



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES

Curso de Psicologia

Comportamentos Governados por Regras e Estilos Parentais: Um Estudo Experimental

Luísa Jobim Santi

Brasília

Julho de 2021

Centro Universitário de Brasília
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde- FACES
Curso de Psicologia

Comportamentos Governados por Regras e Estilos Parentais: Um Estudo Experimental

Monografia apresentada à Faculdade de
Psicologia do Centro Universitário de Brasília
– UniCEUB, como requisito parcial à
conclusão do curso de Psicologia.

Professor Orientador: Professor doutor Carlos
Augusto de Medeiros.

Luísa Jobim Santi

Brasília

Julho de 2021

Folha de Avaliação

Autora: Luísa Jobim Santi

Título: Comportamentos Governados por Regras e Estilos Parentais: Um Estudo Experimental

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Orientador Carlos Augusto de Medeiros

Orientador

Prof. Me. Rodrigo Gomide Baquero

Examinador

Prof. Dra. Manuela Ramos Caldas Lins

Examinadora

Brasília

Julho de 2021

Agradecimentos

Inicialmente, agradeço aos meus pais, Rosana Jobim e Marcos Santi, por se fazerem presentes ao longo de toda a minha vida e me apoiarem em quaisquer momentos. Agradeço à minha mãe por sempre se fazer presente, por me acolher e me instigar a crescer como pessoa e como profissional. Agradeço ao meu pai pelo apoio, por ser um ótimo ouvinte, por estar sempre preparado para me acolher, orientar e incentivar.

Agradeço também a meu irmão Lucas Jobim, por ser meu companheiro de vida, por me apoiar, me proporcionar momentos de diversão, risadas e de fortalecimento. Ao meu namorado, João Tovani, agradeço pela cumplicidade, por proporcionar leveza, amor e apoio em todos os momentos. É maravilhoso ter você em minha vida.

Agradeço aos meus avós, Romeu Jobim e Ruth Silveira, por terem contribuído com a minha formação como pessoa, por terem me apresentado a paixão pela leitura e pelas artes. Serei eternamente grata por ter tido a presença de vocês em minha vida.

À minha avó Marlene Santi, que mesmo distante contribui com meu desenvolvimento e crescimento. Ao meu avô Hermes Santi, que mesmo em outra dimensão zela por mim.

Agradeço à minha madrastra, Milena Marrara, pela amizade e apoio em todos os momentos. Agradeço à Valentina por me proporcionar momentos de diversão e confiança, à Sofia pela leveza e pelos momentos de descontração. Tenho enorme carinho por vocês.

Agradeço ao meu orientador, Carlos Augusto de Medeiros, pela sua competência, auxílio e apoio ao longo do processo de pesquisa. Aos meus professores de curso, agradeço por todos os ensinamentos, os quais contribuíram de forma imprescindível para a minha formação como psicóloga.

Aos meus amigos de curso, Ana Carolina Salmeron, Luiza Cardoso, Letícia Resende, Thaís Beckert, Michelli Cameoka, Júlia Portella, Juliana Simas e Gabriel Raeder, agradeço pela cumplicidade, leveza e apoio ao longo de todo o processo de formação.

Agradeço também às minhas amigas de vida, Letícia Carranza, Ludmilla Machado e Gabrielle Alves, por me apoiarem e estarem presentes em quaisquer situações. É muito bom poder contar com vocês!

Por fim, agradeço aos meus cachorros. Agradeço à querida Brisa, que não se encontra entre nós, mas que me trouxe o senso de amor, parceria e amizade. À Atena, agradeço por trazer momentos de descontração e diversão, e por ser minha grande amiga. Ao Pok, pelo companheirismo, por ter me ensinado muito sobre afeto e cumplicidade.

Sumário

Lista de Tabelas	1
Resumo	2
Capítulo I – Fundamentação Teórica	3
1.1. Definição de regras	3
1.2. Vantagens e desvantagens do seguimento de regras.....	5
1.3. Variáveis que influenciam o seguimento de regras	7
1.4. Estudos correlatos acerca do seguimento de regras.....	9
1.5. Práticas e Estilos parentais	13
1.6. Inventário de Estilos Parentais (IEP)	18
Capítulo II - Metodologia.....	23
2.1. Participantes	23
2.2. Local	23
2.3. Materiais e Instrumentos	23
2.4. Procedimentos	25
2.4.1. Primeira etapa da pesquisa (Aplicação do questionário)	25
2.4.2. Segunda Etapa da Pesquisa (Exposição às contingências de reforço programadas e às regras)	26
2.4.2.1. Orientações preliminares	26
2.4.2.2. Condição Experimental: Instrução.....	27
Capítulo III – Resultados.....	29
Capítulo IV– Discussão.....	34
Capítulo V– Considerações Finais	40
Referências	42
Apêndice I	48
Apêndice II	52
Apêndice III.....	56
Apêndice IV.....	58
Apêndice V.....	60

Apêndice VI..... 69

Lista de Tabelas

Tabela 1- Tabela ANOVA Referente ao Seguimento de Regras na Sessão 2.....	28
Tabela 2- Tabela ANOVA Referente ao Não Seguimento de Regras na Sessão 2	29
Tabela 3- Tabela ANOVA Referente aos Acertos na Sessão 3.....	30
Tabela 4- Tabela ANOVA Referente aos Erros na Sessão 3	30
Tabela 5- Tabela ANOVA Referente ao Seguimento de Regras na Sessão 4.....	31
Tabela 6- Tabela ANOVA Referente ao Não Seguimento de Regras na Sessão 4	32

Resumo

A área de regras e insensibilidade às contingências tem sido amplamente investigada na literatura. Entretanto, há uma escassez de pesquisas que analisem a relação entre seguimento de regras e estilos parentais. Frente a essa demanda, o presente estudo visa compreender se há relação entre estilos parentais e comportamentos governados por regras congruentes e incongruentes entre adolescentes. A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, 36 adolescentes preencheram dois Inventários de Estilo Parental (IEP), sendo um para cada figura parental. A partir desse instrumento, os estilos parentais dos pais foram classificados em dois grupos: Estilo Parental de Risco e de Estilo Parental de Não Risco. Na segunda etapa, a tarefa de todos os participantes foi apontar em sequência para estímulos de comparação. Durante a Sessão 1 nenhuma resposta foi reforçada; na Sessão 2 foi apresentada uma regra correspondente; na Sessão 3 a experimentadora não deu instruções e apenas uma sequência de estímulos foi reforçada; na Sessão 4 foi apresentada uma regra discrepante das contingências ao participante. Após a coleta de dados, utilizou-se um modelo de análise de variância (ANOVA) para averiguar a diferença estatística entre as duas categorias de estilos parentais em comparação com o seguimento de regra dos participantes. As análises revelaram que não foi observada diferença significativa entre os grupos Estilo Parental de Risco e de Não Risco. Assim, com base nos resultados, parece não haver relação entre estilos parentais e mudanças não sinalizadas nas contingências. Entretanto, há limitações que merecem destaque, uma vez que indicam questões que podem ser melhor desenvolvidas em pesquisas futuras: salienta-se que a constituição da amostra não se deu por método de amostragem probabilística, além de que não foram avaliadas as particularidades de cada prática parental em relação ao seguimento de regras. Assim, para futuras pesquisas, indica-se a ampliação do campo de estudo para variáveis adicionais, como relação entre cada prática parental e seguimento de regras, relação entre estilos parentais e seguimento de regras com demais públicos, como crianças e adultos, e em diferentes contextos, como organizações e relações familiares.

Palavras-chave: Comportamento governado por regras; Estilos parentais; Estudo experimental.

Capítulo I – Fundamentação Teórica

1.1. Definição de regras

Regras, de acordo com a definição de Skinner (1969), consistem em estímulos antecedentes verbais que descrevem contingências. De acordo com essa conceituação, entende-se que as regras especificam as relações entre um comportamento, os eventos que o antecedem e suas prováveis consequências (Matos, 2001; Paracampo & Albuquerque, 2004; Paracampo & Albuquerque, 2005; Albuquerque, Paracampo, Matsuo & Mescouto, 2013).

Após Skinner ter caracterizado o que seriam regras, Hayes, Zettle e Rosenfarb (1989, citados por Meyer, 2005) elaboraram uma distinção entre dois tipos de comportamentos: as regras aquiescentes e as regras por rastreamento. As primeiras são predominantemente mantidas por contingências sociais. Isto é, o seguimento dessas regras passa a ser mantido em decorrência de um histórico de reforçamento mediado pela correspondência entre regra e o comportamento do ouvinte (Matos, 2001; Meyer, 2005; Oliveira, Lopes, Lima, Escobal & Goyos, 2013). Em relação as regras por rastreamento, estas são geralmente mantidas devido a contingências naturais (Matos, 2001; Oliveira et al., 2013). Apesar da legitimidade dessas classificações, a diferença entre comportamentos aquiescentes e rastreados é mais relevante na teoria do que na prática, uma vez que, em situações práticas, é comum que as regras estejam sobre controle de diferentes formas de controle (Oliveira et al., 2013).

Ao longo do tempo, o conceito de regras passou por diversas revisões (Albuquerque, 2005; Oliveira et al., 2013) e, atualmente, entende-se que elas são capazes de exercer múltiplas funções, tais como: a de estabelecimento de um novo comportamento independentemente de suas consequências e/ou alteração das funções de estímulos (Albuquerque, Mescouto & Paracampo, 2011; Matos, 2001; Albuquerque, Matos & Souza, 2004). Assim, uma regra funciona como estímulo discriminativo de ordem superior quando

especifica as variáveis de controle de um novo comportamento quando este é emitido logo após a emissão da regra. Ela pode também atuar como estímulo alterador de função quando, após decorrido um tempo de sua emissão quando o comportamento por ela especificado for emitido na presença dos estímulos descritos pela regra (Albuquerque & Paracampo, 2010; Matos, 2001; Paracampo & Albuquerque, 2005).

As regras podem apresentar as duas funções anteriormente descritas, mas não é possível prever, exclusivamente a partir da emissão de uma regra, o comportamento que uma pessoa emitirá após ser exposta ela (O’Hora, Barnes- Holmes & Stewart, 2014; Albuquerque et al., 2004). Assim, considera-se que um comportamento é governado por regras apenas quando são elas que determinam a probabilidade de ele ocorrer no futuro, independentemente de suas consequências imediatas (Albuquerque, et al., 2013; Albuquerque & Paracampo, 2010; Paracampo & Albuquerque, 2004). Isso não implica que o comportamento de seguir regra não pode ser afetado pelas consequências imediatas por ele produzidas.

Em contrapartida ao comportamento controlado por regras, entende-se que um comportamento é governado por contingências quando ele é estabelecido por suas consequências imediatas, independentemente de uma descrição verbal das variáveis de controle do comportamento (Albuquerque et al., 2013; Albuquerque & Paracampo, 2010; Catania, Shimoff & Matthews, 1989; Cortez & Reis, 2008; Meyer, 2005; Paracampo & Albuquerque, 2004; Albuquerque et al., 2004). Skinner (1969) afirma que o comportamento governado por contingências e o governado por regras constituem-se em operantes distintos: enquanto o comportamento controlado por contingências é modelado por suas consequências, o comportamento governado por regras é estabelecido a partir de uma descrição antecedente das contingências.

Além dessas classificações, diz-se que um comportamento é governado pela interação entre regra e contingência quando ele é estabelecido por uma regra, mas sua manutenção

depende de suas consequências (Paracampo & Albuquerque, 2005; Paracampo & Albuquerque, 2004). O comportamento também é classificado dessa forma quando ele é estabelecido por suas consequências, mas é mantido, em parte, por autorregras (Albuquerque & Paracampo, 2010). As autorregras envolvem situações nas quais uma pessoa assume o papel de ouvinte e falante ao mesmo tempo, emitindo estímulos discriminativos verbais para si e se comportando de acordo com o descrito pela regra (Silva, 2013).

