

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**INTERGERACIONALIDADE DAS HABILIDADES SOCIAIS ENTRE PAIS E
SEUS FILHOS ADOLESCENTES**

Camila Negreiros Comodo

**São Carlos
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**INTERGERACIONALIDADE DAS HABILIDADES SOCIAIS ENTRE PAIS E
SEUS FILHOS ADOLESCENTES**

Camila Negreiros Comodo

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Psicologia da Universidade Federal
de São Carlos, como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do título de Mestre em
Psicologia.**

Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette.

**São Carlos
2012**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C735ih

Comodo, Camila Negreiros.

Intergeneracionalidade das habilidades sociais entre pais e seus filhos adolescentes / Camila Negreiros Comodo. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

107 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Psicologia. 2. Habilidades sociais. 3. Psicologia do desenvolvimento. 4. Adolescência. I. Título.

CDD: 150 (20^a)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
Camila Negreiros Comodo
São Carlos, 15/05/2012

Prof. Dr. Almir Del Prette (Orientador e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof.^a Dr.^a Dagma Venturini Marques Abramides
Universidade de São Paulo/USP

Dr.^a Maria de Jesus Dutra dos Reis
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 09:00h no dia 15/05/2012.

Comissão Julgadora:
Prof. Dr. Almir Del Prette
Prof.^a Dr.^a Dagma Venturini Marques Abramides
Prof.^a Dr.^a Maria de Jesus Dutra dos Reis

Homologada pela CPG-PPGpsi na
_____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Azair Liane Matos do Canto de Souza
Coordenadora do PPGpsi

Apoio Financeiro:
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiro aos meus pais, que sempre me apoiaram e me incentivaram a estudar e a aprender. Assim como o resultado da minha pesquisa indica, que os filhos aprendem habilidades sociais com seus pais, acredito que meus pais foram modelos incríveis.

Gostaria também de agradecer o apoio de pessoas muito queridas: meu irmão Guilherme, minha avó Roseli, meu namorado Gustavo. Obrigada pelo carinho e por estarem sempre ao meu lado torcendo pelo meu sucesso.

Aos professores Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette, a minha mais sincera gratidão! Vocês fizeram muito mais do que me orientar nesse trabalho. Obrigada pela confiança, pelas orientações, pela paciência, pelos ensinamentos e pelo carinho.

Ao longo desses dois anos também pude contar com a amizade dos meus colegas de laboratório Ana Carolina, Bárbara, Carina (in memorian), Danielle, Denise, Fabiane, Ivana, Josiane, Lívia, Lucas Freitas, Lucas Sá, Maria Luiza, Mirella, Renata, Talita. Obrigada também às minhas grandes amigas Thaísa, Maria Claudia, Nahara, Luciana, Amanda e aos meus colegas de pós-graduação.

Obrigada aos meus professores Deisy das Graças de Souza, Júlio César Coelho De Rose, Maria de Jesus Dutra dos Reis, Débora de Hollanda Souza, Elizabeth Joan Barham, João dos Santos Carmo, Azair Liane Matos do Canto de Souza, pelos ensinamentos dados e pelo exemplo de como ser um bom professor. Agradeço em especial às professoras Maria de Jesus Dutra dos Reis e Dagma Venturini Marques Abramides, pelo carinho e pela dedicação em ler minha dissertação e em colaborar com suas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa.

Por fim, gostaria de agradecer à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

Índice de tabelas	VI
Índice de figuras	VIII
Lista de abreviaturas e siglas	IX
Resumo	X
Abstract	XI
Uma justificativa pessoal para o trabalho	1
Introdução	2
A cultura e suas contribuições segundo a Análise do Comportamento	2
Um panorama do campo teórico e prático das Habilidades Sociais	8
Família: relações entre pais e filhos	25
Questão de pesquisa e justificativa	35
Objetivos da pesquisa	35
Método	37
Participantes	37
Local	39
Instrumentos	39
Procedimento de coleta de dados	41
Tratamento de dados	43
Resultados	45
Caracterização do repertório de habilidades sociais da amostra	45
Características das habilidades sociais com maior frequência na amostra de respondentes pais e filhos	50
Correlação do repertório de habilidades sociais de pais e filhos	58
Discussão	72
Caracterização do repertório de habilidades sociais da amostra	72
Características das habilidades sociais com maior frequência na amostra de respondentes pais e filhos	76
Correlação do repertório de habilidades sociais de pais e filhos	78
Considerações finais	85
Referências	88
Anexos	98

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Dados sociodemográficos da amostra de adolescentes e pais	38
Tabela 2. Média e desvio-padrão do escore geral e dos fatores do IHSA-Del Prette para adolescentes do sexo feminino e masculino	46
Tabela 3. Média e desvio-padrão do escore geral e dos fatores do IHSA-Del Prette de adolescentes do sexo masculino de escolas privadas e públicas	47
Tabela 4. Média e desvio-padrão do escore geral e dos fatores do IHS-Del Prette de adultos do sexo feminino e masculino	49
Tabela 5. Interpretação dos percentis acerca do repertório social, retirada do manual de apuração e interpretação do IHSA-Del Prette (2009b)	51
Tabela 6. Médias, desvio-padrão e percentis da amostra para o escore geral e os fatores de adolescentes do sexo feminino	52
Tabela 7. Médias, desvio-padrão e percentis da amostra para o escore geral e os fatores de adolescentes do sexo masculino	53
Tabela 8. Médias, desvio-padrão e percentis para o escore geral e os fatores de adultos do sexo masculino e feminino	55
Tabela 9. Itens nos quais 60% ou mais participantes apresentavam sempre ou quase sempre os comportamentos indicados	57
Tabela 10. Escores de habilidades sociais dos progenitores e das filhas de 12 a 14 anos	59
Tabela 11. Escores de habilidades sociais dos progenitores e dos filhos de escola particular	60
Tabela 12. Escores de habilidades sociais dos pais e dos filhos de 15 a 17 anos	61
Tabela 13. Itens correlacionados do IHSA-Del Prette (2009b) para filhas de 12 a 14 anos e do IHS-Del Prette (2001) para pais e mães	64
Tabela 14. Itens correlacionados do IHSA-Del Prette (2009b) para filhas de 15 a 17 anos e do IHS-Del Prette (2001) para pais e mães	66
Tabela 15. Itens correlacionados do IHSA-Del Prette (2009b) para filhos de escola particular e do IHS-Del Prette (2001) para pais e mães	67

Tabela 16. Itens correlacionados do IHSA-Del Prette (2009b) para filhos de escola pública e do IHS-Del Prette (2001) para pais e mães	68
Tabela 17. Itens correlacionados do IHSA-Del Prette (2009b) para filhos de 12 a 14 anos e do IHS-Del Prette (2001) para pais	69
Tabela 18. Itens correlacionados do IHSA-Del Prette (2009b) para filhos de 15 a 17 anos e do IHS-Del Prette (2001) para pais	70
Tabela 19. Média e desvio-padrão do escore geral e dos fatores de habilidades sociais dos pais e mães que participaram da palestra e aqueles que não tiveram conhecimento prévio sobre o tema antes da coleta de dados	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Instrução contida nos inventários IHS-Del Prette (2001) e IHSA-Del Prette (2009b)	42
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OMS: Organização Mundial da Saúde

IHS: Inventário de Habilidades Sociais

IHSA: Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes

d.p.: desvio padrão

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

F1: Fator 1

F2: Fator 2

F3: Fator 3

F4: Fator 4

F5: Fator 5

F6: Fator 6

χ^2 : chi-square

Resumo

Comodo, C.N. (2012). Intergeracionalidade das habilidades sociais entre pais e seus filhos adolescentes. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP. 118p.

A Análise do Comportamento atribui um papel importante às práticas culturais de um grupo, uma vez que elas se referem a padrões de comportamentos transmitidos ao longo de gerações que podem favorecer o desenvolvimento de uma cultura mais saudável. Ao mesmo tempo, a literatura do campo teórico e prático das Habilidades Sociais tem produzido evidências de que um repertório elaborado de habilidades sociais se configura como um fator de proteção a déficits e patologias, contribuindo para a qualidade de vida dos indivíduos. Dessa forma, o aprendizado de habilidades sociais, que pode ocorrer por meio da transmissão entre gerações (intergeracionalidade), torna-se imprescindível tanto para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes quanto para uma cultura mais ética. Considerando essas evidências o presente estudo tem por objetivos: (1) caracterizar o repertório de habilidades sociais de pais e filhos adolescentes; (2) analisar as características das habilidades sociais com maior frequência nos repertórios das amostras de respondentes pais e filhos; (3) identificar a possível correlação entre o repertório de habilidades sociais de pais e filhos. Para tal, uma amostra de 142 estudantes de 12 a 17 anos de escolas públicas e privadas bem como seus respectivos pais foram avaliados em relação ao seu repertório de habilidades sociais por meio dos inventários IHS-Del Prette e IHSA-Del Prette. Os dados coletados foram analisados descritiva e inferencialmente por meio dos testes de Kruskal-Wallis H e Spearman. Os resultados encontrados sugerem que os repertórios sociais dos adolescentes e dos pais são diferenciados de acordo com o sexo dos respondentes, idade e escolaridade dos pais. Os dados também mostraram que há a transmissão de classes de habilidades sociais (assertividade, empatia, abordagem afetiva e desenvoltura social) de pais para filhos. Essa transmissão é diferenciada de acordo com o sexo dos pais e dos filhos e a idade dos filhos. Portanto, discute-se a importância de um repertório elaborado de habilidades sociais nos pais, assim como a contribuição que esses resultados podem trazer para a cultura.

Palavras-chave: habilidades sociais; intergeracionalidade; adolescência.

Abstract

Comodo, C.N. (2012). Intergeracionalidade das habilidades sociais entre pais e seus filhos adolescentes. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP. 118p.

The Behavior Analysis assigns an important role in the cultural practices of a group, since they refer to behavior patterns passed down through generations that may favor the development of a healthier culture. At the same time, the literature of social skills theoretical and practical has produced evidence that an elaborate repertoire of social skills is configured as a protective factor to deficits and pathologies, contributing to individuals' quality of life. Thus, the learning of social skills, which can occur through the transmission between generations (intergenerational), is essential both for the healthy development of children and teenagers as well as a more ethical culture. Considering this evidence the present study aims to: (1) characterize the repertoire of social skills of parents and teenagers, (2) analyze the characteristics of social skills more frequently in the repertoires of parents and children respondents; (3) identify the possible correlation between the repertoire of social skills of parents and children. To this end, a sample of 142 students aged 12 to 17 years of public and private schools as well as their parents were evaluated in relation to their repertoire of social skills through inventories IHS-Del Prette and IHSA-Del Prette. The data were analyzed descriptively and inferentially by the Kruskal-Wallis H and Spearman tests. The results suggest that the social repertoires of adolescents and parents are differentiated according to gender of respondents, age and parental education. The data also show that there are transmissions of social skills classes (assertiveness, empathy, emotional approach and self-confidence) from parents to children. This transmission is differentiated according to the sex of parents and children and age of children. Therefore, are discussed the importance of an elaborate social skills repertoire in parents, as well the contribution that these results can bring to the culture.

Key-words: social skills; intergenerationality, adolescents

Uma justificativa pessoal para o trabalho

O interesse pelo trabalho com adolescentes e pais surgiu no meu curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal de São Carlos. Durante a faculdade, nos anos em que fiz iniciação científica e alguns estágios, pude intervir diretamente com adolescentes e pais de crianças pequenas. Nesses trabalhos, tive a oportunidade de conviver e trocar experiências com jovens e pais, bem como me familiarizar com os instrumentos de pesquisa do grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS), que utilizava em pesquisas e estágios. Assim, comecei a entender o quão importante seria um trabalho no campo teórico e prático das Habilidades Sociais que envolvesse adolescentes e seus pais.

Para mim era notável a relevância das relações interpessoais no desenvolvimento dos adolescentes e o impacto que os pais tinham nesse processo. A partir daí, surgiu o interesse em pesquisar as habilidades sociais de pais e seus filhos adolescentes buscando analisar os comportamentos sociais de pais e filhos. Nesse aspecto, o estudo se inseriu no campo das Habilidades Sociais e, também, na teoria da imitação de Skinner. Além dos estudos desses dois campos, pesquisei áreas afins, como trabalhos sobre a família e a importância dela no desenvolvimento da prole.

Para embasar e também delimitar o problema de pesquisa e os objetivos desse estudo, a introdução foi dividida em três eixos principais: (1) A cultura e suas contribuições segundo a Análise do Comportamento; (2) Um panorama do campo teórico e prático das Habilidades Sociais; e (3) Família: relações entre pais e filhos.

A cultura e suas contribuições segundo a Análise do Comportamento

O modelo causal de seleção pelas consequências de Skinner (1981) explicita que o comportamento é determinado pela interação de três níveis de seleção. O primeiro nível, filogenético, implica na história evolutiva da espécie, sendo que as características que permitem a sobrevivência da espécie se perpetuam por meio da seleção natural. O segundo nível, ontogenético, está relacionado com a seleção de comportamentos mais adaptados na história de vida do indivíduo. Por fim, o terceiro nível de seleção se refere à sobrevivência da cultura por meio da seleção de práticas culturais. Em resumo, Skinner aponta (1981, p 502) que: “o comportamento humano é o produto conjunto de a) contingências de sobrevivência responsáveis pela seleção natural das espécies, e b) contingências de reforçamento responsáveis pelos repertórios adquiridos por seus membros, incluindo c) contingências especiais mantidas por um ambiente cultural evoluído.”.

Acerca do terceiro nível de seleção, Skinner (1971) entende a cultura como as práticas que um grupo utiliza. Baum (2006/2005), por sua vez, refina esse conceito, afirmando que a cultura é o comportamento, verbal e não-verbal, aprendido de um grupo, e que são necessárias três exigências para que ela seja encontrada: limites do estímulo, imitação e reforço social. Os limites do estímulo dizem respeito ao fato dos organismos serem sensíveis aos estímulos vindos de seu ambiente social, caso contrário, não seriam capazes de aprender com outros organismos. A imitação envolve a habilidade de repetir o comportamento de outro organismo, de forma tal que os indivíduos que imitam têm maior chance de se comportar de maneiras que resultem na sua sobrevivência e reprodução (no sentido Darwiniano) no ambiente. Já o reforço social se refere à possibilidade de ensinar comportamentos novos para outros membros do grupo por meio de práticas de reforço e

punição. Essa terceira característica parece ser de suma importância para o desenvolvimento de uma cultura. Isso significa que os comportamentos dos outros membros da espécie funcionam não apenas como estímulos discriminativos para o comportamento do indivíduo alvo, mas também como consequências para esse comportamento (Baum, 2005/2006).

Outra característica fundamental para o desenvolvimento da cultura como terceiro nível de seleção é o comportamento verbal (Skinner, 1981). Nessa direção Carrara (2008) afirma que na filogênese e na ontogênese o controle do comportamento ocorre por consequências diretas, porém, no terceiro nível de seleção o controle se manifesta por meio de regras que permitem a aprendizagem de práticas culturais a um custo baixo. Assim, quando teóricos afirmam que a cultura envolve valores, regras e crenças de um grupo, eles estão se referindo, muito provavelmente, a comportamentos verbais tradicionais daquela comunidade que estão envolvidos na instalação, manutenção e transmissão de práticas culturais (Baum, 2005/2006).

Considerando a cultura como um nível de seleção pelas consequências, deve-se explicar o que é selecionado nesse nível e como ocorre esse mecanismo. Skinner (1971) discute que no terceiro nível de seleção são as práticas culturais as unidades de análise, as quais podem ser definidas como um conjunto de operantes reforçados pelos membros de uma cultura e transmitidos ao longo de gerações como parte de um ambiente social (Dittrich, 2004). O aspecto relativo à transmissão intergeracional dos operantes é essencial para o conceito de práticas culturais e para a distinção do nível ontogenético e do nível cultural de seleção. A esse respeito Dittrich (2004, p.140) afirma: “operantes transmitidos entre gerações passam a ser práticas culturais (embora não deixem de ser operantes – isto é, embora não deixem de ser controlados também por contingências ontogenéticas).”

De acordo com essa concepção de práticas culturais, os comportamentos individuais produzem conseqüências ontogenéticas que irão mantê-los em curto prazo, e, em conjunto, produzem conseqüências culturais¹, que irão mantê-los em longo prazo (Abib, 2007). O critério de seleção para a manutenção das práticas culturais é a sobrevivência da cultura em longo prazo, ou seja, se as práticas permitem e colaboram para a sobrevivência do grupo, então elas serão selecionadas; porém, em curto prazo, práticas deletérias convivem com práticas benéficas para o grupo (Abib, 2007).

Mais do que a simples descrição de práticas culturais, Skinner (1971) propõe um planejamento cultural. O autor entende que, uma vez que haja práticas benéficas e práticas prejudiciais à sobrevivência da cultura, caberia ao analista do comportamento planejar um ambiente em que as práticas que colaboram para o desenvolvimento da cultura sejam transmitidas e aquelas prejudiciais sejam extintas. Glenn (2005/1986) reafirma essa preocupação de Skinner e atenta para a dificuldade dessa tarefa. Entretanto, sugere que esse trabalho de planejar práticas culturais deveria se iniciar por meio de pequenas alternativas em “nosso ambiente doméstico, nosso ambiente de trabalho e nossas atividades de lazer” (p.27). Dessa forma teria início uma intervenção no nível cultural do comportamento humano.

A transmissão intergeracional de comportamentos garante que os indivíduos aprenderão com outros membros da cultura a praticar e ensinar as práticas culturais por meio de manejo de conseqüências, de instrução e/ou de modelação. Isso reflete a importância que relação entre pais e filhos tem, não somente para o desenvolvimento

¹ O conceito de conseqüências culturais é explorado nos trabalhos de Malott e Glenn (2006) com a introdução dos conceitos de metacontingências e produto agregado.

saudável da prole, mas também para a evolução da cultura². Nesse sentido Baum (2005/2006, p. 273) afirma que:

“em uma espécie detentora de cultura como a nossa, as crianças tendem a aprender o que quer que seja que seus pais aprenderam. Tudo, do modo de se vestir aos bons modos à mesa, de dialetos a maneirismos sociais, pode ser passado diretamente de pai para filho.”

O aspecto fundamental na transmissão intergeracional de padrões de comportamento vigentes é que a aprendizagem não ocorre via interação entre o organismo e ambiente físico, mas sim entre o indivíduo e seu ambiente social, constituindo o que é chamado de comportamento social. Todo comportamento implica numa relação entre o organismo e o ambiente, e o comportamento social é distinto dos demais somente porque nesse caso o ambiente é social, ou seja, uma pessoa funciona como ambiente para outra. Dessa forma, o comportamento social é definido pela Análise do Comportamento como “comportamento de duas ou mais pessoas uma em relação a outra ou em conjunto em relação ao ambiente comum” (Skinner, 1953/2007, p. 325).

Aplicando esses conceitos da Análise do Comportamento no campo teórico e prático das Habilidades Sociais, pode-se entender as habilidades sociais como um tipo específico de comportamento social que contribui para a competência social (Del Prette & Del Prette, 2010) e, em última análise, também fornece subsídios para a sobrevivência da cultura. Isso porque a efetividade de práticas de relacionamento interpessoal, pautadas pelos critérios da competência social, pode contribuir para o desenvolvimento de uma

² O termo evolução da cultura é utilizado aqui com o mesmo sentido que Baum (2005/2006) o utiliza.

cultura mais saudável, como apontado por Del Prette & Del Prette (2010, p.111): “Na medida em que funcionais para a qualidade de vida dos indivíduos e para a sobrevivência da espécie, padrões de relacionamento pautados por esses critérios poderiam consolidar-se em novas práticas culturais de relacionamento familiar, de educação, de trabalho coletivo, de lazer, etc.”.

Considerando essa afirmação, é justificável o empreendimento de estudos que investiguem como esses comportamentos sociais são aprendidos. Sendo a família um dos ambientes sociais mais importantes e que possui um papel de transmissão de comportamentos, torna-se imprescindível estudar a aprendizagem de habilidades sociais nesse contexto, bem como quais condições podem influenciar esse processo.

Algumas pistas sobre a transmissão de comportamentos na família e na comunidade em geral podem ser discutidas. Skinner (1953/2007) afirma que não há contingências de controle universalmente observadas, ou seja, contingências divergentes usualmente entram em conflito ao longo da ontogênese, o que pode ser visto, por exemplo, com filhos de imigrantes, os quais possuem determinados comportamentos reforçados pela família e outros comportamentos concorrentes reforçados pela nova comunidade. Não obstante a época em que Skinner escreveu seus livros, muitos de seus comentários ainda permanecem atuais e pertinentes, como suas considerações acerca do ambiente social dos adolescentes:

“Em todo caso, o adolescente de hoje é afetado por técnicas conflitivas que mostram uma transição de um procedimento cultural para outro. Em geral, os controles religiosos e governamentais ainda seguem o padrão antigo. Dentro da família, os membros de diferentes idades frequentemente diferem em suas técnicas controladoras. A família como um todo pode diferir

substancialmente de outros grupos dos quais o indivíduo é membro”
(Skinner, 1953/2007, p.458).

Martone e Banaco (2010) também fornecem algumas pistas nessa direção. Segundo esses autores, um dos motivos da procura por terapia se refere ao fato dos indivíduos estarem expostos a contingências divergentes ao longo do seu desenvolvimento, contingências essas que reforçam e punem comportamentos antagônicos. Dessa forma, o indivíduo tem dificuldade de saber como se comportar quando essas contingências opostas se entrelaçam (estão presentes no mesmo momento). Para ilustrar essas questões, Martone e Banaco (2010) discutem sobre as contingências presentes na infância e adolescência. De acordo com eles, as crianças têm a possibilidade de apresentar diversos comportamentos, os quais são reforçados ou punidos principalmente pelos pais, os principais agentes detentores e liberadores de reforço nessa fase. Isso implica em que a criança imita comportamentos dos pais e segue as instruções que esses fornecem.

Já na adolescência, os indivíduos estão expostos a contingências diferentes, uma vez que se inicia a independência em relação à família e a ampliação da rede social, permitindo assim, que outras pessoas possam reforçar e punir seus comportamentos. Nessa fase, comportar-se de maneira diferente dos familiares pode ser visto como reforçador pelo grupo social de pares. Esse processo culmina na dificuldade do adolescente se comportar diante dos familiares e dos pares no mesmo momento, o que pode resultar em esquivas desse entrelaçamento de contingências e em repertórios diferenciados de acordo com o contexto em que o adolescente está exposto.

