

BOLETIM 11.20

www.sbnpbrasil.com.br



A influência da família e fatores socioeconômicos na neuropsicologia



Sociedade Brasileira de Neuropsicologia (SBNp)

Presidente

Rochele Paz Fonseca

Vice-presidente

Annelise Júlio-Costa

Tesoureira Geral

Andressa Moreira Antunes

Tesoureira Executiva

Beatriz Bittencourt Ganjo

Secretária Geral

Caroline de Oliveira Cardoso

Secretário Executivo

Victor Polignano

Conselho delibetativo

Deborah Amaral de Azambuja

Márcia Lorena Fagundes Chaves

Nicole Zimmermann

Rodrigo Grassi-Oliveira

Conselho Fiscal

Laiss Bertola

Maicon Albuquerque

Natália Martins Dias

SBNp Jovem

Presidente

Maila Rossato Holz

Vice-presidente

Giulia Moreira Paiva

Secretária Geral

Patrícia Ferreira

Membros da SBNp Jovem

Ana Carolina R.B.G. Rodrigues

Ana Paula Cervi Colling

Andressa Hermes-Pereira

Andreza Lopes

Elissandra Serena de Abreu

Érika Pelegrino

Luana Teixeira

Luciano da Silva Amorim

Lycia Machado

Monique Pontes

Roniello Ribeiro

Expediente

Editora

Andressa Hermes-Pereira

Editora Assistente

Ana Paula Cervi Colling

Projeto gráfico e editoração

Luciano da Silva Amorim

Editada em: novembro de 2020

Última edição: outubro de 2020

Publicada em: dezembro de 2020



Sociedade Brasileira de Neuropsicologia

Sede em: Avenida São Galter, 1.064 - Alto dos Pinheiros
CEP: 05455-000 - São Paulo - SP
sbnp@sbnpbrasil.com.br
www.sbnpbrasil.com.br

Boletim SBNp, São Paulo, SP, v. 3, n. 11, p. 1-32, novembro/2020



Sumário

- 05** **REVISÃO HISTÓRICA**
Relacionando a influência da família e fatores socioeconômicos na neuropsicologia
- 11** **REVISÃO ATUAL**
A influência de fatores socioeconômicos e culturais na avaliação neuropsicológica
- 16** **RELATO DE PESQUISA**
Pais em ação para filhos ativos: o que sabemos sobre o impacto das práticas parentais e o desenvolvimento escolar das crianças?
- 28** **ENTREVISTA**
Rede Sarah e suas contribuições
- 31** **HANDS ON**
Relação entre conversas sobre o estado mental e o desenvolvimento da teoria da mente

REVISÃO HISTÓRICA

Relacionando a Influência da Família e Fatores Socioeconômicos na Neuropsicologia

Ana Paula Cervi Colling

Nas últimas décadas, tem-se observado na literatura um crescimento exponencial de estudos no campo da neuropsicologia que buscam compreender a relação entre construtos cognitivos e fatores socioeconômicos. Assim, diferentes pesquisas nacionais e internacionais vêm investigando o impacto destes fatores na cognição humana (Luccia & Ortiz, 2009; Radanovic, Mansur, & Scaff, 2004; , Ardila, Ostrosky-Solís, Rosselli & Gómez, 2000, Labos, Del Rio, & Zabala, 2009; Ostrosky-Solís et al., 2007; Parente, Scherer, Zimmermann, & Fonseca, 2009; Jacobsen, Moraes, Wagner e Trentini, 2013). Frente a este contexto, o objetivo desta matéria é apresentar uma breve revisão histórica, retratando alguns estudos nos quais abordaram a relação entre os fatores mencionados.

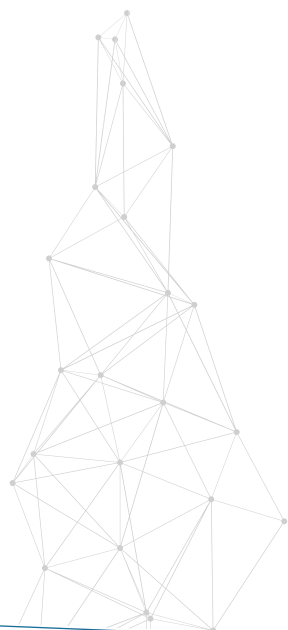
O nível socioeconômico trata-se de uma variável complexa, formada por uma relação de diferentes fatores, como, escolaridade, ocupação dos pais/familiares, local de residência e renda familiar (Jacobsen, Moraes, Wagner e Trentini, 2013). O interesse pela compreensão desta possível relação aparece na literatura ao longo dos anos. Por exemplo, nas décadas de 60, 70, 80 e 90 pesquisas já buscavam investigar as associações entre aspectos socioeconômicos/socioculturais e fatores de inteligência (Havighurst, 1965; Netchine, 1967; George, 1972; Seisdedos, 1976; Young e Rearden, 1979; Lefèvre, 1989; Luria, 1994; Puen-

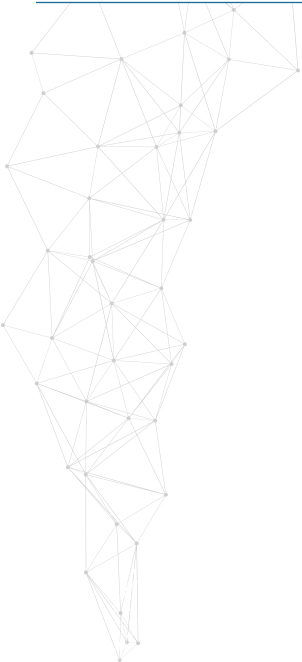
te & Salazar, 1998).

Em novembro de 1985, Ostrosky-Solis, Canseco, Quintanar, Meneses e Ardilla, avaliaram no estudo intitulado “Efeitos de fatores socioculturais na avaliação neuropsicológica”, 109 indivíduos com desenvolvimento típico, com idade média de 25 anos, de diferentes níveis socioculturais. Os pesquisadores dividiram os participantes em dois níveis socioeconômicos, sendo eles “alto” e “baixo”. Todos completaram a realização da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Luria, a qual foi adaptada por Ardila, Ostrosky e Canseco em 1981. Como resultado, o estudo apontou que os maiores níveis de desempenho foram evidenciados nos participantes que apresentavam nível sociocultural considerado como “alto”. Além disso, as diferenças entre os sexos no desempenho da bateria foram evidenciadas apenas nos respondentes que possuíam “baixo” nível socioeconômico. Jacobsen, Moraes, Wagner e Trentini (2013), buscaram verificar a influência de dois fatores socioeconômicos, a escolaridade dos pais e a renda da família na inteligência de crianças de 6 a 12 anos de idade. Como resultado, encontraram correlações positivas de fracas a moderadas entre a escolaridade da mãe, a escolaridade do pai e a renda e o percentil obtido no Raven e o QI na WASI, dois testes de inteligência.

Sendo assim, pode-se pensar que melhores condições socioeconômicas, especialmente quando se refere maior escolaridade dos pais, estão associadas a maior capacidade intelectual das crianças. Além disso, as autoras apontam que supõe-se que os pais com melhores condições socioeconômicas tendem a apresentar maiores habilidades linguísticas, influenciando no desempenho das crianças em tarefas verbais. Estes dados corroboram com o estudo de Lemos, Almeida, & Colom, (2011) que também investigaram em uma amostra de adolescentes a relação entre inteligência e variáveis socioeconômicas, verificando que o escore de inteligência (Reasoning Tests Battery), aumentou positivamente com aumento da escolaridade dos pais (Lemos, Almeida, & Colom, 2011). Deste modo, pesquisas sugerem que pais com melhores condições socioeconômicas e, principalmente, com maior escolaridade, podem acabar utilizando um vocabulário mais variado e robusto com seus filhos, os quais podem apresentar desenvolvimento mais ágil da linguagem, maiores hábitos de leitura e desenvolvimento de escrita, bem como melhor desempenho cognitivo (Aarnoudse-Moens et al., 2013; Catale et al., 2012; Davis-Kean, 2005; Filippetti, 2011; Villaseñor et al., 2009).