1.2. Vantagens e desvantagens do seguimento de regras

As regras são muito empregadas no âmbito social. Estabelecer e formular regras é um comportamento frequentemente reforçado por pessoas de uma comunidade, visto que elas são eficazes na instalação e manutenção de práticas culturais (Matos, 2001). Suas propriedades permitem que os seres humanos ampliem seus repertórios comportamentais independentemente das consequências do comportamento, fazendo com que o comportamento governado por regras seja estabelecido mais rapidamente que o exposto a contingências (Albuquerque et al., 2011; Albuquerque & Paracampo, 2010; Albuquerque, et al., 2013; Blakely & Schlinger, 1987; Meyer, 2005).

As regras são frequentemente utilizadas em circunstâncias em que contingências naturais são fracas, em que as consequências apresentam magnitude muito pequena ou operam a longo prazo (Matos, 2001; Meyer, 2005). Por exemplo: estudar é um comportamento cujo reforçador opera a longo prazo, geralmente sendo estabelecido por regras, até que as contingências naturais de longo prazo comecem a apresentar efeitos sobre esse comportamento.

As regras também são frequentemente emitidas quando contingências naturais tendem a gerar comportamentos socialmente indesejáveis. Como exemplo, o consumo exacerbado de álcool e outras drogas a curto prazo é reforçador, mas está relacionado a graves problemas de saúde. Assim, a sociedade estabelece regras que controlam seu uso

(Matos, 2001; Meyer, 2005). Outros contextos em que as regras são comumente empregadas são quando elas podem compensar ou anular os efeitos aversivos de algumas consequências naturais: ao ter que tomar uma injeção, as consequências punitivas desse comportamento tendem a ser compensadas pelos efeitos previstos em regras, como a eliminação ou prevenção de uma doença, o que atua como reforçador negativo.

A partir desses dados, torna-se claro que o uso de regras pode apresentar diversas vantagens. Entretanto, o seguimento de regras pode ser prejudicial quando o indivíduo perde oportunidades de reforçamento natural, quando as regras seguidas são incongruentes às contingências (Blakely & Schlinger, 1987). De modo geral, as regras tendem a gerar padrões comportamentais que independem de mudanças nas contingências de reforço, levando as pessoas a se comportarem de maneira insensível às contingências (Albuquerque & Paracampo, 2010; Albuquerque et al., 2011; Kroger-Costa & Abreu-Rodrigues, 2012).

Como exemplo, um adolescente que segue a regra “estude por meio de resumos, que você terá uma boa nota na prova”, mas tem um desempenho insatisfatório nas avaliações escolares, e mesmo assim mantém o comportamento de estudar para provas através de resumos, apresenta uma insensibilidade às contingências. Ele permanece seguindo a regra, mantém o padrão comportamental, mesmo que as consequências desse comportamento se apresentem incongruentes às contingências contextuais.

Apesar da insensibilidade às contingências encontrar-se muitas vezes associada ao seguimento de regras, é importante ressaltar que o seguimento de regras não necessariamente gera insensibilidade a todas as mudanças em contingências (Albuquerque & Paracampo, 2010; Kroger-Costa & Abreu-Rodrigues, 2012). Kroger-Costa e Abreu-Rodrigues (2012) afirmam que o contato com a discrepância entre as regras e as contingências é um fator extremamente importante para a sensibilidade à mudança. Essa posição ainda é questionada, visto que existem algumas evidências que indicam que o seguir regras pode ser mantido

mesmo quando o comportamento estabelece contato com a discrepância entre as variáveis comportamentais descritas na regra e as produzidas pelo comportamento de seguir essa regra (Paracampo & Albuquerque, 2004).

1.3. Variáveis que influenciam o seguimento de regras

As variáveis que influenciam o seguimento de regras podem ser classificadas em variáveis situacionais e históricas. As primeiras dizem respeito a: propriedades formais de regras, consequências imediatas do seguimento de regras, o esquema programado para reforçar o seguimento e o não seguimento de regras e o monitoramento do seguimento de regras (Paracampo et al., 2013). Já as variáveis históricas dizem respeito ao histórico de reforço social do seguimento de regras e à história de exposição a justificativas diferenciais para o seguimento ou não de regras (Paracampo et al., 2013).

Em relação às variáveis situacionais, as propriedades formais das regras podem ser definidas como as características descritas pelo estímulo verbal, que determinam o que a regra indica para uma determinada comunidade verbal (Paracampo et al., 2013). Nesse sentido, o comportamento de seguir regras depende da complexidade da regra que o especifica e se a regra especifica ou não que o comportamento descrito deve ser emitido pelo ouvinte.

No que diz respeito às consequências imediatas do seguimento de regras, esse termo se refere à probabilidade de o comportamento governado pelas regras ser reforçado ou punido. O seguimento de regras pode também ser mantido por influência do esquema de reforço ou punição, o qual pode variar entre esquemas contínuos ou intermitentes (Paracampo et al., 2013; Paracampo & Albuquerque, 2004). Já o monitoramento do seguimento de regras diz respeito a observação e registro sistemático, ao ato de monitorar a ocorrência do comportamento de seguir regras, bem como registro de eventos ambientais associados (Bohm & Gimenes, 2008).

Além dessas variáveis, Skinner (1969) propôs que um comportamento poderia ser controlado por regras devido a uma história de reforçamento diferencial. O autor afirma que uma regra seria seguida ou não em decorrência do seguimento de regras semelhantes ter sido reforçado (aprovação social) ou punido (desaprovação social) ao longo da vida. Desse modo, entende-se que o contexto de socialização dos seres humanos exerce alta influência sobre o estabelecimento de padrões comportamentais ao longo da vida (Gomide, 2019).

Frente às diversas variáveis que influenciam o controle do comportamento por regras e contingências, é válido ressaltar que tanto o aprendizado por meio de regras, quanto o comportamento governado por contingências fazem parte do desenvolvimento humano. Como exemplo, no aprendizado de tocar um instrumento, como violão ou teclado, o ensino tem início com comportamentos que se encontram sobre controle de regras. À medida que a pessoa desenvolve um certo grau de competência, o controle do comportamento passa para as contingências naturais do comportamento, como o som que é produzido pelo instrumento. Caso a pessoa permaneça apenas sobre o controle de regras, ela não apresentará um bom desempenho nessas atividades. Em contrapartida, para aprender uma habilidade conceitual abstrata, como aprender a fazer contas de matemática, o controle por contingências naturais é escasso (Matos, 2001). Assim, esse tipo de comportamento passa a ser predominantemente governado por regras.

Percebe-se, a partir das informações tecidas acima, que diversas variáveis exercem controle sobre o comportamento de seguir regras. Dentre elas, pesquisadores como Oliveira, Medeiros e Brito (2013), Albuquerque, Matsuo e Paracampo (2009), Monteles, Paracampo e Albuquerque (2006), Paracampo e Albuquerque (2004) investigaram os efeitos das contingências de reforço sobre o seguimento de regras. Além deles, Paracampo, Souza e Albuquerque (2014), bem como Pinto, Paracampo e Albuquerque (2006) e Pinto (2009)

realizaram estudos acerca do controle por regras em participantes flexíveis e inflexíveis, os quais serão descritos no tópico a seguir.

1.4. Estudos correlatos acerca do seguimento de regras

Dentre as pesquisas citadas, no estudo de Oliveira et al. (2013), os pesquisadores investigaram a sensibilidade às mudanças nas contingências de reforço negativo e positivo frente a emissão de regras. Participaram da pesquisa vinte universitários de 19 a 24 anos, os quais foram divididos em quatro grupos: grupo regras negativo-positivo (GRNP), grupo modelagem negativo-positivo (GMNP), grupo regras positivo-negativo (GRPN) e grupo modelagem positivo-negativo (GMPN). Para os Grupos Regras, foram apresentadas instruções completas e para o Grupos Modelagem, foram apresentadas instruções mínimas.

Na Fase 1.1, os participantes dos grupos GRNP e GRNP foram instruídos a apontarem para a imagem de humanos. A cada vez que os membros do GRNP fizessem isso, ganhariam um ponto. Já os membros do grupo GRNP, ao seguirem a regra, continuavam com os pontos que já possuíam. Caso contrário, perderiam um ponto. Em relação aos demais grupos, GMNP e GMPN, na Fase 1.1, os participantes foram expostos à instrução de clicar nas imagens para acumular mais pontos. Os participantes do GMPN ganhavam pontos apontar para humanos, e os do GMNP deixava de perder pontos ao apontar para humanos.

Em todos os grupos, na Fase 1.2, houve uma reversão não sinalizada da contingência de reforço vigente na Fase 1.1. Com isso, os membros do GRPN passaram a ganhar pontos ao apontar para não-humanos e os participantes do GRNP, ao realizar a mesma ação, tinham a manutenção de pontos. Nas fases 2.1 e 2.2, foram invertidas novamente as condições experimentais: na Fase 2.1, o GRPN teve as condições da fase do GRNP e este grupo teve as condições do GRPN da primeira fase do experimento. O mesmo ocorreu na Fase 2.2, para ambos os grupos. Nas Fases 2.1 e 2.2 também ocorreram inversões nas condições experimentais dos GMPN e GMNP. Os participantes GRPN passaram a ter as condições da

primeira fase do GRNP e este teve as condições experimentais que o GRPN foi exposto durante a primeira fase. O mesmo ocorreu durante a Fase 2.2, em ambos os grupos.

A partir desse experimento, Oliveira et al. (2013) identificaram que a contingência de reforçamento positivo levou a mudanças mais rápidas no comportamento após a mudança na contingência do que a de reforçamento negativo. Contudo, os autores salientaram que a diferença entre o número de tentativas para passar a apontar para não humanos foi pequena na comparação intragrupos. Desse modo, é prematuro concluir que na comparação intragrupos, a contingência de reforço positivo levou a uma maior sensibilidade comportamental. Além disso, percebeu-se que a história experimental de exposição às regras discrepantes teve um efeito mais relevante sobre a sensibilidade comportamento que o tipo de contingência. Na Fase 2.2 todos os participantes que mudaram suas escolhas o fizeram mais rapidamente que na Fase 1.2. Diante disso, é possível que a exposição anterior a uma regra discrepante tenha favorecido a sensibilidade comportamental.

Ainda acerca das variáveis que controlam o seguimento de regras, Paracampo et al. (2014) investigaram o efeito de histórias pré-experimentais sobre o seguimento de regras. O estudo foi dividido em duas etapas, sendo que 175 universitários participaram da primeira etapa e 16 participaram da segunda. Na primeira etapa, os participantes preencheram uma Escala de Rigidez e, a partir dos dados obtidos, os universitários foram classificados em flexíveis e inflexíveis.

A partir disso, os universitários que participaram da segunda etapa foram distribuídos em duas condições experimentais: (i) Condição 1 (CRF- Condição sem variabilidade); (ii) Condição 2 (FR4 ou Condição com variabilidade), ambas compostas por quatro participantes cujos autorrelatos foram classificados de inflexíveis e quatro participantes com autorrelatos flexíveis. A tarefa da segunda etapa consistiu em um procedimento de escolha segundo o modelo, em que o participante deveria apontar para três estímulos de comparação em uma

dada sequência. Os participantes ganhavam um ponto a cada vez que a sequência emitida correspondesse a especificada pela contingência de reforço vigente.

Na Fase 1 da Condição 1, os participantes deveriam clicar nos estímulos de comparação com a mesma cor do objeto modelo; para o estímulo com mesma espessura; e para o objeto com a mesma forma (i.g., sequência CEF). Essa sequência era reforçada diferencialmente até a obtenção de 20 pontos. Nas Fases 2 e 4 da Condição 1 era apresentada uma regra discrepante das contingências. Na Fase 3, o experimentador emitia as seguintes regras correspondentes: o participante deveria clicar nos estímulos conforme a sequência EFC, e depois conforme a sequência CEF.

