ISSN 1982-3541
2011, Vol. XIII, nº 1, 87-106

Revista Brasileira
de Terapia Comportamental
e Cognitiva

Análise da relação entre práticas parentais e o autoconceito de pré-escolares.

An Analysis of the Relation Between Parental Practices and Preschoolers Self-concept.

Giovana Veloso Munhoz da Rocha ✉
FEPAR (Faculdade Evangélica do Paraná), LEFOR (Laboratório de Estudos Forenses)
UTP (Universidade Tuiuti do Paraná)
Doutora em Psicologia Clínica USP (Universidade de São Paulo)

Yara Kuperstein Ingberman
FEPAR (Faculdade Evangélica do Paraná), UP (Universidade Positivo) e UTP (Universidade Tuiuti do Paraná)
Doutora em Psicologia Clínica USP (Universidade de São Paulo)

Bianca Breus
Acadêmica do Curso de Psicologia da FEPAR

Resumo

O objetivo deste estudo foi relacionar as práticas parentais com a formação do autoconceito em pré-escolares. Participaram deste estudo 55 crianças de ambos os sexos, de escolas municipais da cidade de Curitiba, Paraná, e seus pais. Utilizado-se o método correlacional de estudo, as crianças tiveram seu autoconceito avaliado por meio de um instrumento de medida previamente selecionado. As práticas parentais foram levantadas por meio da observação de duas atividades de jogo com a tríade familiar, gravadas em vídeo e áudio. As práticas parentais foram observadas e computadas por dois juízes cegos de acordo com as seguintes categorias: Interação Verbal de Instrução Positiva (IP), Interação Verbal de Instrução Coercitiva (IC), Interação Verbal Simples (VS), Interação Verbal Positiva (VP), Interação Verbal Coercitiva (VC), Interação Não verbal Positiva (NVP), Interação Não verbal Aversiva (NVA), Faz pela criança (FP) Pela análise estatística encontrou-se que crianças com autoconceito positivo possuem pais que emitem uma quantidade maior de comportamentos positivamente reforçadores. Da mesma forma, crianças que apresentaram autoconceito negativo têm pais emitindo mais comportamentos coercitivos e ensinam mais por meio de comportamentos regidos por regras, e desta forma

✉ Endereço para correspondência: Rua Des. Isaias Bevilaqua 878 – CEP 80430-040 Curitiba, Paraná
email: gicarocha@hotmail.com

não promovem em seus filhos a aprendizagem da discriminação das contingências. Alguns pontos levantados na discussão dizem respeito ao fato de que na amostra o autoconceito dos meninos apresentou-se melhor estabelecido do que os das meninas da mesma faixa etária, bem como é mais elevado o autoconceito de crianças com famílias completas. Para a análise do comportamento o autoconceito é adquirido na relação com o outro, é a partir da interação com ambiente externo que a criança aprende a discriminar seus estímulos internos, e desta forma é construído com referência nas próprias experiências mediadas pela comunidade verbal.

Palavras-chave: Autoconceito, práticas parentais, comportamento verbal.

Abstract

This study aimed to relate parental practices to the establishment of self-concept in preschoolers. Participants were 55 children from both genders, registered in Curitiba city public schools, and their parents. It was used the correlation method of study, in which children had their self concept evaluated by a previously selected measurement tool. The parental practices were assessed by observing two game situations with the family triad, video and audio recorded. Categories related to the parental practices were developed in order to have them observed and counted by two blind judges. The categories were: Positive Instruction of Verbal Interaction (IP), Coercive Instruction of Verbal Interaction (IC), Simple Verbal Interaction (VS), Positive Verbal Interaction (VP), Coercive Verbal Interaction (VC), Positive Non-verbal Interaction (NVP), Coercive Non-verbal interaction (NVA), Doing for the child (FP). Through statistic analysis was found that children with a positive self-concept have parents that provide more positive reinforced behaviors. Children with a negative self-concept have more coercive parents, in other words, parents that teach more by rule controlled behaviors, making hard to their kids learn how to discriminate contingencies. In this sample the boys´ self-concept was better established than those of girls of the same age. Children with intact families had also a higher self-concept. To Behavior Analysis the self-concept is acquired in the relationship with others. It is in the interaction with the external environment that the children learn to discriminate their inner stimuli, and thus built the self-concept based on the experiences mediated by the verbal community.

Keywords: *Self-concept, parental practices, verbal behavior.*

Estudos sobre o autoconceito em pré-escolares e sua importância sobre diversos aspectos do desenvolvimento infantil têm sido reconhecidos por pesquisadores que anteriormente detiveram-se na verificação de modelos de autoconceito em crianças de faixas etárias mais avançadas, pré-adolescentes, adolescentes e adultos (Harter, 1982, 2000; Harter & Pike, 1984; Harter, 2000; Marsh, Relich & Smith, 1983; Ditner, Hymel, LeMare & Woody, 1999; Doyle, Markiewicz, Brendgen, Lieberman & Voss, 2000).

Por sua vez, o crescente número de publicações que objetivam orientar os pais na educação dos filhos dá margem a freqüentes discussões sobre o que deve ou não ser feito na educação das crianças. Os pais têm procurado informações que possam ajudar-lhes a encontrar maneiras eficientes de ensinar comportamentos adequados que proporcionem à criança experiências gratificantes e que promovam um desenvolvimento mais pleno de suas habilidades. São comuns as perguntas sobre como dar limites, como ensinar

a criança a ser responsável e como ajudar a criança a ter uma boa autoestima. (Gomide, 2004; Briggs, 2000; Severe, 2000; Tiba, 1998; Zagury, 1999)

Shavelson, Hubner & Stanton (1976), no pioneiro artigo sobre o autoconceito, definem-no como a percepção que a pessoa tem dela mesma, percepção esta formada pela experiência com o ambiente no qual está inserida e principalmente influenciada pelos reforços ambientais e de pessoas significativas. Defendem que o autoconceito é um constructo muito útil para explicar e prever como alguém age. Se por um lado a percepção que a pessoa tem de si mesma influencia o modo como age, por outro, são seus atos que influenciam a maneira como ela mesma e o mundo a percebem (Shavelson et al., 1976).

Marsh, Debus & Craven (1991) realizaram um estudo que traz evidências acerca das habilidades que as crianças pequenas têm para diferenciar aspectos específicos do autoconceito e formar um conceito generalizado do eu e sobre diferenças de idade e sexo. A extensão pela a qual a criança tem seu autoconceito diferenciado aparentemente reflete o seu desenvolvimento cognitivo. Também levantaram que as múltiplas dimensões do autoconceito parecem tornar-se mais diferenciadas de acordo com a idade. (Marsh et al., 1991).

Bee (1996) diz que o autoconceito está estabelecido quando julgamentos globais sobre o próprio valor podem ser efetivados, isto incide sobre todo o comportamento da criança. Assim ela escolherá sistematicamente experiências e ambientes que sejam consistentes com suas crenças sobre si mesma. No início da infância o autoconceito vai se desenvolvendo na medida em que a criança começa a colocar-se em categorias básicas, construídas principalmente com base em atributos físicos e coisas que é capaz de fazer, como por exemplo: idade, tamanho e gênero. O autoconceito vai tornando-se cada vez mais abstrato entre cinco e seis anos de idade, e aos oito anos a criança já pode ter um senso global do próprio valor.

No presente artigo o autoconceito será considerado como a percepção que a pessoa tem sobre si mesma e que é resultante de sua interação com o ambiente. Desta forma assume-se que o autoconceito é aprendido, e certamente relaciona-se às maneiras pelas quais o indivíduo se comporta. O autoconceito infantil pode ser definido como a descrição do próprio comportamento por meio de relato verbal da criança.

Análise do comportamento e autoconceito

Sendo o autoconceito da criança definido por seus comportamentos autodescritivos, ou seja, por comportamento verbal, analistas do comportamento poderiam considerar o autoconceito como um comportamento verbal autodescritivo.

