



Aletheia

ISSN: 1413-0394

mscarlotto@ulbra.br

Universidade Luterana do Brasil
Brasil

Alvarenga, Patrícia; Piccinini, Cesar
Práticas educativas maternas e a interação entre mães e crianças com problemas de externalização
Aletheia, núm. 17-18, enero-diciembre, 2003, pp. 7-20
Universidade Luterana do Brasil
Canoas, Brasil

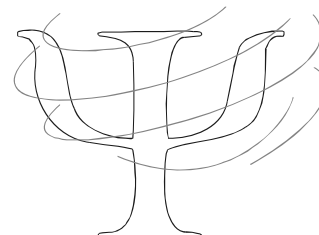
Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013455002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

reDalyC.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Artigos de pesquisa



Patrícia Alvarenga
Cesar Piccinini

Práticas educativas maternas e a interação entre mães e crianças com problemas de externalização

Maternal Child Rearing Practices and Interaction between Mothers and Children with Externalizing Behavior Problems

RESUMO

O presente estudo investigou diferenças entre as práticas educativas de mães de crianças com problemas de externalização (grupo clínico) e de mães de crianças sem problemas de externalização (grupo não-clínico). Participaram do estudo 30 díades mãe-criança, de nível sócio-econômico baixo e médio-baixo. As crianças eram de ambos os sexos e tinham entre 5 e 6 anos de idade. As díades foram designadas aos grupos clínico e não-clínico com base na pontuação da criança no Investário de Comportamentos da Infância e Adolescência - CBCL. As díades foram observadas

Patrícia Alvarenga é Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil.

Cesar Augusto Piccinini é PhD em Psicologia pela London University e professor do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência: Correspondência sobre o artigo pode ser endereçada ao Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600 - CEP 90035-003 - Porto Alegre - RS. Telefone: 33165252. E-mail: p.alvarenga@bol.com.br

Esta pesquisa é parte da dissertação de mestrado da primeira autora e foi realizada na UFRGS.

interagindo durante a execução de uma tarefa estruturada. O Teste de Mann-Whitney não revelou diferenças significativas entre os grupos quanto às práticas educativas maternas nem quanto aos comportamentos da criança.

Palavras-chave: práticas educativas parentais, problemas de externalização, interação mãe-criança.

ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate differences in mothers' child rearing practices with children with externalizing behavior problems and children without externalizing behavior problems (clinical and non-clinical group, respectively). Thirty mother-child dyads from both low and medium-low socio-economical levels participated in the study. The children were of both sexes, with ages ranging from 5 to 6 years. The dyads were assigned to the clinical or non-clinical group based on the children's scores on the Child Behavior Checklist - CBCL. The dyads were observed in an interaction session during which the children were involved in a structured task. Mann-Whitney Test showed no significant difference between the groups either in mothers' child rearing practices or in children's behavior.

Key words: child rearing practices, externalizing behavior problems, mother-child interaction.

Vários estudos têm indicado um crescente aumento na prevalência e intensidade dos problemas de comportamento na infância e adolescência (Achenbach & Howell, 1993; Crijnen, Achenbach & Verhulst, 1997; Weisz, Chaiyaist, Weiss, Eastman & Jackson, 1995). Os problemas de comportamento envolvem os mais diversos tipos de manifestações, que dependendo da frequência e intensidade em que se apresentam podem constituir indícios de quadros psicopatológicos (Bordin, Mari & Caeiro, 1995). Retraimento, ansiedade, depressão, dificuldades no contato social, hiperatividade, agressividade e comportamento delinqüente são alguns exemplos de categorias que se encontram incluídas no conceito de problemas de comportamento (Achenbach, 1991).

Achenbach (1991) fez uma importante distinção entre dois tipos de problemas de comportamento: os problemas de internalização e os problemas de externalização. Os problemas de internalização correspondem a retraimento, queixas somáticas, medo, tristeza, ansiedade e depressão. Os problemas de externalização correspondem a comportamento agressivo, hiperatividade, baixo controle de impulsos, desobediência, acessos de raiva (birra) e comportamento delinqüente. Enquanto os problemas

de internalização estão relacionados aos transtornos do humor e transtornos ansiosos, os problemas de externalização estão ligados ao desenvolvimento de distúrbios psiquiátricos como o transtorno de conduta, o transtorno de hiperatividade e déficit de atenção, entre outros (Organização Mundial da Saúde, 1993).

As categorias de internalização e externalização refletem uma distinção detectada em inúmeras análises multivariadas de problemas comportamentais e emocionais em crianças, as quais indicaram que haveria dois tipos de problemas de comportamento contrastantes. Embora tenham sido encontradas correlações positivas entre escores de problemas de internalização e externalização, crianças com altos escores em problemas de internalização tendem a diferir de forma significativa de crianças que apresentam o padrão oposto. A distinção proposta pelo autor, além de ser útil para fins terapêuticos, ao identificar indivíduos com problemas de comportamento específicos, tem sido amplamente utilizada em pesquisas sobre problemas de comportamento (Denham & cols., 2000; DeKlyen, Biernbaum, Speltz & Greenberg, 1998; Eisenberg & cols., 2000).

Comparados a outros tipos de proble-

mas de comportamento, os problemas de externalização têm demonstrado ser especialmente persistentes (Campbell, 1995; Lambert, Wahler, Andrade & Bickman, 2001; Pettit, Bates, Dodge & Meece, 1999; Wangby, Bergman & Magnusson, 1999). Crianças com esse tipo de problema tendem a apresentar índices mais elevados de comportamento anti-social, transgressões, problemas conjugais e alcoolismo quando adultas (Newcombe, 1999).