Um estudo realizado por Luby e colaboradores (2013), chamado “Os





efeitos da pobreza no desenvolvimento do cérebro na infância: O efeito mediador da prestação de cuidados e eventos estressores na vida”, buscou investigar se a relação entre renda e necessidades vivenciadas na primeira infância, impacta o desenvolvimento do cérebro de crianças em idade escolar. Ainda, os autores buscaram explorar quais eram os principais mediadores desse desfecho. Este estudo, de caráter longitudinal e prospectivo, avaliou o desenvolvimento emocional de crianças pré escolares de 3 a 6 anos, anualmente, durante 5 a 10 anos.

Para tal, os participantes realizaram ressonâncias magnéticas, avaliações psicossociais, comportamentais e desenvolvimentais. Os resultados da pesquisa apontam que a pobreza demonstrou estar associada a menores volumes de massa cinzenta branca e cortical e do hipocampo e da amígdala, sendo os efeitos da pobreza sobre o volume do hipocampo mediados prestação de cuidados/hostilidade do cuidador, bem como por eventos estressores na infância. Os autores concluem que a exposição à pobreza na primeira infância impacta o desenvolvimento do cérebro na idade escolar, sendo reforçada ainda mais a importância da atenção aos efeitos da pobreza no desenvolvimento infantil. Uma grande descoberta é que os efeitos sobre o hipocampo são mediados por eventos de vida estressores e o tipo de prestação de cuidados/ cuidador com postura hostil. Deste modo, sugerem que deve-se focar em estratégias para a melhora da prestação de cuidado precoce, sendo esse um alvo de saúde pública o qual necessita se destinar a estratégias de prevenção e intervenção precoce na primeira infância (Luby e colaboradores, 2013). Além disso, os achados do estudo podem indicar que a exposição à pobreza tem efeitos prejudiciais sobre a amígdala humana e o desenvolvimento da área hipocampal. É importante mencionar que tais regiões cerebrais estão relacionadas com a regulação emocional e do estresse (Luby e colaboradores, 2013).

Através da realização desta matéria, foi possível perceber que escrever sobre variáveis socioeconômicas é discorrer sobre um assunto muito delicado o qual exige cautela, levando em conta um país que possui tanta desigualdade social como é o caso do Brasil. Os estudos aqui apresentados devem ser interpretados com atenção, visto que nem todos se tratam de predição, ou seja, são apresentadas relações entre os fatores e não causa e efeito. Deste modo, ainda há muito a se investigar sobre a interação de fatores socioeconômicos e variáveis neuropsicológicas.

Como mencionado inicialmente, estudos realizados desde a década de

60 apontam para a relação entre estes fatores, visto que podem estar relacionados com desenvolvimento cognitivo, níveis da funcionalidade do indivíduo, inteligência e estruturas e circuitos neurais (Ardila et al., 2005; Castillo et al., 2011; Davis-Kean, 2005; Filippetti, 2011; Ganzach, 2000; Klenberg, Korkman, & Lahti-Nuutila, 2001; Villaseñor, Martín, Díaz, Rosselli, & Ardila, 2009). Como o ser humano está em constante evolução, assim como os fatores que o permeiam, é de suma importância continuar investigando como tais variáveis se comportam e se associam, podendo assim contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e intervenções.

Referências

Aarnoudse-Moens, C., Weisglas-Kuperus, N., Duivenvoorden, H., Oosterlaan, J., & Goudoever, J. (2013). Neonatal and parental predictors of executive function in very preterm children. *Acta Paediatrica*, 102, 282-286.

Ardila, A. (1995). Directions of research in cross-cultural neuropsychology. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 17 (1), 143-150.

Ardila, A., Ostrosky-Solís, F., Rosselli, M., & Gómez, C. (2000). Age related cognitive decline during normal aging: The complex effect of education. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15 (6), 495-513.

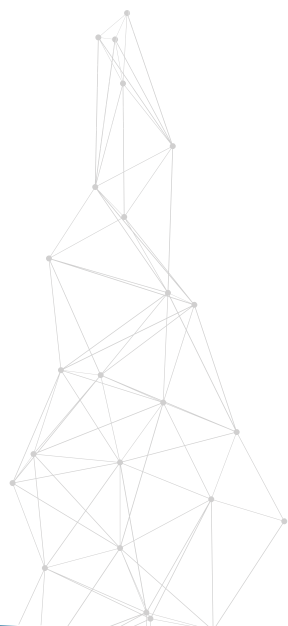
Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Development Neuropsychology*, 28(1), 539-560

Castillo, R., Ruiz, J., Chillón, P., Jiménez-Pavón, D., Esperanza-Díaz, L., Moreno, L., & Ortega, F. (2011). Associations between parental educational/occupational levels and cognitive performance in Spanish adolescents: the AVENA study. *Psicothema*, 23(3), 349-355.

Catale, C., Willems, S., Lejeune, C., & Meulemans, T. (2012). Parental educational level influence on memory and executive performance in children. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 62, 161-171.

Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.

Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la



edad y del estrato socioeconómico. *Avances em Psicologia Latinoamericana*, 29(1), 98-113.

Ganzach, Y. (2000). Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: Interactive effects. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 419-441.

Jacobsen, Geise M.; Moraes, André L.; Wagner, Flávia; Trentini, Clarissa M. Qual é a participação de fatores socioeconômicos na inteligência de crianças? *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, vol. 5, núm. 4, 2013, pp. 32-39

Klenberg, L., Korkman, M., & Lahti-Nuuttila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology*, 20, 407-428.

Labos, E., Del Río, M., & Zabala, K. (2009). Perfil de desempeño lingüístico en el adulto mayor. *Revista Argentina de Neuropsicología* 13, 1-13

Lefèvre, B. H. (1989). *Neuropsicologia infantil*. São Paulo: Savier.

Lemos, G. C., Almeida, L. S., & Colom, R. (2011). Intelligence of adolescents is related to their parents' educational level but not to family income. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1062-1067. ISSN: 0191-8869.

Luby J, Belden A, Botteron K, et al. The Effects of Poverty on Childhood Brain Development: The Mediating Effect of Caregiving and Stressful Life Events. *JAMA Pediatr.* 2013;167(12):1135-1142. doi:10.1001/jamapediatrics.2013.3139

Luccia, G., & Ortiz, K. Z. (2009). Performance of a Brazilian population in the EC 301 calculation and number processing battery: A pilot study. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 67 (2-B), 432-438

Luria, A. R. (1994). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.

Ostrosky-Solís, F., Gómez-Pérez, M. E., Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Piñeda, D. (2007). NEUROPSI Attention and memory: A neuropsychological test battery in Spanish with norms by age and educational level. *Applied Neuropsychology*, 14(3), 156-170.

Ostrosky-Solís, F., Ardila, A., & Rosselli, M. (1999). NEUROPSI: a brief neuropsychological test battery in Spanish with norms by age and educational level. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5, 413-433.

Ostrosky-Solis, F., Canseco, E., Quintanar, L., And, E. N., Meneses, S., & Ardila,

A. (1985). Sociocultural Effects in Neuropsychological Assessment. *International Journal of Neuroscience*, 27(1-2), 53-66.

Parente, M. A. M. P., Scherer, L. C., Zimmermann, N., & Fonseca, R. (2009). Evidências do papel da escolaridade na organização cerebral. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 1 (1), 72-80

Puente, A. E., & Salazar, G. D. (1998). Assessment of minority and culturally diverse children. In A. Prifitera & D. H. Saklofske (Orgs.), *WISC-III clinical use and interpretation* (pp. 227-248). San Diego: Academic

Radanovic, M., Mansur, L. L., & Scaff, M. (2004). Normative data for the Brazilian population in the Boston Diagnostic aphasia Examination: influence of schooling. *Brazilian Journal of Medical Biological Research*, 37 (11), 1731-1738

Villaseñor, E., Martín, A., Díaz, E., Rosselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276.