Para Skinner (1957/1978) o comportamento verbal é um comportamento reforçado pela mediação de outras pessoas. Para ele o falante também é o ouvinte, ele qualifica, ordena ou elabora seu comportamento no momento em que ele é produzido. “O ouvinte e o falante, quando são uma única pessoa, se engajam em atividades tradicionalmente descritas como pensamento” (p.26). A análise do comportamento verbal e dos seus efeitos sobre o ouvinte leva à questão do papel do comportamento verbal sobre o autoconhecimento.

Catania (1999), em uma leitura contemporânea de Skinner, define comportamento verbal como sendo qualquer comportamento que envolva palavras, in-

dependente da modalidade (por exemplo: falada, escrita, gestual). Envolve tanto o comportamento do ouvinte, modelado por seus efeitos sobre o comportamento do falante, como o comportamento do falante, modelado por seus efeitos sobre o comportamento do ouvinte. "O campo do comportamento verbal está interessado no comportamento de indivíduos, e as unidades funcionais de seu comportamento verbal são determinadas pelas práticas de uma comunidade verbal" (p.392). Pode-se dizer que a comunidade verbal primeira à qual a criança está exposta é a díade parental ou seus cuidadores correspondentes.

O mesmo autor (Catania, 1999) define comportamento encoberto como sendo aquele que não é observado ou observável, logo somente pode ser inferido. Também pode ser um comportamento intraorganismo, mas de tal modo ou em uma escala tão pequena, que não se pode registrar, ou só se pode fazê-lo com equipamentos especiais. São exemplos de encobertos: "pensar ou contar para si mesmo, talvez inferido de um relato verbal ou de contrações musculares muito pequenas para produzir movimentos óbvios" (p. 391).

Para Skinner (1974/ 2000) quando uma pessoa descreve o mundo público ou privado em que vive, a comunidade gera aquela forma de comportamento chamado de conhecimento, logo, o autoconhecimento (ou conhecimento do "eu") é de origem social, pois somente quando este se toma relevante para os outros é que também se toma importante para o falante. A comunidade verbal modela a capacidade do indivíduo de discriminar seu próprio comportamento quando responde sobre ele. Para Skinner, pode-se dizer então, que o self, o "eu" surge quando um indivíduo aprende por meio de interações verbais a discriminar seus próprios comportamentos.

O autoconceito, segundo esta abordagem, pode ser visto como uma forma de autoconhecimento. Sendo assim, parece lógico afirmar que a comunidade verbal é quem promove o desenvolvimento do autoconceito, modela-o, ou seja, crianças com autoconceito positivo devem saber discriminar melhor as contingências do meio, do que aquelas com autoconceito rebaixado.

Partindo de tais conceitos, é possível imaginar que a criança "conte" para ela mesma o que é capaz de realizar, o quanto se sente amada por sua família, o quanto aprecia estudar, como se relaciona com seus pares, e desta forma esteja construindo seu autoconceito. Porém, ela precisa aprender a fazer isto de forma adequada.

Se a criança não encontra suporte parental positivo para estabelecer gradativamente sua autonomia, pode ser que encobertos tais como "eu não consigo", "eu não sei" ou "eu sou burro" surjam e sejam reforçados por pais que realizam atividades pela criança ao invés de orientarem-na para que ela aprenda a fazê-las ou que sempre consideram que poderia ter feito de outra forma. Desta forma, se estabelecem contingências para o desenvolvimento de um autoconceito negativo; para o desenvolvimento de regras nas quais seu funcionamento não é o melhor, pois a criança que não aprende acaba por constatar que é de fato incapaz e seus pais precisam agir por ela ou que não faz as coisas a contento. Grosso modo, a regra da criança de que não é capaz não é posta à prova, não é confrontada com a realidade, pois os pais acabam por privá-la do contato com contingências que poderiam reforçar suas habilidades, de forma que pudessem contribuir para melhorar sua autodescrição encoberta.

A hipótese de Kohlenberg e Tsai (2001) sobre o self é basicamente uma hipótese sobre um comportamento

verbal. A compreensão da experiência do self é a determinação dos estímulos controladores da resposta verbal "Eu". O processo de emergência do "Eu" como uma pequena unidade funcional, para estes autores, pode ser dividido em três estágios de desenvolvimento relevantes para a aprendizagem. No primeiro estágio a criança aprende unidades maiores ("Estou com fome"), ou seja, o "Eu" é uma forma genérica de auto-referência; essas grandes unidades são aprendidas como um todo, logo, são unidades funcionais; ocorre nos dois primeiros anos de vida.

No segundo estágio emergem unidades funcionais menores que podem ser combinadas com alguns objetos; é neste estágio que a criança pode dizer "eu quero bola" mesmo que ela não tenha dito esta frase antes. Portanto, é neste estágio que se dá o desenvolvimento do controle por estímulos privados. Já no terceiro estágio, uma unidade ainda menor e única do "Eu" emerge, e ao mesmo tempo, a experiência do "Eu". A aquisição da experiência do "Eu" é semelhante à aquisição da experiência do futebol, do calor, pois todos são tatos, diferentes porém pelo fato de estarem sob o controle de estímulos públicos específicos e podem ser aprendidas separadamente. No terceiro estágio o "Eu" está sob controle de um estímulo pessoal complexo e parece ser aprendido unicamente pela aquisição das unidades maiores; é neste estágio que se dá o desenvolvimento do "Eu" por meio de estímulos internos. (Kohlenberg e Tsai, 2001)

O ambiente onde trocas não coercitivas predominam é o ideal para o desenvolvimento deste "Eu" porque proporciona, por exemplo, o controle de "eu vejo" por estímulos internos, este tipo de ambiente é formado por pais que dão dicas e ensinam a criança a dizer "eu vejo X" toda vez que a criança de fato está vendo X. Kohlenberg e Tsai, (2001) descrevem o "EU" como um tato controlado por estímulos privados. No desenvolvimento dito normal "Eu" é um tato sob o controle daqueles estímulos comuns a cada um dos tatos "eu X", não importando o que seja o X.

Desta forma, no estabelecimento do autoconceito positivo os pais ensinam as crianças a reconhecer mais acuradamente seus comportamentos privados. Por isso a habilidade de discriminação dos pais é tão importante, bem como as práticas educativas que se referem à forma pela qual os pais farão isso.

Se os pais valorizam as percepções da criança ela tende a formar um conceito melhor sobre ela mesma, aquela que não tem esta conduta por parte dos pais valoriza mais o que o meio diz sobre ela do que seus próprios estímulos privados, estando desta forma mais suscetível a interpretações errôneas ou distorcidas sobre seus comportamentos encobertos. Por meio de interações com a comunidade verbal é que a criança passa a se autodiscriminar em vários domínios, e desta forma, o autoconceito pode ser avaliado como um processo verbal.

Autoconceito e práticas parentais

Para Villa e Auzmendi (1999) a criança desenvolve seu autoconceito, logo, ela não nasce com um conceito próprio pré-determinado. Coopersmith (1967), Maccoby (1980) e Swayze (1980 citados em Villa e Auzmendi, 1999) sustentam que pais, irmãos e professores, adultos significativos na vida da criança, fornecem informações sobre ela (a criança). Estas informações podem ter um reflexo positivo culminando em uma avaliação positiva, ou, tendo uma imagem negativa levam a criança a crer que tem pouco valor. Gomide (2004) afirma que a utilização de práticas educativas negativas, tais como a monitoria ne-

gativa e o abuso físico, está relacionada ao baixo autoconceito de crianças e adolescentes. Por sua vez, um baixo autoconceito é um dos fatores de risco para associação com pares desviantes (Patterson et al, 1992).

