



Estudos de Psicologia

ISSN: 0103-166X

estudosdepsicologia@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Loos, Helga; Keske Cassemiro, Ligia Fernanda
Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em
crianças
Estudos de Psicologia, vol. 27, núm. 3, julio-septiembre, 2010, pp. 293-303
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335744002>

- 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

Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças¹

Perceptions about the quality of family interactions and self-belief in children

Helga **LOOS**²

Ligia Fernanda Keske **CASSEMIRO**²

Resumo

Este estudo explora as relações entre as crenças autorreferenciadas - autoconceito, autoestima e crenças de controle - e as percepções sobre a qualidade da interação familiar de 46 estudantes, na faixa etária de 9 a 12 anos, da quarta série do ensino fundamental de uma escola pública de Curitiba. Foram aplicados o Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência - domínio acadêmico, a Escala Pier-Harris de Autoconceito, a Escala Rosenberg de Autoestima e a Escala de Qualidade da Interação Familiar. As mães obtiveram melhores escores em relação aos pais. Relação conjugal negativa, punições inadequadas e comunicação negativa, principalmente por parte das mães, correlacionaram-se inversamente e significativamente ao autoconceito, à autoestima e a algumas dimensões das crenças de controle. Contrariamente, relacionamento conjugal harmonioso, comunicação e reforçamento positivos, demonstrações de afeto e regras/monitoria ligaram-se às dimensões do autoconceito e à autoestima. Os resultados sugerem que envolvimento e práticas parentais positivas podem ajudar a prever sentimentos de competência, bom aproveitamento escolar e bem-estar geral.

Unitermos: Atitudes parentais. Autoconceito. Autoestima. Relação familiares.

Abstract

This study explores the relationship between self-beliefs and perceptions about the quality of family interaction, in 46 students (aged 9-12) attending a public elementary school in Curitiba/Brazil. Self-belief data were collected using three scales: Control, Agency and Means-Ends Beliefs Interview; Pier-Harris Self-Concept Scale and the Rosenberg Self-Esteem Scale. The Quality of Family Interaction Scale was used to assess children's perceptions, in which the mothers obtained better scores than the fathers. Negative conjugal relationships, inappropriate punishments and negative communication, mainly, although not exclusively, on the part of the mothers, were inversely and significantly related to several dimensions: self-concept, self-esteem and some dimensions of control beliefs. On the other hand, positive conjugal relationships, positive communication and reinforcement, demonstrations of affection and rules/monitoring, were directly and significantly linked to the dimensions of self-concept and self-esteem. Taken together, results suggest that positive parental practices, along with positive attitudes and involvement with children are strongly related and might predict feelings of competence, good academic accomplishment and general well-being.

Uniterms: Parental attitudes. Self-concept. Self-esteem. Family relations.

▼ ▼ ▼ ▼ ▼

¹ Artigo elaborado a partir do projeto intitulado "Crenças autorreferenciadas e sua relação com estratégias de coping, estilo parental de educação e características do contexto escolar". (Banpesq/Thales 2004014419).

² Universidade Federal do Paraná, Pós-Graduação em Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. R. Gal Carneiro, 460, 5º andar, 80060-150, Curitiba, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: H. LOOS. E-mail: <helgaloos@yahoo.com.br>.

Parte-se do pressuposto de que as crenças e os afetos que permeiam as relações - sejam elas do sujeito com os demais, do sujeito consigo mesmo, ou do sujeito com os objetos do mundo - determinam as motivações e, por consequência, os esforços despendidos em qualquer atividade, incluindo-se as de aprendizagem: não somente a aprendizagem escolar, mas toda e qualquer aprendizagem.

Alimentada por essas relações, cada pessoa desenvolve vários recursos psicológicos para o enfrentamento das situações cotidianas. Entre eles podem ser mencionados as percepções e os julgamentos que cada um constrói acerca de si próprio, bem como a confiança que possui em si mesmo: elementos que fazem parte da identidade das pessoas e que agem como parâmetros para as lidas do dia a dia. Assim, as crenças autorreferenciadas - formadas pelo autoconceito, pela autoestima e pelas crenças de controle (ou senso de autoeficácia) - interferem nos mecanismos autorreguladores que articulam as motivações e as atuações das pessoas; ou seja, influenciam no quanto elas se sentem motivadas a realizar determinada tarefa e como organizarão seu comportamento, mobilizando recursos de maneira a obter mais ou menos sucesso no empreendimento. Dessa forma, a construção de crenças autorreferenciadas positivas em um indivíduo é essencial para que ele se desenvolva tanto social quanto academicamente.

Assim sendo, a família e a instituição escolar - formadores e fomentadores de aprendizagem por excelência - necessitam compreender a importância que os afetos, os valores, as ideias e as atitudes que veiculam têm para o desenvolvimento das crianças.

Busca-se, no presente trabalho, estabelecer conexões entre elementos presentes na formação identitária de crianças - focando-se, especificamente, o conjunto de crenças que possuem sobre si mesmas -, e a qualidade das relações interpessoais existentes em suas famílias (da forma como esta é percebida por elas). Para tanto, serão esclarecidos alguns conceitos-chave utilizados no trabalho e será apresentado algum suporte para a premissa inicial de que há estreitas relações entre as características do contexto familiar, bem como do quanto este é percebido pelas crianças como um ambiente suportivo, e o desenvolvimento saudável de suas crenças autorreferenciadas. O estudo empírico, baseado na aplicação de escalas que exploram as

variáveis em questão, apresenta resultados que também apoiam a existência dessas interrelações, como se verá mais adiante.