Essas análises indicam que os indivíduos possuem uma história ontogenética singular, com contingências de reforçamento diferentes na família e no grupo de pares. Seria importante, portanto, compreender quais comportamentos presentes no repertório dos

adolescentes têm uma influência da família. Esse conhecimento poderia levar a comunidade científica a propor intervenções mais adequadas e efetivas, quer seja no ambiente familiar, escolar, de trabalho, etc. A partir dessas questões, o presente estudo traz algumas contribuições sobre quais habilidades sociais são aprendidas com os pais.

Um panorama do campo teórico e prático das Habilidades Sociais

A socialização é notadamente um processo importante aos indivíduos, primeiro porque a inserção em um grupo social permite a sobrevivência, já que bebês humanos precisam de cuidados e de auxílio na aquisição de habilidades fundamentais para a vida futura. Segundo, porque o ser humano é um ser social, que vive em comunidade, sendo necessário que ele adquira os padrões, normas e valores da sociedade para que se desenvolva de forma saudável (Cole & Cole, 2004). Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que a socialização “se caracteriza pela ampliação e refinamento do repertório de comportamentos sociais, e simultaneamente, pela compreensão gradual dos valores e normas que regulam o funcionamento da vida em sociedade” (p.50).

Nessa direção, as relações sociais podem ser entendidas como objeto de estudo da Psicologia e mais especificamente do campo teórico e prático das Habilidades Sociais³. Entre outras questões, essa área busca identificar, definir e avaliar as habilidades sociais e os demais fatores associados ao julgamento da competência social do indivíduo, examinar a associação dessas habilidades com diferentes quadros nosológicos e com a saúde mental,

³ Os conceitos e pressupostos do campo das Habilidades Sociais foram elaborados e divulgados amplamente no Brasil por diferentes autores, entre eles A. Del Prette e Del Prette (2001), Z. Del Prette e Del Prette (1999, 2005, 2009) e Falcone (2001).

bem como compreender suas etapas de desenvolvimento natural e suas possibilidades de promoção por meio de programas estruturados (A. Del Prette & Del Prette, 2001).

O referencial adotado na presente pesquisa propõe que as habilidades sociais se configuram como um tipo específico de comportamento social que possui alta probabilidade de produzir conseqüências positivas tanto para o indivíduo como para as pessoas do seu grupo social (Del Prette & Del Prette, 2010). Pela sua probabilidade de produzir conseqüências positivas, o repertório de habilidades sociais vem sendo correlacionado, principalmente em crianças e adolescentes, com o desempenho escolar satisfatório (Molina & Del Prette, 2006). Por outro lado, um repertório pobre em habilidades sociais nessa faixa etária também está correlacionado com problemas de comportamento, dificuldade de aprendizagem (Cook, Gresham, Kern, Barreras, Thornton & Crews, 2008; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009; Trentacosta & Izard, 2007) e transtornos como depressão, ansiedade, fobia social, timidez e abuso de substâncias (Del Prette & Del Prette, 2005).

Em especial, a adolescência é um período importante para o refinamento de habilidades sociais aprendidas na infância e para o estabelecimento e manutenção de interações interpessoais saudáveis (Murta, Del Prette, Nunes & Del Prette, 2006), principalmente com os pares (Cole & Cole, 2004). Nesse sentido, há uma preocupação crescente com relação ao desenvolvimento social e sua interface com a saúde nessa fase do desenvolvimento. Isso ocorre pela exacerbação de problemas que atingem os jovens na cultura ocidental contemporânea, como gravidez precoce, evasão escolar, aliciamento para atividades ilegais e também a presença de problemas psicológicos como *bullying*, alcoolismo, drogadição, depressão e timidez (Murta e colaboradores, 2006). Essa

preocupação é refletida na iniciativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) em propor programas com o objetivo de ensinar habilidades de vida a jovens em situação de risco.

Essas habilidades são entendidas pela OMS como necessárias para o desenvolvimento de comportamentos adaptativos que possibilitem o enfrentamento de forma efetiva dos desafios do cotidiano (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001). Elas são divididas por esse órgão em três grandes conjuntos: habilidades sociais e interpessoais, habilidades cognitivas e habilidades para manejar emoções (Mangrulkar et al., 2001). Não obstante essa divisão, tomando as definições clássicas do campo das Habilidades Sociais, é possível aproximar diversas das habilidades desses conjuntos do conceito de habilidades sociais (A. Del Prette & Del Prette, 2009a). Os resultados da avaliação dos programas propostos pela OMS indicam diminuição do uso de drogas, prevenção de condutas sexuais de risco, melhora no desempenho acadêmico e promoção do ajustamento social (Mangrulkar et al., 2001), deixando evidente a importância de se atentar para as habilidades de vida, e consequentemente para as habilidades sociais, nessa etapa do desenvolvimento.

Por sua vez, a existência de classes e subclasses de habilidades sociais no repertório dos indivíduos não garante que eles sejam bem sucedidos socialmente. Por isso, Del Prette e Del Prette (2010) afirmam que há uma diferença conceitual entre o que é denominado habilidade social e competência social. Essa última tem sido definida como “atributo avaliativo de um comportamento ou conjunto de comportamentos bem sucedidos – conforme determinados critérios de funcionalidade - em uma interação social” (Del Prette & Del Prette, 2010, p. 106).

Os critérios de funcionalidade estão pautados tanto em consequências para o próprio indivíduo como para a comunidade verbal da qual ele faz parte. Isso significa que é importante o indivíduo conseguir atingir os objetivos da interação e ao mesmo tempo ter

um desempenho aprovado pela comunidade, mantendo ou melhorando a relação entre as pessoas envolvidas. Dessa forma, Del Prette e Del Prette (2010) entendem que esses critérios estão sujeitos a duas dimensões: a instrumental e a ético-moral. A dimensão instrumental da competência social está relacionada com conseqüências reforçadoras imediatas para o indivíduo que se comporta; já a dimensão ético-moral se refere à escolha de conseqüências a médio e longo prazo que beneficiam tanto a pessoa quanto a comunidade social. Essa última dimensão tem um caráter vital para a sobrevivência de uma cultura mais justa e ética.

Relacionado com o conceito de habilidades sociais e competência social, está a definição de tarefa social. Esta se refere a demandas, como por exemplo, iniciar e manter conversação ou falar em público, para os comportamentos sociais. Nesse panorama, as habilidades sociais constituem uma classe de comportamentos que permitem ao indivíduo completar com sucesso uma tarefa social, ao passo que a competência social está baseada em julgamentos de agentes sociais (família, pares, comunidade) de que o indivíduo desempenhou adequadamente a tarefa social requerida (Gresham, 2009).

Cabe ressaltar ainda que a competência social possui um caráter relativista, ou seja, atribui-se competência considerando aspectos pessoais, situacionais e culturais (Del Prette & Del Prette, 1999). Isso significa que um desempenho pode ser socialmente competente para uma criança, mas não para um adolescente, ou para uma situação de trabalho, mas não para o contexto familiar, e por fim pode ser aceitável num país ocidental, mas não numa sociedade oriental. O aspecto pessoal da competência social engloba componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos, além de características sócio-demográficas. O aspecto situacional refere-se às características do ambiente onde o desempenho é exibido, sendo que é necessário reconhecer que situações diferentes criam

demandas sociais específicas. Por fim, o aspecto cultural abrange as normas, valores e regras da cultura a qual o indivíduo pertence (Del Prette & Del Prette, 1999).

Estudos brasileiros nessa temática têm demonstrado que homens adultos possuem mais habilidades de enfrentamento e autoafirmação com risco e autocontrole da agressividade do que mulheres, enquanto elas possuem escores mais elevados na habilidade de autoafirmação na expressão de sentimento positivo (Barreto, Pierre, Del Prette & Del Prette, 2004). Nessa mesma pesquisa não foram encontradas diferenças entre os sexos para as habilidades de conversação e desenvoltura social e autoexposição a desconhecidos e situações novas, sugerindo que homens e mulheres se comportam de forma similar diante dessas demandas. Na população infantil também são encontradas diferenças no repertório de habilidades sociais com relação a características sociodemográficas: meninas se autoavaliam melhor do que meninos, crianças de escola particular apresentam escores maiores do que crianças de escola pública e o nível socioeconômico e a escolaridade dos pais exibem uma correlação positiva com o repertório de habilidades sociais dos filhos (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette & Del Prette, 2006).

Para a faixa etária de adolescentes não há no Brasil nenhum estudo com esses indicadores, porém o manual de aplicação do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA-Del Prette (A. Del Prette & Del Prette, 2009b) - traz alguns dados importantes. O estudo de validação dessa escala mostrou que as meninas apresentaram pontuações significativamente mais altas que os meninos e que houve diferença significativa entre os adolescentes mais velhos e mais novos, sendo que os participantes mais velhos apresentaram escores mais elevados. Ainda que haja dados preliminares, justificam-se novas pesquisas na direção de caracterizar o repertório de habilidades sociais dos adolescentes.

Aprendizagem de Habilidades Sociais

Considerando a importância das habilidades sociais como fator de proteção, contribuindo assim para o desenvolvimento saudável do indivíduo e para sua qualidade de vida, o investimento na aprendizagem e manutenção desses comportamentos é justificável.

A literatura da área aponta que:

“A aprendizagem de habilidades sociais se dá continuamente durante toda a vida, permitindo que as dificuldades ocasionais ou déficits possam ser superados. Embora haja evidência de que os fatores constitucionais inatos (temperamento, capacidade etc.) influenciam as interações iniciais da criança com as demais pessoas de seu ambiente, é inquestionável o papel das experiências de aprendizagem, planejadas ou não, na determinação do estilo interpessoal que a criança irá desenvolver e as possibilidades de alterá-lo.” (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 50-51).

A partir disso é possível entender que no campo das Habilidades Sociais não são ignoradas as predisposições genéticas ou inatas, embora a aprendizagem possua um papel fundamental para a competência social. Os ambientes mais importantes em que essas experiências de aprendizagem ocorrem na infância e adolescência são a família e a escola. Pais, professores e pares ensinam habilidades, assim como qualquer outro comportamento, seja ele desejável e adequado ou não, principalmente por meio de três estratégias principais: o manejo de consequências, a instrução e a modelação (Gresham, 2009).

A questão sobre como as pessoas aprendem é crucial para a Psicologia, sendo que abordagens distintas fazem análises diferenciadas desse processo, atribuindo mais ou

menos importância para o ambiente ou para o indivíduo, assim como para a estrutura ou para a função dos comportamentos. Considerando a perspectiva da Análise do Comportamento são descritas a seguir essas três estratégias de aprendizagem de comportamentos novos.

A aprendizagem por manejo de consequências é baseada no pressuposto de que pais, professores e pares recompensam comportamentos adequados e punem os comportamentos indesejados, de acordo com a cultura a que pertencem (Skinner, 1971). Segundo Skinner (1953/2007), o reforçamento ocorre quando uma resposta que é seguida de uma consequência tem sua probabilidade de ocorrência aumentada no futuro, sendo que no reforço positivo há a inclusão de um estímulo reforçador, e no reforço negativo há a retirada de um estímulo aversivo.

Já a punição ocorre de duas formas distintas: pela perda de reforçadores positivos ou pela produção de estímulos aversivos visando com isso diminuir a ocorrência do comportamento em questão (Skinner, 1953/2007). Skinner (1953/2007) defende o uso de reforço positivo em detrimento da punição, pois afirma que essa não funciona em longo prazo e traz subprodutos indesejáveis tanto para a pessoa punida quanto para o punidor. Não obstante as afirmações de Skinner, é comum encontrar pais que utilizem práticas punitivas na educação de seus filhos (Weber, Viezzer & Brandenburg, 2004). Essas práticas ainda ocorrem porque geram reforços positivos e negativos de curto prazo para os pais, uma vez que pode ocorrer a supressão imediata da resposta punida (Skinner, 1953/2007).

Segundo Skinner (1953/2007), algumas alternativas ao uso de punição do comportamento inadequado seriam o uso de modelagem, extinção ou reforçamento de um comportamento incompatível. A extinção refere-se ao processo de não apresentação da consequência a uma resposta que anteriormente era reforçada, para que com isso, ela

diminua de ocorrência. A modelagem, por sua vez, é um processo em que há o reforço diferencial de respostas que se aproximam do comportamento desejado e extinção de outras respostas. Em aproximações sucessivas, atinge-se um desempenho complexo e não existente anteriormente no repertório do indivíduo. Por fim, o reforço de um comportamento incompatível envolve o reforço diferencial de comportamentos tidos como adequados pelos educadores, de modo que a criança ou o adolescente passe a exibir comportamentos prossociais e não mais comportamentos sociais inapropriados (Gresham, 2009).

Assim, Skinner (1953/2007) recomenda que “para ensinar uma criança a ler, a cantar, a jogar eficazmente um jogo, precisamos elaborar um programa de reforços educacionais nos quais as respostas adequadas sejam “recompensadas” (p. 81-82) e sugere “que o pai não ‘preste atenção’ a um comportamento indesejável por parte do filho. Se o comportamento da criança é forte apenas porque é reforçado por conseguir descontrolar o pai, desaparecerá quando essa consequência não mais acontecer” (Skinner, 1953/2007, p. 210). Nessa mesma direção, A. Del Prette & Del Prette (2009a) compreendem que os pais devem possuir as habilidades sociais de aprovar e reprovar comportamentos. A primeira refere-se a verbalizações de apoio, incentivo e concordância ao desempenho apresentado pelos filhos, nas formas de elogios ou feedbacks. Já a habilidade de reprovar comportamentos implica na expressão de descontentamento em relação ao desempenho do filho de uma forma adequada. Em consonância com Skinner, os autores afirmam também que o uso de punições deve ser evitado, principalmente quando ele envolve a inclusão de estímulos aversivos. Já a punição negativa, que envolve a retirada de estímulos reforçadores contingente a determinados comportamentos indesejáveis dos filhos, pode ser educativa.

A segunda estratégia utilizada na educação de crianças e adolescentes refere-se à instrução. Na Análise do Comportamento há uma distinção entre comportamentos modelados por consequências e comportamentos governados por regras (instruções, conselhos, leis, etc.), sendo que o último envolve o comportamento que está sob controle do ambiente social. As regras são estímulos verbais que podem especificar o comportamento adequado tanto em termos da sua forma, frequência e duração, quanto em termos das condições sob as quais o comportamento deve ser exibido e suas prováveis consequências (Skinner, 1969). Nesse caso, o indivíduo que se comporta sob controle de regras tem como resultado de seu desempenho duas consequências: uma consequência natural ao comportamento apresentado e outra liberada pela comunidade verbal da qual o indivíduo faz parte, aprovando seu comportamento de seguir instruções (Baum, 2005/2006).

Baum (2005/2006) aprofunda essa discussão afirmando que o reforço social é a consequência imediata que irá fortalecer o comportamento do indivíduo e permitirá que ele seja aceito na cultura, ao passo que o ambiente físico somente reforçará esse comportamento em longo prazo. Dessa forma, esse autor entende que:

“talvez as pessoas sejam tão propensas a seguir regras porque são expostas, desde muito cedo, a tantas e tão diferentes relações de reforço próximas. Inúmeras vezes as crianças fazem o que lhes mandam fazer e ganham doces, afeto e aprovação. As regras são verbalizadas pela mãe, pai, outros membros da família e depois pelos professores.” (p. 177).

Essa discussão também remete ao fato de que uma pessoa aprende não apenas a seguir o que uma determinada regra diz, mas a seguir regras em geral porque fazendo isso ela é reforçada pela comunidade verbal (Catania, 1998/1999). O comportamento de seguir

regras foi mantido na história do homem porque ele tem algumas vantagens em relação ao comportamento modelado pelas contingências, como garantir uma aprendizagem mais rápida (Cortez & Reis, 2008) e modificar o comportamento do ouvinte quando as conseqüências naturais são ineficazes ou apenas eficazes em longo prazo (Catania/1998, 1999), evitando erros e conseqüências aversivas. Entretanto, o seguir instruções também pode levar a problemas como contato restrito com as contingências, ou seja, o comportamento continua a ocorrer sob controle da regra, mesmo quando as contingências do ambiente se alteram. (Catania, 1998/1999).

Por fim, a modelação constitui uma terceira maneira das pessoas aprenderem habilidades sociais. Skinner (1953/2007) afirma que o comportamento a ser imitado funciona como estímulo discriminativo, indicando que se o indivíduo se comportar da mesma maneira provavelmente produzirá os mesmos reforços. Dessa forma, a imitação é um comportamento operante que produz conseqüências no ambiente as quais alteram a probabilidade de que ele ocorra novamente. O autor traz como exemplo o comportamento de olhar uma vitrine após ver alguém apresentando esse mesmo comportamento: “quando vemos as pessoas olhando para a vitrine de uma loja, com toda probabilidade olhamos também não por causa de um instinto de imitação, mas porque as vitrinas que estão sendo observadas por outras pessoas provavelmente reforçam esse comportamento” (Skinner, 1953/2007, p. 133).

Skinner (1984) também diferencia imitação de modelação, sugerindo que a primeira seja utilizada para se referir ao comportamento do indivíduo que aprende e a segunda para aludir ao comportamento do indivíduo que serve de modelo. Nesse sentido, a modelação é um processo em que as contingências são especialmente programadas para a aprendizagem, sendo que os educadores podem modificar seus comportamentos com o objetivo de ensinar.

Vale ressaltar que nem toda imitação está sob controle da modelação, uma vez que as crianças e adolescentes podem apresentar o mesmo comportamento que os educadores sem que os últimos se programem para tal.

Posteriormente à Skinner, outros autores da Análise do Comportamento procuraram escrever sobre o comportamento imitativo. Catania (1998/1999), por exemplo, distingue aprendizagem por observação de imitação. Para ele, a primeira envolve discriminações sutis das ações de outros organismos e de seus resultados, e por isso não implica necessariamente em imitação, pois pode-se evitar estímulos ao ver o que ocorre com outros organismos quando os produzem. Já a imitação é a repetição do comportamento de outro indivíduo sem a aprendizagem das contingências que envolvem esse comportamento. Ela é considerada pelo autor como uma classe de comportamento de ordem superior, pois aprende-se não somente a imitar um determinado comportamento, mas a imitar comportamentos em geral. De acordo com essas afirmações, a aprendizagem por observação possui um valor de sobrevivência maior do que a imitação, uma vez que na última pode-se imitar um comportamento desvantajoso e ser prejudicado por isso.

Baum (2005/2006), por sua vez, faz referência à imitação não-aprendida e aprendida. Para o autor, a primeira não exige treino nem experiência especial e diz respeito a se comportar como os demais muito provavelmente por ser reforçado por isso. Já a imitação aprendida é um tipo de comportamento controlado por regras, pois envolve o ensino de comportamentos novos por meio de verbalizações como “faça assim” e do desempenho do comportamento alvo por um modelo, semelhante ao que Skinner (1984) denomina modelação. Ambas permitem a transmissão de práticas culturais, mas a imitação aprendida é ainda mais eficiente e pode requerer apenas um episódio para que haja aprendizagem.

Embora existam algumas divergências acerca da imitação entre os teóricos apontados – como por exemplo, Catania (1998/1999) falar em imitação e aprendizagem por observação e Baum (2005/2006) se referir a imitação aprendida e não aprendida - todos se voltam para a necessidade e importância de investigar quais comportamentos são imitados e por que. De acordo com Baum (2005/2006) há três critérios importantes para a imitação. Um primeiro critério seria a frequência com que os comportamentos ocorrem na sociedade, ou seja, quando um comportamento é mais disseminado, maior a probabilidade de que outros venham a imitá-lo. O segundo critério se refere à imitação mais provável de modelos que são frequentemente vistos pela pessoa, como pais e cuidadores. Por fim, o terceiro critério, e não menos importante, é imitar o comportamento bem sucedido, ou seja, o comportamento reforçado. Esse último critério também pode ser aplicado em relação a imitar pessoas bem sucedidas, ou seja, imitar não apenas atividades reforçadas, mas também modelos que possuem reforçadores. Nesse caso, Baum (2005/2006) afirma que pessoas com típico papel de modelo são aquelas com riqueza e status (atores de cinema, atletas profissionais, etc.).

De certa forma, a apresentação de comportamentos segundo esses critérios pode levar a imitações de comportamentos não competentes socialmente, uma vez que uma criança ou adolescente, por exemplo, pode vir a imitar o comportamento de seu pai de bater em mulheres. Nesse caso, esse comportamento pode ocorrer com frequência (primeiro critério), apresentado por um modelo próximo ao indivíduo (segundo critério) e ser reforçado pela comunidade (terceiro critério).

Na direção de conhecer o processo de imitação, Martin e Pear (2009), em seu livro *Modificação do Comportamento: o que é e como fazer*, fazem alusão a fatores que influenciam no procedimento de adquirir a função de modelo. Os autores afirmam que a

história de reforçamento dos indivíduos é, sem dúvida, um fator importante na determinação da imitação dos comportamentos. Adicionalmente, Martin e Pear (2009) comentam que as pessoas tendem a imitar seus pares, ou seja, alguém similar a elas em características como idade, status socioeconômico e aparência física, etc. Outros fatores que aumentam a probabilidade de imitação são o número de pessoas que fornecem modelo a um determinado comportamento e a combinação de apresentar modelo com o procedimento de fornecer regras (Martin & Pear, 2009).

No campo teórico e prático das Habilidades Sociais convivem várias teorias sobre a imitação, havendo espaço tanto para a abordagem da Análise do Comportamento (Del Prette & Del Prette, 2010) quanto para a abordagem da Teoria Social Cognitiva de Bandura (Saldaña, Del Prette & Del Prette, 2002). Dessa forma, a literatura dessa área também se refere à importância da imitação como processo de aprendizagem de comportamentos novos. Bolsoni-Silva e Marturano (2002) afirmam que “os pais, para promoverem comportamentos adequados em seus filhos, necessitam comportarem-se de forma socialmente adequada, isto é, sendo socialmente habilidosos ao invés de agressivos e/ou não-assertivos, a fim de promover a competência social daqueles”. (p. 229). Na mesma direção, A. Del Prette & Del Prette (2009a) comentam que os pais devem comportar-se de acordo com as normas que eles estabeleceram com os filhos, pois esse comportamento possui um efeito maior do que regras e conselhos na aprendizagem dos adolescentes.

Habilidades Sociais e família

Dada a importância de um repertório adequado de habilidades sociais para o desenvolvimento saudável, bem como a possibilidade de aprendizagem desses comportamentos sociais no ambiente familiar, estudos têm sido realizados dentro do campo

teórico e prático das Habilidades Sociais acerca de interações interpessoais entre pais e filhos.