Devido à estabilidade das características dos problemas de externalização, bem como à possibilidade de evoluírem para problemas mais graves, diversos estudos têm sido conduzidos investigando os fatores preditores desse tipo de problema comportamental. Percebe-se um claro consenso na literatura quanto à noção de que os problemas de externalização são determinados por múltiplos fatores, tanto de ordem genética e constitucional quanto ambiental e social (Edelbrock, Rende, Plomin & Thompson, 1995; Van der Oord & Rowe, 1997). Entre esses fatores estão variáveis sócio-demográficas, como a idade, o sexo da criança (Keenan & Shaw, 1997; Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1990) e o nível sócio-econômico da família (Booth, Rose-Krasnor & Rubin, 1991; Fox, Platz & Bentley, 1995), características da criança, por exemplo o temperamento (Patterson, DeGarmo & Knutson, 2000) e características dos pais, como a presença de doença mental (Cohen & Brook, 1998; Silva, 1999).

Dentre os fatores referentes ao ambiente social, as práticas educativas parentais têm sido apontadas, com frequência, como fatores relacionados aos problemas de externalização (Deater-Deckard, Bates, Dodge & Pettit, 1996; Pettit & cols., 1999; Pettit & Bates, 1989; Pettit, Bates & Dodge, 1997). Hoffman (1975, 1994) propôs um modelo teórico que classifica os diferentes tipos de práticas educativas parentais e discute os seus efeitos sobre o comportamento infantil. Segundo o autor, o conjunto de estratégias disciplinares utilizado pelos pais pode ser dividido em duas categorias distintas: as estratégias indutivas e as estratégias de

força coercitiva. As estratégias indutivas caracterizam-se por comunicar à criança o desejo dos pais de que ela modifique seu comportamento, indicando para a criança as conseqüências do seu comportamento para si própria e para as outras pessoas. Isso propicia à criança a compreensão das implicações de suas ações e, portanto, dos motivos que justificam a necessidade de mudança no seu comportamento. Desta forma, a criança desenvolve certa autonomia para utilizar esse tipo de informação para controlar seu próprio comportamento, facilitando a internalização de padrões morais (Hart, Ladd & Burlison, 1990; Hoffinan, 1979, 1991). Por outro lado, as estratégias de força coercitiva caracterizam-se pela aplicação direta da força, incluindo punição física, privação de privilégios e afeto ou pelo uso de ameaças dessas atitudes. Essas práticas fazem com que a criança controle seu comportamento em função das reações punitivas dos pais. Além disso, elas produzem emoções intensas, tais como medo, raiva e ansiedade, que tendem a reduzir ainda mais a possibilidade de a criança compreender a situação e a necessidade de modificação de comportamento. O controle do comportamento da criança tenderá a depender de intervenções externas porque ela não adquire a capacidade de compreender as implicações de suas ações. Nesse sentido, as estratégias de força coercitiva não favorecem a internalização de regras sociais e padrões morais (Hoffman, 1975, 1991).

Embora a literatura que examina as relações entre as práticas educativas parentais e os problemas de comportamento nem sempre faça referência explícita ao modelo proposto por Hoffman, a maioria dos estudos utiliza-se de modelos semelhantes, como, por exemplo, a classificação das práticas educativas parentais em termos da presença ou ausência de coerção (Cohen & Brook, 1998; Patterson & cols., 2000). No entanto, os achados destes estudos ainda não permitem que se façam inferências seguras a respeito da direção da relação entre práticas educativas parentais e problemas de exter-

nalização. Apesar da vasta literatura sobre o assunto, ainda permanece a dúvida sobre a extensão em que as práticas educativas parentais influenciam o comportamento infantil e em que medida elas são influenciadas pelo comportamento da criança. Embora não existam evidências conclusivas quanto a essa questão, muitos estudos apóiam a hipótese de que os problemas de comportamento são, em parte, conseqüências de práticas educativas parentais inadequadas, especialmente de práticas de caráter coercitivo (Kandel & Wu, 1998; Keenan & Shaw, 1998; Trickett & Kuczynski, 1986). No entanto, existem também estudos sustentando a hipótese contrária ao indicar que indivíduos que apresentam problemas de conduta evocariam dos pais estratégias de controle mais severas (Cohen & Brook, 1998).

Concepções mais recentes adotam um modelo recíproco, no qual características dos pais e dos filhos estão em constante interação. Patterson, Reid e Dishion (1992) identificaram o padrão coercitivo de interação em famílias de crianças com comportamentos anti-sociais. Nas famílias com esse tipo de interação, os comportamentos inadequados da criança, como desobediência, agressividade e hiperatividade, tendem a evocar nos pais práticas de controle inconsistentes ou até mesmo reforçadoras, que agravam os problemas da criança. Conseqüentemente, o comportamento da criança, que se torna gradualmente mais aversivo, faz com que os pais empreguem práticas cada vez mais coercitivas e severas, com a finalidade de suprimi-lo. Estudos como o de Patterson & cols. (1992) mostram que, apesar da interação recíproca e da relação indissociável existente entre as práticas dos pais e o comportamento dos filhos, intervenções voltadas para a modificação das práticas educativas parentais tendem a produzir melhora nos problemas de externalização dos filhos. Tais evidências apoiariam o papel das práticas educativas utilizadas pelos pais na manutenção ou alteração do comportamento dos filhos.

