

Programa de Promoção do Desenvolvimento Sócio-cognitivo da Criança

Parte 2: Intervenção com os pais

Carla Vale Lucas¹
Luísa Soares²

Resumo

A cognição social é deveras importante para uma interacção social bem-sucedida, e consequentemente, para o equilíbrio psicossocial dos indivíduos. Considerando a importância de tal, foi construído um programa de promoção do desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças, que aposta na resiliência moral e na competência social. Destina-se a dois grupos-alvo, com intervenções paralelas: pais de crianças até aos 12 anos e crianças dos 7 aos 12 anos. Abordam-se com maior ênfase os módulos de intervenção dirigidos aos pais, respondendo a questões como “Que impacto têm as interacções e as experiências proporcionadas pelas pessoas mais próximas da criança no seu desenvolvimento sócio-cognitivo e de que modo é possível maximizar o seu potencial?” O objectivo final é enfatizar a importância do autoconhecimento dos pais e a urgência da estimulação das competências das crianças.

Palavras-chave: Intervenção; Desenvolvimento Sócio-Cognitivo; Pais; Crianças; Competência Social.

Program for the Promotion of Children's Socio-cognitive development

Part 2: Parents Intervention

Abstract

The social cognition is very important for a successful social interaction, and thus for the psychosocial balance of individuals. It is considering the importance of such, that one program was created to promote the children's social-cognitive development, which focuses on moral resilience and social competence. Two groups, in parallel intervention, were attended in this program: parents with children up to 12 years and children from 7 to 12 years. The intervention modules for parents were addressed with greater emphasis, answering questions like: "What impact does the interactions and experiences offered by the people closest to the child have in his/her development and how it is possible to maximize their potential?"

Key-words: Intervention; Socio-Cognitive Development; Parents; Children; Social Competence.

Uma das necessidades sociais básicas da criança é a sua habilidade de ler as pessoas (Flavell, 2000; Bee, 1996), como de resto acontece com os adultos no âmbito de uma adaptação/interacção social bem sucedidas (Cutting & Dunn, 2002; Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2008). Falamos, por isso, da importância que assume a cognição social no contexto de dia-a-dia. O nível de cognição social apresentado por uma pessoa vai predizer, pelo menos em parte, o tipo de comportamento social que esta apresenta/apresentará (Portugal, 2008; Cutting & Dunn, 2002; Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2008; Bee, 1996; Guajardo, Snyder, & Petersen, 2008).

O desenvolvimento sócio-cognitivo inicia-se muito precocemente, com o processo de separação-indivuação da criança e com o processo de conexão emocional e social com o outro (Cutting & Dunn, 2002; Flavell, 2000). Este desenvolvimento é influenciado por diferentes variáveis e experiências individuais (Cutting & Dunn, 2002), que vêm orientar a

criança na adopção e consolidação de diferentes modos de funcionamento social.

Uma das facções que mais contribui para a variabilidade encontrada ao nível da cognição social das crianças são os pais e as suas práticas educativas. Aspectos como vinculação, as conversas entre pais e filhos, o estilo parental e as abordagens de disciplina dos pais (Guajardo, Snyder, & Petersen, 2008; Meltzoff & Decety, 2003) têm especial influência no desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças. Assim sendo, para que as crianças, adultos do amanhã, se tornem menos dependentes e agressivas, socialmente mais competentes, mais empáticas, com maiores competências de *coping* emocional; com maior sensibilidade moral; mais autoconfiantes; com maior sentido de eficácia; assume-se como fulcral a existência de todo um ambiente que satisfaça as necessidades da criança; que desencoraje a excessiva autopreocupação; que promova a identificação e expressão de uma panóplia de emoções; que providencie

1 Psicóloga Clínica no serviço de consulta psicológica da Universidade da Madeira. E-mail: cpatricialucas@gmail.com

2 Professora na Universidade da Madeira. E-mail: lsoares@uma.pt

numerosas oportunidades para a criança observar e interagir com os outros e que encoraje a sensibilidade emocional e a responsividade aos outros (Ginsburg, 2007; Thompson & Gullone, 2003).