Ainda que ressaltando a importância da iniciativa da OMS na elaboração e realização de programas de habilidades de vida para crianças e adolescentes, A. Del Prette & Del Prette (2009a) enfatizam a necessidade de instrumentalizar pais, professores e agentes de saúde para que estes possam criar oportunidades de os jovens adquirirem comportamentos adequados. Os autores consideram que há uma falta de preparo desses agentes de socialização na condução de tais programas. Com relação aos pais, os autores consideram que esse despreparo se deve há quatro fatores principais: as mudanças nas práticas educativas familiares na sociedade ocidental contemporânea, com um maior questionamento da autoridade dos pais, por exemplo; a tendência dos pais a reproduzirem o padrão de relacionamento e educação pelo qual eles passaram; a ausência de preparo prévio para a tarefa; e, a falta de habilidades sociais educativas (A. Del Prette & Del Prette, 2009a).

Nesse sentido, a aplicação do campo teórico e prático das Habilidades Sociais tem produzido trabalhos direcionados para: o treinamento de pais com o objetivo de promover competência social nos filhos (ver, por exemplo, Pinheiro, Del Prette & Del Prette, 2009), a importância de um repertório elaborado de habilidades sociais dos pais para o desenvolvimento dos filhos (Cia, Pereira, Ruas, Del Prette & Del Prette, 2006), a relação entre a comunicação pais-filhos e as habilidades sociais destes (Cia, Pamplin & Del Prette, 2006), a transmissão da empatia ao longo das gerações (Garcia-Serpa, Del Prette & Del Prette, 2006), o desenvolvimento da criança e do adolescente (A. Del Prette & Del Prette, 2009a), a análise dos principais problemas vividos pela população de adolescentes e as demandas explícitas de habilidades sociais para essas situações (Campos, 2010) e a

estruturação de uma classe de habilidades sociais específicas para a educação (Del Prette & Del Prette, 2008). Nessa perspectiva destaca-se a estruturação de um sistema de principais classes de habilidades sociais educativas. A. Del Prette & Del Prette (2009a) enfatizam que esse sistema se refere:

“ao conjunto de habilidades que pais, professores e outros agentes sociais de saúde e educação deveriam apresentar na interação com crianças e jovens (por isso tais habilidades são definidas como sociais), com a intenção explícita de promoverem o desenvolvimento e aprendizagem desses (por isso, educativas).” (p. 511-512).

De acordo com os autores, esse sistema de habilidades sociais, composto pelas subclasses: estabelecer contextos interativos e potencialmente educativos, transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais, estabelecer limites e disciplina e monitorar positivamente, não é restrita a relação pais e filhos, mas se aplica a qualquer contexto educacional (Del Prette & Del Prette, 2008). Dentro desse panorama, Bolsoni-Silva (2008) propõe a existência da classe de habilidades sociais educativas parentais, específicas da interação entre pais e filhos e pré-requisito para práticas educativas positivas dos pais. A autora também sustenta que essa classe de habilidades sociais é dividida em três categorias: comunicação, expressão de sentimentos e enfrentamento e estabelecimento de limites.

Considerando que a aprendizagem de habilidades sociais requer condições específicas, o ambiente natural pode não ser suficiente para tal. Nesse caso a ajuda profissional, educacional ou terapêutica é necessária, por meio de programas que promovam diretamente habilidades sociais nas crianças e adolescentes ou que ensinem habilidades sociais educativas para os pais como uma via indireta de aprimoramento do

repertório social dos filhos (Del Prette, Rocha & Del Prette, 2011). Essa segunda estratégia de ajuda profissional recebeu o nome de Programas de Treinamento de Pais, que ensinam um conjunto de procedimentos aos pais visando com isso que eles promovam suas habilidades sociais educativas para aumentar o comportamento pró-social e diminuir o comportamento inadequado de seus filhos (ver Pinheiro et al. (2009) para um panorama histórico e teórico desses programas).

Avaliação de Habilidades Sociais

Dado as considerações acerca da aprendizagem de habilidades sociais e do relativismo da competência social, Z. Del Prette & Del Prette (2009) entendem que a avaliação precisa ser analisada tanto em seus aspectos teóricos quanto instrumentais. Isso significa que o pesquisador ou profissional da área deve atentar para questões teóricas como, por exemplo, função versus estrutura, sem deixar de considerar os aspectos práticos como os objetivos a serem alcançados, o que deverá ser alvo de avaliação e os procedimentos a serem utilizados, uma vez que a abordagem teórica pode ter implicações na prática e vice-versa. A avaliação de habilidades sociais e/ou da competência social permite desenvolver instrumentos e procedimentos válidos e precisos, caracterizar e comparar amostras ou populações, estabelecer normas de referência psicométrica, efetuar diagnóstico diferencial e funcional, identificar variáveis relacionadas a déficits e recursos de habilidades sociais, identificar necessidades de intervenção e analisar a efetividade de intervenções (Z. Del Prette & Del Prette, 2009).

Para tal, é possível fazer uso de medidas diretas e indiretas de avaliação, que podem ser escolhidas com base na análise de alguns fatores como tamanho da amostra, unidade de análise, fonte de informação, situação de coleta de dados e questões éticas. As medidas de

avaliação diretas, como a observação, permitem uma mensuração bastante confiável de situações naturais para caracterizar o repertório do indivíduo, porém, algumas de suas dificuldades são: o maior custo de tempo se comparado com o de outras medidas, a exigência de observadores treinados, a inviabilidade de observar comportamentos encobertos e a probabilidade da presença dos observadores e de câmeras filmadoras alterar os comportamentos dos indivíduos em avaliação. As medidas indiretas, por sua vez, são aquelas que mensuram o desempenho do indivíduo por meio de respostas de autorrelato como questionários e entrevistas, e não em situações naturais. Suas desvantagens decorrem, principalmente, do fato das medidas serem obtidas de forma indireta, e, portanto, suscetíveis a vieses como a falta de correspondência entre o comportamento descrito e o comportamento real do indivíduo (Del Prette & Del Prette, 1999).

A rigor os instrumentos de autorrelato são os mais utilizados em *survey*, e como esses instrumentos possuem propriedades psicométricas asseguradas são também bastante utilizados na avaliação comportamental, no mínimo como um primeiro levantamento geral. No caso das habilidades sociais, essas primeiras avaliações compõem um diagnóstico de desempenhos para a intervenção clínica, escolar ou organizacional (Z. Del Prette & Del Prette, 2009). Inventários, escalas, questionários ou testes, são instrumentos designados como medidas lápis-papel e geralmente englobam uma ampla amostragem de comportamentos e situações. Eles contêm exemplos de situações e solicitam uma resposta indicadora de desempenho como sim ou não, escolha entre algumas alternativas ou a intensidade e frequência com que a pessoa exhibe um determinado comportamento. Por fim, resulta em uma comparação do desempenho do indivíduo em relação a um padrão normativo.

Entre suas vantagens pode-se citar a administração com facilidade, economia de tempo e redução do viés do avaliador por meio da aplicação padronizada (Caballo, 2002). Essas características tornam o inventário o melhor instrumento a ser utilizado numa pesquisa de *survey*, com um grupo grande de participantes e uma avaliação em larga escala. Como toda medida de avaliação, os questionários também possuem algumas desvantagens como a tendência das pessoas se colocarem nos pontos médios e a influência da desejabilidade social. Ressalta-se também a importância da utilização de inventários padronizados para a cultura em que serão aplicados, com propriedades psicométricas já analisadas (Del Prette & Del Prette, 1999).

Família: as relações entre pais e filhos

A família tem sido alvo de estudo de diversas disciplinas científicas, dentre elas a Psicologia, culminando na investigação de questões referentes a essa instituição sob olhares diferenciados. Mesmo dentro da Psicologia é possível reconhecer pesquisas com diferentes referenciais teóricos, com métodos e definições específicos, o que de um lado enriquece o conhecimento sobre esse objeto, porém, de outro lado, torna difícil uma definição comum para esse constructo.

Independente do referencial teórico adotado, a pesquisa nesse tema tem como desafio estudar uma instituição que abarca diferentes definições e estruturas ao longo da história e do contexto. O termo família foi instituído primeiramente na Roma antiga para designar o conjunto de servos e dependentes de um chefe. Nesse momento o que prevalecia era a família extensa e patriarcal. No Brasil colonial essa estrutura de família patriarcal e extensa era predominante, destacando-se o respeito cego ao chefe, os casamentos iniciados

pela escolha dos patriarcas das famílias e a ausência de relações afetivas (Rocha-Coutinho, 2006). Desde então, acompanhando mudanças econômicas, religiosas, sociais e culturais, a estrutura familiar tem mudado, e com isso, mudou também o que se entende por família.

A baixa na taxa de fecundidade, o aumento da expectativa de vida, a aceitação social do divórcio e de uniões homossexuais, a inserção da mulher no mercado de trabalho, entre outras mudanças, têm ocasionado uma alteração na estrutura familiar na cultura ocidental do final do século XX e início do século XXI (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Não obstante essa alteração, o que ainda prevalece no Brasil, segundo o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010, é a família nuclear, composta pelos pais e seus filhos (IBGE, 2010). De acordo com Zamberlan, Camargo e Biasoli-Alves (1997) essa estrutura familiar “é mantida em conjunto pelo parentesco e relações interpessoais marcadas pela afeição e apoio, pela partilha de tarefas, cuidados a prole e cooperação mútua em várias atividades de seu interesse” (p.39). Rocha-Coutinho (2006) acrescenta ainda que a família é uma unidade de reprodução tanto biológica quanto social, no sentido de que é nela que os padrões de comportamento de uma sociedade são transmitidos.

Ainda que a estrutura da família nuclear prevaleça na cultura brasileira, algumas particularidades podem ser realçadas. Teodoro (2009) afirma que o nível socioeconômico pode ser uma variável relevante quando se trata do constructo família, uma vez que crianças de classe socioeconômica mais alta tendem a delimitar sua família como pais e irmãos, porém, crianças moradoras de favelas inserem parentes de segundo grau e eventualmente vizinhos como parte da família. Essa diferença, de acordo com o autor, pode ser explicada pelo fato das crianças mais carentes serem cuidadas, não apenas pelos pais, mas também por outras pessoas da família estendida e da comunidade.

Em uma perspectiva comportamental, Skinner (1953/2007) entende que a família é a primeira agência de controle na qual o indivíduo se insere. Enquanto tal, a família, assim como o governo, a religião e a escola, é uma instituição organizada que exerce controle sobre o comportamento humano, reforçando o que a cultura do grupo considera aceitável, e punindo o comportamento inapropriado. É por meio dessa instituição que a criança adquire os valores, costumes e regras da comunidade social (Del Prette & Del Prette, 2005) e se insere em outras agências de controle (Glenn, 1986/2005). Sendo assim, quando a criança entra em contato com práticas culturais familiares passa a contribuir também para a transmissão e disseminação dessas práticas (Naves & Vasconcelos, 2008).

A maioria dos estudos de psicologia voltados para a família, tanto no Brasil quanto no exterior, destacam as funções educativas que ela possui, o que se justifica pela importância dessa instituição no desenvolvimento das crianças e adolescentes e na transmissão da cultura. Nesse contexto, os estudos se direcionam para a influência que os pais têm nos comportamentos dos filhos, ou mais especificamente, sobre quais comportamentos dos pais favorecem ou dificultam o desenvolvimento saudável dos filhos.

Estudiosos do desenvolvimento têm voltado sua atenção para a aprendizagem de padrões de comportamentos que ocorre entre pais e filhos. Para isso, estudos conceituais e empíricos têm sido realizados com o objetivo de verificar comportamentos dos pais e seus descendentes, buscando-se explicar por que e como os comportamentos dos filhos reproduzem ou divergem dos comportamentos dos progenitores (Shaffer, Burt, Obradovic, Herbes & Masten, 2009). Nos Estados Unidos e na Europa, uma vertente dessas pesquisas sobre esse fenômeno adotou o nome de transmissão intergeracional tendo como objeto a repetição de padrões de comportamento ao longo das gerações.

Rocha-Coutinho (2006) entende que algumas pesquisas nessa área indicam uma continuidade dos padrões de comportamento dos pais para os filhos enquanto outras mostram uma descontinuidade nos valores e comportamentos de uma geração para a outra. Essas últimas trazem como justificativa dessa diferença entre pais e filhos as mudanças rápidas e constantes da sociedade contemporânea, apontando que os indivíduos convivem diariamente com diversos modelos. Como afirma Giddens (citado por Rocha-Coutinho, 2006) na sociedade atual os indivíduos podem examinar constantemente as práticas sociais e reformulá-las a luz de novos conhecimentos, e assim a transmissão de comportamentos que ocorre dentro da família convive, lado a lado, com novos padrões de comportamentos.

A violência é possivelmente o fenômeno mais estudado quando se trata de transmissão intergeracional. Na base dessas pesquisas se encontra a preocupação acerca da perpetuação da violência na sociedade, assim como uma tentativa de investigar e atuar sobre os fatores que aumentam a predisposição para esse tipo de comportamento. Nesse campo de estudo, Straus, Gelles e Steinmetz (1980) formularam a hipótese da “transmissão intergeracional da violência”, ou “ciclo da violência” ou ainda “violência gera violência”, postulando que crianças vítimas de abusos pelos pais ou que presenciaram agressões entre os pais possuem um maior risco de se tornarem agressoras quando adultas.

Essa hipótese gerou pesquisas como a de Kim (2009), demonstrando que pais com histórico de maus tratos possuem maior probabilidade de agredir os filhos, e que essa transmissão intergeracional ocorre de acordo com o tipo de violência, por exemplo, pais que sofreram abuso psicológico tendem a abusar psicologicamente de seus filhos. O mesmo resultado foi encontrado por Kerley, Xu Sirisunyaluck & Alley (2010) ao pesquisarem mulheres tailandesas expostas à violência quando crianças. Nesse caso, os autores encontraram que a transmissão da violência é mediada pela vitimização que a mulher sofre.

Já Milner, Thomsen, Crouch, Rabenhorst, Martens, Dyslin, Guimond, Stande & Merrill (2010) encontraram que a associação entre ser abusado na infância e abusar dos filhos é mediada por sintomas de trauma psicológico. Por fim, Olsen, Parra & Bennett (2010) fizeram uma revisão da literatura no que diz respeito a fatores que predizem a entrada do indivíduo num relacionamento amoroso violento, e encontraram estudos mostrando que ter presenciado violência física entre os pais na infância está correlacionado com um relacionamento amoroso fisicamente abusivo. As pesquisas analisadas pelos autores também mostram que há a influência dos pais no estabelecimento de um relacionamento violento, indicando que a transmissão do padrão de comportamento dos pais não é o único fator responsável pelos relacionamentos no futuro.

A compreensão de que o comportamento dos pais é transmitido para os filhos se desenvolveu no meio acadêmico, estendendo-se aos mais diversos comportamentos. Das pesquisas localizadas sobre o tema, todas utilizavam análises correlacionais para tratar dos dados obtidos, e suas principais diferenças se situavam na explicação acerca do fenômeno da transmissão intergeracional e nos participantes utilizados. Alguns estudos foram realizados utilizando apenas um informante como fonte de dados, encontrando intergeracionalidade dos padrões de união conjugal (De Valk & Liefbroer, 2007), do baixo autocontrole (Boutwell & Beaver, 2010), e do divórcio (Segrin, Taylor & Altman, 2009). Nessas pesquisas, os autores apenas coletaram dados com os filhos ou com os pais, o que pode prejudicar os resultados já que os informantes podem omitir ou esquecer das informações relativas ao outro membro da díade.

Pesquisas realizadas com mais de um informante parecem ter maior confiabilidade, pois há dados de autorrelato dos pais, filhos e algumas vezes de netos. Alguns poucos estudos realizados com mais de um informante encontraram transmissão intergeracional de

comportamentos de preservação do meio ambiente como separar o lixo reciclável e economizar energia (Grønhøj & Thøgersen, 2009), do racismo (Duriez & Soenens, 2009), do perfeccionismo (Soenens, Elliot, Goossens, Vansteenkiste, Luyten & Duriez, 2005), da formação religiosa (Hopkins, Olson, Pain & Vincett, 2011) e de problemas de comportamento internalizantes (Piché, Bergeron & Cyr, 2008).

Cabe mencionar que o estudo de Hopkins, Olson, Pain e Vincett (2011) foi o único localizado sobre o tema que não faz uso de análises estatísticas no tratamento de seus dados. Esse estudo entrevistou 15 estudantes universitários e seus respectivos pais e analisou os resultados de forma qualitativa. Os autores encontraram que a formação religiosa dos jovens teve influência dos pais - o que sugere uma transmissão intergeracional- porém, os pais, líderes religiosos e a escola também tiveram um papel importante na religião escolhida pelos participantes e nos comportamentos dos mesmos em relação a essa instituição.

Há ainda estudos sob essa temática que não fizeram contato direto com nenhum participante, trazendo resultados de bancos de dados fornecidos pelos governos dos países em que as pesquisas são realizadas. Como exemplo, pode-se citar o estudo de Ramakers, Bijleveld e Rutter (2011) que avaliou a transmissão intergeracional de atos criminais por meio de informações do governo acerca das condenações dos participantes. Não obstante a relevância desse estudo, deve-se considerar que informações importantes sobre os participantes podem ter sido omitidas pela ausência de contato com a amostra.

Quatro estudos longitudinais foram realizados recentemente com crianças e seus pais. No primeiro estudo os autores verificaram a transmissão intergeracional de depressão, problemas de conduta e somatização de mães para suas filhas (Loeber, Hipwell, Battista, Semboer & Stouthamer-Loeber, 2009). Na segunda pesquisa, Shaffer et al. (2009)

encontraram que a competência social pode ser um mediador indireto da transmissão da qualidade das práticas parentais, ou seja, a competência social é uma via indireta por meio da qual a continuidade entre a qualidade das práticas parentais ocorre. Outro estudo longitudinal foi realizado com pais e seus filhos adolescentes, mostrando que o comportamento de fumar dos pais pode predizer o consumo de cigarro pelos filhos (Sherman, Chassin, Presson, Seo & Macy, 2009). Por fim, o estudo de Coley, Carrano e Lewin-Bizan (2011) encontrou que o comportamento antissocial dos pais predizem problemas de comportamento internalizantes e externalizantes nos filhos, com fraca evidência de que esse processo poderia ser mediado por alguma outra variável.

No Brasil há pouca literatura sobre o assunto, sendo localizados dois estudos que ilustram o tema. Weber, Selig, Bernardi & Salvador (2006) mostraram por meio de três gerações a transmissão de estilos parentais. Esse estudo, assim como as pesquisas sobre violência doméstica e sobre práticas parentais trazem dados interessantes, porém com uma visão restrita da intergeracionalidade. Esse fenômeno não se refere apenas à continuidade de comportamentos relacionados com a interação pai e filho, no sentido de que as crianças e adolescentes aprendem com seus pais como educar seus filhos no futuro. Ele está relacionado também com a possível transmissão de qualquer comportamento, como por exemplo, o comportamento moral abordado no estudo brasileiro de Weber e Gomide (2007). Nessa pesquisa foi encontrada uma correlação positiva entre índices de comportamento moral dos progenitores e dos filhos, principalmente entre adolescentes e seus pais homens.

É importante destacar, a partir da análise dos estudos empíricos aqui descritos, a importância da coleta de dados com mais de um informante, assim como uma visão mais abrangente do fenômeno da transmissão intergeracional que não foque apenas

comportamentos da relação pai e filho, mas também comportamentos que podem aparecer em outras demandas. As pesquisas também mostram uma forte tendência do uso de medidas de autorrelato para avaliar o fenômeno em questão e uma prevalência de amostras com participantes adultos e/ou crianças (doze estudos) em detrimento de participantes adolescentes (seis estudos).

Um estudo que contém tanto medidas de autorrelato de pais quanto de filhos, utilizando como participantes adolescentes e analisando o comportamento presente não apenas na interação pais-filhos foi realizado por Miller & Tabman-Bem-Ari (2010). Os autores analisaram o estilo de dirigir de 130 adolescentes e seus pais por meio de medidas de autorrelato, e concluíram que há uma correlação entre o comportamento de dirigir dos filhos e dos pais, e mais especificamente que as filhas tendem a reproduzir o comportamento das mães e os filhos o comportamento dos pais. É importante ressaltar que, como o estudo avalia separadamente progenitores e filhos com relação ao sexo, é possível apontar transmissões de padrões de comportamento mais específicas.

Com relação às possíveis interpretações para a intergeracionalidade de comportamentos, a maioria das pesquisas na área se divide entre explicações relativas à Teoria Social-Cognitiva de Bandura e à Teoria do Apego (Shaffer et al., 2009). Concomitante a isso, os estudos têm procurado investigar mediadores para essa transmissão entre gerações. Uma variável mediadora é aquela que diminui a magnitude da relação entre a variável independente e a dependente, ou seja, é uma variável intermediária por meio da qual a variável independente afeta a dependente (Abbad & Torres, 2002).

Faz-se a ressalva de que, embora todos os estudos localizados apresentem resultados em direção a intergeracionalidade, existem diferenças entre pais e filhos, uma vez que estes podem ter repertórios diferentes de seus progenitores por participarem de outros grupos

sociais, alguns dos quais reproduzem os comportamentos de seus pais e outros não (Sabatier & Lannegrand, 2005; Weber et al., 2006). A título de exemplo, no trabalho de Sabatier & Lannegrand (2005) foram encontradas correlações entre comportamentos de solidariedade familiar (autonomia, coletivismo e valores familiares) de mães e filhas adolescentes francesas, ainda assim, as filhas relataram significativamente mais autonomia do que suas progenitoras, o que sugere que a transmissão intergeracional não é uma cópia exata de comportamentos. Além disso, existem diversas características dos pais e dos filhos que podem influenciar, colaborando ou dificultando, na aprendizagem (Piché et al., 2008) e não se pode descartar o papel que a genética possui ao predispor os indivíduos para determinados comportamentos (Campbell & Oei, 2010).

Ao relacionar os dados de estudos sobre a transmissão de comportamentos com a literatura do campo das Habilidades Sociais, pode-se propor uma investigação da intergeracionalidade das habilidades sociais. Essa perspectiva ainda é rara na literatura, havendo apenas um estudo no Brasil que correlaciona uma classe de habilidades sociais, a empatia, de pais e filhos pequenos do sexo masculino (Garcia-Serpa, Del Prette & Del Prette, 2006).

Ainda assim, diversos estudos possuem resultados que apontam uma possível intergeracionalidade das habilidades sociais. Destaca-se a pesquisa de Cia, Pamplim & Del Prette (2006) cujo resultado mostrou que o repertório de habilidades sociais educativas dos pais influencia a competência social dos filhos. Também pode-se citar o estudo de Freitas, Del Prette & Del Prette (2007) com pais de crianças deficientes visuais, que evidenciou a importância do preparo dos pais na modificação do comportamento dos filhos. Essa relação entre repertório de habilidades sociais dos pais e repertório de habilidades sociais dos filhos

poderia ser inferida por meio de investigação controlada com amostra razoável de participantes.