As crenças autorreferenciadas

Segundo Loos (2003), as *crenças autorreferenciadas* constituem parte importante da identidade dos indivíduos e têm sido reconhecidas como variáveis moderadoras nos processos que regulam os comportamentos nos mais diversos contextos. Envolvem o conjunto de crenças relacionadas à percepção que um indivíduo tem acerca de si mesmo e à avaliação que faz de suas características e habilidades. Referem-se, ainda, à percepção dessas características como recursos pessoais na interação com o ambiente. As crenças autorreferenciadas compreendem três conjuntos de crenças: o autoconceito, a autoestima e as crenças de controle.

O autoconceito refere-se à percepção que uma pessoa tem sobre o *self*, isto é, aquilo que cada indivíduo sabe sobre si através da experiência, reflexão e *feedback* do ambiente social. Trata-se de uma instância estruturada cognitivamente, compreendendo crenças que cruzam todas as facetas da experiência e da ação e que participam da organização de uma série de hábitos, habilidades, perspectivas, ideias e sentimentos que a pessoa apresenta (McDavid, 1990).

Estudos apontaram a multifatorialidade desse conceito (Marsh, 1990; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) de forma a ajudar em sua progressiva compreensão, tanto no sentido intra, como interconstructos. Como exemplo, considere-se uma pessoa que tem um autoconceito acadêmico bastante positivo, todavia, um autoconceito negativo em aparência física. A variável desempenho e a variável autoconceito seriam bem diferentes, dependendo da dimensão do autoconceito que está sendo medida. Pode-se esperar, também, que o sucesso ou o fracasso acadêmico influencie o autoconceito de alguém mais em sua dimensão acadêmica do que na dimensão relacionada à sua aparência física.

Resultados de estudos realizados por outros autores têm mostrado, também, uma relação direta entre autoconceito e características desejáveis no ambiente escolar (Hay, Ashman & van Kraayenoord, 1998). Quando comparados aos estudantes com

autoconceito negativo, aqueles que apresentavam autoconceito positivo foram caracterizados como mais cooperativos, mais persistentes nas tarefas, com maior liderança, com menor nível de ansiedade e pertencentes a famílias mais suportivas; eles alcançavam, entre seus professores, melhores expectativas de sucesso no futuro.

A autoestima, por sua vez, engloba aqueles aspectos da autopercepção que se referem ao grau com que alguém aprecia os conteúdos que percebe em si próprio. Possui um caráter essencialmente avaliativo e grande carga afetiva. Alguns autores, como Blascovich e Tomaka (1991), consideram-na relativamente estável e consistente. Já Beane e Lipka (1980), consideram a autoestima vulnerável a influências situacionais.

Pode-se dizer que o autoconceito caracteriza-se basicamente pelo seu aspecto descritivo (por exemplo: “eu sou bom em matemática”), distinguindo-se da autoestima por esta expressar julgamento pessoal de valor em relação àquilo que é percebido (por exemplo: “às vezes eu acho que não sou tão capaz quanto deveria ser”). Isso vem ao encontro da posição de Bandura (1986), para quem autoestima significa “autovalor”, ou seja, representa quão bem, na visão de uma pessoa, o seu comportamento atinge padrões pessoais de valor ou mérito. Esses padrões são oriundos de um sistema adotado pelo próprio indivíduo e compartilhado pelo grupo ao qual pertence.

Já a percepção de controle consiste no grau em que uma pessoa acredita possuir (ou ser capaz de conseguir) os recursos necessários para dominar as situações que a ela se apresentam. Para Skinner (1995), trata-se de um conjunto flexível de crenças inter-relacionadas que se organizam em torno de interpretações das experiências prévias em determinados campos da vida dos indivíduos, sendo responsáveis por gerar expectativas sobre a extensão em que o *self* é capaz de produzir os efeitos desejados (ou impedir os indesejados) dentro de um determinado contexto. Crenças de controle são, assim, representações subjetivas da própria capacidade para exercer controle sobre o ambiente e o próprio comportamento, e permitem planejar, iniciar e orientar ações dirigidas a metas. Estão ligadas ao autoconceito e ajudam a determinar os sentimentos de autoestima.

De acordo com Skinner (1995), as crenças de controle podem ser de dois tipos: de *contingência* (crenças sobre a probabilidade com que certas ações

conduzirão a certos resultados, ou seja, crenças sobre a relação entre meios e fins), ou de *competência, agência ou autoeficácia* (crenças sobre a própria competência para produzir essas ações).

Deci e Ryan (2002) argumentam que essas crenças são extremamente poderosas, especialmente porque refletem a necessidade humana fundamental para a competência. Conforme esses autores, as pessoas procuram se engajar em atividades que apresentam desafios e julgam tais atividades intrinsecamente motivadoras porque procuram satisfazer uma necessidade básica: a necessidade de competência.

Skinner (1995) explica, nesse sentido, que as crenças de controle são parte de um sistema maior, denominado *sistema de competência*, que tem a função de regular e interpretar as interações com o ambiente, especialmente as ações dirigidas a metas. Nesse caso, as crenças de controle possuem duas funções na sequência de ação, tanto antes e durante o engajamento do indivíduo na ação, regulando a qualidade dessa ação, quanto após a ação, na interpretação do desempenho obtido, sendo também, por sua vez, realimentadas nesse ciclo.