Caso estas premissas não se encontrem satisfeitas, pela existência de cuidadores evitantes ou marcadamente controladores, poder-se-ão ter crianças com maior dificuldade em compreender as necessidades dos outros (muito autocentradas), o que as pode levar a intervir de modo egoísta e não pró-social, e/ou com dificuldades no controlo de emoções, como referido por Guajardo, Snyder e Petersen (2008), Motta, Falcone, Clark e Manhães (2006).

Nesta ordem de ideias, e considerando a influência dos pais e das suas práticas educativas no desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças, como referido por Bronfenbrenner (1979), foi construído o programa “Eu e o outro... a ver, a pensar e a agir o mundo”, aposta na promoção da resiliência moral e competência social das crianças. Destina-se a crianças entre os 7 e os 12 anos, integradas no estágio das operações concretas, segundo Jean Piaget (Piaget & Inhelder, 1979), mas também a pais destas e de outras crianças até aos 12 anos. Apresenta-se de um modo muito geral o programa no seu todo, particularizando os módulos de intervenção destinados aos pais.

Metodologia para a construção do Programa e fundamentos

A construção do programa “Eu e o outro... a ver, a pensar e a agir o mundo” surgiu das observações, intervenções e reflexões feitas no contexto de estágio curricular, numa intervenção maioritariamente dirigida a crianças, num Centro de Saúde do Funchal, capital da Região Autónoma da Madeira, Portugal. Note-se a constatação da premência de promover competências ao nível da relação com o self e com os outros, considerando que as problemáticas mais referenciadas a nível clínico eram as de dificuldades de relacionamento social e problemas de comportamento.

Procurou-se fundamentação teórica para a pertinência do tema e para desenvolvimento das suas temáticas, módulos, sessões e actividades, bem como para o planeamento de medidas de avaliação da eficácia da intervenção, com a selecção e construção de instrumentos de avaliação para os módulos dirigidos às crianças e aos pais.

As bases conceptuais do programa assentam no modelo ecológico, tendo como premissa chave estabelecer redes de suporte social formal e informal (Bronfenbrenner, 1979); nas teorias sócio-cognitivas, pela consideração de que as pessoas adquirem, mantêm e mudam certos padrões comportamentais (Bandura, 2001); nos modelos de processamento de informação social, já que a compreensão e interpretação feita pelas crianças em relação ao ambiente influi sobre o comportamento e ajustamento social tido (Rodrigues; Oliveira; Rubac; Tavares, 2007), sendo urgente a estimulação do pensar/avaliar consequências antes de agir/reagir; e ainda nas teorias da inteligência emocional (Gottman, 1997).

O objectivo primordial do programa é o de potenciar o desenvolvimento de respostas empáticas e interacções pro-sociais nas crianças, paralelamente a um desenvolvimento de um sentido positivo do self e do fortalecimento do exercício de uma parentalidade responsiva. Pode ser implementado em pólos de contacto com as populações (centros comunitários/escolas) e em contextos clínicos, como em centros de saúde. O programa propõe uma intervenção a nível grupal, coordenando grupos em separado, para pais e crianças. A escolha dos pais, enquanto grupo alvo, deve-se ao facto de fazerem parte do microsistema da criança, estando habilitados para ajudar as crianças a desenvolver e a usar as competências sócio-cognitivas adquiridas ou refinadas, em contextos e situações sociais variados, e assim amplificar os ganhos pretendidos por este projecto. Nesta ordem de ideias, e apesar de se pretender, o exercício de um trabalho paralelo entre pais e respectivos filhos (dos 7 aos 12 anos), alargou-se o projecto também a pais de crianças com idade inferior a seis anos, período no qual a intervenção precoce se assume com efeitos maiores.

A estrutura do programa pressupõe um modelo de intervenção colaborativo que promova a confiança, a autossuficiência e autoeficácia dos pais e das crianças (Flavell, Green & Flavell, 2000), socorrendo-se de técnicas cognitivo-comportamentais para alcançar os objectivos. Deve ser dinamizado por um mínimo de dois técnicos com formação base em Psicologia.

Tanto os módulos dirigidos para os pais, como para as crianças, dividem-se em 5 módulos, num total de 12/13 sessões, de 60 minutos, a decorrer com periodicidade semanal.