Como pode ser visto, os estudos revisados apontam para algumas relações entre

práticas educativas parentais e problemas de externalização em crianças. Entretanto, poucos são os estudos publicados que examinaram essa relação no contexto cultural brasileiro. Entre esses, o estudo de Alvarenga e Piccinini (2001) examinou o relato das mães sobre as práticas educativas utilizadas em relação a uma série de situações hipotéticas do dia-a-dia e outras mencionadas espontaneamente pelas próprias mães, frente às quais ela tinha dificuldades de lidar com a criança. Os resultados revelaram que, nas situações hipotéticas, as mães de crianças com problemas de externalização mencionaram práticas coercitivas com uma freqüência significativamente maior do que as mães de crianças sem problemas de externalização. Entretanto, nas situações espontaneamente relatadas pelas participantes, não houve diferenças entre os dois grupos de mães entrevistadas.

O presente estudo buscou avançar a investigação inicial de Alvarenga e Piccinini (2001) que se baseava no relato verbal das mães sobre situações cotidianas, examinando as mesmas díades num contexto de interação estruturada, observado na própria residência das famílias. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi investigar, durante uma sessão de interação que envolvia a realização de uma tarefa estruturada, as diferenças nas práticas educativas maternas e nos comportamentos infantis entre díades mãe-criança cujas crianças apresentavam problemas de externalização (grupo clínico) e díades cujas crianças não apresentavam problema de externalização (grupo não-clínico). A expectativa inicial era de que as mães do grupo clínico, se comparadas às mães do grupo não-clínico, utilizassem mais práticas coercitivas, assim como as mães do grupo não-clínico utilizassem mais práticas indutivas do que as mães do grupo clínico. Além disso, esperava-se que as crianças do grupo clínico cooperassem menos com as mães e apresentassem uma maior incidência de comportamentos negativos e verbalizações negativas durante a interação.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 30 díades mãe-criança, de nível sócio-econômico baixo e médio-baixo (renda familiar média de 2,77 salários mínimos, DP= 2,01). As crianças eram de ambos os sexos (16 meninas e 14 meninos) e tinham idade média de 5,8 anos (DP= 3,14 meses). As mães tinham idade média de 33,2 anos (DP= 4,99 anos).

Os participantes foram recrutados a partir de uma amostra de 634 crianças que fazia parte do Estudo Longitudinal das Crianças Nascidas em Pelotas-Brasil, em 1993. A história do estudo e da amostra foi descrita por Victora e cols. (1996). Na Fase I do estudo, todas as mães dos 5304 recém-nascidos nos hospitais daquela cidade em 1993 e que residiam no perímetro urbano foram recrutadas ainda no hospital. Durante o primeiro ano de vida da criança, subamostras de bebês aleatoriamente escolhidos foram examinadas no 1º, 3º, 6º e 12º mês de vida, com relação a diversos aspectos do desenvolvimento infantil, particularmente quanto ao crescimento físico. Na Fase II, quando as crianças estavam com cerca de quatro anos, foram visitadas 1273 crianças. Aproximadamente metade dessa subamostra (n=634) foi selecionada aleatoriamente para se investigar os problemas de comportamento da criança, utilizando-se o Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência – CBCL (Achenback, 1991), e o QI da criança, através do WPPSI (Wechsler, 1991).

Os critérios utilizados para a inclusão das díades na presente amostra foram os seguintes: a) idade gestacional: a criança deveria ter nascido a termo; b) ausência de problemas de saúde na criança; c) idade das mães entre 21 e 45 anos; d) renda familiar menor ou igual a 6 salários mínimos; e) QI da criança superior a 70; e f) pontuação da criança no CBCL (grupo clínico: escores

totais acima de 59 pontos – categorias limítrofe e clínica - e escores na escala de problemas de externalização acima de 62 pontos – categoria clínica; grupo não-clínico: escores totais abaixo de 55 pontos e escores na escala de problemas de externalização abaixo de 55 pontos).

Com base nestes critérios, a amostra inicial de 634 crianças foi reduzida para 35 crianças das quais 13 constituíram o grupo clínico e 22 o grupo não-clínico. Após a localização e o contato com as famílias, foi marcada uma visita à residência delas. Nesta ocasião, realizou-se uma nova aplicação do CBCL, visando excluir crianças cujos escores não fossem similares aos obtidos na aplicação deste instrumento seis meses antes. Os índices de correlação entre as duas aplicações do CBCL foram de 0,908 ($p < 0,0001$) para os escores totais e 0,918 ($p < 0,0001$) para os escores de problemas de externalização. Contudo, cinco crianças classificadas na categoria clínica (com problemas de externalização) na primeira aplicação, não obtiveram os mesmos escores e por isso, foram excluídas do presente estudo. Restaram 13 crianças no grupo clínico e 17 no grupo não-clínico, cujas características demográficas encontram-se na Tabela 1. No grupo clínico, as crianças obtiveram uma pontuação média de 65,08 pontos (DP= 4,96) no escore total de problemas de comportamento e 67,85 pontos (DP= 5,26) no escore de problemas de externalização. No grupo não-clínico, a média da pontuação no escore total de problemas de comportamento foi de 39,71 (DP= 6,56) e de 41,82 (DP= 6,58) no escore de problemas de externalização. Como pode ser observado na Tabela 1, houve uma diferença significativa entre os dois grupos quanto à escolaridade da mãe ($Z = 2,34$; $p < 0,01$), que foi maior no grupo não-clínico ($M = 7,12$; $DP = 2,67$) do que no grupo clínico ($M = 4,62$; $DP = 3,01$).