Zibetti, M. R., Gindri, J. P. G., de Salles, J. F, Parente, M. A. M. P., Bandeira, D. R., Fachel, J. M. G., & Fonseca, R. P. (2010). Estudo comparativo de funções neuropsicológicas entre grupos etários de 21 a 90 anos. *Revista de Neuropsicologia Latino-Americana*, 2 (1), 55-67.



REVISÃO ATUAL

A Influência de Fatores Socioeconômicos e Culturais na Avaliação Neuropsicológica

Maila Rossato Holz

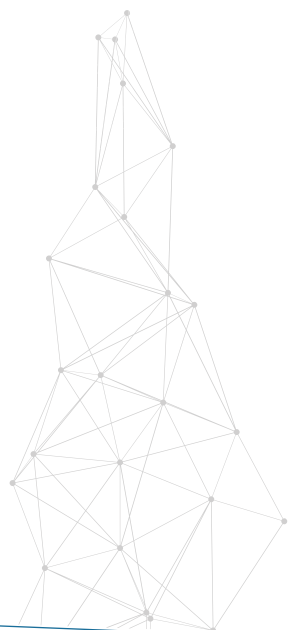
A cultura tem um impacto essencial no desenvolvimento, progressão e aparecimento de psicopatologias em seres humanos (Ardila, Ostrosky-Solis, Rosselli, & Gómez, 2000). A escolaridade é um dos principais fatores protetores para o risco de desenvolver quadros demenciais (Herrera, Caramelli, Silvia, Silveira, & Nitrini, 2002). A educação na primeira infância já demonstra um risco reduzido de demência no idoso considerando, assim, que a educação na terceira idade pode ser um fator neuroprotetor da cognição (Thow et al., 2018). Uma revisão sistemática refere que fatores ambientais como ensino superior, participação regular em atividades sociais e/ou mentalmente estimulantes, atividades físicas, alimentação, ocupação e foco em atividades complexas podem retardar o processo de quadros demenciais (Harrison et al., 2015). Entretanto a forma como a pessoa insere-se a partir dessas variáveis culturais na sociedade é de difícil mensuração, mas com uma grande implicação na sua cognição.

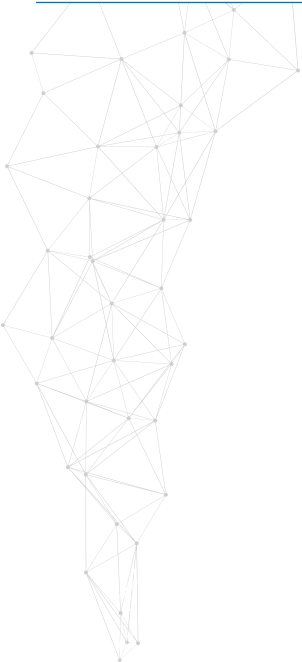
Percebe-se que muitos dos instrumentos neurocognitivos para analisar desempenho e performance cognitiva utilizam fatores demográficos (idade, sexo, gênero), econômicos (classe econômica) e culturais (escolaridade, bilinguismo, analfabetismo) em suas normas. Ardila (2007) enfatiza cinco fatores culturais que implicam e afetam o nosso desempenho neuropsicológico: (1) padrões e habilidades, (2) valores culturais, (3) linguagem, (4) familiaridade e (5) educação (Ardila, 2007).

A cognição é universal e básica nos seres humanos, entretanto, a forma

como ela é ativada nas diferentes situações é que envolve os aspectos culturais (Ardila, 2007; Ardila et al., 2000). Consequentemente, a cognição tem um impacto diferente a partir de cada ambiente cultural em que está inserido levando a diferentes padrões e habilidades cognitivas (Ardila, 2007). Além disso, o uso de instrumento como as Escala de Inteligência Wechsler para Adultos (WAIS) (Nascimento, 2004; Wechsler, 1997), por exemplo, precisam adaptar-se aos valores culturais do país no qual está sendo empregada e utilizada (tanto em itens, formas de aplicação e padrões). Em síntese, para Ardila (2007) o uso de valores culturais exige que os procedimentos utilizados dentro de um instrumento contem com a gama de tradições e características culturais daquela população para que se possa sim pensar que o WAIS, nesse exemplo, é universal no seu emprego e na avaliação cognitiva, mas com minúcias culturais adaptadas. Para a construção e/ou adaptação de instrumento neuropsicológico precisa considerar a familiaridade, ou seja, a relevância cultural daquele item e os significados por trás dele (Ardila, 2007). Por exemplo, usar um item uma cuia de chimarrão num teste de nomeação (item de chá para o sul do Brasil numa espécie de porongo) não seria efetivo para um item com a população do norte do Brasil, mas ao mesmo tempo é um item prevalente em países como Uruguai e Argentina. A familiaridade do item considera não apenas a significância, mas as tradições daquele determinado local e todas as suas influências que o cercam. Assim como a linguagem de um instrumento, por exemplo, a instrução formal utilizada no Teste Hayling versão adulta, difere-se da instrução dada as crianças na versão infantil, justamente porque precisa-se considerar não apenas o desenvolvimento da linguagem como também, o desenvolvimento e a etapa que o indivíduo está de sua vida para compreender aquela instrução. Por fim, a educação segundo Ardila (2007) apresenta um papel de subcultura, pois ela impacta na estimulação de melhora da cognição e da aprendizagem e pode dentro de uma mesma sociedade diferir os indivíduos entre si pelo valor e acesso a informação.

A partir disso, percebe-se que para a criação, aplicação, ou até mesmo interpretação de dados neuropsicológicos tanto em uma avaliação individual, quanto numa amostra específica é necessário a interpretação sobre o olhar cultural e socioeconômico associado. A diferença de anos de escolaridade pode acarretar em modificações nas estruturas cerebrais, na codificação fonológica da linguagem e nas representações entre fonemas e grafemas, por exemplo (Dehaene, Cohen, Morais, & Kolinsky, 2015). O nível socioeconômico sofre maior impacto de habilidades de leitura e escrita oral de palavras que os próprios anos





de escolaridade em idosos sem demência (Contador, Bermejo-Pareja, Del Ser, & Benito-León, 2015). A frequência de hábitos de leitura e de escrita consegue prever melhor o desempenho nas fluências verbais fonêmica e de verbos do que o próprio diagnóstico de demência devido a doença de Alzheimer (Kochhann, Holz, Beber, Chaves, & Fonseca, 2018). Dessa forma, percebe-se que não se pode dissociar a cognição de contextos culturais e socioeconômicos que podem impactar tanto positivamente, quanto negativamente a cognição. Livingston e colaboradores (2020) reportam numa revisão que baixa escolaridade, perda auditiva, lesão cerebral adquirida, hipertensão, uso de álcool, obesidade, nicotina, sintomas de depressão, isolamento social, inatividade física, diabetes e poluição no ar podem impactar em até 40% nossa cognição e o risco de patologias como as demências. Esses fatores são modificáveis, entretanto, o que chama atenção é que 60% dos riscos ainda são desconhecidos ou pouco estudados na literatura (Livingston et al., 2020, 2017). Dessa forma, a avaliação do indivíduo considerando fatores socioculturais, demográficos, sociais e de potenciais modificáveis são essenciais para compreender as patologias e os riscos de gravidade de cada uma delas.

Uma diminuição cognitiva no desempenho de testes neuropsicológicos é documentado em indivíduos analfabetos (Apolinario, Mansur, Carthey-Goulart, Brucki, & Nitrini, 2013; Ardila et al., 2000). Além disso, percebe-se que hoje o estudo de fatores socioeconômicos e culturais pode relacionar-se fortemente a fatores de reserva cognitiva. O conceito de reserva cognitiva nasce, primariamente, para dar conta de danos cerebrais ou para compreensão de disfunções da patofisiologia associada que em alguns indivíduos eram iguais, mas a intensidade das alterações cognitivas e funcionais diferiam-se. Em síntese, o conceito de reserva cognitiva dedica-se a compreender como experiências individuais, educação, ocupação, exposição e atividades de lazer ao longo da vida associam-se a um risco reduzido de maior dimensão de alterações cognitivas e funcionais em alguns indivíduos (Stern, 2009).