Módulo de Intervenção Dirigido aos Pais

No módulo de intervenção dirigido aos pais destacam-se os seguintes objectivos específicos: promover o autoconhecimento dos pais e a sua autoestima, ajudando-os na construção da autoestima dos filhos; treinar competências de parentalidade responsiva (treino emocional e formatos de comunicação entre pais-filhos mais eficazes); promover um ambiente que desencoraje a excessiva autopreocupação; e por último, promover um ambiente que providencie múltiplas oportunidades para as crianças observarem/interagirem com os outros e aprenderem acerca das suas perspectivas mentais (Guajardo; Snyder, & Petersen, 2008).

Metodologia

A estruturação das sessões com os pais antecipa o recurso a metodologias activas, de modo a incrementar o seu envolvimento e participação, fazendo apelo a experiências pessoais e promovendo uma reflexão crítica, principalmente no que diz respeito à sua actuação junto aos filhos. Pretende-se, assim, transmitir aos pais um sentido de *empowerment*, através de um reforço e validação dos seus insights e soluções apresentadas. Para tal, o psicólogo deverá construir uma relação apoiante e segura com os pais, mediante a empatia e o recurso a competências de comunicação eficazes. Note-se o uso de método expositivo, com apoio de diapositivos e dinâmicas de grupo; a utilização de técnicas de modelagem, de role-play; da estimulação de uma reflexão contínua, bem como da sugestão de tarefas de monitorização que assegurem a generalização das aprendizagens.

Estrutura

As sessões dividem-se em cinco módulos, num total de 12 sessões (vide tabela 2): módulo destinado ao autoconhecimento pessoal (“Conheço-me enquanto pessoa”); ao autoconhecimento parental (“Conheço-me enquanto pai/mãe”); à diferenciação emocional, cognitiva e comportamental (“Se eu tenho tu também tens”); ao treino de competências nas crianças - competência emocional, empatia, comportamentos altruístas e auto-estima (“Somos Mestres”) e, por último, o módulo destinado à finalização e avaliação da intervenção.

Módulo I - “Conheço-me enquanto pessoa”

* A 1.ª sessão com os pais, intitulada “Quem sou eu?” reveste-se de relevo particular, visando aspectos de constituição e funcionamento do grupo. A sessão deverá iniciar-se com uma apresentação pessoal, mútua e do projecto, seguida de uma actividade de “quebra-gelo”, que integre os membros do grupo, exerça competências de concentração, sinergia, percepção do todo e flexibilidade para se ajustar ao ritmo do grupo, essenciais no percurso a se efectuar no decorrer do projecto, e de forma a se sensibilizar para as regras básicas de sessões futuras. Faz, ainda, parte desta sessão o preenchimento das provas que constituem o primeiro momento de avaliação.

* Na 2.ª sessão (“Eu e o outro”) abordam-se os conceitos chave da sócio-cognição, sublinhando-se a pertinência de tal na complexidade das relações humanas. Para o efeito são propostos exercícios de reflexão e tomada de perspectiva que consciencializem para as dificuldades na compreensão dos outros. É frisado que muitas destas dificuldades têm os seus alicerces na falta ou em falhas de comunicação, sendo necessária a sua estimulação.

Módulo II - “Conheço-me enquanto pai/mãe...”

* Na primeira sessão (“Pai para a vida”), a temática prende-se a um autoconhecimento enquanto figuras parentais e na essencialidade de, neste papel, desenvolverem as competências sócio-cognitivas da criança, atendendo às particularidades da fase de desenvolvimento em que esta se encontra. Deverão ser recolhidos valores, motivações e expectativas relativamente ao “ser pai”.

Desta sessão faz ainda parte o favorecimento do contacto e da confiança no outro, na medida em que as crianças esperam que os pais lhes guiem da melhor forma. Caso tal não aconteça, perante experiências de “mau guiador”/cuidados inadequados, analisa-se o aumento da vulnerabilidade a

fatores ameaçadores, externos ao ambiente familiar. Nesta sessão deverá ainda ser trabalhado o reconhecimento da necessidade de mudança.