Para Banaco e Martone (2001) é a família o grupo que primordialmente aplica os procedimentos de reforço e punição sobre os comportamentos dos indivíduos, de acordo com critérios culturais. Sendo assim, a família prepara o indivíduo para a sua relação com o grupo social mais amplo aplicando critérios das outras agências controladoras que estabelecerão relações com este indivíduo.

Pais adequados ensinam condutas mais eficientes para seus filhos e proporcionam ambientes mais propícios ao desenvolvimento da criança. Staats & Staats (1973) sugerem que os pais têm a função mais importante na aprendizagem da criança, pois é deles a tarefa de promover condições propícias para este processo de aprendizagem.

Briggs (2000) alerta os pais dizendo que a idéia que a criança faz dela mesma influencia a escolha de amigos, a maneira pela qual se entende com as pessoas, o tipo de parceiro que escolhe para casar e a produtividade que terá nas atividades ao longo da vida. Afirma que o autoconceito afeta a criatividade, a integridade física e emocional e a estabilidade. A extensão destas observações atesta a importância do autoconceito. Logo, pode-se dizer que os pais são importantes para seus filhos como modelos, e as práticas parentais, que são os comportamentos dos pais em relação aos filhos, influenciam os padrões comportamentais observados nas crianças (Doyle, Markiewicz, Brendgen, Lieberman & Voss, 2000; Gomide, 2009; Patterson et al, 1992).

Se, de fato, o autoconceito é aprendido e diferencia-se ao longo da vida, é possível sugerir que os pais são determinantes iniciais para o desenvolvimento do autoconceito das crianças. Gomide (2001, 2004, 2009) parte do pressuposto de que o estilo parental é o resultado da confluência de forças das práticas educativas parentais, o que equivale dizer que em um estilo parental positivo as práticas educativas positivas prevalecem sobre as negativas. A autora selecionou sete variáveis para classificar as práticas educativas, dentre as quais cinco estão relacionadas ao comportamento antissocial: negligência, abuso físico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa. O comportamento pró-social é promovido por duas delas: monitoria positiva e comportamento moral.

Várias pesquisas procuraram esclarecer como os comportamentos parentais influenciam os filhos (Maccoby & Martin, 1983; Villa & Auzmendi, 1999; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Bolsoni-Silva, Paiva & Barbosa, 2009; Pinheiro, Haase, Amarante, Del Prette & Del Prette, 2006; Gomide, 2009). A conclusão geral destes estudos é de que os comportamentos dos pais influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, bem como fornecem modelos para a constituição do repertório comportamental dos filhos.

Um dos primeiros estudos sobre autoconceito infantil, já trazia conclusões acerca da influência parental sobre este constructo. Coopersmith, em 1967, relatou que pais de meninos com elevada autoestima (em comparação com os pais do grupo com baixa autoestima) fixam altos padrões para a competência e obediência, e consistentemente reforçam estes padrões. Eles também tendem a favorecer métodos indutivos ao invés dos coercitivos, e promovem um estilo democrático de decisão familiar no qual as crianças

participam e são permitidas a questionar os pontos de vista parentais.

O descrito acima está em concordância com Sidman (1995), que diz que a punição produz apenas temporariamente a tranqüilidade necessária a pais desesperados, e que além dos inevitáveis efeitos colaterais, não oferecem à criança repertórios alternativos de respostas que a levem a adaptar-se de forma construtiva. Os pais que reagem oferecendo às crianças oportunidades para o recebimento de reforçadores positivos, ao invés de punição, "deparam-se com crianças felizes, autoconfiantes e competentes. As famílias que praticam reforçamento positivo desfrutam de um benefício adicional: raramente surgem motivos para punição" (p. 251).

Desta forma, tendo colocado os temas mais relevantes para este trabalho, é preciso, mais uma vez, expor os objetivos que são: verificar a relação entre as práticas parentais e o estabelecimento do autoconceito em crianças com idade pré-escolar, definindo e identificando os comportamentos parentais que contribuem tanto para o desenvolvimento do autoconceito positivo quanto do negativo.

A hipótese, de acordo com a literatura referida, é de que aquelas crianças que possuem um autoconceito elevado devam ter pais que emitam um número maior de comportamentos considerados não coercitivos do que o número de respostas ditas coercitivas; e conseqüentemente, aquelas com autoconceito rebaixado possivelmente possuem pais que emitem mais respostas coercitivas do que positivamente reforçadoras.

Método

Participantes: Foram inscritos para participar deste estudo 55 crianças em idade pré-escolar (cinco e seis anos), de escolas da região metropolitana do município de Curitiba, estado do Paraná, Brasil. A criança deveria estar matriculada na etapa inicial do ciclo básico das escolas participantes, e pelo menos um dos pais ter assistido à palestra proferida pela pesquisadora, que tinha como tema "Disciplina". Ao final da palestra eram realizadas as inscrições daqueles que desejavam participar das atividades do programa, que assinavam um termo de ciência acerca dos objetivos e procedimentos, bem como forneciam autorização para gravação das atividades. Foram excluídas da amostra aquelas crianças com necessidades especiais. Das crianças participantes 19 tinham 5 anos completos e 36 tinham 6 anos completos. A média de idade das crianças participantes foi de 5 anos e 7 meses; dos pais participantes 87,3% eram casados, 9,1% eram separados, 1,8% eram viúvos e 1,8% eram solteiros. 75% das mães eram donas de casa, 12% eram empregadas domésticas ou serventes, 13% eram professoras ou profissionais liberais. Dos pais 8% estavam desempregados, 8% eram profissionais liberais e os demais (84%) trabalhavam em indústria ou comércio. Quanto ao grau de escolaridade nenhum pai ou mãe possuíam curso superior, mas não foram registrados analfabetos ou sem escolarização alguma. Das mães 23% concluíram ensino médio e dos pais 35% o fizeram. A partir da Fase 2 participaram das atividades 22 tríades completas (pai, mãe e filho (a)), 2 díades formadas por pai e filho(a) e 23 díades formadas por mãe e filho(a).

Local: Os trabalhos foram desenvolvidos em escolas municipais de ensino fundamental da região metropolitana de Curitiba, PR, selecionadas por meio do contato com a direção e que tiveram interesse na proposta da pesquisadora, além de dispor de espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades propostas.

Considerações Éticas

Para realização do presente trabalho os procedimentos foram submetidos à análise por uma banca do Colegiado do Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência da UFPR que aprovou sua realização (no ano de 2000 quando ocorreu o trabalho, a instituição não possuía Comitê de Ética em Pesquisa em funcionamento). Os diretores das escolas nas quais foi realizado o contato com os pais receberam uma cópia do projeto e aprovaram por escrito a realização de uma reunião com pais de alunos para que os mesmos fossem convidados a participar da pesquisa. Junto aos pais foram expostos os objetivos e procedimentos. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa assinaram uma autorização para gravação das atividades e um termo de ciência sobre os objetivos e o procedimento do trabalho. Aos pais participantes foram ofertadas gratuitamente sessões de orientação sobre práticas educativas, após a análise das atividades das quais participaram.