Essas postulações advindas do conceito de reserva cognitiva podem muito bem associar-se ao estudo de cultura e de fatores sociodemográficos e culturais já que são essas variáveis e fatores que poderão servir como 'medidores' e 'operacionalizadores' da reserva cognitiva ao longo do tempo nos indivíduos. A reserva cognitiva busca entender o porquê algumas pessoas lidam melhor que outras frente a uma patofisiologia, enquanto a análise de fatores socioculturais e demográficos

analisa o impacto naquele dado momento em diferentes populações. A associação desses dois fatores pode servir como um interlaço da necessidade de se mensurar isso ao longo de avaliações neuropsicológicas e de considerar isso na interpretação de resultados individuais e amostrais de pesquisa.

Referências

Apolinario, D., Mansur, L. L., Carthery-Goulart, M. T., Brucki, S. M. D., & Nitrini, R. (2013). Detecting limited health literacy in Brazil: Development of a multidimensional screening tool. *Health Promotion International, 29*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat074>

Ardila. (2007). The Impact of Culture on Neuropsychological Test Performance. In A. Uzzel, I B., Pontonm, M., Ardila (Ed.), *International Handbook of Cross-Cultural Neuropsychology* (Vol. 10, pp. 23–43). <https://doi.org/10.1093/tropj/fmw012.3>.

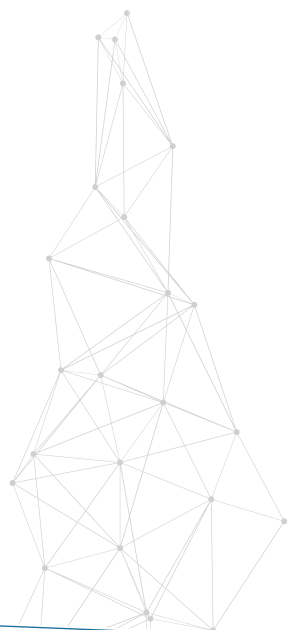
Ardila, A., Ostrosky-Solis, F., Rosselli, M., & Gómez, C. (2000). Age-related cognitive decline during normal aging: The complex effect of education. *Archives of Clinical Neuropsychology, 15*(6), 495–513. [https://doi.org/10.1016/S0887-6177\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0887-6177(99)00040-2)

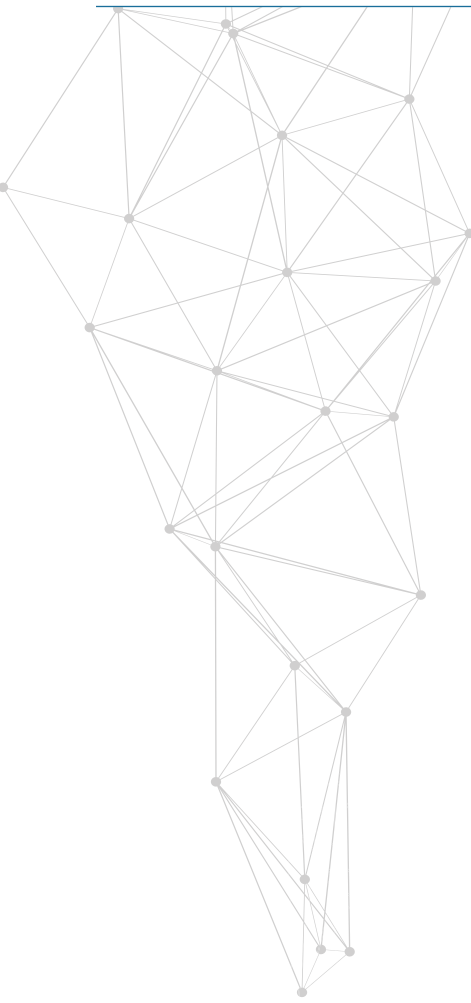
Contador, I., Bermejo-Pareja, F., Del Ser, T., & Benito-León, J. (2015). Effects of education and word reading on cognitive scores in a community-based sample of Spanish elders with diverse socioeconomic status. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 37*(1), 92–101. <https://doi.org/10.1080/13803395.2014.989819>

Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., & Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: Behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience, 16*(4), 234–244. <https://doi.org/10.1038/nrn3924>

Harrison, S. L., Sajjad, A., Bramer, W. M., Ikram, M. A., Tiemeier, H., & Stephan, B. C. M. (2015). Exploring strategies to operationalize cognitive reserve: A systematic review of reviews. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 37*(3), 253–264. <https://doi.org/10.1080/13803395.2014.1002759>

Herrera, E., Caramelli, P., Silvia, A., Silveira, B., & Nitrini, R. (2002). Epidemiologic Survey of Dementia in a Community-Dwelling Brazilian Population. *Alzheimer Disease & Associated Disorders, 16*(2), 103–108. <https://doi.org/10.1097/01.WAD.0000020202.50697.df>





Kochhann, R., Holz, M. R., Beber, B. C., Chaves, M. L. F., & Fonseca, R. P. (2018). Reading and writing habits as a predictor of verbal fluency in elders. *Psychology & Neuroscience*, 11(1), 39–49. <https://doi.org/10.1037/pne0000125>

Livingston, G., Huntley, J., Sommerlad, A., Ames, D., Ballard, C., Banerjee, S., ... Mukadam, N. (2020). Dementia prevention, intervention, and care: 2020 report of the Lancet Commission. *Lancet*, 396(August 8), 2020. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30367-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30367-6)

Livingston, G., Sommerlad, A., Orgeta, V., Costafreda, S. G., Huntley, J., Ames, D., ... Mukadam, N. (2017). Dementia prevention, intervention, and care. *The Lancet*, 390(10113), 2673–2734. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)31363-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)31363-6)

Nascimento, E. (2004). *WAIS III - Escala de inteligência Wechsler para adultos*. São Paulo: Pearson Clinical.

Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47(10), 2015–2028. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.004>

Thow, M. E., Summers, M. J., Saunders, N. L., Summers, J. J., Ritchie, K., & Vickers, J. C. (2018). Further education improves cognitive reserve and triggers improvement in selective cognitive functions in older adults: The Tasmanian Healthy Brain Project. *Alzheimer's and Dementia: Diagnosis, Assessment and Disease Monitoring*, 10, 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.dadm.2017.08.004>

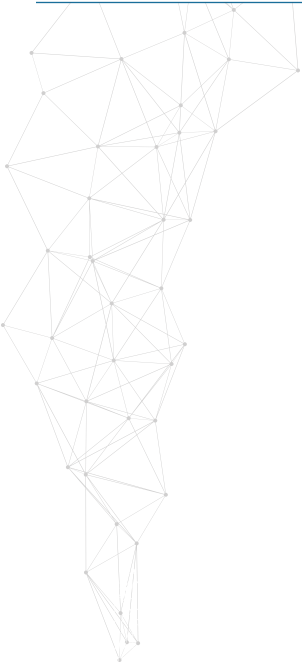
Wechsler, D. (1997). *WAIS-III: administration and scoring manual*. San Antonio: Psychological Corporation. *Psychology*, 108(4), 455.

RELATO DE PESQUISA

Pais em Ação para Filhos Ativos: O que sabemos sobre o impacto das práticas parentais e o desenvolvimento escolar das crianças?