Tabela 1. Características demográficas dos participantes

	Grupo Clínico (n=13)	Grupo Não-Clínico (n=17)		ns
Sexo da criança				
Masculino	5 (38,5%)	9 (52,9%)	$\chi^2 = 0,62$	0,43
Feminino	8 (61,5%)	8 (47,1%)		
Idade da criança (meses)				
<i>M</i>	70,62	68,59	$Z = 1,64$	0,10
<i>DP</i>	2,43	3,39		
QI da criança				
<i>M</i>	88,08	91,76	$Z = 0,90$	0,36
<i>DP</i>	13,36	11,75		
Número de irmãos				
<i>M</i>	2,08	1,88	$Z = 0,64$	0,94
<i>DP</i>	1,61	0,86		
Ingresso na pré-escola ou 1ª série				
Frequente (pré-esc./1ª série)	11 (85%)	8 (47%)	$\chi^2 = 0,34$	0,06
Não frequente	2 (15%)	9 (53%)		
Idade da mãe (anos)				
<i>M</i>	32,62	33,65	$Z = 0,75$	0,44
<i>DP</i>	4,79	5,24		
Escolaridade da mãe (anos)				
<i>M</i>	4,62	7,12	$Z = 2,34$	0,01
<i>DP</i>	3,01	2,67		
Ocupação da mãe				
Não trabalha	11 (85%)	11 (65%)	$\chi^2 = 0,49$	0,22
Trabalha	2 (15%)	6 (35%)		
Presença do pai				
Reside com a criança	7 (54%)	12 (71%)	$\chi^2 = 0,88$	0,34
Não reside com a criança	6 (44%)	5 (29%)		
Renda Familiar (salários mínimos)				
<i>M</i>	2,26	3,16	$Z = 1,68$	0,09
<i>DP</i>	1,97	2,02		

g.l = 1

Delineamento e procedimento

Foi utilizado um delineamento de grupos contrastantes (Nachmmias & Nachmmias, 1996), comparando as práticas educativas das mães e o comportamento das crianças nos grupos clínico (crianças com problemas de externalização) e não-clínico (crianças sem problemas de externalização).

As díades foram visitadas em suas residências e convidadas a participar da coleta de dados. As mães que concordaram em participar responderam inicialmente a uma ficha de dados demográficos e a *Entrevista sobre práticas educativas maternas*, cujos dados foram analisados em outro estudo (Alvarenga & Piccinini, 2001). Em seguida, foi realizada a *Observação da interação da díade* e, por fim, as mães responderam ao *Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência*.

INSTRUMENTOS E MATERIAL

Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência – CBCL - (Achenbach, 1991): este instrumento foi utilizado para avaliar os problemas de externalização das crianças, o que permitiu classificá-las no grupo clínico (crianças com problemas de externalização) ou no grupo não-clínico (crianças sem problemas de externalização). Trata-se de um questionário que avalia problemas de comportamento em crianças e adolescentes de 4 a 18 anos, a partir de informações fornecidas pelos pais. O instrumento é composto por nove sub-escalas, que correspondem aos seguintes tipos de problemas: I. Retraimento, II. Queixas Somáticas, III. Ansiedade/Depressão. IV. Problemas com o Contato Social, V. Problemas

com o Pensamento, VI. Problemas com a Atenção, VII. Comportamento Delinqüente, VIII. Comportamento Agressivo, IX Problemas Sexuais. As sub-escalas I, II e III agrupadas compõem a escala de problemas de internalização. As sub-escalas VII e VIII, quando em conjunto, constituem a escala de problemas de externalização. A soma dos escores brutos obtidos em todas as sub-escalas corresponde ao total de problemas de comportamento. O autor recomenda pontos de corte que determinam as categorias não-clínica, limítrofe e clínica nas escalas de problemas de internalização e externalização e na escala total (abaixo de 60 pontos: categoria não-clínica; de 60 a 63 pontos: categoria limítrofe; acima de 63 pontos: categoria clínica). O CBCL foi adaptado e validado no Brasil por Bordin e cols. (1995), que mantiveram os mesmos pontos de corte recomendados na versão original do instrumento. Para designar as díades aos diferentes grupos, foram utilizadas a pontuação da criança na escala de externalização e sua pontuação quanto ao total de problemas de comportamento, sendo que para o grupo não-clínico foram também observados os escores das crianças em todas as escalas e sub-escalas, para descartar a possibilidade de qualquer tipo de problema de comportamento. Para pertencer ao grupo clínico, a criança deveria apresentar escores na escala de problemas de externalização acima de 62 pontos (categoria clínica). Para pertencer ao grupo não-clínico, a criança deveria ter escores totais abaixo de 55 pontos (categoria não-clínica) e escores nas escalas de externalização abaixo de 55 pontos (categoria não-clínica). Os pontos de corte utilizados para definir o grupo não-clínico foram inferiores àqueles recomendados pelo autor, para acentuar as diferenças entre os grupos.