A família como suporte para o desenvolvimento

Estudos sobre a influência da família no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes também têm se tornado mais frequentes nos últimos anos, apontando que, por meio dos valores e sistemas de crenças dos pais, de suas expectativas e de seus padrões de comportamento - incluindo nisso o estilo parental de educação e o “clima” instalado no lar -, os pais produzem, por vezes, contextos adversos, avessos a um desenvolvimento psicológico saudável, promovendo comportamentos indesejáveis em seus filhos.

Fatores como o nível de responsividade materna, a presença de violência física ou psicológica, as práticas educativas parentais - que incluem as técnicas de controle -, entre outros, têm sido avaliados, bem como suas repercussões no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, algumas práticas parentais podem ser classificadas como *fatores de risco* - comunicação negativa, punição física, atmosfera conjugal negativa, regras inconsistentes e ausência de monitoria -, enquanto outras se constituem *fatores de*

proteção - envolvimento, comunicação positiva, relacionamento afetuosos, atmosfera conjugal harmoniosa, modelos adequados, regras e monitoria -, pois concorrem para criar sentimentos positivos por parte das crianças, tanto em relação aos pais como em relação a si mesmas.

Estudos que relacionam tais fatores de risco e de proteção a características desejáveis e indesejáveis que se desenvolvem nas crianças têm apontado relações entre altos níveis de estresse infantil e baixos níveis de envolvimento, poucas demonstrações de afeto por parte dos pais, poucos reforços positivos, predominância de comunicação negativa, bem como a existência de uma atmosfera conjugal negativa (Weber, Pavei, Biscaia & Brandenburg, 2003). Porém, correlações significativas foram encontradas entre altos escores em habilidades pró-sociais de crianças e práticas educativas suportivas e a manutenção de uma atmosfera conjugal positiva (Flor, Weber, Viezzer & Gusso, 2004). Na mesma direção, associaram-se, também, tais dimensões positivas a altos níveis de autoestima e de autoeficácia (Izidoro, Dubba, Lopes & Weber, 2004; Weber, Brandenburg & Stasiack, 2003).

Broecker e Jou (2007), pesquisando adolescentes, também encontraram que práticas educativas parentais desejáveis - definidas, neste estudo, a partir de oito critérios (aceitação da criança/adolescente como pessoa, atenção centrada na criança/adolescente, sensibilidade para os sentimentos da criança/adolescente, envolvimento positivo com a criança/adolescente, aceitação da autonomia da criança/adolescente, divisão da tomada de decisões com a criança/adolescente, manutenção da disciplina de forma consistente e controle positivo da disciplina) - estavam mais associadas aos participantes sem diagnóstico de dependência química. Já as práticas socialmente indesejáveis (desapego, intromissão, relaxamento do controle da disciplina, manutenção inconsistente da disciplina, controle através da ansiedade, controle através da culpa, controle através da autoridade, evitação da relação) estavam mais associadas aos participantes com diagnóstico de dependência química.

O suporte familiar relaciona-se com características comportamentais positivas de crianças, como também apontado por Baptista (2007), referindo-se às pesquisas de Kashani, Canfield, Borduin, Soltys e Reid (1994), e de Franco e Levitt (1998). Tais pesquisadores, ao

estudarem crianças que realizavam tratamento psiquiátrico ambulatorial, concluíram que aquelas que tinham baixa percepção de suporte familiar e social tinham maiores dificuldades atencionais, eram mais violentas com os pares, destruíam mais os bens materiais, além de serem menos cooperativas em diversas atividades e terem maiores níveis de desesperança. A adequada percepção de suporte familiar e a qualidade das relações com os pares também influenciam a autoestima de adolescentes, tendo sido o suporte familiar apontado como preditivo na qualidade das relações sociais. Ainda, como demonstra Loos (2006), percepções e expectativas positivas dos pais em relação aos filhos também parecem estar associadas à atitude em relação à escola e às disciplinas acadêmicas, bem como ao aproveitamento escolar.

Método

Com o objetivo de investigar em que medida o desenvolvimento das crenças autorreferenciadas pode ser influenciado pelo estilo parental de educação e pela qualidade da interação familiar, realizou-se, inicialmente, um levantamento das crenças autorreferenciadas que caracterizam um grupo de 52 crianças de 9 a 12 anos, da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública do município de Curitiba (PR), situada em um bairro de classe média/baixa.

Nessa primeira etapa do estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos:

1) Pier-Harris (PH) Escala de autoconceito (versão em português da *Pier-Harris Children's Self-Concept Scale*, Piers e Harris (1984); traduzida por Jacob e Loureiro, 1999): 80 itens que exploram as seguintes dimensões: comportamento, *status* intelectual e acadêmico, ansiedade, aparência física e atributos, popularidade, felicidade e satisfação; 2) Rosenberg (ROS) Escala de autoestima (*Self-Esteem Scale*, Rosenberg, 1965): 10 itens, unidimensional; 3) Inventário de Crenças de Controle (ICCAC), Agência e Competência (Domínio Acadêmico) - (Skinner, Chapman & Baltes, 1983; traduzida por Neri & Pelloni, 1996; modificada por Loos & Neri, 2000): 60 itens que exploram a expectativa de controle, as crenças de agência (esforço, capacidade, professor, sorte) e as crenças sobre as relações meios-fins (esforço, capacidade, professor, sorte e agentes desconhecidos).