Myrian Machado de Paula Silveira, Giulia Moreira Paiva e Vinicius Goes Silva

Reconhecer que ocorrem diferentes interações entre fatores biológicos e ambientais durante o processo de desenvolvimento de uma criança, não é algo novo, tampouco não consensual (Haase et al. 2009). O conhecimento acerca dos aspectos biológicos e genéticos envolvidos na maturação dos órgãos e na formação da personalidade e do comportamento, por exemplo, é crescente. No entanto, a maturação acontece em um contexto cultural e social que também são fatores importantes à formação dos processos internos do indivíduo, mas que no entanto sua compreensão ainda é um desafio no que se refere aos mecanismos, detalhes e intensidade individual de cada um desses fatores. Deste modo, não apenas os ingredientes são importantes para a composição da receita do desenvolvimento, mas também o modo como tais ingredientes interagem uns com os outros e com o ambiente no qual são preparados. Para compreender ao menos uma parcela da complexidade da interação destes fatores que impactam o desenvolvimento, vários modelos foram propostos, fazendo cada qual alusão a recortes destes fatores e respectivas interações, na tentativa de compreender e desenvolver estratégias voltadas à intervenção e prevenção (Barroso & Machado, 2010; Haase et al. 2009; Albanese et al., 2019).



Um tema de investigação importante para a compreensão desta “receita” é o impacto trazido pelos pais/cuidadores ao desenvolvimento infantil. Em termos evolutivos, com o aumento da complexidade de alguns sistemas, como a formação do neocórtex, o tempo de desenvolvimento dos seres humanos acabou se alargando em comparação aos outros animais, aumentando também o tempo necessário de cuidados do adulto (Caminha, 2019). A partir disso, temos que as influências dos adultos de referência acontecem de maneiras diferentes ao longo do processo de desenvolvimento, sendo especialmente mais influente nos anos iniciais do desenvolvimento, quando o organismo é mais sensível aos impactos da qualidade do cuidado e do apego estabelecido com os cuidadores (Caminha, 2019).

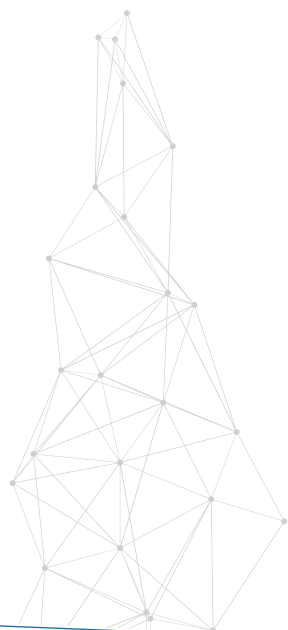
Os primeiros estudos sobre a influência dos pais/cuidadores no desenvolvimento foram constituídos em busca da compreensão dos impactos da violência e abuso infantil, sendo encontrada uma forte relação entre as práticas autoritárias de disciplina dos pais e o aumento do risco para violência e abuso (Cecconello e cols, 2013; Steinberg et al., 1994; Kashani et al. 1998). Do ponto de vista popular/senso comum, a relação pais-filhos é exageradamente simplificada e tida como uma relação de causa e efeito, em contrapartida, do ponto de vista científico, compreender as consequências de diferentes tipos de interação pais-filhos ainda é o foco investigativo de muitos cientistas tendo pesquisas recentes demonstrado que essa interação é ainda mais complexa do que se supunha (Barroso & Machado, 2010; O’Connor et al., 2002.).

Atenção, caro leitor! Antes de seguirmos adiante e aprofundarmos no conhecimento científico atual, cabe frisar que neste texto será tomada uma perspectiva comportamental e cognitiva da parentalidade. A partir desta perspectiva, definimos a “parentalidade” como um conjunto de comportamentos, práticas, hábitos e crenças dos pais voltados à educação e criação dos filhos.

Um modelo importante para a compreensão da constituição da parentalidade é o modelo de Hoghughi (2004). Para Hoghughi, a parentalidade é descrita a partir de três dimensões principais: os aspectos relacionados ao funcionamento da criança (saúde física, mental, comportamento social e funcionamento educacional) que atuam como alicerce para as atividades parentais divididas no modelo em promoção do desenvolvimento; do cuidado físico, emocional e social; e o estabelecimento de controle e disciplina. Além disso, o modelo acrescenta quatro elemen-

tos tidos como “pré-requisitos”, ou seja, o modelo delimita alguns fatores externos que influenciam a interação funcionamento da criança e as práticas parentais, são eles: o nível de conhecimento e compreensão dos pais sobre cuidados parentais; os recursos materiais e socioeconômicos e de estratégias dos pais; a motivação dos pais no papel parental e de educação; e as oportunidades da família, incluindo o suporte pela rede social (Hoghugh, 2004). O modelo de Hoghugh, descrito anteriormente, nos serve apenas como um exemplo norteador, mas poderiam ser aqui citados diversos outros modelos existentes na literatura. Esses modelos têm o intuito de sintetizar os mecanismos de interação e impactos resultantes das ações dos pais no desenvolvimento das crianças. De modo geral, a maior parte desses modelos incluem não somente as características e práticas parentais, como também as características e temperamentos das crianças, buscando investigar os fatores externos como mediadores dessa interação, sendo os principais eleitos a condição socioeconômica, educação formal dos pais, oportunidades de trabalho etc. (Barroso & Machado, 2010; Ribas e cols, 2003).

Os estudos que se referem aos estilos parentais, por exemplo, rastrearam e classificaram as práticas que os cuidadores utilizavam com mais frequência na educação e disciplina das crianças. Inicialmente, foram encontrados três estilos parentais (autoritário, permissivo e autoritativo) e mais tarde ao serem revisados, um quarto estilo (negligente) identificado (Baumrind, 1966; Gomide, 2003). O conjunto de evidências integradas na teoria dos estilos parentais se voltam mais para definição de um conjunto de comportamentos e atitudes que variam dentro de um continuum, ou seja, variam de um controle extremo à ausência de controle/negligência, do excesso de afeto à ausência de afeto e proteção. Para cada um dos extremos destes espectros foi estabelecido um estilo, somando deste modo, três estilos: o estilo autoritário (pouco afeto e muito controle); o permissivo (pouco controle e muito afeto); o negligente (pouco controle e pouco afeto). Além dos estilos representados pelos extremos, há um quarto estilo denominado autoritativo que é fruto do equilíbrio entre o controle e o afeto. Os estudos derivados dos estilos parentais mostraram que os estilos dos extremos do continuum de afeto e controle estão associados ao desenvolvimento de transtornos de humor como ansiedade e depressão e desvios de comportamentos ou transtornos de condutas (Barkley, 2002; Cohen & Rice, 1997; Lawrence, et al., 2019) em casos por exemplo de pais com estilos muito autoritários, negligentes ou permissivos. Por outro lado, os pais que apresentam práticas mais consistentes e com estilo autoritativo, funcionaram como fator protetivo e favoreceram o desenvolvimento saudável dos





filhos (Weber e cols, 2006).

A partir da investigação de famílias compostas por crianças com problemas/desvios comportamentais e Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH) (DSM-V) (APA, 2013), foi observado que as atividades parentais de controle e disciplina são influenciadas não somente pelas características próprias dos pais, tais como a personalidade, atitudes e estilo de relacionamento com o cônjuge, mas também pelas características pessoais e de temperamento das crianças. Ou seja, de acordo com o médico e pesquisador da University of New York, Dr. Russell Barkley, principalmente em famílias de crianças com algum tipo de transtorno do desenvolvimento, pode ser identificado o que ele denominou como “Ciclo Coercitivo” (Barkley, 2002).

Há evidências de que pais de crianças com algum tipo de transtorno, principalmente problemas mais externalizantes tendem a apresentar mais dificuldade na hora de lidar com os comportamentos dos filhos e conseqüentemente apresentam práticas e estratégias de manejo comportamental mais ineficientes e inconsistentes. Deste modo, os mecanismos criança/ família têm um funcionamento contínuo e concomitante, e por isso este ciclo pode ser considerado retroalimentar, podendo as práticas dos pais potencializarem os problemas comportamentais dos filhos e os comportamentos dos filhos potencializarem as práticas socioeducativas inadequadas dos pais.