Observação da interação da díade: foi realizada uma sessão de observação da interação da díade com o objetivo de se obter dados observacionais a respeito das práticas educativas maternas e do comportamento da criança. A observação envolveu a rea-

lização de uma tarefa estruturada, baseada em Kuczynski (1984), caracterizada por ser monótona. O uso desta tarefa teve por objetivo criar uma situação de interação que estimulasse ou exigisse da mãe a utilização de estratégias de controle do comportamento da criança. A tarefa da criança foi guardar 300 talheres de plástico (100 colheres brancas, 100 garfos azuis e 100 garfos brancos) em uma caixa contendo três divisórias. A criança recebia os talheres misturados em um saco de pano e a caixa onde deveria guardar os talheres. A caixa possuía a tampa presa em um dos lados e nesta tampa encontrava-se o modelo o qual a criança deveria seguir para guardar os talheres. A mãe recebia instruções prévias a respeito de como conduzir a tarefa com a criança. Ela deveria explicar para a criança o que fazer, não ajudar a criança a fazer a tarefa e dizer ou fazer o que quisesse para manter a criança atenta na realização da tarefa. Além disso, informava-se à mãe que o objetivo desta atividade era saber como as mães geralmente agem para manter a criança fazendo uma tarefa. Ao final da sessão, sem que soubesse anteriormente, a criança recebia uma cartela de figurinhas coloridas auto-adesivas como presente pela sua participação na atividade. A sessão foi filmada desde o início da tarefa até que a criança a tivesse concluído.

Codificação das práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Para fins de análise das práticas educativas maternas e dos comportamentos maternos e infantis, foram selecionados os três minutos iniciais (a partir do momento em que a criança recebia as instruções da mãe) e os três minutos finais da tarefa (até o momento em que a criança concluía a tarefa e fechava a caixa). Os minutos iniciais permitiriam que fossem examinadas as práticas utilizadas pelas mães durante a explicação da tarefa para as crianças, bem como as reações das crianças ao saberem da extensão da tarefa que deveriam realizar (Kuczynski, 1984). Os minutos finais per-

mitiriam que se verificassem as práticas maternas e os comportamentos da criança após a realização de boa parte da tarefa, num momento em que a criança já estaria apresentando cansaço. Das trinta crianças que compuseram a amostra, apenas duas não concluíram a tarefa (uma do grupo clínico e uma do grupo não-clínico). Nesses dois casos, o critério para a delimitação dos três minutos finais da filmagem foi o momento de interrupção da tarefa pela pesquisadora, ao perceber que as duas crianças não queriam prosseguir, apesar do incentivo das mães. Os seis minutos selecionados foram divididos em vinte e quatro intervalos de quinze segundos durante os quais foram codificadas as práticas educativas maternas.

A estrutura de categorias utilizada para a análise das práticas educativas maternas e dos comportamentos da criança na tarefa foi baseada nos trabalhos de Kuczynski (1984), Rothbaum e Weisz (1994) e Hoffman (1975). Entretanto, as categorias propostas e suas definições não se restringiram às sugestões desses autores, mas derivaram, em grande parte, de análises iniciais realizadas em um estudo piloto envolvendo a mesma tarefa. As categorias de práticas educativas maternas utilizadas para a análise foram reunidas em dois grandes grupos, conforme descrito a seguir.

Práticas Indutivas: a) *Comando verbal não-coercitivo*: esta categoria foi utilizada quando a mãe dava ordens ou fazia pedidos à criança, indicando o comportamento que deveria ser emitido pela mesma, de maneira não coercitiva (punitiva). A mesma categoria também foi empregada quando a mãe corrigia a criança de forma não coercitiva, apontando algum erro na execução da tarefa ou ainda quando solicitava que a criança prestasse atenção a algum aspecto da tarefa ou a algum comportamento da mãe (ex. “usa as duas mãos”, “olha bem se tu tá colocando no lugar certo”); b) *Incentiva/reforça o comportamento da criança*: esta categoria foi empregada quando a mãe fazia elogios ou valorizava o desempenho da criança na tarefa ou quando a incentivava a prosseguir na classificação dos objetos, apesar de possíveis adversidades, como cansaço e grande quantidade de talheres (ex. “tô gostando de ver, F”,

“viu, tu tá quase acabando”); c) *Faz pergunta*: nesta categoria, foram codificadas perguntas não coercitivas da mãe para a criança, que envolvessem algum conteúdo relacionado à tarefa ou a estados internos da criança e que não tivessem por objetivo corrigir algum comportamento (ex. “tem mais (talheres) aí na sacola?”, “que cor é essa?”, “tá cansado?”).

Práticas coercitivas: a) *Verbalizações negativas*: esta categoria foi empregada quando a mãe repreendia ou xingava a criança, quando demonstrava desaprovção frente ao seu comportamento, quando proibia verbalmente a criança de fazer algo ou quando utilizava comandos verbais coercitivos, ou seja, dava ordens ou fazia pedidos, indicando o comportamento que deveria ser emitido pela criança, porém, de forma coercitiva ou aversiva (ex. “tá muito devagar”, “olha aí o que tu tá fazendo”); b) *Coação física*: esta categoria foi utilizada quando a mãe obrigava ou forçava fisicamente a criança a comportar-se de determinada forma ou quando utilizava-se de algum tipo de intervenção física para chamar sua atenção (ex. quando a mãe tirava um talher da mão da criança).

Foram também registrados outros tipos de comportamentos maternos que constam na literatura como possíveis mediadores dos efeitos das práticas educativas (Bandura & Walters, 1959; Hoffman, 1979), a saber: a) *Demonstra afeto positivo*: esta categoria foi empregada quando a mãe manifestava-se afetivamente em relação à criança através de sorrisos ou carícias; b) *Monitora/Observa a atividade da criança*: esta categoria foi utilizada quando a mãe observava a criança durante a execução da tarefa, demonstrando estar atenta aos seus comportamentos.