Cabe destacar que estudos como o de Cia, Pamplim e Del Prette (2006), que avaliam habilidades sociais educativas dos pais e seu impacto nos comportamentos sociais dos filhos não trazem dados diretos de transmissão intergeracional de habilidades sociais. Por meio desses estudos, confirma-se que a classe de habilidades sociais dos pais voltada para o ensino dos filhos (habilidades sociais educativas) influencia no desenvolvimento socialmente competente das crianças e adolescentes. Por sua vez, a transmissão intergeracional se refere à repetição de padrões de comportamentos ao longo das gerações, ou seja, diz respeito à relação entre o repertório geral de habilidades sociais dos pais e esse mesmo repertório dos filhos.

Questão de pesquisa e justificativa

Considerando a cultura como o ambiente social do qual um indivíduo participa comportando-se de acordo com práticas culturais estabelecidas pela comunidade e transmitidas ao longo de gerações, a compreensão de como e com quem as pessoas aprendem a se comportar em grupo se torna importante para o planejamento de uma sociedade mais saudável. Nessa direção, o estudo sobre a aprendizagem de habilidades sociais, comportamentos sociais aprendidos com alta probabilidade de produzirem consequências reforçadoras para o indivíduo e para a sociedade, pode contribuir para a promoção de práticas culturais mais adequadas e, em longo prazo, de uma cultura mais ética.

Há um consenso na literatura de que as habilidades sociais constituem um fator de proteção para o desenvolvimento saudável do indivíduo e são comportamentos aprendidos

na interação com agentes de socialização por meio de manejo de consequências, instrução e imitação. Adicionalmente, diversos estudos, principalmente no exterior, têm explorado a questão da transmissão intergeracional de comportamentos, porém, na área de habilidades sociais, essa linha de pesquisa ainda se mostra incipiente. Isso, somado à importância científica e social de se obter um diagnóstico mais preciso de como os adolescentes aprendem habilidades sociais, justifica o desenvolvimento de um estudo que compare as habilidades sociais dos pais com as de seus filhos, partindo da hipótese de que pais mais competentes socialmente teriam filhos mais competentes ou de que algumas habilidades sociais dos pais teriam mais probabilidade de serem “transmitidas” aos filhos.

Em longo prazo, o diagnóstico mais preciso sobre a aprendizagem de habilidades sociais é fundamental para novas pesquisas no meio acadêmico e para intervenções que melhorem a qualidade das interações na sociedade. A confirmação da hipótese inerente ao presente estudo pode, no futuro, contribuir para o desenvolvimento de recursos e técnicas para promoção de habilidades sociais dos pais, visando com isso que esses cuidadores ensinem comportamentos sociais adequados aos filhos, resultando na melhor qualidade de vida, na prevenção de problemas de comportamento e psicopatologias na adolescência e em práticas culturais mais saudáveis e éticas, que culminariam na sobrevivência da cultura.

Objetivos da pesquisa

Dadas as considerações, tanto científicas quanto sociais, que justificam o investimento em pesquisa sobre a aprendizagem de habilidades sociais, aliado à elaboração e validação no Brasil de instrumentos que avaliam habilidades sociais de adultos (Z. Del Prette & Del Prette, 2001) e adolescentes (A. Del Prette & Del Prette, 2009b), o presente estudo tem por objetivo geral analisar a transmissão intergeracional das habilidades sociais

de pais e seus filhos adolescentes. Por sua vez, os objetivos específicos do presente estudo são:

- 1) caracterizar a amostra de participantes quanto ao seu repertório de habilidades sociais;
- 2) analisar as características das habilidades sociais com maior frequência nos repertórios das amostras de respondentes pais e filhos;
- 3) analisar a possível correlação entre o repertório de habilidades sociais de pais e filhos.

MÉTODO

Esta pesquisa orienta-se pelos preceitos do Conselho Nacional de Saúde no que se refere às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) e foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CEP/ UFSCar, parecer número 222/2010).

Participantes

O presente estudo é uma pesquisa de levantamento e por isso envolveu a seleção de uma amostra de participantes da população de interesse (Cozby, 2003). Participaram do estudo 142 adolescentes entre 12 e 17 anos, de ambos os sexos, inseridos em escolas de duas cidades do interior do estado de São Paulo (uma com aproximadamente 200 mil habitantes e outra com 1 milhão de habitantes), que responderam ao Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette, 2009b). De acordo com as normas do manual do IHSA- Del Prette (2009b), os adolescentes da amostra foram divididos em dois grupos de idade: os adolescentes de 12 a 14 anos (50,7% da amostra) e os participantes de 15 a 17 anos (49,3% da amostra). Participaram também 262 pais, responsáveis e/ou cuidadores desses adolescentes, os quais responderam ao Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette, 2001). Cabe ressaltar que tanto os adolescentes quanto os pais da amostra não apresentavam deficiências perceptíveis ou queixas de problemas de saúde. A Tabela 1 descreve de forma mais completa as características dos participantes da pesquisa. Nela é possível observar as variáveis avaliadas na pesquisa para a população de adolescente e pais, com relação ao número bruto e percentagem de participantes em cada um dos níveis dessas variáveis.

Tabela 1. Dados sociodemográficos da amostra de adolescentes e pais.

População	Variáveis	Níveis	Número de participantes	Porcentagem de participantes
Adolescentes	Sexo	Masculino	61	43,0%
		Feminino	81	57,0%
	Idade	12-14 anos	72	50,7%
		15-17 anos	70	49,3%
	Escolaridade	Cursando o ensino fundamental	67	47,2
		Cursando o ensino médio	67	47,2
		Ensino médio completo	3	2,1
	Tipo de escola	Particular	73	51,4
		Pública	69	48,6
	Nível socioeconômico ⁴	A1	12	8,5
		A2	30	21,1
		B1	37	26,1
		B2	31	21,8
		C1	19	13,4
C2		3	2,1	
Pais	Sexo	Masculino	131	50,0
		Feminino	131	50,0
	Idade	Abaixo de 40 anos	93	35,5
		Acima de 40 anos	169	64,5
	Escolaridade	Ensino médio	159	60,7
		Ensino superior	103	39,3
	Estado civil	Casado	246	93,8
		Solteiro	8	3,1
		Separado	8	3,1

⁴ Para a classificação socioeconômica da amostra foi aplicado o Critério Brasil (2010). Esse instrumento estima o poder de compra das pessoas e famílias urbanas por meio da posse de itens como televisão em cores e geladeira, assim como por meio do grau de instrução do chefe da família, dividindo a população em oito classes econômicas.

Pode-se notar que o número de pais de cada sexo é menor que o número total de adolescentes. Isso ocorreu porque houve 11 casos em que os adolescentes eram irmãos e por isso foram utilizados os dados dos mesmos pais. Adicionalmente, variáveis como sexo, idade e tipo de escola dos adolescentes encontram-se equilibradas em termos de seus níveis, o que contribui para a realização de análises estatísticas mais confiáveis. Por sua vez, nota-se que a amostra é predominantemente de pais casados, possivelmente decorrente da forma como os dados eram coletados, uma vez que ambos os pais deveriam responder aos instrumentos.

Na busca de uma amostra heterogênea, que contribuísse para a generalização dos resultados, a pesquisa foi realizada tanto em escolas públicas quanto privadas. Os critérios para a participação na pesquisa foram o consentimento dos responsáveis, a idade dos filhos e a contemplação dos itens elaborados.

Local

Escolas com parceria com o grupo de pesquisa Relações Interpessoais e Habilidades Sociais foram contatadas e com o consentimento dessas instituições a pesquisa foi explicada a pais e adolescentes, que caso aceitassem participar, respondiam aos instrumentos no ambiente escolar, numa sala de aula ou num local cedido pela direção. Foi prevista também a devolução sobre os resultados obtidos para a escola e/ou os pais interessados.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a realização da pesquisa, ambos com um cabeçalho que incluía uma identificação do participante, a escolaridade e o estado civil:

A) Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette, 2001): um instrumento de autorrelato que contém 38 questões tipo lápis-papel, cada uma delas descrevendo uma situação de demanda de desempenho social e uma possível reação a ela. Solicita-se que o respondente estime a frequência com que reage da forma sugerida em cada item, considerando um total de 10 vezes em que se encontrou na situação descrita e indicando sua resposta com base em uma escala de cinco pontos (tipo Likert) que varia de *nunca ou raramente* (zero a duas vezes), *com pouca frequência* (três a quatro vezes) *com regular frequência* (cinco a seis vezes), *muito frequentemente* (sete a oito vezes) até *sempre ou quase sempre* (nove a dez vezes). Quanto às habilidades avaliadas, os itens do IHS-Del-Prette foram elaborados de modo a contemplar, diferentes interlocutores (pais, filhos, irmãos, colegas, amigos, pessoas de autoridade, e desconhecidos) e contextos (público como trabalho e lazer, e privado como casa). Na apuração, é produzido um escore geral e cinco subescalas: (F1) *enfrentamento e autoafirmação com risco*; (F2) *autoafirmação na expressão de sentimento positivo*; (F3) *conversação e desenvoltura social*; (F4) *autoexposição a desconhecidos e situações novas*; e (F5) *autocontrole da agressividade* (ANEXO A).

B) Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette, 2009b): um instrumento de autorrelato tipo lápis-papel validado para o contexto brasileiro. Essa escala foi construída com base no IHS-Del-Prette, adaptando as situações e o vocabulário para a população alvo. Ela contém 38 itens, sendo que cada um apresenta uma situação interpessoal e um desempenho social (comportamento ou sentimento) e o adolescente é

solicitado a responder indicando: a) quão difícil é para ele(a) apresentar a reação indicada no item, e b) qual a frequência com que apresenta a reação indicada em cada item. Nesses dois indicadores (frequência e dificuldade), as respostas são mensuradas em uma escala tipo *Likert* de 5 pontos. Para a frequência, as categorias de respostas são as mesmas do IHS-Del-Prette. Já as categorias de respostas para o indicador de dificuldade são: nenhuma, pouca, média, muita e total. Quanto às habilidades avaliadas, os itens do IHS-Del-Prette foram elaborados, assim como no IHS-Del Prette, de modo a contemplar diferentes interlocutores (pais, irmãos, colegas, amigos, pessoas de autoridade, professor e desconhecidos) e contextos (público como escola, trabalho e lazer, e privado como casa). Na apuração o instrumento produz um escore geral para frequência e um para dificuldade, além de seis subescalas: (F1) *empatia*; (F2) *autocontrole*; (F3) *civilidade*; (F4) *assertividade*; (F5) *abordagem afetiva*; e (F6) *desenvoltura social* (ANEXO B). Cabe ressaltar que para a presente pesquisa somente a escala de frequência do instrumento em questão foi utilizada, uma vez que os dados obtidos com a escala de dificuldade não teriam relevância para o alcance dos objetivos propostos.

Procedimento de coleta de dados

As escolas participantes foram contatadas e, com seu consentimento, foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C) para os pais, convidando-os a participarem da pesquisa, bem como pedindo o consentimento para a participação de seus filhos. Além disso, os adolescentes também foram consultados e somente participaram da pesquisa aqueles que se disponibilizaram. Cabe ressaltar que foi garantido o sigilo dos participantes e que foi disponibilizada uma devolutiva posterior sobre os resultados da pesquisa caso a escola e/ou os pais tivessem interesse.

Após essa etapa preliminar, oito escolas se dispuseram a participar da pesquisa. Os pais de alunos dessas escolas eram convidados a irem até as instituições de ensino de seus filhos em horários pré-definidos para responderem ao IHS-Del Prette (2001). Dessa forma, a pesquisadora aplicava o instrumento em grupos de pais, fornecendo instruções padronizadas de preenchimento do inventário, as quais incluíam a ausência de respostas certas ou erradas, a necessidade de responderem a todos os itens, bem como as instruções que estavam contidas no próprio questionário e que estão descritas na Figura 1 a seguir:

Leia atentamente cada um dos itens que se seguem. Cada um deles apresenta uma ação ou sentimento (parte grifada) diante de uma situação dada (parte não grifada). Avalie a frequência com que você age ou se sente tal como descrito no item.
RESPONDA A TODAS AS QUESTÕES. Se uma dessas situações nunca lhe ocorreu, responda como se tivesse ocorrido, considerando o seu possível comportamento. Assinale, para cada um dos itens, um X no quadrinho que melhor indica a **frequência** com que você apresenta a reação sugerida, considerando um total de 10 vezes em que poderia se encontrar na situação descrita no item.
Utilize a seguinte legenda:
NUNCA OU RARAMENTE (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma no máximo 2 vezes).
COM POUCA FREQUÊNCIA (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 3 a 4 vezes).
COM REGULAR FREQUÊNCIA (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 5 a 6 vezes).
MUITO FREQUENTEMENTE (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 7 a 8 vezes).
SEMPRE OU QUASE SEMPRE (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 9 a 10 vezes).

Figura 1. Instrução contida nos inventários IHS-Del Prette (2001) e IHSA-Del Prette (2009b).

Em outro momento, após a coleta de dados com os pais, a pesquisadora aplicava o IHSA-Del Prette (2009b) nos adolescentes. A coleta ocorreu nas próprias salas de aulas dos alunos, sendo que apenas os filhos cujos pais haviam respondido ao IHS-Del Prette (2001) eram solicitados a participarem. Da mesma forma que com os adultos, a pesquisadora

forneceu instruções padronizadas as quais incluíam a ausência de respostas certas ou erradas, a necessidade de responderem a todos os itens, bem como as instruções que estavam contidas no próprio questionário e que estão descritas na Figura 1.

É importante destacar que em uma das escolas a pesquisadora foi convidada a realizar uma palestra para os pais antes da coleta de dados⁵. Tomando cuidado para que os dados advindos dessa escola não fossem comprometer os resultados das análises estatísticas (uma vez que eles poderiam se diferenciar dos dados dos demais participantes que não tiveram acesso a conhecimento prévio sobre habilidades sociais), as respostas dos participantes adultos dessa referida escola somente foram incluídas no banco de dados da pesquisa após a confirmação de que elas não se diferenciavam significativamente das respostas fornecidas pelos demais participantes. Para tal, foi realizado um teste de comparação que verificou não haver diferença estatisticamente significativa entre as respostas dos adultos dessa escola e das demais (ver ANEXO D).

Tratamento de dados

Os dados obtidos a partir das respostas dos inventários foram computados sob a forma de escores de acordo com instruções dos manuais e organizados em planilhas do Statistical Package for the Social Sciences 16.0, procedendo-se as análises estatísticas descritivas e inferenciais adotando-se o nível de significância de 0,05 ($p < 0,05$). Para caracterizar a amostra e avaliar as características das habilidades sociais com maior frequência nos repertórios das amostras de respondentes pais e filhos foram realizadas análises descritivas de frequência (média, desvio padrão) e análises inferenciais de Kruskal-

⁵ O diretor dessa escola assim solicitou afirmando que haveria maior aderência dos pais caso fosse oferecida anteriormente uma palestra sobre o tema da pesquisa. Nesse encontro, a pesquisadora ministrou uma breve palestra sobre habilidades sociais e a importância da pesquisa nessa área.

Wallis H. Com relação ainda às características das habilidades sociais mais frequentes na amostra, foram comparadas as médias dos escores gerais e dos fatores dos participantes com os percentis obtidos na amostra de referência dos instrumentos IHS-Del Prette (2001) e IHSA-Del Prette (2009b). Para correlacionar os escores de habilidades sociais de pais e filhos foi utilizado o teste de Spearman.

RESULTADOS

Os resultados do presente estudo são descritos seguindo-se a ordem de apresentação dos objetivos propostos. Assim, primeiro são expostos os resultados relacionados à caracterização do repertório de habilidades sociais da amostra, seguidos dos dados acerca das habilidades sociais com maior frequência nos repertórios das amostras de respondentes pais e filhos. Posteriormente são exibidos os resultados referentes à correlação do repertório de habilidades sociais de pais e filhos.

É importante destacar que antes das análises a que o estudo se propõe, foi realizada uma análise para avaliar a normalidade da amostra e, uma vez que não foi verificado o padrão normal, optou-se pela utilização de testes não paramétricos nas análises. Dessa forma, os testes utilizados nos resultados são: Kruskal-Wallis H e o teste de Spearman.

Caracterização do repertório de habilidades sociais da amostra:

Foram realizadas análises das respostas aos inventários de forma separada com o grupo de adolescentes e o grupo de pais. A Tabela 2 mostra as diferenças encontradas para a amostra de adolescentes quanto ao sexo, apresentando as médias, o desvio padrão, o chi-square e o nível de significância para as populações de adolescentes do sexo feminino e masculino:

Tabela 2. Média e desvio-padrão do escore geral e dos fatores do IHSA-Del Prette para adolescentes do sexo feminino e masculino.

Variável	Média e d.p. feminino	Média e d.p. masculino	Chi-square	Significância (p)
Escore geral	98,86 (13,792)	92,05 (18,571)	6,332	0,012*
F1 (empatia)	30,80 (4,731)	26,89 (6,069)	14,245	0,000*
F2 (autocontrole)	15,67 (5,158)	14,53 (6,367)	1,713	0,191
F3 (civildade)	18,76 (4,086)	16,78 (4,031)	8,864	0,003*
F4 (assertividade)	20,90 (3,846)	20,03 (4,237)	1,768	0,184
F5 (abordagem afetiva)	11,41 (5,145)	12,02 (3,959)	0,349	0,555
F6 (desenvoltura social)	12,95 (3,189)	12,03 (4,125)	1,295	0,255

* $p \leq 0,05$

A Tabela 2 apresentada mostra que houve diferenças estatisticamente significativas entre os adolescentes do sexo feminino e do sexo masculino para três das variáveis observadas. Todas as diferenças encontradas vão na direção de que adolescentes do sexo feminino relatam melhores escores em habilidades sociais do que adolescentes do sexo masculino.

Analisando somente as adolescentes do sexo feminino, não houve diferenças nos escores com relação ao tipo de escola em que as jovens estudavam, porém com relação ao grupo de idade, as adolescentes mais velhas apresentaram escores significativamente maiores no Fator 2 do que as mais novas (chi-square = 5,500; $p = 0,019$). A análise dos resultados pontuados pelos respondentes do sexo masculino mostrou resultados na direção oposta, revelando diferenças entre o tipo de escola e não entre os grupos de idade. Nesse aspecto, para o escore geral de habilidades sociais, para o Fator 1, Fator 2, Fator 3 e Fator

6, os adolescentes do sexo masculino que estudavam em escolas particulares apresentaram desempenhos melhores que aqueles que freqüentavam escolas públicas. Esses dados podem ser visualizados na Tabela 3, a qual mostra a média e o desvio padrão da amostra de adolescentes masculinos de escolas privadas e públicas, bem como o resultado do teste Kruskal- Wallis H.

Tabela 3. Média e desvio-padrão do escore geral e dos fatores do IHSA-Del Prette de adolescentes do sexo masculino de escolas privadas e públicas.

Variável	Média e d.p. escola privada	Média e d.p. escola pública	Chi-square	Significância (p)
Escore geral	98,16 (15,604)	85,74 (19,507)	8,288	0,004*
F1 (empatia)	28,33 (5,731)	25,40 (6,141)	4,952	0,026*
F2 (autocontrole)	16,22 (6,048)	12,78 (6,310)	7,382	0,007*
F3 (civildade)	17,80 (3,255)	15,73 (4,518)	3,936	0,047*
F4 (assertividade)	20,82 (3,635)	19,22 (4,705)	1,588	0,208
F5 (abordagem afetiva)	12,72 (3,930)	11,30 (3,923)	1,342	0,247
F6 (desenvoltura social)	13,33 (3,365)	10,70 (4,458)	5,516	0,019*

* $p \leq 0,05$

Considerando os dados socioeconômicos das famílias, verificou-se diferenças significativas no escore de habilidades sociais dos filhos para a idade e escolaridade dos pais. As filhas de pais com idade superior a 40 anos relataram um melhor desempenho no Fator 1 ($x^2 = 3,952$; $p = 0,047$) e no Fator 6 ($x^2 = 4,593$; $p = 0,039$) do que filhas de pais mais novos; e filhas de mães mais velhas também se mostraram superiores no Fator 1 ($x^2 =$

4,250; $p = 0,039$) às adolescentes cujas mães tinham menos de 40 anos. Para os adolescentes do sexo masculino, a idade e a escolaridade das mães também mostrou ser uma variável relacionada com os desempenhos relatados. Os filhos de mães acima de 40 anos relataram um repertório melhor de habilidades sociais para o escore geral ($\chi^2 = 3,979$; $p = 0,046$), o Fator 2 ($\chi^2 = 5,385$; $p = 0,02$), o Fator 3 ($\chi^2 = 5,021$; $p = 0,025$) e o Fator 6 ($\chi^2 = 4,142$; $p = 0,042$). Por fim, os filhos de mães com ensino superior ou pós-graduação foram melhores no Fator 2 (autocontrole) que os filhos de mães com menor escolaridade ($\chi^2 = 4,510$; $p = 0,034$).

Para a amostra de adultos pesquisada também foram encontradas diferenças com relação ao sexo dos participantes. Nesse caso, no escore geral de habilidades sociais, no Fator 3 (conversação e desenvoltura social), no Fator 4 (autoexposição a desconhecidos e situações novas) e no Fator 5 (autocontrole da agressividade) a média do desempenho dos pais foi significativamente melhor que a das mães. Já as mães apresentaram melhores escores no Fator 2 (autoafirmação na expressão de sentimento positivo). Esses dados podem ser visualizados na Tabela 4, a qual mostra a média e o desvio-padrão do escore geral e dos fatores de habilidades sociais para pais e mães, assim como o resultado do teste de comparação entre os sexos (chi-square e nível de significância).

Tabela 4. Média e desvio-padrão do escore geral e dos fatores do IHS-Del Prette de adultos do sexo feminino e masculino.

Variável	Média e d.p. dos pais	Média e d.p. das mães	Chi-square	Significância (p)
Escore geral	97,896 (17,000)	91,885 (14,764)	11,326	0,001*
F1 (autoafirmação com risco)	10,408 (3,184)	9,172 (2,941)	10,084	0,001*
F2 (expressão de sentimento positivo)	8,979 (1,812)	9,492 (1,535)	5,017	0,025*
F3 (conversa�o e desenvoltura social)	7,123 (2,089)	6,567 (1,883)	6,732	0,009*
F4 (autoexposi�o a desconhecidos)	3,387 (1,274)	2,883 (1,290)	11,163	0,001*
F5 (autocontrole)	1,047 (0,709)	0,703 (0,764)	14,975	0,000*

*p ≤ 0,05

Com rela o à escolaridade também foram verificadas diferenças no grupo de pais. Os progenitores do sexo masculino que cursaram no mínimo ensino superior apresentaram escores maiores que os progenitores com ensino fundamental ou ensino médio no escore geral ($x^2 = 6,485$; $p = 0,011$) e no Fator 1 ($x^2 = 9,246$; $p = 0,002$). No grupo de mães, aquelas com no mínimo ensino superior relataram melhores desempenhos no escore geral ($x^2 = 4,845$; $p = 0,028$), no Fator 2 ($x^2 = 4,824$; $p = 0,028$) e no Fator 5 ($x^2 = 4,016$; $p = 0,045$) do que mães com menor escolaridade.

