



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas e Letras
Pós-graduação em Psicologia Social
Mestrado em Psicologia Social

**A relação entre os estilos de socialização materna e as concepções de perdão em
adolescentes.**

LYDIA MARIA SENA E SANTOS

João Pessoa

2014

LYDIA MARIA SENA E SANTOS

**A relação entre os estilos de socialização materna e as concepções de perdão em
adolescentes.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, como um
dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia
Social.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Rique Neto

João Pessoa

2014

S237r Santos, Lydia Maria Sena e.
A relação entre os estilos de socialização materna e as
concepções de perdão em adolescentes / Lydia Maria Sena e
Santos.- João Pessoa, 2014.
144f. : il.
Orientador: Júlio Rique Neto
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
1. Psicologia social. 2. Socialização parental - estilos.
3. Concepções do perdão. 4. Mães. 5. Adolescentes.

UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Lydia Maria Sena e Santos

Título: A relação entre os estilos de socialização materna e as concepções de perdão em adolescentes.

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba como
requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Aprovada em: 26 de fevereiro de 2014.

Banca examinadora:

Profª. Dra Ana Cristina Rabelo Loureiro

Instituição: UEPB

Assinatura: Ana Cristina Rabelo Loureiro

Profª. Dra. Fabiola de Sousa Braz Aquino

Instituição: UFPB

Assinatura: Fabiola de Souza Braz Aquino

À **Deus**, por seu amor e proteção.

Aos **meus pais e meu irmão**, pelo apoio, amor e carinho.

Ao **meu amor**, pelo incentivo, apoio e amor incondicional.

As **minhas avós**, pelo exemplo de força e vida.

AGRADECIMENTOS

Elaborar esta dissertação representou um percurso árduo e ao mesmo tempo gratificante. Árduo, por estar longe das pessoas que amo, e gratificante, por estar fazendo o que gosto: pesquisar. E não teria chegado a esse momento de conclusão, sem a presença de pessoas que fazem a minha vida mais feliz. Gostaria imensamente de agradecer a todos aqueles que fizeram parte desses dois anos de caminhada.

À Deus, pelo dom da vida, pelo amor incondicional, proteção e por ter colocado pessoas tão iluminadas no meu caminho.

À minha família, pessoas que fazem os meus dias mais felizes. Seu apoio, carinho, amor e amizade fizeram com que o meu sonho se tornasse realidade.

À minha mãe, Fátima, pela parceria, compreensão, conforto e empatia. Minhas noites de sexta-feira não seriam tão grandiosas sem o aconchego de seu abraço carinhoso e seu sorriso irradiante.

Ao meu pai, Ivan, pelo exemplo de vida, confidências, amor e dedicação. O seu abraço fraternal demonstra o quanto o seu amor é importante para minhas conquistas.

Ao meu irmão, meu companheiro, Saint-Clear, pela amizade, apoio, carinho e por estar sempre por trás de minhas decisões.

Aos meus sobrinhos, Beatriz e Ryan, por fazerem meus finais de semana mais divertidos.

Ao meu amor, meu esposo, Helton, maior incentivador dessa conquista. Seu apoio, amor incondicional, carinho e dedicação foram imprescindíveis para que meu sonho se tornasse realidade. Não foi fácil passarmos todo esse tempo longe, mas o amor que construímos tornou a distância imperceptível. A minha eterna gratidão.

Às minhas avós, Maria e Lídia, meu avô, Vito e minhas tias, Francineide e Francinete, pela acolhida e carinho. Como é bom ser abençoada por pessoas tão sábias.

À minha segunda família, meus padrinhos, Rita e Horácio, pela acolhida e por se fazer presente em todos os momentos de minha vida.

Às minhas amigas Andréia, Jussara e Juliane pelas rizadas, conversas, desabafos e por que não, pelas horas de lazer. Como foi desestressante cada momento que passamos juntas.

Aos professores Júlio Rique e Cleonice Camino pelos ensinamentos.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UFPB que contribuíram para minha formação profissional.

As professoras Fabíola e Ana Cristina pela disponibilidade e contribuição.

Ao NPDSM na pessoa de Juliane, Josemar, Lívia Sales, Ana Cristina, Thiago, Thalita, Thayanne, Pollyana, Eloá, Anderson, Julian e os demais, pelas contribuições diretas e indiretas na elaboração deste trabalho.

Às escolas e os participantes da pesquisa que contribuíram com a etapa mais importante deste trabalho.

A todos os colegas e amigos do Mestrado, não citarei nomes para não deixar alguém de fora. Mas levarei comigo boas lembranças de nossos momentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos.

A todos que, traídos pela memória neste momento, não foram citados e que contribuíram direta ou indiretamente para a elaboração deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo buscou analisar a relação entre a percepção dos adolescentes sobre os estilos de socialização materna e concepções sobre perdão. Os estilos de socialização parental são definidos como padrões de atuação característicos, que os pais utilizam em diversas situações do cotidiano. Esses padrões caracterizam-se por um conjunto de técnicas e formas de atuação dos pais, que abrangem desde atitudes de aceitação até atitudes de controle dos comportamentos indesejados, além da imposição de limites aos filhos. Para Musitu e García (2001) a socialização parental é estruturada a partir de duas dimensões (Aceitação/Implicação e Coerção/Imposição), que relacionadas originam quatro modelos de estilos parentais: autoritativo, autoritário, indulgente e negligente. Nesse processo, as mães atuam de forma mais amena que os pais na transmissão de regras e valores morais, sendo o perdão considerado um valor moral relacionado à compaixão e à misericórdia. Na psicologia da moral, o perdão é concebido como um valor relacionado à justiça e definido do ponto de vista da vítima. Nesse sentido, torna-se relevante estudar a relação entre os estilos de atuação das mães e as concepções do perdão dos adolescentes. Participaram do estudo 186 adolescentes, sendo 60 homens e 126 mulheres, com idades entre 14 e 17 anos. Como instrumentos foram utilizados: 1) um questionário biodemográfico com questões sobre idade, sexo, série/ano; 2) uma Escala sobre as concepções do perdão; e 3) a Escala de Socialização Parental na Adolescência – ESPA29. Os resultados mostraram que em sua maioria, os adolescentes perceberam as mães como autoritativa, estando esse estilo parental relacionado a concordância com concepções do perdão mais avançadas. Também foi encontrado que as mães diferem nas estratégias de socialização entre filhas e filhos em algumas concepções do perdão. Estudos futuros deverão verificar os motivos que os adolescentes utilizam para concordar com as concepções do perdão e se variam em detrimento do estilo parental e a necessidade de perdão nas relações interpessoais.

Palavras-chaves: Estilos de socialização parental, concepções do perdão, mães, adolescentes.

ABSTRACT

The present study looked for to verify the relation among the adolescents' perception about the styles of maternal socialization and agreement with conceptions of the forgiveness. The styles of parental socialization are defined as patterns of performance characteristic, that the parents use in several situations of the daily. Those patterns are characterized by a group of techniques and forms of the parents' performance that include attitudes of acceptance until attitudes of control of unwanted behaviors and imposition and imposing limits to the children. For Musitu and García (2001) the parental socialization is structured from two dimensions (Acceptance/Implication and Coercion/Imposition), that related they originate four models of parental styles: authoritative, authoritarian, indulgent and negligent. In that process, the mothers act in a suave way than the parents in the transmission of rules and moral values, being the forgiveness considered a moral value related to the compassion and the mercy. In the psychology of the moral, the forgiveness is considered as a value related to the justice and defined of point of view of the victim. In that sense, becomes important to study the relation between the styles of the mothers' performance and the conceptions of forgiveness adolescents. Participated in the study 186 adolescents, being 60 men and 126 women, with ages between 14 and 17 years old. As instruments were used: 1) a questionnaire biodemográfico with subjects about age, sex, série/ano; 2) a Scale about the conceptions of forgiveness; and 3) Parental Socialization Scale in Adolescence - ESPA29. The results showed that in your majority, the adolescents perceive the mothers as authoritative, being that parental style related to advanced conceptions of forgiveness. It was also found mothers sex difference in some conceptions of forgiveness. It was also found that mothers differ in socialization strategies between daughters and sons in some conceptions of forgiveness. Future studies should verify the reasons that the adolescents use to agree with the conceptions of forgiveness and if they are varied in detriment of parental style and the need of forgiveness in the interpersonal relationships.

Keywords: Styles of parental socialization, conceptions of forgiveness, mothers, adolescents.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estágios do desenvolvimento sociomoral do Perdão.....	70
Tabela 2 – O processo de compreender o perdão.....	73
Tabela 3 – Dimensões da Escala de Socialização Parental para Adolescentes – ESPA29.....	107
Tabela 4 – Consistência interna da ESPA29.....	111
Tabela 5 – Escala sobre as concepções do perdão.....	112
Tabela 6 – Comparação das frequências de cada adolescente que concorda fortemente com as concepções do perdão por estilo parental.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo bidimensional da socialização parental e tipologias.....	37
Figura 2 – O processo de perdoar o outro.....	74

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE TABELAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - SOCIALIZAÇÃO PARENTAL.....	18
1.1. A socialização na psicologia	19
1.2. Contexto histórico da socialização parental na psicologia	20
1.3. A socialização na família	23
1.5. Os estilos de socialização parental	30
1.6. Estudos empíricos dos estilos parentais	39
CAPÍTULO II - O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL DO PERDÃO	56
2.1. Um breve histórico dos estudos sobre a psicologia do perdão	57
2.1.1. Perdão: entre 1932 e 1980	58
2.1.2. Perdão: de 1980 até o presente	61
2.2. O que é perdão interpessoal.....	62
2.3. O que não é perdão interpessoal	64
2.4. A justificação moral do perdão.....	65
2.5. O modelo sociocognitivo dos estágios do perdão.....	66
2.6. O processo de compreender o perdão	71
2.7. O processo de perdoar o outro	74
2.8. Estudos empíricos sobre as concepções do perdão.....	75

CAPÍTULO III - MÉTODO.....	98
3.1. Objetivos	99
Geral	99
Específicos:	99
Expectativas.....	99
3.2. Delineamento da Pesquisa	100
3.3. Participantes	100
3.4. Instrumentos	100
3.4.1. Escala sobre as concepções de perdão	100
3.4.2. Escala de socialização parental na adolescência – ESPA29	101
3.5. Procedimento	102
3.5.1. Procedimento ético	102
3.5.2. Procedimento para a construção da Escala sobre as concepções do perdão	102
3.5.3. Procedimento de coleta de dados.....	103
3.5.4. Procedimento de análise dos dados	104
 CAPÍTULO IV - RESULTADOS	 106
 CAPÍTULO V - DISCUSSÃO.....	 116
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 123
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	135
APÊNDICE	140

Foi a partir de tentativa de entender se existia uma relação entre a percepção dos adolescentes sobre os estilos de atuação das mães no processo de socialização e suas concepções de perdão, que a presente dissertação teve início. Para tanto, foi necessário uma longa leitura sobre os estudos que versam sobre os estilos de socialização utilizados pelos pais e sobre as concepções do perdão trazidas pela literatura científica. Ambos os estudos foram focados na psicologia, embora os estudos das concepções do perdão tivessem início no campo filosófico, religioso, ou mesmo no senso comum.

A partir dessa leitura, percebeu-se que os estudos dos estilos parentais encontravam-se associados a constructos, tais como: comportamento prossocial, autoestima, autoconceito e valores sociais. No entanto, não foi encontrado nenhum estudo que envolvesse os estilos de socialização parental e o valor perdão.

Estudar a relação entre os estilos de socialização parental e o perdão possui relevância nos mais diversos contextos científicos e práticos. No campo científico, o presente estudo contribuirá tanto para a teoria do perdão como no campo da socialização parental. A partir desse achado, será possível construir intervenções tanto no âmbito clínico e familiar, quanto em programas educacionais.

Os estilos de socialização parental são definidos como padrões de atuação que os pais utilizam no cotidiano, durante todo o processo de socialização das crianças e dos adolescentes. São caracterizados por um conjunto de técnicas de socialização que abrangem desde atitudes de aceitação até atitudes de controle dos comportamentos indesejados e imposição de limites aos filhos (Camino, Camino & Moraes, 2003).

Segundo Musitu e García (2001) a socialização parental é estruturada a partir de duas dimensões (Aceitação/Implicação e Coerção/Imposição), que relacionadas originam quatro modelos de estilos parentais: autoritativo - alta Aceitação/Implicação e alta Coerção/Imposição; autoritário - baixa Aceitação/Implicação e alta Coerção/Imposição;

indulgente - alta Aceitação/Implicação e baixa Coerção/Imposição; e negligente - baixa Aceitação/Implicação e baixa Coerção/Imposição.

Os pais utilizam esses estilos parentais na transmissão de regras sociais e dos valores morais, sendo o perdão considerado um valor moral relacionado à compaixão e à misericórdia. Enright et al. (1991) conceituaram o perdão do ponto de vista da vítima, como sendo uma atitude moral, que envolve o sistema psicológico de afetos, cognições e comportamento.

A partir dessa perspectiva, vários estudos se propuseram a verificar se as pessoas em geral concordavam com as concepções do perdão trazidas pela literatura filosófica, psicológica, ou mesmo do senso comum. Um estudo fundamental para a presente dissertação foi desenvolvido por Mullet, Girard e Bakhshi (2004). Neste, além de verificar a concordância quanto às concepções do perdão, buscou constatar se pais e filhos compartilhavam das mesmas concepções do perdão.

Com base nesses achados, a presente dissertação buscou verificar a relação entre a percepção dos adolescentes sobre os estilos de socialização parental materna e concepções sobre perdão. As mães foram escolhidas por atuarem de forma mais amena do que os pais na transmissão das regras e valores morais.

A presente dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos, que apresentam os estudos da socialização parental, a teoria do desenvolvimento sociomoral do perdão, bem como a metodologia de pesquisa utilizada, os resultados encontrados e as discussões.

O presente capítulo versa sobre a socialização parental, tema de interesse de muitos psicólogos. É no contexto da família que a criança se desenvolve e se insere no mundo social, sendo os pais as figuras responsáveis por favorecer esse processo. Nesse sentido, será conceitualizado o tema da socialização parental, construído um breve histórico da socialização parental na psicologia, discutido o papel da família no processo de

socialização da criança. E, por fim, será apresentado o que são as técnicas de socialização parentais, como são formados os estilos de socialização parental e o que vem sendo estudado neste tema, através dos estudos empíricos com foco no modelo de Musitu e García (2001), visto a necessidade de se verificar os constructos associados a esse modelo.

O segundo capítulo apresenta a teoria do desenvolvimento sociomoral do perdão de Robert Enright. Desde 1985, Robert Enright destacou-se como o pioneiro nos estudos científicos sobre o desenvolvimento moral do perdão. Foi na Universidade de Wisconsin-Madison, no grupo de estudo sobre o desenvolvimento humano, que os estudos se desenvolveram. Hoje, o estudo da psicologia do perdão tem se tornado conhecido e disseminado em todo o mundo. No Brasil, o professor Júlio Rique encontra-se dentre os nomes mais conhecidos nessa área.

No segundo capítulo, inicialmente será apresentado um breve histórico sobre os antecedentes que contribuíram para a construção da teoria do perdão. Bem como, a conceituação do que seria ou não o perdão interpessoal e sua justificativa moral. Em seguida, será apresentado o modelo dos estágios sociocognitivos do perdão. Por conseguinte, serão explanados dois modelos psicológicos da teoria do perdão: o processo de compreender o perdão e o processo de perdoar o outro. Por fim, serão apresentados os estudos empíricos das concepções do perdão, sendo esta a área de interesse principal desta dissertação.

A metodologia de pesquisa foi descrita no terceiro capítulo. Neste, encontram-se o delineamento da pesquisa, os participantes, instrumentos e o procedimento de pesquisa. Esse procedimento versa sobre o procedimento ético, de construção da Escala sobre as concepções do perdão, de coleta e de análise dos dados.

No quarto capítulo serão descritos os resultados da pesquisa. Neste capítulo, encontram-se os resultados das análises de ambos os instrumentos utilizados, bem como a

relação entre os objetos de estudo desta dissertação: os estilos de socialização materna e as concepções do perdão em adolescentes.

O sexto capítulo apresenta as reflexões e discussões acerca da relação encontrada entre a percepção dos adolescentes acerca dos estilos de socialização materna e a concordância com concepções do perdão. No final da dissertação, encontram-se as considerações finais e a expectativa de que estudos futuros possam investigar se a qualidade das razões apresentadas para o perdão varia de acordo com o estilo parental.

CAPÍTULO I
SOCIALIZAÇÃO PARENTAL

1.1. A socialização na psicologia

Ao se remeter ao tema socialização na literatura psicológica, podem-se encontrar várias definições para o termo, todas com o objetivo de compreender o homem em sociedade. Na psicologia americana, a socialização tem sido estudada a partir de duas abordagens teóricas: o Behaviorismo e a Psicanálise. Essas abordagens partem da premissa de compreender como os indivíduos incorporam os hábitos, crenças e valores culturais (Camino, Camino & Moraes, 2003); e como ocorre a transmissão dos valores sociais (Kochanska, Aksan & Nichols, 2003).

Maccoby (2007) conceitua o termo socialização como:

“o processo por meio do qual as crianças aprendem habilidades, padrões de comportamento, valores, e motivações necessárias para o bom funcionamento da cultura onde a criança está crescendo. Além das habilidades sociais, compreensão social, e maturidade emocional necessária para interação com outros indivíduos, e no ajuste do comportamento da uma díade social num grupo maior” (p. 13).

Durante o processo de socialização, a criança aprende valores morais, convenções sociais e limites para o bem-estar social. Conforme salienta Grusec (2011), esse processo se configura por ser bidirecional, e por envolver uma ação complexa recíproca entre a predisposição evolucionária e genética e os fatores socioculturais. Nesse sentido, os pais são figuras centrais nesse processo, embora outras pessoas como os professores, pares e demais familiares também participem. Em relação aos pais, a socialização ocorre entre os vários domínios, realizada por diferentes aspectos da relação pais-criança e diferentes mecanismos subjacentes a ele.

No presente estudo será ressaltado o papel dos pais no processo de socialização, visto que é, principalmente, através dessas figuras parentais que a criança tem a oportunidade de estabelecer as primeiras relações sociais e vivenciar o início do processo

de socialização. E, por conseguinte, inserir-se no processo mais amplo de socialização, embora outras relações sociais sejam estabelecidas, tais como com: babás, irmãos, educadoras de creche, companheiros, entre outros.

1.2. Contexto histórico da socialização parental na psicologia

Ao retomar o contexto da história da psicologia, a partir do século XIX, destaca-se a preocupação dos pesquisadores sobre o processo de socialização na infância. Sendo assim, duas abordagens teóricas psicológicas tiveram destaque ao explicar os aspectos envolvidos nesse processo nos Estados Unidos: o Behaviorismo e a Psicanálise.

O contexto histórico que se segue foi construído com base em um estudo abrangente de Maccoby (1992). Esta, ao realizar um resgate histórico acerca dos estudos sobre o processo de socialização da criança na psicologia, salienta as divergências de alguns pontos de vista teóricos, embora alguns aspectos, como a internalização, mantenham-se comuns. A autora ao reportar as teorias psicológicas (Behaviorismo e a Psicanálise) ressalta o foco de cada uma. Para os behavioristas, o processo de socialização é visto semelhante ao da aprendizagem, sendo a socialização um processo que se constitui a partir do acréscimo de um repertório de respostas habituais, que se adquire a partir de condições específicas.

No tocante à teoria psicanalítica, segundo Maccoby (1992), o processo de socialização é definido através de proposições que acompanham o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Durante a primeira infância, a criança muda constantemente, logo, suas características se tornam quase irreversíveis, embora possam mudar a maneira pela qual são manifestadas com o passar do tempo. Durante a progressão dos estágios psicosssexuais definidos por Freud, que acontecem até os cinco e seis anos de idade. As práticas dos pais determinam a experiência da criança em cada estágio, nos quais surgem

os conflitos que podem ser resolvidos através da identificação que envolve duas grandes forças intrapsíquicas: a sexualidade e a agressão.

Embora ambas as teorias (Behaviorista e Psicanalítica) sejam diferentes, defendem a importância do controle dos pais e do ensino da cultura passada geração a geração.

Maccoby (1992) relata que entre as décadas de 30 e 60, vários pesquisadores se propuseram a estabelecer uma articulação entre a teoria behaviorista e a psicanalítica, tomando como base os atributos da personalidade e os métodos de socialização parental; no entanto, esses esforços não resultaram em grandes êxitos.

Na mesma época, segundo Maccoby (1992), Alfred Baldwin e seu grupo de colaboradores desenvolveram um estudo longitudinal com crianças e suas famílias, com o objetivo de observar a interação parental e avaliar o desenvolvimento da criança em várias idades. Esse estudo sofreu a influência dos estudos de Piaget e Kurt Lewin, que contribuíram para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança e das relações entre pais e filhos.

Baldwin (1949) diferenciou dois estilos parentais: o estilo democrático-recíproco e o estilo autoritário. Baldwin e colaboradores concluíram que os pais são responsáveis por mudanças sistemáticas nas capacidades cognitivas das crianças; e que ambientes domésticos democráticos, sem autoritarismo, favorecem a atuação da criança fora do ambiente domiciliar.

Segundo Maccoby (1992), entre as décadas de 60 e 80 várias mudanças puderam ser percebidas quanto à natureza dos processos de socialização, estudados a partir das teorias behaviorista e psicanalítica. No tocante à teoria behaviorista, com o advento da revolução cognitiva entre as décadas de 50 e 60, novos componentes foram incorporados na compreensão do processo de socialização, como por exemplo, as cognições.

Conforme Maccoby (1992), os psicolinguistas, como Skinner e Chomsky, também contribuíram com a temática ao estudar a aquisição da linguagem e sua importância no processo de socialização. Perceberam a importância dos pais como responsáveis pela inserção das crianças na linguagem cultural. No entanto, chegaram à conclusão de que as crianças possuíam um componente independente do processo de aprendizagem, esses componentes estariam na ordem dos processos cognitivos.

Vale ressaltar que alguns pressupostos behavioristas continuaram válidos, mas o campo de estudo do processo de socialização se tornou mais amplo, com estudos nas áreas da linguagem, pensamento, personalidade e desenvolvimento socioemocional. Ainda tratando da aquisição da linguagem, segundo Maccoby (1992), a teoria do apego também foi muito importante nesse contexto por estudar a relação mãe-bebê, e identificar o papel da ‘dependência’ nas relações parentais dentro do processo de socialização.

Outro estudo relevante que trouxe elementos novos à teoria behaviorista foram os estudos de Bandura sobre a imitação. Segundo Hockenbury e Hockenbury (2005), Bandura chegou à conclusão de que a criança é capaz de aprender um comportamento, sem a necessidade da combinação S-R, apenas com a observação. Com o tempo, essa teoria sofreu a influência da teoria cognitiva e o termo imitação foi substituído por modelagem.

Na década de 70, segundo Maccoby (1992), com a evolução de computadores sofisticados foi possível desenvolver análises minuciosas da interação entre os pais e filhos. Esses estudos mudaram a atenção dos pesquisadores para díades, ao verificar a importância de entender cada passo da interação e da comunicação estabelecida entre eles.

No que se refere às mudanças nos estudos da Psicanálise sobre o processo de socialização, conforme aponta Maccoby (1992), os avanços ocorreram nas reformulações dos conceitos de identificação e internalização. Os estudos de modelagem têm deixado de lado esses conceitos e influenciado os estudos no campo psicanalítico. Os experimentos

entre pais e filhos mostraram que as crianças eram mais propensas a imitar um modelo mais afetivo e que representasse poder nas suas relações, contrariando o pressuposto psicanalítico de que a identificação e a internalização independe da conduta e comportamento de ‘ambos’ os pais.

Na visão da teoria do apego, conforme salienta Abreu (2005), as relações entre pais e filhos encontram-se na base do desenvolvimento da personalidade da criança. Para tanto, a internalização se configura como uma representação interna das relações prévias de afeto, que reflete na segurança e confiança das relações parentais. Estas, por sua vez, determinam a qualidade das relações futuras nas crianças. Segundo Maccoby (1992), na visão psicanalítica, a personalidade do pai estaria intrinsicamente relacionada à internalização da criança, através da identificação, da consciência ou do superego.

A partir dos estudos desenvolvidos no campo da moral e do altruísmo, Hoffman (1975) percebeu a importância da utilização de técnicas de socialização como a indução, a recompensa e a punição, para o desenvolvimento da internalização das normas e controle das crianças. Por fim, Maccoby (1992) destaca os estudos que tiveram como base o pensamento de Vygotsky, com o foco na interação pais-filhos, que se relaciona diretamente ao desenvolvimento do ego, o qual sofre a influência parental na formação do processo de autorregulação a partir da internalização.

1.3. A socialização na família

Em muitas culturas é no contexto da relação pais-filhos que a socialização ocorre. Grusec (2011), em sua revisão sobre o processo de socialização na família, apresenta vários motivos que caracterizam os pais como figuras significativas nesse processo:

- São biologicamente preparados para cuidar dos filhos como uma forma de alcançar seu próprio sucesso reprodutivo.

- Encontram-se em uma boa posição para construir uma relação calorosa e afetiva com seus filhos, tais relações facilitam o processo de socialização.
- Utilizam-se do poder para socializar, pois em muitas sociedades lhes é atribuída a transmissão das regras sociais principais.
- Estão na posição de gerenciar o ambiente de seus filhos para garantir exposição às influências sociais positivas.

Isso não quer dizer que as outras pessoas, como os pares, os outros entes da família e educadores, não influenciam e não participam do processo de socialização das crianças, mas que essa influência pode ser bem menor. Grusec (2011) atenta para a evidência de que a estrutura da família não é um determinante para o sucesso dos pais, sendo o “recurso da família, o suporte social, a qualidade das interações e relações entre pais e crianças, a estabilidade e o clima emocional familiar, os requisitos para o sucesso do funcionamento familiar” (Patterson & Hasting, 2007, p. 331).

Conforme já citado, vale ressaltar que o processo de socialização não é um processo unilateral, no qual os pais transmitem os padrões sociais aos filhos. Pelo contrário, os filhos são ativos no processo e como assegura Grusec (2011) participam ativamente, pois as crianças:

- São biologicamente preparadas para serem mais ou menos facilmente socializadas em diferentes aspectos de suas vidas;
- Processam informações relevantes para a socialização, aceitando ou discordando-as caso a caso;
- Aceitam algumas formas de regulação mais facilmente que os outros;
- Impõem sua própria estrutura sobre a influência dos pais, algumas vezes interpretando-as ou rejeitando-as;
- Socializam seus cuidadores, modificando algumas de suas crenças e valores.

Por esses motivos, o processo de socialização na família envolve mecanismos pelos quais a criança adquire os padrões que são relevantes para a socialização. Esses mecanismos envolvem mudanças nas funções emocionais e cognitivas que se refletem no comportamento da criança. Dessa forma, o processo de desenvolvimento envolve todos os eventos da vida da criança, sejam eles biológicos ou socioculturais.

1.4. Técnicas de socialização parental

Ao se reportar às explicações psicológicas sobre o desenvolvimento moral da criança, Hoffman (1975) situa três doutrinas filosóficas predominantes na área: a doutrina do ‘pecado original’, em que os adultos são representantes dos valores sagrados e seculares; a doutrina da ‘pureza inata’ que considera a sociedade uma influência corruptora que deveria ser minimizada nos primeiros anos; e, por fim, a doutrina da ‘tabula rasa’ que considera a criança nem pura, nem corrupta.

Foi a partir dessas doutrinas filosóficas que as abordagens psicológicas sobre o desenvolvimento moral foram se desenvolvendo ao longo do século XX. Conforme assegura Hoffman (1975), a doutrina da pureza inata teve Rousseau como um de seus expoentes, e Jean Piaget como o principal representante nos dias atuais, sendo a perspectiva piagetiana foco para discussão nesse estudo. Uma segunda forma modificada da doutrina do pecado original foi criada pela psicanálise, e a terceira doutrina gerou como abordagem principal a teoria da aprendizagem.