Outro aspecto importante observado durante a filmagem foi a participação da mãe na realização da tarefa. Este tipo de comportamento foi codificado em duas categorias: a) *Participação indireta*: esta categoria foi empregada quando a mãe organizava o material (talheres ou caixa) aproximando ou afastando os objetos da

criança, quando ficava segurando o saco de talheres para que a criança pudesse alcançá-los com maior facilidade ou quando entregava algum talher para a criança sem colocá-lo diretamente na caixa; b) *Participação direta*: esta categoria foi utilizada quando a mãe separava os talheres ou colocava-os na caixa pela criança ou junto com ela.

Além das práticas educativas e dos demais comportamentos maternos, foram registrados os comportamentos apresentados pela criança durante a realização da tarefa. As categorias de análise dos comportamentos da criança foram baseadas em Maggi (1994) e Cunningham e Barkley (1979). Entretanto, também foram elaboradas algumas categorias a partir da análise de dados de um estudo piloto. As categorias de comportamento da criança utilizadas na análise da tarefa foram as seguintes: a) *Cumpra a tarefa*: esta categoria foi empregada quando a criança demonstrava estar engajada na tarefa, guardando os talheres na caixa, independentemente de demonstrações de motivação; b) *Atende solicitação/Coopera com a mãe*: nesta categoria foram classificados os comportamentos da criança que constituíam respostas a um comando ou pergunta da mãe; c) *Faz pergunta*: nesta categoria foram codificadas todas as perguntas feitas pela criança para a mãe cujo conteúdo estivesse relacionado à tarefa em execução (ex. “é assim, mãe?”, “tu não vai me ajudar?”). d) *Demonstra afeto positivo em relação à mãe*: nesta categoria foram codificadas as manifestações afetivas da criança em relação à mãe através de sorrisos ou carícias; e) *Demonstra cansaço/insatisfação em relação à tarefa*: esta categoria foi utilizada quando a criança demonstrava sinais claros de fadiga, cansaço ou insatisfação em relação à tarefa (ex. quando a crian-

ça colocava os talheres na caixa muito lentamente, quando apoiava a cabeça nos joelhos ou com a mão); f) *Verbalizações negativas*: nesta categoria foram classificadas as verbalizações negativas da criança em relação à tarefa ou em relação à mãe (ex. “que saco!”, “cala a boca mãe”); g) *Comportamento negativo*: nesta categoria foram classificados os comportamentos não-verbais da criança que apresentavam caráter de desobediência ou inadequação, bem como manifestações de afeto negativo em relação à mãe ou em relação à tarefa (ex. raiva, recusa). Também foram registrados nesta categoria comportamentos de recusa da criança em atender a um comando ou pergunta materna (ex. criança joga um talher em direção à mãe).

A codificação das práticas educativas e dos comportamentos maternos e infantis foi realizada por dois codificadores que tiveram extenso treinamento (30 horas) e que desconheciam a que grupo cada díade pertencia. O índice de fidedignidade entre os codificadores foi calculado em uma amostra de 30% dos casos e atingiu 0,74 (Kappa).

RESULTADOS

Para avaliar possíveis diferenças entre os dois grupos, o Teste de Mann-Whitney foi realizado na incidência média de práticas educativas maternas e comportamentos da mãe e da criança. A Tabela 2 apresenta a incidência média, o desvio padrão, o valor de Z e o nível de significância das práticas educativas e dos comportamentos das mães dos dois grupos. A Tabela 3 apresenta a incidência média, o desvio padrão, o valor de Z e o nível de significância dos comportamentos das crianças dos dois grupos.

Tabela 2. Incidência média, desvio padrão, valor de Z e nível de significância das práticas educativas e comportamentos maternos

	Grupo clínico Média (D.P.)	Grupo não-clínico Média (D.P.)	Z	ns
Comando verbal não-coercitivo	7,38 (4,07)	8,06 (4,94)	0,58	0,55
Incentiva/Reforça	2,92 (2,63)	3,12 (4,48)	0,70	0,47
Faz pergunta	3,23 (2,52)	3,47 (2,48)	0,53	0,59
Verbalização negativa	1,00 (1,68)	0,47 (0,80)	0,65	0,51
Coação física	0,31 (0,63)	0,18 (0,73)	1,23	0,21
Demonstra afeto positivo	0,23 (0,44)	0,94 (1,20)	1,86	0,06
Monitora/Observa a atividade da criança	20,31 (5,69)	22,29 (3,79)	0,98	0,32
Participação indireta	8,77 (6,92)	6,92 (5,97)	1,07	0,28
Participação direta	6,77 (8,57)	3,29 (6,12)	1,22	0,22
Total de comportamentos	50,92 (13,55)	48,65 (11,61)	0,31	0,75

g.l = 1,25

Tabela 3. Incidência média, desvio padrão, valor de Z e nível de significância dos comportamentos da criança

	Grupo clínico Média (D.P.)	Grupo não-clínico Média (D.P.)	Z	ns
Cumprir tarefa	23,85 (0,55)	23,94 (0,24)	0,24	0,80
Atende solicitação/Coopera com a mãe	8,69 (9,21)	9,24 (4,10)	0,46	0,64
Faz pergunta	2,00 (1,78)	0,94 (1,30)	1,86	0,06
Demonstra afeto positivo	0,38 (0,65)	0,88 (1,36)	0,82	0,40
Demonstra cansaço/insatisfação	0,85 (1,86)	0,88 (2,96)	0,74	0,45
Verbalização negativa	0,62 (1,66)	0,29 (0,59)	0,02	0,97
Comportamento negativo	1,15 (1,57)	1,35 (1,77)	0,44	0,65
Total de comportamentos	37,54 (5,67)	37,53 (5,52)	0,18	0,85

g.l = 1,25

Os resultados não indicaram diferenças significativas para nenhuma das categorias de práticas educativas e comportamentos maternos examinados. Como pode ser visto na Tabela 2, a incidência média de cada categoria é muito semelhante para os dois grupos. Esta ausência de diferenças entre os grupos não apóia as expectativas iniciais de que as mães do grupo clínico

apresentariam mais práticas coercitivas do que as do grupo não-clínico, nem de que as mães do grupo não-clínico utilizariam mais práticas indutivas do que as mães do grupo não-clínico.