Instrumentos

PAI (Percepção do Autoconceito Infantil - Villa & Auzmendi, 1999), é um instrumento que tem como objetivo avaliar o autoconceito da criança. Pode ser aplicado tanto individual quanto coletivamente e inclui cada um dos aspectos que constituem o autoconceito das crianças pré-escolares e do ciclo inicial. É composto por 34 itens, cada um formado por um desenho no qual há um grupo de meninos ou de meninas em situações escolares, de lazer, em casa, entre outros. Em cada cena uma das figuras realiza uma atividade representante do autoconceito positivo, enquanto a outra está realizando a mesma atividade em seu matiz negativo. Por exemplo, uma das cenas apresenta um menino entre outros dois colegas e um menino sentado sozinho, ou seja, um tem muitos amigos e outro não. A criança deve escolher aquele com quem se parece numa escala de 1 a 4, sendo 1 o pior resultado (indicador de autoconceito negativo) e 4 o resultado ideal para o autoconceito positivo. A soma do resultado bruto deve ser transformada e

Tabela 1
Definição das Práticas Parentais Consideradas nas Observações

NOME	SIGLA	DEFINIÇÃO
Interação verbal de Instrução Positiva	IP	Orientações claras na forma (ex.: boa dicção, palavras corretas) e no conteúdo (ex.: "mais para a direita", "olhe para perto do Cascão", " coloque a peça") sobre os comportamentos esperados nas atividades. Exposiçã o de regras e limites (ex.: "sente-se para jogar melhor", " agora já não vale pois o pai já acabou"). Volume e tom de voz adequados (nem muito alto e nem muito baixo).
Interação verbal de Instrução Coercitiva	IC	Orientações dúbias ou confusas ou incompletas sobre os comportamentos esperados nas atividades (ex.: "chega mais pra cá, pra lá, cá, lá...", "mais para o lado", "está muito frio, vamos logo, se apura"). Volume e tom de voz alterado (muito alto, muito baixo).
Interação verbal simples	VS	Qualquer interação verbal com a criança, incluindo perguntas, pedidos de ajuda (ex.: "este jogo é muito legal", "ajuda a mãe a encontrar este aqui", "está calor aqui dentro".)
Interação verbal positiva	VP	Interações de apoio ao comportamento, incluindo v erbalizações de incentivo, elogios, comemorações (ex.: "isto!", "vamos lá", "parabéns").
Interação verbal coercitiva	VC	Qualquer interação verbal considerada inadequada na forma ou no conteúdo. Incluindo: incentivos aversivos, perguntas aversivas (ex.: " vamos lá, você é esperto ou é bobo?", "vai, vai, se não você vai perder de novo", "... por isso é que você perde").
Interação não - verbal positiva	NVP	Qualquer interação não verbal ou física não aversiva (toque, olhar, sorriso, balanço de cabeça).
Interação não - verbal aversiva	NVA	Qualquer interação não verbal ou contato físico considerado inadequado (toque, olhar, balanço de cabeça).
Faz pela Criança	FP	Realiza atividade pela criança

pode variar de 5 a 99 pontos no resultado final. Vila e Auzmendi (1999) definem que o PAI mede o autoconceito geral e dez aspectos constitutivos do constructo na idade pré-escolar e no ciclo inicial, descritos na literatura existente: 1) autonomia (capacidade de realizar sozinha atividades rotineiras), 2) segurança (capacidade de enfrentamento frente a situações novas ou pouco conhecidas), 3) esportes (desempenho em atividades de lazer e esportes), 4) família (nível de interação no grupo familiar), 5) escola (desempenho acadêmico), 6) relações sociais (nível de interação social com outras crianças e adultos), 7) expressão de sentimentos (capacidade de expressar prazer e desagrado), 8) autovalor (capacidade de avaliar positivamente realizações bem sucedidas), 9) aspecto físico (nível de cuidados básicos com higiene e vestimenta), 10) sentimento de posse, de amigos, de objetos (capacidade de avaliar objetos que lhe pertencem e vínculos de amizade). No presente estudo, ao avaliar por meio de teste piloto a utilização do instrumento PAI foram verificadas diferenças da versão original para a versão publicada no Brasil. Estas diferenças modificavam sutilmente o sentido de algumas questões, o que poderia levar a uma diminuição na validade do instrumento em nossa população. Optou-se pela tradução revista da obra em português, realizada pela pesquisadora, para a realização deste estudo.

O Jogo Lince[1] e a Atividade Desafio foram utilizados com o objetivo de proporcionar uma situação de interação entre a criança e seus pais, planejada para suscitar respostas nas quais os comportamentos-alvo de interação (práticas parentais) entre pais e filho pudessem ser observados e posteriormente categorizados. A Tabela 1 apresenta as definições das práticas parentais consideradas nas observações durante as atividades.

Para a Atividade Desafio os materiais utilizados foram figuras dos seguintes objetos: um urso e uma centopéia. Lousa e giz. Os pais deveriam, um de cada vez, descrever geometricamente (sem dizer do que se tratava o desenho final) as partes da figura para que a criança a desenhasse na lousa, com auxílio do outra parte da díade.

Procedimento: O projeto de pesquisa foi submetido a uma banca do colegiado do programa de mestrado do qual a pesquisadora era aluna[2]. Após a aprovação, o projeto foi formalmente apresentado à direção de cada escola, que o aprovou por escrito. Procedeu-se à ambientação da pesquisadora e sua equipe ao espaço escolar e junto às crianças. As salas de aula das crianças participantes foram visitadas e a equipe de pesquisa foi devidamente apresentada. Foram enviados convites da palestra sobre "Disciplina" para os pais destas crianças. As palestras para os pais, que tinham como objetivo convidá-los a participar do projeto, (que recebeu o nome de "Projeto Educando meu filho"), foram agendadas de acordo com a recomendação da diretoria sobre o melhor dia e horário. A palestrante falou sobre o tema disciplina e ao final da exposição explicava que a equipe da pesquisadora estava convidando as famílias (pais e filho pré-escolar) para participar de um processo de avaliação psicológica e orientação para pais. Ainda du-

[1] Este é um jogo encontrado em qualquer loja de brinquedos; para no mínimo dois e no máximo seis participantes. Contém um tabuleiro com 54 cm de comprimento por 40 cm de largura, possuindo figuras e letras diversas; um saco plástico de 28 cm de comprimento por 15,5 cm de largura da cor azul; dezoito fichas de plástico coloridas de seis cores diferentes (cada cor com três fichas): azul, amarelo, branco, vermelho, preto e verde; cento e vinte e seis cartelas redondas ilustradas de 3,3 cm cada, contendo uma letra correspondente a figura que representa.

[2] Na época da realização do trabalho não existia um comitê de ética constituído nos moldes que se conhece atualmente.

rante a palestra foram explicadas as fases da participação (Avaliação com a Criança, Atividades com a Tríade Familiar, Sessão de Orientação com os Pais, Palestra sobre a formação do Autoconceito na Infância) e depois acontecia um sorteio de um brinde para aqueles que compareceram, como forma de estimular a participação nas etapas seguintes. Outra estratégia adotada foi a de não responder a todas as dúvidas e questionamentos, indicando que com este objetivo, de esclarecer dúvidas, haveria uma sessão de orientação individual com os pais após a realização das atividades. Na Fase 1, com os pais foi utilizado o termo geral "avaliação psicológica" para que o tema "avaliação do autoconceito" não estimulasse nenhum tipo de conduta que pudesse interferir no processo de avaliação e de observação. Nesta fase os pais assinavam o termo de participação na pesquisa e a autorização para a avaliação da criança. Na Avaliação com a criança, as crianças autorizadas pelos pais passaram pela aferição do autoconceito pelo PAI. Os instrumentos foram identificados por números, a aplicação aconteceu na própria escola e foi gravada em áudio com fitas cassete. Cada cena era apresentada de uma vez enquanto a história relativa à cena era contada, em seguida o aplicador perguntava com qual das crianças da cena ela mais se parecia numa escala de 4 pontos. Cada aplicação durou aproximadamente 30 minutos. Na Fase 2, ocorreram as atividades com a tríade familiar. Nessa fase os participantes (mãe, pai e criança) jogavam dois jogos e depois a criança ficava em uma atividade lúdica, enquanto os pais participavam da sessão de meia hora de orientação. As atividades aconteciam mesmo com o comparecimento de apenas um dos pais. Para que a observação direta da interação dos pais com a criança pudesse reproduzir uma situação cotidiana, desta vez sob controle do pesquisador, as situações de jogo Lince e Atividade Desafio foram criadas com a finalidade de suscitar reações espontâneas da tríade familiar. A identificação das práticas parentais foi realizada por meio da observação direta das tríades (pai/mãe e filho/a) durante os jogos. Aconteciam sempre duas combinações da tríade para jogar: (a) Mãe + filho (a) x (versus) Pai; e (b) Pai + Filho (a) x (versus) Mãe. Enquanto um dos pais jogava, o outro servia como apoio para a criança. Sentava-se ao lado dela, mas não podia indicar nenhuma jogada, podia apenas incentivar e torcer. Quando um dos pais não comparecia era uma pessoa da equipe de pesquisa que participava das atividades, tomando cuidado para interferir menos possível e, sobretudo, nunca antecedendo a participação do pai ou da mãe para não servir como modelo para os comportamentos dos pais. No jogo 1, Lince, iniciava-se o jogo escolhendo o apoio da criança, que também era o líder da rodada. Este realizava a distribuição do conteúdo do jogo entre os participantes e dava o sinal para iniciar a jogada. Assim que um dos participantes atingia o objetivo - encontrar suas 3 figuras no tabuleiro – a rodada era encerrada e uma nova rodada era iniciada. Vencia o jogo o participante que conseguia o maior número de cartelas em aproximadamente oito minutos. No jogo 2, Atividade Desafio, a criança ficava com um dos pais na lousa, enquanto o outro descrevia com base em figuras geométricas simples e conhecidas pela criança e de acordo com a orientação no espaço, uma figura que a criança deveria desenhar com giz. Aquele que permanecia com a criança novamente servia apenas como apoio e incentivo. Por exemplo: o pai tinha em mãos o desenho do urso, ele podia dizer: "Desenhe uma bola, agora faça outra bola, um pouco menor colada na parte de cima desta...". Todas as atividades da tríade ou díade familiar foram observadas e categorizadas de acordo com as definições expostas na Tabela 1. As mesmas foram criadas a partir do trabalho de Sanders e Dadds (1993) que propõem as