Como visto, o assunto até aqui abordado é vasto e, frente a isso, selecionaremos um recorte mais específico e bastante desafiador da experiência de interação pais e filhos. Vamos nos aprofundar no que diz respeito às atividades parentais que possuem a função de desenvolver os filhos educacional e intelectualmente. Compreender quais são as influências das distintas formas parentais de exercer suporte à educação formal dos filhos, bem como seus impactos na promoção do desempenho escolar e no desenvolvimento/manutenção do interesse dos filhos pelos estudos.

Mesmo nos atendo a este retalho menor da colcha de interações e práticas, ainda é possível identificar diversos modelos propostos, sobretudo no que se refere às práticas parentais voltadas ao suporte das atividades escolares e ao desenvolvimento acadêmico (Trautwein et al., 2006; Dumont et al., 2013; Grolnick et al. 1994). Nos dias atuais, em tempos de ensino à distância, ensino remoto e ensino emergencial,

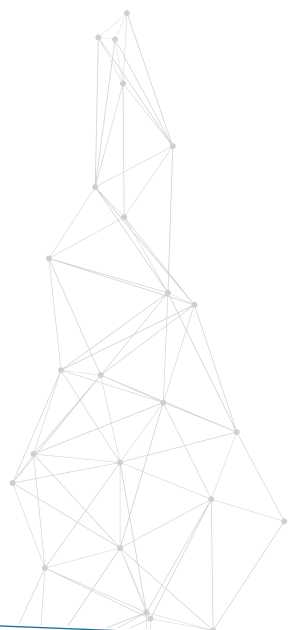
não há como negar que este tema realizou uma escala surpreendente às colocações do topo da lista de interesses dos psicólogos escolares, educadores e demais profissionais que lidam diariamente com o aconselhamento familiar.

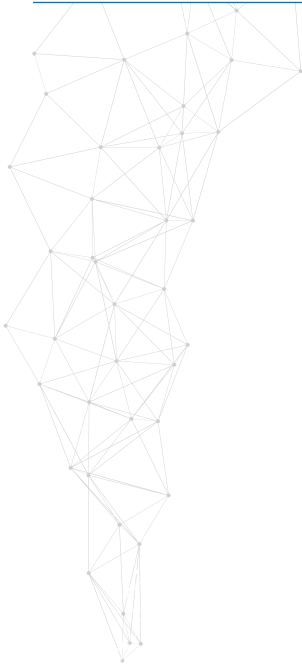
De forma similar aos estilos parentais, este modelo classifica as práticas parentais de acordo com as características de base do suporte direcionado à criança. Foram propostos seis tipos de suporte parental, tendo em vista a forma e a qualidade de envolvimento dos cuidadores com as crianças. O suporte pode ter como base o controle, a exigência e a autonomia. Além disso, o modelo propõe a classificação do suporte em suporte baseado em afetos positivos e negativos, bem como no suporte focado no envolvimento durante o processo (neste caso, os cuidadores dão maior atenção para o esforço dos filhos) ou focado nas características pessoais da criança (neste caso, por sua vez, os cuidadores relacionam o desempenho acadêmico às características individuais das crianças, como a inteligência e a personalidade) (Pomerantz et al., 2007).

Práticas parentais de suporte mais voltadas para a autonomia, com a presença de afeto e crenças mais positivas frente às questões escolares, bem como condutas parentais que valorizam o esforço e a dedicação dos filhos nas atividades estão associadas a efeitos potencializadores do aprendizado, do desempenho e da motivação dos filhos para o envolvimento escolar (Dumont et al., 2012; Pomerantz et al., 2005; Cia et al., 2008; Karbach et al., 2013; Núñez et al., 2019; Pomerantz et al., 2007).

Dentro deste mesmo tema, pesquisadores começaram se interessar mais especificamente em investigar os efeitos do envolvimento parental no dever de casa e na aprendizagem (Clark, 1993; Cooper et al., 2000; Pomerantz, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2001, Epstein, 1988; Fonseca dos Santos et al., 2014). Hoover-Dempsey et al (2001) levantaram diversos modos que os cuidadores poderiam envolver-se na execução do DC (fornecendo instruções, sendo modelo de comportamento, estabelecendo regras e estruturas físicas para a hora do dever, fonte de reforço e ajuda para a aquisição de habilidade e para compreensão do conteúdo, por exemplo).

Além disso, esses mesmos autores afirmam que o envolvimento parental impacta positivamente a aprendizagem, sobretudo nos aspectos relacionados à motivação e interesse nos estudos. Apesar de o envolvimento dos cuidadores ocorrer de forma diferente dependendo do ano





escolar e da idade da criança/adolescente (uma vez que as crianças passam a desenvolver mais autonomia ao longo dos anos (Dauber & Epstein, 1993; Eccles & Harold, 1993; Núñez et al. 2015; Skaliotis, 2010; Cooper, 2006)), o impacto principal dos cuidadores no dever de casa parece ser no desenvolvimento das habilidades socioemocionais como controle emocional e autoeficácia nos filhos (Frome & Eccles, 1998; Hoover-Dempsey et al., 1995; Grolnick et al., 1994; Hutsinger et al., 1998). No entanto, como destacado antes, esses impactos positivos no dever de casa também dependem da qualidade, do modo de suporte e também nas crenças dos cuidadores.

Entrevistas com pais mostram que a maior parte deles se envolvem nos deveres porque sentem como obrigação a parte da tarefa de ser cuidador, sendo que os professores e os filhos frequentemente cobram deles esse envolvimento (Cooper, 1989; Roderique et al., 1994). Dessa forma, a maioria dos pais possuem a crença de que o seu papel pode trazer efeitos positivos na aprendizagem, mas muitos dos cuidadores ainda se sentem inseguros sobre a melhor maneira dar o suporte (Grolnick and Ryan, 1989; Cooper, 2006, Cooper et al., 1998; Noel et al., 2013). As queixas principais dos pais também incluem fatores como extensão e dificuldade das atividades; falta de tempo para ajudar as crianças e o pouco conhecimento sobre o conteúdo (Cooper et al., 2006). Devido à dificuldade de muitos pais em lidar com as atividades escolares em casa, os cuidadores acabam se envolvendo utilizando práticas mais punitivas (Cooper et al., 2000). O uso constante de punições ajuda a aumentar a frequência de comportamentos problema, ao invés de diminuí-los, traz prejuízos para a relação entre pais e filhos, suscita efeitos colaterais como emoções negativas nos pais e filhos e aumento dos riscos de abuso psicológico ou físico da criança (Greenwald et al. 1997; Barkley, 2002; Kazdin, 2005; Skinner, 2005).

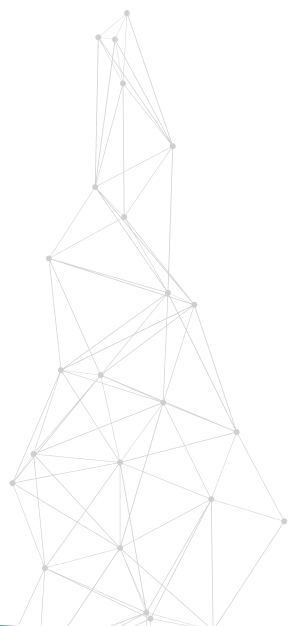
Portanto, o uso de estratégias menos punitivas e o estabelecimento de uma relação cooperativa baseado na valorização dos comportamentos adequados e reforçamento e melhor compreensão das dificuldades dos filhos são fatores mediadores para a relação pais, filhos e dever de casa (Cooper, Lindsay & Nye, 2000; Pratt et al. 1992).