Também não foram encontradas diferenças significativas para nenhuma das categorias de comportamentos da criança. A Tabela 3 mostra muita semelhança entre os

dois grupos nas diversas categorias. Esses resultados também não corroboraram a expectativa inicial de que as crianças do grupo clínico colaborariam menos e apresentariam mais comportamentos inadequados durante a execução da tarefa.

DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo não revelaram diferenças significativas na incidência média das práticas educativas e comportamentos maternos nem nos comportamentos da criança durante a sessão de observação de interação da mãe. Deste modo, os resultados obtidos da sessão de observação da interação mãe-criança não confirmaram as expectativas iniciais do estudo.

A ausência de diferenças nas práticas educativas maternas e nos comportamentos infantis aponta para a possibilidade de que outras variáveis, como o temperamento infantil (Patterson & cols., 2000) ou problemas emocionais dos pais (Silva, 1999), que não foram controladas no presente estudo, desempenhem papel fundamental nos problemas de externalização das crianças. Neste sentido, os resultados reafirmam a complexidade dos problemas de externalização, indicando a necessidade de estudos que investiguem um maior número de fatores e, especialmente, as eventuais interações entre eles, na medida em que um fator pode potencializar a ação de outro. Outro aspecto a ser considerado é o tipo de delineamento empregado neste estudo, o delineamento de grupos contrastantes (Nachmmias & Nachmmias, 1996), o qual pressupõe que os grupos investigados sejam equivalentes em relação a uma série de variáveis relevantes e difiram basicamente quanto à variável independente que se quer investigar. Obviamente, na seleção dos participantes do presente estudo, buscou-se inicialmente controlar diversos fatores que freqüentemente são associados a problemas de externalização, como prematuridade da criança, retardo mental e problemas de saúde (Silva, 1999). Por outro lado,

buscou-se deixar os grupos equivalentes em relação a outras variáveis potencialmente importantes para as práticas educativas maternas e os comportamentos infantis, como, por exemplo, a idade e o sexo das crianças. Estes procedimentos de controle de variáveis e de balanceamento de outras, teoricamente reduziriam eventuais diferenças entre os grupos, permitindo que os resultados revelassem as diferenças relacionadas às práticas educativas e aos comportamentos infantis. Contudo, ao se buscar deixar os grupos equivalentes quanto a essas variáveis, outras acabaram distribuídas de modo mais heterogêneo entre os grupos, em particular a escolaridade materna, que foi mais alta no grupo não-clínico.

A ausência de consistência entre os resultados do presente estudo e aqueles reportados na literatura (Kuczynski & Kochanska, 1990; Pettit & Bates, 1989) também levantam algumas questões a respeito do procedimento de observação utilizado. O objetivo da tarefa era gerar na criança desânimo, distração e falta de colaboração, que fariam com que as mães utilizassem determinadas práticas para influenciar seu comportamento (Kuczynski, 1984). Na verdade, independentemente do grupo a que pertenciam, todas as crianças no presente estudo atenderam às solicitações das mães e colaboraram na realização da tarefa, não tendo sido necessária a utilização de muitas práticas educativas pelas mães. É possível que a tarefa, trazida de outro contexto cultural, não tenha sido percebida como monótona e entediante, como se esperaria que fosse. De algum modo, as crianças se mostraram motivadas para sua realização, cumprindo-a com êxito, sem que as mães tivessem que interferir muito. Somente duas crianças das trinta não conseguiram completar a tarefa. Cabe lembrar também que a tarefa era realizada junto com a mãe, em frente a uma câmera de vídeo e a uma experimentadora, o que pode ter levado as crianças do grupo clínico a se comportarem de modo semelhante as do grupo não-clínico. Desta forma, a situação pode não ter sido suficiente para exacerbar as even-