Em relação à Condição 2, na Fase 1, a sequência reforçada era CEF. Inicialmente, essa sequência era reforçada em CRF. Após a obtenção de 20 pontos, era realizado um aumento gradual no esquema de razão fixa até atingir FR 4. Nas Fases 2 e 4 da Condição 2, era apresentada a regra discrepante similar à apresentada na Condição 1. Na Fase 3 da Condição 2, eram emitidas as seguintes regras correspondentes: (i) apontar para os estímulos na sequência EFC; (ii) apontar para os estímulos na sequência CEF, estabelecida na Fase 1. A emissão dessas sequências era reforçada em FR 4.

Na Condição 1, todos os participantes deixaram de seguir a regra discrepante, independentemente se serem flexíveis ou inflexíveis. Isso revela que a situação atual a que uma pessoa é exposta pode impedir os eventuais efeitos de histórias pré-experimentais na determinação de diferenças individuais (Paracampo et al., 2014). Entretanto, na Condição 2, todos os participantes que seguiram a regra discrepante eram inflexíveis, enquanto os flexíveis deixaram de segui-la. Esse resultado corrobora a compreensão de que diferentes resultados, apresentados em uma mesma condição experimental, podem ser atribuídos, em parte, às diferenças entre as suas histórias pré-experimentais.

Além de Paracampo et al. (2014), Pinto et al. (2006) também buscaram compreender se as histórias pré-experimentais podem exercer controle sobre o seguimento de regras. Com o objetivo analisar o controle por regras em participantes flexíveis e inflexíveis, os autores desenvolveram um estudo experimental composto por duas etapas.

Na primeira etapa, 264 universitários preencheram a Escala de Inflexibilidade e de Personalidade. A partir da análise das respostas a esse questionário, 10 participantes apresentaram autorrelatos classificados como inflexíveis e outros 10 apresentaram autorrelatos classificados como flexíveis. Durante a segunda etapa da pesquisa, esses 20 participantes foram divididos em duas condições experimentais: (i) 12 participantes foram para a Condição 1 (Reforço Diferencial); (ii) oito participantes foram para a Condição 2 (Instrução). Cada condição experimental era composta por quatro sessões.

Em ambas as condições experimentais, a tarefa a ser executada consistia em apontar em sequência para estímulos de comparação. Na Sessão 1 da Condição 1, os participantes apontavam em sequência para três estímulos de comparação, mas nenhuma sequência era reforçada. Na Sessão 2, os participantes continuaram emitindo sequências de respostas, sendo que apenas uma de duas sequências era reforçada: a sequência cor; espessura; forma (i.g.: sequência CEF) ou a sequência ECF. Como condição experimental, se na Sessão 1, a sequência CEF for emitida mais de 50% das vezes, na Sessão 2 a sequência a ser reforçada seria ECF, e vice-versa. Inicialmente, a sequência correta era reforçada em CRF. Após receber 10 pontos consecutivos, o reforçamento passava a ocorrer em esquema de razão fixa FR 2. Na Sessão 3 da Condição 1, apenas a emissão da sequência EFC era reforçada em CRF. Na Sessão 4, era apresentada uma regra discrepante das contingências. As sessões da Condição 2 eram similares às da Condição 1, com exceção da Sessão 2, na qual era apresentada uma regra correspondente.

Como resultado, Pinto et al. (2006) perceberam que, independentemente da condição experimental, seis dos oito participantes flexíveis deixaram de seguir a regra discrepante emitida na Sessão 4, enquanto sete dos oito participantes inflexíveis mantiveram o comportamento de seguir a regra discrepante. Esse dado vai ao encontro do resultado da pesquisa de Paracampo et al. (2014), ao demonstrar que participantes inflexíveis tendem a seguir regras discrepantes; enquanto os participantes flexíveis tendem a deixar de seguir essas regras.

A partir desses estudos, entende-se que: (i) as diferentes consequências sobre o seguimento de regras; (ii) o histórico de reforço social; (iii) a exposição a regras discrepantes; (iv) histórias pré-experimentais; são variáveis que exercem controle sobre o seguimento de regras. Além desses fatores, é reconhecido que as práticas parentais, ou seja, os comportamentos emitidos pelos pais durante o processo de educação dos filhos, são importantes variáveis de controle do comportamento (Ninomiya & Silva, 2019; Patias, Siqueira & Dias, 2013), o que será desenvolvido a seguir.

1.5. Práticas e Estilos parentais

A família é considerada o primeiro contexto de socialização dos seres humanos, exercendo alta influência sobre o estabelecimento de padrões comportamentais entre crianças e adolescentes (Gomide, 2019). Entende-se que, como meio de educar os filhos, os pais fazem uso de práticas parentais, isto é, estratégias educativas, comportamentos emitidos pelos cuidadores ao longo do processo de educação e socialização da criança e do adolescente (Cia, Pamplin & del Prette, 2006; Teixeira, Oliveira & Wottrich, 2006).

As práticas parentais são alvo de investigações há várias décadas e são consideradas importantes preditoras do desenvolvimento infanto-juvenil (Weber, Selig, Bernadi & Salvador, 2006). Durante o processo educativo, os pais podem fazer uso de duas estratégias comportamentais: a disciplina indutiva e a coercitiva (Patias et al., 2013). Ao fazer uso da

primeira, os responsáveis emitem regras, ou seja, explicam e descrevem as consequências dos comportamentos dos filhos, comunicando o desejo de que haja a modificação de determinados comportamentos. Já a disciplina coercitiva é caracterizada pela emissão de punições aos comportamentos emitidos pelos filhos, sendo que essas punições podem ocorrer por meio da privação de reforçadores e/ou punições físicas e/ou verbais (Patias et al., 2013).

Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante e Del Prette (2006) salientam que as práticas educativas desempenham um papel fundamental no aprendizado de comportamentos socialmente adequados. A disciplina indutiva, por exemplo, favorece a obediência de crianças e adolescentes, bem como proporciona o desenvolvimento da autonomia e capacidade de regular seu próprio comportamento (Patias et al., 2013). Em contrapartida, pais que frequentemente emitem comportamentos agressivos dificultam a aprendizagem de comportamentos sociais adequados como assertividade, habilidade de resolução de conflitos, cooperação, entre outros (Gomide, Salvo, Pinheiro, & Sabbag, 2005).

Ao conjunto de práticas educativas parentais com protótipos de controle em comum, dá-se o nome de estilos parentais (Hutz & Badagir, 2006; Silva, 2016; Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004). Atualmente existem diversos modelos de classificação de estilos parentais, sendo que o mais conhecido é o proposto por Maccoby e Martin (1983, citados por Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004), que categoriza os estilos a partir da combinação entre duas dimensões: (I) responsividade e (II) exigência. A primeira dimensão se refere a comportamentos afetivos e reforçadores, é caracterizada pela dimensão de cuidado, comunicação e reciprocidade. Já o segundo nível, de exigência, se refere a medida de regulação e controle que os pais exercem sobre o comportamento dos filhos.

A partir dessas dimensões, os estilos parentais foram classificados em: autoritário, autoritativo, indulgente e negligente (Patias et al., 2013; Weber et al., 2004). O estilo autoritário é marcado por alta exigência e baixa responsividade, em que há um excesso de

regras e limites e, ao mesmo passo, os cuidadores oferecem pouco afeto e não valorizam a comunicação e a autonomia dos adolescentes (Hutz & Badagir, 2006; Weber et. al., 2004). Já o estilo autoritativo é marcado por exigência e responsividade altas: os pais monitoram constantemente a conduta dos filhos, estabelecem regras claras, são afetuosos e responsivos em relação às necessidades dos adolescentes (Weber et. al., 2004).

O terceiro estilo, indulgente, é caracterizado por baixa exigência e alta responsividade. Assim, os pais estabelecem poucas regras, raramente aplicam punições, e demandam pouca responsividade dos filhos, tendendo a satisfazer todos os seus pedidos (Patias et al., 2013; Weber et al., 2004). Por fim, o estilo negligente é marcado por exigência e responsividade baixas: os pais demonstram baixo envolvimento em relação à socialização e ao monitoramento dos comportamentos dos filhos, respondendo apenas às suas necessidades básicas de alimentação, higiene e cuidado. Além disso, pais negligentes tendem a se orientar pela esquivas de inconveniências, respondendo a pedidos imediatos de seus filhos com objetivo de acabar com essas demandas (Weber et. al., 2004).

Além do modelo descrito acima, Gomide (2008, 2019) propôs uma nova compreensão acerca dos estilos parentais, a qual servirá como base teórica para o presente trabalho. A autora dividiu as práticas parentais em dois grupos: (i) as positivas, que estimulam o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. Elas envolvem a emissão de regras e limites, monitoria dos comportamentos e dar atenção aos filhos; (ii) as negativas, precursoras do desenvolvimento de comportamentos antissociais. Estas envolvem a ausência de atenção e afeto dos pais, emissão de punições em excesso e negligência (Gomide, 2008, 2019; Patias et al., 2013; Weber et al., 2007).

As práticas positivas são duas: monitoria positiva e comportamento moral. Já as negativas são cinco: punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa, negligência e abuso físico (Gomide, 2008; 2019; Gomide et al., 2005). De acordo com o

modelo proposto por Gomide (2019), os estilos parentais podem ser divididos em: Estilo Parental de Risco e de Não Risco. O Estilo Parental de Risco é demarcado quando o percentual de práticas negativas é excessivamente superior às práticas consideradas positivas, enquanto o Estilo Parental de Não Risco é demarcado em situações em que o percentual de práticas positivas é superior às práticas negativas.

No que diz respeito às práticas positivas, a monitoria positiva é caracterizada como o uso adequado de atenção e distribuição de privilégios, estabelecimento de regras e demonstração de afeto e carinho (Gomide, 2003, 2019; Gomide et.al, 2005). A monitoria positiva envolve conhecer e supervisionar as atividades de lazer, escolares e sociais desenvolvidas pelos filhos, de modo que os pais possibilitem o estabelecimento de uma comunicação aberta e, ao mesmo tempo, estabeleçam regras claras e consistentes (Gomide, 2019).

Em relação ao comportamento moral, este consiste na transmissão de normas e regras que os pais consideram importantes para o desenvolvimento dos filhos. Para isso, os responsáveis auxiliam os filhos a discriminar o certo do errado por meio da emissão de regras, da emissão de comportamentos que servem como modelos a serem copiados e da consequenciação do comportamento dos filhos (Gomide, 2019; Gomide et al, 2005; Silva, 2016). O comportamento moral tem por objetivo promover condições favoráveis ao desenvolvimento de virtudes, senso de justiça, responsabilidade e discernimento entre o que é certo e errado (Gomide, 2019).

No que concerne às práticas negativas, a monitoria negativa é caracterizada por um excesso de fiscalização da vida dos filhos, bem como repetições demasiadas de regras (Gomide, 2019). Esse comportamento, também chamado de supervisão estressante, tende a gerar um ambiente hostil e sem diálogo. É comum que os pais que fazem uso dessa prática parental em demasia pretendam não apenas controlar o comportamento dos filhos, mas

também a autonomia, o que, quando agravado, passa a ser classificado como controle psicológico parental (Gomide, 2019). Como consequência dessa prática, é comum que os filhos tendam a preservar sua privacidade, evitem apresentar seus gostos e atividades aos pais (Gomide et al., 2005; Gomide, 2019).

Em relação a punição inconsistente, entende-se que essa ocorre quando os pais punem de forma não contingente o comportamento dos filhos, mas de acordo com estímulos discriminativos e estímulos aversivos presentes em outras relações ou situações (Gomide, 2008; 2019). Como consequência dessa ação, o comportamento da criança fica sob controle discriminativo do humor dos pais e não sob o controle das consequências de seus comportamentos (Gomide, 2008; 2019). Assim, a criança/o adolescente não aprendem a discernir os comportamentos “certos” dos “errados”, mas a discriminar o humor dos pais, passando a se comportar de modo a evitar a punição dos mesmos (Gomide, 2019). Nota-se que as punições inconsistentes por parte dos pais tendem a eliciar respostas emocionais aversivas nos filhos, como ansiedade e medo, além de inibirem a emissão dos comportamentos socialmente sancionados (Cecconello, De Antoni & Koller, 2003).