* A sessão 2 (“Que tipo de pai sou?”) subjaz ao tema dos estilos parentais e da comunicação na relação pais-filhos. Deste modo, pretende-se apresentar os diferentes estilos parentais, no âmbito do treino emocional; respectivas repercussões, usando dinâmicas de role play; promover o autoconhecimento destes enquanto pais/mães; reflectir sobre a forma como a educação e a ligação à família de origem podem influenciar a imagem e o estilo educativo de cada um. Aborda-se a possível existência de reprodução de modelos de atitudes e comportamentos ao longo das gerações.

Módulo III - “Se eu tenho tu também tens...”

* Numa 1.ª sessão (“Percebendo os meus sentimentos e o dos outros”) estabelece-se a ligação existente entre sentimentos-pensamentos-comportamentos. São ainda abordadas a diversidade de emoções, reconhecimento e expressão emocional; o autoconhecimento emocional e o fomento de experiência de auto-registo de emoções. Um dos objectivos é veicular a importância da comunicação não verbal para a expressão de afecto, fomentando-se a importância da escuta activa na relação pais-filhos. Na sessão é ainda favorecido o treino de relaxamento, de modo a facilitar o contacto de cada participante consigo próprio.

* Numa 2.ª sessão que contempla “Comportamentos, pensamentos, sentimentos?”, procura-se elucidar para a importância do dar atenção e ler a mente do outro, e reflectir/analisar acerca do peso da indiferença. É, ainda, feito um trabalho ao nível da compreensão do que é a raiva e de como esta pode ser libertada (in)apropriadamente. Neste sentido, é feita uma reflexão acerca das consequências de modelagem parental. Consequentemente é ainda estimulada a identificação de situações de descontrolo, exercitando-se estratégias de autocontrolo. É veiculada a mensagem de que a confiança, autoestima, independência, responsabilidade e o respeito das suas crianças e de si próprios, cresce através do reconhecimento de como “me sinto”, da realização de que “eu posso”, da actualização de que “eu faço”, e do *feedback* de que “farás bem”, conforme referido por Peterson (1995).

Módulo IV - “Sou mestre”

* Numa 1.ª e 2.ª sessão, é explorada a importância da família no desenvolvimento emocional da criança, mostrando-se que é neste contexto de vida que a criança aprende a ser, a relacionar-se com os outros e a exprimir os seus sentimentos, positivos ou negativos. Neste sentido, são abordadas algumas técnicas para se converter os pais em treinadores da competência emocional das suas crianças (como referido por Gottman, 1997): aceitar os sentimentos da criança; reconhecer as emoções como uma oportunidade para intimidade e ensino; ouvir empaticamente; ajudar a criança a nomear a emoção que está a ter, e assegurar a normalidade do sentir diferentes emoções ao mesmo tempo. Para (re)afirmar estas competências, recorre-se a role-play, simulando a comunicação entre pais-filhos. Note-se a importância de frisar que os sentimentos negativos das crianças se dissipam quando se sentem compreendidas, quando podem falar sobre os mesmos e quando são capazes de lhes atribuir um nome.

Na 2.ª sessão, é dada continuidade ao treino dos pais na competência emocional das crianças. Aborda-se a importância dos pais treinarem junto aos filhos a resolução de problemas, em cinco etapas. Note-se, a salvaguarda, relativamente, à não imposição das soluções dos pais, face a problemas da criança. Paralelamente, propõe-se uma reflexão sobre a importância do estabelecimento de limites (regras consistentes e justas), num clima securizante e no seio de uma relação apoiante. Analisam-se diferentes tipos de limites face a diferentes tipos de comportamento. É, ainda, analisado o uso de métodos de coerção, ameaça de punição, castigo físico repetido, na medida em que promovem uma preocupação voltada para as consequências externas, o que prejudica o comportamento pro-social das crianças (Motta et al, 2006).