Em 1932, Piaget lançou o livro o *Juízo moral da criança*, com base em observações e intervenções com crianças durante as brincadeiras, como por exemplo, o jogo de bolinhas e a amarelinha. Em sua pesquisa buscou entender como se constroem as regras práticas e a consciência das regras nos jogos. Desse modo, Piaget (1994) identificou dois tipos de pensamento moral: a coação e a cooperação, bem como os tipos de justiça,

respeito, e as fases da moral pela qual as crianças vivenciam: anomia, heteronomia e autonomia.

Piaget e colaboradores não se detiveram a estudar a influência dos pais sobre o desenvolvimento moral, visto a insistência em defender uma sequência fixa para o desenvolvimento e negligenciar as influências ambientais. Conforme aponta Hoffman (1975), os pesquisadores da área das relações pais-filhos também não tiveram tanta preocupação em discutir e conceituar a moralidade. Eles corroboraram com Piaget quanto à suposição que o mero conhecimento dos padrões morais não é garantia de consciência. Seu objetivo principal seria o de compreender os processos através dos quais a criança, que é amoral, desenvolve padrões morais dos quais são subordinadas.

Nesse sentido, Hoffman (1975) salienta que a internalização dos padrões morais se configura como um dos temas mais estudados no campo do desenvolvimento moral. Embora as normas sejam inicialmente externas, elas são adotadas pelo indivíduo através dos agentes de socialização, sendo os pais os primeiros a exercer esse papel. A internalização de uma ação moral, segundo o autor, ocorre quando os padrões morais passam a fazer parte da própria pessoa que a executa. Ou seja, a ação deixa de ser oriunda de sanções externas e passa a pertencer à própria pessoa.

Esse processo se inicia, segundo Hoffman (2000), com os encontros disciplinares, que são necessários para o desenvolvimento de um comportamento pró-social na infância. Esses encontros consistem em os pais tentarem mudar o comportamento da criança contra sua vontade, sendo uma forma externa de impor à criança um comportamento socialmente adequado, mesmo que esse comportamento seja contrário ao seu desejo.

Segundo Hoffman (2000), esses encontros disciplinares têm início no segundo ano de vida, entre 12 e 15 meses, com o objetivo de manter a segurança da criança e mantê-la longe de objetos facilmente quebráveis. No final do segundo ano, os encontros

disciplinares se dirigem a prejuízo provocado pela criança ao outro, sendo característicos até os dez anos de idade. Com a maturação, a pessoa internaliza a moralidade prossocial e passa a vivenciar os encontros morais, que se referem a um conflito entre seus próprios desejos e os padrões morais já internalizados.

Por esse motivo, as crianças não vivenciam conflitos internos e, por conseguinte, não passam pelos encontros morais, sendo a socialização necessária para a internalização moral da criança. Hoffman (2000) destaca a importância dos cenários e dos tipos de intervenções utilizados para a promoção de conflitos morais internos nas crianças.

Para tanto, durante as intervenções cabe aos pais utilizarem de técnicas de socialização que favoreçam o conflito e ajudem as crianças a resolvê-los, do mesmo modo que os adultos internalizados fazem. Vale ressaltar que as técnicas de socialização são comuns nos encontros disciplinares. E como salientou Maccoby (1992), é por meio dos encontros disciplinares que os pais buscam fazer com que os filhos se comportem de forma socialmente desejável, ou evitem que se comportem de forma socialmente indesejável, passando aos filhos as normas e valores morais da sociedade.

Os comportamentos dos pais fora dos encontros disciplinares contribuem para promover o modelo de regras prossociais. Sendo assim, nos encontros disciplinares Hoffman (1975, 2000) destaca três disciplinas parentais mais utilizadas: a afirmação de poder, a retirada de amor e a indução, e afirma que a disciplina parental é multidimensional. As categorias de afirmação de poder, retirada de amor e a indução são tipos ideais que raramente ocorrem isoladamente, pelo contrário, ocorrem em vários pontos e em combinações.

A afirmação do poder, segundo Hoffman (1975), inclui “punição física, privação de privilégios ou objetos materiais, aplicação direta de força ou ameaças de qualquer uma dessas práticas” (p.44). Há “dois tipos de força física – punitiva (espancar, bater) e

constrangimento (segurar, pegar e mover a criança) – que pode ser bem diferente em seus efeitos” (Hoffman, 2000, p. 147). Vale ressaltar que essa técnica, além de utilizar a força, não fornece nenhuma qualificação ou explicação à criança.

A afirmação do poder é menos coercitiva quando acompanhada por uma razão ou abrandamento. A razão ocorre quando os pais saem do controle, como por exemplo, quando a situação não pode ser controlada diante das dimensões físicas, temporais ou espaciais (‘se você correr muito rápido, você vai cair e se quebrar’), ou mesmo quando se refere ao bem estar da criança (‘não ande na lama, você vai escorregar e cair’). Além de se relacionar ao bem-estar dos pais ou de alguém (‘não bata em ninguém na face! Você pode realmente machucá-lo’).

No abrandamento, a afirmação do poder é reduzida não pela explicação fornecida, mas por permitir à criança algumas gratificações parciais ou encerramento brusco. Acontece quando os pais não conseguem mudar o comportamento da criança com a afirmação do poder. Eles as substituem, permitem um encerramento brusco do assunto ou reduzem a demanda, deixando sempre claro na situação o seu poder. As razões e abrandamentos são sempre respostas às tentativas das crianças para negociar uma desqualificada demanda de afirmação de poder.

A retirada de amor pode ser silenciosa ou explícita, e quando explícita, conforme Hoffman (1975), acontece quando “os pais simplesmente dão expressão direta, mas não física, à raiva ou desaprovação pelo fato de a criança realizar algum comportamento indesejável” (pp. 44). Os pais podem: ignorar a criança; voltar as costas para ela; recusar-se a falar com ela ou ouvi-la; manifestar abertamente à criança o seu desagrado em relação ao seu comportamento; isolá-la ou ameaçar abandoná-la.

Tal como a afirmação do poder, a retirada de amor possui uma qualidade estritamente punitiva. Entretanto, a ameaça emocional se configura como mais prejudicial

à criança que a punição, pois representa uma ameaça suprema ou abandono, comprometendo a segurança e o desenvolvimento da criança. Os efeitos da retirada de amor tal como os da afirmação do poder são diminuídos com uma explicação.

Hoffman (1975) descreve a indução como o uso de “técnicas nas quais os pais dão explicações ou razões para conseguir que a criança mude seu comportamento” (p.45). Logo, os pais levam a criança à perspectiva da vítima e mostram como o comportamento da criança pode prejudicá-la.

Para Hoffman (2000), na indução primeiramente aponta-se diretamente o erro, observam-se as consequências físicas das ações da criança, em seguida, podem ser apontados os sentimentos negativos da vítima, e, ainda, mais sentimentos sutis. Os efeitos prejudiciais das ações da criança também podem ser mencionados indiretamente. A perspectiva da vítima pode ser implícita, por ter declarado suas intenções ou legitimar desejos, na maneira que indica o comportamento antissocial injustificado. Por fim, atos de reparo podem ser sugeridos.

A eficácia da indução, quando comparada à afirmação do poder e à retirada de amor, encontra-se no medo menor da punição, no desenvolvimento das cognições e dos recursos necessários à compreensão das necessidades da situação, a qual a criança vivencia e no controle do seu comportamento. Hoffman (1975, 2000) ressalta a importância da indução ‘voltada para o outro’, que desperta na criança empatia e culpa, além do papel da afeição dos pais; embora esta não seja uma técnica disciplinar, a afeição se destaca nas explicações teóricas do desenvolvimento da criança.

Assim, todas as técnicas disciplinares pressionam a criança a mudar seu comportamento, apenas pela razão de comunicar a desaprovação das ações nocivas das crianças. “Elas também podem despertar ansiedade sobre a desaprovação dos pais e

motivar a criança a mudar seu comportamento para recuperar a aprovação” (Hoffman, 2000, p.156).

Segundo Moraes, Camino, Camino e Cruz (2007), a eficácia do controle parental está relacionada diretamente à técnica ou método adotado pelos pais na tentativa de socializar os filhos. Isto porque as técnicas atuam de forma diferente no processo de internalização/interiorização dos valores considerados importantes para os filhos.

1.5. Os estilos de socialização parental

A partir do conjunto de técnicas de controle ou de socialização utilizado pelos pais são formados os estilos de atuação dos pais, também conhecidos como estilos de socialização parental, ou mesmo estilos parentais. Em seu artigo intitulado ‘Parenting Style as Context: An integrative Model”, Darling e Steinberg (1993) analisaram o contexto histórico da construção dos estilos parentais. Estes têm como foco o processo por meio do qual os estilos parentais têm sido pensados por influenciar no desenvolvimento da criança.

Como já citado na história da socialização parental, alguns pesquisadores da psicologia buscaram entender as contribuições dos pais no processo de socialização da criança. Neste processo, para caracterizar um estilo parental, os pais devem adotar formas de atuação constantes, quanto ao comportamento dos filhos nas mais diversas situações do cotidiano. Essas formas de atuação constantes são chamadas de *estilos de socialização parental*, definidos pela persistência de certos padrões de atuação dos pais em diversas situações do cotidiano, e pelas consequências que esses padrões têm para a própria relação pais-filhos (Musitu & García, 2001; Camino et al., 2003; Martínez, García, Camino & Camino, 2011).

Nessa perspectiva, Darling e Steinberg (1993) “definiram os estilos parentais como um conjunto de atitudes dos pais para com a criança, que são comunicados a ela e que,

tomados em conjunto, criam um clima emocional em que o comportamento dos pais é expresso” (p.488). Camino et al. (2003), caracterizam-nos como “um conjunto de técnicas e formas de atuação que abrangem desde atitudes de aceitação, até atitudes de controle dos comportamentos indesejados e imposição de limites aos filhos” (p.44).

Os estilos parentais tiveram seus primeiros estudos embasados nos achados sobre a socialização com base na teoria comportamental e freudiana. Os comportamentalistas infantis estavam interessados em como a padronização do reforço no ambiente relacionava-se ao desenvolvimento da criança. Já os teóricos freudianos, em contraste, argumentavam que os determinantes do ambiente eram biológicos e que estavam em constante conflito com os desejos dos pais e os requisitos da sociedade.

Com base nessas teorias, várias questões foram sendo construídas e as pesquisas procuraram respondê-las. Darling e Steinberg (1993) situaram três componentes particulares que nortearam os esforços quantitativos e qualitativos para avaliar os estilos parentais, tais foram: a relação emocional entre os pais e os filhos, as práticas e comportamentos parentais e o sistema de crenças dos pais.

Segundo Darling e Steinberg (1993), o modelo teórico da psicodinâmica teve seu enfoque voltado ao componente emocional e às atitudes dos pais para com a criança. Já o modelo da aprendizagem buscou categorizar os estilos parentais de acordo com os comportamentos parentais (práticas parentais), em vez que concentrar seus esforços no estudo das atitudes parentais.

Por volta de 1960, os estudos desenvolvidos por Diana Baumrind tiveram destaque na área da socialização parental infantil. Suas pesquisas centraram-se na influência dos vários padrões de autoridade dos pais no desenvolvimento da criança. Segundo Darling e Steinberg (1993), ela começou articulando e ampliando o conceito de controle parental.

Anteriormente, o controle parental era definido apenas como o uso de punição física e da explicação. Em contraste,

“Baumrind argumentou que a disposição dos pais para socializar seu filho é conceitualmente distinta da reatividade dos pais, e usou o conceito de controle parental para se referir às tentativas dos pais de integrar a criança à família e à sociedade, exigindo o cumprimento de um comportamento” (p.489).

Ao estudar os efeitos da autoridade no controle dos pais no comportamento da criança, a referida autora apresentou três modelos de controle dos pais que serão apresentados a seguir. Esses modelos, padrões ou estilos parentais são resultados da combinação das diferentes técnicas de socialização parental, e integram tanto aspectos comportamentais quanto afetivos envolvidos na criação dos filhos (Camino et al., 2003; Paiva & Ronzani, 2009; Moraes et al., 2007).

Os estilos não são apenas um conjunto de técnicas de socialização, pois envolvem uma série de atitudes dos pais, que, por sua vez, dependem dos comportamentos dos filhos e do próprio contexto onde se realiza a socialização. Esse contexto varia de acordo com as crenças, as normas e os valores cultural e socialmente compartilhados (Moraes et al., 2007).

Em 1966, Baumrind apresenta três protótipos dos pais, os quais têm influenciado a prática de educação infantil em educadores, pais e especialistas do desenvolvimento infantil. Baumrind (1966, 1978) conceitua os pais como permissivos, autoritários e autoritativos, e aponta seus efeitos no comportamento da criança.

Os pais permissivos são caracterizados pelo comportamento não punitivo, de aceitação, e de maneira favorável aos impulsos, desejos e ações da criança. Logo, permitem à criança regular suas próprias ações, evitam exercício de controle, e não a encorajam a obedecer externamente os padrões. Os pais tentam utilizar a razão e a

manipulação, mas não o poder em prol de suas finalidades. Eles também permitem à criança se autorregular, tornando-a livre de limitações e despreocupados com as expressões de impulsos ou os efeitos dos descuidos.

Os pais autoritários tentam moldar, controlar, além de avaliar o comportamento e as atitudes das crianças de acordo com as condutas. Estas condutas são padrões absolutos, motivados teologicamente e formulados por uma grande autoridade. Os pais autoritários valorizam a obediência como uma virtude, e utilizam da punição para reduzir a vontade da criança a ponto das ações da criança ou das crenças entrarem em conflito com o que elas pensam ser a conduta correta. Logo, há a crença na manutenção da criança em seu lugar, restringir sua autonomia e assegurar o respeito às responsabilidades dadas, preservando a ordem e o respeito à estrutura tradicional.

Já os pais autoritativos tentam dirigir as atividades da criança de forma racional mantendo as questões orientadas. Os pais autoritativos valorizam tanto a autonomia quanto a conformidade disciplinar. Desse modo exercem o firme controle, mas não enchem a criança com restrição. Ao mesmo tempo em que aplicam sua perspectiva, reconhecem os interesses e maneiras individuais da criança. Usam da razão, do poder e da formação para dirigir e reforçar o comportamento da criança. Ao buscar alcançar seus objetivos, não se baseiam nas decisões em grupo de consenso ou nos desejos individuais da criança.

O modelo autoritativo foi postulado por Baumrind (1966) ao rejeitar os dois extremos, o modelo autoritário e o modelo permissivo, representando um balanço entre esses dois modelos. Em 1971, Baumrind replica um estudo realizado em 1966 e 1967, com o objetivo de verificar a relação entre pais e filhos, e diferenciar melhor os padrões de autoridade dos pais, ao mensurar os efeitos sobre o comportamento de crianças pré-escolares.

Participaram do estudo 134 crianças de creche e seus respectivos pais, os dados das crianças foram obtidos após três meses de observação numa creche durante uma situação planejada. Os dados do comportamento dos pais foram coletados através de duas visitas domiciliares com duração de três horas cada, onde foi vivenciada uma intervenção estruturada com a mãe e o pai.

No primeiro estudo desenvolvido (Baumrind, 1967) conforme citação de Baumrind (1971, p.1-2), encontrou que:

1. Os pais que se apresentam mais autossuficientes, autocontroladores, que valorizam atos exploratórios, e que possuem certo grau de instrução foram vistos como pais exigentes e controladores; entretanto, também se apresentam como calorosos, racionais e receptivos, quanto à comunicação com a criança (diálogo). Logo, há uma combinação entre o alto controle e o encorajamento positivo da autonomia da criança, sendo chamados de comportamento parental autoritativo;
2. Os pais que se apresentam insatisfatórios, isolados e desconfiados, se destacam por serem controladores, menos calorosos do que os outros pais. Estes foram chamados de pais autoritários;
3. Os pais menos autossuficientes, exploradores e autocontroladores das crianças e que se mostram não controladores, não exigentes e relativamente calorosos, foram chamados de pais permissivos.

Conforme salienta Baumrind (1971), outro estudo em 1967 também foi realizado com o objetivo de suportar o primeiro estudo; neste participaram 95 crianças de creche e seus respectivos pais. Logo, o controle autoritativo alcançou conformismo com os padrões grupais sem perder a autonomia individual e a autoafirmação, e confirmou os resultados do primeiro estudo.

Desse modo, Baumrind (1971) chegou à seguinte conclusão,

“o comportamento parental autoritativo foi associado com independência. O controle parental autoritativo foi associado a todos os índices de responsabilidade social nos filhos, quando comparados ao controle parental autoritário e permissivo, e com alta realização nas filhas, mas não com o comportamento amigável, cooperativo. Ao contrário das expectativas, os pais que impõem o conformismo não foram associados à falta de responsabilidade social em filhos ou filhas” (p. 1).

Os estudos de Baumrind foram caracterizados em função de duas grandes dimensões: Responsividade e Exigência (Baumrind, 1971, 1996; Martínez, Garcia & Yubero, 2007; Martínez et al., 2011; Moraes et al., 2007; Paiva & Ronzani, 2009) “que acompanham uma visão geral dos diferentes padrões da autoridade parental com uma ênfase no modelo autoritativo” (Baumrind, 1996, p.411).

Segundo Baumrind (1996), Responsividade refere-se à dimensão que os pais nutrem a autoafirmação, sendo harmônicos, suportáveis e indulgentes para as necessidades das crianças. Suas atitudes mostram calor afetivo, aceitação e aprovação ao filho, através de comportamentos de apoio, afeição, encorajamento, reciprocidade e comunicação.

Já a dimensão Exigência refere-se à “imposição que os pais fazem as crianças para se tornarem integradas a família e a comunidade, por suas expectativas de maturidade, supervisão, disciplina e boa vontade para confrontar com os desejos das crianças” (Baumrind, 1996, p. 411). Esta dimensão inclui as atitudes dos pais que envolvem o controle do comportamento dos filhos através da supervisão e monitoramento, a imposição de limites e regras e a utilização da confrontação em relação à manipulação que gera conflito e desacordo.

Conforme aponta Baumrind (1996), o foco da socialização da família encontra-se nos padrões de autoridade parental definidos pelos contrastes das dimensões de

Responsividade e Exigência. Tomando como base que essas duas dimensões são independentes, Baumrind (1996) caracteriza o modelo autoritativo composto por quatro tipos de estilos parentais:

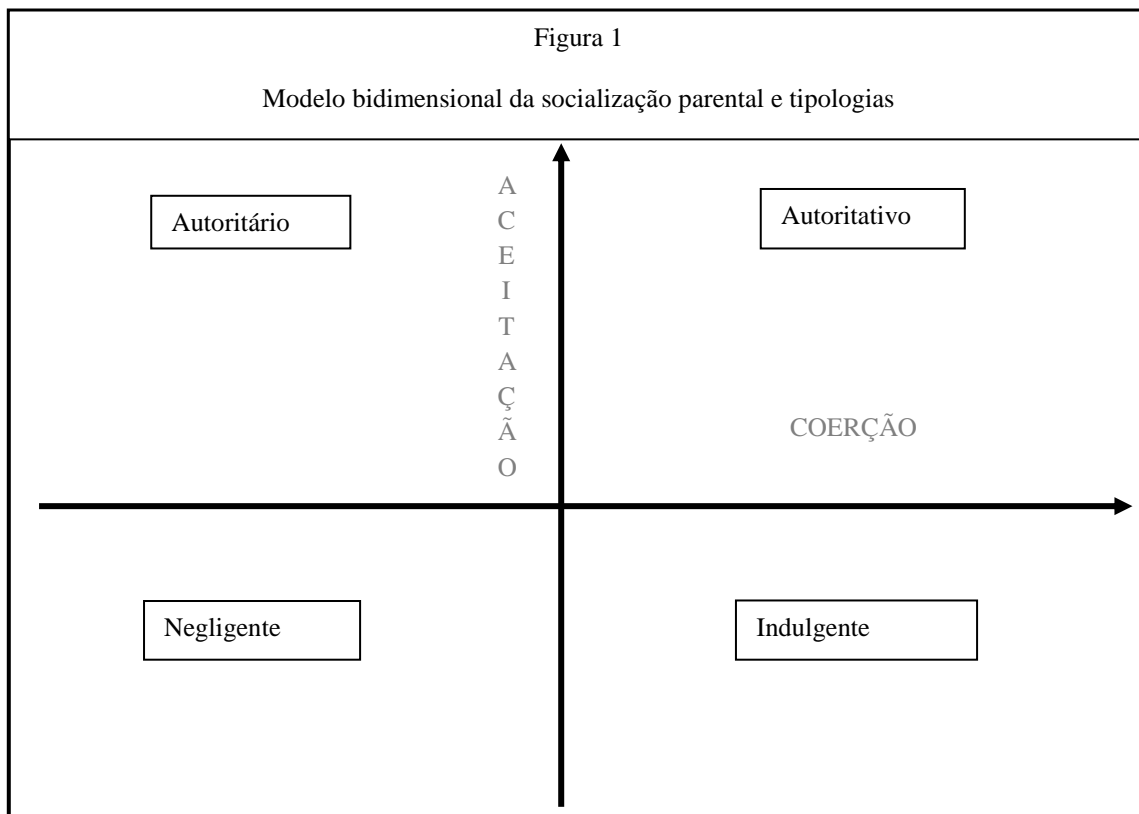
- Autoritativo: alta Responsividade e alta Exigência;
- Autoritário: baixa Responsividade e alta Exigência;
- Permissivo: alta Responsividade e baixa Exigência;
- Negligente: baixa Responsividade e baixa Exigência.

O *autoritativo* caracteriza-se pelo controle e exigência dos pais, acompanhado de empatia, compreensão e comunicação com os filhos. O estilo *autoritário* caracteriza-se pela distância entre pais e filhos, punição e pouca empatia. Já o estilo *permissivo*, envolve pouca exigência e praticamente nenhuma punição; no entanto, os pais são carinhosos, empáticos e afetivos. Posteriormente, Baumrind acrescentou a esse modelo o estilo negligente caracterizado, principalmente, pela falta de interesse dos pais pelos seus filhos (Baumrind, 1996; Camino et al., 2003; Lee, Daniels & Kissinger, 2006; Moraes et al., 2007).

Assim como os estudos de Baumrind (1966, 1971, 1978, 1996), Musitu e García (2001) desenvolveram um modelo de socialização parental, a partir do pressuposto de que a socialização parental caracteriza-se por diferentes estilos de socialização. Esse modelo contempla duas dimensões: Aceitação/Implicação e Coerção/Imposição.

A dimensão Aceitação/Implicação indica a atuação dos pais através da expressão de reações de aprovação, afeto e carinho quando seus filhos se comportam de acordo com as normas sociais. Na dimensão Coerção/Imposição, diante dos comportamentos dos filhos inadequados às normas sociais, os pais podem atuar de forma coercitiva, reprimindo tais comportamentos, utilizando conjunta ou independentemente a privação, a coerção verbal e a coerção física.

Com base nessas duas dimensões, os estilos de socialização parental puderam ser tipificados em quatro modelos; cada um se caracteriza por uma forma peculiar de dirigir a socialização dos filhos (Musitu & García, 2001). Vale ressaltar que toda a tipologia é uma simplificação e nunca se encontra em tipos puros; portanto, pode-se falar em estilos parentais predominantes e universais, devido à consistência interna e uma coerência ao longo do tempo. Dessa forma, os estilos parentais se caracterizam da seguinte forma:



- Estilo autoritativo: alta Aceitação/Implicação e alta Coerção/Imposição;
- Estilo autoritário: baixa Aceitação/Implicação e alta Coerção/Imposição;
- Estilo permissivo ou indulgente: alta Aceitação/Implicação e baixa Coerção/Imposição;
- Estilo negligente: baixa Aceitação/Implicação e baixa Coerção/Imposição.

No estilo *autoritativo*, os pais possuem uma boa comunicação com os filhos e são dispostos a aceitar seus argumentos. Junto à prática do diálogo, também há a coerção física, a coerção verbal e as privações. Os pais valorizam tanto os atributos expressivos como instrumentais, as decisões autônomas e a conformidade disciplinada. Além de afirmar qualidades presentes no filho, e estabelecer regras para conduta futura, reconhecendo tanto a razão como o poder para alcançar objetivos.

O estilo *autoritário* se configura pelo uso do poder pelos pais para exigir dos filhos certos comportamentos. Caracteriza-se por uma baixa implicação afetiva, sendo pouco atentos e sensíveis às suas necessidades e vontades. Valorizam a obediência como uma virtude, favorecem medidas punitivas e de força para delegar as normas de conduta. Preconizam valores instrumentais como o respeito pela autoridade, trabalho, preservação da ordem e da estrutura tradicional.

O terceiro estilo, *indulgente*, se refere à conduta semelhante ao estilo autoritativo, comunica-se bem com os filhos, também se utilizam do diálogo nas relações com os filhos. No entanto, não se utilizam da coerção quando os filhos se comportam de maneira incorreta. Consideram que o raciocínio e o diálogo podem conseguir inibir os comportamentos inadequados dos filhos.

Por fim, o estilo *negligente* caracteriza-se por pais com sérias dificuldades de relacionar-se e interagir com os filhos, assim como definir limites (falta de supervisão, controle e cuidado dos filhos) em suas relações com eles. Possuem pouca expressão de afeto aos filhos, não se implicam nas interações com eles, na supervisão constante e consistentemente nas atividades dos filhos.

Para avaliar o modelo dos estilos de socialização parental, Musitu e García (2001) desenvolveram a Escala de Socialização Parental na Adolescência - ESPA29. Esta escala se propõe a avaliar os estilos parentais independentes do contexto social. O processo de

socialização supõe a presença de pelo menos duas pessoas que desempenhem um papel complementar. Neste processo, os pais ocupam o papel de agentes de socialização, já os filhos exercem o papel de aprendiz de um sistema de valores, normas sociais, atuações sociais e discernimento do que é certo ou errado.

A ESPA29 tem o objetivo de avaliar o estilo de socialização parental, a partir do comportamento dos pais para com os filhos em múltiplas e diferentes situações representativas da cultura ocidental. É composta por 29 situações significativas, nas quais os estilos de socialização de ambos os pais (autoritativo, permissivo, autoritário e negligente) são avaliados a partir de duas dimensões gerais: Aceitação/Implicação e Coerção/Imposição. Essas dimensões são compostas por sete subescalas ou práticas parentais, sendo quatro destinadas a avaliar a dimensão Aceitação/Implicação (Afeto, Diálogo, Indiferença e Displícência) e três para Coerção/Imposição (Privação, Coerção verbal e Coerção física).

Vale ressaltar que a avaliação é realizada pelos filhos, com base nas consequências da atuação dos pais. Assim, os estilos de socialização se definem pela persistência de certos padrões de atuação e as consequências que esses padrões têm para a própria relação paterno-filial (Musitu & García, 2001). A ESPA29 atende a um protocolo de idades, no qual apenas os adolescentes com idades entre 11 e 18 anos devem responder à escala. O instrumento foi traduzido e adaptado para o português por Martínez et al. (2011), no qual foi comprovada sua estrutura fatorial na população brasileira.

1.6. Estudos empíricos dos estilos parentais

Compreender as contribuições da família no processo de socialização de crianças e adolescentes é interesse para pesquisadores do desenvolvimento humano. Conhecer o estilo parental utilizado pelos pais no processo de socialização pode ser uma via para a

compreensão de vários aspectos do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, como por exemplo, as atitudes (Bolivar, Hernández & González, 2008) e a agressividade (Gallarin, Alonso-Arbiol & Itziar, 2012) e a formação moral (Moraes, Camino, Costa, Camino & Cruz, 2007; Rodrigues, 2011).

Foi realizada uma busca em fontes eletrônicas de pesquisa com o termo “ESPA29”. Esta escolha partiu da necessidade de se verificar os estilos de socialização parental a partir da percepção dos filhos, sendo a ESPA29 o instrumento mais adequado para tal com base no modelo de Musitu e García (2001), embora existam outros instrumentos que se proponham a verificá-los a partir de outros modelos teóricos. Assim, a pesquisa foi realizada nos seguintes buscadores: *Scientific Library Online* – Scielo; Periódicos CAPES; Google Acadêmico; além do acervo de teses e dissertações da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral – NPDSM da UFPB.