No que se refere à disciplina relaxada, esta é caracterizada pelo não cumprimento de regras estabelecidas: os pais emitem regras aos filhos, mas quando os filhos apresentam comportamentos opostos e/ou agressivos, os próprios pais desrespeitam ou não aplicam consequências para o seguimento das regras (Gomide, 2003; 2008; 2019; Silva, 2016). Essa falta de disciplinamento por parte dos pais tende a atuar como reforçador do comportamento dos filhos de oposição ou agressividade (Gomide, 2019). Sendo assim, torna-se comum que filhos educados a partir dessa prática tendem a desenvolver comportamentos de agressividade e de oposição (Conger, 1997, citado por Gomide et al., 2005; Gomide, 2019).

Com relação à negligência, esta prática é caracterizada pela falta de responsividade, ou seja, os pais se retiram de situações aversivas, ignoram os comportamentos da criança,

ausentam-se das responsabilidades, não determinam regras, limites e punições, além da interação familiar carecer de afeto e atenção (Gomide, 2019; Gomide et al, 2005). Essa prática parental encontra-se associada ao desenvolvimento de crianças inseguras e agressivas (Gomide, 2019).

Por fim, a prática parental “abuso físico” ocorre quando os pais lesionam o corpo dos filhos e geram dor como forma de controle sobre o comportamento dos mesmos (Gomide, 2005, 2019). Gershoff (2002) diferencia punição corporal e abuso físico ao caracterizar que a punição corporal envolve corrigir ou controlar o comportamento da criança/adolescente sem machucá-la (o). Já o abuso físico seria o resultado potencial da punição corporal, caracterizada pelo socar, morder, bater, sacudir, por efetivamente machucar a criança, com a finalidade de controlar o comportamento da mesma. Entende-se que o abuso físico e a negligência são os principais fatores de risco e desencadeadores de comportamentos antissociais entre crianças e adolescentes.

1.6. Inventário de Estilos Parentais (IEP)

A partir desses conceitos, e em prol de investigar os estilos parentais, Gomide (2019) desenvolveu o Inventário de Estilos Parentais (IEP). Este instrumento contém 42 questões e avalia as sete dimensões de práticas parentais propostas pela autora. A partir das questões, o IEP fornece um índice final, que reflete a força das sete variáveis referentes às práticas parentais (Gomide, 2019). O Estilo Parental de Risco é constatado pelo inventário quando o percentual de práticas negativas é muito elevado em detrimento da emissão de práticas positivas. Já o estilo de Não Risco é detectado quando os pais obtêm um percentual elevado de práticas positivas.

O IEP pode ser aplicado de duas maneiras: (i) as crianças e/ou adolescentes preencherem o questionário, falando sobre o estilo parental dos pais; (ii) cada pai preenche um questionário acerca de seu estilo parental. Acerca da fidedignidade do questionário

quanto às possibilidades de aplicação, Carvalho (2003) realizou uma pesquisa com o intuito de comparar as respostas de filhos e pais ao IEP. Para isso, o instrumento foi aplicado em 41 famílias de jovens em conflito com a lei e, a partir da aplicação do teste Wilcoxon, foi identificado que não houve diferença estatisticamente significativa entre o estilo parental materno ($x=1,44$; $p=0,15$) e paterno ($Z= 0,65$; $p=0,51$) respondido pelos pais e pelos filhos. Isto é, a pesquisa apontou que há uma convergência de opinião entre os membros da família, o que permite que os dados sejam coletados pelo preenchimento do inventário apenas por parte apenas dos filhos (Carvalho, 2003).

A partir da validação do IEP, diversas pesquisas foram realizadas. Entre elas, Gomide et al. (2005) investigaram se há correlação entre estilos parentais e índices de estresse, depressão e repertório de habilidades sociais. Participaram da pesquisa oito casais e seus filhos, sendo quatro meninas e quatro meninos entre 14 e 17 anos. Metade das famílias eram identificadas como tendo Estilos Parentais de Risco e a outra metade com Estilo Parental de Não Risco

Além do Inventário de Estilos Parentais, foram aplicados outros três instrumentos: (i) Inventário de Depressão de Beck, o qual avalia como a pessoa se sentiu na última semana; (ii) Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp, que investiga “sintomas físicos e psicológicos” do estresse desde o último mês; (iii) Inventário de Habilidades Sociais, que avalia as habilidades sociais em diversos níveis; (iv) Medidas comportamentais: os pesquisadores analisaram a média de notas escolares dos adolescentes e realizaram um checklist. Este instrumento foi desenvolvido como meio de levantar os comportamentos dos adolescentes no ambiente escolar.

A partir da aplicação dos instrumentos e análise de correlação, foi confirmada uma correlação negativa entre o IEP e o Inventário de Depressão de Beck e o Inventário de Habilidades Sociais. Em relação aos indicativos de estresse, todos os membros de famílias

cujos IEPs deram negativo apresentaram sintomas de estresse. No que diz respeito ao Inventário de Habilidades Sociais, foi constatada uma correlação significativa e positiva entre o repertório em habilidades de expressão de afeto positivo e o índice final do IEP. Não foram observadas diferenças entre as médias escolares de adolescentes educados a partir de Estilos Parentais de Risco ou de Não Risco.

Além da pesquisa descrita, outros estudos acerca da temática de estilos parentais e suas consequências sobre o desenvolvimento psicossocial de jovens foram realizadas (Beyers & Goossens, 1999; Bolsoni- Silva & Maturano, 2007; Gomide et al., 2005; Hutz & Badagir, 2006; Patias et al., 2013; Patias, Dias, Mahl & Fiorin, 2012; Teixeira et al., 2006). Entretanto, há uma lacuna teórica de pesquisas que investiguem se há correlação entre estilos parentais e seguimento de regras.

Sobre esse tema, Silva (2016) realizou um estudo qualitativo cujo objetivo foi compreender a relação entre os estilos parentais adotados pelos pais e o seguimento de regras na escola. É importante ressaltar que, nessa pesquisa, a definição de regras adotada não corresponde à definição de regras da Análise do Comportamento. Entretanto, as normas da escola podem ser consideradas como estímulos antecedentes verbais que descrevem as contingências impostas no contexto social (Matos, 2001; Paracampo & Albuquerque, 2004; Paracampo & Albuquerque, 2005). Isto é, apesar de não estar explícito, pode-se considerar as normas escolares como regras, conforme definidas pela Análise do Comportamento.

Participaram do experimento de Silva (2016) oito crianças de 9-10 anos e suas respectivas mães. Os participantes foram divididos em dois grupos, um com crianças consideradas como “boas seguidoras de regras” e o outro formado por alunos com “dificuldade de seguir regras”. A divisão dos grupos foi realizada por uma professora que analisou dois critérios: a relação dos alunos com as normas da escola (Quesito 1) e a situação

e a postura das crianças frente a aprendizagem do conteúdo ministrado e a contribuição do estudante ou não para o andamento das atividades em sala de aula (Quesito 2).

Na pesquisa, após a divisão dos grupos para a coleta de dados, as crianças e suas mães responderam o Inventário de Estilos Parentais (IEP), e as últimas também preencheram a uma Ficha de Dados Sociodemográficos e ao Inventário de Comportamentos da Infância e adolescência (CBCL), sendo que esse último instrumento foi considerado apenas em crianças que apresentassem “sintomas psicopatológicos” (Silva, 2016). A experimentadora partiu da hipótese de que quanto mais positivo o estilo parental na percepção da criança, melhor seria a relação do estudante com as regras, tanto em casa, quanto no ambiente escolar.

Em oposição a essa hipótese, os resultados indicaram uma ausência de relação direta entre os estilos parentais e as dificuldades com o seguimento de regras no âmbito escolar (Silva, 2016). Percebeu-se que as crianças que apresentaram facilidade em seguir regras no ambiente escolar têm pais com índices parentais negativos e de risco. Já as crianças que apresentam dificuldade em seguir regras apresentaram índices de estilos parentais variados.

Apesar dos dados obtidos, Silva (2016) relatou as seguintes ressalvas quanto à validade e aplicabilidade do estudo: a pesquisa teve como ponto de partida para a divisão dos grupos a percepção da professora, e não um instrumento que pudesse garantir a validade dos quesitos adotados para a separação dos grupos. Além disso, devido ao fato de a escola e a moradia das crianças serem ambientes distintos, é possível que o ambiente escolar requeira que os participantes se comportem de maneira distinta, de acordo com os recursos e contextos desses dois espaços.

A partir das descrições acima, percebe-se que, apesar de haverem diversas pesquisas acerca da temática de estilos parentais, há uma carência de estudos que investiguem a relação entre estilos parentais e seguimento de regras. A pesquisa de Silva (2016) é uma das poucas que trabalha a relação entre essas variáveis, entretanto, não analisa o seguimento de regras

conforme descrito pela Análise do Comportamento. Pautando-se nessa lacuna teórica, o presente estudo tem por objetivo analisar se há relação estatisticamente significativa entre estilos parentais (Gomide, 2019) e seguimento de regras de acordo com a Análise do Comportamento. Com isso, a pesquisa pretende contribuir para a área de debates acerca dessa temática, ampliando a compreensão das implicações que os estilos parentais têm sobre o desenvolvimento de adolescentes.

Capítulo II - Metodologia

2.1. Participantes

Trinta e seis adolescentes participaram desta pesquisa, sendo 20 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Apesar de não haver consenso acerca do período de idade que compreende essa fase de desenvolvimento, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define que a adolescência vai dos 10 aos 19 anos de idade. Assim, o critério de seleção dos participantes foi que estes se encontrassem dentro dessa faixa etária, bem como tivessem disponibilidade de encontrar a pesquisadora presencialmente. A média de idade dos participantes foi de 16 anos, com desvio padrão de 2,82. Dentre esses adolescentes, 10 participantes tinham de 10 a 14 anos, e 28 apresentavam entre 15 e 19 anos de idade.

A presente pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário de Brasília- UniCEUB-, com parecer número CAAE: 40911020.1.0000.0023.

2.2. Local

A realização da pesquisa, de modo geral, se deu embaixo do prédio ou próxima a casa em que os participantes voluntários residiam. O local foi definido *a priori* em conjunto com os participantes, sendo que os critérios a serem seguidos foram: (i) um ambiente arejado; (iii) um local silencioso, de modo que o sigilo inerente a pesquisa fosse mantido. Em função da pandemia, as seguintes medidas foram tomadas: tanto o participante, quanto a pesquisadora fizeram uso de máscara; os materiais da pesquisa foram higienizados antes e depois o manejo; foi mantido o distanciamento de, no mínimo 1,5 metros de distância entre a pesquisadora e os participantes (recomendado pela Organização Mundial da Saúde).

2.3. Materiais e Instrumentos

Um dos materiais utilizados durante o experimento foi o Inventário de Estilo Parental desenvolvido por Gomide (2019). Além desse questionário, para a segunda etapa da pesquisa, foram utilizados arranjos de estímulos e uma mesa retangular (APÊNDICE VI).. Fixado à

mesa, de modo a dividi-la em duas partes iguais, havia uma caixa de madeira pintada de preto, que serviu como anteparo, separando a experimentadora do participante. Esse material possuía uma abertura, em que foi encaixada uma web cam, a qual gravou os movimentos do participante e permitiu que a experimentadora enxergasse os comportamentos emitidos pelo do participante, sem que este a visse.

Além da abertura para a web cam, havia, no centro da caixa, uma abertura retangular. Esta teve por objetivo permitir que a experimentadora passasse os estímulos para o participante da pesquisa. Os estímulos usados ao longo da pesquisa foram peças de madeira (Blocos lógicos) que se diferenciaram em três dimensões: (i) forma: quadrado, retângulo, círculo e triângulo; (ii) cor: azul, vermelha, amarela; (iii) espessura: grossa e fina. Essas peças de madeira permitiam a formação de 30 diferentes arranjos de estímulos, cada um formado por um estímulo modelo e três estímulos de comparação. Na pesquisa em pauta, foram fornecidos aos participantes arranjos aleatórios, formados pela configuração descrita. Cada estímulo de comparação possuía apenas uma dimensão em comum com o estímulo modelo, podendo ser cor, espessura ou forma.