* Numa 3.ª sessão “A Brincar aprendes a experimentar o mundo”, retoma-se, num primeiro momento, as ideias discutidas na sessão anterior e aborda-se outras formas de treinar a competência emocional da criança, como o evitar a crítica excessiva; o pensar acerca da experiência da criança em termos de situações adultas similares; o partilhar com a criança sonhos

e fantasias, e acima de tudo, o ser honesto com a mesma. Nesta sessão, alertam-se para expressões e comentários feitos, que não o deveriam ser, recorrendo a uma análise lógica destas situações. Frisa-se a necessidade de criar um mapa mental do dia-a-dia do filho e exercita-se tal através de uma actividade de registro - onde?, com quem?, a fazer o quê? se encontra(m) o(s) filho(s).

Aborda-se o quão necessário é reconhecer a importância da expressão aberta dos sentimentos positivos na relação pais-filhos, através de brincadeiras, do toque e do elogio. O brincar é fulcral, porque como refere Bruner (1972 cit Portugal, 2008), envolve flexibilidade do pensamento, oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista. Assim, visa-se veicular a urgência da sua estimulação precoce e alertar para que não sejam os adultos a controlar este brincar (Ginsburg, 2007; Webster-Stratton & Hancock, 1998).

* Numa 4.ª sessão “A ler... aprendes a ler o mundo”, questiona-se porque esperar que a empatia apenas apareça, se pode ajudar as crianças a desenvolver tal e a respeitar os outros. Neste sentido, fala-se da importância do uso da leitura e do visionamento de filmes, como componentes facilitadores da interacção social das crianças. Importa veicular a pertinência de estimular a compreensão das diferentes perspectivas, sentimentos e crenças das personagens junto às crianças, já que sem esta análise, as histórias se traduzem apenas numa simples sequência de eventos físicos.

É reanalisado o papel da conversação dos pais com os filhos e da necessidade de os encorajar a reflectir na diferença existente entre os seus sentimentos/pensamentos e o dos outros. É igualmente importante mostrar a possibilidade de se exercitar a tomada de perspectiva alheia, diariamente, através da humanização e personalização das vítimas de sofrimento, conduzindo as crianças a reflectir acerca do que têm em comum com os outros (Motta et al, 2006;Thompson & Gullone, 2003).

Ainda na formação de crianças altruístas mostrar o importante que é criar um clima familiar cálido; explicar o porquê de implementar determinadas regras; proporcionar atribuições pró-sociais, bem como atribuir tarefas de responsabilidade à criança (Bee, 1996).

* Numa 5.ª sessão, dedicada à autoestima “Gosto de mim... gosto de ti”, são objectivos promover a autoestima dos participantes e consciencializar sobre o “ciclo vicioso” do desenvolvimento desta. É ainda objectivo da presente sessão transmitir a mensagem de que aquilo que uma criança pensa de si depende, em grande medida, do que os restantes pensam dela e logo das figuras parentais, sendo grande a diferença entre o “saber-se amada” e o “sentir-se amada”. É neste sentido, que se veicula a necessidade dos pais admitirem, junto aos filhos, as suas próprias falhas, erros ou fracassos, já que a criança precisa saber que os adultos não são perfeitos. Nesta sessão, é ainda feito um trabalho de reflexão relativamente à importância dada às críticas negativas, à desvalorização das recompensas e dos elogios na sociedade, sendo promovido um trabalho em sentido oposto, com actividades que enfatizem o elogio e o reforço.

Módulo V – Avaliando...

* Nesta última sessão deverão ser recapitulados os conteúdos abordados no decorrer do programa; analisado o seu impacto e eficácia, os pontos positivos e menos positivos do programa, a resposta a expectativas iniciais, replicando-se os mesmos métodos de avaliação utilizados na 1.ª sessão. Deverá ser ainda estimulada a reflexão acerca da construção permanente que é o acto de educar.

Avaliação da eficácia do programa

A avaliação dos módulos de intervenção dirigidos aos pais deverá decorrer ao longo das etapas do processo interventivo. Da avaliação devem constar métodos de recolha de verbalizações dos pais; registos de actividade e autoavaliação dos psicólogos. Devem ainda ser aplicados questionários, para uma avaliação mais quantitativa das sessões para pais, nomeadamente, o CBCL (Achenbach, 1991), considerando a necessidade de se avaliar possíveis problemas de internalização e externalização, fazendo-se posteriores inferências relativamente a comportamentos agressivos e pró-sociais. Sugere-se, ainda, a aplicação de uma escala de autoestima,

como a escala originalmente desenvolvida por Rosenberg, em 1965, com índices de fidelidade e validade assinaláveis, estando aferida à população portuguesa por Simões (1992) cit. in Ribeiro (2003), na medida em que a autoestima dos pais constitui uma característica premente no treino desta competência nas crianças.