No portal dos periódicos CAPES foi realizada uma busca simples, e outra nas seguintes bases de dados: *Web of Science*, que contém dados referenciais em todas as áreas do conhecimento. Esta base referencial multidisciplinar está integrada à base *ISI Web of Knowledge*; *Psycnet*, portal da Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association - APA*); e SAGE, que se configura como uma editora que abrange mais de 700 publicações científicas.

No *site* do Scielo foi encontrado um artigo sobre a adaptação da ESPA29 no contexto brasileiro (Martínez et al., 2011). No portal dos periódicos CAPES foram encontrados 16 arquivos, destes, um se repetiu (Martínez et al., 2011); três artigos não utilizaram a ESPA29 para verificar os estilos parentais (García & Garcia, 2009; Molinuevo, Pardo & Torrubia, 2011; Villar, Luengo, Gómez-Fraguela & Romero, 2006); um referiu-se ao manual da escala (Musitu & García, 2001) que foi revisado acima; dois

não puderam ser acessados na íntegra (Martínez, Fuentes, García, & Madrid, 2013; Montolío & Leonhardt, 2012); um foi encontrado em pôster (Bacoco, Nunes, Lorence, Nunes & Lemos, 2013); duas dissertações de mestrado (Rodrigues, 2011; Luís, 2011); e seis artigos (Rodrigues, Veiga, Fuentes & García, 2013; Martínez, García, , Musitu, & Yubero, 2012; Martínez & García, 2008; López-Jáuregui & Odilen, 2009; Gallarin & Alonso-Arbiol, 2012; Martínez, García & Yubero, 2007).

No Google Acadêmico foi encontrada uma média de 135 arquivos. Durante a análise dos arquivos foi percebido que a maioria dos encontrados se repetiu ou não versava sobre a ESPA29 ou os estilos de socialização parental. Dessa forma, foram analisados 27 arquivos, destes, apenas três não se repetiram ou utilizaram a ESPA29 para verificar os estilos de socialização parental (Sánchez, 2005; Abad & Díaz, 2011; Fernandes & Gonçalves, 2012).

No acervo de teses e dissertações da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, não foi encontrado arquivo dentro do tema pesquisado. No arquivo do núcleo de pesquisa do NPDSM foram encontrados cinco arquivos: uma tese de doutorado (Ramírez Serrano, 2007); um capítulo de livro (Bolivar et al., 2008), um trabalho completo apresentado em congresso (Martínez Festorazzi & Castañeiras, s/d); e dois artigos científicos (Musitu & García, 2005; Moraes et al., 2007).

A seguir serão revisados os estudos encontrados na íntegra que utilizaram a ESPA29 para avaliar os estilos de socialização parental. Vale salientar que os estudos serão revisados por categoria.

Durante a pesquisa nas bases de dados, pode-se verificar que vários estudos se propuseram a adaptar a ESPA29 a idiomas e contextos culturais, além de confirmar o modelo proposto por Musitu e García (2001). López-Jáuregui e Odilen (2009) desenvolveram estudo com o objetivo de adaptar a ESPA29 ao idioma basque.

Participaram do estudo 1.184 estudantes do ensino fundamental e médio, com idades entre 10 e 17 anos. Como instrumento foi utilizado a ESPA29 numa versão adaptada ao idioma basque.

Os resultados mostraram uma estrutura satisfatória e adequada para a versão adaptada da ESPA29. Foram confirmadas as dimensões e os fatores que se mostraram congruentes com os da escala original. Quanto às variáveis externas, sexo e idade, as análises mostraram diferenças significativas entre os grupos de idade e sexo em relação às dimensões parentais e às subescalas compostas pelas práticas parentais, embora não tenha apresentado diferenças significativas nas subescalas de diálogo e Coerção verbal em relação à figura parental da mãe.

Quanto à variável idade, os resultados apontaram que o Diálogo e o Afeto aumentam com a idade dos filhos, enquanto a Indiferença, Displícência, Coerção Física e a Privação diminuem com o avanço da idade em relação a ambos os pais. A Coerção Verbal, por sua vez, se apresenta significativamente alta até os 13 anos de idade, e diminui até os 17 anos de idade. No tocante ao sexo, os resultados apontaram diferenças significativas nas dimensões e nas subescalas parentais, exceto nas subescalas de Coerção Física e Coerção Verbal em relação a ambos os pais. Os resultados também mostraram que os escores das filhas se apresentaram maiores do que os dos filhos tanto nas dimensões parentais quanto nas subescalas de práticas parentais. Logo, a socialização parental se apresentou diferente para filhos e filhas e muda conforme o avanço da idade.

Martínez et al. (2011) realizaram estudo com o objetivo de comprovar a estrutura fatorial da ESPA29 na população brasileira. Os autores argumentaram que outros instrumentos aplicados em pesquisas no Brasil nessa temática encontraram os estilos parentais sendo considerados independentes do contexto de socialização específico, além de serem verificados a partir de duas dimensões da socialização. O que contribuiu para

confirmar o modelo proposto por Musitu & García (2001) na população brasileira, da mesma forma que foi encontrado na Espanha.

Para cumprir tal objetivo foi necessária uma amostra de 2.105 adolescentes brasileiros, com idades entre 10 e 18 anos. Os participantes foram distribuídos em grupos por idade, semelhante ao estudo original na Espanha (Musitu & García, 2001). Como instrumento foi utilizada a versão da ESPA29 traduzida para o português.

Os resultados apontaram que a versão da ESPA29 traduzida para o português apresentou uma estrutura fatorial semelhante à encontrada na Espanha. Os resultados confirmaram a estrutura teórica da ESPA29 na população brasileira, no que se referem à existência de duas dimensões universais e independentes da conduta parental no processo de socialização, bem como à operacionalização dessas dimensões nos estilos de socialização parental. Assim, os resultados apontaram que a versão em português brasileiro do instrumento ESPA29 é adequada para medir os estilos de socialização através das dimensões Aceitação/ Implicação e Coerção/Imposição.

Martínez et al. (2012) buscaram confirmar os resultados encontrados na versão brasileira da ESPA29 e a congruência fatorial com a normalização espanhola. Participaram do estudo 1.840 adolescentes brasileiros, com idade entre 10 e 18 anos, residentes no Nordeste brasileiro. Como instrumento foi utilizado a ESPA29 traduzida para o português.

Os resultados se mostraram congruentes com os já encontrados na escala original (espanhola). As análises estatísticas confirmaram a estrutura fatorial da escala original, bem como a distribuição das práticas parentais nas duas dimensões, tanto para os pais quanto para as mães. Logo, os resultados suportaram a existência de duas dimensões (Aceitação/Implicação e Coerção/Imposição) independentes e universais que se destinam a avaliar a conduta parental no processo de socialização. Outro resultado encontrado por Martínez et al. (2012) confirma a estrutura invariante da ESPA29, no tocante às variáveis:

sexo e idade. Ou seja, a escala se mostra confiável para medir os estilos parentais tanto para crianças quanto para adolescentes, meninos e meninas. Os autores concluíram que a ESPA29 mostrou-se ser um instrumento confiável para medir os estilos de socialização utilizados pelos pais no contexto brasileiro.

Luís (2011) em sua dissertação de mestrado procurou validar a versão portuguesa da ESPA29; estudar as propriedades psicométricas; além de descrever e caracterizar os estilos de socialização parental percebidos pelos adolescentes. Para validar a escala, foram realizados dois estudos, sendo o segundo o reteste do primeiro. Participaram do primeiro estudo 849 adolescentes, com idades entre 10 e 18 anos. O segundo estudo contou com 68 adolescentes, com idades entre 17 e 18 anos.

Foram utilizados dois instrumentos: um questionário de dados sociodemográfico e familiares, e a ESPA29. Os resultados mostraram que a versão portuguesa da ESPA29 apresentou boas características psicométricas para sua validação, uma vez que apresentou elevados níveis de consistência interna e estabilidade temporal satisfatória, em (quase) todas as subescalas nos dois momentos de aplicação.

Os resultados das análises fatoriais foram congruentes com os obtidos na versão original do instrumento. Os resultados também confirmaram diferenças significativas entre os grupos de idade e sexo. Logo, as dimensões parentais mudam em função da idade e do sexo dos adolescentes, e em função do sexo dos pais.

Entretanto, os resultados também apontaram algumas divergências com os obtidos por Musitu e García (2001). Uma das disparidades diz respeito à mãe ter se mostrado mais afetiva em situações problemáticas do que os pais, embora expressassem coerção verbal nessas situações de desajuste dos adolescentes. Outro resultado que diverge com o já encontrado por Musitu e García (2001) diz respeito ao fato de não terem sido encontradas diferenças significativas na percepção dos adolescentes sobre os pais na dimensão

Aceitação/Implicação, nas subescalas de Diálogo e na Indiferença do pai, em função do sexo. Ao contrário, os autores encontraram diferenças significativas na dimensão Coerção/Imposição e na Coerção Verbal de mães e pais percebida pelos adolescentes.

Para avaliar a influência do contexto cultural, Sánchez (2005) em sua tese de doutorado, buscou analisar os efeitos da socialização parental no ajuste pessoal e social; autoconceito; e valores dos filhos nas culturas espanhola e brasileira. Participaram do estudo 2.437 adolescentes espanhóis e 2.142 adolescentes brasileiros. Como instrumentos foram utilizados: a *ESPA29*, a *AF5*, e um *Questionário de Valores –VAL* (Schwartz, 1992, como citado por Sánchez, 2005).

Os resultados mostraram que a socialização parental possui a mesma estrutura dimensional tanto na cultura espanhola quanto na brasileira, além da formação e diferenciação dos estilos de socialização parentais. Sánchez (2005) chegou à conclusão de que a socialização é um processo universal, com a mesma estrutura em diferentes culturas. Entretanto, reconhece que cada cultura possui suas peculiaridades. Como por exemplo, as mães brasileiras utilizam mais Aceitação/Implicação assim como Coerção/Imposição, já os pais de ambas as culturas as utilizam na mesma medida.

Os resultados confirmaram que em ambas as culturas, os efeitos dos estilos de socialização parental sobre o autoconceito dos filhos foram semelhantes, estando o estilo parental indulgente associado a um maior autoconceito dos filhos em ambas as culturas. Concomitantemente, os estilos de socialização parental tiveram efeitos semelhantes sobre o ajuste pessoal, medido através dos valores dos filhos em ambas as culturas. Sánchez (2005) salienta que o autoconceito permite avaliar o ajuste pessoal dos filhos, enquanto os valores indicam os efeitos e objetivos mais duradouros da socialização. Os resultados mostraram que os filhos de pais indulgentes e autoritativos obtiveram maiores pontuações

nos valores de conformidade, universalismo, benevolência, do que os filhos de pais autoritários e negligentes, formando dois grupos diferenciados.

Musitu e García (2005) realizaram estudo para confirmar se os efeitos de socialização parental em crianças e adolescentes espanhóis seguem o mesmo padrão empírico encontrado em crianças e adolescentes de países de língua inglesa. Foram utilizados dois estudos; no primeiro foi utilizada uma amostra composta por 400 adolescentes espanhóis, com idades entre 14 e 17 anos. Já para o segundo estudo participaram 4.369 adolescentes espanhóis, com idades entre 10 e 18 anos.

Para atender ao objetivo do primeiro estudo foram utilizadas seis escalas, dentre elas a ESPA29. No segundo estudo foram utilizadas a Escala Multidimensional do Autoconceito-AF5 (Musitu & García, 1999, como citado por Musitu & García, 2005) e a ESPA29, com o objetivo de medir o autoconceito e os estilos de socialização parental, estando o efeito do autoconceito ligado aos estilos de socialização utilizados pelos pais.

Os resultados mostraram que as crianças e adolescentes espanhóis que perceberam seus pais como indulgentes apresentaram igual, ou melhor, autoconceito do que os que perceberam os pais como autoritativos. Esse resultado diverge do encontrado em países de culturas de língua inglesa, uma vez que nesta cultura os escores dos pais autoritativos se apresentam maiores. Os resultados encontrados por Musitu e García (2005) sugerem que os efeitos dos diferentes estilos de socialização parental não podem ser generalizados para diferentes culturas.

Outro estudo que também utilizou as dimensões do autoconceito para descrever os estilos de socialização parental foi conduzido por Martínez Festorazzi e Castañeiras (s/d). Além de analisar as relações entre os estilos parentais e as dimensões do autoconceito em adolescentes da cidade de Mar del Plata, os autores levaram em consideração a presença das variáveis: sexo, idade e tipo de escola.

Participaram do estudo 600 adolescentes, com idades entre 15 e 18 anos. Os participantes responderam a dois instrumentos: ESPA29 e AF5. Os resultados apontaram uma relação positiva e significativa entre as dimensões da socialização parental e as dimensões do autoconceito. Os pais carinhosos, atentos e que dialogam com seus filhos fornecem uma percepção favorável no desempenho acadêmico, no grau de integração e implicação no grupo familiar e de pares, assim como na autoimagem e condição física.

Já os resultados encontrados com os pais que agem com base na dimensão Coerção/Imposição, mostraram que esse comportamento não favorece o autoconceito familiar, acadêmico e emocional. No tocante à idade, sexo e o tipo de instituição educativa, estas variáveis tiveram um efeito moderador sobre as dimensões dos estilos de socialização parental e o autoconceito.

Rodrigues (2011), em sua dissertação de mestrado, buscou analisar as relações existentes entre os estilos de socialização parental e suas possíveis relações com a adaptação pessoal. Esta, por sua vez, envolve o autoconceito e os valores dos filhos. Participaram do estudo 517 adolescentes, com idade entre 11 e 19 anos, estudantes do ensino básico e secundário de três escolas públicas de Lisboa.

Foram utilizados como instrumento: a AF5; o VAL; e a ESPA29. Os estudos encontrados na literatura anglo-saxônica sugerem que os filhos de famílias autoritativas possuem uma melhor adaptação pessoal do que filhos de famílias que utilizam outros estilos parentais. Entretanto, os resultados encontrados por Rodrigues (2011) indicaram que os adolescentes portugueses de famílias indulgentes pontuaram igual ou melhor que os de famílias autoritativas em alguns indicadores da adaptação psicossocial. O estudo remete para a necessidade de novas pesquisas, em função de novos contextos e novas culturas.

Abad e Díaz (2011) objetivaram estudar a relação entre a satisfação conjugal e a interação entre pais e filhos através dos estilos parentais. Participaram do estudo 390

peessoas pertencentes a 130 famílias da comunidade de Madri. Como instrumentos foram utilizados: um questionário sociodemográfico; um questionário de coerção e adaptação familiar; Inventário de satisfação conjugal e a ESPA29.

Os resultados apontaram que houve associações significativas entre todas as variáveis do estudo, exceto com a dimensão parental Coerção/Imposição. Esta não se correlacionou com a percepção da coerção familiar dos filhos, adaptação familiar dos pais, e a adaptação familiar dos filhos. No tocante à relação entre o funcionamento familiar e os estilos parentais, Abad e Díaz (2011) encontraram relações significativas entre: a *cohesión desprendida* e os estilos parentais autoritários e indulgentes; a *cohesión separada* e o estilo parental autoritativo; a *cohesión unida* e os estilos parentais autoritários e indulgentes; e a *cohesión enredada* com o estilo parental negligente.

Os resultados mostraram que o estilo autoritário encontra-se ligado a uma relação de satisfação conjugal. O que indica a satisfação conjugal como uma característica que ajuda a classificar a relação dentro dos estilos parentais.

Martínez e García (2008) realizaram estudo para verificar o impacto da socialização parental na autoestima dos adolescentes brasileiros e sua internalização de valores. Participaram do estudo 1.198 adolescentes brasileiros, com idade entre 15 e 18 anos, residentes no nordeste brasileiro. Como instrumento foi utilizado a ESPA29, a AF5 e o Questionário de valores – VAL.

Os resultados apontaram que adolescentes que possuem pais autoritativos priorizam mais valores, como: universalismo, benevolência, conformidade, tradição e segurança, do que adolescentes que possuem pais negligentes e autoritários. No entanto, não foi percebida diferença significativa entre os pais indulgentes e os autoritativos.

Os adolescentes brasileiros com pais autoritativos possuem maior rendimento escolar e autoestima do que os que possuem pais negligentes. Enquanto que os

adolescentes que possuem pais indulgentes possuem uma maior autoestima familiar, mas não diferem na autoestima acadêmica, social e física em relação aos adolescentes com pais autoritativos.

Em resumo, os pais autoritativos estão associados com melhores resultados em adolescentes do que os pais autoritários e negligentes. Entretanto, os adolescentes de pais indulgentes não diferem na autotranscendência e valores de conservação, e têm os mesmos ou maiores escores na autoestima do que adolescentes de pais autoritativos.

Moraes et al. (2007) estudaram as relações existentes entre a percepção das práticas parentais de socialização e os valores sociais em adolescentes. Para tanto, participaram do estudo 2.004 pré-adolescentes e adolescentes, com idades entre 10 e 18 anos. Foi realizado um estudo correlacional, cujos instrumentos aplicados foram: a ESPA29 e o Questionário de Valores Psicossociais, o qual avalia 23 valores.

Os resultados apontaram, ao contrário do que os pesquisadores esperavam, que os estilos utilizados pelos pais na socialização dos adolescentes estavam organizados a partir de três dimensões: aceitação, coerção e displicência. Desse modo, foram encontradas relações tanto positivas como negativas, entre as práticas parentais de socialização e os valores de adolescentes. Os autores supõem que a socialização no contexto familiar esteja refletindo no processo de construção de valores dos adolescentes.

Martínez et al. (2007) buscaram verificar a relação entre estilos parentais e a autoestima em 1.239 adolescentes brasileiros, entre 11 e 15 anos de idade. Foram utilizados a ESPA29 e a AF5 como instrumentos para atingir os objetivos.

Os autores encontraram uma relação significativa entre os estilos de socialização adotados pelos pais e a autoestima em adolescentes brasileiros. Logo, os adolescentes que perceberam os pais como indulgentes tiveram altos escores na mensuração da autoestima acadêmica e social. Não obstante, os adolescentes que perceberam os pais como

autoritativos tiveram os escores da autoestima menores do que os pais percebidos como indulgentes.

O estilo parental autoritativo não foi associado a uma elevada autoestima física encontrada em outros estilos parentais. Pelo contrário, o estilo parental indulgente foi associado à alta autoestima física em relação aos outros estilos de socialização parental. Em resumo, o estudo sugere que o uso de práticas de afeto e diálogo dos pais seja necessário para promover maior autoestima em adolescentes brasileiros. E que a utilização de práticas de rigor e imposição por parte dos pais não significa necessariamente melhorar ou não a autoestima.

Rodrigues et al. (2013) buscaram analisar a relação entre os estilos de socialização parental e o ajustamento psicossocial (autoestima) em adolescentes da cultura portuguesa. Participaram do estudo 517 adolescentes, com idades entre 11 e 18 anos. Foram utilizados a ESPA29 e AF5.

Os resultados do estudo indicaram que adolescentes de pais indulgentes possuíam escores iguais ou melhores do que os pais autoritativos em alguns indicadores do ajustamento psicossocial. Esses resultados sugerem que pais autoritativos não estão associados à elevada autoestima em Portugal.

Outra variável também relacionada às práticas parentais ou estilos de socialização parental foi a agressividade. Gallarin e Alonso-Arbiol (2012) realizaram estudo com o objetivo de verificar a ligação entre a agressividade e as práticas de apego parental, bem como, analisar os efeitos dos pais e mães na agressividade. Participaram do estudo 554 adolescentes, com idades entre 16 e 19 anos. Como instrumentos foram utilizados: Questionário de Agressão direta ou indireta; Inventário de Apego dos pais e dos pares; e a ESPA29.

Os resultados apontaram para a noção do apego como mediador entre as práticas de socialização parental e a agressividade. Além disso, a figura paterna se apresentou como central no desenvolvimento da agressividade durante a adolescência. No entanto, os pais também aparecem como as figuras de maiores contribuições no desenvolvimento do apego na adolescência.

Fernandes e Gonçalves (2012), em uma comunicação oral, buscaram compreender as características das famílias e dos estilos parentais adotados nas famílias da região Norte do Brasil. Participaram do estudo 1.420 estudantes do Amazonas, com idades entre 14 e 24 anos. Como instrumento foi utilizado a ESPA29.

Os resultados mostraram o estilo parental indulgente como o mais utilizado pelas mães e pais do norte do Brasil, seguido pelo autoritativo, negligente e o autoritário. As análises mostraram que as filhas percebem suas mães mais autoritativas, enquanto os filhos, os percebem como negligentes. Já os filhos percebem os pais como autoritários e as filhas como autoritativas. O que significa que a classificação dos pais varia em função do sexo.

No que se refere às famílias, estas foram classificadas como: intactas, monoparentais, extensivas e recasadas. Nas famílias intactas, as filhas perceberam os pais como autoritativos, enquanto os filhos os perceberam como autoritários. Nas famílias extensivas, as filhas perceberam os pais como indulgentes, já os filhos os perceberam como negligentes. Ainda nessa configuração familiar, as mães são percebidas pelas filhas como indulgentes e pelos filhos como negligentes. Nas famílias monoparentais, as mães foram classificadas pelas filhas como autoritativas, enquanto os filhos as perceberam como negligentes.

Fernandes e Gonçalves (2012) concluem que os pais que utilizam os estilos parentais com alta Aceitação/Implicação oferecem melhores oportunidades de crescimento

e investimento vocacional aos seus filhos. O que resulta em uma maior autonomia e protagonismo em suas escolhas, além de exercer o questionamento e o realismo necessário às decisões profissionais.

No capítulo do livro *Psicologia Jurídica*, Bolivar et al. (2008) buscaram conhecer qual a influência do estilo de socialização parental utilizado pelos pais nas atitudes sociais dos filhos, sendo estas atitudes pró ou antissocial. Participaram do estudo 131 adolescentes de Valência, com idades entre 12 e 14 anos. Como instrumentos foram utilizados: o ESPA29 e o Questionário de Atitudes e Estratégias Cognitivas e Sociais (Moraleta, González, Galán & García, 2004, citado por Bolivar et al., 2008).

Os resultados apontaram que a maioria dos adolescentes percebe que ambos os pais utilizaram o mesmo estilo de educação parental, confirmando a congruência e consistência entre os dois. Os resultados também apontaram o estilo indulgente como o mais utilizado pelos pais, seguido do estilo autoritativo, sendo o estilo autoritário o menos citado pelos adolescentes. No que se refere à relação estilo de socialização parental e valores sociais, os resultados mostraram que os adolescentes com pais de estilos parentais indulgentes e autoritativos apresentaram um número maior de atitudes prossociais do que os adolescentes que percebiam os pais como autoritários ou negligentes, sendo estas práticas ligadas às atitudes antissociais.

Logo, o estilo parental utilizado pelos pais implica diretamente nas atitudes sociais dos filhos. Resumindo os resultados encontrados por Bolivar (2008):

Comportamento Prossocial	↓	Estilo Indulgente
Comportamento Prossocial		Estilo Autoritativo
Comportamento Associal		Estilo Autoritário
Comportamento Antissocial		Estilo Negligente

Em estudo publicado em forma de pôster, Bacoco et al. (2013) objetivaram examinar a associação entre o uso do álcool entre adolescentes e as práticas parentais. Participaram do estudo 239 adolescentes residentes em Portugal, com idades entre 10 e 15 anos. Como instrumento utilizou-se: um questionário sociodemográfico, um questionário sobre o uso do álcool e a ESPA29.

Os resultados apontaram diferenças significativas entre os perfis de socialização parental, utilizados pelos adolescentes que não consumiam álcool e os demais. Em geral, essas diferenças ocorriam entre as dimensões de Aceitação/Implicação e Coerção/Imposição, sendo os escores da primeira maiores do que os da segunda. Foram encontradas diferenças significativas entre ambos os grupos de adolescentes no tocante ao sexo, mas não com a variável idade.

Além disso, as garotas que afirmaram consumir álcool apresentaram maiores escores na dimensão Aceitação/ Implicação e baixos escores na dimensão Coerção/Imposição tanto para os pais quanto para as mães. Já os garotos que afirmaram não consumir álcool não diferiram daqueles que tinham consumido álcool na percepção dos estilos de socialização parental, apresentando altos escores na dimensão Aceitação/Implicação. Esses resultados mostraram a importância de se incluir os pais nos programas de prevenção ao uso de álcool.

Em sua tese de doutorado, Ramírez Serrano (2007) objetivou analisar as relações existentes entre o funcionamento familiar, os estilos de socialização parental, os recursos dos adolescentes e seu maior ou menor consumo de álcool, tabaco e drogas ilícitas. Participaram do estudo 350 adolescentes mexicanos escolarizados, com idades entre 12 e 22 anos. Para realizar a análise quantitativa do estudo foram utilizados nove instrumentos, dentre eles a ESPA29.

Os resultados apontaram a ESPA29 como um instrumento consistente, confiável e adequado para avaliar as dimensões e estilos parentais. Assim como confirmaram a hipótese de que o estilo de socialização autoritativo e indulgente e a dimensão Aceitação/Implicação favorecem o desenvolvimento de mais recursos (autoestima, valores e enfrentamento) para os adolescentes, do que os estilos negligentes e autoritários e a dimensão Coerção/Imposição.

Isso significa que o estilo de socialização indulgente se associa com um maior autoconceito dos filhos nas culturas latinas. Bem como, a dimensão Aceitação/Implicação tem uma maior relação com a autoestima, encontra-se associada à utilização da reestruturação como estratégia de enfrentamento e estratégia de busca de apoio em vizinhos (ou pares). Por outro lado, a dimensão Coerção/Imposição e os estilos de socialização negligente e autoritário se relacionaram negativamente com os recursos dos adolescentes, no tocante à autoestima e às estratégias de enfrentamento.

A utilização dos pais da coerção física diminui em parte os recursos dos adolescentes. Ou seja, os resultados indicaram uma correlação negativa entre a coerção física e a autoestima dos adolescentes nos âmbitos acadêmico, social, emocional e familiar. A relação é igualmente negativa no caso dos valores de autodireção, estimulação, realização, segurança, conformidade, benevolência e universalismo. No que se refere ao enfrentamento, não foi encontrada relação.

Os resultados confirmaram que existe uma relação significativa entre as variáveis familiares (funcionamento familiar, estilos de socialização) e consumo de substâncias pelos adolescentes, uma vez que foi percebido que o maior consumo de álcool e tabaco nos adolescentes deu-se em famílias com poucos recursos em seu funcionamento e de um estilo de socialização negativo.

Por fim, os resultados apontaram que o consumo de substâncias ilegais é maior nos adolescentes que não possuem funcionamento familiar, recursos e socialização parentais adequados e consistentes, sendo a variável preditora mais significativa, a dimensão Aceitação/Implicação da socialização familiar (que inclui indução, afeto e apoio). Nessa perspectiva, a autoestima familiar também se apresenta como relevante, visto que os adolescentes sentem-se queridos, estimados e valorizados neste contexto. Cabe ainda assinalar a relevância da variável autoestima social, que se refere ao sentimento de ser respeitado e querido pelos iguais, incluir a autoeficácia relacionada à capacidade de fazer amigos e mantê-los.

CAPÍTULO II
O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL DO PERDÃO

2.1. Um breve histórico dos estudos sobre a psicologia do perdão

Os estudos teóricos do perdão foram embasados inicialmente pelo discurso filosófico sobre justiça e compaixão, com base nos pressupostos religiosos da bíblia hebraica e do novo testamento. O breve histórico dos estudos da psicologia do perdão que se segue foi revisado com base em um estudo abrangente de McCullough, Pargament e Thoresen (2000).

Ao realizar uma revisão teórica dos estudos sobre o perdão, Enright et al. (1991, 1992) buscaram compreender como o perdão era considerado e definido na literatura filosófica e religiosa. Os autores encontraram o perdão divino e interpessoal na bíblia hebraica e na tradição judaica. Ambas as perspectivas trazem o perdão como a “remoção dos pecados por Deus”, apresentando uma conotação moral e espiritual. Logo, o perdão tanto pode representar um ato de “remoção do pecado por Deus”, assim como a “remoção dos erros do outro” (Enright et al., 1991, p. 125).