Em seguida, ao mesmo grupo foi aplicada a Escala de Qualidade da Interação Familiar (EQIF) (Weber, Viezzer & Brandenburg, 2003), 54 itens agrupados em 12 dimensões - relacionamento afetivo, envolvimento, regras e monitoria, reforçamento, punição inadequada, comunicação positiva dos pais, comunicação positiva dos filhos, comunicação negativa, clima conjugal positivo, clima conjugal negativo, modelo, sentimento dos filhos.

As sessões de aplicação foram realizadas nas dependências da escola, na própria classe dos alunos participantes, em horário letivo normal. A aplicação se deu de forma coletiva, porém dada a pouca idade dos participantes, as questões foram lidas em voz alta com o intuito de dirimir eventuais dúvidas. Após a leitura e as eventuais explicações, pedia-se que as crianças respondessem, silenciosamente, à questão em sua folha de trabalho. Cada sessão teve a duração aproximada de 40 minutos, tendo sido solicitado que a professora não permanecesse na classe.

É importante mencionar que os alunos participantes dessa etapa da pesquisa pareciam sentir-se, de maneira geral, bastante à vontade com a pesquisadora, provavelmente devido ao fato de a maioria deles já terem participado de outras atividades realizadas em conjunto com a pesquisadora em anos anteriores. Interpreta-se esse dado como sendo positivo, já que, possivelmente, colaborou para minimizar eventuais constrangimentos. Além disso, destaca-se que os procedimentos adotados no estudo respeitaram os princípios éticos necessários à atividade de pesquisa em psicologia e educação.

Para efeitos de tratamento das informações obtidas, seis participantes foram eliminados por não terem completado toda a bateria de instrumentos. Assim sendo, a análise deu-se com os dados de 46 crianças, e foi realizada com auxílio do SPSS (*Statistical Packet for Social Sciences*), envolvendo a avaliação das propriedades psicométricas das escalas, análises correlacionais e a busca de eventuais diferenças entre gêneros.

Resultados

Escala Pier-Harris de autoconceito

Para a avaliação da fidedignidade do instrumento, procedeu-se ao cálculo do α de Cronbach. Em-

bora se saiba que esse indicador seja um tanto susceptível ao tamanho da amostra (tende a ser rebaixado em amostras pequenas), obteve-se um valor de 0,88 para essa escala, o que permite supor um bom grau de confiabilidade.

Para a avaliação da consistência interna do instrumento, procedeu-se às correlações (Pearson) entre as subescalas, que variaram entre 0,320 e 0,628, sendo todas significativas (com exceção de duas, que se mostraram significativas ao nível de 0,05; as demais todas ao nível de 0,01). A dimensão *comportamento* mostrou-se expressivamente relacionada às dimensões *felicidade e satisfação* (0,628) e *status intelectual e acadêmico* (0,524), e a dimensão *aparência física e atributos* tanto à *popularidade* (0,581) quanto ao *status intelectual e acadêmico* (0,604). Destaca-se ainda que a *ansiedade* foi prioritariamente ligada à *popularidade* (0,593) e à *felicidade e satisfação* (0,554). O fato de as várias dimensões que compõem a escala estarem bem correlacionadas entre si pode ser tomado como um indicador de boa consistência interna.

Na Escala Pier-Harris de Autoconceito é possível se obter um escore que varia de 0 a 80. Quanto mais perto de 80, mais positivo é o autoconceito do indivíduo. Os participantes escolhem entre duas alternativas de resposta (*sim* ou *não*) para cada afirmativa dada (por exemplo: "eu sou esperto" ou "meus colegas fazem gozações de mim"); as frases que apresentam sentido negativo (para propósitos de um autoconceito saudável) recebem pontuação invertida.

Considerando-se a média obtida (57,5 - o que equivale a 71,8%), classifica-se como bom o nível de autoconceito obtido pelo grupo, pois, a partir da análise do histograma, observou-se que boa parte dos escores se encontra próxima da média, e a distribuição tem o seu maior ponto no escore 65,0. Uma relevante parcela dos participantes localizou-se, entretanto, abaixo da Média (M), tendo sido observado um Desvio-Padrão (DP) de 11,48; isto é, existe um número razoável de alunos que apresenta um autoconceito geral negativo nesse grupo.

Uma vez que se trata de um instrumento multidimensional, faz-se necessário também mencionar de que forma o grupo se distribuiu, considerando-se as dimensões da escala. A quantidade de itens que completam cada uma das dimensões é variável, portanto a leitura das médias deve ser relativizada, levando-se em

conta esse referencial. Assim, foram obtidos os seguintes resultados: *comportamento* (16 itens) - $M=12,4$ (77,5%); *status intelectual e acadêmico* (17 itens) - $M=12,8$ (75,2%); *aparência física e atributos* (13 itens) - $M=9,5$ (73,0%); *ansiedade* (14 itens) - $M=9,2$ (65,7%); *popularidade* (12 itens) - $M=8,5$ (70,8%); *felicidade e satisfação* (10 itens) - $M=7,8$ pontos (78,0%). Quinze questões da escala não se enquadram em nenhuma das seis subescalas citadas, dizendo respeito a aspectos mais gerais da vida, contribuindo, assim, exclusivamente para o escore geral. Porém, alguns dos itens são contados em mais de uma dimensão, representando aspectos de interface entre duas ou mais dimensões.

Tais dados informam que o grupo, de maneira global, se percebe positivamente nas dimensões avaliadas, sendo o aspecto de maior fragilidade detectado a *ansiedade*. Os cuidados relativos à conversão dos resultados, no caso dessa dimensão, foram tomados de forma a garantir que quanto maior fosse o escore nessa escala, menor seria nível de ansiedade, afirmando o caráter de positividade da crença.