Quanto   idade, não houve diferenças no grupo de mães mais novas e mais velhas. No que concerne aos pais, pode-se dizer que o grupo com até 40 anos relatou melhores

habilidades sociais no Fator 3 ($x^2= 4,669$; $p = 0,031$), Fator 4 ($x^2= 5,148$; $p = 0,023$) e Fator 5 ($x^2= 6,093$; $p = 0,014$) do que os pais com idade superior a 40 anos.

Dentro do grupo de mães não foi verificada diferença nos escores com relação ao sexo dos filhos nem ao grupo de idade dos adolescentes. Para os pais houve diferença tanto em relação ao tipo de escola dos filhos quanto em relação ao sexo deles e ao grupo de idade. Os pais de alunos de escolas públicas apresentaram um melhor desempenho no Fator 5 ($x^2= 4,341$; $p = 0,037$) do que pais de alunos de escolas particulares. Com relação ao sexo dos filhos, os pais de meninas relataram um melhor desempenho no Fator 4 ($x^2= 4,664$; $p = 0,031$). Por fim, com relação ao grupo de idade dos filhos, os pais de adolescentes de 15 a 17 anos obtiveram escores mais elevados no Fator 2 ($x^2= 5,230$; $p = 0,022$) e no Fator 4 ($x^2= 7,475$; $p = 0,006$).

Características das habilidades sociais com maior frequência na amostra de respondentes pais e filhos:

Para analisar as habilidades sociais mais frequentes na amostra de pais e filhos da presente pesquisa, as médias obtidas pelos respondentes foram alocadas nos percentis para o escore geral e para os fatores dos instrumentos utilizados. Dessa forma, foi possível comparar as habilidades sociais dos participantes em relação à população geral (inferida por meio da amostra de referência dos instrumentos). Para efeitos de comparação, a pesquisadora utilizou as normas estabelecidas no manual de aplicação, apuração e interpretação do IHSA-Del Prette (2009b). A Tabela 5 aponta a interpretação dos percentis acerca dos repertórios sociais da população.

Tabela 5. Interpretação dos percentis acerca do repertório social, retirada do manual de apuração e interpretação do IHSA-Del Prette (2009b)⁶.

Percentil	Interpretação acerca do repertório social
01-25	Repertório abaixo da média inferior de Habilidades Sociais. Indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais, especialmente naquelas subclasses e itens mais críticos para o ajustamento pessoal e profissional.
26-35	Repertório médio inferior de Habilidades Sociais, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens. Indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais, especialmente naquelas subclasses e itens mais críticos para o ajustamento pessoal e profissional.
36-65	Bom repertório de Habilidades Sociais, com resultados dentre da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas em que aparecem.
66-75	Repertório elaborado de Habilidades Sociais, com resultados acima da média para a maior parte dos itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórios.
76-100	Repertório altamente elaborado de Habilidades Sociais com resultados acima da média para praticamente todos os itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos altamente satisfatórios nesses itens.

Para essa análise, os participantes adolescentes foram divididos em relação ao sexo (feminino e masculino) e à faixa etária (adolescentes mais novos de 12 a 14 anos e adolescentes mais velhos de 15 a 17 anos). Isso foi feito porque os percentis do IHSA-Del Prette (2009b) estão divididos dessa forma. Os dados encontrados podem ser visualizados na Tabela 6 e na Tabela 7, as quais mostram a média e o desvio-padrão dos adolescentes participantes da pesquisa para o escore geral e os fatores e o percentil referente em que eles se encontram de acordo com a amostra de referência.

⁶ Tabela reproduzida com o consentimento dos autores do manual do instrumento em questão.

Tabela 6. Médias, desvio-padrão e percentis da amostra para o escore geral e os fatores de adolescentes do sexo feminino.

População	Fatores	Média e d.p.	Percentil
Adolescentes de 12 a 14 anos	Escore geral	96,75 (13,467)	Entre 40 e 45
	F1 (empatia)	30,76 (4,537)	Entre 40 e 45
	F2 (autocontrole)	14,36 (4,833)	Entre 25 e 30
	F3 (civildade)	18,74 (3,755)	Entre 30 e 45
	F4 (assertividade)	20,71 (3,983)	Entre 50 e 55
	F5 (abordagem afetiva)	10,95 (5,098)	Entre 30 e 40
	F6 (desenvoltura social)	12,85 (3,111)	Entre 60 e 65
Adolescentes de 15 a 17 anos	Escore geral	101,13 (13,819)	Entre 45 e 50
	F1 (empatia)	30,84 (4,992)	Entre 35 e 40
	F2 (autocontrole)	17,08 (5,183)	Entre 45 e 55
	F3 (civildade)	18,77 (4,465)	Entre 35 e 40
	F4 (assertividade)	21,10 (3,733)	Entre 45 e 55
	F5 (abordagem afetiva)	11,90 (5,215)	Entre 35 e 45
	F6 (desenvoltura social)	13,05 (3,308)	Entre 55 e 60

A partir da Tabela 6, pode-se observar que as adolescentes do sexo feminino mais novas possuem a maioria dos fatores de habilidades sociais dentro da média da amostra de referência, o que pode ser visto no escore geral, no Fator 1, no Fator 3, no Fator 4, no Fator 5 e no Fator 6. Apenas no Fator 2 essas participantes possuem escores abaixo da média da amostra de referência, principalmente pelas respostas ao item 38 do instrumento (consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão (ã) me irrita de alguma maneira), as quais mostram que 71,4% das adolescentes responderam que apresentavam esse comportamento “nunca” ou “com pouca frequência”. As adolescentes mais velhas, por sua vez, possuem todos os fatores de habilidades sociais dentro da média da amostra normativa, ou seja, possuem um bom repertório para a maioria das demandas sociais.

Tabela 7. Médias, desvio-padrão e percentis da amostra para o escore geral e os fatores de adolescentes do sexo masculino.

População	Fatores	Média e d.p.	Percentil
Adolescentes de 12 a 14 anos	Escore geral	90,78 (16,589)	Entre 45 e 50
	F1 (empatia)	26,78 (5,476)	Entre 45 e 50
	F2 (autocontrole)	13,85 (5,977)	Entre 30 e 35
	F3 (civildade)	16,56 (4,169)	Entre 35 e 45
	F4 (assertividade)	20,11 (3,898)	Entre 65 e 70
	F5 (abordagem afetiva)	11,45 (3,721)	Entre 40 e 45
	F6 (desenvoltura social)	12,60 (4,069)	Entre 55 e 65

Adolescentes de 15 a 17 anos	Escore geral	93,28 (20,507)	Entre 40 e 45
	F1 (empatia)	27,00 (6,683)	40
	F2 (autocontrole)	15,19 (6,755)	Entre 35 e 40
	F3 (civildade)	17,00 (3,950)	35
	F4 (assertividade)	19,96 (4,605)	Entre 45 e 50
	F5 (abordagem afetiva)	12,58 (4,162)	Entre 45 e 50
	F6 (desenvoltura social)	11,48 (4,170)	Entre 45 e 50

Por meio da Tabela 7 pode-se observar que os adolescentes do sexo masculino mais novos possuem a maioria dos fatores de habilidades sociais dentro da média da amostra normativa, o que pode ser visto pelos percentis do escore geral, do Fator 1, Fator 3, Fator 5 e Fator 6. O Fator 2 desses participantes se encontra abaixo da média da amostra de referência, principalmente pelo item 38 (consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão (ã) me irrita de alguma maneira), o qual possui 73,3% de respostas indicando que os adolescentes exibem esses comportamentos “nunca” ou “com pouca frequência”.

Já o Fator 4 apresentou percentil acima da média, indicando que os adolescentes do sexo masculino de 12 a 14 anos possuem um repertório bem elaborado de assertividade. Isso fica evidente ao observar as respostas desses adolescentes aos itens 12 (quando uma pessoa faz um pedido que acho abuso (exagerado ou injusto) eu recuso), 15 (se não quero ficar com um(a) menino(a) eu recuso mesmo que ele(a) seja muito insistente), 16 (quando não gosto da roupa ou sapato que o vendedor insiste em me vender eu digo com educação que não gostei e não vou levar), 21 (consigo conversar com pessoas de autoridade sempre

que necessário), 23 (se acho errado fazer uma coisa, mesmo com os colegas me pressionando, eu fico na minha) e 27 (demonstro meu aborrecimento a meu/minha irmão (ã) quando ele(a) apronta comigo), uma vez que no mínimo 63,3% dos participantes afirmaram que apresentavam esses comportamentos “muito frequentemente” ou “sempre”. Por fim, as respostas dos adolescentes do sexo masculino mais velhos se encontram dentro da média da amostra normativa para o escore geral e todos os fatores, o que significa que esses participantes possuem um repertório adequado para lidar com as demandas sociais da sua faixa etária e sexo.

Os participantes adultos foram divididos de acordo com o sexo para a presente análise, uma vez que os percentis do IHS-Del Prette (2001) estão alocados dessa forma. Os dados da amostra de pais se encontram na Tabela 8, a qual mostra a média e o desvio-padrão dos participantes da pesquisa para o escore geral e para os fatores e o percentil referente em que eles se encontram.

Tabela 8. Médias, desvio-padrão e percentis para o escore geral e os fatores de adultos do sexo masculino e feminino.

População	Fatores	Média e d.p.	Percentil
Adultos do sexo masculino	Escore geral	97,896 (17,000)	Entre 50 e 55
	F1 (autoafirmação com risco)	10,408 (3,184)	Entre 50 e 55
	F2 (expressão de sentimento positivo)	8,979 (1,812)	Entre 50 e 55
	F3 (conversação e	7,123 (2,089)	60

	desenvoltura social)		
	F4 (autoexposição a desconhecidos)	3,387 (1,274)	Entre 50 e 55
	F5 (autocontrole)	1,047 (0,709)	Entre 35 e 40
	Escore geral	91,885 (14,764)	Entre 45 e 50
	F1 (autoafirmação com risco)	9,172 (2,941)	Entre 55 e 60
	F2 (expressão de sentimento positivo)	9,492 (1,535)	Entre 45 e 50
Adultos do sexo feminino	F3 (conversação e desenvoltura social)	6,567 (1,883)	Entre 45 e 50
	F4 (autoexposição a desconhecidos)	2,883 (1,290)	Entre 35 e 40
	F5 (autocontrole)	0,703 (0,764)	30

Os dados da Tabela 8 mostram que tanto os pais quanto as mães relatam possuir a maioria dos fatores de habilidades sociais dentro da média da amostra normativa esperada para sua idade e sexo. Apenas o Fator 5 das mães se mostrou abaixo da média, principalmente porque no item 38 (consigo “levar na esportiva” a gozação de colegas de escola ou de trabalho a meu respeito), a maioria das mulheres (59,2%) apontou que exhibe esse comportamento “nunca” ou “com pouca frequência”.

Analisando todos os itens respondidos por adolescentes e adultos, foi possível identificar quais são as habilidades sociais mais frequentes no repertório dos respondentes.

Dessa forma, a Tabela 9 apresenta os três itens com maior média para as filhas, filhos, pais e mães, apontando o que descrevia o item e qual a média e desvio-padrão.

Tabela 9. Itens com maior média para as filhas, filhos, pais e mães.

População	Item	Média e d.p.
Adolescentes do sexo feminino	3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor eu agradeço (Fator 3)	3,72 (0,711)
	9. Ao ser elogiado sinceramente por alguém, eu agradeço (Fator 3)	3,59 (0,877)
	24. Consigo guardar segredo sobre o que os meus amigos me contam (Fator 1)	3,54 (0,672)
	31. Ao notar que um(a) colega está triste ou com algum problema, eu lhe ofereço meu apoio (Fator 1)	3,54 (0,672)
Adolescentes do sexo masculino	3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor eu agradeço (Fator 3)	3,52 (0,808)
	24. Consigo guardar segredo sobre o que os meus amigos me contam (Fator 1)	3,48 (0,993)
	32. Na relação sexual, quando meu/minha parceiro(a) discorda de usar camisinha, procuro convencê-lo(a) sobre essa necessidade (Fator 1)	3,32 (1,152)
Adultos do sexo feminino	3. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, respondo-lhe agradecendo (Fator 2)	3,54 (0,847)
	28. Quando um dos meus familiares (filhos, pais, irmãos, cônjuge) consegue alguma coisa importante pela qual se empenhou muito, eu o elogio pelo seu sucesso (Fator 2)	3,44 (0,978)
	35. Se estou sentindo-me bem (feliz), expresso isso para as pessoas de meu círculo de amizades (Fator 2)	3,53 (0,796)
Adultos do sexo masculino	3. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, respondo-lhe agradecendo (Fator 2)	3,37 (1,028)
	21. Ao receber uma mercadoria com defeito, dirijo-me até a loja onde a comprei, exigindo a sua substituição (Fator 1)	3,36 (1,040)
	28. Quando um dos meus familiares (filhos, pais, irmãos, cônjuge) consegue alguma coisa importante pela qual se empenhou muito, eu o elogio pelo seu sucesso (Fator 2)	3,38 (0,979)

Correlação do repertório de habilidades sociais de pais e filhos:

Para analisar a correlação entre o repertório de habilidades sociais de pais e filhos, as amostras de adolescentes e de pais foram divididas de acordo com o sexo. A amostra de adolescentes do sexo feminino foi ainda decomposta em grupos de idade e a amostra de adolescentes do sexo masculino foi dividida em tipos de escola e grupos de idade. Isso foi feito com base nas análises realizadas para a caracterização do repertório social da amostra. Uma vez que foi verificada diferença entre as amostras de pais e adolescentes quanto ao sexo, pode-se supor que a população feminina seja diferente da masculina e isso implicaria em análises diferenciadas. Esse mesmo raciocínio foi aplicado para as características de grupos de idade e tipos de escola.

Com relação às adolescentes do sexo feminino, pode-se observar um número maior de correlações entre as habilidades sociais das filhas e das mães do que entre dessas e de seus pais. Adicionalmente, as adolescentes mais novas relataram um desempenho mais semelhante ao de seus progenitores do que as meninas mais velhas. Nesse caso as correlações que dizem respeito às adolescentes mais novas se encontram na Tabela 10, que mostra as correlações significativas encontradas entre os escores das filhas e de ambos os pais. Já quanto às filhas mais velhas não foi encontrada nenhuma correlação dos escores delas e dos escores de seus pais (do sexo masculino) e apenas a correlação entre o Fator 3 (conversação e desenvoltura social) de habilidades sociais da mãe e o Fator 2 (autocontrole) da filha ($\rho = 0,352$; $p = 0,028$).

Tabela 10. Escores de habilidades sociais dos progenitores e das filhas de 12 a 14 anos.

Pais	Fatores	ρ de Spearman	Significância (p)
Mãe	F2 (expressão de sentimento positivo) e escore geral filha	0,461	0,002*
	F5 (autocontrole) e escore geral filha	-0,308	0,048*
	F2 (expressão de sentimento positivo) e F1 filha (empatia)	0,385	0,012*
	F2 (expressão de sentimento positivo) e F3 filha (civildade)	0,345	0,025*
	F5 (autocontrole) e F3 filha (civildade)	-0,382	0,013*
	F1 (autoafirmação com risco) e F4 filha (assertividade)	0,344	0,026*
	Escore geral e F4 filha (assertividade)	0,323	0,037*
Pai	F1 (autoafirmação com risco) e F4 filha (assertividade)	0,390	0,011*
	F2 (expressão de sentimento positivo) e F6 filha (desenvoltura social)	0,354	0,021*

* $p \leq 0,05$

Quanto aos adolescentes do sexo masculino, as correlações investigadas diferiram para o grupo de pais e o grupo de mães. Com as mães, as análises foram subdivididas em tipos de escolas, e com os pais foi pesquisado acerca do tipo de escola e do grupo de idade dos filhos. Novamente essas diferenças dizem respeito aos resultados encontrados na caracterização do repertório dos participantes: no grupo de filhos do sexo masculino não foram encontradas diferenças entre os adolescentes mais novos e mais velhos, mas sim entre aqueles que estudavam em escolas públicas e particulares; no grupo de mães também não foram encontradas diferenças entre a idade dos filhos, porém o grupo de pais se mostrou distinto tanto com relação ao tipo de escola quanto à idade dos filhos.

Na Tabela 11, a qual contém as correlações significativas entre os escores de habilidades sociais dos progenitores e dos filhos de escola particular, pode-se notar um número maior de correlações negativas entre pais e filhos, indicando que quanto melhor o desempenho de um, pior o desempenho do outro nas classes de habilidades sociais indicadas. Observam-se também mais correlações com os pais do que com as mães, embora todas elas sejam negativas.

Tabela 11. Escores de habilidades sociais dos progenitores e dos filhos de escola particular.

	Variável	ρ de Spearman	Significância (p)
Mães	F2 (expressão de sentimento positivo) e F5 filho (abordagem afetiva)	0,364	0,044*
	F4 (autoexposição a desconhecidos) e F5 filho (abordagem afetiva)	0,433	0,015*
	F5 (autocontrole) e F2 filho (autocontrole)	-0,385	0,032*
	F5 (autocontrole) e F6 filho (desenvoltura social)	-0,507	0,004*
Pai	Escore geral e escore geral filho	-0,442	0,013*
	Escore geral e F2 filho (autocontrole)	-0,570	0,001*
	F3 (conversação e desenvoltura social) e F1 filho (empatia)	-0,480	0,006*
	F3 (conversação e desenvoltura social) e escore geral filho	-0,555	0,001*
	F3 (conversação e desenvoltura social) e F2 filho (autocontrole)	-0,639	0,000*
	F3 (civildade) e F6 filho (desenvoltura social)	-0,394	0,028*
	Fator 4 (autoexposição a desconhecidos) e F6 filho (desenvoltura social)	-0,371	0,040*

* $p \leq 0,05$

Já os escores de adolescentes do sexo masculino que frequentavam escolas públicas apresentaram menos correlações com os escores de seus progenitores. Nesse caso, houve somente uma correlação do repertório dos filhos com o repertório dos pais do sexo masculino: entre o Fator 2 (autoafirmação na expressão de sentimento positivo) dos pais e o Fator 3 (civildade) dos filhos ($\rho = 0,361$; $p = 0,050$). No que se refere às mães, duas correlações foram observadas, sendo uma positiva (entre o Fator 4 (autoexposição a desconhecidos) da mãe e o Fator 6 (desenvoltura social) do filho: $\rho = 0,406$; $p = 0,026$) e outra negativa (entre o Fator 5 (autocontrole da agressividade) da mãe e o Fator 6 (desenvoltura social) do filho: $\rho = -0,368$; $p = 0,045$).

Por fim, ainda foram realizadas análises distintas para as habilidades sociais dos pais (do sexo masculino) e dos adolescentes do sexo masculino mais novos e mais velhos. Não foi encontrada nenhuma correlação entre o repertório dos pais e dos filhos de 12 a 14 anos. Para os adolescentes de 15 a 17 anos, por sua vez, as correlações significativas entre o repertório dos pais e dos filhos podem ser observadas na Tabela 12.

Tabela 12. Escores de habilidades sociais dos pais e dos filhos de 15 a 17 anos.

Variáveis	ρ de Spearman	Significância (p)
F2 (expressão de sentimento positivo) e escore geral filho	0,387	0,032*
F2 (expressão de sentimento positivo) e F1 filho (empatia)	0,405	0,024*
F2 (expressão de sentimento positivo) e F3 filho (civildade)	0,403	0,025*
F2 (expressão de sentimento positivo) e F4 filho (assertividade)	0,378	0,036*
F2 (expressão de sentimento positivo) e F6 filho (desenvoltura social)	0,423	0,018*
F3 (conversação e desenvoltura social) e F6 filho (desenvoltura)	-0,356	0,049*

Dessa forma, é possível sumarizar os dados obtidos com essas análises da seguinte forma. Para as adolescentes do sexo feminino de 12 a 14 anos pode-se ressaltar os resultados na direção da transmissão intergeracional de mãe para filha da assertividade (Fator 1 da mãe e Fator 4 da filha) e da empatia (Fator 2 da mãe e Fator 1 da filha). Nas correlações entre pais e filhas mais novas pode-se observar a transmissão intergeracional da assertividade (score geral e Fator 1 do pai e Fator 4 da filha). Para os adolescentes do sexo masculino e suas mães é possível observar a transmissão intergeracional da habilidade social de abordagem afetiva (Fator 2 e Fator 4 da mãe e Fator 5 do filho) para os filhos de escola particular e a transmissão de desenvoltura social (Fator 4 da mãe e Fator 6 do filho) para os adolescentes de escola pública. Por fim, para os adolescentes do sexo masculino de 15 a 17 anos e seus pais do sexo masculino houve a transmissão intergeracional da empatia (Fator 2 do pai e Fator 1 do filho).

Outros resultados, embora não mostrem a transmissão intergeracional de comportamentos, revelam a correlação de algumas habilidades sociais dos pais com o repertório social dos filhos. Para as mães e filhas de 12 a 14 anos, a autoafirmação na expressão de sentimento positivo está correlacionada com a civilidade das adolescentes. Para os pais e filhas de 12 a 14 anos, essa mesma autoafirmação na expressão de sentimento positivo dos pais está correlacionada com a desenvoltura social das filhas. Para as mães e filhas de 15 a 17 anos, a conversação e desenvoltura social das mães está correlacionada com o autocontrole das filhas. Por sua vez, a autoafirmação na expressão de sentimento positivo dos pais está correlacionada com a civilidade dos filhos do sexo

masculino de escola pública. Para os pais e filhos de 15 a 17 anos, a autoafirmação na expressão de sentimento positivo dos pais foi correlacionada com a assertividade, a civilidade e a desenvoltura social dos filhos.

Principalmente no caso dos adolescentes do sexo masculino, alguns dados mostraram também uma correlação negativa entre o repertório de habilidades sociais dos pais e dos filhos. Para os adolescentes de escola particular, quanto maior o autocontrole da agressividade das mães, menor o autocontrole dos filhos e sua desenvoltura social. Na relação entre pais do sexo masculino e filhos de escola particular: quanto maior o repertório geral de habilidades sociais dos pais, menor o repertório de habilidades sociais dos filhos e seu autocontrole; quanto maior a conversação e desenvoltura social dos pais, menor a empatia, o autocontrole e a desenvoltura social dos filhos; e quanto maior a exposição dos pais a situações novas, menor a desenvoltura social dos filhos. Quanto aos adolescentes do sexo masculino de escola pública, quanto maior o repertório de autocontrole da agressividade das mães, menor a desenvoltura dos filhos. Para finalizar, com relação aos adolescentes do sexo masculino de 15 a 17 anos, quanto maior a conversação e desenvoltura social dos pais, menor a desenvoltura social dos filhos. As correlações negativas para as adolescentes do sexo feminino foram somente entre as filhas mais novas e suas mães, sendo que quanto maior o autocontrole da agressividade das mães menor o escore geral e a civilidade das filhas.