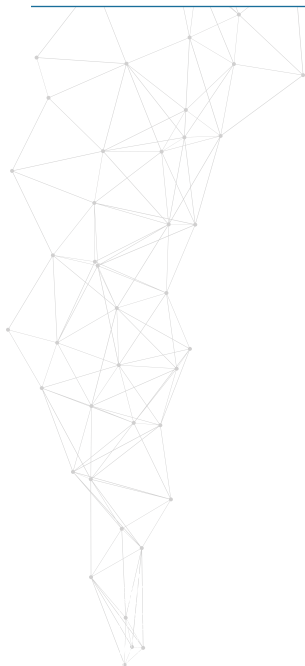
Os desafios de colocar em prática estratégias mais funcionais e colaborativas como descritas anteriormente aumentaram, uma vez que a educação a distância e emergencial tornou as atividades da escola ainda mais presente na rotina familiar durante este período de pande-

mia da Covid-19. Pensando nisso, nos tipos de interações pais-filhos e na influência dos fatores relacionados às atividades parentais sobre o desenvolvimento acadêmico e atividades escolares, um projeto de pesquisa e extensão foi desenvolvido por uma equipe do Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento (LND-UFMG) sob orientação do professor Vitor Geraldi Haase, co-orientação da Professora Dra. Carmem Beatriz Neufeld (coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Cognitivo-Comportamental da USP (LaPICC-USP)) e supervisão clínica da Psicóloga Dra. Maria Isabel Pinheiro, visando avaliar a eficácia de um programa de orientação parental breve online nomeado Web Pais. O programa combina psicoeducação e técnicas de manejo de comportamento com objetivo de promover o uso de estratégias de manejo mais eficazes e consistentes, melhorar o envolvimento dos pais nas atividades escolares realizadas em casa.

A intervenção segue um programa estruturado de 06 sessões de uma hora e meia, realizadas durante três semanas (duas vezes por semana). O conteúdo das sessões foi elaborado a partir de programas internacionais (Power et al; 2001; Barkley, 2002; Kazdin, 2005) e nacionais (Bolsoni-Silva et al., 2012; Neufeld et al., 2018; Pinheiro et al., 2006) que mostraram eficácia. A primeira sessão é voltada para um acolhimento inicial e psicoeducação sobre o desenvolvimento infantil (incluindo marcos do desenvolvimento) e estilos parentais; a segunda sessão trata das leis do comportamento a partir da compreensão da análise funcional e o uso do reforço positivo; a terceira sessão e a quarta são voltadas para discussão sobre estratégias de manejo de comportamento durante o dever de casa, calibrando as expectativas parentais e organização da rotina; na quinta sessão e na sexta é trabalho o modelo cognitivo a partir da psicoeducação sobre as emoções e distorções de pensamentos.

Os pais e cuidadores de crianças de 06 a 14 anos de idade podem se inscrever no programa. Devido ao objetivo da pesquisa e a limitação de vagas, os seguintes critérios de exclusão foram estabelecidos: evidências sugestivas de transtorno mais grave do desenvolvimento na criança/adolescente, tais como deficiência intelectual, transtorno do espectro do autismo, transtorno de conduta. Os participantes preencheram um formulário online com informações gerais sobre o cuidador e a criança, preenchem um questionário sociodemográfico e questionários que avaliaram o envolvimento dos cuidadores no dever de casa e estilos parentais e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os resultados preliminares da fase piloto deste programa apontaram boa adesão dos pais e presença de relatos de mudanças nas práticas e





na rotina da interação pais-filhos, implicando na melhora da conclusão dos deveres de casa escolares em casa. Seis cuidadores (cinco mães e um pai) de crianças entre seis e oito anos de idade participaram desta etapa piloto do projeto. Caso tenha interesse em participar e/ou conheça famílias que possam se beneficiar desta colaboração, preencha e/ou encaminhe o formulário online (<https://forms.gle/TYihuTWcNyc4Fq-di7>) para que os interessados se inscrevam. Caso tenha interesse neste tema e queira acompanhar as atualizações e descobertas deste projeto, acompanhe nossa página do instagram (@web_pais.lnd).

Referências

- Albanese, A. M., Russo, G. R., & Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: care, health and development*, 45(3), 333-363.
- American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): Guia completo para pais e profissionais de saúde*. Artmed.
- Barroso, R. G., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, (52-1), 211-229.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Borelli, L. M. (2012). Treinamento de habilidades sociais educativas parentais: Comparação de procedimentos a partir do tempo de intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 36-58.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo*, 8(spe), 45-54.
- Caminha, R. M. (2019). *Darwin para psicoterapeutas: socialização, emoções, empatia e psicoterapia*. Novo Hamburgo : Sinopsys.
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 533-543. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300014>
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.

Cia, F., Pamplin, R. C. D. O., & Williams, L. C. D. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360.

Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman. <https://doi.org/10.1037/11578-000>

Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational*

Psychology, 25(4), 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>

Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.70>

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987 – 2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.25.

Cohen, D. A. & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27, 199-21

Clark, R. M. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 85-105). State University of New York.

Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in innercity elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). State University of New York Press.

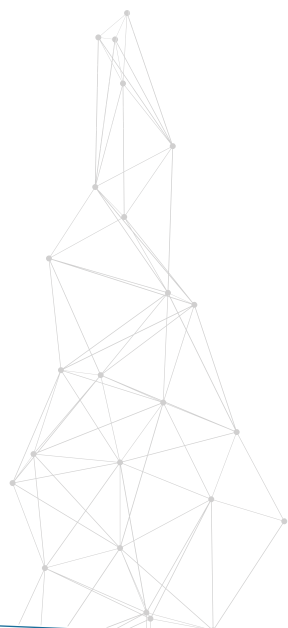
Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., and Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemp. Educ. Psychol.*, 3, 55-69.

Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., and Nagengast, B. (2013). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *J. Educ. Psychol.*, 106, 144-161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.

Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students*. Report 26. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: ques-*



tões conceituais, avaliação e intervenção (p. 21-60). Alínea.

Greenwald, R. L., Bank, L., Reid, J. B., & Knutson, J. F. (1997). A discipline-mediated model of excessively punitive parenting. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 23(4), 259-280.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81(2), 143-154.

Haase, V. G., Ferreira, F. O., & Penna, F. J. (2009). Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência. Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência. Belo Horizonte: Coopmed.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Parameters of reported strategy and practice. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones,

K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.

Hoghugh, M. (2004) Parenting: an introduction. In M. Hoghugh & N. Long (Eds), *Handbook of parenting: theory and research for practice*. (pp. 1-18). London: Sage.

Huntsinger, C. S., Jose, P. E., & Larson, S. L. (1998). Do parent practices to encourage academic competence influence the social adjustment of young European American and Chinese American children?. *Developmental Psychology*, 34(4), 747.

Karbach J, Gottschling J, Spengler M, Hegewald K, Spinath FM. Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learn Instr*. 2013; 23(1):43-51.

Kashani, J. H. & Allan, W. D. (1998). *The impact of family violence on children and adolescents*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

Kazdin, A. E. (2005). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. Oxford University Press

Lawrence, P. J., Murayama, K., & Creswell, C. (2019). Systematic review and meta-analysis: anxiety and depressive disorders in offspring of parents with anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(1), 46-60.

Neufeld, C. B., Godoi, K., Rebessi, I. P., Maehara, N. P. & Mendes, A. I. F. (2018). Programa de orientação de pais em grupo: Um estudo exploratório na abordagem cognitivo-

comportamental. *Psicologia e Pesquisa*, 12(3), 1-11.

Noel, A., Stark, P., & Redford, J. (2013). Parent and family involvement in education, from the National Household Education Surveys Program of 2012. First Look. NCES 2013-028. National Center for education statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2013/2013028rev.pdf>

Núñez, J. C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M. L., & Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation. *Front. Psychol.*, 10, 1384.

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework 30 behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and learning*, 10(3), 375-406.

O'Connor, T. (2002). Annotation: The "effects" of parenting reconsidered: findings, challenges and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 555-572.

Pinheiro, M. I. S., Haase, V. H., Del Prette, A., Amarante, C. L. D. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Rev. Educ. Res.*, 77, 373-430.

Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F.-Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41(2), 414-427. Power, T. J., Karustis, J. L., & Habboushe, D. F. (2001). Homework success for children with ADHD: A family-school intervention program. Guilford Press.

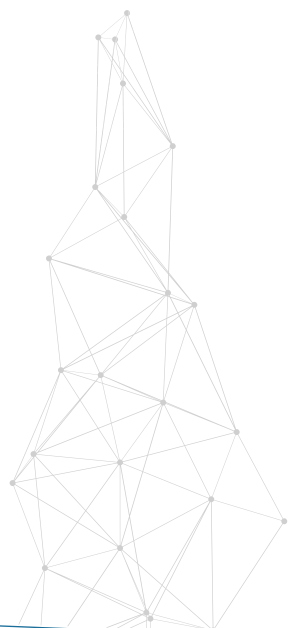
Pratt, M. W., Green, D., MacVicar, J. & Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parent style, and learning outcomes in long-division mathematics homework.. *Journal of applied developmental psychology*, 13(1), 17-34.

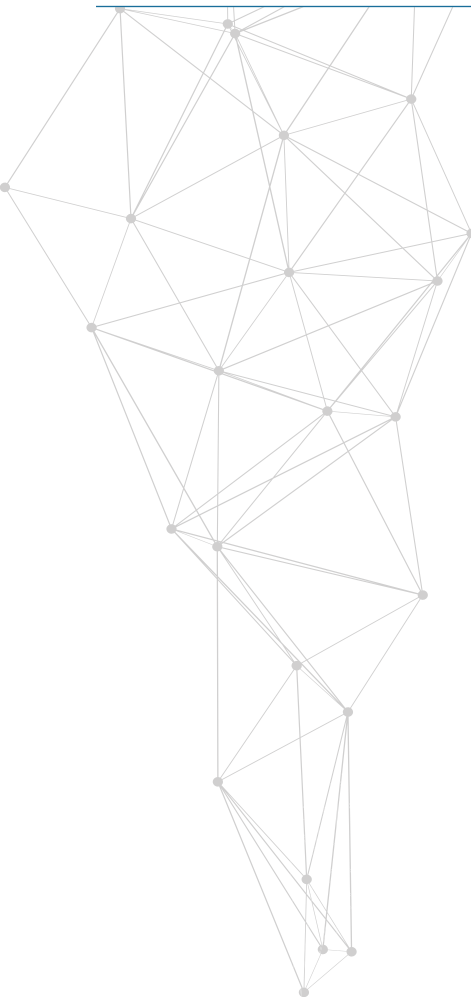
Ribas, R., Moura M. L., Soares, I., Gomes, A., & Bornstein, M. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research: II. Socioeconomic status and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia*, 8, 385-392.

Roderique, T. W., Polloway, E. A., Cumblad, C., Epstein, M. H., & Bursuck, W. H. (1994). Homework: A survey of policies in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 481-487.

Santos, J. L. F., Fonsêca, P. N., Brasileiro, T. C., Andrade, P. O., & Freitas, N. B. C. (2014). A relação entre os estilos parentais e o engajamento escolar. *Temas em Psicologia*, 22(4), 759769.

Skaliotis, E. (2010). Changes in parental involvement in secondary education: An ex-





ploration study using the longitudinal study of young people in England. *British Educational Research Journal*, 36, 975–994.

Skinner, B. F. (2005). *Ciência e Comportamento Humano*. Martins Fontes.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of educational psychology*, 98(2), 438.

Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414

ENTREVISTA

Rede Sarah e Suas Contribuições

Érika Pelegrino

Nesta edição, Érika Pelegrino entrevistou Adriana do Carmo Ferreira Victor Ceolin, pedagoga, psicopedagoga, especialista em Neurociências aplicadas à aprendizagem pela UFRJ. Sou professora hospitalar da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, atuando hoje no programa de Reabilitação Neurológica do Sarah Rio. Membro do Observatório da Inclusão em Educação e Direitos Humanos da UFF.

No Sarah, existe uma diferença entre as famílias que entendem e se empenham na reabilitação dos pacientes, quais pontos são mais visíveis?

Nossa filosofia de reabilitação tem como ponto central a participação familiar. Percebemos que existem famílias que por questões culturais/sociais estão mais abertas a esse tipo de intervenção e participam de forma mais fácil, compreendendo as orientações e implementando no dia a dia. Em relação as famílias que encontram maior dificuldade em implementar as orientações, fazemos um trabalho de orientação mais próximo, buscando ajudar e instrumentalizar ao máximo esses pais/cuidadores dentro das suas possibilidades.

O que é feito no Sarah, em termos de orientação para as famílias que pode ser levado para outros serviços de saúde e para o consultório particular?

Acredito que sim. O pressuposto de ter a família e o paciente como centro do processo de reabilitação, pode ser utilizado em qualquer ambiente terapêutico pois ele parte do princípio que essa participação ativa

(com formação e informação) é base para a reabilitação.

No livro “Método Sarah” são pensados vários exercícios para pais de crianças com necessidades especiais pensando em ganhos progressivos para essas crianças. Também é possível estruturar esse tipo de conteúdo para outras fases da vida?

No Método Sarah o foco está no neurodesenvolvimento. Quando o acometimento neurológico acontece no jovem/adulto mantemos o mesmo princípio de protagonismo do “paciente” e seu familiar repassando para o ambiente domiciliar os exercícios, as técnicas e valorizando a maior participação possível nas atividades do dia a dia.

Pode nos contar por favor, um pouco de algum caso em que a família te surpreendeu positivamente?

Não me ocorre nesse momento um caso específico. O que percebemos no dia a dia e que vale ressaltar é que é muito bom perceber o empoderamento do paciente e de seus familiares dentro do processo de reabilitação. Temos várias famílias que não tem recursos financeiros para vir ao hospital com maior frequência e se sentem mal por esse motivo. Quando percebem que, sob nossa orientação, podem realizar exercícios e vivências significativas, em seu ambiente domiciliar, reduzindo gastos e aumentando os ganhos funcionais do paciente, se mostram mais tranquilas e muitas vezes tem maior adesão ao programa de reabilitação.

No período da Pandemia, quais tem sido os desafios para continuar o acompanhamento do paciente e da família entendendo as especificidades do que está acontecendo?

Conseguimos transitar para o modelo de teleatendimento, superando vários desafios. Fomos adaptando os processos de avaliação/intervenção à esse modelo remoto e aqueles pacientes que tinham condições tecnológicas para avançar conseguimos prestar assistência contínua, sem desampará-los em um momento tão difícil como foi a pandemia.

Desenvolvemos várias ferramentas de intervenção via chamada de vídeo nas plataformas Google Meet, TrueConf e Zoom ou ainda via chamada de vídeo por Whats app. Entretanto para muitos só foi possível o contato via chamada telefônica pois muitas vezes não tinham aparelhos

com internet ou ainda intimidade/facilidade em utilizar os recursos tecnológicos mais avançados.

Ainda assim o retorno foi muito positivo e hoje, após a flexibilização, estamos mantendo um modelo híbrido de intervenção mesclando atendimentos presenciais e online.



HANDS ON

Relação entre Conversas sobre o Estado Mental e o Desenvolvimento da Teoria da Mente

Elissandra Serena de Abreu

“Eu acho que Fábio brigou com o amigo porque pensou que ele tinha quebrado o brinquedo”.

Diariamente, fazemos inferências e previsões como essa sobre ações, pensamentos, emoções e intenções das pessoas. Essa capacidade de atribuir estados mentais a si e aos outros chama-se Teoria da Mente. Assim, além de mecanismos neurocognitivos específicos, a criança precisa ser instruída e observar pares e adultos para que ocorra o desenvolvimento dessa habilidade.

Se você tem interesse em saber como pais, professores, clínicos e amigos podem estimular o desenvolvimento da Teoria da Mente, associe-se à SBNp e leia o Hands On desta edição.



SBNp

Sociedade Brasileira de
Neuropsicologia