Na tradição judaica, o perdão se configura com um dever moral, dentro da doutrina da imitação do perdão de Deus; logo, há a restauração da harmonia entre Deus e o pecador. O perdão ainda se configura como: “conceder um favor incondicionalmente; liberdade de atos quase judicial, ou desistir de julgamentos ou comportamentos negativos para com o ofensor; e o amor incondicional na caridade ou benevolência” (Enright et al., 1991, p. 126).

Na psicologia, segundo levantamento realizado por McCullough et al. (2000), quase não foram encontradas publicações acerca do perdão no legado de grandes nomes da psicologia até a década de 1980. Como por exemplo, nas produções científicas de figuras de renome como Freud, William James, G. Stanley Hall, E. L. Thorndike, Lewis Terman e Gordon Allport. Ainda segundo McCullough et al. (2000), no campo da saúde mental

também foi verificada pouca atenção por líderes, tais como: Carl Jung, Karen Horney, Alfred Adler e Victor Frankl.

Nas ciências sociais, segundo McCullough et al. (2000), outro ponto que também dificultou os estudos do perdão se refere à proximidade do tema com a crença religiosa. As ciências sociais buscavam distanciar da religião seus objetos de estudo. Logo, o perdão foi esquecido, por não ser considerado um constructo possível a ser estudado com o rigor científico da época.

Ainda na psicologia, McCullough et al. (2000) também constatou a influência do comportamentalismo na ciência psicológica, uma vez que por suas lentes não seria possível coletar dados confiáveis sobre o perdão. Finalmente, o autor comentou que o século XX se configurou como uma das épocas em que as pessoas menos perdoaram na história humana. Talvez por esse motivo as pessoas tenham aprendido apenas a concluir que o perdão constitui um pouco mais do que um bom sentimento. Desse modo, só após várias décadas, o perdão recebe uma atenção sistemática.

Nos estudos de McCullough et al. (2000) foi verificado que tanto na psicologia quanto nas ciências sociais, a história do perdão pode ser dividida em dois períodos. O primeiro período contempla cinco décadas, entre 1932 e 1980, caracterizadas por muitas citações teóricas e modestos trabalhos empíricos que contemplavam aspectos do perdão. O segundo período abrange a década de 1980 até os dias atuais; este período reflete de forma mais intensiva o aprofundamento e ênfase nos aspectos elementares do perdão.

2.1.1. Perdão: entre 1932 e 1980

Por volta de 1930, conforme relata McCullough et al. (2000), psicólogos e profissionais da saúde mental dos EUA e da Europa se propuseram a discutir a estrutura afetiva da capacidade do perdão. O autor cita figuras de renome que se propuseram a

pensar, discutir e pesquisar o perdão durante esse período, como por exemplo: Piaget, Bell, Litwinski, Emerson, Heider, Milton Rokeach, Todeschi.

No campo do desenvolvimento moral, Piaget (1994) foi o primeiro a citar o perdão como uma das estratégias de resolução de conflito. Em *o juízo moral da criança*, numa situação onde a criança (CLA), nove anos, tenta justificar sua escolha entre formas de justiça por retribuição, Piaget pergunta à criança se seria melhor explicar e punir ou explicar e depois perdoar. A criança responde: “*Explicar e depois perdoar*”. Piaget (1994) concluiu que aos nove anos a criança já possui a noção do valor perdão, e já é capaz de entendê-lo como uma resposta a dada situação.

No âmbito terapêutico, com a influência da religião, o perdão foi visto como uma forma de favorecer o bem-estar das pessoas que se sentem culpadas por suas falhas éticas e morais, e também por aquelas que perdoam. McCullough et al. (2000) citam alguns autores para ilustrar figuras que tentaram estudar a associação entre perdão e bem-estar psicológico, como por exemplo: Andras Angyal (1953, como citado por McCullough et al., 2000) e Emerson (1964, como citado por McCullough et al., 2000). No entanto, esses respectivos estudos apresentaram falhas estatísticas e metodológicas, as quais impediram de serem aprofundados.

No campo da Psicologia Social, Heider (1958, como citado por McCullough et al., 2000) descreveu o perdão como “abrir mão de um comportamento vingativo, que ele postulou ser uma expressão implícita da autoestima da vítima ou uma tentativa de ser fiel a um padrão ético”. Entretanto, Heider não elaborou uma definição completa e característica do perdão, não tendo a atenção teórica necessária.

Um dos estudos mais sistemáticos dentro da psicologia do perdão foi desenvolvido por Milton Rokeach, ao criar a escala de valores humanos, sendo o perdão um dos 18 valores contemplados pelo instrumento. Entretanto, como abordam McCullough et al.

(2000), novas discussões não foram realizadas sobre o perdão por duas razões: “as diferenças entre os grupos de pessoas quanto ao valor perdão, e como o valor de ser perdoado é visto dentro de um sistema de valores humanos maior” (p. 5).

McCullough et al. (2000) relatam que o perdão foi tomado com tal importância empírica através dos estudos de Todeschi e outros pesquisadores, que ao utilizar o dilema do prisioneiro conceituou o perdão como “uma resposta cooperativa acompanhando uma resposta competitiva no jogo do dilema do prisioneiro” (p. 5). Nesse jogo, a resposta para o perdão foi indicada quando a pessoa coopera mesmo depois que o outro tenha executado um movimento competitivo; isto tem mostrado resultados benéficos em certas situações do jogo. No entanto, essas pesquisas não têm produzido conhecimentos acerca da natureza do perdão.

Com base em outra perspectiva teórica, especificamente a filosófica, Enright e Fitzgibbons (2000) analisaram os padrões filosóficos sobre a natureza do perdão interpessoal. Essas contribuições serviram para Enright et al. (1991, 1992, 1998) no final dos anos 80 construírem uma definição para o perdão interpessoal na perspectiva do desenvolvimento moral.

Segundo Enright e Fitzgibbons (2000), dentre os filosóficos mais relevantes que contribuíram para compreender a natureza do perdão, destaca-se: Downie (1965) que igualou o perdão ao princípio de benevolência, especialmente como expressão do amor moral, sendo o perdão capaz de restaurar uma relação; Kolnai (1973) que descreve o perdão a partir do princípio da benevolência, pelo qual se expressa o amor moral; Hughes (1975) que defende o perdão como a substituição da hostilidade por atitudes de amizade, sendo importante tanto no nível dos valores quanto no nível social. Enright e Fitzgibbons (2000) ainda citam Twambley (1976) que considera o perdão como capaz de restaurar uma relação de forma igualitária.

2.1.2. Perdão: de 1980 até o presente

A partir dos anos de 1980, um elevado número de estudos sobre o perdão foi desenvolvido na área da psicologia. Segundo McCullough et al. (2000), as áreas de maior interesse pelo tema são: a psicologia do desenvolvimento, a psicologia do aconselhamento e clínica e a psicologia social.

Na psicologia do desenvolvimento, Enright e Fitzgibbons (2000), ao resgatar os padrões filosóficos sobre a natureza do perdão, também encontraram as contribuições de vários filósofos que se dispuseram a pensar sobre perdão. Dentre eles destaca-se: Lewis (1980), que considera o perdão como o dever de abandonar atitudes de hostilidades e ressentimento, e adotar a equidade, atitudes de amizade e amor moral para com o ofensor. Uma das figuras que mais contribuiu para os estudos de Enright et al. (1991, 1992, 1998) foi North (1987, como citado Enright & Fitzgibbons, 2000), ao definir o perdão não como “uma renúncia a sentir o ressentimento, mas com o direito de ver o ofensor com compaixão, benevolência e amor, reconhecendo que ele ou ela abandonou voluntariamente o seu direito a isso” (p. 262).

Ao analisar todas essas contribuições filosóficas e psicológicas, Enright et al. (1991; 1992; 1998) construíram a definição operacional do perdão que será explanada no próximo tópico. Enright, Santos e Al-Mabuk (1989) ligaram o desenvolvimento do raciocínio do perdão às teorizações de Kohlberg (1984) sobre o desenvolvimento do raciocínio moral da justiça. Concluíram que a capacidade de raciocinar de uma maneira complexa sobre o perdão foi associada ao raciocínio mais complexo da justiça, assim como encontraram evidências que o raciocínio sobre o perdão se torna mais complexo com a idade.

Nos anos de 1980 e 1990, vários pesquisadores têm explorado os princípios da psicologia sociais subjacentes ao perdão. Segundo McCullough et al. (2000), alguns

estudos se preocupam em compreender a vontade da pessoa para perdoar um ofensor, podendo ser explorada por variáveis de natureza sociocognitiva, tais como perceber as responsabilidades, a intencionalidade, os motivos do ofensor e a severidade da ofensa.

2.2. O que é perdão interpessoal

O perdão é considerado um valor moral relacionado à compaixão e à misericórdia. Na psicologia da moral, o perdão é concebido como um valor relacionado à justiça e definido do ponto de vista da vítima. Robert D. Enright e o Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano da Universidade de Wisconsin-Madison (1991) foram os pioneiros nos estudos sobre o perdão no âmbito da psicologia do desenvolvimento moral. Estes autores acompanharam a definição de North (1987, como citado por Enright et al., 1991) e definiram o perdão interpessoal do ponto de vista da vítima como:

“uma atitude moral na qual uma pessoa considera abdicar do direito ao ressentimento, julgamentos negativos, e comportamentos negativos para com uma pessoa que a ofendeu injustamente. E ao mesmo tempo, nutrir compaixão, a misericórdia, e possivelmente o amor para com o outro que ofendeu” (Enright, Freedman & Rique, 1998, pp. 46-47).

O perdão é concebido como uma atitude moral voluntária, uma disposição que envolve o sistema psicológico de afeto, cognição e comportamento. Durante a ofensa, o sistema psicológico se configura negativamente, com afetos, pensamentos e comportamentos negativos. Para perdoar, é necessário diminuir os sentimentos, comportamentos e julgamentos negativos que se tem sobre o agente da mágoa; e nutrir sentimentos, comportamentos e julgamentos positivos para com o ofensor. “Este processo é lento, mas proporciona o bem-estar psicológico para a pessoa que perdoa” (Enright et al., 1991, p. 127).

Enright, Gassi e Wu (1992), ao realizar levantamento das publicações de estudantes de pós-graduação sobre o perdão, perceberam que novos elementos foram acrescentados ao sistema psicológico. Como, por exemplo, no sistema afetivo, emoções negativas podem ser substituídas por emoções neutras e eventualmente aspectos positivos. Do mesmo modo, essas mudanças também abrangem o sistema cognitivo e o comportamental.

Enright et al. (1991, 1992) aprofundam a definição do perdão ao refletir os seguintes pontos:

- O perdão interpessoal ocorre entre pessoas;
- O perdão acompanha uma ofensa ou mágoa profunda, pessoal e de longa duração.

Este prejuízo pode ser psicológico, emocional, físico ou moral;

- A ofensa deve ser real e objetiva;
- O perdão é possível apenas quando a pessoa possui um sentido de justiça;
- O perdão leva tempo e pode ser uma longa e difícil jornada;
- Ao longo do tempo, a pessoa ofendida já não procura vingança;
- A pessoa que ofendeu não necessita pedir o perdão;
- O ofensor não necessita ter pretendido o erro;
- A dificuldade para perdoar encontra-se em diversas variáveis, que podem ser externas ou internas;
- Nem sempre quem ofendeu foi ofendido;

Enright et al. (1992) ainda acrescentam os seguintes pontos:

- É necessário confiar no outro quando a relação for estabelecida;
- Perdoar pode transformar a si e ao outro;
- O perdão é uma escolha e não pode ser forçado por uma pessoa.

Enright et al. (1998) acrescentaram que o perdão é ainda compreendido como uma atitude voluntária, mas perdoar não é “aceitar ou tolerar a injustiça”, pois para perdoar é

preciso uma mudança de perspectiva com relação ao ofensor. Assim como o perdão também não é o mesmo que “esquecer”, uma vez que ao perdoar, a pessoa ofendida lembra a ofensa, embora as reações a essa lembrança sejam diferentes em qualidade em relação a antes de conceder o perdão.

Por último, os autores apontaram que o perdão é maior do que apenas “fazer as vítimas sentir-se bem”, ou seja, o perdão pode ser usado como um grande recurso terapêutico para o *Self*. Por ser uma ação moral voluntária, motivada pela compaixão e pela misericórdia, perdoar deve facilitar a paz e a reconciliação social.

2.3. O que não é perdão interpessoal

Com base nas colocações de Enright et al. (1991), considera-se que o senso comum define o que é perdão diferente da forma concebida pelos acadêmicos. Para os acadêmicos, o senso comum confunde atitudes relacionadas ao perdão como: reconciliar, esquecer, absolver, aceitar injustiças, isentar o outro da responsabilidade, desculpar etc., pelo próprio perdão.

Enright et al. (1991) apontaram que o perdão não é sinônimo de absolvição ou perdão legal por não ser um *dever* como acontece na justiça. Enright et al. (1991; 1992; 1998) também diferenciaram o perdão da reconciliação, pois perdoar é uma atitude voluntária, e não depende do ofensor. Perdoar se configura como uma mudança interna nas vítimas, podendo a reconciliação ser possível após o perdão ser concedido. No tocante às desculpas, Enright e colegas consideraram o perdão para injustiças profundas, enquanto que as desculpas se destinam a mágoas passageiras.

Desse modo, Enright et al. (1991) consideraram as desculpas e a indulgência como ações externas, que possuem um conjunto interno de ressentimento latente, resultando em afetos neutros ou indiferentes. Já o perdão, não é uma ação passiva acompanhada do

sentimento de raiva para ser diminuída ao longo do tempo, pelo contrário, mesmo perdendo a ofensa raramente é apagada da consciência.

Enright et al. (1991) refletem dez objeções filosóficas para o perdão interpessoal: ‘perdão como fraqueza’; ‘perdão como jogo de poder’; ‘perdão como bloqueio da justiça pessoal’; ‘perdão perpetuando a injustiça’; ‘perdão como uma impossibilidade lógica’; ‘perdão como induzindo a inferioridade no outro’; ‘perdão como induzindo a interioridade em si’; ‘perdão como uma falta de respeito pelo outro’; e ‘perdão como alienação’ (pp. 131-134). Todas essas objeções argumentam contra o perdão, colocando-o de forma negativa para a vítima.

Os autores, Enright et al. (1991; 1998) também alertaram para atitudes como falso perdão ou pseudoperdão, isto é, o perdão é usado como uma forma de a pessoa que perdoa se manter superior em relação ao outro, ou mesmo um mecanismo de defesa. Neste contexto, o pseudoperdão pode se manifestar sob três formas de defesa, tais como: “formação de reação, negação e projeção” (Enright et al., 1991, pp. 134-135).

2.4. A justificação moral do perdão

Ao considerar o perdão uma ação moral, Enright et al. (1991) o justificam através de dois princípios morais. O primeiro se refere ao princípio de equidade e respeito ao outro, visto que ao perdoar a pessoa necessita estar ciente da noção de que somos iguais e que temos que respeitar o outro, assim como ocorre nas situações que envolvem a noção de justiça. O segundo princípio moral é o amor incondicional. Este leva o sujeito ao perdoar para além do dever e da obrigação moral, o que mantém a harmonia social na comunidade.

Com base nos pressupostos filosóficos e religiosos a partir do modelo e metodologia utilizada por Kohlberg (1984) sobre o pensamento moral da justiça, Enright et

al. (1989) desenvolveram o modelo sociocognitivo dos estágios do perdão. A seguir será apresentado esse modelo, o qual concebe o perdão a partir de fases que acompanham o desenvolvimento cognitivo e geram um comportamento.

2.5. O modelo sociocognitivo dos estágios do perdão

A partir dos estudos de Kohlberg (1984) sobre o desenvolvimento de estágios de raciocínio da justiça, Enright et al. (1989) desenvolveram e validaram o modelo dos estágios de desenvolvimento sociocognitivo do perdão. O objetivo foi investigar as condições necessárias para perdoar e a relação entre a qualidade do pensamento do perdão e o avanço com a idade.

Os autores desenvolveram e validaram um modelo de estágios de desenvolvimento sociocognitivo do perdão (tabela 1). Esse modelo considera o desenvolvimento do pensamento moral do perdão como um processo de desenvolvimento, ocorrendo numa sequência que depende de fatores afetivos, cognitivos e sociais.

Os autores realizaram dois estudos para testar suas hipóteses de desenvolvimento do pensamento do perdão. Participaram do primeiro estudo 59 pessoas, com idades entre 9 e 36 anos, divididos em cinco grupos de idade. O segundo estudo, com 60 participantes, foi uma replicação do primeiro, e contou com a mesma distribuição de idade e delineamento do primeiro estudo.

Foram utilizados três instrumentos: *Defining Issues Test* (DIT), um teste objetivo para mensurar o desenvolvimento do pensamento moral de justiça, desenvolvido por Rest et al. (1974, como citado por Enright et al., 1989); dois dilemas do DIT que foram adaptados para mensurar o pensamento moral do perdão - o dilema de Heinz e o dilema do Prisioneiro Foragido; e o uma “escala de crenças religiosas de Allport, Gillespie e Young,

constituída por dez questões referentes à vida religiosa dos participantes” (Enright et al., 1989).

Enright et al. (1989) concluíram que conforme o avanço da idade, os estágios do perdão sofreram mudanças significativas, tal como acontece com o raciocínio da justiça no modelo de Kohlberg (1984, como citado por Enright et al., 1989). O modelo encontra-se descrito na tabela 1. Também foi encontrada correlação significativa entre o perdão e a justiça, e o perdão e a prática da fé. Não foram encontradas diferenças de gêneros para o perdão.

Enright et al. (1991) levantam cinco pontos sobre o modelo do desenvolvimento sociocognitivo do perdão. Primeiro, os dois estágios iniciais são concebidos como pré-perdão, por envolver uma distorção do perdão, confundindo-o com a justiça retributiva e por restituição. Segundo, os dois estágios seguintes já não se confundem com os da justiça; no entanto, o perdão é concebido mediante pressão social. Terceiro, o estágio 5 apresenta como condição para perdoar a restauração da harmonia social.

O quarto ponto levantado por Enright et al. (1991) se refere ao estágio 6, no qual a condição para perdoar é uma adesão ao princípio universal de dever e compaixão pelo outro, motivado por uma identidade com a condição de falibilidade moral. Por último, os estágios não se mostram propriedades rígidas de uma unificação como um todo, pelo contrário, muitos sujeitos apresentam evidências de dois ou mais estágios em seus pensamentos.

Por esse motivo, Enright et al. (1992) ao descreverem o modelo sociocognitivo do perdão, sugerem uma mudança na nomenclatura dos estágios de raciocínio para estilos ou padrões de pensamento (Enright & Fitzgibbons, 2000), por não serem claras as propriedades formais estruturais dos estágios: hierarquia, invariância e universalidade.

Enright e Fitzgibbons (2000) analisam os seis estilos de raciocínio para o perdão e detalham da seguinte forma:

O estilo 1 - *perdão como vingança* - descreve uma forma de pensamento no qual o perdão é confundido com o pensamento do outro, de modo que a pessoa ofendida deseja fazer com o outro algo semelhante ao seu sofrimento. Nessa forma de raciocínio do perdão, a pessoa ofendida não consegue se colocar no lugar do outro, não podendo conceder o perdão pela misericórdia.

O estilo 2 - *perdão como restituição ou compensação* - não apresenta uma solução severa como no estilo 1. Neste, quem perdoa quer ser retribuído do que foi perdido, pois é orientado mais pela reciprocidade do que pela punição. Com o tempo, a compensação torna-se interna.

O estilo 3 - *perdão como expectativa social* - é cognitivamente mais complexo que os estilos anteriores, no que diz respeito ao motivo que leva a pessoa a perdoar. Nessa forma de raciocínio, destaca-se a influência do grupo de pares e da família na concessão ou não do perdão.

No estilo 4 - *perdão expectativa legal* - o interesse encontra-se no sentido de obrigação para perdoar, uma vez que a pertença a uma organização estará relacionada à concessão ou não do perdão. Nesse estilo, a pessoa está consciente das crenças e estrutura da instituição, diferente do que acontece no estilo 3, em que a família e os pares intervêm diretamente na motivação para o perdão.

No estilo 5 - *perdão como harmonia social* - o princípio do perdão é visto como um princípio moral. Isto quer dizer que a pessoa raciocina através da importância do perdão para si e para a sociedade, decidido que deve utilizá-lo como base na resolução dos conflitos interpessoais em várias situações. O estilo 5 difere dos demais por apresentar

uma motivação interna: o perdão é bom em si mesmo, pois além de ser bom para a pessoa que perdoa, também é bom para a família, grupos e a sociedade.

O estilo 6 - *perdão como amor* – parte de fato do princípio moral de que o perdão é intrinsecamente valoroso, pois permite a expressão do amor moral independente das circunstâncias. Nesse estilo, a pessoa está menos preocupada em bons resultados e mais interessada na bondade em si. Assim, o perdão não depende das mediações externas.

Tabela 1
Estágios do desenvolvimento sociomoral do Perdão

Estágios ou estilos do Perdão	Características
Estágio ou Estilo 1	Perdão como vingança. “A pessoa perdoa somente após punir ele (a) de forma semelhante ao sofrimento profundo”.
Estágio ou Estilo 2	Perdão como restituição ou compensação. A pessoa só perdoa se obtiver de volta o que lhe foi tirado. Ou, ao se sentir culpada por não perdoar, a pessoa então pode perdoar para aliviar sua culpa.
Estágio ou Estilo 3	Perdão como expectativa social. É mais fácil perdoar quando a outra pessoa espera recebe o perdão, ou quando um grupo social de amigos e família espera o perdão.
Estágio ou Estilo 4	Perdão como expectativa legal. A pessoa perdoa quando a instituição como a religião determina.
Estágio ou Estilo 5	Perdão como harmonia social. A pessoa perdoa para restaurar a harmonia ou as boas relações na sociedade. O perdão diminui o desgaste e o conflito absoluto na sociedade.
Estágio ou Estilo 6	Perdão como amor. A pessoa perdoa incondicionalmente, uma vez que entende que o perdão promove um verdadeiro sentido de amor. Nesse estágio, o perdão é concedido independente da injustiça cometida, uma vez que o amor prevalece nas relações. Essa espécie de relação possibilita a reconciliação e descarta a vingança. Assim, o perdão independe do contexto social como acontece no estágio 5.

Fonte: Enright, R. D. & The Human Development Study Group (1991). The moral development of forgiveness. In W. M. Kurtin & J. L. Gewirtz (Ed.). *Handbook of moral behavior and development* (Vol. I, pp. 11-124). Hillsdale, NY: Erlbaum.

2.6. O processo de compreender o perdão

Em meio aos estudos realizados na área da psicologia do desenvolvimento moral do perdão, tem destaque a pesquisa desenvolvida por Park e Enright (1997). Com base nos estudos de Trainer's (1981, como citado por Park & Enright, 1997) e Enright et al. (1989) acerca desse tema, os autores buscaram verificar se havia uma relação entre a compreensão do perdão nas pessoas e o grau de perdão oferecido a um amigo que ofendeu injustamente; e se havia uma relação entre a maneira como as pessoas entendem o perdão e como elas restauram uma amizade após a injustiça.

Park e Enright (1997) utilizaram o seguinte critério de triagem para escolher os participantes do estudo: a pessoa deveria ter vivido uma situação de injustiça causada por um amigo do mesmo sexo nos últimos seis meses. Foram selecionados dois grupos, um composto por 30 alunos do sétimo e oitavo ano de uma escola secundária, e outro composto por 30 universitários. Cada grupo continha o mesmo número de meninos e meninas, todos residentes na Coreia do Sul e identificados como cristãos.

Os instrumentos utilizados foram: um questionário de triagem para identificar os participantes que se encontravam dentro dos critérios preestabelecidos; uma entrevista aberta para avaliar a compreensão do perdão com dois dilemas hipotéticos: o dilema de Heinz da entrevista do julgamento moral de Kohlberg e o dilema da amizade da entrevista da compreensão interpessoal de Selman (1980, como citado por Park e Enright, 1997) modificados; uma escala de estratégias da restauração da amizade para verificar o processo relatado na reconciliação; e uma escala do grau do perdão.

Os resultados mostraram que os participantes variaram no pensamento seguindo o modelo de seis estágios de Enright et al. (1989). A tabela 2 apresenta o modelo de seis estágios de compreensão do perdão agrupados em três padrões de pensamento (Enright et al., 1989; Park & Enright, 1997). Este modelo simplificou o já existente (Enright et al.,

1989), cujos estágios/estilos 1 e 2, 3 e 4, 5 e 6 como mostra a tabela 1, foram agrupados em três padrões de compreensão com estratégias, manifestações e condições para perdoar.

A partir da análise dos dados, Park e Enright (1997) encontraram uma relação significativa entre a idade e os padrões de compreensão do perdão; estes padrões de compreensão encontram-se pautados numa lógica que vai do perdão externo ao interno. Não foi encontrada diferença entre sexos na compreensão do perdão, tanto homens quanto mulheres vivenciam igualmente o processo.

Os resultados encontrados por Park e Enright (1997) apoiaram a hipótese de que há uma relação entre a compreensão dos adolescentes e a maneira como eles resolvem seus conflitos. Na pesquisa ficou evidente que os adolescentes modificam o padrão de injustiças por fatores externos (Padrão 2). Logo, o suporte social utilizado pelos adolescentes está diretamente relacionado à sua compreensão do perdão, esta por sua vez encontra-se relacionada às estratégias de resolução de conflitos com amigos.

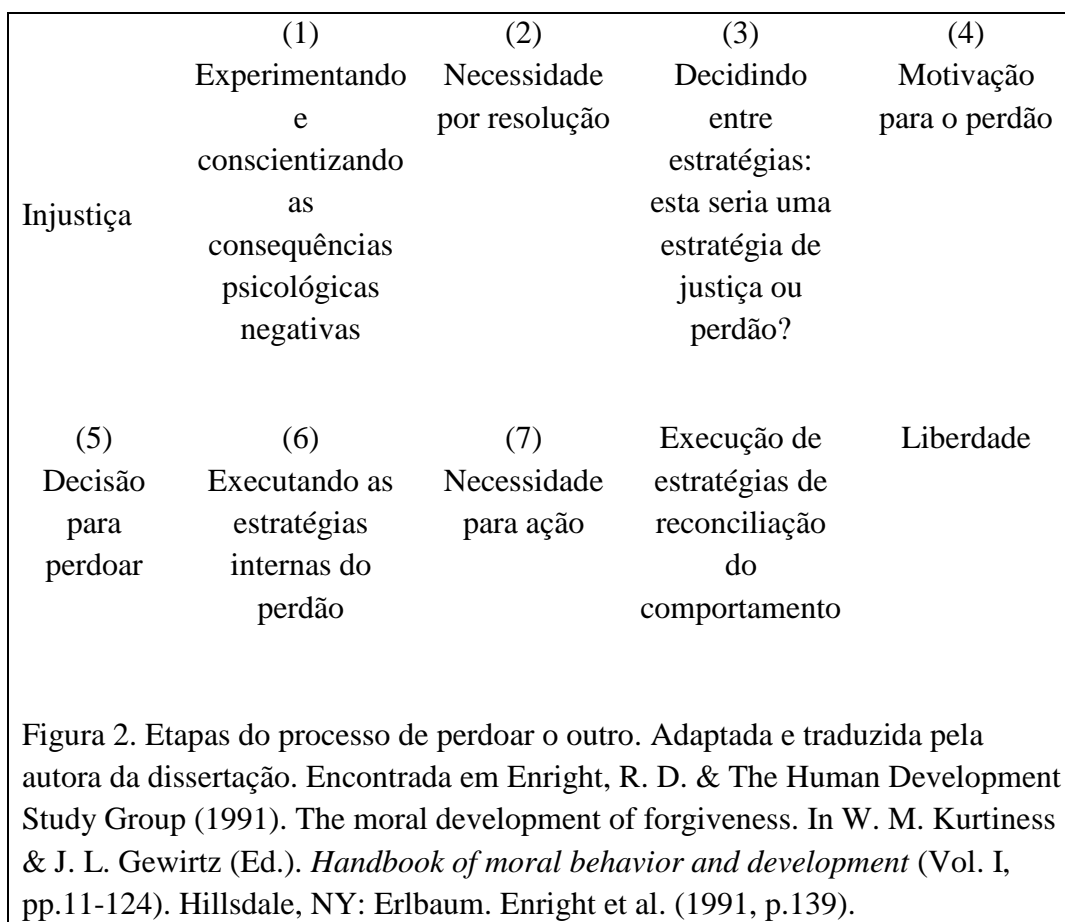
Tabela 2
O processo de compreender o perdão

Padrão	
Perdão como Vingança (Padrão 1)	<p>Estratégia: A pessoa considera maneiras para retribuir ao ofensor.</p> <p>Manifestação: Manifestações externas tais como palavras ou gestos são indicativos do perdão da pessoa; a hostilidade interna pode permanecer e pode ser abertamente expressada.</p> <p>Condições: Vingança física, psicológica ou compensação devem ocorrer antes que o perdão seja possível.</p>
Perdão Externo (Padrão 2)	<p>Estratégia: A pessoa utiliza estratégias de enfrentamento passivas, mantendo-se com raiva.</p> <p>Manifestação: Manifestações externas são indicativas de perdão; a pessoa é consciente das frustrações internas, mas suprime-as.</p> <p>Condições: Pressões do grupo social do perdão são necessárias para conceder o perdão.</p>
Perdão Interno (Padrão 3)	<p>Estratégia: A pessoa busca entender os motivos e os pensamentos do outro, e reinterpretar o evento à luz da perspectiva de si e do outro.</p> <p>Manifestação: O perdão é eminentemente uma ativação interna do princípio da beneficência que promove a liberdade interna e possibilita a reconciliação.</p> <p>Condições: O perdão ocorre incondicionalmente fora do princípio de beneficência ou amor.</p>

Nota. Park, Y. O. & Enright, R. D. (1997). The development of forgiveness in the context of adolescent friendship conflict in Korea. *Journal of adolescent*, 20, 393-402.