Escala Rosenberg de autoestima

Oteve-se, para esse instrumento, um coeficiente α de Cronbach de 0,62, que pode ser explicado pelo efeito do pequeno número de itens da escala e pelo tamanho da amostra.

O escore a ser obtido pelo participante, nessa escala, pode variar de 0 a 10, conforme suas respostas às afirmativas apresentadas (por exemplo: "eu acho que tenho várias boas qualidades"). As categorias de resposta do instrumento original foram modificadas para essa aplicação uma vez que se optou por oferecer somente duas alternativas de resposta (*discordo* e *concordo*), tendo em vista a pouca idade e o nível de escolaridade das crianças desse grupo. De forma a igualar a direção da crença, os itens negativos tiveram sua pontuação invertida.

De acordo com o instrumento proposto, o grupo apresentou autoestima que pode ser classificada como de mediana a boa (7,0 pontos -70%), alcançando a distribuição o seu pico mais alto no escore 8,0 ($DP=2,05$). Verificou-se um número relativamente pequeno de alunos com baixo nível de autoestima.

Procedeu-se, também, à análise das correlações entre a escala de autoestima e a de autoconceito. Focando-se os escores totais de ambos os instrumentos, verificou-se uma correlação de 0,517, e, considerando-se as dimensões do autoconceito abordadas, encontraram-se ligações importantes entre a autoestima e as dimensões *comportamento* (0,418) e *felicidade e satisfação* (0,532), ambas ao nível de significância de 0,01.

Inventário de crenças de controle, agência e competência

A análise psicométrica desse inventário apontou um α de Cronbach de 0,69, possivelmente determinado por fatores já citados anteriormente, o que pode ter se somado ao fato de que algumas crianças demonstraram dificuldades na interpretação de algumas questões (várias delas possuem duplas negativas). Assim mesmo, da planilha de correlações entre as subescalas, emergiram algumas relações dignas de nota, que variaram em termos de seus níveis de significância (algumas ao nível de 0,05 e outras de 0,01). Observou-se, por exemplo, a dimensão *expectativa geral de controle* ligada à *agência esforço* (0,415) e a *meios-fins esforço* (0,342), e esta última também relacionada à dimensão *meios-fins capacidade* (0,426). Verificou-se, ainda, a subescala *meios-fins professor* inversamente correlacionada à *agência esforço* (-0,323) e à *agência capacidade* (-0,293), porém diretamente correlacionada a *meios-fins sorte* (0,354), que, por sua vez, correlacionou-se fortemente a *meios-fins fatores desconhecidos* (0,557) - o que delineia a contraposição entre os *locus* de causalidade interno e externo.

As possibilidades de resposta às questões englobam a percepção de frequência com que determinados eventos são ou não controlados pelo indivíduo (*nunca*, *quase nunca*, *às vezes* e *sempre*). A essa escala não é atribuído um escore geral, sendo as 10 diferentes dimensões avaliadas separadamente. As médias variam, assim, entre 1 e 4 (limite mínimo e máximo das alternativas de resposta).

Observou-se, com base nas respostas obtidas e na análise do diagrama de *box-plot*, que as crianças da presente amostra acreditam no esforço como um meio válido para que os resultados esperados sejam atingidos, já que a maioria das respostas dos participantes con-

centra-se entre os valores 3 e 4 nessa subescala. Verificou-se, também, que as dimensões *meios-fins* *sorte* e *professor* foram consideradas as menos importantes para a obtenção de bons resultados acadêmicos.

Pode-se analisar, ainda, que as dimensões relativas às crenças de agência e à expectativa geral de controle mostraram-se não muito altas (os escores mantiveram-se entre 2,5 e 3,4) no que diz respeito à percepção da competência dos alunos para produzir ações; no entanto, mostraram-se equilibradas, isto é, todos os fatores considerados apresentaram, aproximadamente, o mesmo grau de importância.

Escala de qualidade da interação familiar

Como nos instrumentos para avaliação das crenças autorreferenciadas, procedeu-se aqui, também, à análise das correlações entre as subescalas da EQIF, que variaram de moderadas a altas (entre 0,303 e 0,881) e foram, em sua maioria, significativas ($p=0,01$), indicando a probabilidade de não ocorrerem ao acaso. Verificou-se, ainda, que as dimensões que envolvem eventos negativos referentes ao estilo parental e à interação familiar, tais como clima conjugal negativo, punições inadequadas, comunicação negativa, foram, conforme esperado, inversamente correlacionadas àquelas que representam eventos familiares positivos. A fidedignidade do instrumento foi indicada pelo α de Cronbach, que se apresentou elevado (0,91) mesmo tratando-se de uma amostra pequena.

A EQIF atribui notas para o pai e para a mãe de acordo com as percepções do filho em relação a eles. A nota atribuída varia de 1 a 5, variando o escore total a ser atingido de 54 a 270. As notas baseiam-se na percepção de frequência da ocorrência de um dado evento, representando as seguintes alternativas de resposta: *nunca*, *quase nunca*, *às vezes*, *quase sempre* e *sempre*. Por exemplo, à afirmação “meus pais mostram alegria quando eu faço alguma coisa legal” é atribuída uma nota ao pai e outra à mãe, baseada na percepção de frequência da ocorrência desse evento. As frases que se

referem a situações negativas (por exemplo, “meus pais costumam xingar um ao outro”) têm sua pontuação invertida.