categorias: louvor, contato, contato aversivo, pergunta, pergunta aversiva, instrução direta, instrução direta aversiva, instrução "confusa", instrução confusa aversiva, atenção social e atenção social aversiva. Na Fase 3 ocorreu a sessão de orientação com os pais. Neste momento os pais receberam uma breve avaliação sobre o desempenho da criança na medida de autoconceito. Uma vez fornecidos esclarecimentos sobre a avaliação da Fase 1 a pesquisadora retomava as informações sobre os objetivos das atividades da Fase 2 e explicava que ainda aconteceria outra etapa. Feito isto, os pais podiam fazer perguntas sobre o desenvolvimento da criança, dificuldades escolares, problemas de relacionamento infantil, relação entre irmãos e outros assuntos que pudessem ser dirigidos ao psicólogo. Finalmente, na Fase 4 acontecia uma Palestra sobre a formação do autoconceito na infância. Nesta, além de relacionar os resultados obtidos na Fase 1 e na Fase 2, a pesquisadora ilustrou situações nas quais os pais interferem na formação do autoconceito da criança. Foram discutidos repertórios alternativos para as situações consideradas negativas. A Tabela 2 apresenta um resumo das fases do procedimento do trabalho.

Método de Análise dos Dados

A partir das categorias de Sanders e Dadds (1993) foram realizadas três diferentes observações das atividades gravadas, a partir das quais foram elaboradas as categorias utilizadas neste trabalho. Os comportamentos parentais observados foram categorizados com base nas categorias relevantes (que apareciam com uma freqüência significativa) retiradas da observação prévia de seis tríades participantes. A tabela 1 também mostra além dos comportamentos observados, em qual categoria foram incluídos. A Fase 3 consistiu na sessão de orientação com os pais após as atividades propriamente ditas[3].

Dois juízes cegos foram instruídos a utilizar estas categorias na observação. As folhas de registro foram divididas em intervalos de cinco minutos, para mãe e pai separadamente e deu-se o levantamento dos comportamentos parentais. Os juízes atingiram progressivamente a fidedignidade de 88%, considerada adequada, estando aptos para computar os comportamentos-alvo pelas gravações em vídeo e áudio. Tratamento dos dados.

Os métodos estatísticos empregados para a comprovação dos objetivos deste trabalho foram: teste paramétrico "t de Student" e os não paramétricos "Mann-Whitney" (com o software "Primer of Biostatistics"), "Qui-Quadrado" e "Exato de Fisher" (pelo software Epi-Info), e correlação de Pearson (pelo programa SPSS) para amostras independentes. O nível de significância (probabilidade de significância) adotado foi menor que 5% ($p<0,05$). Para a comparação fidedigna dos escores encontrados no PAI e dos comportamentos parentais foi necessário recorrer à partição do escore transformado em subgrupos, pelo Índice de Cuttoff que particiona a amostra em grupos homogêneos.

Os comportamentos parentais levantados por meio da observação na Fase 2 foram registrados e trabalhados em termos de número bruto de ocorrência.

[3] Esta fase foi elaborada e incluída no programa após a palestra na Escola 1. Naquela oportunidade percebeu-se que os pais vinham ávidos por esclarecimentos, os quais ocorreram ao final da fala prevista sobre disciplina. O fato de responder à maior parte das questões pode ter sido o fator que não motivou os pais a autorizarem seus filhos e eles mesmos a comparecerem para a realização de uma atividade. O número de inscrições nesta escola foi zero. Sendo assim, ao fim de cada palestra, quando começavam as perguntas, a resposta era que as dúvidas seriam esclarecidas em uma sessão de orientação aos pais após a atividade realizada pela tríade familiar.

Tabela 2
Resumo das Fases de Intervenção do Trabalho

	FASE	DETALHES
FASE 1	Autorização dos pais Avaliação com a criança	Esclarecimentos sobre o procedimento. Atividade individual com a criança para aplicação do PAI. Horário de aula, duração de meia hora.
FASE 2	Atividades com a tríade familiar	Horário extra -aula, de acordo com a disponibil idade dos pais. Realização do Jogo Lince e Atividade Desafio.
FASE 3	Sessão de orientação com os pais	
FASE 4	Palestra sobre a formação do autoconceito	

Resultados E Discussão

Avaliação do autoconceito

Sobre a avaliação do autoconceito pelo PAI, a média geral encontrada foi de 68,11 pontos; os meninos obtiveram média de pontuação (m = 70,59 pontos) ligeiramente mais elevada do que das meninas (m = 65,71 pontos). Foram analisados apenas dois grupos: até 70 pontos (indicativo de baixo autoconceito) e acima de 70 pontos (indicativo de autoconceito elevado) (este é o valor mediano da distribuição dos dados). O grupo com escore até 70 pontos tinha 29 participantes, enquanto o grupo com escore acima de 70 pontos foi composto por 26 crianças. Os cálculos apresentados a seguir são em razão deste novo corte, onde o primeiro intervalo concentra 52,7% dos dados e o segundo 47,3%.

Caracterização da população conforme grupos de escores

Por meio da análise comparativa, nos dados gerais dos entrevistados não foi observada diferença significativa quanto ao sexo da criança e nem na participação dos pais. Conforme é possível observar na Tabela 3, em relação ao estado civil, foi identificada probabilidade limítrofe (p=0,0686), indicando que as crianças com escore transformado de até 70 pontos têm mais pais sozinhos (separados, viúvos, solteiros)

Tabela 3
Dados Gerais por Grupo de Escore Transformado do PAI

DADOS	Até 70,0 (n = 29)		Acima de 70,0 (n = 26)		Total (n = 55)	
	n°	%	n°	%	n°	%
SEXO						
• Masculino	15	51,7	12	46,2	27	49,1
• Feminino	14	48,3	14	53,8	28	50,9
PARTICIPAÇÃO						
• Não Compareceram após a Fase 1	07	24,1	01	3,8	08	14,6
• Somente a Mãe	13	44,8	10	38,5	23	41,8
• Somente o Pai	01	3,5	01	3,8	02	3,6
• Ambos (Casal)	08	27,6	14	53,9	22	40,0
ESTADO CIVIL						
• Separados	04	13,7	01	3,8	05	9,1
• Casados	23	79,3	25	96,2	48	87,3
• Viúvos	01	3,5	-	-	01	1,8
• Solteiros	01	3,5	-	-	01	1,8

correspondendo a 20,7%, enquanto que das crianças com escore acima de 70 pontos apenas 3,8% têm pais nesta situação. Papalia e Olds (2000) relatam que a profissão, condições socioeconômicas, divórcio, segundo casamento, ritmo da vida familiar e papéis dos membros familiares, moldam o ambiente familiar e, consequentemente, o desenvolvimento das crianças. As autoras citam pesquisas nas quais os resultados mostram que a crianças tendem a um melhor desenvolvimento em famílias intactas ou tradicionais, ou seja, aquelas que incluem dois pais biológicos ou que adotaram a criança ainda bebê. No presente estudo foi encontrado que crianças com pais não casados apresentam escore de autoconceito mais baixo.

