

**Práticas educativas parentais em relação ao filho único
e ao primogênito em famílias com dois filhos**

Ana Paula Corrêa de Oliveira Freitas

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia, sob orientação do Professor Dr. Cesar Augusto Piccinini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Porto Alegre, fevereiro de 2008

“Sabido é que todo efeito tem sua causa, e esta é universal verdade, porém, não é possível evitar alguns erros de juízo, ou de simples identificação, pois acontece considerarmos que este efeito provém daquela causa, quando afinal ela foi outra, muito fora do alcance do entendimento que temos e da ciência que julgávamos ter.”

(José Saramago)

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que me acompanharam ao longo do caminho, até que este momento tão importante finalmente chegasse. É chegada a hora de agradecer.

Ao meu orientador, Professor Cesar Augusto Piccinini, muito obrigada pelo estímulo desde quando o mestrado era uma idéia, pela acolhida e pela dedicação e competência com que trata a construção do conhecimento.

Às famílias que participam do Estudo Longitudinal Sobre o Impacto do Nascimento do Segundo Filho na Dinâmica Familiar e no Desenvolvimento do Primogênito (ELSEFI), obrigada por me emprestarem parte de suas histórias para escrever parte importante da minha própria.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial, Professora Dra. Rita Sobreira Lopes, pelos cafés e conversas e Professora Débora Dell’Aglío pelo estímulo para que eu seguisse a vida acadêmica e pelas contribuições na banca. Muito obrigada!

Ao Professor Dr. Jonathan Tudge pelo carinho, pela oportunidade de trabalharmos juntos e pela “desacomodação” epistemológica. Muito obrigada!

Às colegas do Núcleo de Infância e Família, obrigada, em especial a Ângela Helena Marin, pela disponibilidade durante o processo de análise dos dados, e Giana Frizzo na busca de artigos. Às colegas de ELSEFI Caroline Pereira e Débora Oliveira, obrigada por iniciarem o projeto e me permitirem fazer parte dessa brilhante iniciativa. À Aline Vivian, obrigada pela companhia nas buscas que pareciam intermináveis às famílias de filho único.

Às bolsistas Lis Guimarães, Daiana Linhares e Michelle Delluchi, pelo cuidado com que organizam o material do nosso Projeto e pelo carinho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo auxílio financeiro.

Às “veteranas” que se tornaram amigas, Joice Cadore Sonogo, pela companhia nas coletas, gargalhadas, cafés e conferências “msnísticas”, Camila Guedes Henn, pelo apoio sempre presente mesmo antes da entrada no mestrado, hospedagem cinco estrelas em Santa Maria e Florianópolis e roteiros de cinema que podem dar origem a uma trilogia, e Cristina Hugo por me permitir participar dos experimentos culinários da “Chef Cris”.

Às colegas, hoje amigas do coração, Cristina Saling Krueel e Vivian Lago pela convivência que me permitiu ter a certeza de que mestrado não é só estudo. Muito

obrigada pelas risadas, parceria, companheirismo e por poder vencer junto com vocês as dificuldades e angústias que me assombraram em alguns momentos. À Evelise Rigoni de Faria por tudo isso e pela presença constante. Sempre! MUITÍSSIMO obrigada.

À amiga, ex-colega, meio-sócia, Karen Dedavid por continuarmos próximas depois de 8 anos mesmo não sendo mais vizinhas.

À amiga Ana Lucia Schardosin Dal Ponte por participar da minha vida e deste projeto mesmo de longe, fazendo visitas com o Matheus na barriga atrás de muitos artigos Califórnia a fora. Muito obrigada pelo afeto e apoio logístico.

À minha amiga querida Carla Marson, que desde sempre me avisou que eu era “estudante crônica” e só eu não acreditava.

Às amigas Camila Leipelt e Kelly Francischetto de Andrade por acreditarem em mim e continuarem fazendo parte da minha vida desde os tempos de Dom Bosco.

Aos amigos e parentes queridos que suportaram e entenderam minhas ausências e eventuais períodos de mau humor durante o mestrado e ainda assim continuaram por perto torcendo por mim.

Às “Bunitas” da minha vida que me ajudaram a lembrar que há vida além da academia. Em especial, Carolina Sacramento, minha amiga-irmã, que mesmo longe geograficamente está sempre perto. Obrigada pela sintonia.

Aos Oliveiras da minha vida. Primos e tios queridos! Não tenho palavras para descrever o quão importantes vocês são para mim.

Aos Freitas, mesmo não tão perto, muito obrigada pela torcida.

Às mães, pais e crianças, que enriqueceram a minha prática clínica, aguçando ainda mais meu amor pela psicologia e a vontade de ser pesquisadora.

Agradeço à minha família nuclear mais que especial, por ter me proporcionado a fantástica experiência de ser filha única, segunda filha e primogênita numa única vida. Aos meus pais amados Enio e Ana Luiza, obrigada pelo amor incondicional e por acreditarem em mim sempre. Ao meu irmão Leonardo, agradeço pelos ensinamentos práticos sobre a rivalidade fraterna. Aos meus irmãos Ana Carina e Tiago, muito obrigada por acabarem com meu reinado, me ensinarem a dividir e me fazerem a irmã mais feliz e orgulhosa do mundo. Amo vocês!