A fim de analisar com mais detalhes as correlações encontradas entre os fatores do IHS-Del Prette (2001) e do IHSA-Del Prette (2009b) para cada uma das subamostras de filhos e progenitores, foram realizadas correlações entre os itens dos instrumentos em questão. Foram descritas no presente trabalho as correlações positivas de maior magnitude, uma vez que o número de correlações encontradas entre os itens era grande. Para tal, foi

utilizado nessas análises o nível de significância de $p \leq 0,01$. Os itens dos instrumentos que se correlacionavam significativamente ($p \leq 0,01$) bem como os resultados das correlações e os níveis de significância se encontram nas Tabelas 13, 14, 15, 16, 17 e 18 de acordo com a subamostra.

Tabela 13. Itens correlacionados do IHS-Del Prette (2009b) para filhas de 12 a 14 anos e do IHS-Del Prette (2001) para pais e mães.

Itens IHS mães	ρ	Itens IHS filhas 12 a 14 anos	ρ	Itens IHS pais
			0,394 (0,01)	Item 4. (não está em nenhum fator)
		Item 2. (civildade)	0,409 (0,007)	Item 28. (expressão de sentimento positivo)
Item 16. (autoafirmação com risco)	0,392 (0,01)	Item 7. (empatia)		
			0,44 (0,003)	Item 13. (conversação e desenvoltura social)
		Item 8. (autocontrole)	0,409 (0,007)	Item 28. (expressão de sentimento positivo)
		Item 9. (civildade)	0,396 (0,009)	Item 10. (autoafirmação com risco)
		Item 15. (assertividade)	0,456 (0,002)	Item 25. (não está em nenhum fator)
Item 27. (não está em nenhum fator)	0,417 (0,006)	Item 16. (assertividade)		
		Item 20. (desenvoltura social)	0,577 (0,000)	Item 5. (autoafirmação com risco)
Item 10. (autoafirmação com risco)	0,400 (0,009)	Item 21. (desenvoltura social)	0,539 (0,000)	Item 21. (autoafirmação com risco)

Item 28. (expressão de sentimento positivo)	0,513 (0,001)		0,469 (0,002)	Item 29. (autoafirmação com risco)
			0,553 (0,000)	Item 30. (expressão de sentimento positivo)
			0,639 (0,000)	Item 31. (autocontrole)
			0,563 (0,000)	Item 32. (não está em nenhum fator)
Item 10. (expressão de sentimento positivo)	0,400 (0,009)			
Item 15. (autoafirmação com risco)	0,462 (0,002)			
Item 27. (não está em nenhum fator)	0,403 (0,008)	Item 24. (empatia)		
Item 35. (expressão de sentimento positivo)	0,575 (0,000)			
Item 31. (autocontrole)	0,394 (0,01)	Item 25. (abordagem afetiva)		
Item 15. (autoafirmação com risco)	0,415 (0,006)			
Item 30. (expressão de sentimento positivo)	0,397 (0,009)	Item 28. (empatia)		
Item 19. (conversação e desenvoltura social)	0,399 (0,009)		0,430 (0,004)	Item 21. (autoafirmação com risco)
Item 22. (conversação e desenvoltura social)	0,476 (0,001)	Item 31. (empatia)		
Item 6. (expressão de sentimento)	0,400 (0,009)	Item 34. (empatia)		

positivo)

Tabela 14. Itens correlacionados do IHSa-Del Prette (2009b) para filhas de 15 a 17 anos e do IHS-Del Prette (2001) para pais e mães.

Itens IHS mães	ρ	Itens IHSa filhas de 15 a 17 anos	ρ	Itens IHS pais
		Item 4. (civildade)	0,443 (0,005)	Item 10. (expressão de sentimento positivo)
		Item 5. (autocontrole)	0,470 (0,003)	Item 18. (autocontrole)
Item 6. (expressão de sentimento positivo)	0,425 (0,007)	Item 6. (civildade)	0,475 (0,002)	Item 11. (autoafirmação com risco)
Item 22. (conversação e desenvoltura social)	0,453 (0,004)	Item 7. (empatia)	0,412 (0,009)	Item 35. (expressão de sentimento positivo)
Item 33. (não está em nenhum fator)	0,464 (0,003)			
Item 3. (expressão de sentimento positivo)	0,429 (0,006)	Item 9. (civildade)		
		Item 15. (assertividade)	0,424 (0,007)	Item 21. (autofirmação com risco)
Item 3. (expressão de sentimento positivo)	0,429 (0,006)	Item 19. (empatia)	0,510 (0,001)	Item 30. (expressão de sentimento positivo)
Item 6. (expressão de sentimento positivo)	0,469 (0,003)	Item 22. (autocontrole)		
Item 16. (autofirmação com risco)	0,460 (0,003)	Item 25. (abordagem afetiva)		

Item 30. (expressão de sentimento positivo)	0,412 (0,009)	Item 27. (assertividade)	0,428 (0,007)	Item 5. (autofirmação com risco)
			0,528 (0,001)	Item 32. (não está em fator nenhum)
Item 19. (conversa�o e desenvoltura social)	0,455 (0,004)	Item 30. (autocontrole)		
Item 37. (conversa�o e desenvoltura social)	0,512 (0,001)			
		Item 31. (empatia)	0,537 (0,000)	Item 30. (express�o de sentimento positivo)

Tabela 15. Itens correlacionados do IHS-Del Prette (2009b) para filhos de escola particular e do IHS-Del Prette (2001) para pais e mães.

Itens IHS m�es	ρ	Itens IHS filhos de escola particular	ρ	IHS pais
Item 21. (autofirma�o com risco)	0,476 (0,007)	Item 10. (abordagem afetiva)	0,454 (0,01)	Item 31. (autocontrole)
Item 26. (autoexposi�o a desconhecidos)	0,464 (0,009)		0,587 (0,001)	Item 35. (express�o de sentimento positivo)
		Item 11. (assertividade)	0,454 (0,01)	Item 6. (express�o de sentimento positivo)
			0,534 (0,002)	Item 25. (n�o est� em nenhum fator)
Item 8. (express�o de sentimento positivo)	0,460 (0,009)	Item 13. (abordagem afetiva)		
Item 31.	0,487 (0,005)	Item 14.		

(autocontrole) Item 23. (autoexposição a desconhecidos)	0,481 (0,006)	(autocontrole) Item 23. (assertividade)
---	---------------	---

Tabela 16. Itens correlacionados do IHSa-Del Prette (2009b) para filhos de escola pública e do IHS-Del Prette (2001) para pais e mães.

Itens IHS mães	ρ	Itens IHSa filhos de escola pública	ρ	Itens IHS pais
		Item 2. (civildade)	0,476 (0,008)	Item 7. (autoafirmação com risco)
		Item 5. (autocontrole)	0,460 (0,01)	Item 3. (expressão de sentimento positivo)
		Item 6. (civildade)	0,564 (0,001)	Item 18. (autocontrole)
		Item 7. (empatia)	0,603 (0,000)	Item 18. (autocontrole)
Item 30. (expressão de sentimento positivo)	0,494 (0,006)	Item 7. (empatia)	0,640 (0,000)	Item 1. (autofirmação com risco)
		Item 13. (abordagem afetiva)	0,479 (0,007)	Item 18. (autocontrole)
Item 31. (autocontrole)	0,488 (0,006)	Item 19. (empatia)	0,473 (0,008)	Item 31. (autocontrole)
Item 25. (não está em nenhum fator)	0,515 (0,004)	Item 21. (desenvoltura social)	0,493 (0,006)	Item 25. (não está em nenhum fator)
		Item 24. (empatia)	0,485 (0,007)	Item 29. (autoafirmação com risco)
Item 13. (conversação e desenvoltura social)	0,566 (0,001)	Item 25. (abordagem afetiva)		
Item 15.	0,517 (0,003)	Item 27.		

(autoafirmação com risco) Item 35. (expressão de sentimento positivo)	0,504 (0,005)	(assertividade)	
		Item 34. (empatia)	0,477 (0,008)
		Item 36. (abordagem afetiva)	0,525 (0,003)
			Item 6. (expressão de sentimento positivo) Item 35. (expressão de sentimento positivo)

Tabela 17. Itens correlacionados do IHS-De Prette (2009b) para filhos de 12 a 14 anos e do IHS-De Prette (2001) para pais.

Itens IHS filhos de 12 a 14 anos	ρ	Itens IHS pais
Item 5. (autocontrole)	0,466 (0,01)	Item 3. (expressão de sentimento positivo)
Item 12. (assertividade)	0,473 (0,008)	Item 31. (autocontrole)
Item 16. (assertividade)	0,468 (0,009)	Item 14. (autoafirmação com risco)
Item 20. (desenvoltura social)	0,494 (0,006)	Item 20. (autoafirmação com risco)
Item 21. (desenvoltura social)	0,484 (0,007)	Item 31. (autocontrole)
Item 33. (autocontrole)	0,491 (0,006)	Item 8. (expressão de sentimento positivo)

Tabela 18. Itens correlacionados do IHS-Del Prette (2009b) para filhos de 15 a 17 anos e do IHS-Del Prette (2001) para pais.

Itens IHS filhos de 12 a 14 anos	ρ	Itens IHS pais
Item 4. (civildade)	0,463 (0,009)	Item 11. (autoafirmação com risco)
Item 5. (autocontrole)	0,473 (0,007)	Item 12. (autoafirmação com risco)
Item 7. (empatia)	0,492 (0,005)	Item 30. (expressão de sentimento positivo)
Item 11. (assertividade)	0,531 (0,002)	Item 35. (expressão de sentimento positivo)
Item 21. (desenvoltura social)	0,591 (0,000)	Item 38. (autocontrole)
Item 24. (empatia)	0,481 (0,006)	Item 2. (não está em nenhum fator)
Item 36. (abordagem afetiva)	0,540 (0,002)	Item 28. (expressão de sentimento positivo)
	0,473 (0,007)	Item 32. (não está em nenhum fator)
	0,484 (0,006)	Item 29. (autoafirmação com risco)
	0,460 (0,009)	Item 10. (expressão de sentimento positivo)

Os dados apresentados nas Tabelas 13 a 18 mostram uma prevalência de correlações de itens que fazem parte dos fatores 1 e 2 do IHS-Del Prette (2001). Também foram encontradas correlações entre itens do IHS-Del Prette (2001) que não pertenciam a nenhum fator. Por fim, foram encontradas algumas correlações de grande magnitude entre itens dos instrumentos que estavam dentro dos mesmos fatores para pais e filhos. Isso ocorreu entre filhas mais novas e mais velhas e suas mães para itens de empatia, e entre filhas mais velhas e seus pais para itens alocados nos fatores de autocontrole, empatia e assertividade.

Quando se trata de filhos do sexo masculino de escola particular e suas mães, houve correlações entre itens de abordagem afetiva e autocontrole. Para os filhos de escola pública e suas mães foram encontradas correlações entre itens que fazem parte dos fatores de

empatia e assertividade, para eles e seus pais, houve correlações entre itens dos fatores autocontrole, empatia e abordagem afetiva. Por fim, entre filhos mais novos e seus pais foi verificada correlação entre itens do fator assertividade e para filhos mais velhos e seus pais houve correlação entre itens dos fatores empatia e abordagem afetiva.

DISCUSSÃO

A discussão dos resultados foi dividida em três partes para uma melhor compreensão dos aspectos importantes do presente estudo. Dessa forma, primeiro são apresentadas as questões referentes aos dados de caracterização do repertório de habilidades sociais da amostra, seguida de comentários sobre os resultados obtidos a partir da análise das habilidades sociais mais frequentes no repertório dos respondentes e, por fim, é discutida a transmissão intergeracional de habilidades sociais.

Caracterização do repertório de habilidades sociais da amostra:

Os resultados acerca da caracterização apontam dados para discussão, tanto na amostra de adolescentes quanto na de pais. Na caracterização do repertório social dos adolescentes alguns indicadores confirmaram dados obtidos com a amostra de validação do instrumento IHSA-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2009b), enquanto outros apresentaram dados na direção oposta. Quanto ao sexo, as adolescentes mulheres do presente estudo obtiveram um desempenho melhor que os adolescentes homens no escore geral de habilidades sociais, na classe de empatia e na classe de civilidade, o que é coerente com a amostra de referência. Ainda na amostra de referência, adolescentes do sexo feminino também se mostraram superiores na classe de habilidades sociais de assertividade, o que não ocorreu no presente estudo.

No que se refere aos grupos de idade os dados encontrados nesse estudo se diferenciam do que foi encontrado no manual do instrumento em questão. Neste, não houve diferenças entre os grupos de idade para as mulheres, mas sim para os homens, sendo que os adolescentes mais velhos apresentaram melhores escores. No presente estudo, por sua

vez, a maioria dos resultados não revelou diferenças para as variações de idade dos adolescentes, sendo que apenas as adolescentes mais velhas apresentaram melhores desempenhos na classe de assertividade. Como as adolescentes mais novas obtiveram escores menores para a assertividade, isso provavelmente levou a semelhança entre homens e mulheres para essa classe de habilidades sociais, diferentemente da amostra de referência.

Sobre os dados sociodemográficos dos adolescentes, a amostra de validação do IHSA-Del Prette Prette (A. Del Prette & Del Prette, 2009b) não apresentou diferenças no escore dos participantes para os tipos de escolas, mas sim para o nível socioeconômico, sendo que os adolescentes com melhores condições socioeconômicas apresentaram escores superiores que aqueles com piores condições. Já no presente estudo, os resultados encontrados mostram que somente para os adolescentes homens há diferenças entre o tipo de escola, sendo que os jovens de escola particular relataram melhores desempenhos do que aqueles de escola pública. Esses resultados são os mesmos encontrados no estudo de Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette e Del Prette (2006) com a população infantil, o que sugere uma continuidade da influência do tipo de escola e dos dados socioeconômicos nas habilidades sociais das crianças e dos adolescentes. Embora o tipo de escola que os adolescentes frequentam não demonstre exatamente o poder aquisitivo das suas famílias, esses dois indicadores estão relacionados. Ou seja, famílias com maior poder aquisitivo colocam seus filhos nas escolas particulares e muito excepcionalmente em escolas públicas. Já famílias com menor poder aquisitivo colocam seus filhos em escolas públicas e raramente em escolas particulares (IBGE, 2008-2009).

Os resultados acerca do repertório social dos adolescentes sugerem que, no que se refere ao sexo e às condições socioeconômicas, os escores de habilidades sociais da amostra do presente estudo se assemelham aos da amostra de validação do instrumento

IHSA-Del Prette Prette (A. Del Prette & Del Prette, 2009b). Entretanto, quando se trata das variações de idade algumas diferenças são apontadas. Pode-se afirmar que, no geral, não há diferenças entre os grupos de idade nos participantes da pesquisa, ao passo que na amostra normativa os adolescentes do sexo masculino mais velhos relatavam melhores habilidades sociais do que os mais novos. Em contra partida, essa diferença encontrada pode ter como justificativa o tamanho da amostra pesquisada, a qual pode ser considerada pequena se comparada aos 1172 participantes da validação do IHSA-Del Prette. Ainda assim, pode-se explicar a diferença encontrada pelo caráter relativista da competência social (Del Prette & Del Prette, 1999), ou seja, os adolescentes pesquisados podem ter características pessoais, situacionais e/ou culturais diferentes daqueles da normatização desse instrumento, o que acarretaria em demandas específicas e em habilidades sociais diferenciadas.

Ainda com relação ao grupo de adolescentes, algumas análises foram realizadas no sentido de investigar a influência de variáveis sociodemográficas da família no repertório de habilidades sociais dos filhos. No geral os escores dos filhos de pais mais velhos e com maior escolaridade se mostraram melhores que os escores de filhos de pais mais novos e com menor escolaridade. Quanto à idade dos pais os dados podem ser explicados considerando as dificuldades de pais muito jovens em educar os filhos. A literatura tem mostrado, por exemplo, que adolescentes grávidas têm menor nível socioeconômico e menor probabilidade de contar com o apoio de um companheiro (Simões, Silva, Bettiol, Lamy-Filho, Tonial & Mochel, 2003) e essas demandas parecem afetar o desenvolvimento dos filhos (Cole & Cole, 2004).

Por sua vez, a escolaridade dos pais também parece ser importante para o repertório de habilidades sociais dos filhos, dados também evidenciados no estudo de Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette e Del Prette (2006) com crianças do ensino fundamental. Nessa

pesquisa, Bandeira et al. (2006) encontraram que os pais com maior escolaridade atribuíam mais importância às habilidades sociais dos filhos. Essa é uma possível explicação para os filhos de pais com maior escolaridade relatarem possuir melhores habilidades sociais. Ainda, os pais com maior grau de escolaridade podem relatar possuir maior conhecimento sobre práticas parentais adequadas ou apresentar eles próprios mais habilidades sociais e podem ensiná-las aos seus filhos por modelação, instrução ou manejo de conseqüências.

Os resultados sobre a caracterização com o grupo de pais condizem com os achados da literatura (Barreto, Pierre, Del Prette & Del Prette, 2004) de que os homens relatam possuir mais habilidades de enfrentamento e autoafirmação com risco e autocontrole da agressividade, enquanto as mulheres possuem mais habilidades de expressão de sentimento positivo. Os dados do presente estudo ainda diferenciaram homens e mulheres quanto à desenvoltura social e à autoexposição a situações novas, com os homens apresentando escores mais elevados.

Os dados sobre a correlação entre variáveis sociodemográficas da amostra de adultos e suas habilidades sociais mostraram resultados significativos para a escolaridade e a idade dos respondentes. No caso da escolaridade, os pais de ambos os sexos que cursaram no mínimo o ensino superior apresentam melhores habilidades sociais do que aqueles que estudaram até o segundo grau, o que indica que um maior tempo de estudo favorece o desempenho em interações interpessoais, possivelmente pelo contato com demandas que exijam a emissão de desempenhos mais elaborados. Quanto à idade, pais do sexo masculino com até 40 anos relataram escores mais elevados do que pais mais velhos, o que pode ser explicado pelas diferentes demandas para emissão desses comportamentos a depender da idade do indivíduo (Del Prette & Del Prette, 1999). A literatura também parece confirmar esse caráter relativista da competência social, uma vez que há indícios de que as

habilidades sociais dos idosos estão abaixo das dos adultos (Branco, Comodo, Del Prette, Del Prette & Bandeira, 2009).

Com relação aos dados de grupo de idade e tipo de escola dos filhos, o presente estudo traz resultados passíveis de discussão no que se refere aos pais do sexo masculino. Os pais que tinham filhos em escola pública apresentaram melhores escores de autocontrole da agressividade, os pais de adolescentes meninas relataram maior exposição a desconhecidos e situações novas e os pais de adolescentes de 15 a 17 anos obtiveram maiores escores de autoafirmação na expressão de sentimentos positivos e de autoexposição a situações novas. Mais pesquisas precisam ser realizadas nessa direção para que esses dados sejam validados, interpretados e discutidos.

Características das habilidades sociais mais frequentes no repertório social dos respondentes adultos e adolescentes:

A análise dos percentis da amostra revelou que a maioria dos fatores está dentro da média da amostra normativa, tanto para a população de adultos quanto para os adolescentes. Isso indica que a amostra da pesquisa não se afasta da média populacional e assim os dados obtidos podem ter uma generalização maior dentro dessa mesma população.

Adicionalmente tanto as filhas, quanto os filhos de 12 a 14 anos responderam ter habilidades sociais de autocontrole abaixo da média da amostra de referência. Essa classe de habilidades sociais provavelmente ainda não está bem estabelecida no repertório de adolescentes de uma maneira geral, pois o engajamento em comportamentos de risco como praticar sexo sem o uso do preservativo e fazer uso de drogas (Murta e colaboradores, 2006) indica que os adolescentes ficam sob controle principalmente de consequências positivas em curto prazo em detrimento de consequências em longo prazo. No caso da

amostra do presente estudo, esse déficit de autocontrole é evidente, o que torna essa população suscetível a diversos problemas como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e abuso de substâncias. Por isso, o relato de déficits na habilidade social de autocontrole merece uma maior atenção dos pais, da escola e das políticas públicas, a fim de que seja possível prevenir ou minimizar diversos problemas relacionados com a falta dessa habilidade.

Por fim, os adolescentes do sexo masculino mais novos também relataram escores maiores de assertividade comparados com a média da amostra normativa. Esse dado explica porque as filhas da amostra não se mostraram superiores os filhos nessa classe de habilidades sociais, o que aconteceu na amostra de validação do IHSA-Del Prette (2009b).

A análise das habilidades sociais mais frequentes nos respondentes da amostra mostrou que os adolescentes de ambos os sexos relatam possuir maior repertório social de empatia e civilidade. Essas são classes de habilidades sociais bastante valorizadas pelos pais e pela comunidade como um todo (Del Prette & Del Prette, 2005), o que possivelmente aumenta as possibilidades de aprendizagem desses comportamentos, não apenas por modelação, mas também, e principalmente, por meio de instrução e consequenciação (reforço quando exibem essas habilidades e punição quando não exibem).

Em relação aos pais, foi possível observar que as habilidades sociais mais frequentes no repertório da amostra se encontravam na classe de autoafirmação na expressão de sentimento positivo. Essa é uma habilidade importante para pais e educadores em geral e está fortemente associada à habilidade social educativa de monitorar positivamente, a qual envolve elogiar, incentivar, demonstrar empatia entre outros comportamentos (Del Prette & Del Prette, 2008). Esse dado de alta frequência na autoafirmação na expressão de sentimento positivo sugere que esses pais possuem

repertório para reforçar o comportamento dos filhos (por meio de elogios, atenção, etc.). Assim, com um repertório elaborado para reforçar o comportamento da prole, a consequenciação pode ser o meio mais usual desses pais ensinarem comportamentos aos adolescentes.