Observou-se que as mães obtiveram escores mais altos do que os pais, uma vez que a média de seus pontos foi de 179,3 (o que equivale a 66%), enquanto a média dos escores das mães foi de 200,7 (74%). O teste T revelou ser essa uma diferença significativa ($p<0,001$). A análise dos histogramas e dos desvios-padrão revelou que a distribuição no caso das mães ($DP=19,27$) mostrou-se mais próxima da normalidade do que a dos pais ($DP=37,67$), uma vez que uma parcela dos pais obteve escores bastante baixos (concentrados entre os valores 90 e 150). Já entre as mães o escore mínimo verificado foi de 155.

Análises quanto ao gênero foram realizadas, utilizando-se o teste T, e uma diferença significativa foi encontrada na dimensão *regras e monitoria* ($p=0,03$; $f=4,683^3$), pois as garotas julgaram serem suas mães mais severas com elas do que seus pais. Uma diferença tendencial foi encontrada também na dimensão *punições inadequadas* ($p=0,08$; $f=3,153$), já que os meninos demonstraram perceber que são mais punidos fisicamente pelos seus pais do que por suas mães.

Percepção de qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas

Procedeu-se, em seguida, à análise das correlações entre as dimensões da EQIF e as dimensões das escalas de autoconceito, autoestima e crenças de controle, com o objetivo de detectar relações entre as percepções das crianças sobre a qualidade das interações em suas famílias e suas crenças autorreferenciadas. Nas Tabelas 1 e 2 podem ser visualizados os valores das correlações entre as dimensões da EQIF (tanto no que se refere à mãe como ao pai, já que ambos foram avaliados em separado). Entre os aspectos das crenças autorreferenciadas de maior destaque, foram selecionados somente os valores que expressavam correlações significativas (*ao nível de 0,05; ** ao nível de 0,01):

▼▼▼▼▼
³ O valor “f” refere-se ao teste de Levine para a igualdade de variâncias e está relacionado ao valor “p”. Um p menor que 0,05 (quanto menor o p, maior tende a ser o f) indica que há diferenças significativas entre os grupos analisados, e que essas diferenças se devem à variável que está sendo manipulada, e não ao acaso.

Tabela 1. Correlações entre as dimensões da EQIF relacionadas à mãe e às crenças autorreferenciadas de crianças participantes do estudo (9 a 12 anos, frequentando escola pública). Curitiba (PR), 2006.

Dimensões EQIF (mãe)	PH Autoconceito geral	PH Comportamento	PH Status intelectual e acadêmico	PH Aparência física e atributos	PH Ansiedade	PH Popularidade	PH Felicidade e satisfação	ROS autoestima	ICCAC Agência capacidade
Relacionamento afetivo	395 **	351 *	381 **	322 *			451 **	343 *	
Envolvimento	380 **	310 *						372 *	
Regras e monitoria	314 *		315 *			295 *		352 *	
Comunicação positiva dos pais	355 *		380 *	301 *					
Comunicação positiva dos filhos	325 *		312 *					503 **	
Clima conjugal positivo							321 *		
Modelo			380 **						
Sentimento dos filhos	477 **	468 **	390 **				528 **	482 **	324 *
Punições inadequadas	-493 **	-320 *	-512 **	-387 **			-452 **	-500 **	
Comunicação negativa	-476 **	-307 *	-412 **	-303 *	-331 *	-371 *	-449 **	-429 **	
Clima conjugal negativo	-493 **	-437 **	-340 *		-410 **	-300 *	-454 **	-443 **	

PH: Pier-Harris; EQIF: escala de qualidade da interação familiar; ROS: Rosenberg; ICCAC: inventário de crenças de controle.

Tabela 2. Correlações entre as dimensões da EQIF relacionadas ao pai e às crenças autorreferenciadas de crianças participantes do estudo (9 a 12 anos, frequentando escola pública). Curitiba, 2006.

Dimensões EQIF (Pai)	PH Autoconceito geral	PH Status intelectual e acadêmico	PH Aparência física e atributos	PH Popularidade	PH Felicidade e satisfação	ROS autoestima	ICCAC Expectativa de controle	ICCAC Agência esforço
Comunicação positiva dos filhos							317 *	
Clima conjugal positivo					357 *			
Modelo							339 *	
Punições inadequadas	-305 *	-332 *	-440 **		-546 **	-342 *		
Comunicação negativa	-378 *	-420 **	-425 **	-320 **	-499 **			-319 *
Clima conjugal negativo	-303 *						-323 *	-331 *

Sabe-se que, ao serem cruzados dados oriundos de instrumentos diferentes, as correlações podem ter seus valores reduzidos. De todo modo, considera-se um procedimento útil para fornecer indícios que possibilitam a realização de aproximações tanto empíricas quanto teóricas.

Comunicações negativas por parte dos pais foram correlacionadas inversamente com o autoconceito geral como também com todas as suas dimensões e, no caso da mãe, também com a autoestima das crianças. Ou seja, conforme as percepções desse grupo, quanto mais expostos estão os filhos a críticas negativas,

xingamentos, ameaças ou gritos dirigidos a eles, mais negativamente tendem a se desenvolver seu autoconceito (em suas várias dimensões, gerando, inclusive, ansiedade) e sua autoestima. A prática da punição, normalmente usada para controlar o comportamento dos filhos e, por vezes, para forçá-los a estudar, parece exercer efeitos contrários aos esperados (especialmente quando inadequada), já que, conforme se pode observar, correlaciona-se negativamente com as dimensões *comportamento* e *status intelectual e acadêmico*, além de contribuir para a percepção negativa de seus atributos tanto físicos quanto emocionais e ligar-se a uma sensação diminuída de felicidade e satisfação.