Outro trabalho, relatado por Papalia e Olds (2000) demonstrou que, em um estudo de abrangência nacional nos Estados Unidos da América, com 17.110 crianças com menos de dezoito anos, foi observado que aquelas que viviam com mães solteiras ou casadas pela segunda vez tinham maior probabilidade de terem repetido uma série na escola, terem sido expulsas, terem problemas de saúde ou terem sido tratadas por problemas emocionais ou comportamentais no ano anterior, do que aquelas crianças que viviam com ambos os pais.

Este trabalho chegou a dados que estão de acordo com os estudos que acabaram de ser citados, uma vez que, nesta amostra, o autoconceito de crianças com pais não casados é mais baixo do que o das crianças com famílias completas. Contudo, artigos sobre o autoconceito não apresentam dados relativos à situação familiar. Possivelmente, estes dados não são apresentados porque as teorias tradicionais, cognitivas, que explicam o autoconceito, vêem-no como um processo interno, dando menos ênfase para o ambiente em seu desenvolvimento. Pelas das palavras de Markus & Wurf (1987 citado em Byrne, 1996) pode-se perceber este ponto de vista tradicional quando os mesmos definem que o autoconceito é freqüentemente postulado como uma variável mediadora que facilita a obtenção de outros resultados desejáveis, como desempenho acadêmico e competência social.

Relações entre autoconceito e práticas parentais

Utilizando-se o índice de correlação de Pearson (r) foram encontradas diversas relações significativas entre as variáveis: escore do autoconceito infantil e comportamentos parentais, conforme é possível observar na Tabela 4. De acordo com o resultado da análise estatística, as relações mais importantes de acordo com a significância foram: (a) índice obtido pela criança no PAI e instrução positiva da mãe, variando positivamente, ou seja, quando o escore do PAI aumenta, aumentam os números relativos aos comportamentos de instrução positiva da mãe; (b) índice obtido pela criança no PAI e instrução coercitiva da

Tabela 4
Relação entre o Desempenho das crianças conforme o PAI e Alguns Comportamentos Parentais.

VARIÁVEL I	VARIÁVEL II	SIGNIFICÂNCIA (p)	CORRELAÇÃO (r)	N
PAI	IPM	0,000	0,580*	45
PAI	ICM	0,000	-0,803*	45
PAI	VCM	0,000	0,718*	45
PAI	VPM	0,009	0,387	45
PAI	NVPM	0,004	0,423	45
PAI	IPP	0,014	0,495	24
PAI	ICP	0,001	0,628*	24
PAI	NVAM	0,001	-0,476	45
PAI	VPP	0,015	0,489	24
PAI	VCP	0,002	-0,596*	24
PAI	NVPP	0,037	0,427	24
PAI	NVAP	0,024	-0,458	24
PAI	FPM	0,003	-0,432	45
PAI	FPP	0,033	-0,437	24

Nota: *São as relações com correlações mais fortes. Após as siglas M significa MÃE e P significa PAI. IP: Interação verbal de Instrução Positiva; IC: Interação Verbal de Instrução Coercitiva; VS: Interação verbal Simples; VP: Interação Verbal Positiva; VC: Interação Verbal Coercitiva; NVP: Interação Não verbal positiva; NVA: Interação Não verbal aversiva; FP: faz pela Criança

mãe, interação coercitiva da mãe, instrução coercitiva do pai e interação coercitiva do pai, sendo que estas se relacionam negativamente, assim, quanto menor o valor encontrado no PAI, maior o número de ocorrências dos comportamentos que compõem estas classes de respostas coercitivas.

Segundo a análise do comportamento o autoconceito é avaliado por meio de sua interação com o meio, e por isso foi dada ênfase no aspecto familiar das crianças que tiveram seu autoconceito medido, além do que, esta interação é em grande parte verbal, tornando possível a formulação de hipóteses funcionais do autoconceito relacionado aos comportamentos verbais dos pais. De acordo com os resultados deste estudo, as correlações estatisticamente mais significativas encontradas partindo do escore transformado do instrumento de medida do autoconceito (PAI) e que estão expostas na tabela 4 foram:

- Escore de autoconceito variando positivamente com as categorias de comportamentos maternos e paternos: instrução positiva, interação verbal positiva e interação não verbal positiva.
- Escore de autoconceito variando negativamente com as categorias de comportamentos maternos e paternos: instrução coercitiva, interação verbal coercitiva, interação não verbal coercitiva e faz pela criança.

Conforme é possível verificar na tabela 5, para o grupo de crianças com escores abaixo de 70 pontos (indicativo de baixo autoconceito) observou-se que há um número maior de ocorrências de comportamentos aversivos por parte dos pais, tais como: (a) relativos à mãe: instrução coercitiva, interação verbal coercitiva e fazer pela criança; e (b) relativos ao pai: instrução coercitiva e fazer pela criança; considerando-se a mediana.

Ainda na Tabela 5 observa-se que para o grupo de crianças com escore de autoconceito elevado (acima de 70 pontos) os comportamentos aversivos, tanto por parte dos pais quanto das mães são consideravelmente mais baixos do que para o grupo de escore inferior. Quanto aos comportamentos parentais ditos positivos há uma ocorrência preponderante no grupo de crianças com escores superiores para o autoconceito, por exemplo, nas seguintes categorias: instrução positiva e interação verbal positiva da mãe e do pai.

Gomide, (2001, 2004, 2009) afirma que o uso de práticas educativas positivas tais como a monitoria positiva e o comportamento moral, promove na criança o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, autoconfiança, melhor autoconceito e autoestima. E ainda, Sidman (1995) relata que coerção gera coerção. “Controle por reforçamento positivo é não coercitivo; coerção entra em cena quando nossas ações são controladas por reforçamento negativo ou punição” (Sidman, 1995, p.51). Sendo os pais as primeiras fontes de reforçadores para seus filhos, as crianças poderão aprender de acordo com os padrões que lhes são apresentados.