Transmissão intergeracional de habilidades sociais:

A correlação dos escores de habilidades sociais dos pais e dos filhos adolescentes mostrou alguns resultados na direção da transmissão intergeracional desses comportamentos. Os dados apontam para maiores correlações entre os adolescentes e suas mães do que entre eles e seus pais. Esse dado contraria a concepção, encontrada em diversos estudos (Miller & Tabman-Bem-Ari, 2010; Weber & Gomide, 2007), de que os filhos imitam comportamentos do progenitor do mesmo sexo. Considerando que em nossa sociedade, de acordo com a cultura, a maior parte da tarefa na educação dos filhos cabe a mãe (Silveira, Pacheco, Schneider & Cruz, 2005), isso a coloca no centro da atenção dos filhos, que a requerem para a solução de inúmeros problemas e com isso podem aprender com ela, principalmente pela imitação. Adicionalmente, a responsabilidade pela educação dos filhos, implicando numa maior disponibilidade das mães para que os adolescentes possam aprender comportamentos com ela. Como afirma Baum (2005/2006), a imitação se torna mais provável quando o comportamento é freqüente na sociedade e o modelo é frequentemente visto pela pessoa. Assim, a mãe tem mais oportunidades de consequenciar, instruir e modelar o comportamento dos filhos.

Cabe mencionar que a grande maioria das correlações encontradas entre os fatores dos instrumentos utilizados tem uma magnitude média, ou seja, estão próximas de 0,30, o que significa que a força da relação entre as variáveis independente (escores dos pais) e

dependente (escores dos filhos) é média (Cozby, 2003). Essa observação parece confirmar que o repertório social dos adolescentes é produto de interações dele com a família, mas também com outros agentes educadores, como professores e pares (Del Prette & Del Prette, 2005; Martone & Banaco, 2010).

Nesse sentido, não se pode ignorar o papel da escola em promover habilidades sociais. Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que ao frequentar a escola, as crianças e adolescentes ampliam seus interlocutores, suas demandas sociais e as oportunidades para aperfeiçoar o repertório de habilidades sociais. Dessa forma, professores e pares se constituem em fonte de instrução, reforço, punição e modelação. Na adolescência em especial, os pares assumem um papel ainda mais importante, pois, como destacam Novak e Peláz (2004): “pares fornecem uma fonte de experiências positivas para adolescentes porque eles ajudam o desenvolvimento das habilidades sociais dos adolescentes por meio de reforçamento positivo”. (p. 474). Além de prover reforço positivo, os pares também funcionam como modelos a serem seguidos (Martin & Pear, 2009), uma vez que os adolescentes em geral possuem características mais semelhantes entre si do que entre seus progenitores.

Na amostra de adolescentes do sexo feminino, a transmissão de habilidades sociais somente foi verificada entre os progenitores e as adolescentes mais novas. Considerando que os indivíduos tendem a imitar modelos bem sucedidos e frequentemente vistos (Baum, 2005/2006) e que a adolescência é o período em que passa-se a interagir mais tempo com os pares sem a supervisão de adultos (Cole & Cole, 2004), é possível que, principalmente no final dessa fase do desenvolvimento, os pares sejam os principais agentes de reforço, punição, instrução e modelação. Isso poderia explicar a falta de correlações entre o repertório social de pais e filhas mais velhas. Não obstante esse processo, a transmissão de

empatia entre pais e filhos de 15 a 17 anos ($\rho=0,405$, $p=0,024$) mostra que os pais continuam a influenciar os filhos nessa etapa do desenvolvimento.

Adicionalmente, o tipo de escola parece influenciar na transmissão de habilidades sociais dos adolescentes do sexo masculino, principalmente em quais desses comportamentos serão transmitidos. A abordagem afetiva é transmitida de mães para filhos quando esses estudam em escola particular ($\rho=0,364$; $p=0,044$) e a desenvoltura social é transmitida de mães para filhos que frequentam escola pública ($\rho=0,406$; $p=0,026$). Embora haja diferenças entre essas duas classes de habilidades sociais, pode-se afirmar que elas estão relacionadas, o que diminui o impacto dos tipos de escola nessa transmissão. Essa similaridade entre famílias mais e menos favorecidas economicamente parece contrariar a literatura. Teodoro (2009), por exemplo, afirma que as crianças mais carentes são cuidadas, não apenas pelos pais, mas também por outras pessoas da família estendida e da comunidade. Esse é um dos fatores que poderia resultar em uma menor influência dos pais com menor poder aquisitivo sobre os filhos, o que não foi evidenciado no presente estudo. Uma possível explicação para os dados encontrados seria de que os pais do presente estudo, tanto aqueles que colocam seus filhos em escolas particulares quanto aqueles que têm seus filhos estudando em instituições públicas, são progenitores envolvidos na formação e desenvolvimento dos filhos, uma vez que aceitaram participar da pesquisa e frequentam reuniões e palestras nas escolas.

Os resultados encontrados sugerem três análises importantes. Primeiro, as classes de habilidades sociais em que foi verificada a transmissão intergeracional, sejam elas assertividade, empatia, abordagem afetiva e desenvoltura social, devem ser aquelas privilegiadas em programas de desenvolvimento e aprimoramento de habilidades sociais voltados aos pais. Segundo, programas para pais com o objetivo de modificar

comportamentos nos filhos poderiam ser realizados não apenas voltados para as habilidades sociais educativas desses agentes, como pode ser visto nos programas de treinamento de pais (Del Prette et al., 2011; Pinheiro et al., 2009), mas também direcionados para habilidades sociais gerais dos pais.

Terceiro, uma vez que as habilidades sociais são comportamentos transmitidos ao longo das gerações, pode-se investigar o papel dessas habilidades como práticas culturais (Dittrich, 2004, Skinner, 1953/2007). Nessa direção, estudos longitudinais e com amostras maiores poderiam contribuir para uma melhor interpretação desses resultados. Considerando que as habilidades sociais estariam envolvidas em práticas culturais benéficas para a sobrevivência da cultura (Del Prette & Del Prette, 2010) e que Glenn (1986/2005) defende uma reconstrução gradual de práticas que estão próximas aos indivíduos por meio de pequenas iniciativas, então é justificável um esforço dirigido à promoção e manutenção desses comportamentos na sociedade, começando por intervenções focadas na relação pais-filhos.

As correlações encontradas entre os itens do IHS-Del Prette (2001) e do IHSA-Del Prette (2009b) reafirmam alguns dados sobre a transmissão intergeracional de habilidades sociais que foram encontrados nas análises entre os fatores dos instrumentos. A análise dos itens também mostrou outras correlações entre algumas classes de habilidades sociais de pais e filhos. Isso indica que não apenas as classes de habilidades sociais correlacionadas por meio dos fatores devem ser trabalhadas em um treinamento para pais, mas também outras classes, como, por exemplo, a assertividade e a empatia para mães de filhos que estudam em escola pública e o autocontrole, a empatia e a assertividade de pais de filhas mais velhas. Esses dados realçam ainda mais a importância de um programa de habilidades sociais para pais com vistas a melhorar o repertório social de seus filhos. Adicionalmente

faz-se relevante apontar para as correlações encontradas com itens do IHS-Del Prette (2001) que não fazem parte de nenhum fator do instrumento. Caso esses itens fizessem parte de algum fator, isso poderia aumentar o número de correlações encontradas e revelar mais classes de habilidades sociais que são aprendidas de pais para filhos.

Outras correlações verificadas entre o repertório social de pais e filhos mostram que a classe de expressão de sentimentos positivos nos pais foi a mais correlacionada com a emissão de diversas classes de habilidades sociais nos filhos, tanto para as análises realizadas com entre os fatores quanto para as análises feitas entre os itens. A habilidade de expressar sentimentos positivos nos pais parece ser necessária para que estes reforcem comportamentos apropriados dos filhos por meio de elogios, carinhos e atenção. Dessa forma, essa classe de habilidades sociais está estreitamente vinculada com as habilidades sociais educativas, principalmente com a monitoria positiva (que envolve habilidades como elogiar, apresentar feedback positivo e demonstrar empatia) (Del Prette & Del Prette, 2008). Portanto, um repertório social elaborado nos pais pode ser importante não somente para transmitir alguns comportamentos para os filhos por meio de imitação e modelação, mas também para que esses agentes sociais consigam ensinar comportamentos para as crianças e adolescentes por meio de consequenciação e instrução. Essa pode ser uma característica da amostra do estudo, pois, uma vez que os pais possuem um repertório acima da média da amostra de referência na habilidade de expressar sentimentos positivos, é possível que eles ensinem comportamentos aos seus filhos pela estratégia de consequenciação em detrimento da modelação.

Correlações negativas entre o repertório de habilidades sociais dos pais e dos filhos também foram encontradas. Esses dados sugerem que, não obstante a aprendizagem de alguns comportamentos entre pais e filhos, os adolescentes também se comportam de

maneiras diferentes comparados seus pais (Sabatier & Lannegrand, 2005; Weber et al., 2006). Como afirma Skinner (1953/2007) os indivíduos estão expostos, ao longo de sua ontogênese, a contingências divergentes e que usualmente entram em conflito. Dessa forma, provavelmente os adolescentes possuem determinados comportamentos reforçados pela família e outros comportamentos concorrentes reforçados pelos pares, os quais ganham destaque como modelos a seguir, principalmente nessa fase do desenvolvimento (Cole & Cole, 2004; Martone & Banaco, 2010). Complementando, Rocha-Coutinho (2006) descreve que algumas pesquisas indicam uma descontinuidade nos valores e comportamentos de uma geração para a outra, tendo como justificativa as mudanças rápidas e constantes da sociedade contemporânea e a convivência diária dos indivíduos com diversos modelos a seguir. Cole e Cole (2004) e Nokak e Peláz (2004), por exemplo, descrevem estudos em que há maior probabilidade dos adolescentes se engajarem em comportamentos apresentados pelos pares, como consumo de bebidas alcoólicas e cigarro.

Também é possível discutir as diferenças encontradas no repertório social de pais e filhos considerando que a família é uma agência de controle. Nesse sentido, o controle exercido pode gerar subprodutos nos filhos, como a fuga, a revolta e a resistência passiva (Skinner, 1953/2007). Esses comportamentos denominados subprodutos apontam para uma tendência da prole em não seguir o que a família, enquanto agência de controle, rege, agindo de outras formas que não as reforçadas no meio familiar.

No que se refere a essa descontinuidade de comportamentos entre pais e filhos, os adolescentes do sexo masculino da presente pesquisa possuem mais correlações negativas com seus pais do que as adolescentes mulheres, podendo indicar que esses adolescentes têm uma tendência maior a imitar outros padrões de comportamento que não aqueles exibidos por seus progenitores. Nessa direção, Cole e Cole (2004) afirmam que os filhos nessa idade

estão mais preocupados do que as filhas em estabelecer sua independência em relação aos pais e outros adultos.

Em contrapartida, uma análise mais detalhada desses dados mostra que algumas correlações negativas podem ser explicadas por outras variáveis. No caso das mães, todas as correlações negativas entre seu repertório social e o de seus filhos envolviam a classe de habilidades sociais de autocontrole da agressividade das mães, que teve uma média de frequência baixa nessa amostra (0,703). Isso significa que os filhos da presente pesquisa têm um bom repertório de autocontrole, não obstante o repertório deficitário de autocontrole das mães. É possível que os filhos não vejam as mães como um modelo bem sucedido com relação a esse comportamento e passem a imitar outros modelos que não suas progenitoras, o que vai na direção da explicação de Baum (2005/2006) de que um dos critérios para a imitação envolve o quanto o comportamento foi bem sucedido.

É importante também avaliar os instrumentos que medem o autocontrole da amostra de pais e de filhos. O IHS-Del Prette (2001) possui apenas três itens que avaliam o autocontrole (Quando um de meus familiares, por algum motivo, me critica, reajo de forma agressiva, Ao entrar em um ambiente onde estão várias pessoas desconhecidas, cumprimento-as, Consigo "levar na esportiva" as gozações de colegas de escola ou de trabalho a meu respeito), ao passo que o IHSA-Del Prette (2009b) possui oito itens para essa classe de habilidades sociais (Consigo aceitar críticas, quando elas são justas, Mesmo quando meu grupo está perdendo em um jogo, eu consigo manter a calma, Ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle, Quando alguém "apronta comigo", peço-lhe, numa boa, que se explique, Quando meus pais ou professores criticam o meu comportamento, consigo controlar minha irritação, Reajo com calma quando as coisas não saem como eu gostaria, Quando meus pais insistem em dizer o que devo fazer,

contrariando o que penso, falo calmamente o que acho, Consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão (ã) me critica de alguma forma). Nesse caso, é possível observar que o IHSA-Del Prette (2009b) contém mais demandas acerca do autocontrole e com isso consegue avaliar melhor essa habilidade. Também pode-se argumentar que as demandas de autocontrole para adultos e adolescentes são diferenciadas, uma vez que eles são populações diferentes que convivem com interlocutores distintos e em contextos diferenciados. Instrumentos que avaliem mais a fundo o autocontrole podem trazer dados mais fidedignos dessa habilidade social com relação aos pais e aos filhos.

No caso dos pais a maioria das correlações negativas encontradas envolvia a classe de conversação e desenvoltura social dos mesmos, na qual os progenitores tiveram um desempenho médio considerando a amostra de referência do instrumento. Isso significa que mesmo os pais tendo comportamentos bem sucedidos de conversação os filhos tendem a imitar outros agentes sociais, possivelmente porque para os adolescentes esses outros agentes, mesmo não apresentando comportamentos adequados, são mais frequentemente vistos e podem ser reconhecidos como sendo pessoas bem sucedidas dentro da sociedade (Baum, 2005/2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo traz evidências na direção de que os filhos aprendem comportamentos com os pais, e mais especificamente, de que há a transmissão intergeracional de algumas classes de habilidades sociais. Por outro lado, as correlações de magnitude mediana mostram também que os adolescentes aprendem habilidades sociais

com outros agentes sociais, como pares e professores, e por meio de outras estratégias de aprendizagem, como consequenciação e instrução.

Uma vez que a maioria dos estudos acerca da transmissão de comportamentos utilizou respostas apenas dos filhos como informantes ou não teve como participantes ambos os pais, pode-se afirmar que a pesquisa em questão trouxe uma contribuição para a melhor compreensão desses processos, trazendo dados que avaliavam respostas mais confiáveis de pais e filhos. Evidentemente diversas questões ainda ficam em aberto para serem resolvidas por estudos futuros. Estes poderiam acompanhar pais e filhos de forma longitudinal, investigar amostras maiores de participantes, utilizar outros instrumentos de medida como observação e entrevistas ou ainda analisar a influência que outros agentes de socialização têm na aprendizagem de habilidades sociais.

Como limitações do presente estudo pode-se citar a utilização de apenas uma forma de avaliação do repertório de habilidades sociais da amostra, o que restringe o alcance dos dados sobre o objeto pesquisado, principalmente pensando que a competência social é relativista. Adicionalmente, os instrumentos utilizados para a coleta de dados dependem do autorrelato dos participantes, e o fator de desajustabilidade social pode levar os respondentes a superestimar suas respostas. Em relação ao método de coleta de dados, ir às escolas e pedir que os pais se dirigissem até a instituição de ensino dos filhos para participar da pesquisa pode ter contribuído para que a amostra do presente estudo fosse composta de pais diferenciados em relação à população total de pais de adolescentes. Também é possível que os resultados encontrados não possam ser generalizados para populações de adolescentes e pais de outras regiões do país, uma vez que os dados foram coletados em apenas duas cidades do interior do estado de São Paulo, as quais possuem características culturais semelhantes.

Por fim, análises mais específicas e complexas, como a análise de regressão, não puderam ser realizadas com a amostra em questão, porque não havia número suficiente de participantes para que fosse possível avaliar o quanto as habilidades sociais dos pais predizem as habilidades sociais dos filhos (divididos em sexo e tipo de escola). Isso aconteceu porque, embora houvesse 142 participantes adolescentes, eles tiveram que ser divididos de acordo com o sexo e com o tipo de escola para que as análises pudessem ser realizadas. Estudos posteriores poderiam realizar a análise de regressão com uma população maior de adolescentes, o que traria dados mais precisos sobre o fenômeno da transmissão intergeracional.

Referências

- Abib, J. A. D. (2007). *Comportamento e sensibilidade: vida, prazer e ética*. ESETEC: Santo André.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C. Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 541-549.
- Barreto, M. C. M., Pierre, M. R. S. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2004). Habilidades sociais entre jovens universitários: Um estudo comparativo. *Revista de Matemática e Estatística*, 22(1), 31-42.
- Baum, W. M. (2006) *Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução*. Tradução de M.T. A. Silva, M.A. Matos, G.Y. Tomanari e E.Z. Tourinho. 2ª edição revisada e ampliada. Porto Alegre: Atmed. (trabalho original publicado em 2005)
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7, 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T. B. (2008). Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P): categorias e testagem preliminar. In: L. Weber, *Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares* (p. 145-158). Curitiba: Juruá.
- Boutwell, B. B. & Beaver, K. M. (2010). The intergenerational transmission of low self-control. *Journal of research in crime and delinquency*, 47 (2), 174-209.
- Branco, R. F.; Comodo, C. N.; Del Prette, A.; Del Prette Z. A. P. & Bandeira, M. B. (2009). *Habilidades sociais na terceira idade: necessidade e importância de um enfoque*

- específico*. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional de Habilidades Sociais, realizado nos dias 4 e 5 de junho no Rio de Janeiro.
- Caballo, V. E. *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. 2. edição. São Paulo: Santos, 2002.
- Campbell, J. M. & Oei, T. P. (2010). A cognitive model for the intergenerational transference of alcohol use behavior. *Addictive Behaviors*, 35, 73–83.
- Carrara, K. (2008). Entre a utopia e o cotidiano: uma análise de estratégias viáveis nos delineamentos culturais. *Revista Psicolog*, 1, 42-54.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Tradução D.G. de Souza. 4ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (trabalho original publicado em 1998)
- Cia, F.; Pamplin, R. C. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 16 (35), 395-406.
- Cia, F., Pereira, C. S., Ruas, T. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e relacionamento entre pais e filhos. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 73-81.
- Cole, M. & Cole S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Coley, R. L.; Carrano, J. & Lewin-Bizan, S. (2011). Unpacking links between fathers' antisocial behaviors and children's behavior problems: direct, indirect and interactive effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 791-804.

- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S. & Crews, S. D. (2008). Social skills training with secondary EBD students: a review and analysis of meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131-144.
- Cortez, M. C. D. & Reis, M. J. D. (2008). Efeitos do controle por regras ou pelas contingências na sensibilidade comportamental. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 10 (2), 143-155.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- De Valk, H. A. G. & Liefbroer, A. C. (2007). Parental influence on union formation preferences among Turkish, Moroccan and Dutch adolescents in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (4), 487-505.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009a). Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. In: V. G. Haase, F. O. Ferreira, & F. J. Penna, (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência* (pp. 503-522). Belo Horizonte: Coopmed.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009b). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paideia*, 18 (41), p. 517-530.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs). *Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações* (p.189-231). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette Z. A. P. & Del Prette, A. (2010) Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em análise do comportamento*, 1 (2), p. 104-115.
- Del Prette, Z. A. P.; Rocha, M. M. & Del Prette, A. (2011). Habilidades sociais na infância: avaliação e intervenção com a criança e seus pais. In: C. S. Petersen & R. Wainer (Orgs). *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes* (46-61), Porto Alegre: Artmed.
- Dittrich, A. (2004). *Behaviorismo radical, ética e política: aspecto teóricos do compromisso social*. 480 p. Tese de doutorado no Centro de Educação e Ciências Humanas na Universidade Federal de São Carlos.
- Duriez, B. & Soenens, B. (2009). The intergenerational transmission of racism: the role of right-wing authoritarianism and social dominance orientation. *Journal of Research in Personality*, 43, 906-909.
- Falcone, E. O. (2001). Uma proposta de um sistema de classificação das habilidades sociais. In: H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Padi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre*

- comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (p. 195-209). Santo André: ESETec.
- Feitosa, F. B.; Matos, M. G.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14 (2), 259-266.
- Freitas, M. G.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2007). Melhorando habilidades sociais de crianças com deficiência visual: um programa de intervenção para mães. *Revista Benjamin Constant*, 13 (37), 17-27.
- Garcia-Serpa, F. A., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não empáticos: Relação com a empatia e procedimentos educativos dos pais. *Interamerican Journal of Psychology*, Buenos Aires - AR, 40 (1), 73-84, 2006.
- Glenn, S. (2005) Metacontingências em Walden II. In: J.C. Todorov, R. C. Martone & M. B. Moreira. *Metacontingências: comportamento, cultura e sociedade*. (p.13-28). Editora ESE Tec: Santo André. (trabalho original publicado em 1986).
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs). *Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações* (p.17-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Grønhøj, A. & Thøgersen, J. (2009). Like father, like son? Intergenerational transmission of values, attitudes and behaviours in the environmental domain. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 414-421.
- Hopkins, P.; Olson, E.; Pain, R. & Vincett, G. (2011). Mapping intergenerationalities: the formation of youthful religiosities. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36 (2), 314-327.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2008-2009). *Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009*. Disponível: http://www.ibge.com.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008_2009/defaulttabpdf.shtm
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Sinopse do censo demográfico 2010*. Disponível: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>
- Kerley, K. R., Xu, X., Sirisunyaluck, B. & Alley, J. M. (2010). Exposure to family violence in childhood and intimate partner perpetration or victimization in adulthood: exploring intergeneration transmission in urban Thailand. *Journal of Family Violence*, 25, 337-347.
- Kim, J. (2009). Type-specific intergenerational transmission of neglectful and physically abusive parents behaviors among young parents. *Children and Youth Services Review*, 31, 761-767.
- Loeber, R., Hipwell, A., Battista, D., Sembower, M. & Stouthamer-Loeber, M. (2009). Intergenerational transmission of multiple problem behaviors: prospective relationships between mothers and daughters. *Journal of Abnorm Child Psychology*, 37, 1035 - 1048.
- Malott, M. & Glenn, S. S. (2006). Targets of intervention in cultural and behavior change. *Behavior and Social Issues*, 15, 31-56.
- Mangrulkar, L.; Whitman, C. V. & Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. *Organización Panamericana de La Salud*.
- Martin, G. & Pear, J. (2009). *Modificação do comportamento: o que é e como fazer*. Tradução de N. C. de Aguirre. São Paulo: Roca (8ª ed.).