Verifica-se que a existência de uma relação perturbada entre os pais - clima conjugal negativo - foi também inversa e significativamente correlacionada, no caso da mãe, com todas as dimensões do autoconceito (com exceção de aparência física e atributos) e com a autoestima, e, no caso do pai, com as crenças de controle (nas dimensões *agência esforço* e *expectativa geral de controle*). Entende-se, dessa forma, conforme indicadores da presente amostra, que quando os pais não se relacionam de maneira razoavelmente saudável (falam mal um do outro, xingam e brigam entre si, costumam estar bravos um com o outro), a autoestima e o autoconceito dos filhos parecem ser afetados, como, também, a confiança em si, sentindo-se os filhos menos capazes de exercer controle sobre o ambiente e de se esforçarem para atingir os fins desejados.

Evidenciou-se, por outro lado, que os aspectos ligados a dimensões positivas, tanto na relação entre os pais como na relação destes com os filhos, obtiveram valores positivos na análise de correlações com as crenças autorreferenciadas.

Um clima conjugal positivo (pais que se abraçam, se acarinhos, tecem elogios e falam bem um do outro), tanto na referência ao pai, como à mãe, correlacionou-se à dimensão *felicidade e satisfação* do autoconceito dos participantes.

Mães afetuosas e envolvidas, que costumam dizer o quanto os filhos são importantes para elas, que demonstram ficar felizes quando em sua companhia, que acarinhos seus filhos, que lhes dão apoio mesmo quando eles não se saem bem em alguma coisa, que procuram saber o que eles estão sentindo, mas que também monitoram e estabelecem regras, foram

percebidas mais positivamente e suas ações relacionaram-se direta e significativamente ao autoconceito (geral e em várias de suas dimensões) e à autoestima das crianças. Sobretudo, e interessantemente, tais aspectos correlacionaram-se significativamente à subescala *status intelectual e acadêmico*, que também apareceu associada à dimensão *modelo* da EQIF. Assim, supõe-se que a manutenção de um autoconceito positivo e de uma percepção de eficácia no contexto acadêmico desses estudantes está, em parte, ligada à maneira como a família, em particular as mães, demonstram afeto e envolvimento na sua relação com os filhos, e ao quanto são consistentes em seus ensinamentos, fazendo aquilo que cobram de seus filhos, aspecto que também apareceu na avaliação do pai, relacionado à dimensão *expectativa de controle*.

Faz-se importante destacar, ainda, a dimensão *sentimentos dos filhos*, que explora o nível de afeto, orgulho e bem estar em relação aos pais. Esse aspecto também se mostrou significativamente correlacionado com o autoconceito geral e com várias de suas subescalas, podendo-se enfatizar a forte ligação com a dimensão *felicidade e satisfação* e, ainda, com a autoestima. Adicionalmente, a correlação com a subescala *agência capacidade* do ICCAC permite supor que, sentindo-se afetivamente próximas de seus pais, as crianças parecem sentir-se mais capazes intelectualmente, algo que se aproxima e complementa a questão abordada anteriormente em relação ao *status intelectual e acadêmico*.

Discussão e Conclusão

O presente estudo, de tipo correlacional, aponta resultados que são apoiados pelos dados encontrados na literatura. Conforme se descreveu, todas as dimensões do autoconceito, a autoestima e algumas das dimensões das crenças de controle mostraram-se significativamente correlacionadas com as subescalas da EQIF. As práticas consideradas positivas se correlacionaram diretamente e as práticas consideradas negativas se correlacionaram inversamente. Tais resultados corroboram aqueles descritos na literatura e sumarizados na primeira parte deste trabalho, pois os fatores considerados de risco parecem concorrer para a diminuição da positividade das crenças relacionadas ao *self*,

enquanto os fatores de proteção parecem contribuir para o desenvolvimento de crenças e afetos mais saudáveis em relação a si próprio. Dentro desse panorama, poder-se-ia supor a existência de alguma correspondência entre os escores mais baixos nas crenças autorreferenciadas encontrados no grupo e as notas mais baixas atribuídas aos pais e à dinâmica familiar, tal como percebida pela criança. Isso mereceria uma investigação mais aprofundada, buscando-se identificar se as práticas parentais negativas seriam, de certa forma, “responsáveis” por crianças com autoimagem, autoapreço e autoconfiança mais frágeis.

Analisando-se as dimensões do ICCAC, constata-se que aquelas que expressam crenças ligadas a um *locus* interno de controle (como *agência esforço* e *agência capacidade*) foram inversamente correlacionadas às que atribuem os resultados acadêmicos a fatores externos (como *meios-fins professor*, *meios-fins sorte* e *meios-fins fatores desconhecidos*). Tendo em vista esses dados, juntamente com os escores obtidos em cada dimensão, percebeu-se que os participantes da presente amostra creem, predominantemente, no papel do esforço como meio para atingir sucesso nesse âmbito, considerando os demais fatores como menos relevantes.

Tal resultado parece ser positivo uma vez que se considera importante que os estudantes cultivem a crença de que o sucesso na escola é algo possível e desejável, e que adquiram uma confiança maior na sua própria capacidade de controle dos eventos no contexto escolar. No entanto, como lembra Skinner (1995), um certo equilíbrio entre o *locus* interno e externo é fundamental, de forma a não aumentar demasiadamente o nível de ansiedade e de culpa quando algo, a despeito de todos os esforços, não vai bem. A autora sugere, por exemplo, não ser produtivo acreditar na sorte como um meio privilegiado de obter sucesso; apesar disso, considerar-se “sortudo” é, em certa medida, saudável.