Comparando os comportamentos de pais e mães por grupos de escores é possível afirmar que no grupo até 70 pontos (crianças com baixo autoconceito) os pais emitiram menos comportamentos coercitivos (média = 4,5) do que as mães (média = 6,25); mas ainda sim o número foi superior ao dos pais do grupo de crianças com escores acima de 70 pontos (crianças com alto autoconceito). No grupo cujas crianças tiveram média de pontos acima de 70 (alto autoconceito) os pais tiveram uma média de 11,5 comportamentos positivos contra 10,5 das mães; ao passo que também apresentaram uma média mais elevada para os com-

Tabela 5
Estatística Descritiva dos Índices calculados Por Grupo de Escore Transformado do PAI

Dados	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Mediana
ESCORE ATÉ 70,0						
Mãe						
• IP	21	10,4	8,2	3,0	42,0	9,0
• IC	21	13,6	10,4	1,0	36,0	12,0
• VS	21	6,1	5,5	0	21,0	5,0
• VP	21	7,6	4,9	0	18,0	7,0
• VC	21	12,6	10,4	0	44,0	9,0
• NVP	21	4,3	2,6	0	9,0	5,0
• NVA	21	1,8	2,4	0	8,0	1,0
• FP	21	4,0	4,9	0	20,0	3,0
	21					
Pai						
• IP	09	12,1	10,1	5,0	35,0	7,0
• IC	09	12,7	14,0	1,0	45,0	12,0
• VS	09	11,1	7,9	3,0	24,0	9,0
• VP	09	9,8	9,5	2,0	28,0	5,0
• VC	09	12	12,3	0	29,0	3,0
• NVP	09	4,8	2,1	3,0	9,0	4,0
• NVA	09	1,4	2,6	0	8,0	0
• FP	09	3,3	3,1	0	8,0	3,0
ESCORE ACIMA 70,0						
Mãe						
• IP	24	19,7	9,4	7,0	37,0	17,0
• IC	24	3,3	2,6	0	8,0	3,0
• VS	24	8,0	7,3	0	30,0	7,0
• VP	24	11,7	6,0	3,0	27,0	10,5
• VC	24	3,6	3,8	0	17,0	2,0
• NVP	24	8,2	5,9	0	24,0	7,5
• NVA	24	0,5	0,8	0	3,0	0
• FP	24	2,0	1,9	0	7,0	1,0
Pai						
• IP	15	19,8	9,3	6,0	37,0	19,0
• IC	15	4,2	2,5	1,0	8,0	3,0
• VS	15	9,1	8,3	1,0	30,0	6,0
• VP	15	15,8	9,6	3,0	36,0	16,0
• VC	15	3,7	3,8	0	13,0	3,0
• NVP	15	7,1	4,9	1,0	18,0	5,0
• NVA	15	0,3	0,5	0	1,0	0
• FP	15	1,9	1,6	0	6,0	2,0

Nota: IP: Interação verbal de Instrução Positiva; IC: Interação Verbal de Instrução Coercitiva; VS: Interação verbal Simples; VP: Interação Verbal Positiva; VC: Interação Verbal Coercitiva; NVP: Interação Não verbal positiva; NVA: Interação Não verbal aversiva; FP: faz pela Criança

portamentos coercitivos em relação às mães (2 contra 1,5).

Outro dado relevante que pode ser observado a partir dos resultados deste trabalho é que algumas práticas parentais parecem possuir uma correlação importante entre si, assim, a ocorrência de determinados comportamentos parentais provavelmente está atrelada à ocorrência ou não ocorrência de outros comportamentos. Por exemplo: instrução positiva da mãe e instrução positiva do pai variam positivamente, bem como instrução coercitiva da mãe e instrução coercitiva do pai. Também variam positivamente, ou seja, quando um aumenta o outro também aumenta, e quando diminui o outro também diminui: interação verbal coercitiva do pai com instrução coercitiva da mãe, fazer pela criança da mãe e instrução coercitiva do pai, fazer pela criança da mãe e verbal coercitivo do pai, e finalmente as interações não verbais dos pais e das mães. Importante ressaltar, apesar do caráter óbvio da informação, que os dados aqui encontrados confirmaram que tanto para pais quanto para mães, quanto mais práticas coercitivas são utilizadas, menos práticas positivas são avaliadas.

Utilizando-se um raciocínio com base em uma hipótese funcional sugere-se que o comportamento materno coercitivo pode ser um antecedente e/ou uma conseqüência para o mesmo comportamento do pai e vice-versa. Pode também haver um comportamento da criança que, aprendido com a mãe, se generaliza favorecendo reações aversivas no ambiente. Caso isto ocorra podem surgir padrões de interação que vão sendo reforçados ao longo do tempo. É importante observar que, neste estudo, não se apresentaram evidências estatisticamente relevantes de que uma mãe coercitiva tem seus comportamentos atenuados por um pai mais positivamente reforçador, ao contrário, parece que quanto mais coercitiva é a conduta de um dos pais, a do outro tende a ser similar em qualidade. Quando se procedeu à análise estatística para verificar se havia ligação entre o desempenho da criança e determinados comportamentos parentais, supunha-se, com base na literatura, que aquelas crianças que tivessem um escore elevado da avaliação do autoconceito teriam seus pais emitindo um número maior de comportamentos considerados positivamente reforçadores e que favorecem as discriminações do que o número de comportamentos ditos coercitivos. Por outro lado, as crianças com escore baixo teriam pais emitindo mais comportamentos coercitivos do que positivamente reforçadores que favoreceriam menos as discriminações. Foi possível observar que os comportamentos considerados positivos, tais como instrução e interação não verbal da mãe e do pai, relacionam-se positivamente com o autoconceito positivo. Ao passo que os comportamentos coercitivos de instrução e interação verbal de mães e pais estão relacionados com o autoconceito negativo.

Tais resultados mostraram que o autoconceito das crianças esteve relacionado com as práticas parentais. Práticas parentais consideradas positivamente reforçadoras, como: incentivo, instrução direta e clara, contato físico não aversivo, pareceram contribuir para a construção de um melhor autoconceito. Por sua vez as práticas parentais consideradas coercitivas (instruções confusas, incentivo aversivo, contato físico aversivo, entre outras) apareceram mais freqüentemente em pais de crianças que tiveram seu autoconceito considerado inferior ao das demais.

Outra observação de interesse remete à descrição de Kohlenberg & Tsai (2001) sobre a aquisição do senso de self. Para eles, é possível inferir que o autoconceito, sendo uma forma de autoconhecimento,

é adquirido na relação com o outro, com o ambiente externo. É a partir deste ambiente externo que a criança tem a possibilidade de discriminar seus estímulos internos. Conhecendo os estímulos internos a criança constrói um autoconceito referido em suas próprias experiências. Os pais podem reforçar estes comportamentos de autoconhecimento quando escutam a criança e ajudam-na a perceber os vários contextos nos quais diversos comportamentos, operantes e respondentes, ocorrem. O que permite, neste trabalho, levantar as hipóteses funcionais é o fato de que os dados referentes ao comportamento de pais e filhos foram coletados com base na observação direta do comportamento sob condições estabelecidas pela pesquisadora; condições estas que permitiram observar contingências estabelecidas pelos pais para controlar o comportamento da criança.

Conclusão

O autoconceito é um comportamento autodescritivo pelo qual a pessoa tem ampliada sua capacidade de discriminar e descrever seus próprios comportamentos. Sendo um comportamento verbal, é adquirido na relação com a comunidade verbal e implica em uma série de pré-requisitos comportamentais que são, necessariamente, obtidos pela interação com seus cuidadores e com a comunidade verbal em geral. Por exemplo, para que uma criança possa descrever seus comportamentos, ela precisa reconhecer alguns elementos do ambiente e a relação de contingência entre estes elementos e seu comportamento. Pode-se supor que durante o desenvolvimento do indivíduo seu autoconceito vai se diferenciando, uma vez que seus comportamentos, de forma geral, também vão se especializando. Não se pode dizer que o autoconceito é a causa do comportamento, mas é um comportamento verbal que está funcionalmente relacionado com outros comportamentos; espera-se que comportamentos construtivos e adequados em determinado contexto estejam associados a um melhor autoconceito.

Dentre os objetivos aos quais se propôs este estudo, que eram verificar a relação entre práticas parentais e o autoconceito de pré-escolares e definir e identificar os comportamentos parentais que contribuem para o estabelecimento do autoconceito da criança; pode-se dizer que resultados relevantes para futuras discussões e questionamentos foram encontrados. Ressalta se que no que tange às avaliações das interações com os pais, o uso da observação direta do comportamento é um caminho para se evitar o uso de instrumentos que não meçam o que é pretendido, assim como para verificar se as medidas correspondem ao comportamento que se deseja estudar.