tuais particularidades na interação das díades entre os dois grupos. É possível também que as instruções fornecidas à mãe antes da realização da tarefa tenham contribuído para que as díades se envolvessem de modo muito semelhante em atender a demanda da experimentadora. As díades podem ter percebido as instruções como implicando em uma expectativa de desempenho, o que também pode ter contribuído para que especificidades na dinâmica da interação dos dois grupos não aparecessem durante esta sessão de interação. O objetivo da utilização de situações que gerem frustração, desânimo, cansaço ou desinteresse na criança é justamente aumentar a probabilidade de ocorrência de práticas educativas da mãe na tentativa de modificar o comportamento do filho (Kuczynski, 1984). Os resultados do presente estudo levantam dúvidas sobre a pertinência de se usar este tipo de situação em contextos interativos como o descrito aqui. Nesse sentido, seria importante que novos estudos fossem conduzidos, utilizando outras situações estruturadas, bem como a situação de interação livre para investigar possíveis diferenças tanto nas práticas educativas parentais como também no comportamento de crianças que apresentam problemas de externalização.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Achenbach, T. M. & Howell, C. T. (1993). Are american children's behavior problems getting worse? A 13-year comparison. *Journal of American Academy on Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1145-1154.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 449-460.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: The Ronald Press Company.
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L. & Rubin, K. H. (1991). Relating preschoolers' social competence and their mothers' parenting behaviors to early attachment security and high-risk status. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 363-382.
- Bordin, I. A. S., Mari, J. J. & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do "Child Behavior Checklist" (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): Dados preliminares. *Revista ABP-APAL*, 17, 55-66.
- Campbell, S. B. (1995). Behavioral problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Cohen, P. & Brook, J. (1998). The reciprocal influence of punishment and child behavior disorder. Em McCord, J. (Org.), *Coercion and Punishment in Long-Term Perspectives* (pp. 155-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crijnen, A. A. M., Achenbach, T. M., & Verhulst, F. C. (1997). Comparison of problems reported by parents of children in 12 cultures: total problems, externalizing and internalizing. *Journal of American Academy on Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1269-1277.
- Cunningham, C. E. & Barkley, R. A. (1979). The interactions of normal and hyperactive children with their mothers in free play and structured tasks. *Child Development*, 50, 217-224.
- Deater-Deckard, K., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G.S. (1996). Physical discipline among african american and european american mothers: Links to children externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1065-1072.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendisiora, K. T. & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and psychopathology*, 12, 23-45.
- DeKlyen, M., Bierbaum, M., Speltz, M. & Greenberg, M. (1998). Fathers and preschool behavior problems. *Developmental Psychology*, 34, 264-275.

- Edelbrock, C., Rende, R., Plomin, R. & Thompson, L. A. (1995). A twin study of competence and problem behavior in childhood and early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 775-785.
- Eisemberg, N., Guthrie, I., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. C., Jones, S., Poulin, R. & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71, 1367-1382.
- Fox, R. A., Platz, D. L. & Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *The Journal of Genetic Psychology*, 156, 431-441.
- Hart, C.H., Ladd, G.W. & Burlison, B.R. (1990). Expectations of the outcomes of social strategies. Relations with socioeconomic status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought, feeling, and behavior. *American Psychologist*, 34, 958-966.
- Hoffman, M. L. (1991). Commentary. *Human Development*, 34, 105-110.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Kandel, D. B. & Wu, P. (1998). Disentangling mother-child effects in the development of anti-social behavior. Em McCord, J. (Org.), *Coercion and Punishment in Long-Term Perspectives* (pp.107-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Keenan, K. & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls's early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121, 95-113.
- Keenan, K. & Shaw, D. (1998). The development of coercive family processes: The interaction between aversive toddler behavior and parenting factors. Em McCord, J. (Org.), *Coercion and Punishment in Long-Term Perspectives* (pp.165-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and the mother-child interaction: Strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20, 1061-1073.
- Kuczynski, L. & Kochanska, G. (1990). Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 26, 398-408.
- Lambert, E. W., Wahler, R. G., Andrade, A. R. & Bickman, L. (2001). Looking for the disorder in conduct disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 110-123.
- Maggi, A. (1994). *Implicações dos padrões de interação mãe-criança em crianças que apresentam problemas de comportamento*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1990). *Child Development & Personality*. New York: Harper & Row.
- Nachmmias, C. & Nachmmias, D. (1996) *Research Methods in the Social Sciences*. London: Arnold.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen*. (C. Buchweitz, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1996).
- Organização Mundial da Saúde (1993). *CID - 10, Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID - 10. Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Patterson, G. R., DeGarmo, D. S. & Knutson, N. (2000). Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process? *Development and Psychopathology*, 12, 91-106.
- Patterson, G. R., Reid, J. & Dishion, T. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene: Castalia Publishing Company.
- Pettit, G. S., & Bates J. E. (1989). Family interaction patterns and children's behavior problems from infancy to 4 years. *Developmental Psychology*, 25, 413-420.
- Pettit, G. S., Bates, J.E. & Dodge, K. A.

- (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: a seven-year longitudinal study. *Child Development, 68*, 908-923.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Meece, D. W. (1999). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child Development, 70*, 768-778.
- Rothbaum, F. & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 116*, 55-74.
- Silva, L. A. D. (1999). *Determinantes psicossociais dos problemas de comportamento e do coeficiente intelectual (qi) de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Trickett, P. K. & Kuczynski, L. (1986). Children's misbehavior and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology, 22*, 115-123.
- Van der Oord, E. J. C. G. & Rowe, D. C. (1997). Continuity and change in children's social maladjustment: A developmental behavior genetic study. *Developmental Psychology, 33*, 319-332.
- Victora, C. G., Barros, F. C., Haltern, R., Menezes, A., Horta, B., Tomasi, E., Weiderpass, E., Cesar, J., Olinto, M., Guimarães, P., Garcia, M. & Vaughan, J. (1996). Estudo longitudinal da população materno-infantil da região urbana do sul do Brasil, 1993: Aspectos metodológicos e resultados preliminares. *Cadernos de Saúde Pública, 30*, 34-45.
- Wangby, M., Bergman, L. R. & Magnusson, D. (1999). Development of adjustment problems in girls: What syndromes emerge? *Child Development, 70*, 678-699.
- Wechsler, D. (1991). *Test de inteligência para pré-escolares (WPPSI)*. Manual. Buenos Aires: Paidós.
- Weisz, J. R., Chaiyasit, W., Weiss, B., Eastman, K. L. & Jackson, E. W. (1995). A multimethod study of problem behavior among Thai and American children in school: Teacher reports versus direct observations. *Child Development, 66*, 402-415.