Tomando-se em consideração o comportamento geral do grupo, os escores de autoconceito (obtidos por meio da Escala Pier-Harris) e de autoestima (obtidos por meio do instrumento proposto por Rosenberg) tenderam de moderado a bom, existindo, porém, um número razoável de alunos que apresentaram um autoconceito geral negativo. Analisando-se

as subescalas, observou-se que várias das crianças avaliadas consideram-se ansiosas. Já as correlações desses instrumentos com a EQIF sugeriram implicações importantes entre as crenças autorreferenciadas das crianças e a maneira como percebem as práticas educativas dos pais e seu ambiente familiar.

Assim, se a maneira como educadores, educandos e familiares percebem-se mutuamente influencia diretamente a construção psicológica de cada indivíduo, definindo o potencial de suas atuações, aponta-se a necessidade de investimentos no sentido de buscar compreender, cada vez melhor, a dinâmica dessas relações, bem como da conscientização dos membros das instituições envolvidas - família e escola - de que cada um de seus comportamentos é parte de uma cadeia que, quer se deseje ou não, interferirá diretamente na vida dos demais. No caso das crianças ou dos adolescentes em formação, a responsabilidade é ainda maior.

O presente estudo apresenta bons indicadores da estreita relação existente entre os aspectos explorados, justificando-se, assim, sua reprodução em uma amostra de maiores proporções, que possibilitaria uma análise por meio do modelo de equações estruturais, no intuito não somente de correlacionar, mas de buscar precisar, com maiores detalhes, o valor preditivo de certas variáveis em relação às outras.

Referências

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice Hall.
- Baptista, M. N. (2007). Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudo componencial em duas configurações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27 (3), 496-509.
- Beane A., & Lipka, R. P. (1980). Self concept and self esteem: a construct differentiation. *Child Study Journal*, 10 (1), 1-6.
- Blascovich J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. Robinson, P. Shaver & L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitude* (Vol.1). California: Academic Press.
- Broecker, C. Z., & Jou, G. I. (2007). Práticas educativas parentais: a percepção de adolescentes com e sem dependência química. *Psico-USF*, 12 (2), 269-279.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Flor, M., Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Gusso, H. (2004). Interação familiar e as habilidades sociais do adolescente. *Anais da Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto, SP.

- Franco, N., & Levitt, M. J. (1998). The social ecology of middle childhood: family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations*, 47 (4), 315-321.
- Hay, I., Ashman, A. F., & van Kraayenoord, C. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35 (4), 391-400.
- Izidoro, C.; Dubba, L.; Lopes, R., & Weber, L. N. D. (2004). Relação entre qualidade de interação familiar e percepção de auto-eficácia. *Anais do 13º Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, Campinas, SP.
- Jacob, A. V. & Loureiro, S.R. (1999). Auto-conceito e desempenho escolar. *Anais da 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Campinas, SP.
- Kashani, J. H.; Canfield, L. A.; Borduin, C. M.; Soltys, S. M., & Reid, J. C. (1994). Perceived family and social support: impact on children. *Journal of American and Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 33 (6), 819-823.
- Loos, H. (2003). Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: uma *path-analysis*. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Loos, H. (2006). O suporte familiar promovendo o sucesso escolar: percepções e expectativas. In T. Stoltz & M. A. Schmidt (Orgs.), *Educação, cidadania e inclusão social* (pp.114-122). Curitiba: Aos Quatro Ventos.
- Loos, H. & Neri, A. L. (2000). O que é preciso para ir bem na escola? Concepções de controle em crianças da escola elementar. *Anais da 30ª Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Brasília, DF.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarquical model of self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 77-172.
- McDavid, J. W. (1990). The self in the environment. In M. Thomas (Ed.), *The encyclopedia of human development and education (theory, research and studies)*. London: Pergamon Press.
- Neri, A. L. & Pelloni, A. C. (1996). Estudo exploratório das concepções de controle sobre o desempenho acadêmico em crianças bem e mal sucedidas na escola. Relatório Científico UNICAMP/CNPq. Manuscrito não-publicado.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1984). Pier-Harris children's self-concept scale. In J. Robinson, P. Shaver & L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. I). California: Academic Press.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg Self-Esteem Scale. In J. Robinson, P. Shaver & L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. I). California: Academic Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). *Validation of construct interpretations. Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, E. A.; Chapman, M., & Baltes, P. B. (1983). The Control, agency and means-ends interview (CAMI) (English and German versions) Technical Report. Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Stasiack, G. R. (2003). Percepção da interação familiar e auto-estima de adolescentes. *Aletheia*, 17/18, 95-105.
- Weber, L. N. D., Pavei, C., Biscaia, P., & Brandenburg, O. J. (2003). Relações entre práticas parentais e incidência de estresse em crianças. *Anais Eletrônicos do 12º Encontro Anual da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental* (pp.290-291), Londrina, PR.
- Weber, L. N. D.; Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J. (2003). Validação do Instrumento EQIF (Escala de Qualidade da Interação Familiar). *Anais Eletrônicos do 12º Encontro Anual da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental* (pp.276-277), Londrina, PR.

Recebido em: 13/8/2008

Versão final reapresentada em: 7/10/2009

Aprovado em: 1/2/2010