2.7. O processo de perdoar o outro

Enright et al. (1991) apresentam esse modelo, partindo do pressuposto de que as respostas morais envolvem uma série de estratégias, que estão relacionadas à resolução de um dilema. Essas estratégias incluem um sistema psicológico que envolve cognições, afetos e comportamentos interdependentes. A figura 1 apresenta o modelo do processo de perdoar o outro.



Os autores, Enright et al. (1991) conceituaram uma injustiça como uma ação carregada de emoções negativas que necessita ser perdoada. Conforme o componente 1, inicialmente a pessoa torna-se consciente da injustiça e da necessidade de resolver o conflito (componente 2). Em seguida, a pessoa decide resolver o conflito e escolhe entre

estratégias de justiça ou de perdão (componente 3). Se a pessoa escolher resolver o conflito pelo perdão, há uma motivação para o perdão (componente 4).

Por conseguinte, a pessoa decide perdoar; esta fase se caracteriza como a fase cognitiva do processo de perdoar o ofensor (componente 5). Com a tomada de decisão para perdoar, a pessoa busca executar estratégias internas para o perdão (componente 6). Essas estratégias envolvem uma compreensão que diferencia a pessoa e o outro, além de afetos tais como: a compaixão e a empatia. Então, surge a necessidade de uma ação (componente 7) antes de o perdão ocorrer. A pessoa pode optar por duas saídas: emitir um comportamento de reconciliação e mover-se para libertar o ofensor da mágoa; ou mover-se diretamente para libertar o ofensor.

Essa liberdade está ligada à mudança nos componentes psicológicos de afeto, cognição e comportamento. Esse sistema, que durante a injustiça se configura negativamente, torna-se com o perdão positivo. Vale ressaltar que esse processo não é rígido nem mecânico, e que todas as pessoas que perdoam necessariamente passam por todas as etapas.

2.8. Estudos empíricos sobre as concepções do perdão

Cabe ressaltar que a maneira como as pessoas perdoam está diretamente ligada à forma como elas concebem o perdão. Foi a partir dessa perspectiva, que vários pesquisadores buscaram verificar as concepções do perdão nas pessoas em geral. Ou seja, será que elas concordam com as concepções do perdão trazidas pela literatura filosófica, teológica e científica? Essa é uma das questões que vários pesquisadores tentaram responder nos estudos sobre as concepções do perdão que se seguem.

Os estudos das concepções do perdão têm um importante papel tanto no modelo teórico do desenvolvimento sociomoral do perdão, quanto em sua aplicação prática, uma

vez que, ao conduzir um processo de ajuda terapêutica, o profissional necessita conhecer como as concepções do perdão atuam no pensamento dos clientes, e se existe a necessidade de mudança ao longo do processo.

Foi realizada uma busca com o termo “*Conceptualization of forgiveness*” e “*concepções do perdão*” nos seguintes sites de pesquisas: *Scientific Library Online* – Scielo; Periódicos CAPES; além do acervo de teses e dissertações da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral – NPDSM da UFPB.

No portal dos periódicos CAPES, foi realizada a busca com as bases de dados: *Web of Science*, que contém dados referenciais em todas as áreas do conhecimento. Esta base referencial multidisciplinar está integrada à base *ISI Web of Knowledge*; *Psycnet*, portal da Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association - APA*) e SAGE, esta se constitui como uma editora que abrange mais de 700 publicações científicas.

A busca no *Scielo* identificou dois artigos ligados ao termo, sendo um voltado ao perdão na prática clínica (Guzmán, 2010), e outro ligado à explicação do perdão através da prática psicanalítica (Gonzalo, 2005), que serão revisados a seguir. No site do portal Periódicos CAPES foi encontrado um total de 16 arquivos, desses, dois arquivos não estavam disponíveis na íntegra (Torges, Ingersoll-Dayton & Krause, 2013; Reich, 2009) e não serão revisados a seguir.

No acervo de teses e dissertações da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba – UFPB não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese relacionada ao tema. Na busca realizada no acervo do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral – NPDSM da UFPB foram encontrados seis arquivos, sendo cinco artigos e uma dissertação

recém-concluída. A seguir serão revisados os estudos que foram encontrados na íntegra e relacionados às concepções do perdão na psicologia do desenvolvimento.

Com o objetivo de descrever a natureza do perdão, numa perspectiva psicológica, Guzmán (2010) buscou sistematizar os principais pontos de consenso e dissenso em torno das concepções do perdão encontradas na literatura científica. O autor focou os estudos do perdão tanto no campo das ciências humanas quanto no campo terapêutico, através das intervenções que utilizam o perdão como meio de favorecer o bem-estar psicológico.

O autor buscou na literatura científica algumas definições do perdão. Como por exemplo, Makinen e Johnson (2006, como citado por Guzmán, 2010) que definiu o perdão como uma reparação de uma mágoa, restaurando a confiança e reconstruindo o vínculo da relação. Uma visão semelhante foi apresentada por Hargrave e Sells (1997, como citado por Guzmán, 2010), ao definir o perdão como um esforço para restaurar o amor e a confiança nas relações.

Segundo Guzmán (2010), outra versão mais sofisticada foi analisada na definição do perdão. Como por exemplo, Gordon e Baucom (1998, como citado por Guzmán, 2010) que definem o perdão como uma complexa interação entre quem perdoa e quem é perdoado. Os autores enfatizaram uma visão mais balanceada da relação, uma diminuição dos sentimentos negativos para com o outro, e um menor desejo de castigá-lo.

Em outra perspectiva, Strelan e Covic (2006, como citado por Guzmán, 2010) conceituou o perdão como um mecanismo de afrontamento do estresse, definindo-o como um processo de neutralização de um agente estressor, que é produto da percepção de uma mágoa interpessoal. Por fim, Guzmán (2010) traz a definição de McCullough, Worthington Jr. e Rachal (1997) que concebe o perdão como uma transformação dos componentes da motivação: a motivação para evitar a pessoa que ofendeu, e a motivação para buscar vingança. Logo, o perdão implicaria uma diminuição de ambas as motivações.

Guzmán (2010) salienta alguns pontos de consenso e dissenso nas definições do perdão. Quanto ao consenso, o autor salienta três pontos relevantes às definições do perdão. O primeiro considera o perdão como uma diminuição dos pensamentos, sentimentos e condutas negativas para o ofensor. O segundo se refere à diferença entre o perdão, a negação, o esquecimento e a justificação.

Por fim, Guzmán (2010) conclui que os autores coincidem que o perdão pode ser usado e compreendido de várias maneiras. Como, por exemplo: o perdão a uma ofensa particular; o perdão como uma vontade de perdoar uma relação específica, em uma unidade social particular; e o perdão como um traço de personalidade, que se refere à tendência de perdoar através do tempo e das situações.

Guzmán (2010) salienta alguns pontos de dissenso que são discutidos acerca dos aspectos do perdão. Como, por exemplo: os benefícios do perdão no ponto vista clínico; a presença ou não de sentimentos de benevolência para quem tem cometido a ofensa; o momento de término do perdão, isto é, sua relação com a reconciliação; e o processo psicológico da pessoa que perdoa, ou seja, os modelos de conceder o perdão.

O autor também descreve as variáveis que têm sido associadas ao perdão e os instrumentos usados para medi-lo. Por fim, Guzmán (2010) discutiu a necessidade de pesquisas emergentes na área do perdão, que consolidem uma maneira de pensar o perdão de maneira congruente, visto que a prática clínica depende eminentemente das construções teóricas sobre o tema.

Gonzalo (2005) apresenta uma reflexão sobre o tema: "Memória, esquecimento, o perdão e a vingança". Nesta, o autor discute eventos sociais e políticos, com base no campo psicanalítico. O autor explana sobre temas como violência, eventos traumáticos de guerras, memória, relação corpo-memória-tortura e perdão.

A respeito desse último tema, o autor narra às situações vividas pelos sul-africanos, os quais se utilizaram do perdão como um dispositivo nos processos de paz. Em relação a essas situações, Jacques Derrida narra uma de suas viagens à África do Sul, na qual assistiu à invasão inesperada da religião no campo político, e consigo uma generalização da prática do perdão.

Gonzalo (2005) concluiu a discussão no que se refere ao tema perdão, com a dicotomia entre autores que consideram o perdão como um processo social, e outros que o analisaram do ponto de vista individual. Gonzalo (2005) salienta que o perdão permeia ambos os campos, individual e coletivo; no entanto, pode ser visto de forma tanto do ponto de vista do indivíduo quanto da sociedade. O autor atenta que a melhor saída para a sociedade não é necessariamente a melhor para as vítimas individualmente, e vice-versa.

Siassi (2007) defende uma concepção dinâmica do perdão na psicanálise. Esta, por sua vez, considera o perdão uma emoção complexa inconsciente, mas com raízes conscientes. O autor defende que uma falha nas expectativas das relações entre os entes próximos gera traumas que são narcisicamente desalojados. Quando as expectativas nos relacionamentos não são legítimas, ou não acontecem, o perdão torna-se um desafio para o ego. O perdão pode restaurar o narcisismo perdido e reestabelecer o equilíbrio, através da retomada de uma ligação interna significativa.

O autor argumenta que o fim de qualquer análise bem sucedida é marcado por três possibilidades significativas em relação ao paciente, aos outros e a seus traumas: nos casos em que o relacionamento for marcado por expectativas mínimas, o paciente simplesmente aprende a aceitar o ofensor, sem nunca sentir a necessidade de perdão. Nos casos em que a relação foi marcada por grandes expectativas, o paciente pode aprender a aceitar o trauma sem a vontade ou necessidade de perdoar seu agressor. No entanto, mesmo com uma grande frustração dolorosa em altas expectativas em um relacionamento íntimo, o paciente

pode vir a perdoar seu ofensor, se ainda existir uma ligação interna positiva suficiente a ser recuperada.

Doyle (1999) em sua revisão da literatura sobre o perdão defende uma concepção do perdão intrapsíquico, e o considera um processo que contribui para saúde. Segundo Doyle (1999), os estudos do perdão têm proposto modelos interpessoais que, embora sejam ricos e abrangentes, não fornecem um aporte teórico de grande utilidade na abordagem terapêutica.

O autor faz uma revisão de modelos dinâmicos, comentários e estudos clínicos, com ênfase em fatores comuns nos modelos, nas modalidades de terapia e diagnósticos que promovem resultados favoráveis por meio do perdão. Esta visão parte do esquema da relação de objeto sugerido por Gartner (1988, como citado por Doyle, 1999) para explicar e descrever os mecanismos internos de perdão. Este modelo considera que o perdão pode ser uma defesa, no entanto, se configura como um longo processo de representações de si e do objeto. Existem defesas que são complementares e que sofrem uma série de remodificações para desenvolver uma resolução ideal através do perdão. Ao mesmo tempo, outras instâncias psíquicas são interrompidas por imagens internas alteradas, ampliando o desequilíbrio. Gradualmente, é necessária uma reflexão psíquica para o desenvolvimento do perdão.

Doyle (1999) estende uma crítica ao modelo, altera-o e ilustra-o com um estudo de caso. O autor espera que o modelo ora defendido possa se colocar como referência no campo psicanalítico, de forma que as relações de objeto no perdão sejam motivo de discussão e reflexão em outras áreas de investigação na psicanálise.

Margalit (2005), no capítulo de livro perdoar e esquecer, fruto de uma conferência intitulada: Contextos de moralidade, a autora discute a relação entre dois contextos: a moralidade religiosa e o contexto autônomo da moralidade. A autora traça uma genealogia

do perdão e do esquecimento, a partir dos textos bíblicos e defende um modelo no qual concebe o perdão sob dois níveis: o cognitivo e o emocional.

Em seguida, a autora contrasta dois modelos: o modelo religioso e o modelo do perdão concebido na moralidade autônoma. O primeiro modelo considera que o perdão apaga o pecado, ou seja, a pessoa esquece a ofensa absolutamente. Já o segundo modelo concebe o perdão como abandonar a ofensa, ou seja, a pessoa releva a ofensa sem esquecê-la.

A autora continua sua fala discutindo o perdão como um estado mental e o dever de perdoar. Nessa seção, a autora concebe o perdão como superar a raiva e o desejo de vingança, embora a pessoa possa superar a raiva e a vingança sem perdoar. Assim, nem todo ato de superar a raiva e o desejo de vingança pode ser chamado de perdão. Se isso ocorrer através de simples esquecimento, também não é perdão. O perdão é uma decisão consciente para superar a raiva e vingança. O esquecimento pode, no entanto, ser o método mais eficaz de superar a raiva e vingança, mas por ser uma omissão e não uma decisão, não se configura como perdão.

Ao discutir o perdão como um dom e um dever, a autora distingue ambas as formas de conceber o perdão com base na visão da bíblia, na tradição judaica e na antropologia. Defende a ideia de que o perdão é baseado em desconsiderar, em vez de esquecer o pecado. A autora define o perdão como uma mudança no estado mental de alguém que foi injustiçado. Esta mudança exige esquecer a ofensa; no entanto, não se esquece uma ofensa voluntariamente, sendo um argumento contra o esquecimento que ela difere veemente do perdão.

Luzombe e Dean (2009) estudaram os fatores que influenciam o perdão nas relações de abuso sexual em crianças por padres. Este estudo utilizou uma série de cenários para medir as concepções do perdão, sendo fruto de uma pesquisa anterior que

buscou examinar a possibilidade de perdoar padres que cometem abusos e a igreja como instituição.

Participaram do estudo 47 padres católicos romanos e 51 estudantes de graduação católicos romanos e alunos adultos, com idades entre 20 e 90 anos. Como instrumento foi utilizado uma entrevista, na qual foram incluídos cenários que descreveram o abuso sexual por padres e uma medida da fé religiosa.

A série de cenários foi desenvolvida com base no questionário de Kanz (2000, como citado por Luzombe & Dean, 2009) para verificar como as pessoas pensam sobre o perdão. Os cenários manipularam quatro aspectos do perdão: frequência do abuso, desculpas do agressor, reconciliação e mudança de vida. Para cada cenário, os participantes foram convidados a indicar qual a probabilidade de perdoar o sacerdote descrito e a Igreja como instituição. O questionário da Fé Religiosa de Santa Clara (SCSORF; Plante e Boccaccini, 1997, como citado por Luzombe & Dean, 2009) é composto por dez itens que medem a fé religiosa.

Os resultados apontaram que os padres foram mais tolerantes ao abuso sexual em crianças por padre, do que os leigos católicos. Os leigos se mostraram menos propensos a perdoar a Igreja como uma instituição do que os padres. As pessoas mais espiritualizadas foram mais propensas a perdoar um padre que cometeu abuso sexual em crianças do que as pessoas menos espiritualizadas. As pessoas apontaram perdoar mais em cenários moderados como, por exemplo, desculpa, reconciliação e mudança de vida, tanto os padres que cometem abuso sexual em crianças quanto a Igreja como instituição.

O estudo buscou ajudar a Igreja a melhorar sua abordagem para a crise atual, promovendo os fatores que influenciam o perdão por meio de retiros, *workshops* e terapia. Os resultados contribuíram para aumentar a consciência da Igreja de que a disposição das

peessoas para perdoar um padre abusivo e a Igreja é condicionada por uma mudança positiva em nome do padre e da Igreja.

O autor frisa a importância de que padres abusivos e a Igreja mostrem sinais de arrependimento e uma mudança positiva. Espera-se que este estudo beneficie os formuladores de políticas na formação de sacerdotes. O aumento da conscientização sobre a gravidade do abuso sexual de crianças pode ajudar na formação de padres mais responsáveis e compassivos.

Balkin, Freedman e Lyman (2009) definiram o perdão sob dois pontos de vista. A partir da definição do perdão trazida por Enright et al. (1998, como citado por Balkin et al., 2009), assim como pela concepção de perdão trazida por Tangney, Fee, Reinsmith, Boone e Lee (1999, como citado por Balkin et al., 2009). Estes autores definem o perdão como uma transformação cognitivo-afetiva após uma ofensa, na qual a vítima faz uma avaliação realista da ofensa, reconhece a responsabilidade do ofensor e escolhe livremente anular a ofensa.

Embora essas sutis diferenças, as definições do perdão apresentam algo comum, ou seja, cada definição se configura como uma reação à ofensa interpessoal cometida pelo outro. O perdão é um ato de escolha livre da vítima. As definições do perdão têm sido frequentemente associadas a outros termos, tais como: reconciliação, desculpas e tolerância.

O perdão pode ser definido como interpessoal ou intrapessoal. O perdão interpessoal acontece quando a vítima abandona a negação para o ofensor e tenta reconciliar a relação. Já o perdão intrapessoal é um processo independente e pode ocorrer tanto por parte da vítima quanto do ofensor.

No judaísmo, o perdão é identificado por três termos: (a) *kappara*, (b) *selicha*, e (c) *mechila*. O primeiro termo refere-se à purificação espiritual. *Selicha* refere-se à

compreensão e empatia do ofensor. E *mechila* refere-se à forma mais básica de perdão – o perdão da dívida. Os autores atentaram que essa última concepção do perdão pode ajudar como uma ferramenta terapêutica.

No âmbito terapêutico, o perdão pode ser visto como um processo mediante o qual o cliente constrói um relacionamento com o terapeuta, através do processo de sentimentos relacionados à ofensa. Em seguida, o cliente reformula a ofensa para realizar *insights* em relação ao comportamento ofensivo. E, por último, se reconcilia com o ofensor (para clientes que tenham sido prejudicados ou feridos) ou a vítima (para clientes que buscam o perdão de dano ou lesão cometida).

O perdão também pode ser visto como um processo disjuntivo, no qual o terceiro passo pode ser substituído pela liberação ou perdão da dívida. O cliente diminui os afetos negativos associados à ofensa, sem se reconciliar com o ofensor.

Snyder, Baucom e Gordon (2008) descreveram um modelo de três fases para ajudar os casais a lidar com eventos do passado, especificamente a infidelidade. Esta intervenção baseia-se em intervenções empíricas com base na abordagem cognitivo-comportamental e orientada ao *insight*, para o tratamento da angústia do casal. No tocante ao perdão, os autores tomaram como base os estágios e o processo de perdoar desenvolvido por Baskin e Enright (2004, como citado por Snyder et al., 2008).

Na fase 1 definida como *lidar com o impacto inicial*, os parceiros aprendem habilidades específicas para lidar com as emoções, além da tomada de decisões para lidar com crises no relacionamento e no rompimento de um dos indivíduos decorrente da infidelidade.

Na fase 2, *explorando o contexto e encontrando significados*, as intervenções orientam os parceiros a examinar fatores no casamento, fora do seu relacionamento e em si mesmo, que aumentaram sua vulnerabilidade a um caso extraconjugal.

Na fase 3, *seguindo em frente*, as intervenções ajudam os parceiros a explorar crenças pessoais sobre o perdão, e examinar como estes se relacionam com a retomada da relação conjugal. As intervenções finais direcionam meios específicos para o fortalecimento do casamento, protegendo-o de futuras ameaças à infidelidade.

Os resultados empíricos preliminares suportam a eficácia dessa intervenção específica do caso, uma vez que a infidelidade se apresenta como um dos casos mais difíceis de tratar. Sendo assim, há necessidade de que um dos cônjuges tente a reaproximação, e para isso ele necessita: (a) reconhecer o trauma acontecido; (b) construir habilidades para reter o trauma e efetivá-las; (c) promover no outro cônjuge o entendimento dos fatores dentro e fora do casamento, que aumentam a vulnerabilidade dele(a) para o fato acontecido, e influenciar sua redescoberta; e (d) endereçar processos emocionais, cognitivos e comportamentais essenciais ao perdão entre eles ou separadamente.

Segundo a Snyder et al. (2008), o processo descrito acima se configura como a primeira terapia de cônjuges projetada para ajuda conjunta na recuperação da infidelidade, com evidências empíricas que comprovam sua eficácia.

Worthington, Jennings e Diblasio (2010) buscaram analisar as intervenções do perdão em crianças, casais, famílias e, especificamente, em cristãos. Segundo Worthington (2006, como citado por Worthington et al., 2010), os cristãos procuram o perdão por diversas razões; no entanto, os estudos têm dado pouca atenção a como o perdão é dado de maneira mais rápida, profunda e em diversas situações.

Os autores utilizaram o modelo das concepções do perdão de stress-and-coping (Worthington, 2006 citado por Worthington et al., 2010) para compreender o perdão no contexto da família, especialmente as cristãs. Para tanto, os autores buscaram realizar cinco tarefas: a primeira foi construir um quadro que explica o que é perdão, como ele é

desenvolvido e a prática na família. Esta tarefa tem como referência a concepção de que alguém que pode ajudar outra compreende as mesmas intervenções através de outras suposições. A segunda tarefa foi revisar os estudos que relatavam intervenções dentro da família. A terceira tarefa foi examinar as intervenções explicitamente adaptadas aos cristãos.

Por conseguinte, os autores revisaram os estudos empíricos das intervenções que tiveram resultados satisfatórios. E, por fim, refletiram o estudo e o uso do aconselhamento clínico em famílias cristãs.

Os autores utilizaram a concepção do perdão de Worthington et al. (2010), na qual os autores defendem dois tipos de perdão. O primeiro chamado de perdão emocional, no qual as emoções negativas como amargura, ressentimento e raiva são substituídas por emoções positivas, tais como a empatia, simpatia, compaixão e amor.

O segundo tipo de perdão é denominado perdão de decisão, sendo aplicado à intenção do comportamento para com o ofensor. Nesse tipo de perdão, a pessoa decide não procurar vingança, evita o ofensor ou trata-o como uma pessoa de valor, mesmo pensando que pode não o ter completamente perdoado emocionalmente.

Os autores também citam algumas possibilidades de intervenção para o perdão. No entanto, frisam a escassez de intervenções direcionadas às crianças, jovens, adolescentes, pais, famílias e cristãos, embora os terapeutas adaptem os modelos de desenvolvimento do perdão no processo terapêutico. Os autores citam os modelos de perdão mais utilizados, tais como: o modelo do processo de perdoar de Freedman e Enright (2000, como citado por Worthington et al., 2010); o perdão emocional de Worthington através do programa de perdão REACH; o modelo com base na decisão de DiBlasio; e o perdão e a reconciliação de Worthington, através do modelo de experimento empático –FREE.

David e Stafford (2013) a partir de um modelo que relaciona religião e espiritualidade no casamento buscaram verificar o papel da relação individual com Deus, a comunicação religiosa do casal e o perdão como preditores de satisfação conjugal.

Participaram do estudo 342 casais heterossexuais, casados. Foram utilizados como instrumentos: O índice de qualidade do casamento – QMI (Norton, 1983, como citado por David & Stafford, 2013); a Relação individual com Deus – IRG; a subescala da medida multidimensional Fetzer (1999, como citado por David & Stafford, 2013); o subconjunto da escala de atividade religiosa Conjunta (Mahoney et al., 1999, como citado por David & Stafford, 2013); e Perdão (Fincham & Beach, 2002).

Os resultados indicaram que a relação individual com Deus é importante para a qualidade do casamento indiretamente, uma vez que a relação com Deus pode manifestar-se nas comunicações religiosas entre os parceiros, que por sua vez está diretamente relacionada à qualidade do casamento. Além disso, o perdão e o perdão entre os cônjuges são ambos positivamente relacionados com a qualidade conjugal, enquanto a tendência a não perdoar e a tendência de um cônjuge a não perdoar são prejudiciais à relação conjugal. Por fim, a comunicação religiosa entre os cônjuges mostrou-se estar mais associada à satisfação conjugal entre casais de religiões diferentes do que entre casais da mesma religião.

Wieselquist (2009) objetivou analisar a previsão de que ser perdoado por um parceiro, pode reforçar sua confiança no parceiro. Participaram do estudo 129 pessoas que estavam envolvidos em relacionamento de namoro, com a média de idade de 19,5 anos.

Como instrumentos foram utilizados: um questionário de autorrelato, com questões referentes a dados do relacionamento; a percepção de perdão do parceiro foi medida com um instrumento de 14 itens, que tinha questões referentes à ofensa perdoada, a descrição da reação do parceiro e as tendências do comportamento e avaliações cognitivas do

parceiro; uma escala de 12 itens para verificar o nível de confiança no parceiro de Rempel et al. (1985, como citado por Wieselquist, 2009); a escala de modelo de investimento (Rusbult, Martz & Agnew, 1998, como citado por Wieselquist, 2009) para medir o nível de dependência; e 15 itens de Rusbult (1983, como citado por Wieselquist, 2009), para medir o comprometimento.

Os resultados confirmaram o modelo teórico proposto pelo autor, no qual ao efetuar o perdão ao parceiro por uma injustiça cometida, o perdão aumenta a confiança e promove um relacionamento harmônico e de satisfação. Além disso, o perdão promove investimentos no relacionamento, busca de alternativas e futuros compromissos no relacionamento. Wieselquist (2009) concluiu que o perdão do parceiro contribui para a confiança e crescimento da relação.

Com o objetivo de explorar como as pessoas usam e concebem o perdão interpessoal, Kanz (2000) desenvolveu um estudo para construir e validar o Questionário das Atitudes do Perdão - FAQ. Participaram do estudo 155 estudantes de duas universidades, sendo uma pública e a outra privada. Como instrumento foi utilizado o Questionário das Atitudes do Perdão – FAQ.

Esse instrumento traz primeiramente 26 situações de injustiça interpessoal acompanhadas por questões sobre o perdão. A segunda parte do instrumento é composta por 23 itens com respostas de sim ou não, sobre o que as pessoas acreditam serem aspectos específicos do perdão. Ao explorar conceitos específicos do perdão, o autor pensa ser capaz de compreender melhor como as pessoas concebem o perdão (Kanz, 2000).

Além de mostrar a validade da FAQ para mensurar o perdão, o estudo ajudou a delinear como as pessoas perdoam, sendo a variável religião uma importante contribuinte para o ato de perdoar. Os resultados também apontaram a ocorrência do pseudoperdão, a responsabilidade moral do perdão e a concordância com as concepções do perdão

encontradas na literatura pelos pesquisadores. Estas concepções do perdão se estendem a: diferença entre perdão e reconciliação; causas emocionais criadas através do perdão; efeitos terapêuticos e psicopedagógicos do perdão; e diferença entre os indivíduos “born-again” e os não “born-again” .