Os 30 arranjos de estímulos ficaram dispostos ao lado da experimentadora, de modo que o participante não observasse a ordem em que eles eram apresentados. A ordem de apresentação dos estímulos de comparação foi aleatória. Entretanto, a experimentadora garantiu que cada estímulo de comparação apresentado ao participante apresente apenas uma dimensão em comum com o estímulo modelo. Os materiais foram apresentados aos participantes através da abertura retangular da caixa de madeira que divide a mesa. A experimentadora entregou os estímulos de madeira em uma bandeja de isopor em formato de T: em uma das pontas da bandeja, rente à base retangular havia o formato de um quadrado- lá foi colocado o estímulo modelo (APÊNDICE VI).

Outro material utilizado foi um protocolo de registros (APÊNDICE V), em que a experimentadora registrou as respostas emitidas pelo participante da pesquisa. Os reforçadores utilizados foram pontos. Toda vez que o participante acertava a resposta, a experimentadora acendia uma lâmpada e anotava que o participante acumulou mais um ponto. Ao final do experimento, os pontos eram trocados por balas e chocolates em uma loja experimental.

2.4. Procedimentos

Inicialmente, os participantes foram convidados a participar do experimento por meio da divulgação virtual de convites em redes sociais como WhatsApp e Instagram. A seleção dos adolescentes se deu de modo não probabilístico, por conveniência. Não houve recrutamento de participantes em uma instituição com coparticipação.

Após a divulgação dos convites, aqueles que apresentaram interesse em se voluntariar, informaram a decisão à experimentadora. No encontro presencial, antes de darem início à atuação na pesquisa, os participantes menores de idade foram instruídos a preencherem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE I) e seus pais preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE II). Os participantes maiores de idade preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE II) antes do início do experimento.

Posteriormente, o experimento teve início, sendo dividido em duas etapas: (i) Aplicação do Inventário de Estilos Parentais para cada figura parental do adolescente; (ii) Exposição às regras.

2.4.1. Primeira etapa da pesquisa (Aplicação do questionário)

Na primeira etapa do experimento, os participantes preencheram dois Inventários de Estilos Parentais (Gomide, 2019): (i) em um dos questionários, os participantes descreveram as práticas parentais maternas; (ii) no outro as práticas parentais paternas. Em casos em que

os adolescentes fossem educados por outras pessoas, eles foram instruídos a preencherem o questionário acerca das práticas parentais das pessoas que ocuparam o papel de pais ao longo de seu desenvolvimento. Após a aplicação do questionário, a experimentadora analisou as respostas ao inventário de acordo com o gabarito, classificando os estilos parentais dos pais em Estilo Parental de Risco e de Não Risco. Dos 36 participantes da pesquisa, 18 apresentaram que os pais possuíam Estilo Parental de Risco e os outros 18 apresentaram pais com Estilo Parental de Não Risco.

2.4.2. Segunda Etapa da Pesquisa (Exposição às contingências de reforço programadas e às regras)

A segunda etapa desse estudo consistiu em uma reprodução da Condição Experimental “Instrução” da pesquisa de Pinto et al. (2006).

2.4.2.1. Orientações preliminares

Inicialmente, a experimentadora conduzia cada participante ao local de encontro. Ao chegarem lá, um estímulo modelo e três estímulos de comparação encontravam-se dispostos sobre a mesa disposta entre o participante e a pesquisadora. Era solicitado que o participante se sentasse em uma cadeira e, em seguida, sentada atrás do anteparo, a experimentadora informava as orientações acerca do experimento.

Com cada participante, ao dar início ao experimento, a pesquisadora apontou, por meio da abertura da caixa, para cada um dos estímulos dispostos em cima da bandeja e informou: “Este objeto aqui é um modelo. Esses aqui em baixo são para você comparar com o modelo. Eles serão chamados de objetos de comparação. Observe que cada um desses objetos de comparação tem apenas uma propriedade comum ao modelo, como cor, espessura e forma. Durante a pesquisa você ganhará pontos, que serão escritos nesse quadro (indica o quadro branco, disposto ao lado do anteparo). Quando você não ganhar pontos, nenhum

ponto será acrescentado no quadro. Entendeu? ” Este foi repetido duas vezes, apenas no início da sessão (Instruções extraídas de Pinto et al., 2006).

2.4.2.2. Condição Experimental: Instrução

Após a experimentadora e o participante já se encontrarem posicionados frente a frente, com o anteparo os separando, a Sessão 1 teve início. Ela foi iniciada com seguinte instrução: “Aponte em sequência para cada um dos três objetos em comparação”. Nessa sessão, o participante efetuava dez tentativas, que serviram como linha de base. Portanto, nenhuma resposta era reforçada (Instruções extraídas de Pinto et al., 2006).

Após essa etapa, na Sessão 2, a experimentadora apresentou a seguinte regra correspondente: “Quando eu apresentar esses objetos a você, você deverá: primeiro apontar com o dedo para o objeto de comparação que tiver a mesma cor (espessura) do objeto modelo. Em seguida, aponte para o objeto de comparação que tem a mesma espessura (cor) do objeto. Depois aponte para o objeto de comparação que tenha a mesma forma (forma) do objeto modelo. Isto é, você deverá apontar primeiro para o objeto que tiver a mesma cor (espessura), depois o que tiver a mesma espessura (cor), e por último a mesma forma (forma). Entendeu? Repita para mim o que você deve fazer. Ao fazer isso, você ganhará pontos, que serão sinalizados quando a lâmpada for acesa” (Instruções extraídas de Pinto et al., 2006).

A sequência a ser reforçada na Sessão 2 era determinada pelas sequências apresentadas na Sessão 1: caso o participante emitisse a sequência CEF em mais de 50% das tentativas, na Sessão 2 a experimentadora deveria emitir a regra correspondente que especificasse a sequência alternativa ECF, a qual foi especificada entre parênteses no parágrafo anterior. A única sequência que reforçada durante essa sessão foi a que a regra correspondente especificou. A sequência especificada por essa regra foi reforçada em esquema de razão fixa (FR2). Esta Sessão era encerrada após a obtenção de 10 pontos em

FR2, independentemente de serem consecutivos ou não, ou após a ocorrência de 120 tentativas.

Após a obtenção de 10 pontos na Sessão 2, a experimentadora apresentou a cada participante um novo arranjo de estímulos ao participante e deu início à Sessão 3. Na Sessão 3, a experimentadora não deu instruções ao participante. Após o participante se sentar, ela apresentou a ele três estímulos de comparação e um estímulo modelo. O participante formou sequências, e apenas a EFC foi reforçada em esquema de reforço contínuo. O fim dessa sessão ocorreu quando o participante obteve 10 pontos ou após ele ter emitido 30 tentativas.

No período de transição da Sessão 3 para a Sessão 4, a experimentadora apresentou uma regra discrepante das contingências ao participante: “quando mostrar esses objetos, você deverá fazer o seguinte: Primeiro deverá apontar para o objeto de comparação que tiver a mesma forma do objeto modelo. Depois aponte para o objeto de comparação que tiver a mesma cor do objeto modelo. Em seguida, aponte para o objeto de comparação que tiver a mesma espessura do objeto modelo. Isto é, primeiro você deverá apontar para o objeto com mesma forma, depois com mesma cor, e depois com mesma espessura. Entendeu? Repita para mim o que você deve fazer. Fazendo isso, você poderá ganhar pontos, que serão mostrados quando a lâmpada for acesa.” (Instruções extraídas de Pinto et al., 2006).

Ao longo da Sessão 4, a emissão da sequência EFC, que foi reforçada ao longo da Sessão 3, continuou sendo reforçada em esquema de reforçamento contínuo. Esta foi a única resposta reforçada durante a Sessão 4. O final dessa sessão ocorreu quando o participante obteve 10 pontos, ou após a emissão de 30 tentativas. É válido informar que as quatro sessões foram realizadas em sequência, sendo o único intervalo entre elas o tempo que a experimentadora dispôs para organizar o arranjo de estímulos para a sessão seguinte.

Capítulo III – Resultados

Após a realização do experimento, contabilizou-se o percentual de sequências “corretas” em cada sessão, isto é, o quantitativo de sequências cuja emissão era seguida pelo ganho de um ponto. Para estudar a relação entre a frequência do seguimento de regra e as duas categorias de estilos parentais (Estilo Parental de Risco e Estilo Parental de Não Risco), foi utilizado um modelo de análise de variância (ANOVA) entre os fatores. Considerou-se a presença de diferença estatisticamente significativa quando $p < 0,05$.

Inicialmente, optou-se por analisar os dados da Sessão 2 a partir da comparação entre os grupos “Estilo Parental de Risco” e “Estilo Parental de Não Risco” em função das seguintes variáveis: (i) “Seguimento de regras”, que corresponde à média de vezes que os participantes seguiram a regra emitida pela experimentadora ao longo da Sessão 2, representada na Tabela 1; (ii) “Não Seguimento de Regras”, que corresponde à média de vezes que os participantes emitiram sequências diferentes da apresentada pela pesquisadora, estando esta variável representada na Tabela 2.

Tabela 1

Tabela ANOVA Referente ao Seguimento de Regras na Sessão 2

		Soma dos	Desvio	Média	F	Nível de
		quadrados	padrão	dos		significância
				quadrados		
Seguimento	Entre grupos	27,984	1	27,984	0,91	0,765
de regras na	(combinado)					
Sessão 2						
	Dentro dos	10463,233	34	307,742		
	grupos					

Total	10491,217	35
-------	-----------	----

Tabela 2

Tabela ANOVA, Referente ao Não Seguimento de Regras na Sessão 2

		Soma dos	Desvio	Média	F	Nível de
		quadrados	padrão	dos		significância
				quadrados		
Não	Entre	27,984	1	27,984	0,91	0,765
Seguimento	grupos					
de regras na	(combinado					
Sessão 2)					
	Dentro dos	10463,233	34	307,742		
	grupos					
	Total	10491,217	35			

Assim como apresentado nas Tabela 1 e 2, $F(1, 34) = 0,09$, $p = 0,765$, $\eta^2 = 0,003$ em relação à ambas as variáveis “Seguimento de Regras” e “Não Seguimento de Regras”. Desse modo, não foram percebidas diferenças significativas entre os grupos na Sessão 2.

No que diz respeito à Sessão 3, foram analisadas as variáveis: “Acertos”- referente à quantidade de vezes que os participantes emitiram a sequência que era seguida de ponto (Tabela 3); e “Erros”- indicando a quantidade de vezes que os participantes emitiram outra sequência, que não a sequência seguida por ponto (Tabela 4); em função dos grupos “Estilo Parental de Risco” e “Estilo Parental de Não Risco”.

Tabela 3

Tabela ANOVA, Referente aos Acertos na Sessão 3

		Soma dos	Desvio	Média dos	F	Nível de
		quadrados	padrão	quadrados		significância
Acertos	Entre	1352,768	1	1352,768	3,541	0,068
na	grupos					
Sessão 3	(combinado)					
	Dentro dos	12988,129	34	382,004		
	grupos					
	Total	14340,897	35			

Tabela 4

Tabela ANOVA, Referente aos Erros na Sessão 3

		Soma dos	Desvio	Média	F	Nível de
		quadrados	padrão	dos		significância
				quadrados		
Erros	Entre	1277,705	1	1277,705	3,272	0,079
na	grupos					
Sessão	(combinado)					
3						
	Dentro dos	13278,596	34	309,547		
	grupos					
	Total	14556,301	35			

Observa-se, a partir da Tabelas 3 que, em relação aos “acertos”, $F(1, 34) = 3,27, p = 0,068, \eta^2 = 0,094$; e no que diz respeito aos “erros”, $F(1, 34) = 3,27, p = 0,079, \eta^2 = 0,088$ (Tabela 4). Isto é, foi encontrada uma diferença marginalmente significativa entre os grupos com “Estilo Parental de Risco” e “Estilo Parental de Não Risco”, mas que não é relevante quando $p < 0,05$. Assim, não se pode afirmar que houve um efeito de diferença significativo entre as variáveis “acertos” e “erros” em comparação com os diferentes estilos parentais analisados.