- Martone, R. C. Banaco, R. A. (2010). *Comportamento verbal e contingências comportamentais entrelaçadas: aplicações no processo clínico*. Curso ministrado no XIX encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental realizado nos dias 23 a 26 de setembro em Campos de Jordão.
- Miller, G. & Taubman-Ben-Ari, O. (2010). Driving styles among young novice drivers— The contribution of parental driving styles and personal characteristics. *Accident Analysis and Prevention*, 42, 558–570.
- Milner, J. S.; Thomsen, C. J.; Crouch, J. L. Rabenhorst, M. M.; Martens, P. M.; Dyslin, C. W.; Guimond, J. M.; Stande, V. A. & Merrill, L. L. (2010). Do trauma symptoms mediate the relationship between childhood physical abuse and adult child abuse risk? *Child Abuse & Neglect*, 34 (5), 332-344
- Molina, R. C. M. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11 (1), 53-63.
- Murta, S. G., Del Prette, A., Nunes, F.C., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Problemas en la adolescencia: Contribuciones del entrenamiento en habilidades sociales In: J. C. Salamanca (Ed.), *Manual de intervención psicológica para adolescentes: Ámbito de la salud y educativo* (Unidade 1, Cap. 2) Colombia (Bogotá): PSICOM Editores.
- Naves, A. R. C. X. & Vasconcelos, L. A. (2008). O estudo da família: contingências e metacontingências. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 4 (1), 13-25.
- Novak, G. & Peláz, M. (2004). *Child and adolescent development: a behavioral system approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Olsen, J. P.; Parra, G. R. & Bennett, S. A. (2010). Predicting violence in romantic relationships during adolescence and emerging adulthood: A critical review of the

- mechanisms by which familial and peer influences operate. *Clinical Psychology Review*, 30, 411–422.
- Piché, G.; Bergeron, L. & Cyr, M. (2008). Transmissão intergeracional dos transtornos internalizados: modelos teóricos e pesquisas empíricas. *Canadian Psychology*, 49 (4), 309-322.
- Pinheiro, M. I. S., Del Prette, A., & Del Prette, G. (2009). Crianças com problemas de comportamento: Uma proposta de intervenção via treinamento em grupo de pais. In: V. G. Haase, F. O. Ferreira, & F. J. Penna (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência* (pp. 523-536). Belo Horizonte: Coopmed.
- Ramakers, A. A. T.; Bijleveld, C. & Ruiter, S. (2011). Scaping the family tradition: a multi-generation study of occupational status and criminal behavior. *British Journal of Criminology*, 51, 856-874.
- Rocha-Coutinho, M. L. (2006). Transmissão geracional e família na contemporaneidade. In: Myriam Lins de Barros, *Família e gerações* (p.91-106). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Sabatier, C. & Lannegrand-Willems, L. (2005). Transmission of family values and attachment: a French tree-generation study. *Applied Psychology: an international review*, 54 (3), 378-395.
- Segrin, C.; Taylor, M. E. & Altman, J. (2009). Social cognitive mediators and relational outcomes associated with parental divorce. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22 (3), 361-377.
- Seiffge-Krenke, I.; Overbeek, G. & Vermulst, A. (2010). Parent–child relationship trajectories during adolescence: Longitudinal associations with romantic outcomes in emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 33, 159-171.

- Shaffer, A., Burth, K. B., Obradovic, J., Herbers, J. E. & Masten, A. S. (2009). Intergenerational continuity in parenting quality: the mediating role of social competence. *Developmental Psychology*, 45 (5), 1227- 1240.
- Sherman, S. J., Chassin, L., Presson, C., Seo, D. C. & Macy, J. T. (2009). The intergenerational transmission of implicit and explicit attitudes toward smoking: predicting smoking initiation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 313-319.
- Silveira, L. M. O. B.; Pacheco, J. T. B.; Schneider, A. A., & Cruz, T. (2005). Estratégias educativas desejáveis e indesejáveis: Uma comparação entre a percepção de pais e de mães de adolescentes. *Alethéia*, 21, 31-42.
- Simões, V. M. F.; Silva, A. A. M.; Bettiol, H.; Lamy-Filho, F.; Tonial, S. R. & Mochel, E. G. (2003). Características da gravidez na adolescência em São Luís, Maranhão. *Revista de Saúde Pública*, 37 (5), 559-565.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Bantam Books, 215 p.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 231, 501-504.
- Skinner, B. F. (1984). The evolution of behavior. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 41, 217-221.
- Skinner, B. F. (2007). *Ciência e comportamento humano*. Tradução de J.C. Todorov e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes. (trabalho original publicado em 1953).
- Soenens, B., Elliot, A. J., Goossens, L., Vansteenkiste, M., Luyten, P. & Duriez, B. (2005). The intergenerational transmission of perfectionism: parents' psychological control as an intervening variable. *Journal of Family Psychology*, 19 (3), 358-366.

- Straus, M. A., Gelles, R. J., & Steinmetz, S. K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. New York: Doubleday/Anchor.
- Teodoro, M. L. M. (2009). Família, bem-estar e qualidade de vida de crianças e adolescentes. In: V. G. Haase, F. O. Ferreira, & F. J. Penna (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência* (pp. 111-122). Belo Horizonte: Coopmed.
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7 (1), 77-88.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A.P. & Brandenburg, O.J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de psicologia*, 9 (2), p. 227-237.
- 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.
- Weber, L. & Gomide, P. I. C. (2007). Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 24 (1), 53-60.
- Zamberlan, M. A. T., Camargo, F., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (1997). Interações na família: Revisões empíricas. In: M. A. T. Zamberlan & Z. M. M. Biasoli- Alves, *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção* (pp. 39-57). Londrina: UEL.

ANEXO A

Itens do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette, 2001) agrupados de acordo com os cinco fatores do instrumento.

Fator	Itens
<p>Fator 1: Enfrentamento e autoafirmação com risco</p>	<p>1. Em um grupo de pessoas desconhecidas, fico à vontade, conversando naturalmente.</p> <p>5. Quando um(a) amigo(a) a quem emprestei dinheiro, esquece de me devolver, encontro um jeito de lembrá-lo(a).</p> <p>7. Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem não fui apresentado(a), eu mesmo(a) me apresento a essa pessoa.</p> <p>11. Em uma sala de aula ou reunião, se o professor ou dirigente faz uma afirmação incorreta, eu exponho meu ponto de vista.</p> <p>12. Se estou interessado(a) em uma pessoa para relacionamento sexual, consigo abordá-la para iniciar conversação.</p> <p>14. Faço exposição (por exemplo, palestras) em sala de aula ou no trabalho, quando sou indicado(a).</p> <p>15. Quando um familiar me critica injustamente, expresso meu aborrecimento diretamente a ele.</p> <p>16. Em um grupo de pessoas conhecidas, se não concordo com a maioria, expresso verbalmente minha discordância.</p> <p>20. Quando estou gostando de alguém com quem venho saindo, tomo a iniciativa de expressar-lhe meus sentimentos.</p> <p>21. Ao receber uma mercadoria com defeito, dirijo-me até a loja onde a comprei, exigindo a sua substituição.</p> <p>29. Na escola ou no trabalho, quando não compreendo uma explicação sobre algo que estou interessado(a), faço as perguntas que julgo necessárias ao meu esclarecimento.</p>
<p>Fator 2: Autoafirmação na expressão de sentimento positivo</p>	<p>3. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, respondo-lhe agradecendo</p> <p>6. Quando alguém faz algo que eu acho bom, mesmo que não seja diretamente a mim, faço menção a isso, elogiando-o(a) na primeira oportunidade.</p> <p>8. Mesmo junto a conhecidos da escola ou trabalho, encontro dificuldade em participar da conversação ("enturmar").</p> <p>10. Em minha casa, expresso sentimentos de carinho através de palavras e gestos a meus familiares.</p> <p>28. Quando um de meus familiares (filhos, pais, irmãos, cônjuge) consegue alguma coisa importante pela qual se empenhou muito, eu o elogio pelo seu sucesso.</p> <p>30. Em uma situação de grupo, quando alguém é injustiçado, reajo em sua defesa.</p> <p>35. Se estou sentindo-me bem (feliz), expresso isso para as pessoas de meu círculo de amizades.</p>
	<p>13. Em meu trabalho ou em minha escola, se alguém me faz um elogio, fico</p>

<p>Fator 3: Conversação e desenvoltura social</p>	<p>encabulado(a) sem saber o que dizer. 17. Em uma conversação com amigos, tenho dificuldade em encerrar a minha participação, preferindo aguardar que outros o façam. 19. Mesmo encontrando-me próximo(a) de uma pessoa importante, a quem gostaria de conhecer, tenho dificuldade em abordá-la para iniciar conversação. 22. Ao ser solicitado(a) por um(a) colega para colocar seu nome em um trabalho feito sem a sua participação, acabo aceitando mesmo achando que não devia. 24. Tenho dificuldade em interromper uma conversa ao telefone mesmo com pessoas conhecidas. 36. Quando estou com uma pessoa que acabei de conhecer, sinto dificuldade em manter um papo interessante. 37. Se preciso pedir um favor a um(a) colega, acabo desistindo de fazê-lo.</p>
<p>Fator 4: Autoexposição a desconhecidos e situações novas</p>	<p>9. Evito fazer exposições ou palestras a pessoas desconhecidas. 14. Faço exposição (por exemplo, palestras) em sala de aula ou no trabalho, quando sou indicado(a). 23. Evito fazer perguntas a pessoas desconhecidas. 26. Em campanhas de solidariedade, evito tarefas que envolvam pedir donativos ou favores a pessoas desconhecidas.</p>
<p>Fator 5: Autocontrole da agressividade</p>	<p>18. Quando um de meus familiares, por algum motivo, me critica, reajo de forma agressiva. 31. Ao entrar em um ambiente onde estão várias pessoas desconhecidas, cumprimento-as. 38. Consigo "levar na esportiva" as gozações de colegas de escola ou de trabalho a meu respeito.</p>
<p>Itens que não fazem parte de nenhum fator</p>	<p>2. Quando um de meus familiares (pais, irmãos mais velhos ou cônjuge) insiste em dizer o que eu devo fazer, contrariando o que penso, acabo aceitando para evitar problemas. 4. Em uma conversação, se uma pessoa me interrompe, solicito que aguarde até eu encerrar o que estava dizendo. 25. Quando sou criticado de maneira direta e justa, consigo me controlar admitindo meus erros ou explicando minha posição. 27. Se um(a) amigo(a) abusa de minha boa vontade, expresso-lhe diretamente meu desagrado. 32. Ao sentir que preciso de ajuda, tenho facilidade em pedi-la a alguém de meu círculo de amizades. 33. Quando meu(minha) parceiro(a) insiste em fazer sexo sem o uso da camisinha, concordo para evitar que ele(a) fique irritado(a) ou magoado(a). 34. No trabalho ou na escola, concordo em fazer as tarefas que me pedem e que não são da minha obrigação, mesmo sentindo um certo abuso nesses pedidos.</p>

ANEXO B

Itens do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette, 2009b) agrupados de acordo com os seis fatores do instrumento.

Fator	Itens
Fator 1: Empatia	<p>7. Quando alguém faz algo de bom, <u>eu elogio</u>.</p> <p>19. Nos trabalhos de grupo, <u>explico as tarefas aos colegas, quando necessário</u>.</p> <p>24. <u>Consigo guardar segredo</u>, sobre o que os amigos me contam.</p> <p>26. <u>Consigo perceber os sentimentos</u> (medo, raiva, vergonha, tristeza, etc.) de um (a) amigo (a) em dificuldade.</p> <p>28. Ao perceber que fui inconveniente (grosso, desagradável) e ofendi alguém, <u>eu peço desculpas</u>.</p> <p>29. Quando um amigo tem uma posição contrária à minha, <u>consigo negociar uma solução boa para nós dois</u>.</p> <p>31. Ao notar que um (a) colega está triste ou com algum problema, <u>eu lhe ofereço meu apoio</u>.</p> <p>32. Na relação sexual, quando meu/minha parceiro (a) discorda de usar camisinha, <u>procuo convencê-lo (a) sobre essa necessidade</u>.</p> <p>34. Quando um colega está com dificuldade em alguma tarefa da escola ou do trabalho, <u>eu ofereço minha ajuda</u>.</p> <p>35. Quando quero fazer amizades, <u>convido as pessoas para algum programa ou atividade</u>.</p>
Fator 2: Autocontrole	<p>5. <u>Consigo aceitar críticas</u>, quando elas são justas.</p> <p>8. Mesmo quando meu grupo está perdendo em um jogo, <u>eu consigo manter a calma</u>.</p> <p>14. Ao ser injustamente criticado, <u>consigo responder sem perder o controle</u>.</p> <p>18. Quando alguém “apronta comigo”, <u>peço-lhe, numa boa, que se explique</u>.</p> <p>22. Quando meus pais ou professores criticam o meu comportamento, <u>consigo controlar minha irritação</u>.</p> <p>30. <u>Reajo com calma</u> quando as coisas não saem como eu gostaria.</p> <p>33. Quando meus pais insistem em dizer o que devo fazer, contrariando o que penso, <u>falo calmamente o que acho</u>.</p> <p>38. Consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão (ã) me critica de alguma forma.</p>
Fator 3: Civilidade	<p>2. Ao entrar em um local (por exemplo, consultório médico, casa de parentes, etc.), <u>cumprimento as pessoas</u>.</p> <p>3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, <u>eu agradeço</u>.</p> <p>4. Ao sair de um local, <u>eu me despeço das pessoas</u>.</p> <p>6. Quando surge oportunidade, <u>faço pequenos favores</u> (oferecer a cadeira, abrir a porta para alguém, etc.) <u>sem que me peçam</u>.</p> <p>7. Quando alguém faz algo de bom, <u>eu elogio</u>.</p> <p>9. Ao ser elogiado sinceramente por alguém, <u>eu agradeço</u>.</p>
Fator 4:	<p>11. Consigo <u>tomar a iniciativa de encerrar a conversa</u> (bate-papo) com outra</p>

Assertividade	<p>pessoa.</p> <p>12. Quando uma pessoa faz um pedido que acho abusivo (exagerado ou injusto), <u>eu recuso.</u></p> <p>15. Se não quero ficar com um (a) menino (a), <u>eu recuso</u>, mesmo que ele (a) seja muito insistente.</p> <p>16. Quando não gosto da roupa ou sapato que o vendedor insiste em me vender, <u>eu digo com educação que não gostei e não vou levar.</u></p> <p>21. <u>Consigo conversar com pessoas de autoridade</u> (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor na igreja, etc.) sempre que necessário.</p> <p>23. Se acho errado fazer uma coisa, mesmo os colegas me pressionando, <u>eu fico na minha (não faço).</u></p> <p>27. <u>Demonstro meu aborrecimento</u> a meu/minha irmão (ã) quando ele (a) apronta comigo (mexe nas minhas coisas, implica, etc.).</p>
Fator 5: Abordagem afetiva	<p>10. Quando estou afim de ficar com alguma pessoa, <u>eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade.</u></p> <p>13. Quando quero participar de um grupo da escola ou do trabalho, <u>dou um jeito de entrar na conversa</u> (me enturmar).</p> <p>25. Ao conhecer alguém que quero ter como amigo (a), <u>eu lhe faço perguntas pessoais.</u></p> <p>35. Quando quero fazer amizades, <u>convido as pessoas para algum programa ou atividade.</u></p> <p>36. Em relação a carinhos, seja com quem for, <u>eu digo francamente o que me desagrada.</u></p> <p>37. Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem ainda não fui apresentado (a), <u>eu mesmo (a) me apresento a essa pessoa.</u></p>
Fator 6: Desenvoltura social	<p>1. Ao receber uma tarefa para fazer, <u>peço todas as informações necessárias para realizá-la.</u></p> <p>17. <u>Converso sobre sexo com meus pais</u> numa boa.</p> <p>19. Nos trabalhos de grupo, <u>explico as tarefas aos colegas, quando necessário.</u></p> <p>20. Na escola ou no meu trabalho, <u>faço apresentações orais em grupo quando solicitado.</u></p> <p>21. <u>Consigo conversar com pessoas de autoridade</u> (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor na igreja, etc.) sempre que necessário.</p>

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- Seu/sua filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Intergeracionalidade das habilidades sociais e a qualidade da relação entre pais e seus filhos adolescentes” de autoria de Camila Negreiros Comodo, sob supervisão do professor Doutor Almir Del Prette.
- Ele (a) foi selecionado (a) por ter entre 12 e 17 anos de idade e a participação dele (a) não é obrigatória. A qualquer momento você ou seu filho (a) podem desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo com a pesquisadora, a instituição de pesquisa ou a escola a qual seu filho (a) frequenta.
- Os objetivos deste estudo são comparar as habilidades sociais de pais e filhos adolescentes e analisar a qualidade da relação entre eles a fim de saber se isso influencia na aprendizagem de habilidades sociais.
- A participação de seu filho (a) nesta pesquisa consistirá em responder a dois questionários, um sobre habilidades sociais e outro sobre a qualidade da relação pai-filho.
- Os riscos envolvidos nesse estudo estão relacionados com possíveis sinais de ansiedade ou desconforto do seu filho (a) por considerar que os seus comportamentos sociais e sua relação com os seus pais serão avaliados e/ou por não compreender as perguntas. A pesquisadora estará atenta a estes sinais e, caso eles ocorram, procurará atenuá-los por meio de esclarecimentos acerca do sigilo das informações coletadas, enfatizará que não há respostas certas ou erradas e auxiliará em qualquer dúvida. Além disso, a pesquisadora se comprometerá a oferecer apoio psicológico caso haja necessidade. Outra possibilidade de dano envolve a necessidade do seu filho despende um tempo para responder ao questionário. Para evitar qualquer alteração significativa de rotina, o horário da coleta de dados será combinado juntamente com a escola. Mas, caso estes sinais de desconforto ou de dificuldade continuem, a pesquisadora encerrará o procedimento de aplicação do questionário imediatamente. Em relação aos benefícios da presente pesquisa pode-se dizer que seu filho (a) poderá refletir acerca de suas habilidades sociais e de sua relação pai-filho ao responder aos instrumentos e ao receber a devolutiva da pesquisadora.
- A pesquisadora será responsável por executar e acompanhar a pesquisa, a qual é referente ao projeto de mestrado da mesma, tendo a orientação do professor da Universidade Federal de São Carlos doutor Almir Del Prette.
- A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, a pesquisadora se compromete a prestar esclarecimentos sobre os procedimentos e resultados. A pesquisadora realizará uma devolutiva após a pesquisa para que todos os participantes tenham acesso aos resultados produzidos.
- As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu filho (a). Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação de seu filho (a).
- A participação nesse projeto não implicará em ônus financeiros para você ou seu filho (a).
- Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Camila Negreiros Comodo

Endereço eletrônico: cami_nc@hotmail.com

Telefone para contato: (16) 33518447

Laboratório de Interação Social - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Assinatura do responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Intergeracionalidade das habilidades sociais e a qualidade da relação entre pais e seus filhos adolescentes” de autoria de Camila Negreiros Comodo, sob supervisão do professor Doutor Almir Del Prette.
- Você foi selecionado (a) por ter um (a) filho (a) entre 12 e 17 anos de idade e a sua participação dele não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo com a pesquisadora, a instituição de pesquisa ou a escola a qual seu filho (a) frequenta.
- Os objetivos deste estudo são comparar as habilidades sociais de pais e filhos adolescentes e analisar a qualidade da relação entre eles a fim de saber se isso influencia na aprendizagem de habilidades sociais.
- A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a dois questionários, um sobre habilidades sociais e outro sobre a relação pai-filho.
- Os riscos envolvidos nesse estudo estão relacionados com possíveis sinais de ansiedade ou desconforto por considerar que os seus comportamentos sociais e sua relação com os seus filhos serão avaliados e/ou por não compreender as perguntas. A pesquisadora estará atenta a estes sinais e, caso eles ocorram, procurará atenuá-los por meio de esclarecimentos acerca do sigilo das informações coletadas, procurará enfatizar que não há respostas certas ou erradas, e auxiliará em qualquer dúvida. Além disso, a pesquisadora se comprometerá a oferecer apoio psicológico caso haja necessidade. Outra possibilidade de dano envolve a necessidade de despende um tempo para responder ao questionário. Para evitar qualquer alteração significativa de rotina, o horário da coleta de dados será escolhido por você. Mas, caso estes sinais de desconforto ou de dificuldade continuem, a pesquisadora encerrará o procedimento de aplicação do questionário imediatamente. Em relação aos benefícios da presente pesquisa pode-se dizer que você poderá refletir acerca de suas habilidades sociais e de sua relação pai-filho ao responder aos instrumentos e ao receber a devolutiva da pesquisadora.
- A pesquisadora será responsável por executar e acompanhar a pesquisa, a qual é referente ao projeto de mestrado da mesma, tendo a orientação do professor da Universidade Federal de São Carlos doutor Almir Del Prette.
- A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, a pesquisadora se compromete a prestar esclarecimentos sobre os procedimentos e resultados. A pesquisadora realizará uma devolutiva após a pesquisa para que todos os participantes tenham acesso aos resultados produzidos.
- As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação.
- A participação nesse projeto não implicará em ônus financeiros para você.
- Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Camila Negreiros Comodo

Endereço eletrônico: cami_nc@hotmail.com

Telefone para contato: (16) 33518447

Laboratório de Interação Social - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de

Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Assinatura do participante

ANEXO D

Precedeu-se a realização das análises, o teste referente às respostas dos pais que participaram de uma palestra sobre habilidades sociais antes da coleta de dados e dos pais que não tiveram esse conhecimento prévio. Para tal, foram realizadas comparações entre os escores gerais e os fatores de habilidades sociais dos participantes que receberam a palestra e dos demais, as quais mostraram que não houve diferença nas respostas e, portanto, todos os participantes foram incluídos nas análises. A Tabela 19 mostra as médias e desvio padrão dos pais e mães de cada grupo (com palestra e sem palestra), o chi-square e a significância para o escore geral e cada um dos cinco fatores do IHS-Del Prette (2001).

Tabela 19. Média e desvio-padrão do escore geral e dos fatores de habilidades sociais dos pais e mães que participaram da palestra e aqueles que não tiveram conhecimento prévio sobre o tema antes da coleta de dados.

Participantes	Variáveis	Média e d.p. do grupo com palestra	Média e d.p. do grupo sem palestra	Chi-square	Significância (p)
Pais	Escore geral	106,35 (13,339)	97,52 (17,086)	1,531	0,216
	Fator 1	10,91 (2,318)	10,39 (3,222)	0,067	0,796
	Fator 2	10,31 (1,406)	8,92 (1,809)	3,674	0,055
	Fator 3	7,62 (1,334)	7,10 (2,117)	0,208	0,648
	Fator 4	3,46 (1,013)	3,38 (1,287)	0,007	0,950

	Fator 5	1,20 (0,467)	1,04 (0,719)	0,204	0,652
	Escore geral	93,83 (11,232)	91,80 (14,927)	0,165	0,685
	Fator 1	9,64 (2,117)	9,15 (2,976)	0,218	0,641
Mães	Fator 2	9,94 (1,283)	9,47 (1,546)	0,126	0,723
	Fator 3	5,98 (1,571)	6,59 (1,897)	0,778	0,378
	Fator 4	3,03 (0,993)	2,88 (1,304)	0,019	0,891
	Fator 5	0,67 (0,369)	0,7 (0,778)	0,039	0,843

*p≤ 0,05