É possível tomar como conclusão central deste trabalho o quanto o ambiente coercitivo pode influenciar negativamente no autoconceito, bem como no desenvolvimento global da criança. E este meio coercitivo começa a operar muito antes do que se imaginava anteriormente, quando se dizia que era na adolescência que o indivíduo podia perceber seu lugar no mundo. Este processo começa antes mesmo da aquisição da capacidade de articular palavras; começa assim que nascemos e se inicia nossa história de reforçamento.
Outra observação que é compatível com os achados sobre as práticas parentais é de que os pais carecem de formação sobre como educar seus filhos. Eles não aprenderam como fazê-lo. Possivelmente seus pais foram tão coercitivos ou até mais do que eles próprios, e desta forma não foram modelos adequados de pais para seus filhos. É aqui que se estabelece a cadeia coercitiva tão descrita em modelos de intervenção (ex: Patterson, Reid & Dishion, 1992), pois estes pais que participaram do estudo, caso não rece-

bam instruções adequadas sobre como educar, estarão sendo exatamente como os modelos que tiveram. Torna-se cada dia mais necessário desenvolver programas que transmitam achados científicos acerca da educação de filhos, de forma didática e objetiva, a pais carentes de direcionamento e que precisam ser instruídos acerca de procedimentos menos punitivos e mais positivamente reforçadores. Fica aqui mais uma conclusão da necessidade e urgência da aplicação de trabalhos preventivos junto à população, bem como do desenvolvimento de estratégias de intervenção clínica dirigidas a pais, mais adequadas à realidade de nosso país.

Algumas limitações do estudo devem ser expostas para que se possa estabelecer a extensão atingida pelo mesmo. Primeiramente é preciso indicar que o tamanho da amostra não é o ideal, uma amostra maior, principalmente de pais (homens) poderia indicar resultados estatísticos mais significativos e, consequentemente, mais generalizáveis a outras populações. Outro aspecto importante é que a amostra foi composta por uma população não clínica, explicando a alta incidência de resultados considerados adequados. A segunda limitação refere-se ao instrumento de medida do autoconceito (PAI), uma medida "estrangeira" que teve sua validade estabelecida para uma população econômica e culturalmente diferente da brasileira, além de não ter sido validada de acordo com os parâmetros psicométricos necessários à adaptação de instrumento para outro país.

Outra limitação a ser considerada refere-se ao método do estudo, que é o correlacional. Segundo Cozby (1999) este é um método não manipulativo, ou seja, variáveis de interesse são observadas ou medidas, de forma que o comportamento é observado ou aferido tal como ele ocorre, seja pelo auto-relato ou pela observação direta do comportamento. É relevante dizer que ambas as variáveis são medidas e que dois problemas devem ser observados quando se levantam os dados obtidos por meio deste método: a direção da causa e efeito e o problema da terceira variável. Assim, é difícil determinar qual variável causa a outra, se é que existe esta relação, e há o risco de que haja uma terceira variável interferindo na relação das outras duas. Muitas variáveis podem estar exercendo o papel da terceira variável e serem responsáveis por uma relação observada entre duas outras variáveis.

A preocupação dos pais com a educação de seus filhos, bem como a receptividade às informações levadas às escolas sobre educação e disciplina, sugeridas pelo número de participantes voluntários neste estudo, podem ser consideradas perspectivas animadoras para futuros estudos. O número de pais (homens) que participaram sozinhos, significativamente menor em relação ao número de mães, pode apontar para o papel que a cultura confere a eles, sugerindo que quem vai à escola cuidar de assuntos relativos aos filhos é a mãe, ao pai é delegado o papel de provedor. Por outro lado, o número significativo de casais que compareceram às atividades pode sugerir a crescente repartição das obrigações relativas à educação dos filhos.
Somando-se à literatura da análise do comportamento os achados deste trabalho, é possível considerar a existência de uma relação funcional entre a formação do autoconceito e as práticas parentais, sem esperar, contudo, uma definição quanto à direção de causalidade entre as variáveis. Ou seja, os achados deste trabalho encontram uma relação entre as práticas parentais e a formação do autoconceito, enquanto a observação direta do comportamento e sua análise funcional apontam para uma descrição de como se dá este processo.

Referências

Banaco, R & Martone, R. (2001). Terapia Comportamental de família: uma experiência de ensino e aprendizagem. In H. J. Guilhardi, M.B. Madi, P. Queiroz e M. Scoz (Orgs.), Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a Variabilidade, pp. 200-205. Santo André: ESETec.

Bee, H. (1996). A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bolsoni-Silva, A.T. & Marturano, E.M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de Psicologia, 7 (2), 227-235.

Bolsoni-Silva, A.T.; Paiva, M.M. & Barbosa, C.G. (2009). Problemas de comportamento de crianças/ adolescentes e dificuldades de pais/ cuidadores: um estudo de caracterização. Psicologia Clínica, 21 (1), 169-184.

Briggs, D. C. (2000). A autoestima de seu filho. São Paulo: Martins Fontes.

Byrne, B. M. (1996). Measuring self-concept across the life span. American Psychological Association, USA.

Catania, A. C. (1999). Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: Artmed.

Cozby, B. (1999). Métodos em pesquisa experimental. USA: Mayfield Publishing Company.

Ditner, E., Hymel, S. LeMare, L., Woody, E. (1999). Assessing self-concept in children: variations a cross self-concept domains. Merrill-Palmer Quarterly. 45, 602-622.

Doyle, A. B., Markiewicz, D., Brendgen, M, Lieberman, M., Voss, K. (2000). Child attachment security and self-concept: associations with mother and father attachment style and marital quality. Merryl-Palmer Quarterly. 46, 514-525.

Gomide, P.I.C. (2001). Inventário de Estilos Parentais. Petrópolis: Ed. Vozes.

Gomide, P.I.C. (2004). Pais presentes, pais ausentes. Petrópolis: Ed. Vozes.

Gomide, P.I.C. (2009). A influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos. Estudos de Psicologia, 26 (1), 25-34.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. Child Development 53, 87-97.

Harter, S. & Pike, R. (1984) The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. Child Development, 55, 1969-1982.

Harter, S. (2000). Is self-esteem only skin deep? Reclaiming Children and youth. 9, 133-142.

Kohlenberg, R. J. & Tsai, M. (2001). Psicoterapia Analítica Funcional: criando relações terapêuticas intensas e curativas. Santo André: ESETec.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Org.), P.H.Mussen (Org. Série), Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality. and Social Developmental, pp. 1-101. New York: Wiley.

Marsh, H.W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. Journal of Personality and Social Psychology, 45, 173-187.

Marsh, H. W., Debus, R., & Craven, R G. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: measurement and multidimensional structure. Journal of Educational Psychology, 83, 377-392.

Papalia, D., & Olds, S. (2000). Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed.

Patterson, G, Reid, I., & Dishion, T. (1992). Antisocial boys. USA: Castalia Publishing Company.

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

Sanders, M. & Dadds, M. (1993). Behavioral family intervention. USA: Longwood professional book.

Severe, S. (2000). A educação pelo bom exemplo. São Paulo: Editora Campus.

Shavelson, R. J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of Construct Interpretations. Review of Educational Research. 46, 407-441

Sidman, M. (1995). Coerção e suas implicações. Campinas: Editorial Psy.

Skinner, B. (1978). O comportamento verbal (trad. M. P. Villalobos). São Paulo: Editora Cultrix (publicação original 1957).

Skinner, B. (2000). Sobre o behaviorismo (6ª edicao) (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Editora Cultrix (publicação original 1974).

Staats, A. W. & Staats, C.K. (1973). Comportamento humano complexo. São Paulo: EPU.

Villa, A. & Auzmendi, E. (1999). Medição do autoconceito. São Paulo: Edusc.

Tiba, I. (1998). Disciplina - limite na medida certa. São Paulo: Editora Gente.

Zagury, E. T. (1999). Educar sem culpa - a gênese da ética. Rio de Janeiro: Editora Record.