A fim de expandir as discussões acerca do perdão, Younger, Piferi, Jobe e Lawler (2004) realizaram estudo para verificar as possíveis definições do perdão construídas pelas pessoas em geral, bem como as razões pelas quais elas perdoam ou não perdoam. Para atingir tais objetivos foram desenvolvidos dois estudos: O primeiro estudo buscou verificar as concepções do perdão em adultos, e os motivos ligados ao ato de conceber o perdão. Já o segundo estudo objetivou verificar se os resultados encontrados no primeiro estudo poderiam ser generalizados a uma amostra da comunidade.

O primeiro estudo foi realizado com 163 estudantes universitários, no qual as concepções do perdão foram mensuradas através da Escala dos Atos do Perdão - AF (Drinnon & Jones, 1999, citado por Younger et al., 2004). Esta escala é composta por 45 itens que avaliam o perdão em determinadas situações específicas. Após responderem a escala, os participantes discorreram sobre a seguinte questão: Qual a sua definição do perdão? O que o perdão significa para você?

Dentre as concepções do perdão mais citadas pelos participantes destaca-se o aspecto prático do perdão, como por exemplo, aceitar lidar com o evento e continuar a vida. Além da ênfase em aspectos emocionais, deixar os sentimentos negativos e o ressentimento. E, por fim, os aspectos comportamentais como: continuar ou retomar a relação.

Younger et al. (2004) salientaram ainda concepções do perdão como esquecimento e não esquecimento. Outras concepções do perdão que tiveram pouca frequência foram: remoção da culpa; ao perceber que o ofensor pagou seu preço, vê-lo de forma diferente;

dar outra chance, não trazendo o assunto de volta; sentir compaixão, separando a ofensa do ofensor; e sendo civis em relação a eles.

O segundo estudo realizado com 83 participantes utilizou dados de uma pesquisa maior realizada com adultos jovens e adultos mais velhos. Com a finalidade de testar a aprovação de grandes temas do perdão, foi montado um pacote com quatro escalas para medir: espiritualidade, saúde física, saúde psíquica e o perdão. Os resultados desse estudo corroboraram com os já encontrados no primeiro estudo, ao passo que foram achadas as mesmas porcentagens para as concepções do perdão.

Mullet, Girard e Bakhshi (2004), pensando na importância de se estudar as concepções das pessoas em geral sobre o perdão, buscaram examinar o quanto as pessoas em geral concordavam com as concepções do perdão encontradas na literatura filosófica e psicológica, bem como o quanto pais e filhos compartilham das mesmas concepções sobre o perdão. Nesse estudo, os autores também refletiram a relação entre a maneira como as pessoas conceituam o perdão e como elas perdoam.

Isso implica diretamente em conhecer as concepções do perdão sob os três aspectos básicos da literatura do perdão: a natureza dos processos psicológicos subjacentes ao perdão; a relação característica do perdão; e a possibilidade de consequências positivas para o ofensor. O primeiro aspecto se refere aos aspectos psicológicos, como emoções e cognições envolvidas nas concepções do perdão. O segundo aspecto diz respeito à relação divergente entre ofensor/ofendido no processo do perdão, que também está implícita nas concepções do perdão. E, por último, o aspecto que contempla a possibilidade de consequências positivas para o ofensor, uma vez que este também possui sentimentos e afetos durante o processo do perdão.

Para atender os objetivos do estudo, Mullet et al. (2004) elaboraram um questionário com 93 sentenças de concepções do perdão encontradas na literatura

filosófica e psicológica; após cada sentença foi apresentada uma escala objetiva de 17 cm para que os participantes marcassem seu grau de concordância. Esse instrumento foi utilizado numa amostra de 1.029 participantes franceses, sendo 343 homens e mulheres e seus respectivos pais e mães.

Durante as análises estatísticas, a análise fatorial revelou uma estrutura com 20 itens, contendo quatro fatores para explicar as concepções do perdão. O primeiro fator foi denominado *Perdão como um processo de mudança de sentimentos*, expressando a ideia de que o perdão supõe uma substituição de emoções negativas para com o ofensor por emoções positivas. O segundo fator foi denominado de *Perdão como comportamento imoral*, por se referir ao perdão com ideias de imoralidade, humilhação à vítima, além da aprovação e encorajamento do ato cometido pelo ofensor. O terceiro fator foi denominado de *Perdão como comportamento moral*, no qual o perdão é visto como um bom exemplo para os outros.

Por fim, o quarto fator foi denominado de *Perdão como um processo social (mais que uma díade)* e expressa a ideia de que perdoar não é limitado às pessoas diretamente envolvidas no conflito, podendo estender-se a outros relacionamentos ou mesmo instituições, por exemplo, o Estado ou a Igreja.

Mullet et al. (2004) também encontraram uma moderada ligação entre as concepções do perdão entre pais e filhos. Esse resultado se apoia na ideia de que as concepções do perdão são parcialmente transmitidas pela educação familiar e pela prática do perdão na família.

Kadima Kadiangandu, Gauché, Vinsonneau e Mullet (2007) buscaram realizar um estudo transcultural entre africanos e europeus, com o objetivo de explorar as diferenças culturais entre os congolenses (cultura coletivista) e os franceses (cultura individualista) na

maneira em que o perdão é concebido e confirmar os fatores envolvidos na concepção do perdão (Mullet et al., 2004).

Os autores utilizaram uma amostra com 276 congolenses e 343 franceses, com idades entre 18 e 82 anos, todos fluentes no idioma francês. Como instrumento foi utilizado o Questionário das Concepções do Perdão de Mullet et al. (2004, como citado por Kadima Kadiangandu et al., 2007). Para validá-lo foi conduzido um estudo piloto com 10 congolenses para verificar a compreensão semântica dos itens.

As análises estatísticas em ambas as amostras (congolenses e franceses) apontaram para a mesma estrutura fatorial do modelo das concepções do perdão encontradas por Mullet et al. (2004): *Perdão como mudança de sentimento; Perdoar como comportamento moral; Perdão como comportamento imoral; e Perdão como um processo social (mais do que uma díade)*. Os resultados caminharam na direção de que os comportamentos para o perdão podem ser mais característicos em culturas coletivistas, onde elas acham que as oportunidades para perdoar são mais numerosas do que nas sociedades individualistas. Não foram encontradas diferenças entre congolenses e franceses quanto às variáveis sexo e idade nas concepções do perdão.

Um estudo desenvolvido por Bagnulo, Muñoz-Sastre e Mullet (2009) também buscou confirmar a variável cultural da estrutura sugerida por Mullet et al. (2004). Nesse estudo, os autores supracitados compararam uma amostra latino-americana composta por uruguaios, e outra europeia, composta por franceses.

Participaram do estudo 188 uruguaios (116 mulheres e 72 homens), e 258 franceses (134 mulheres e 124 homens), com idades entre 17 e 84 anos. Os dados dos participantes uruguaios foram coletados em 2003, e os dados dos participantes foram coletados em 2004. Foi utilizada como instrumento uma versão adaptada do Questionário das Concepções do Perdão (Mullet et al., 2004). Um estudo piloto foi conduzido com 10

participantes uruguaios para verificar a estrutura semântica da versão modificada do questionário.

Os resultados corroboram com a mesma estrutura fatorial proposta por Mullet et al. (2004). No que diz respeito a esses fatores, não foi encontrada diferença significativa entre franceses e uruguaios quanto ao fator *Perdão como mudança de sentimento*. Esse resultado diverge do encontrado por Kadiangandu et al. (2007, citado por Bagnulo et al., 2009), uma vez que estes autores encontraram diferenças significativas nesse fator entre culturas individualistas e coletivistas. Os resultados apontaram diferenças entre os uruguaios e franceses quanto ao perdão ser visto como um processo social reafirmando que em sociedades mais coletivistas ações comunitárias são mais frequentes a fim de facilitar o perdão.

Quanto ao fator *O Perdão como comportamento moral*, os resultados mostraram que em ambas as culturas as pessoas não concordam que o perdão pode melhorar o comportamento do ofensor; logo, perdoar pode não trazer consequências positivas para o ofensor. No que se refere ao fator *o perdão como um comportamento imoral*, foi encontrada uma diferença entre os uruguaios e franceses, uma vez que os franceses concordaram mais do que os uruguaios que o perdão é um comportamento imoral.

Basteller et al. (2009) tentaram responder a seguinte questão: será que as pessoas perdoam a partir de suas concepções do perdão? O objetivo desse estudo foi conhecer a relação entre as concepções do perdão e a disposição para perdoar em geral. A amostra foi composta por franceses, com idades entre 18 e 80 anos. Como instrumento foram utilizados cinco questionários, dentre eles o questionário das concepções do perdão (Mullet et al., 2004).

Os resultados corroboram com a crença que ao perdoar as pessoas diminuem sentimentos negativos e aumentam sentimentos positivos em relação à pessoa que a

ofendeu. Essa concepção do perdão se relaciona positivamente com o perdão incondicional e a sensibilidade às situações para conceder o perdão como uma possibilidade, e ao perdão como um processo social. Perdoar incondicionalmente foi negativamente relacionado ao ressentimento.

As pessoas que acreditam que o perdão é imoral são mais difíceis de perdoar, e apresentam uma disposição para considerar a vingança. Já o perdão como um comportamento moral foi associado à sensibilidade para reconhecer situações concebidas para perdoar.

A ligação entre perdão, religião e o ato de perdoar é fato constatado em muitos estudos como já relatado nesta dissertação. Foi pensando no tripé: a pessoa, o outro e Deus, numa perspectiva sociopsicológica, que Hui, Watkins, Wong e Sun (2006) pesquisaram a relação entre perdão e religião numa amostra de chineses de Hong Kong. Especificamente, buscaram verificar a relação entre a religião cristã e as concepções do perdão dos chineses, bem como suas atitudes para perdoar e o perdão oferecido em situações da vida real.

O estudo foi conduzido com 994 estudantes (436 homens e 508 mulheres) de seis escolas secundárias, com idades variando entre 11 e 19 anos (estudantes); e 20 e 51 anos (professores). Todos os participantes eram cristãos, não tinham religião ou não relataram sua religião. Essa amostra foi escolhida para verificar se havia diferença entre os estudos que estavam sendo desenvolvidos na cultura americana e europeia, onde o cristianismo se configura como a religião dominante.

Dentre os instrumentos utilizados encontra-se o Questionário das Concepções do Perdão de Mullet et al. (2004). Este instrumento sofreu alteração na sua estrutura original, uma vez que foram acrescentados três itens sobre o perdão e dois itens que objetivaram medir o envolvimento religioso.

Quanto aos resultados da escala das concepções do perdão, Hui et al. (2006) encontraram uma estrutura com seis fatores, os quais concebem o perdão como: benefício, incondicional, generosidade, fraqueza, compaixão, e obrigação moral e religiosa. Os resultados também apontaram que as pessoas cristãs não diferiram nas práticas do perdão daquelas não cristãs. Logo, concluíram que as concepções do perdão nos chineses são influenciadas tanto pela religião cristã quanto pelos valores culturais chineses.

Hook, Worthington, Utsey, Davis, Gartner, Jennings, Tongeren e Dueck (2012) buscaram examinar como as concepções do perdão estão relacionadas às práticas do perdão em diferentes contextos. Para testar as hipóteses e cumprir os objetivos, os autores realizaram três estudos. O primeiro estudo objetivou examinar a relação entre a visão de mundo cultural e as concepções do perdão. Participaram desse estudo 141 estudantes universitários do sudeste dos Estados Unidos, com idades entre 18 e 52 anos.

Foram utilizados como instrumento: a subescala da Escala de Entendimento do Perdão - FUS (Hook, Worthington, Utsey, Davis & Burnette, 2012, como citado por Hook et al., 2012) para mensurar as concepções do perdão interpessoal; a subescala interdependente da Escala de Autoconstrução – SCS (Singelis, 2004, como citado por Hook et al., 2012) para mensurar a coletividade e o individualismo. Os resultados desse primeiro estudo mostraram que as concepções do perdão interpessoal se correlacionaram positivamente com o coletivismo, mas não se relacionaram com o individualismo.

O segundo estudo objetivou analisar a relação entre as concepções do perdão e as práticas do perdão. Participaram desse estudo 177 estudantes universitários, com idades entre 18 e 55 anos. Dentre os instrumentos utilizados, a escala interpessoal da FUS foi utilizada para verificar as concepções do perdão.

Os resultados do segundo estudo apontaram que as concepções do perdão interpessoal não se correlacionaram com o perdão geral, mas se relacionaram

positivamente com as motivações positivas na relação interpessoal com o ofensor. Logo, as concepções do perdão não se correlacionaram com as motivações negativas com o ofensor. Os resultados do estudo suportam os pressupostos teóricos de que as concepções do perdão estão relacionadas com a prática do perdão.

O terceiro estudo buscou avaliar o contexto relacional, no qual as concepções do perdão interpessoal podem ajudar ou impedir a prática do perdão. Participaram do estudo 271 estudantes universitários, com idades entre 18 e 55 anos. Para atender a tal objetivo foram utilizados os seguintes instrumentos: a subescala da FUS para mensurar as concepções do perdão interpessoal; e a escala do perdão de Rye et al. (2001, como citado por Hook et al., 2012) para mensurar o perdão.

Os resultados do terceiro estudo apontaram que as concepções do perdão interpessoal foram positivamente relacionadas com o perdão, mas apenas para aqueles participantes que estavam em relacionamentos contínuos com a pessoa que o ofendeu.

Abreu (2013) ao estudar a relação entre o pensamento moral de justiça e o pensamento moral do perdão em crianças, adolescentes e jovens adultos, encontrou 12 categorias de concepções do perdão. Participaram do estudo 155 estudantes, divididos em três grupos de idade: pré-adolescentes (10 a 14 anos), adolescentes (15 a 19 anos) e jovens adultos (20 a 24 anos).

Ao final dos instrumentos utilizados (o dilema de Heinz contido no MJJ, e o mesmo dilema adaptado para o perdão) a autora acrescentou uma última questão: O que significa perdão? Como já citado, foram encontradas 12 categorias de respostas a partir da definição do perdão dos participantes:

- Perdoar é não sentir mais raiva ou rancor.
- Perdoar é esquecer a ofensa.
- Perdoar é desculpar o ofensor.

- Perdoar é aceitar o outro e seu erro.
- Perdoar é relevar, não julgar a ofensa.
- Perdoar é dar uma segunda chance.
- Perdoar é um ato de amor ao próximo.
- Perdoar é entender os motivos do outro.
- Perdoar é uma atitude generosa, que faz bem às pessoas.
- Perdoar é entendimento, significa tratar como igual, se reconciliar.
- Perdoar é corrigir um erro.
- Perdoar é uma virtude divina.

Essas categorias abrangeram conteúdos como: “esquecimento, pedido de desculpas, a diminuição dos afetos negativos gerados pela ofensa, a compreensão da situação pela perspectiva do outro, e o perdão como uma virtude, um valor divino, que traz benefícios para quem perdoa” (Abreu, 2013).

A autora percebeu que a maioria dos participantes direcionaram suas respostas com base no componente afetivo do perdão, ao se referir ao perdão como uma diminuição da raiva e do rancor, bem como ligar o perdão ao esquecimento da ofensa e ao pedido de desculpas. Outro ponto importante foi apresentado pelas categorias: “entender os motivos do outro”, “amor ao próximo” e “se reconciliar” que representam dois aspectos do perdão: a tomada de perspectiva e a ênfase na reconciliação.

Para a construção da presente dissertação foi utilizada uma versão modificada do Questionário das Concepções do Perdão de Mullet et al. (2004). Essa versão partiu de uma criteriosa pesquisa nos estudos sobre as concepções do perdão, especificamente nos resultados encontrados por Abreu (2013).

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Objetivos

Geral

Analisar a relação entre a percepção dos adolescentes sobre os estilos de socialização materna e concepções sobre perdão.

Específicos:

Identificar os estilos parentais maternos, predominantes na amostra;

Verificar por estilo parental, a frequência e a concordância com os itens que refletem as concepções de perdão.

Expectativas

Espera-se que a concordância com as concepções do perdão dos adolescentes varie de acordo com a percepção do estilo parental utilizado pelas mães. Possivelmente, jovens socializados por mães que utilizam o estilo parental autoritativo ou indulgente, caracterizados por alta Aceitação/Implicação, apresentem uma elevada autonomia moral, o que implica na concordância com concepções do perdão mais avançadas. O diálogo e o afeto, características desses dois estilos, permitem aos jovens uma melhor compreensão e resolução de conflitos morais. Se essas expectativas forem confirmadas, estudos futuros devem investigar se a qualidade das razões apresentadas para o perdão varia de acordo com a necessidade do uso do perdão nas relações interpessoais.

3.2. Delineamento da Pesquisa

Para concretizar os objetivos propostos foi realizado um estudo de campo, do tipo correlacional, no sentido de analisar a relação entre a percepção dos adolescentes sobre os estilos de socialização materna e concepções sobre perdão.

3.3. Participantes

Foi utilizada uma amostra não probabilística por conveniência. Participaram do presente estudo 186 adolescentes, sendo 60 homens (32,3%) e 126 mulheres (67,7%), com idades entre 14 e 17 anos ($M = 15,45$; $DP = 0,87$), todos estudantes do ensino médio (1º Ano = 28,5%; 2º Ano = 45,2%; 3º Ano = 26,3%), de duas escolas particulares, residentes e domiciliados em João Pessoa-PB.

3.4. Instrumentos

Para alcançar os objetivos do presente estudo administrou-se um questionário biodemográfico com questões sobre idade, sexo, série/ano (Anexo A); Escala sobre as Concepções do Perdão (Apêndice 4); e a Escala de Socialização Parental na Adolescência – ESPA29 (Anexo A).

3.4.1. Escala sobre as concepções de perdão

Esta escala tem o objetivo de verificar a concordância das pessoas quanto às concepções do perdão trazidas pela literatura filosófica e psicológica, e pelo senso comum. A escala foi construída a partir do estudo realizado por Mullet et al. (2004) e por Abreu (2013).

A escala sobre as concepções do perdão é formada por 17 itens que avaliam a concordância com as concepções do perdão presentes tanto da literatura filosófica e

psicológica quanto as formuladas pelo senso comum. Essas concepções foram transformadas em itens, e o grau de concordância foi apresentado através de uma escala likert, variando de 1 a 5 (1 – não concordo; 2 – concordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo muito; 5 – concordo fortemente).

3.4.2. Escala de socialização parental na adolescência – ESPA29

A Escala de Socialização Parental na adolescência - ESPA29 foi desenvolvida por Musitu e García (2001), para medir os estilos de socialização parental a partir da percepção dos filhos. A escala avalia separadamente a forma de atuação socializadora do pai e da mãe (Anexo A).

A ESPA29 é composta por 29 situações cotidianas, nas quais 13 representam comportamentos de obediência às normas familiares pelos filhos como, por exemplo, “se me comporto bem em casa e não atrapalho suas atividades”. Enquanto as demais, ou seja, 16 apresentam situações de indisciplina como, por exemplo, “se ando sujo (a) e desarrumado (a)”.

Para as situações relativas aos comportamentos de obediência, os adolescentes devem indicar a frequência com que os pais utilizam práticas de afeto (“demonstra-me carinho”) e indiferença (“tanto faz”) diante da situação. Já nas situações que indicam comportamentos de indisciplina, os adolescentes devem pontuar a frequência com que os pais utilizam o diálogo (“fala comigo”), displicência (“não se preocupa comigo”), privação (“retira algo ou proíbe”), coerção verbal (“reclama comigo”) e coerção física (“bate em mim”).

Isso supõe 106 possibilidades de respostas para cada pai e mãe, totalizando 212 respostas do filho. Este, por sua vez, atribui pontuações que variam de 1 a 4 (1 = nunca, 2 = algumas vezes, 3 = muitas vezes e 4 = sempre), indicando a forma como o pai e a mãe

(considerados separadamente) empregam as práticas disciplinares possíveis para cada contexto.

A pontuação na escala Aceitação/Implicação obtém-se considerando as médias das respostas nas subescalas de Afeto, Diálogo, Indiferença e Displicência para o pai e para a mãe. A pontuação na escala Severidade/Imposição obtém-se considerando as médias das respostas nas subescalas de Privação, Coerção verbal e Coerção física para pais e mães.

3.5. Procedimento

3.5.1. Procedimento ético

O projeto desta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências da Saúde e aprovado para realização, com o parecer número 225.450. Durante a coleta de dados foram obedecidas todas as medidas éticas de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

3.5.2. Procedimento para a construção da Escala sobre as concepções do perdão

Mullet et al. (2004), com base nos estudos das concepções filosóficas e psicológicas do perdão, elaboraram um questionário com 20 itens, acompanhados por uma escala de 17 cm, após cada sentença. O questionário avalia as concepções do perdão a partir de quatro fatores: *o perdão como um processo de mudança de sentimento; o perdão como comportamento imoral; o perdão como comportamento moral; e o perdão como um processo social.*

Abreu (2013), em sua dissertação de mestrado, contemplou as concepções do perdão construídas por adolescentes e adultos jovens. Foram categorizadas 12 concepções do perdão oriundas tanto do senso comum quanto da literatura científica.

Com base nesses estudos, foi construída uma escala com 32 itens que representam concepções do perdão tanto da literatura filosófica e psicológica, quanto do senso comum. As concepções do perdão são mensuradas através da concordância indicada pelo participante em uma escala likert com cinco pontos (1 – não concordo; 2 - concordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo muito; 5 – concordo fortemente).

Os resultados da análise fatorial, o questionário das concepções do perdão resultou numa estrutura com 17 itens. Esses itens abrangem duas áreas das concepções do perdão, uma relacionada aos significados do perdão, com 17 itens ($\alpha = 0,83$); e outra sobre as possibilidades do perdão, com sete itens ($\alpha = 0,77$). No presente estudo será analisada apenas a subescala dos significados do perdão.

3.5.3. Procedimento de coleta de dados

Inicialmente foi solicitado o consentimento dos diretores das escolas para realização da pesquisa. Em seguida foi agendada uma visita às salas de aulas para serem apresentados os objetivos do estudo aos adolescentes, e encaminhar o termo de consentimento livre e esclarecido aos pais (Apêndice 2). Após a coleta dos termos de consentimento, foi agendada uma data em cada escola para realização da pesquisa.

A administração dos instrumentos foi realizada pela autora da dissertação, em ambiente de sala de aula. Após uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa, cada participante respondeu individualmente seu instrumento, utilizando lápis, borracha, caneta e papel. Os instrumentos foram respondidos em aproximadamente 35 minutos, com algumas turmas utilizando 20 minutos e outras 45 minutos.

3.5.4. Procedimento de análise dos dados

Inicialmente foi realizada uma análise descritiva da amostra do presente estudo no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS 20, para *Windows*, versão 20. Para avaliar os estilos de socialização parental, foi realizada uma análise fatorial dos eixos principais com rotação oblínin. O uso desse teste estatístico objetivou identificar as principais dimensões, que permitiram verificar a organização das práticas parentais percebidas pelos adolescentes. Em seguida, foi calculado o *alpha de crombach* para cada dimensão e para cada subescala.

Para identificar os estilos de socialização parental, calculou-se a média ou PD de cada subescala (afeto, diálogo, indiferença, displicência, privação, coerção verbal, coerção física). Nesta etapa, os valores das subescalas displicência e indiferença foram revertidos. Em seguida, foi calculada a soma das PDs referentes a cada dimensão parental: Aceitação/Implicação (afeto + diálogo + indiferença + displicência) e Coerção/Imposição (privação + coerção verbal + coerção física).

Os estilos de socialização parental foram encontrados através do cálculo da PD nas dimensões, em seguida, verificaram-se os percentis na tabela encontrada no manual do instrumento. Após serem encontrados os estilos parentais, foi realizada uma análise descritiva e de frequência.

No questionário de concepções do perdão também foi realizada uma análise fatorial dos eixos principais, com rotação *oblínin*. Com o objetivo de verificar a estrutura fatorial dessa escala. Também foi calculado o *alpha de Crombach* para verificar a consistência interna de cada subescala.

Para verificar a relação entre as dimensões da ESPA29 (Aceitação/Implicação e Coerção/Imposição), as práticas parentais (Afeto, Diálogo, Indiferença, Displicência,

Privação, Coerção verbal e Coerção física) e a subescala de significados do perdão, foi realizada uma correlação de *Pearson*.

Uma Análise de Variância – *ANOVA* para medidas repetidas foi efetuada para verificar a existência de diferenças entre as médias na subescala das concepções do perdão em função do sexo. Por fim, foi realizado um teste *Qui-Quadrado* para verificar possíveis diferenças significativas nos itens da Escala sobre as concepções do perdão.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS

A Tabela 3 apresenta o resultado da análise fatorial da ESPA29. Inicialmente foi realizada uma análise fatorial dos componentes principais, sem rotação, na qual foram encontrados 27 fatores, com dois fatores mais explicativos. Em uma segunda etapa, foi realizada uma análise fatorial dos eixos fatoriais, com rotação oblímin, Delta igual a zero.