Para a avaliação do programa foi, ainda, elaborado um questionário fechado (vide anexo B), do tipo Likert com cinco opções de resposta, a ser aplicado no início e no fim do programa. O questionário construído teve por base 4 subescalas: Autoconhecimento e análise de vinculação (avalia a percepção dos pais relativamente a si próprios e à vinculação estabelecida com os filhos); Gestão emocional e treino emocional (mede a capacidade dos pais em gerir as emoções dos filhos); Comunicação, limites e resolução de problemas (avalia em que grau os pais fazem uso de comportamentos de base segura relativamente aos pensamentos, sentimentos e comportamentos dos filhos); e, por último, Promoção de autoestima, empatia e relação com os outros (avalia em que grau os pais estimulam estas competências na criança).

Da avaliação deverá ainda fazer parte uma sessão de follow-up, dirigida aos pais, constituindo o último momento de avaliação, passados três meses da intervenção. Nesta sessão, a temática recai sobre os contributos do programa para os participantes, em termos de mudanças pessoais e nas práticas educativas, bem como avaliar as áreas nas quais a mudança se tornou mais difícil. Para o propósito, os participantes serão solicitados a descrever quais as recordações que guardam dos temas explorados nas sessões.

Discussão

Os homens são seres sociais que existem num contexto de relação permanente com os demais. Nesta ordem de ideias, a cognição social usada diariamente, por crianças e adultos, é deveras importante para uma interacção social bem sucedida. Se assim é, é importante a aposta precoce no desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças, de modo a que estas se tornem socialmente mais competentes, dotadas de maior equilíbrio psicossocial, prevenindo possíveis comportamentos disruptivos e dificuldades ao nível do relacionamento social.

Por estes motivos, prevê-se que este programa seja uma mais-valia, considerando os seus princípios base, nomeadamente, a recriação de um ambiente ecológico, de relação com os outros, em que não se descure que as crianças sejam sujeitos activos no seu próprio desenvolvimento, capazes de autorreflexão e autorregulação. De igual modo, outro dos aspectos chave deste programa é a consideração de que as crianças se encontram inseridas em diferentes sistemas, devendo existir toda uma complementaridade de papéis/funções/responsabilidades (família,

instituições, sociedade...) para se alicerçar um desenvolvimento integrado do que seria desejável e do que é possível para si no âmbito das suas competências.

Assim, no contexto de todo o processo educativo das crianças, os pais assumem um papel de importância fulcral, pelo que importa todo o trabalho, previsto por este programa, ao nível de estimulação do autoconhecimento dos mesmos, da própria importância da sócio-cognição e do exercício destas competências nas crianças. Nesta ordem de ideias, os pais são continuamente alertados e estimulados no sentido de auferirem às suas crianças segurança emocional, sentido de controlo e um contexto de aprendizagem estimulante, que subjaza experiências; oportunidades de exploração e resolução de problemas, de modo a que estas procedam à aquisição de competências, chaves mestras de uma adaptação efectiva nos diferentes estádios de vida, como referido por Havighurst (1972, cit in Guerra & Bradshaw, 2008; Portugal, 2008).

No contexto específico das competências sócio-cognitivas, constituem pedras basilares dos módulos dirigidos aos pais, a estimulação da reflexão dos estados mentais da criança, bem como a necessidade de providenciar oportunidades para que estas aprendam acerca das perspectivas mentais dos outros (Guajardo; Snyder, & Petersen, 2008). Assim sendo, o presente o programa incide sobre a importância da activação repetida destas actividades mentais, para facilitar nas crianças o conhecimento/consciência dos seus e dos pensamentos dos outros, de modo a que possam usar estas concepções na predição e explicação de comportamentos, como explicado por Flavell, Green e Flavell (2000).