Por fim, no que diz respeito à Sessão 4, investigou-se se há diferença entre a média de vezes que os participantes de cada grupo seguiram a regra discrepante (Seguimento de Regras), fator representado pela Tabela 5; e a média de vezes que os participantes deixaram de seguir a regra discrepante, emitindo outra sequência (Não Seguimento de Regras), o que é exposto na Tabela 6.

Tabela 5

Tabela ANOVA, Referente ao Seguimento de Regras na Sessão 4

		Soma dos	Desvio	Média	F	Nível de
		quadrados	padrão	dos		significância
				quadrados		
Seguimento	Entre	813,676	1	813,676	1,546	0,222
de regras	grupos					
na Sessão 4	(combinado)					
	Dentro dos	17898,437	34	526,425		
	grupos					
	Total	18712,112	35			

Tabela 6

Tabela ANOVA, Referente ao Não Seguimento de Regras na Sessão 4

		Soma dos	Desvio	Média	F	Nível de
		quadrados	padrão	dos		significância
				quadrados		
Não	Entre	727,291	1	727,291	1,303	0,262
Seguimento	grupos					
de regras	(combinado)					
na Sessão 4						
	Dentro dos	1898,454	34	558,307		
	grupos					
	Total	19709,745	35			

A partir da Tabela 5, percebe-se que, em relação à variável “Seguimento de Regras”, $F(1, 34) = 1,54$, $p = 0,222$, $\eta^2 = 0,043$. Já em relação ao “Não Seguimento de Regras”, a Tabela 6 aponta que $F(1, 34) = 1,30$, $p = 0,262$, $\eta^2 = 0,037$. Desta forma, não foi possível observar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos parentais “de Risco” e de “Não Risco” em relação ao seguimento de regras na Sessão 4.

Capítulo IV– Discussão

Assim como explicitado anteriormente, a presente pesquisa objetiva analisar se há relação estatisticamente significativa entre estilos parentais (Gomide, 2019) e seguimento de regras de acordo com a Análise do Comportamento. Os dados coletados na Sessão 2 do presente estudo possibilitaram a avaliação do comportamento dos participantes frente à interação entre regras e contingências, visto que a sequência descrita pela pesquisadora era correspondente à sequência reforçada pelo ganho de pontos (Paracampo & Albuquerque, 2005).

Nesse contexto, o comportamento de seguir a regra emitida pela experimentadora era estabelecido pela emissão da instrução CEF ou ECF, que funcionou como estímulo antecedente, mas a manutenção do comportamento de emitir a sequência especificada dependeu também das consequências do seguimento da regra pelos participantes (Paracampo & Albuquerque, 2005; Paracampo & Albuquerque, 2004). No caso da Sessão 2, a cada duas sequências “corretas”, o participante ganhava um ponto (FR2), o qual poderia ser trocado por chocolates ao final da pesquisa.

A partir da Análise de Variância (ANOVA), percebeu-se que não houve diferença significativa entre o seguimento de regras dos grupos Estilo Parental de Risco e Estilo Parental de Risco na Sessão 2. Esta ausência de diferença significativa pode ser justificada pelo fato de que ambos os grupos apresentaram um elevado índice de acertos devido à correspondência entre a regra emitida pela pesquisadora e as contingências (Paracampo & Albuquerque, 2005; Paracampo & Albuquerque, 2004).

Em adição, outro fator que corrobora a ausência de diferença significativa entre seguimento de regras entre os estilos parentais é a premissa de que os participantes deveriam apresentar ao menos 10 pontos nessa sessão, caso contrário, não haveriam cumprido o pré-requisito para passar para a próxima sessão. Assim, todos os participantes deveriam seguir a

regra emitida pela pesquisadora para poderem dar prosseguimento à pesquisa, havendo, portanto, uma padronização comportamental como condição para os participantes darem continuidade à pesquisa.

No que diz respeito à Sessão 3 do presente estudo, analisou-se a diferença entre os grupos de Estilo Parental de Risco e Estilo Parental de Não Risco na manutenção de um comportamento governado por contingências (Albuquerque et al., 2013; Albuquerque & Paracampo, 2010; Albuquerque et al., 2004). No caso dessa sessão, a contingência de reforçamento era modificada sem a apresentação de uma regra. A partir da coleta de dados, não foi encontrada diferença significativa entre os grupos Estilo Parental de Risco e de Não Risco, isto é, não foi possível observar um controle direto dos diferentes estilos parentais sobre o comportamento de seguir regras dos participantes.

Ao longo da Sessão 3, percebeu-se que alguns participantes, tanto do grupo Estilo Parental de Risco, quanto do Estilo Parental de Não Risco, emitiram sequências que foram acidentalmente reforçadas, mas que não eram correspondentes às contingências. Como exemplo, na Sessão 3 apenas a sequência EFC deveria ser fortalecida. No entanto, alguns participantes passaram a emitir duas sequências em conjunto, apontando uma sequência logo em seguida da outra, como CEF seguida de EFC. Assim, a segunda sequência (EFC) era mantida pela correspondência entre a regra e a contingência, mas a primeira sequência (CEF) era mantida por uma relação acidental com o reforço, pela contiguidade temporal do controle da contingência em vigor, e não pela relação de contingência em si.

Conversando com dois participantes, que emitiram duas sequências em sucessão, observou-se que eles haviam formulado autorregras inaccuradas. Devido ao fato de haver uma mudança não sinalizada nas contingências da Sessão 3, estes participantes elaboraram autorregras que descreveriam as contingências produzidas pelos seus comportamentos (Zettle, 1990). No caso, eles formularam autorregras cujo comportamento descrito possuía

uma relação acidental com o reforço, mas não associação correspondente às contingências, isto é, inacuradas (Matos, 2001; Zettle, 1990).

Por fim, a Sessão 4 deste estudo teve por objetivo específico comparar a insensibilidade à incongruência regra e contingência em função dos grupos. Ao emitir uma regra incongruente à sequência correta, a pesquisadora buscou analisar se os grupos apresentariam índices de seguimento de regras distintos. Inicialmente, hipotetizou-se que haveria uma diferença significativa no seguimento de regras entre os grupos, visto que a família exerce alta influência sobre o estabelecimento de padrões comportamentais entre crianças e adolescentes (Gomide, 2019). No entanto, não foi encontrada diferença significativa no seguimento de regras entre os grupos.

Constatou-se que a maior parte dos participantes de ambos os grupos (66,66%) emitiu a regra descrita pela experimentadora ao longo de toda a Sessão 4 (30 tentativas). Assim, os participantes apresentaram uma baixa sensibilidade às contingências, o que, provavelmente, encontra-se associado ao histórico de reforçamento da Sessão 2, em que a regra emitida pela pesquisadora era correspondente às contingências ambientais (Meyer, 2005; Oliveira, Lopes, Lima, Escobal & Goyos, 2013).

Ao final da pesquisa, após a realização da Sessão 4, foi perguntado aos participantes, de modo não sistematizado, o que os levou a continuarem seguindo ou não a regra emitida pela pesquisadora. Entre os participantes que apresentaram insensibilidade às contingências, foram emitidas as seguintes respostas: (i) um grupo informou que esperava o ganho de pontos ao final da Sessão 4, ou seja, um ganho de pontos intermitente e cumulativo; (ii) outro grupo notou que provavelmente não ganharia pontos, mas optou por continuar seguindo a regra (o comportamento estava efetivamente sobre o controle de regras, independentemente das contingências).

Ao comparar os resultados da Sessão 4 da presente pesquisa com os dados da Sessão 4 da pesquisa de Pinto et al. (2006), nota-se que, entre os participantes inflexíveis e flexíveis da pesquisa de Pinto et al. (2006), houve uma diferença numérica entre os grupos, em que seis dois oito participantes flexíveis deixaram de seguir a regra discrepante na Sessão 4, e sete dois oito participantes inflexíveis mantiveram o comportamento de seguir a regra discrepante na Sessão 4. Em contraste, no presente estudo, não foi possível constatar diferenças significativas entre os participantes dos diferentes grupos de Estilos Parentais. Contudo, percebe-se que Pinto et al. (2006) não realizaram comparações estatísticas entre grupos. Assim, não há dados suficientes que informem se houve uma diferença estatística significativa entre os grupos de participantes flexíveis e inflexíveis, apenas uma diferença numérica.

Em relação à pesquisa de Paracampo et al. (2014), que investigou o efeito de histórias pré-experimentais sobre o seguimento de regras, nota-se também uma ausência de análise estatística inferencial. Nesse estudo, na Condição Experimental 1 da pesquisa de Paracampo et al. (2014), todos os participantes deixaram de seguir a regra discrepante, independentemente se serem flexíveis ou inflexíveis. Esse dado demonstra que a situação atual a que o indivíduo é exposto influencia os eventuais efeitos de histórias pré-experimentais na determinação de diferenças individuais. Já em relação à Condição 2, todos os participantes que seguiram a regra discrepante eram inflexíveis, enquanto os flexíveis deixaram de segui-la. Esse fato corrobora com a noção de que diferentes resultados, apresentados em uma mesma condição experimental, podem ser atribuídos, em parte, às diferenças entre as suas histórias pré-experimentais. Entretanto, para uma melhor compreensão e comprovação dos dados, é importante que novas pesquisas, com enfoque em análises estatísticas inferenciais, sejam realizadas.

Ao analisar o presente estudo como um todo, nota-se que outro fator que pode ter exercido controle sobre o comportamento de seguir ou não as regras ao longo do experimento foi a função do ganho de pontos e de chocolates para cada participante. Entende-se que o ganho de chocolates tende a atuar como reforço positivo: quando há a introdução de um novo estímulo ao contexto, e este estímulo reforça o comportamento do indivíduo ao aumentar ou manter a frequência do comportamento (Bacanli, 2016). Entretanto, observou-se que nem sempre o ganho de chocolates exerce a função de reforçador: ao final da pesquisa, alguns participantes informaram que “gostam muito de chocolate”, outros que “gostam, mas que estavam sem fome”, ou até mesmo que “não gostam de chocolate, mas que poderiam dar para outras pessoas”. Nesse sentido, para alguns participantes, os chocolates podem atuar como estímulos indiferentes ou até mesmo aversivos, a depender da história daquele indivíduo (Oliveira et al., 2013).

Em conclusão, os dados da presente pesquisa indicam que não é possível afirmar que há relação significativa entre Estilos Parentais de Risco e de Não Risco e seguimento de regras. Esta análise corrobora a pesquisa conduzida por Silva (2016), uma pesquisa qualitativa, que teve por objetivo compreender a relação entre estilos parentais e seguimento de regras, especificamente na escola. A pesquisa de Silva (2016) foi a única pesquisa encontrada que investiga esta relação e, embora não tenha adotado a referência de regras da Análise do Comportamento, as normas da escola podem ser entendidas como estímulos antecedentes verbais que descrevem as contingências impostas no contexto social (Paracampo & Albuquerque, 2004; Paracampo & Albuquerque, 2005). Encontrou-se como resultado, uma ausência de relação entre estilos parentais e as dificuldades com o seguimento de regras no âmbito escolar (Silva, 2016).

Pondera-se, portanto, que a presente pesquisa corrobora as análises já realizadas, apontando que não há relação significativa entre estilos parentais e seguimento de regras.

Entretanto, ainda há uma lacuna teórica de estudos e pesquisas que analisem a relação entre estilos parentais e seguimento de regras, sobretudo em diferentes contextos e com diferentes nichos de participantes.

Capítulo V – Considerações Finais

Em resumo, o presente estudo teve por objetivo analisar se há relação estatisticamente significativa entre estilos parentais e seguimento de regras de acordo com a Análise do Comportamento. Inicialmente, devido ao fato de o núcleo familiar ser o primeiro contexto de socialização dos seres humanos e exercer grande influência sobre estabelecimento de repertórios comportamentais, hipotetizava-se que os estilos parentais apresentariam influência sobre o seguimento de regras entre adolescentes. Entretanto, não foi possível constatar diferença significativa entre os diferentes estilos parentais e o seguimento de regras discrepantes ou congruentes no presente trabalho.