Tabela 3
Dimensões da Escala de Socialização Parental para Adolescentes – ESPA29

Itens	Fatores	
	Aceitação/ Implicação	Coerção/ Imposição
24.1 Se estudo bastante e faço os deveres e trabalhos que me mandaram no colégio - Demonstra-me carinho	.65	
18.2 Se arrumo e cuido das coisas em minha casa - Demonstra-me carinho	.59	
9.1 Se trago para casa o boletim do final de ano com alguma recuperação - Fala comigo	.59	
19.2 Se brigo com algum amigo ou com algum dos meus vizinhos - Fala comigo	.58	
27.2 Se como tudo o que colocaram na mesa - Demonstra-me carinho	.57	
5.1 Se trago para casa o boletim no final do ano com boas notas - Demonstra-me carinho	.57	
20.3 Se fico furioso (a) e perco o controle por algo que não deu certo ou por alguma coisa que ele não me deu - Fala comigo	.57	
2.5 Se não estudo ou se não quero fazer os deveres do colégio - Fala comigo	.55	
16.1 Se respeito os horários estabelecidos em minha casa - Demonstra-me carinho	.55	
17.1 Se fico por aí com meus amigos ou amigas e chego mais tarde da noite em casa - Fala comigo	.54	
23.2 Se fala com alguns dos seus professores e recebe alguma informação do colégio dizendo que me comporto bem - Demonstra-me carinho	.54	
7.2 Se me comporto bem em casa e não atrapalho suas atividades - Demonstra-me carinho	.53	
28.1 Se não falto à aula nunca e chego todos os dias pontualmente - Demonstra-me carinho	.53	
8.2 Se fica sabendo que quebrei ou estraguei alguma coisa de outra pessoa, ou na rua - Fala comigo	.52	
14.2 Se cuido das minhas coisas e ando limpo (a) - Demonstra-me carinho	.52	
13.4 Se algum dos meus professores informa-lhe que me comporto mal na sala de aula - Fala comigo	.52	
10.1 Se, ao chegar a noite, volto para casa no horário combinado, sem atraso - Demonstra-me carinho	.51	
22.1 Se meus amigos ou qualquer outra pessoa dizem-lhe que sou um (a) bom (a) companheiro (a) - Demonstra-me carinho	.51	
4.4 Se quebro ou estrago alguma coisa da minha casa - Fala comigo	.50	
28.2 Se não falto à aula nunca e chego todos os dias pontualmente - Não se preocupa comigo	-.50	
24.2 Se estudo bastante e faço os deveres e trabalhos que me mandaram no colégio - Não se preocupa comigo	-.49	
10.2 Se, ao chegar à noite, volto para casa no horário combinado, sem atraso - Não se preocupa comigo	-.49	

(continua)

Tabela 3

Dimensões da Escala de Socialização Parental para Adolescentes – ESPA29

Itens	Fatores	
	Aceitação/ Implicação	Aceitação/ Implicação
3.2 Se vem alguém visitar a minha casa e comporto-me educadamente - Demonstra-me carinho	.49	
15.5 Se digo uma mentira e sou descoberto (a) - Fala comigo	.48	
29.2 Se alguém vem visitar minha casa, e eu faço barulho ou chateio - Fala comigo	.48	
21.4 Quando não como as coisas que colocam na mesa - Fala comigo	.48	
5.2 Se trago para casa o boletim no final do ano com boas notas - Não se preocupa comigo	-.48	
18.1 Se arrumo e cuido das coisas em minha casa - Não se preocupa comigo	-.47	
6.3 Se ando sujo (a) e desarrumado (a) - Fala comigo	.46	
7.1 Se me comporto bem em casa e não atrapalho suas atividades - Não se preocupa comigo	-.46	
8.3 Se fica sabendo que quebrei ou estraguei alguma coisa de outra pessoa, ou na rua - Tanto Faz	-.45	
11.2 Se saí de casa para ir a algum lugar sem pedir permissão a ninguém - Fala comigo	.45	
26.1 Se sou desobediente - Fala comigo	.42	
12.3 Se fico acordado (a) até muito tarde, vendo televisão, por exemplo - Fala comigo	.42	
16.2 Se respeito os horários estabelecidos em minha casa - Não se preocupa comigo	-.42	
17.2 Se fico por aí com meus amigos ou amigas e chego mais tarde da noite em casa - Tanto Faz	-.42	
3.1 Se vem alguém visitar a minha casa e comporto-me educadamente - Não se preocupa comigo	-.41	
22.2 Se meus amigos ou qualquer outra pessoa dizem-lhe que sou um (a) bom (a) companheiro (a) - Não se preocupa comigo	-.41	
20.4 Se fico furioso (a) e perco o controle por algo que não deu certo ou por alguma coisa que ele não me deu - Tanto Faz	-.41	
1.1 Se obedeço o que ele manda fazer - Demonstra-me carinho	.40	
19.3 Se brigo com algum amigo ou com algum dos meus vizinhos - Tanto Faz	-.39	
14.1 Se cuido das minhas coisas e ando limpo (a) - Não se preocupa comigo	-.39	
25.5 Se atrapalho dentro de casa e não deixo que meus pais vejam as notícias ou o jogo de futebol - Fala comigo	.39	
29.3 Se alguém vem visitar minha casa, e eu faço barulho ou chateio - Tanto Faz	-.38	
23.1 Se fala com alguns dos seus professores e recebe alguma informação do colégio dizendo que me comporto bem - Não se preocupa comigo	-.38	
9.2 Se trago para casa o boletim do final de ano com alguma recuperação - Tanto Faz	-.36	
1.2 Se obedeço o que ele manda fazer - Não se preocupa comigo	-.36	
13.1 Se algum dos meus professores informa-lhe que me comporto mal na sala de aula - Reclama comigo	.35	
27.1 Se como tudo o que colocaram na mesa - Não se preocupa comigo	-.35	
26.2 Se sou desobediente - Tanto Faz	-.35	
2.1 Se não estudo ou se não quero fazer os deveres do colégio - Tanto Faz	-.34	
15.1 Se digo uma mentira e sou descoberto (a) - Tanto Faz	-.33	
21.5 Quando não como as coisas que colocam na mesa - Tanto Faz	-.31	
4.5 Se quebro ou estrago alguma coisa da minha casa - Tanto Faz	-.31	
11.3 Se saí de casa para ir a algum lugar sem pedir permissão a ninguém - Tanto Faz	-.29	
6.4 Se ando sujo (a) e desarrumado (a) - Tanto Faz	-.26	

(continua)

Tabela 3

Dimensões da Escala de Socialização Parental para Adolescentes – ESPA29

Itens	Fatores	
	Aceitação/ Implicação	Aceitação/ Implicação
13.5 Se algum dos meus professores informa-lhe que me comporto mal na sala de aula - Tanto Faz	-.24	
17.4 Se fico por aí com meus amigos ou amigas e chego mais tarde da noite em casa - Bate em mim		.67
29.1 Se alguém vem visitar minha casa, e eu faço barulho ou chateio - Retira algo ou proíbe		.63
2.4 Se não estudo ou se não quero fazer os deveres do colégio - Retira algo ou proíbe		.63
13.3 Se algum dos meus professores informa-lhe que me comporto mal na sala de aula - Retira algo ou proíbe		.62
19.5 Se brigo com algum amigo ou com algum dos meus vizinhos - Bate em mim		.61
15.3 Se digo uma mentira e sou descoberto (a) - Bate em mim		.60
26.4 Se sou desobediente - Bate em mim		.60
17.5 Se fico por aí com meus amigos ou amigas e chego mais tarde da noite em casa - Retira algo ou proíbe		.58
19.1 Se brigo com algum amigo ou com algum dos meus vizinhos - Retira algo ou proíbe		.58
11.5 Se saí de casa para ir a algum lugar sem pedir permissão a ninguém - Bate em mim		.58
12.2 Se fico acordado (a) até muito tarde, vendo televisão, por exemplo - Retira algo ou proíbe		.58
26.5 Se sou desobediente - Retira algo ou proíbe		.58
11.1 Se saí de casa para ir a algum lugar sem pedir permissão a ninguém - Retira algo ou proíbe		.56
20.2 Se fico furioso (a) e perco o controle por algo que não deu certo ou por alguma coisa que ele não me deu - Retira algo ou proíbe		.55
20.1 Se fico furioso (a) e perco o controle por algo que não deu certo ou por alguma coisa que ele não me deu - Bate em mim		.54
15.4 Se digo uma mentira e sou descoberto (a) - Retira algo ou proíbe		.52
12.1 Se fico acordado (a) até muito tarde, vendo televisão, por exemplo - Bate em mim		.52
2.3 Se não estudo ou se não quero fazer os deveres do colégio - Bate em mim		.51
4.3 Se quebro ou estrago alguma coisa da minha casa - Retira algo ou proíbe		.51
9.5 Se trago para casa o boletim do final de ano com alguma recuperação - Retira algo ou proíbe		.51
25.3 Se atrapalho dentro de casa e não deixo que meus pais vejam as notícias ou o jogo de futebol - Bate em mim		.51
9.4 Se trago para casa o boletim do final de ano com alguma recuperação - Bate em mim		.48
25.4 Se atrapalho dentro de casa e não deixo que meus pais vejam as notícias ou o jogo de futebol - Retira algo ou proíbe		.47
19.4 Se brigo com algum amigo ou com algum dos meus vizinhos - Reclama comigo		.46
8.1 Se fica sabendo que quebrei ou estraguei alguma coisa de outra pessoa, ou na rua - Retira algo ou proíbe		.45
2.2 Se não estudo ou se não quero fazer os deveres do colégio - Reclama comigo		.45
11.4 Se saí de casa para ir a algum lugar sem pedir permissão a ninguém - Reclama comigo		.34
4.2 Se quebro ou estrago alguma coisa da minha casa - Bate em mim		.44
9.3 Se trago para casa o boletim do final de ano com alguma recuperação - Reclama comigo		.43

(continua)

Tabela 3

Dimensões da Escala de Socialização Parental para Adolescentes – ESPA29

Itens	Fatores	
	Aceitação/ Implicação	Aceitação/ Implicação
8.4 Se fica sabendo que quebrei ou estraguei alguma coisa de outra pessoa, ou na rua - Reclama comigo		.43
12.5 Se fico acordado (a) até muito tarde, vendo televisão, por exemplo - Reclama comigo		.43
13.2 Se algum dos meus professores informa-lhe que me comporto mal na sala de aula - Bate em mim		.42
29.5 Se alguém vem visitar minha casa, e eu faço barulho ou chateio - Bate em mim		.30
15.2 Se digo uma mentira e sou descoberto (a) - Reclama comigo		.39
21.3 Quando não como as coisas que colocam na mesa - Retira algo ou proíbe		.39
21.2 Quando não como as coisas que colocam na mesa - Bate em mim		.39
17.3 Se fico por aí com meus amigos ou amigas e chego mais tarde da noite em casa - Reclama comigo		.37
6.1 Se ando sujo (a) e desarrumado (a) - Bate em mim		.37
25.2 Se atrapalho dentro de casa e não deixo que meus pais vejam as notícias ou o jogo de futebol - Reclama comigo		.37
4.1 Se quebro ou estrago alguma coisa da minha casa - Reclama comigo		.35
8.5 Se fica sabendo que quebrei ou estraguei alguma coisa de outra pessoa, ou na rua - Bate em mim		.35
26.3 Se sou desobediente - Reclama comigo		.35
20.5 Se fico furioso (a) e perco o controle por algo que não deu certo ou por alguma coisa que ele não me deu - Reclama comigo		.33
20.5 Se fico furioso (a) e perco o controle por algo que não deu certo ou por alguma coisa que ele não me deu - Reclama comigo		.33
6.2 Se ando sujo (a) e desarrumado (a) - Retira algo ou proíbe		.33
29.4 Se alguém vem visitar minha casa, e eu faço barulho ou chateio - Reclama comigo		.29
21.1 Quando não como as coisas que colocam na mesa - Reclama comigo		.27
6.5 Se ando sujo (a) e desarrumado (a) - Reclama comigo		.25
25.1 Se atrapalho dentro de casa e não deixo que meus pais vejam as notícias ou o jogo de futebol - Tanto Faz		-.17
Autovalor	14.2	12.2
Variância explicada total (%)	24.9%	13.4%
Alpha de Cronbach	.93	.92

Dois fatores explicaram 24.9% da variância. O primeiro fator, com autovalor de 14.2, explicou 13.4% da variância se refere à dimensão Aceitação/Implicação, enquanto o segundo fator se refere à dimensão Coerção/Imposição, explicou 11.5% da variância, com autovalor equivalente a 12.2. As duas dimensões - Aceitação/Implicação e Coerção/Imposição se correlacionaram positivamente ($r = .14$, $p = .059$).

A Tabela 4 refere-se ao cálculo da consistência interna da ESPA29, realizado por dimensões e subescalas.

Tabela 4
Consistência interna da ESPA29 (n=186)

Dimensão/Subescalas	Alpha de Crombach
Aceitação/Implicação	.93
Afeto	.92
Indiferença	.79
Diálogo	.90
Displicência	.88
Coerção/Imposição	.92
Coerção Verbal	.86
Coerção Física	.91
Privação	.91
ESPA29	.93

O levantamento de frequência dos estilos parentais maternos mostrou que 49.5% (n = 92) dos participantes indicaram o estilo autoritativo como sendo o utilizado por sua mãe, seguido do estilo indulgente 19.9% (n = 37); autoritário 17.7% (n = 33); e negligente 12.9% (n = 24).

Na Escala sobre as concepções do perdão, inicialmente foi realizada uma análise dos componentes principais, sem rotação e fatores definidos. O resultado mostrou uma estrutura com 10 fatores para explicar as concepções do perdão. Em seguida, foi realizada uma análise fatorial com os eixos principais, com rotação oblímin. Após a retirada das cargas fatoriais menores resultou em uma estrutura com dois fatores, que explicou 25.3% da variância (ver Tabela 5).

Tabela 5
Escala sobre as concepções do perdão

Itens	Fatores	
	Significados do Perdão	Possibilidades do Perdão
11. Perdoar significa dar uma segunda chance à pessoa que nos ofendeu.	.62	
16. Perdoar ajuda a pessoa que nos ofendeu a corrigir o erro.	.57	
13. Perdoar é o melhor caminho para ser perdoado.	.53	
12. Perdoar significa ser generoso com a pessoa que nos ofendeu.	.53	
17. Perdoar ajuda a pessoa que nos ofendeu a arrepender-se de seus atos.	.52	
10. Perdoar significa amar ao próximo.	.51	
15. Perdoar ajuda a pessoa que nos ofendeu a mudar o comportamento errado.	.50	
14. Perdoar leva a pessoa que nos ofendeu a aceitar seus erros.	.48	
2. Perdoar significa reconciliar-me com a pessoa que nos ofendeu.	.48	
6. Perdoar significa desculpar a pessoa que nos ofendeu.	.47	
9. Perdoar significa entender os motivos da pessoa que nos ofendeu.	.46	
5. Perdoar significa esquecer a ofensa cometida.	.42	
4. Perdoar significa começar a ter compaixão pela pessoa que nos ofendeu.	.41	
8. Perdoar significa relevar a ofensa cometida.	.39	
1. Perdoar significa parar de sentir ressentimento em relação à pessoa que nos ofendeu.	.36	
3. Perdoar significa voltar a confiar na pessoa que nos ofendeu.	.30	
7. Perdoar significa aceitar o erro cometido pela pessoa que nos ofendeu.	.28	
24. É possível grupos perdoarem uma pessoa (ex. o governador, o papa, um diretor, etc.) responsável por uma instituição (ex. o estado, a igreja, uma associação, etc.) que cometeu uma ofensa.		-.82
21. É possível perdoar uma pessoa (ex. o governador, o papa, um diretor, etc.) responsável por uma instituição (ex. o estado, a igreja, uma associação, etc.) que cometeu uma ofensa contra nós.		-.71
22. É possível uma pessoa perdoar grupos (ex. detentos, etc.).		-.67
23. É possível grupos perdoarem outros grupos (ex. os negros perdoarem os brancos; os judeus perdoarem os alemães, etc.).		-.51
18. É possível perdoar depois de a pessoa que nos ofendeu ter viajado para longe.		-.45
20. É possível perdoar uma pessoa mesmo não a conhecendo pessoalmente.		-.48
19. É possível perdoar depois de a pessoa que nos ofendeu ter morrido.		-.38
Autovalor	5.6	2.5
Variância explicada total (%)	17.4	7.9
Alpha de Cronbach	.88	.77

Nota. A escala final com as atualizações se encontra no Apêndice 4.

Após a análise dos itens, o primeiro fator foi nomeado de *Significados do perdão* e explicou 17.4% da variância, com $\alpha = .88$. Já o segundo fator explicou 7.9% da variância, com $\alpha = .77$, sendo nomeado como *Possibilidades do perdão*.

Para a presente dissertação foi utilizada apenas a subescala *significados do perdão*. Foram realizadas correlações de *Pearson* entre a subescala *significados do perdão* e as dimensões e subescalas da ESPA29. Os resultados mostraram que os *significados do perdão* se correlacionaram positivamente com a dimensão Aceitação/Implicação ($r = .15$, $p = .05$) da ESPA29, e com as práticas parentais de afeto ($r = .213$, $p = .003$). Ou seja, entre as práticas utilizadas pelas mães que compõem a dimensão Aceitação/Implicação: afeto, diálogo, indiferença e displicência; são as práticas de afeto que estão significativamente relacionadas ao perdão.

Através de uma *ANOVA Oneway*, na qual os itens da subescala *significados do perdão* foram considerados variáveis independentes e o sexo a variável dependente, verificou-se uma diferença entre sexos, indicando que as mulheres ($M = 51.33$, $DP = 5$) concordaram mais do que os homens ($M = 54.24$, $DP = 6.09$; $F_{1,185} = 10.3$, $p = .002$) com as seguintes concepções do perdão:

- As mulheres concordam mais do que os homens que perdoar significa parar de sentir ressentimento em relação à pessoa que nos ofendeu ($M_{126} = 3.3$, $DP = 1.26$; $M_{60} = 2.87$, $DP = 1.19$; $F_{1,185} = 5.03$, $p = .03$); perdoar significa aceitar o erro cometido pela pessoa que nos ofendeu ($M_{126} = 3.91$, $DP = 1.3$; $M_{60} = 3.47$, $DP = 1.2$; $F_{1,185} = 5.33$, $p = .022$); perdoar significa amar ao próximo ($M_{126} = 3.4$, $DP = 1.51$; $M_{60} = 2.75$, $DP = 1.47$; $F_{1,185} = 7.57$, $p = .007$); perdoar é o melhor caminho para ser perdoado ($M_{126} = 4.26$, $DP = .96$; $M_{60} = 3.72$, $DP = 1.4$; $F_{1,185} = 9.64$, $p = .002$).

A Tabela 6 apresenta a frequência de concordância com as concepções do perdão por estilo parental. Aplicou-se um *Qui-Quadrado* (χ^2) para verificar se as diferenças são significativas entre os estilos de socialização parental.

O *Qui-Quadrado* mostrou que as mães autoritativas socializam os adolescentes no sentido de compreenderem o perdão como: parar de sentir ressentimento em relação a quem ofendeu; voltar a confiar na pessoa que nos ofendeu; esquecer a ofensa cometida; aceitar o erro cometido pela pessoa que nos ofendeu; relevar a ofensa cometida; amar ao próximo; dar uma segunda chance à pessoa que nos ofendeu; ser o melhor caminho para ser perdoado; levar a pessoa que nos ofendeu a aceitar seus erros; ajudar a pessoa que nos ofendeu a corrigir o erro; e ajudar a pessoa que nos ofendeu a arrepender-se de seus atos.

Tabela 6

Comparação das frequências de cada adolescente que concorda fortemente com as concepções do perdão por estilo parental

Itens	Autoritário (n = 33) %	Autoritativo (n = 92) %	Negligente (n = 24) %	Indulgente (n = 37) %	χ^2*	Sig
1. Perdoar significa parar de sentir ressentimento em relação à pessoa que nos ofendeu.	8 (24.2)	17 (18.5)	6 (25)	8 (21.6)	7.4615	0.058
2. Perdoar significa reconciliar-me com a pessoa que nos ofendeu.	1 (3)	6 (6.5)	4 (16.7)	4 (10.8)	3.4	0.33
3. Perdoar significa voltar a confiar na pessoa que nos ofendeu.	11 (33.3)	42 (45.7)	10 (41.7)	14 (37.8)	36.2987	< 0.01
4. Perdoar significa começar a ter compaixão pela pessoa que nos ofendeu.	2 (6.1)	6 (6.5)	1 (4.2)	1 (2.7)	6.8	0.078
5. Perdoar significa esquecer a ofensa cometida.	9 (27.3)	27 (29.3)	10 (41.7)	13 (35.1)	14.1525	0.002
6. Perdoar significa desculpar a pessoa que nos ofendeu.	3 (9.1)	2 (2.2)	2 (8.3)	5 (13.5)	2	0.57
7. Perdoar significa aceitar o erro cometido pela pessoa que nos ofendeu.	12 (36.4)	37 (40.2)	10 (41.7)	13 (35.1)	27	< 0.01
8. Perdoar significa relevar a ofensa cometida.	6 (18.2)	22 (23.9)	7 (29.2)	12 (32.4)	13.6808	0.003
9. Perdoar significa entender os motivos da pessoa que nos ofendeu.	5 (15.2)	7 (7.6)	1 (4.2)	2 (5.4)	6.0666	0.10
10. Perdoar significa amar ao próximo.	11 (33.3)	27 (29.3)	7 (29.2)	15 (40.5)	14.9333	< 0.01
11. Perdoar significa dar uma segunda chance à pessoa que nos ofendeu.	11 (33.3)	28 (30.4)	8 (33.3)	13 (35.1)	15.8666	< 0.01
12. Perdoar significa ser generoso com a pessoa que nos ofendeu.	3 (9.1)	6 (6.5)	1 (4.2)	2 (5.4)	4.6666	0.20
13. Perdoar é o melhor caminho para ser perdoado.	19 (57.6)	43 (46.7)	14 (58.3)	19 (51.4)	21.5052	< 0.01
14. Perdoar leva a pessoa que nos ofendeu a aceitar seus erros.	9 (27.3)	22 (23.9)	4 (16.7)	13 (35.1)	14.5	< 0.01
15. Perdoar ajuda a pessoa que nos ofendeu a mudar o comportamento errado.	6 (18.2)	12 (13)	5 (20.8)	10 (27)	3.9696	0.26
16. Perdoar ajuda a pessoa que nos ofendeu a corrigir o erro.	3 (9.1)	10 (10.9)	2 (8.3)	8 (21.6)	7.7826	0.05
17. Perdoar ajuda a pessoa que nos ofendeu a arrepender-se de seus atos.	1 (3)	13 (14.1)	2 (8.3)	6 (16.2)	16.1818	< 0.01

* $gl = 3$

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO

Objetivou-se com este estudo analisar a relação entre a percepção dos adolescentes sobre os estilos de socialização materna e concepções sobre perdão. Em relação à percepção dos adolescentes sobre os estilos de socialização parental, utilizados por suas mães, foi verificada uma maior frequência no uso do estilo autoritativo.

Esse estilo de socialização parental caracteriza-se por alta Aceitação/Implicação e alta Coerção/Imposição. Baumrind (1966) atenta que os pais autoritativos valorizam tanto as decisões autônomas quanto a conformidade disciplinar. Suas atitudes compreendem controle e restrição, bem como afeto, compreensão, empatia e diálogo. O estilo autoritativo se diferencia dos demais pela presença tanto do afeto quanto da coerção. O que favorece aos adolescentes autoconfiança, autocontrole e, possivelmente, resolução dos conflitos morais através da tomada de perspectiva e da empatia.

No Brasil, os estudos empíricos mostram que o estilo de socialização utilizado pelos pais tem divergido. Martínez et al. (2007) em seu estudo com adolescentes nordestinos, encontraram o estilo autoritativo como o mais percebido pelos adolescentes, o que corrobora com os resultados desse estudo. No entanto, os estudos de Fernandes e Gonçalves (2012) e Martínez e García (2008) têm apontado o estilo indulgente como o mais utilizado pelos pais no processo de socialização dos adolescentes brasileiros.

Percebe-se que tanto os pais autoritativos como os indulgentes são caracterizados pela alta Aceitação/Implicação, o que pode estar relacionado à frequência com que esses estilos parentais aparecem nos estudos com adolescentes brasileiros. A dimensão Aceitação/Implicação relaciona-se positivamente com as práticas parentais de afeto e diálogo quando os filhos se comportam de maneira adequada; e negativamente com as práticas de indiferença e displicência, diante do mau comportamento dos filhos. Os pais que agem por essas práticas contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral e, consequentemente, devem favorecer compreensões do perdão mais complexas.

Isso pode ser percebido na correlação encontrada entre o escore total da subescala *significados do perdão* com a dimensão Aceitação/Implicação e a prática parental de afeto. Conforme salienta Musitu e García (2001), a atuação das mães com base no afeto e no diálogo, promove aos filhos o sentimento de responsabilidade de seus próprios atos, que associado à indução parental potencializa o desenvolvimento da autonomia moral.

Nesse sentido, o presente estudo esperava que os adolescentes que percebessem a atuação das mães com base na dimensão Aceitação/Implicação, especificamente as mães autoritativas ou indulgentes, apresentassem um maior grau de concordância com concepções do perdão mais avançadas, do que adolescentes socializados com base na dimensão Coerção/Imposição.

Cabe aqui destacar o que se considera concepções do perdão avançadas. Essas concepções expressam o desenvolvimento de uma moral autônoma, com o uso da tomada de perspectiva do outro e da empatia.

A autonomia moral, segundo Piaget (1932/1994) se desenvolve com o amadurecimento cognitivo e a superação do egocentrismo da criança, sendo o tipo de moral que favorece um posicionamento avançado. Na autonomia, as crianças constroem as regras a partir de contratos sociais, as quais são avaliadas e julgadas com base na responsabilidade subjetiva, que leva em conta os sentimentos e as intenções envolvidas nas ações.

A tomada de perspectiva do outro se caracteriza como uma atividade cognitiva, que leva a vítima à diferenciação de pontos de vista do eu e do outro. Hoffman (2000) considera a empatia “uma resposta afetiva de origem evolutiva que é mais apropriada à situação do outro do que à da própria pessoa”. O que significa que a empatia não é apenas sentir o que o outro sente, mas emitir uma resposta emocional de acordo com a imagem

mental que se tem do sofrimento do outro. As concepções do perdão que envolvem a tomada de perspectiva do outro e a empatia se mostram mais avançadas que as demais.

A expectativa foi atendida com resultados que mostram que os adolescentes que percebem suas mães como autoritativas concordam com concepções de perdão relacionadas a: parar de sentir ressentimento em relação a quem ofendeu; voltar a confiar na pessoa a quem ofendeu; esquecer a ofensa cometida; aceitar o erro cometido pela pessoa que nos ofendeu; relevar a ofensa cometida; amar ao próximo; dar uma segunda chance à pessoa que nos ofendeu; ser o melhor caminho para ser perdoado; levar a pessoa que nos ofendeu a aceitar seus erros; ajudar a pessoa que nos ofendeu a corrigir o erro; e ajudar a pessoa que nos ofendeu a arrepender-se de seus atos.

Dentre as concepções do perdão avançadas encontram-se dois itens que não são reconhecidos como perdão pela literatura, particularmente por Enright et al. (1991): ‘esquecer a ofensa cometida’ e ‘aceitar o erro cometido pela pessoa que nos ofendeu’.

Enright et al. (1991) não consideram perdão como sendo ‘esquecer a ofensa cometida’. Ao contrário, os autores indicam que ao perdoar, a pessoa não esquece a ofensa, mas deixa de sofrer os sentimentos negativos em relação ao ofensor. É possível que os participantes que concordaram com essa concepção do perdão apresentem uma falta de compreensão do perdão, ou mesmo, confundam o real significado do perdão, uma vez que essa concepção representa para os adolescentes uma forma do perdão avançada.

Outra concepção que não foi reconhecida na teoria do perdão de Enright et al. (1991) se refere ao perdão como ‘aceitar o erro cometido pela pessoa que nos ofendeu’. No entanto, outros estudos desenvolvidos na área do perdão, como os de Mullet et al. (2004), consideraram essa concepção como um ‘bom exemplo para os outros’ e por ser possível melhorar o comportamento do ofensor.

Basteller et al. (2009) em seu estudo sobre as concepções do perdão e a disposição para perdoar, associam o comportamento moral do perdão à tomada de perspectiva do outro, uma vez que para perdoar é necessário a sensibilidade de reconhecer a situação e os sentimentos do ofensor, sendo possível considerar a concepção de que ‘perdoar significa aceitar o erro cometido pela pessoa que nos ofendeu’ também como uma forma do perdão avançada.

A concordância de que perdoar significa ‘parar de sentir ressentimento em relação à pessoa que nos ofendeu’ encontra-se na fase da *decisão para perdoar*, no modelo de processo psicológico para o perdão. Nessa fase, a vítima decide abdicar do ressentimento e do comportamento punitivo, embora aspectos psicológicos negativos ainda possam estar presentes como, por exemplo, a raiva. Younger et al. (2004), em seu estudo sobre as concepções do perdão, encontraram o ressentimento como umas das concepções do perdão mais citadas, por se tratar de um aspecto prático do perdão.

A concordância de que perdão significa ‘dar uma segunda chance’, ‘ser o melhor caminho para ser perdoado’, ‘levar o ofensor a aceitar seus erros’, ‘ajudar a corrigir o erro’, e ‘ajudar a arrepender-se de seus atos’ se caracteriza pela presença marcante da tomada de perspectiva e da empatia, que estão implícitas nas fases 1 e 6, *resolução do conflito e execução de estratégias internas do perdão*, do processo de perdoar o outro.

A concordância de que perdoar significa ‘voltar a confiar na pessoa que nos ofendeu’ pertence à última fase do processo de perdoar, nas *estratégias de reconciliação*. Nessa fase, a vítima, consciente da decisão de perdoar, cria estratégias para a reconciliação, que movem para a *liberdade da ofensa*. A concepção do perdão ‘amar ao próximo’ representa essa fase do processo de perdoar o outro. Ao perdoar, os afetos negativos diminuem, enquanto os afetos positivos aumentam em relação ao ofensor, logo, o perdão resulta em compaixão e amor.

Por fim, a concepção que considera perdão ‘relevar a ofensa’ não se encontra no processo de perdoar de Enright et al. (1991). Abreu (2013) considera relevar o mesmo que esquecer e argumenta serem compreensões incorretas sobre o perdão. Porém, é possível pensar que para perdoar é necessário relevar a ofensa, e que, mesmo relevando a ofensa, esta não é esquecida. E, portanto, pode ser considerada uma concepção do perdão avançada.