Na construção deste programa podem verificar-se alguns aspectos que constituem embargo, nomeadamente, considerações ligeiramente utópicas de uma intervenção paralela entre pais e respectivas crianças; bem como a implementação deste programa junto à população em geral, sem qualquer requisito obrigatório e atendendo ao seu cariz primariamente promocional. Considere-se, todavia, para contornar tal, a possibilidade de, num primeiro momento, assumir um cariz de intervenção secundário, dirigido, por exemplo, a crianças em risco social e seus pais.

Em género de síntese, e não obstante tais limitações, julgamos premente toda esta promoção da competência social, da estimulação da tomada de perspectiva e empatia junto às crianças, sendo uma das grandes mais-valias de actuação, a intervenção paralela com os pais, de modo a maximizar os resultados alcançados no contexto de intervenção com as crianças, fomentando-se sobretudo a reflexão de que o ser pessoa/pai/filho bem como o próprio acto de educar são processos em construção permanente, que importa promover a todo o momento, na construção de relações positivas com o *self* e com os outros.

Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. (1991). Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentive Perspective. Annu. Rev. Psychol, 52, 1-26.
- Bee, H. (1996). A Criança em Desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecologia del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.
- Cutting, A., & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43(7), 849-860.
- Flavell, J. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. International Journal of Behavioral Development, 24, 15-23.
- Flavell, J., Green, F., & Flavell, E. (2000). Development of children's awareness of their own thoughts'. Journal of Cognition and Development, 1(1), 97-112.

- Ginsburg, K. (2007). The importance of Play in Promoting Healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, 119.
- Gottman, J. (1997). The Heart of Parenting: Raising an Emotionally Intelligent Child. New York: Simon & Schuster.
- Guajardo, N., Snyder, G., & Petersen, R. (2008). Relationships among Parenting Practices, Parental Stress, Child Behaviour and Children's Social-Cognitive Development. Infant and Child Development, 18,37-60.
- Guerra, N., & Bradshaw, C. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. New Directions for Child and Adolescent Development, 122, 1-17.
- Meltzoff, A. & Decety, J. (2003). What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. Phil. Trans. R. Soc. Lond. B, 358, 491–500.
- Motta, D., Falcone, E., Clark, C., & Manhães, A. (2006). Práticas Educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. Psicologia em Estudo, 11, 523-532.
- Peterson, L. (1995). Stop Think Do - Improving Social and Learning Skills for Children in Clinics and Schools. In H. Bilsen, P. Kendall & J. Slavenburg (Eds.), Behavioral Approaches for Children and Adolescents - challenges for the next century (pp. 103-110). New York-London: Plenum Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). A Psicologia da Criança do nascimento à adolescência. Lisboa: Moraes Editores.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: Conselho Nacional de Educação (Ed.). Relatório de Estudo: "A educação das crianças dos 0 aos 12 anos" (pp. 7-28). Retrieved 25-11-08 from www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf
- Ribeiro, M. (2003). Ser Família - Construção, implementação e avaliação de um Programa de Educação Parental. Universidade do Minho, Braga.
- Rizzolatti, G., & Fabbri-Destro, M. (2008). The mirror system and its role in social cognition. Current Opinion in Neurobiology, 18, 179-184.
- Rodrigues, M., Oliveira, P., Rubac, J., & Tavares, A. (2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social. Psicol. Esc. Educ., 11, 77-88.
- Thompson, K., & Gullone, E. (2003). Promotion of Empathy and Prosocial Behaviour in Children through Humane Education. Australian Psychologist, 38, 175-182.
- Webster-Stratton, C., & Hancock, L. (1998). Training for Parents of Young Children with conduct Problems: contend, methods, and therapeutic Processes. In J. M. Briesmeister & C. Schaefer (Eds.). Handbook of Parent Training (pp. 98-152). Canadá: John Wiley & sons.

<i>Recebido em:</i>	01/04/2013
<i>Enviado para análise em:</i>	04/04/2013
<i>Texto revisado pelos autores em:</i>	09/03/2014
<i>Aprovado em:</i>	10/03/2014
<i>Editor responsável:</i>	Vinícius Renato Thomé Ferreira