Pondera-se, portanto, que os resultados do estudo respondem ao problema de pesquisa, mas não corroboram com a hipótese inicial. Mais do que isso, ressalta-se que os estudos previamente realizados acerca da relação entre estilos parentais e seguimento de regras não contaram com análises estatísticas ou com critérios de classificação sistematizados, pautados em medidas de análise objetivas. Sendo assim, o estudo contribui com a área de debates acerca das implicações e consequências das práticas parentais sobre o comportamento de seguir regras entre adolescentes, uma área até então pouco explorada, sobretudo a partir da concepção da Análise do Comportamento.

Apesar das contribuições do estudo, há limitações que merecem destaque, uma vez que indicam questões que podem ser melhor desenvolvidas em pesquisas futuras. Dentre elas, encontra-se o fato de que a constituição da amostra não se deu por um método de amostragem probabilística, mas por conveniência, não sendo representativa da quantidade de adolescentes do Distrito Federal, local em que a pesquisa foi desenvolvida. Além disso, as variáveis de pesquisa analisadas foram Estilo Parental de Risco e de Não Risco, não sendo avaliadas as particularidades de cada prática parental, ou seja, houve uma lacuna no que diz respeito à relação entre seguimento de regras e cada uma das seguintes práticas: monitoria positiva,

comportamento moral, punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e negligência.

Para mais, percebeu-se que a maior parte dos participantes emitiu o comportamento de seguir a regra apresentada pela experimentadora na Sessão 4, mesmo sendo a regra incongruente com as contingências. Pondera-se, portanto, que as contingências das sessões anteriores podem ter atuado como histórico de reforçamento ao seguimento de regras, aumentando a probabilidade de os participantes apresentarem insensibilidade às contingências; o que tende a diminuir a variabilidade de respostas entre os grupos. Outro fator limitante da pesquisa é o fato de que o chocolate não atuou como estímulo reforçador para todos os participantes, o que pode ter interferido sobre o seguimento de regras de alguns participantes.

De modo geral, entende-se que o estudo contribui para a área de estudos sobre estilos parentais e sobre seguimento de regras. No que diz respeito a futuras pesquisas, é importante ampliar o campo de estudo para variáveis adicionais, tais como: relação entre cada prática parental e seguimento de regras; relação entre estilos parentais e seguimento de regras com demais públicos, como crianças e adultos; relação entre estilos parentais e seguimento de regras em diferentes contextos, como organizações, dentro das relações familiares, entre outros. Além disso, em próximas pesquisas é importante que a metodologia de escolha da amostragem se dê por modelo de amostragem probabilística, sendo representativa do público-alvo da pesquisa.

Referências

- Albuquerque, L. & Paracampo, C. (2010). Análise do controle por regras. *Psicologia USP*, 21(2), 253-273.
- Albuquerque, L. (2005). Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Rev. Interação em Psicologia*, 9(2), 227-237.
- Albuquerque, L., Matos, M. & Souza, D. (2004). Investigação do controle por regras e do controle por histórias de reforçamento sobre o comportamento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 395-412.
- Albuquerque, L., Matsuo, G & Paracampo, C. (2009). Efeitos de Histórias de Reforço Social sobre o Comportamento de Seguir Regras. *Interação em Psicologia*, v. 13, n. 2.
- Albuquerque, L., Mescouto, W & Paracampo, C. (2011). Controle por Regras: Efeitos de Perguntas, Sugestões e Origens. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de análise de Comportamiento*, vol. 19, n. 1.
- Albuquerque, L., Paracampo, C., Matsuo, G. & Mescouto, W. (2013). Variáveis Combinadas, Comportamento Governado por Regras e comportamento Modelado por Contingências. *Acta Comportamentalia*, vol. 21, n 3, 285-304.
- Bacanli, H. (2016). Learning and teaching: theories, approaches and models, Chapter 2: Behaviorist approach. *Uskudar University, Faculty of Humanities and Social Sciences*.
- Beyers, W. & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychological adjustment, and parenting: Interactions, moderating, and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Blakely, E. & Schlinger, H. (1987). Rules: Function-altering contingency-specifying stimuli. *The Behavior Analysis*, 10, 183-187.

- Bohm, C., & Gimenes, L. (2008). Automonitoramento como técnica terapêutica e de avaliação comportamental. *Revista Psicolog, 1 (1), 88-100.*
- Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. *Revista Interamericana de Psicologia, 41 (3), 349 - 358.*
- Bortolini, M. & Andretta, I. (2013). Práticas parentais coercitivas e as repercussões nos problemas de comportamento dos filhos. *Psicologia Argumento, 31(73), 227-235.*
- Carvalho, M. (2003). Efeito das práticas educativas parentais sobre o comportamento infrator de adolescentes. *UFPR: Pós-Graduação em Psicologia da Infância e da Adolescência.*
- Cecconello, A., De Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo, 8 (nº spe), 45-54.*
- Cia, F., Pamplin, R. & Del Prette, Z. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia, 16(35), 395-406.*
- Cortez, M. & Reis, M. (2008). Efeitos do controle por regras ou pelas contingências na sensibilidade comportamental. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva, 10(2), 143-155.*
- Gershoff, E. (2002). Corporal punishment by parentes and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 128(4), 539-579.*
- Gomide, P. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção.* Campinas: Alínea.

- Gomide, P., Salvo, C., Pinheiro, D., Sabbag, G. & Salvo, C. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico-USF*, 10(2), 169-178.
- Gomide, P. (2008). Pais presentes, pais ausentes: regras e limites. 8 ed. *Petrópolis: Vozes*.
- Gomide, P. (2019). Inventário de Estilos Parentais: Modelo Teórico, Manual de aplicação, apuração e interpretação. *Petrópolis: Vozes*.
- Hutz, C. & Bardagir, M. (2006). Indecisão Profissional, Ansiedade e Depressão na Adolescência: A Influência dos Estilos Parentais. *Psico-USF*, 11(1), 65-73.
- Kroger- Costa, A. & Abreu-Rodrigues, J. (2012). Effects of historical and social variables on instruction following. *The Psychological Record*. 62(4): 691-706.
- Matos, M. (2001). Comportamento governado por regras. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3(2), 51-66.
- Meyer, S. B. (2005). Regras e Autorregras no Laboratório e na Clínica. In: *Josele Abreu Rodrigues; Michela Rodrigues Ribeiro. (Org.). Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação (pp. 211-227). Porto Alegre: Artmed*.
- Mondim, E. (2008). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicologia Argumento*, v.26, n. 54.
- Ninomiya, M. & Silva, S. (2019). Estilo Parental em Diferentes Configurações Familiares. *Programa de Iniciação Científica- PIC- UniCeub- Relatórios de Pesquisa*.
- O'Hora, D., Barnes-Holmes, D. & Stewart, I. (2014). Antecedent and consequential control of derived instruction-following. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*.
- Oliveira, G., Lopes, G., Lima, A., Escobal G. & Goyos, C. (2013). Algumas Relações entre Autocontrole com comportamento verbal, Regras, Operações Motivacionais e

- Controle Aversivo. *Comportamento em Foco II, Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental*, p.105-114.
- Paracampo, C. & Albuquerque, L. (2004). Análise do Papel das Consequências Programadas no Seguimento de Regras. *Interação em Psicologia*, 8(2), p. 237-245.
- Paracampo, C. & Albuquerque, L. (2005). Comportamento Controlado por Regras: Revisão Crítica de Proposições Conceituais e Resultados Experimentais. *Interação em Psicologia*, v.9, n. 2.
- Paracampo, C., Albuquerque, L., Mescouto, W., & Farias, A. (2013). Efeitos de Perguntas e de Respostas às Perguntas Sobre o Seguir Regras Apresentadas em uma História Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol 29, n. 4, p. 369-379.
- Paracampo, C., Souza, M. & Albuquerque, L. (2014). Variáveis que Podem Interferir no Seguir Regras de Participantes Flexíveis e Inflexíveis. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 27, n. 1.
- Patias, N., Dias, A., Mahl, F. & Fiorin, P. (2012). Práticas educativas parentais e gestação na adolescência: comparando as experiências da gestante adolescente e da adolescente sem experiência de gestação. *Adolesc. Saúde, Rio de Janeiro*, v. 9, n. 1, p 18-24.
- Patias, N., Siqueira, A. & Dias, A. (2013). Práticas educativas e intervenção com pais: A educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Advances in Health Psychology*, 21(1), 29-40.
- Pinheiro, M., Haase, V., Del Prette, A., Amarante, C., & Del Prette, Z. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414
- Pinto, A. (2009). Efeitos de variáveis antecedentes e consequentes sobre o seguir instruções em participantes classificados como flexíveis e inflexíveis. *Tese de Doutorado*

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará.

Pinto, A., Paracampo, C., & Albuquerque, L. (2006). Análise do controle por regras em participantes classificados de flexíveis e de inflexíveis. *Acta Comportamental*, 14(2), 171-194.

Sampaio, I. (2007). Inventário de Estilos Parentais (IEP): um novo instrumento para avaliar as relações entre pais e filhos. *Psico- Usf*, 12(1), 125-126.

Silva, M. (2013). Regras e Autorregras em Discriminação Simples com Reforçamento positivo em Adultos. *Psi- Graduação*.

Silva, A. (2016). Estilos Parentais e Relação das Crianças com Regras na Escola. *Periódicos PUC- Minas*.

Skinner, B. (1969). Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis. *New York: Appleton-century- Crofts*.

Teixeira, M., Oliveira, A. & Wottrich, S. (2006). Escalas de Práticas Parentais (EPP): avaliando dimensões de práticas parentais em relação a adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 433-441.

Weber, L., Cunha, J. & Moura, V. (2007). Análise das relações entre o comportamento anti-social de adolescentes e a interação familiar. In R. Starling (Ed.), *Sobre Comportamento e Cognição*, Vol. 19, pp. 347-367. Santo André: ESETEC.

Weber, L., Prado, P., Viezzer, A. & Brandenburg, O. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.

Weber, L., Selig, G., Bernardi, M. & Salvador, A. (2006). Continuidade dos Estilos Parentais através das Gerações: Transmissão Intergeracional de Estilos Parentais. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(35), 407-414.

Zettle, D. (1990). Comportamento Governado por Regra: uma Resposta do Behaviorismo Radical ao Desafio Cognitivo. *The Psychological Record*, 10,41-49.

Apêndice I

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“Regras e Estilos Parentais”

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Professor responsável (orientador): Carlos Augusto de Medeiros

Pesquisador: Luísa Jobim Santi

- Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.
- Antes de decidir se deseja participar (por livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.
- Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver claro para você. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

O objetivo deste estudo é analisar se há correlação entre estilos parentais e comportamentos governados por regras entre adolescentes.

Você está sendo convidado a participar exatamente por ser adolescente de faixa etária entre 10 e 19 anos.

Procedimento do estudo

- Sua tarefa consiste em preencher dois questionários, um para cada pai/responsável por você.
- Para aqueles que participarem da segunda etapa da pesquisa, a tarefa será apontar para estímulos de comparação que serão comparados com um estímulo modelo.