Os resultados também mostraram diferenças significativas entre os sexos, ou seja, as mulheres concordaram mais do que os homens com concepções que consideram o perdão como: ‘parar de sentir ressentimento’; ‘aceitar o erro cometido’; ‘amar ao próximo’; e ‘ser o melhor caminho para ser perdoado’.

Discutindo esse resultado, a diferença entre os sexos e a revisão dos estudos empíricos mostrou divergências, enquanto os estudos de Hui et al. (2006) e Kadima Kadiangandu et al. (2007) não encontraram diferenças significativas na variável sexo nas concepções do perdão. Outros, como o de Guzmán (2010) concluíram que as mulheres são mais propensas a perdoar do que os homens. Bagnulo et al. (2009) encontraram uma diferença de sexo nas concepções do perdão que expressam mudança de sentimento, na qual as mulheres possuíam escores maiores que os homens.

Os estudos empíricos dos estilos parentais mostram que as filhas mais do que os filhos percebem que as mães atuam no processo de socialização com base na dimensão Aceitação/Implicação, nas práticas de afeto e diálogo, o que pode estar associado a diferentes estratégias utilizadas pelas mães no processo de socialização nas concepções do perdão de filhos e filhas.

Destarte, pode-se concluir que os adolescentes que percebem as mães como autoritativas e que, por sua vez, utilizam-se das práticas parentais de afeto e agem com base na dimensão Aceitação/Implicação, concordam com concepções do perdão mais

avanzadas. Além das mães utilizarem diferentes estratégias na socialização para o perdão de filhos e filhas, o que pode estar relacionado às práticas parentais com afeto utilizadas pelas mães na socialização das filhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o presente estudo atendeu satisfatoriamente aos seus objetivos, comprovando empiricamente uma relação entre os estilos de socialização materna e as concepções do perdão. O estudo também atendeu as expectativas prévias de que os adolescentes que percebessem suas mães como autoritativas, concordassem com concepções do perdão mais avançadas. Nesse sentido, faz mister refletir algumas implicações desses resultados no campo de estudo da moralidade e da socialização parental, na família, nos meios educacionais e nas relações sociais mais amplas.

A primeira implicação se refere à relação empírica entre os estilos de socialização parental e o perdão. Diante dos resultados do presente estudo, é possível verificar que a forma como os pais socializam seus filhos está relacionada à construção do valor perdão por eles. Esse achado contribui significativamente para a consolidação de ambas as teorias: os estilos de socialização parental e o desenvolvimento sociomoral do perdão, uma vez que é possível além da comprovação empírica pensar em formas de intervenção para promover o bem-estar psicológico individual e familiar.

A segunda implicação encontra-se na família, uma vez que as práticas de afeto e diálogo nas relações parentais são fundamentais para a aquisição de níveis de perdão mais avançados, os quais, por sua vez, estão diretamente relacionados à autonomia moral, à consciência do dever e, conseqüentemente, às relações de respeito entre os indivíduos na sociedade.

A terceira implicação dos resultados está relacionada aos meios educacionais e à escola. A escola é o lugar onde a criança além de desenvolver suas experiências, fortalece o desenvolvimento cognitivo, afetivo, interpessoal e moral. Nesse sentido, a educação é responsável por gerar meios de organização e elementos essenciais para a criança lidar com as relações interpessoais futuras. Assim, os resultados da presente dissertação podem contribuir em programas de educação para o perdão, bem como as práticas utilizadas pelos educadores.

Assim como no campo educacional, também é possível discutir as implicações do presente estudo nas relações sociais mais amplas, nas quais estão incluídas as relações familiares, escolares, nas comunidades e entre pares. Para se incluir nesse contexto, a criança necessita de aquisições dos mais diversos âmbitos, como por exemplo, o desenvolvimento das relações sociais e morais construídas na vida em sociedade.

Conhecer a relação entre a forma de socialização parental utilizado pelas mães e a concordância com concepções sobre o perdão em adolescentes leva a refletir que, a forma como os filhos são socializados e o que pensam sobre o perdão estará implícito, em como eles resolvem seus conflitos e mantêm-se nas relações sociais mais amplas.

Destarte, é importante frisar algumas limitações do estudo, dentre elas encontra-se a amostra predominante feminina, o que pode estar relacionado à diferença encontrada na socialização de filhos e filhas pelas mães. Outra limitação se refere à classe social utilizada no presente estudo, visto que participaram apenas adolescentes de escolas privadas. Será que nas escolas públicas encontraríamos o mesmo resultado? Essa e outras indagações farão parte de estudos futuros, bem como verificar os motivos que levam os adolescentes a concordar com as concepções de perdão e se variam de acordo com o estilo parental e as necessidades do perdão nas relações interpessoais.

REFERÊNCIAS

- Abad, M. F., & Díaz, M. J. F (2011). Evaluación de la satisfacción conyugal e interacción padres hijos em famílias de la comunidad de Madrid. *International Journal of Developmental and Educational Psychology - INFAD*. 2(1), 511-520.
- Abreu, C. N. (2005). *Teoria Do Apego: Fundamentos, pesquisas e implicações clínicas*. Retirado em <http://books.google.com.br/books>
- Abreu, E. L. (2013). *A relação entre o pensamento moral da justiça e o pensamento moral do perdão* (Dissertação de Mestrado). Pós-graduação em Psicologia Social Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB.
- Bacoco, A. R., Nunes, C., Lorence, B., Nunes, L., & Lemos, I. (2013). *Perceived parenting practices and adolescents alcohol use*. Sessão de pôster apresentada no I Congresso Mundial do Comportamento para Saúde de Crianças e Jovens e 4º Congresso Nacional de Educação para Saúde, Viseu-Portugal.
- Bagnulo, A., Muñoz-Sastre, M. T., & Mullet, E. (2009). Conceptualizations of Forgiveness: A Latin America-Western Europe Comparison. *Universitas Psychologica* 8(3), 673-682.
- Baldwin, A. L. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*, 20(2), 49-61.
- Balkin, R. S. S., Freedman, J., & Lyman, S. R. (2009). Forgiveness, reconciliation, and Mechila: Integrating the jewish concept of forgiveness into clinical practice. *Counseling and Values*. 53, 153-160.
- Basteller, S., Muñoz-Satre, M. T., & Mullet, E. (2009). Forgiveness and lay conceptualizations of forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 47, 605-609.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

- Baumrind, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1, Pt. 2), 1-103.
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-276.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 4(4), 405-414.
- Bolivar, L. C., Hernández, A. I., & González, S. (2008). Percepción del estilo educativo parental y su influencia en la actitud social de los menores entre 12 y 14 años. In F. J. Rodríguez et al. (Eds.), *Psicología Jurídica: Familia e Victimología* (pp. 51-59). Retirado de <http://gip.uniovi.es/T6EJD.pdf#page=51>
- Camino, C., Camino, L., & Moraes, R. (2003). Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 41-61.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- David, P., & Stafford, L. (2013). A relational approach to religion and spirituality in marriage: The role of couples' religious communication in marital satisfaction. *Journal of Family Issues*, 1–18. doi: 10.1177/0192513X13485922
- Doyle, G. (1999). Forgiveness as an intrapsychic process. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 36(2), 190-198.
- Enright, R.D., & Fitzgibbons, R.P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Enright, R. D., Freedman, S., & Rique, J. (1998). The psychology of interpersonal forgiveness. In R.D. Enright & J. North (Eds.), *Exploring forgiveness*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Enright, R. D., Gassi, E. A., & Wu, C. (1992). Forgiveness: A developmental view. *Journal of Moral Education*, 21(2).
- Enright, R. D., Santos, M. J. D., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 12, 95-110.
- Enright, R. D., & The Human Development Study Group (1991). The moral development of forgiveness. In: W. M. Kurtiness, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp 11-124). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Fernandes, F. S., & Gonçalves, C. (2012). Famílias no Amazonas: um estudo sobre estilos parentais no norte do país. In *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em contextos Educativos"*. Universidade do Minho, 1465-1473.
- Gallarin, M., & Alonso-Arbiol, I. (2012). Parenting practices, parental attachment and aggressiveness in adolescence: A predictive model. *Journal of adolescence*, 35, 1601-1610.
- García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- Gonzalo, S. G. (2005). Los psicoanalistas, la guerrilla y la memoria. *Desde el Jardín de Freud*, 54, 81-87.
- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *The Annual Review of Psychology*, 62, 243–69.
- Guzmán, M. (2010). El perdón en relaciones cercanas: Conceptualización desde una perspectiva psicológica e implicancias para la práctica clínica. *Psykhé*, 19 (1), 19-30.

- Hockenbury, D. H., & Hockenbury, S. E. (2005). *Descobrendo a psicologia*. São Paulo: Manole.
- Hoffman, M. L. (1975). Desenvolvimento Moral. In P. H. Mussen (Org.), *Carmichael, Psicologia da Criança* (pp. 1 - 157). São Paulo: EPU - EDUSP.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hook, J. N. et al. (2012). Does forgiveness require interpersonal interactions? Individual differences in conceptualization of forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 53, 687–692.
- Hui, E. K. P., Watkins, D., Wong, T. N. Y., & Sun, R. C. F. (2006). Religion and forgiveness from a Hong Kong chinese perspective. *Pastoral Psychol*, 55, 183–195.
- Kadima Kadiangandu, J., Gauché, M., Vinsonneau, G., & Mullet, E. (2007). Conceptualizations of forgiveness: Collectivist-congolese versus individualist-french viewpoints. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(4), 432-437.
- Kanz, J. E. (2000). How do people conceptualize and use forgiveness? The forgiveness attitudes questionnaire. *Counseling and Values*, 44(3), 174-188.
- Kochanska, G., Aksan, N., & Nichols, K. E. (2003). Maternal power assertion in discipline and moral discourse contexts: Commonalities, differences, and implications for children's moral conduct and cognition. *Developmental Psychology*, 39(6), 949-963.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Lee, S. M., Daniels, M. H., & Kissinger, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: Parenting styles versus parenting practices. *The Family Journal*, 14, 253-259.

- López-Jáuregui, A., & Odilen, P. E. (2009). Adaptation of the ESPA29 parental socialization styles scale to the Basque language: Evidence of validity. *Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 737-745.
- Luís, K. F. (2011). *Estilos parentais percebidos pelos adolescentes*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve). Retirada de <http://hdl.handle.net/10400.1/1773>
- Luzombe, L. O., & Dean, K. E. (2009). Moderating and intensifying factors influencing forgiveness by priests and lay people. *Pastoral Psychol*, 57, 263–274.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 13–41.
- Margalit, A. (2005). 18 To forgive and forget. *Advances in Psychology*, 137, 395-409.
- Martínez Festerazzi, V. S., & Castañeiras, C. E. (s/d). *Influencia de los otros significativos en el desarrollo del autoconcepto en adolescentes*. Trabalho apresentado no V Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata. Artigo retirado de <http://www.palermo.edu>
- Martínez, I., García, J. F., Camino, L., & Camino, C. P. S. (2011). Socialização parental: adaptação ao Brasil da escala ESPA29. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 640-647.
- Martínez, I., García, F., Musitu, G., & Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 159-178.
- Martínez, I., Fuentes, M.C., García, F., & Madrid, I. (2013). The parenting style as protective or risk factor for substance use and other behavior problems among Spanish adolescents. *Journal Article*, 25(3), 235-242.

- Martínez, I., & García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence San Diego*, 43(169), 13-29.
- Martínez, I., García, J. F., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I., & Thoresen, C. E. (2000). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. Retirado de <http://books.google.com.br/books>
- Ministério da Saúde. (2013). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Retirada de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Molinuevo, B., Pardo, Y., & Torrubia, R. (2011). Psychometric analysis of the Catalan version of the alabama parenting questionnaire (APQ) in a community sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (2), 944-955.
- Montolío, C. A., & Leonhardt, P. C. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta revisión de las investigaciones. *Teoría de la educación*. 24 (2), 149-176.
- Moraes, R., Camino, C., Costa, L. B., Camino, L., & Cruz, L. (2007). Socialização parental e valores: Um estudo com adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 167-177.
- Mullet, E., Girard, M., & Bakhshi, P. (2004). Conceptualizations of forgiveness. *European Psychologist*, 9(2), 78-86.
- Musitu, G., & García, J. F. (2001). *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madri, Spain: Tea.
- Musitu, G., & García, J. F. (2005) Consequences of family socialization in the Spanish culture. *Psychology in Spain*, 9(1), 34-40.

- Paiva, F. S., & Ronzani, T. M. (2009). Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 177-183.
- Park, Y. O., & Enright, R. D. (1997). The development of forgiveness in the context of adolescent friendship conflict in Korea. *Journal of adolescent*, 20, 393-402.
- Patterson, C. J., & Hastings, P. D. (2007). Socialization in the context of family diversity. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 433-460.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Publicado originalmente em 1932).
- Ramírez Serrano, L. A. (2007). *El funcionamiento familiar en familias con hijos drogodependientes. Un análisis etnográfico*. (Tese de doutorado, Universidade de Valencia). Retirada de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15427/ramirez.pdf?sequence=1>
- Reich, H. A. (2009). *Forgiveness in Early Adolescence: Coping and Conceptualisation*. (Tese de Doutorado, Wheaton College). Retirada de <http://search.proquest.com/docview/305136064>
- Rodrigues, Y. (2011). *Autoridade familiar, autoconceito e valores: Um estudo com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal). Retirada de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4619/1/ulfpie039590_tm.pdf
- Rodrigues, Y., Veiga, F. H., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: the Portuguese context. *Revista de psicodidáctica*, 18(2), 395-416.
- Sánchez, I. M. (2005). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental*. (Tese de doutorado, Universidad de la Castilla-La Mancha, Cuenca). Retirada de

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/933/200%20Estudio%20transcultural.pdf?sequence=1>

- Siassi, S. (2007). Forgiveness, acceptance and the matter of expectation. *The International Journal of Psychoanalysis*, 88(6), 1423-1440.
- Snyder, D. K., Baucom, D. H., & Gordon, K. C. (2008). An integrative approach to treating infidelity. *The Family Journal*, 16(4), 300-307.
- Torges, C, Ingersoll-Dayton, B., & Krause, N. (2013). Forgiving and feeling forgiven in late adulthood. *The International Journal of Aging and Human Development*. 76(1), 29-54.
- Villar, P., Luengo, A., Gómez-Fraguela, J. A., & Romero, E. (2006). Assessment of the validity of parenting constructs using the multitrait-multimethod model. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 59–68.
- Wieselquist, J. (2009). Interpersonal forgiveness, trust, and the investment model of commitment. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(4), 531–548.
- Worthington, E. L.; Jennings, D. J.; Diblasio, F.A. (2010). Interventions to promote forgiveness in couple and family context: Conceptualization, review, and analysis. *Journal of psychology and theology*. 38(4), 231-245.
- Younger, J. W., Piferi, R. L., Jobe, R. L., & Lawler, K. A. (2004). Dimensions of forgiveness: The views of laypersons. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(6), 837–855.

ANEXO A

ESCALA SOBRE ESTILOS DE SOCIALIZAÇÃO PARENTAL NA ADOLESCÊNCIA – ESPA29

A seguir, você encontrará uma série de situações que podem acontecer em sua família. Estas situações referem-se às formas como os pais agem quando você faz alguma coisa. Leia atentamente as perguntas e responda a cada uma delas com a maior sinceridade possível.

As pontuações que você vai utilizar vão de 1 até 4.

1 = nunca

2 = algumas vezes

3 = muitas vezes

4 = sempre

Utilize a pontuação que você acredita que melhor corresponde à situação que você vive em sua casa.

EXEMPLO:

1. Se eu tiro a mesa:	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo
	3	2

Se você colocou 3 no quadrado “Demonstra-me carinho”, isto quer dizer que sua mãe demonstra-lhe carinho MUITAS VEZES quando você tira a mesa.

Se você colocou 2 no quadrado “Não se preocupa comigo”, isto quer dizer que sua mãe mostra-se indiferente ALGUMAS VEZES quando você tira a mesa.

Para cada uma das situações que serão apresentadas a seguir, avalie a reação sua MÃE nos seguintes aspectos:

DEMONSTRA-ME CARINHO: Quer dizer que sua mãe demonstra felicidade com você, diz que você fez muito bem, que está muito orgulhoso de você, dá um beijo em você, um abraço ou faz qualquer outra demonstração de carinho.

NÃO SE PREOCUPA COMIGO: Quer dizer que, mesmo que você faça bem as coisas, sua mãe não se preocupa muito com você nem com o que você faz.

FALA COMIGO: Quando você faz algo que não está bom, sua mãe faz você pensar sobre seu comportamento e leva você a refletir por que você não deve fazer mais se comportar assim.

TANTO FAZ: Significa que seu pai/ sua mãe sabe o que você fez e, mesmo que considere que não é certo o seu comportamento, não lhe diz nada, acha que é normal que você se comporte assim.

RECLAMA COMIGO: Quer dizer que sua mãe reclama pelas coisas que estão mal feitas.

BATE EM MIM: Quer dizer que sua mãe bate em você com a mão ou com qualquer objeto.

RETIRA ALGO OU PROÍBE: É quando sua mãe tira algo de você que normalmente lhe dá como retirar ou diminuir a mesada do fim de semana, proibir você de ver televisão durante um tempo, impedir-lhe de sair do quarto ou coisas parecidas.

Código: ____ . Idade ____ anos . Sexo: () Masculino () Feminino. Série: _____

Lembre-se! As pontuações que você vai utilizar vão de 1 até 4:

1 = nunca

2 = algumas vezes

3 = muitas vezes

4 = sempre

MINHA MÃE:

1. Se obedeço o que ela manda fazer	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
2. Se não estudo ou se não quero fazer os deveres do colégio	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
3. Se vem alguém visitar a minha casa e comporta-me educadamente	Não se preocupa comigo	Demonstra-me carinho			
4. Se quebro ou estrago alguma coisa da minha casa	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo	Tanto faz
5. Se trago para casa o boletim no final do ano com boas notas	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
6. Se ando sujo (a) e desarrumado (a)	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo	Tanto faz	Reclama comigo
7. Se me comporto bem em casa e não atrapalho suas atividades	Não se preocupa comigo	Demonstra-me carinho			
8. Se fica sabendo que quebrei ou estraguei alguma coisa de outra pessoa, ou na rua	Retira algo ou proíbe	Fala comigo	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim
9. Se trago para casa o boletim do final de ano com alguma recuperação	Fala comigo	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe
10. Se, ao chegar a noite, volto para casa no horário combinado, sem atraso	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
11. Se saí de casa para ir a algum lugar sem pedir permissão a ninguém	Retira algo ou proíbe	Fala comigo	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim
12. Se fico acordado (a) até muito tarde, vendo televisão, por exemplo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo	Tanto faz	Reclama comigo

13. Se algum dos meus professores informa-lhe que me comporto mal na sala de aula	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo	Tanto faz
14. Se cuido das minhas coisas e ando limpo (a)	Não se preocupa comigo	Demonstra-me carinho			
15. Se digo uma mentira e sou descoberto (a)	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
16. Se respeito os horários estabelecidos em minha casa	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
17. Se fico por aí com meus amigos ou amigas e chego mais tarde da noite em casa	Fala comigo	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe
18. Se arrumo e cuido das coisas em minha casa	Não se preocupa comigo	Demonstra-me carinho			
19. Se brigo com algum amigo ou com algum dos meus vizinhos	Retira algo ou proíbe	Fala comigo	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim
20. Se fico furioso (a) e perco o controle por algo que não deu certo ou por alguma coisa que ele não me deu	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo	Tanto faz	Reclama comigo
21. Quando não como as coisas que colocam na mesa	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo	Tanto faz
22. Se meus amigos ou qualquer outra pessoa dizem-lhe que sou um (a) bom (a) companheiro (a)	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
23. Se fala com alguns dos seus professores e recebe alguma informação do colégio dizendo que me comporto bem	Não se preocupa comigo	Demonstra-me carinho			
24. Se estudo bastante e faço os deveres e trabalhos que me mandaram no colégio	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
25. Se atrapalho dentro de casa e não deixo que meus pais vejam as notícias ou o jogo de futebol	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo

26. Se sou desobediente	Fala comigo	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe
27. Se como tudo o que colocaram na mesa	Não se preocupa comigo	Demonstra- me carinho			
28. Se não falto à aula nunca e chego todos os dias pontualmente	Demonstra- me carinho	Não se preocupa comigo			
29. Se alguém vem visitar minha casa, e eu faço barulho ou chateio	Retira algo ou proíbe	Fala comigo	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim

Por favor, verifique se você respondeu a todas as questões.

AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO

APÊNDICE 1 - SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO DAS ESCOLAS

Caro Senhor (a),

O Núcleo de Pesquisas sobre Desenvolvimento Social e Moral, no Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, está realizando uma pesquisa intitulada A relação entre a socialização parental e as concepções de perdão em adolescentes.

Gostaríamos de solicitar a sua autorização para aplicarmos dois questionários (Questionário da Concepção do Perdão e a Escala Socialização Parental na Adolescência – ESPA29) nos seus alunos. Os questionários se encontram anexo a esta solicitação e são constituídos por itens de múltiplas escolhas. A administração desses questionários deve levar 40 minutos no máximo. Cada participante responderá individualmente o instrumento em sala de aula. Ressaltamos que esses instrumentos não são de diagnóstico, mas de levantamento da forma de pensar dos adolescentes.

A participação dos alunos é voluntária, os dados serão anônimos e mantidos em confidência. Os alunos podem parar a participação a qualquer momento sem sofrer nenhuma punição. Maiores informações podem ser obtidas através da mestrandia Lydia Maria Sena e Santos, através do e- mail: lydiamarias@yahoo.com.br.

Agradecemos antecipadamente sua atenção,

Lydia Maria Sena e Santos

Por favor, assine este termo caso aceite participar.

() Autorizo que a pesquisa “A relação entre a socialização parental e as concepções de perdão” seja realizada com os alunos(as) da Escola _____

Nome: _____

Assinatura: _____

Data ____/____/____.

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para os Responsáveis de Participantes Menores de Idade

Prezado (a) Senhor (a),

O Núcleo de Pesquisas sobre Desenvolvimento Sóciomoral (NPDSM), da Universidade Federal da Paraíba, esta realizando uma pesquisa com o objetivo de verificar a relação entre socialização parental e as concepções do perdão em adolescentes. As informações favorecerão o desenvolvimento de embasamentos necessários para desenvolver estratégias educacionais e terapêuticas.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de permitir que seu filho(a) responda a dois questionários que são fáceis, objetivos e respondidos em cerca de 30 minutos no máximo. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos da psicologia e futuras publicações em revistas especializadas. Todas as etapas do trabalho são anônimas, e os nomes contidos nessa declaração de Consentimento, autorizando a participação na pesquisa, serão mantidos em caráter confidencial pelo pesquisador responsável. Estudos anteriores indicam que esses questionários não trazem nenhum desconforto ou risco para os respondentes. Portanto, informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde emocional de seu filho(a).

Esclarecemos ainda que a participação no estudo é voluntária. Mesmo com sua autorização, seu filho (a) será convidado verbalmente a colaborar e não será obrigado a participar, como também poderá desistir de participar a qualquer momento, não sofrendo nenhuma punição pela escola ou por professores por não querer colaborar nessa pesquisa.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Nesse caso, favor contatar: Lydia Maria Sena e Santos, mestranda em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, celular: (83) 8857-9647 ou 9802-6386, e-mail: lydiamarias@yahoo.com.br. Ou o Prof. Júlio Rique Neto, Departamento de Psicologia, Mestrado em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, telefone: 3216-7337 ou e-mail: julio.rique@uol.com.br. Como também, o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA do Centro de Ciências da Saúde pode ser contatado pelo endereço: Centro de Ciências da Saúde – Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária, João Pessoa, PB, CEP: 58051900, Fone 3216-7791, e-mail: eticassufpb@hotmail.com.

Diante do exposto, eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar seu filho(a) nesta pesquisa.

João Pessoa _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo participante

Lydia Maria Sena e Santos
Pesquisador Responsável

APÊNDICE 3 - ANUÊNCIA PARA MENORES

Prezado (a) Senhor (a),

O Núcleo de Pesquisas sobre Desenvolvimento Sóciomoral (NPDSM), da Universidade Federal da Paraíba, está realizando uma pesquisa com o objetivo de verificar a relação entre a socialização parental e as concepções do perdão em adolescentes. As informações favorecerão o desenvolvimento de embasamentos necessários para desenvolver estratégias educacionais e terapêuticas.

Solicitamos a sua colaboração para responder a dois questionários que são fáceis, objetivos e respondidos em cerca de 30 minutos no máximo. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos da psicologia e futuras publicações em revistas especializadas. Todas as etapas do trabalho são anônimas, e os nomes contidos nessa declaração de Consentimento, autorizando a participação na pesquisa, serão mantidos em caráter confidencial pelo pesquisador responsável. Estudos anteriores indicam que esses questionários não trazem nenhum desconforto ou risco para os respondentes. Portanto, informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde emocional.

Esclarecemos ainda que a participação no estudo é voluntária. Você não é obrigado a participar, como também poderá desistir de participar a qualquer momento, não sofrendo nenhuma punição pela escola ou por professores por não querer colaborar nessa pesquisa.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Nesse caso, favor contatar: Lydia Maria Sena e Santos, mestrandia em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, celular: (83) 8857-9647 ou 9802-6386, e-mail: lydiamarias@yahoo.com.br. Ou o Prof. Júlio Rique Neto, Departamento de Psicologia, Mestrado em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, telefone: 3216-7337 ou e-mail: julio.rique@uol.com.br. Como também, o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA do Centro de Ciências da Saúde pode ser contatado pelo endereço: Centro de Ciências da Saúde – Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária, João Pessoa, PB, CEP: 58051900, Fone 3216-7791, e-mail: eticassufpb@hotmail.com.

Diante do exposto, eu, _____,
declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar
nesta pesquisa.

João Pessoa _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Lydia Maria Sena e Santos
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE 4

Código: _____. **Idade:** _____ anos. **Sexo:** () Masculino () Feminino. **Série:**

ESCALA SOBRE AS CONCEPÇÕES DO PERDÃO

A seguir, você encontrará 17 afirmativas que se referem a sentimentos e crenças sobre o perdão. Leia atentamente cada sentença, marcando com um **X** seu grau de concordância em relação a cada item. CADA ITEM DEVE CONTER APENAS UMA RESPOSTA. ATENÇÃO PARA NÃO PULAR ITENS.

Itens	1 - Não Concordo	2 - Concordo pouco	3 - Concordo	4 - Concordo muito	5 - Concordo fortemente
1. Perdoar significa parar de sentir ressentimento em relação à pessoa que nos ofendeu.	1	2	3	4	5
2. Perdoar significa reconciliar-me com a pessoa que nos ofendeu.	1	2	3	4	5
3. Perdoar significa voltar a confiar na pessoa que nos ofendeu.	1	2	3	4	5
4. Perdoar significa começar a ter compaixão pela pessoa que nos ofendeu.	1	2	3	4	5
5. Perdoar significa esquecer a ofensa cometida.	1	2	3	4	5
6. Perdoar significa desculpar a pessoa que nos ofendeu.	1	2	3	4	5
7. Perdoar significa aceitar o erro cometido pela pessoa que nos ofendeu.	1	2	3	4	5
8. Perdoar significa relevar a ofensa cometida.	1	2	3	4	5
9. Perdoar significa entender os motivos da pessoa que nos ofendeu.	1	2	3	4	5
10. Perdoar significa amar ao próximo.	1	2	3	4	5
11. Perdoar significa dar uma segunda chance à pessoa que nos ofendeu.	1	2	3	4	5
12. Perdoar significa ser generoso com a pessoa que nos ofendeu.	1	2	3	4	5
13. Perdoar é o melhor caminho para ser perdoado.	1	2	3	4	5
14. Perdoar leva a pessoa que nos ofendeu a aceitar seus erros.	1	2	3	4	5
15. Perdoar ajuda a pessoa que nos ofendeu a mudar o comportamento errado.	1	2	3	4	5
16. Perdoar ajuda a pessoa que nos ofendeu a corrigir o erro.	1	2	3	4	5
17. Perdoar ajuda a pessoa que nos ofendeu a arrepender-se de seus atos.	1	2	3	4	5

Muito obrigada!