- O procedimento consiste em duas etapas. A primeira será a apresentação do TALE e a aplicação dos questionários. A segunda ocorrerá em outro dia e consistirá no momento de execução da tarefa de comparar estímulos.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui riscos mínimos, de exposição a sofrimento psíquico ao entrar em contato com componentes íntimos relacionados à relação parental.
- Medidas preventivas de imparcialidade e acolhimento quanto as experiências pessoais dos participantes serão tomadas durante a coleta de dados.
- Devido ao cenário pandêmico vivenciado atualmente, há o risco de contágio do vírus COVID-19. De modo a minimizar a probabilidade de contágio, o estudo será realizado em um ambiente arejado e todos os materiais serão higienizados antes e após a pesquisa. Além disso, a examinadora estará com máscara e face shield e será obrigatório o uso de máscara por parte dos participantes.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento do comportamento humano, bem como ajudar no desenvolvimento da ciência na área de Psicologia. Poderá, também, promover estudos posteriores que aprofundem a temática abordada neste estudo.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações ficará guardado sob a responsabilidade da Pesquisadora Luísa Jobim Santi; com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, mesmo ao final da pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.
- Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília- CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966-15511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____,

após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Participante

Pesquisador: Luísa Jobim Santi, (61) 996669677

lujobimsanti98@gmail.com

Pesquisador responsável (Orientador): Carlos Augusto de Medeiros,

(61) 39661296

carlos.medeiros@uniceub.br

Apêndice II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“Regras e Estilos Parentais”

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Professor responsável (orientador): Carlos Augusto de Medeiros

Pesquisador: Luísa Jobim Santi

- Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ele contém explicações sobre o estudo que você/seu filho (a) está sendo convidado a participar.
- Antes de decidir se permite que seu filho (a)/você participe (por livre e espontânea vontade) da pesquisa, você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso permitir que seu filho (a) /você participe, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.
- Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver claro para você. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

O objetivo deste estudo é analisar se há correlação entre estilos parentais e comportamentos governados por regras entre adolescentes.

Seu filho (a)/ você está sendo convidado a participar exatamente por ser adolescente de faixa etária entre 10 e 19 anos.

Procedimento do estudo

- A tarefa do participante consiste em preencher dois questionários, um para cada pai/responsável.

- Para aqueles que participarem da segunda etapa da pesquisa, a tarefa será apontar para estímulos de comparação que serão comparados com um estímulo modelo.
- O procedimento consiste em duas etapas. A primeira será a apresentação do TCLE e a aplicação dos questionários. A segunda ocorrerá em outro dia e consistirá no momento de execução da tarefa de comparar estímulos.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui riscos mínimos, de exposição a sofrimento psíquico ao entrar em contato com componentes íntimos relacionados à relação parental.
- Medidas preventivas de imparcialidade e acolhimento quanto as experiências pessoais dos participantes serão tomadas durante a coleta de dados.
- Devido ao cenário pandêmico vivenciado atualmente, há o risco de contágio do vírus COVID-19. De modo a minimizar a probabilidade de contágio, o estudo será realizado em um ambiente arejado e todos os materiais serão higienizados antes e após a pesquisa. Além disso, a examinadora estará com máscara e face shield e será obrigatório o uso de máscara por parte dos participantes.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, o participante não precisa realizá-lo.
- A participação poderá ajudar no maior conhecimento do comportamento humano, bem como ajudar no desenvolvimento da ciência na área de Psicologia. Poderá, também, promover estudos posteriores que aprofundem a temática abordada neste estudo.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- A participação é voluntária. O participante não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

- O participante poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, o participante não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as informações de cada participante ficará guardado sob a responsabilidade da Pesquisadora Luísa Jobim Santi; com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, mesmo ao final da pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.
- Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília- CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966-15511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a participação de seu filho (a) no estudo.

Eu, _____ RG _____,

após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Participante

Pesquisador: Luísa Jobim Santi, (61) 996669677

lujobimsanti98@gmail.com

Pesquisador responsável (Orientador): Carlos Augusto de Medeiros,

(61) 39661296

carlos.medeiros@uniceub.br

Apêndice III

INVENTÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS PATERNO

Inventário de Estilos Parentais (IEP) Práticas parentais paternas

Paula Inez Cunha Gomide

O objetivo deste instrumento é estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas a seguir, aquelas que mais refletem a forma como **seu pai** o(a) educa.

Identificação

Nome: _____ Idade: _____
Escolaridade: _____ Sexo: ()m ()f

Responda a tabela a seguir fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a frequência com que seu PAI ou responsável age nas situações relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento de seu pai naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

NUNCA: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

ÀS VEZES: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

SEMPRE: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 8 a 10 vezes.

	Entre 10 episódios		
	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Quando saio conto a ele espontaneamente onde eu vou.			
2. Ele me ensina a devolver objetos ou dinheiro que não me pertencem.			
3. Quando faço algo errado, a punição de meu pai é mais severa dependendo de seu humor.			
4. O trabalho de meu pai atrapalha sua atenção para comigo.			
5. Ele ameaça que vai me bater ou castigar e depois nada acontece.			
6. Ele critica qualquer coisa que eu faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7. Ele me bate com cinta ou outros objetos.			
8. Ele pergunta como foi meu dia na escola e me ouve atentamente.			
9. Se eu colar na prova, ele me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a mim mesmo(a).			
10. Quando ele está alegre, não se importa com as coisas erradas que eu faça.			

	Entre 10 episódios		
	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
11. Sinto dificuldades em contar meus problemas para ele, pois vive ocupado.			
12. Quando ele me castiga, peço para sair do castigo, e, após um pouco de insistência, ele deixa.			
13. Quando saio, ele telefona me procurando muitas vezes.			
14. Tenho muito medo de apanhar dele.			
15. Quando estou triste ou aborrecido(a), ele se interessa em me ajudar a resolver o problema.			
16. Quando estrago alguma coisa de alguém, ele me ensina a contar o que fiz e pedir desculpas.			
17. Ele me castiga quando está nervoso; assim que passa a raiva, pede desculpas.			
18. Fico sozinho(a) em casa a maior parte do tempo.			
19. Durante uma briga, eu xingo ou grito com ele e, então, ele me deixa em paz.			
20. Ele controla com quem falo ou saio.			
21. Fico machucado(a) quando ele me bate.			
22. Mesmo quando está ocupado ou viajando, telefona-me para saber como estou.			
23. Ele me aconselha a ler livros, revistas ou ver programas de TV que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas.			
24. Quando ele está nervoso, acaba descontando em mim.			
25. Sinto que ele não me dá atenção.			
26. Quando ele me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeço, ele "deixa pra lá".			
27. Especialmente nas horas das refeições, ele fica dando as "brincas".			
28. Sinto ódio de meu pai quando ele me bate.			
29. Após uma festa, ele quer saber se me diverti.			
30. Ele conversa comigo sobre o que é certo ou errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
31. Ele é mal-humorado.			
32. Ele ignora o que eu gosto.			
33. Ele avisa que não vai me dar um presente caso não estude, mas, na hora "H", ele fica com pena e dá o presente.			
34. Se vou a uma festa, ele somente quer saber se bebi, se fumei ou se estava com aquele grupo de maus elementos.			
35. Ele é agressivo comigo.			
36. Ele estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica suas razões sem brigar.			
37. Ele conversa sobre meu futuro trabalho mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha.			
38. O mau humor dele impede que eu saia com os amigos.			
39. Ele ignora meus problemas.			
40. Quando fico muito nervoso(a) em uma discussão ou briga, percebo que isto amedronta meu pai.			
41. Quando estou aborrecido(a), ele fica insistindo para eu contar o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar.			
42. Ele é violento.			

Este inventário é referente à obra *Inventário de Estilos Parentais*.

Apêndice IV

INVENTÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS MATERNO

Inventário de Estilos Parentais (IEP)
Práticas parentais maternas

Paula Inez Cunha Gomide

O objetivo deste instrumento é estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas a seguir, aquelas que mais refletem a forma como **sua mãe** o(a) educa.

Identificação

Nome: _____ Idade: _____
Escolaridade: _____ Sexo: ()m ()f

Responda a tabela a seguir fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a frequência com que sua **MÃE** ou responsável age nas situações relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento de sua mãe naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

NUNCA: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.
ÀS VEZES: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.
SEMPRE: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 8 a 10 vezes.

	Entre 10 episódios		
	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Quando saio conto a ela espontaneamente onde eu vou.			
2. Ela me ensina a devolver objetos ou dinheiro que não me pertencem.			
3. Quando faço algo errado, a punição de minha mãe é mais severa dependendo de seu humor.			
4. O trabalho de minha mãe atrapalha sua atenção para comigo.			
5. Ela ameaça que vai me bater ou castigar e depois nada acontece.			
6. Ela critica qualquer coisa que eu faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7. Ela me bate com cinta ou outros objetos.			
8. Ela pergunta como foi meu dia na escola e me ouve atentamente.			
9. Se eu colar na prova, ela me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a mim mesmo(a).			

www.vozes.com.br

 EDITORA
VOZES

	Entre 10 episódios		
	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
10. Quando ela está alegre, não se importa com as coisas erradas que eu faça.			
11. Sinto dificuldades em contar meus problemas para ela, pois vive ocupada.			
12. Quando ela me castiga, peço para sair do castigo, e, após um pouco de insistência, ela deixa.			
13. Quando saio, ela telefona me procurando muitas vezes.			
14. Tenho muito medo de apanhar dela.			
15. Quando estou triste ou aborrecido(a), ela se interessa em me ajudar a resolver o problema.			
16. Quando estrago alguma coisa de alguém, ela me ensina a contar o que fiz e pedir desculpas.			
17. Ela me castiga quando está nervosa; assim que passa a raiva, pede desculpas.			
18. Fico sozinho(a) em casa a maior parte do tempo.			
19. Durante uma briga, eu xingo ou grito com ela e, então, ela me deixa em paz.			
20. Ela controla com quem falo ou saio.			
21. Fico machucado(a) quando ela me bate.			
22. Mesmo quando está ocupada ou viajando, telefona-me para saber como estou.			
23. Ela me aconselha a ler livros, revistas ou ver programas de TV que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas.			
24. Quando ela está nervosa, acaba descontando em mim.			
25. Sinto que ela não me dá atenção.			
26. Quando ela me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeço, ela "deixa pra lá".			
27. Especialmente nas horas das refeições, ela fica dando as "brincas".			
28. Sinto ódio de minha mãe quando ela me bate.			
29. Após uma festa, ela quer saber se me diverti.			
30. Ela conversa comigo sobre o que é certo ou errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
31. Ela é mal-humorada.			
32. Ela ignora o que eu gosto.			
33. Ela avisa que não vai me dar um presente caso não estude, mas, na hora "H", ela fica com pena e dá o presente.			
34. Se vou a uma festa, ela somente quer saber se bebi, se fumei ou se estava com aquele grupo de maus elementos.			
35. Ela é agressiva comigo.			
36. Ela estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica suas razões sem brigar.			
37. Ela conversa sobre meu futuro trabalho mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha.			
38. O mau humor dela impede que eu saia com os amigos.			
39. Ela ignora meus problemas.			
40. Quando fico muito nervoso(a) em uma discussão ou briga, percebo que isto amedronta minha mãe.			
41. Quando estou aborrecido(a), ela fica insistindo para eu contar o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar.			
42. Ela é violenta.			

Este inventário é referente à obra *Inventário de Estilos Parentais*.

Apêndice V**PROTOCOLO DE REGISTROS**

1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			

Etapa 2

1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			

10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			
27.			
28.			
29.			
30.			
31.			
32.			
33.			

34.			
35.			
36.			
37.			
38.			
39.			
40.			
41.			
42.			
43.			
44.			
45.			
46.			
47.			
48.			
49.			
50.			
51.			
52.			
53.			
54.			
55.			
56.			
57.			

58.			
59.			
60.			
61.			
62.			
63.			
64.			
65.			
66.			
67.			
68.			
69.			
70.			
71.			
72.			
73.			
74.			
75.			
76.			
77.			
78.			
79.			
80.			
81.			

82.			
83.			
84.			
85.			
86.			
87.			
88.			
89.			
90.			
91.			
92.			
93.			
94.			
95.			
96.			
97.			
98.			
99.			
100.			
101.			
102.			
103.			
104.			
105.			

106.			
107.			
108.			
109.			
110.			
111.			
112.			
113.			
114.			
115.			
116.			
117.			
118.			
119.			
120.			

Sessão 3

1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			
27.			
28.			
29.			
30.			

Sessão 4

1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			

24.			
25.			
26.			
27.			
28.			
29.			
30.			

Apêndice VI

IMAGENS DO ANTEPARO