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	
Apresentação.....	10
A família como sistema e implicações da ordem de nascimento no desenvolvimento da criança.....	10
A família com filho único.....	15
Considerações sobre o impacto do nascimento do segundo filho nas interações pais-primogênito.....	21
Práticas educativas parentais com relação ao filho único e ao primogênito de famílias com dois filhos.....	26
Justificativa e objetivos.....	31
CAPÍTULO II - MÉTODO	
Participantes.....	33
Delineamento e procedimentos.....	34
Considerações éticas.....	36
Instrumentos e procedimentos.....	36
CAPÍTULO III – RESULTADOS	
Parte I: Práticas Educativas Maternas com relação ao filho único e ao primogênito em família com dois filhos.....	38
Parte II: Práticas Educativas Paternas com relação ao filho único e ao primogênito em família com dois filhos.....	43
Parte III: Concordância das Práticas Educativas Maternas e Paternas	49
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO	
Discussão.....	52
Considerações finais.....	60
REFERÊNCIAS	62

ANEXO

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	68
Anexo B: Aprovação ELSEFI no Comitê de Ética em Pesquisa.....	69
Anexo C: Entrevista de Dados Demográficos do Casal.....	70
Anexo D: Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais.....	71
Anexo E: Categorias para Análise das Práticas Educativas Parentais.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados Demográficos das Famílias com Filho Único.....	33
Tabela 2. Dados Demográficas das Famílias com Dois Filhos.....	34
Tabela 3. Percentuais e Freqüências das Respostas sobre Práticas Educativas Maternas em Relação ao Filho Único.....	38
Tabela 4. Percentuais e Freqüências das Respostas sobre Práticas Educativas Maternas em Relação ao Primogênito.....	40
Tabela 5. Percentuais e Freqüência Total das Respostas sobre Práticas Educativas Maternas com Relação ao Filho Único e ao Primogênito.....	42
Tabela 6. Percentuais e Freqüências das Respostas sobre Práticas Educativas Paternas em Relação ao Filho Único.....	43
Tabela 7. Percentuais e Freqüências das Respostas sobre Práticas Educativas Paternas em Relação ao Primogênito.....	46
Tabela 8. Percentuais e Freqüências Totais das Respostas sobre Práticas Educativas Paternas em Relação ao Filho Único e ao Primogênito	48
Tabela 9. Percentuais e Freqüências das Práticas Educativas Parentais em Relação Filho Único.....	49
Tabela 10. Percentuais e Freqüências das Práticas Educativas Parentais em Relação Primogênito.....	50

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo examinar eventuais diferenças das práticas educativas parentais com relação a filhos únicos e primogênitos de famílias com dois filhos. Participaram do estudo 22 famílias, das quais 12 com filhos únicos e 10 com dois filhos. As famílias foram emparelhadas conforme o nível sócio-econômico e pela idade e sexo dos filhos únicos e primogênitos. A idade dos filhos únicos variou entre 4,6 e 6,1 anos ($M=5,5$; $dp=0,51$) e a dos primogênitos entre 4,3 e 6,3 anos ($M=5,1$; $dp=0,78$). As mães e pais dos dois grupos responderam a uma entrevista sobre práticas educativas parentais. As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo. Contrariando a hipótese inicial do estudo, o teste do qui-quadrado somente revelou diferença marginalmente significativa nas práticas de mães e pais com relação ao filho único. De maneira geral, verificou-se semelhança nas práticas educativas entre mães e pais em ambos os grupos de famílias. Os resultados são discutidos à luz da literatura, com vistas a entender os fatores que podem estar contribuindo para explicar as semelhanças das práticas educativas utilizadas para filhos únicos e primogênitos.

Palavras-chave: filhos únicos, primogênitos, práticas educativas parentais.

ABSTRACT

The aim of this study was to examine eventual differences in parental child-rearing practices related to only child and first born of two children families. Twenty two families participated in this study, 12 only-child families and 10 two-children families. Families were matched according to socioeconomic level, age and sex of only child and first born. Only children's age ranged from 4,6 to 6,1 years ($M=5,5$; $sd=0,51$) and first borns were aged from 4,3 to 6,3 years ($M=5,1$; $sd=0,78$). Mothers and fathers of both groups were interviewed about parental child-rearing practices. Answers were content-analyzed. The hypothesis of the study was not supported. According to chi-square test marginally significant differences were obtained in maternal and paternal child-rearing practices related to only child. Results indicated agreement between mother's and father's child-rearing practices in both groups. Issues described as determinants of childrearing practices are discussed considering the role of the family in child development.

Key words: only children, first born, parental child-rearing practices.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Apresentação

Entre os muitos fatores que influenciam o desenvolvimento infantil a ordem de nascimento tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Associado a isto, mas recebendo menos atenção, encontram-se os estudos sobre o desenvolvimento dos filhos únicos versus primogênitos de famílias com mais de um filho. Este é o foco do presente estudo, em particular, com relação às práticas educativas parentais nas famílias com filho único e famílias com dois filhos. As práticas educativas são influenciadas por diversos fatores, entre eles o próprio comportamento das crianças. Além disso, podem sofrer alterações em função das transformações que a família vivencia ao longo do tempo, tal como o nascimento de um novo membro.

O presente estudo se propõe a investigar eventuais diferenças nas práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito em famílias com dois filhos. Inicialmente, serão apresentados alguns aspectos teóricos com relação à família como um sistema dinâmico e revisados estudos que destacam as implicações da ordem de nascimento no desenvolvimento infantil. A seguir, destaca-se achados de estudos envolvendo famílias com filho único versus famílias com mais de um filho e discute-se a questão das práticas educativas parentais neste contexto.

A família como sistema e implicações da ordem de nascimento no desenvolvimento da criança

A família constitui o primeiro meio social do qual o indivíduo participa ao longo do seu desenvolvimento (Minuchin, 1985; Minuchin, 1990). O modelo sistêmico postula o entendimento da família com um sistema complexo, composto de vários subsistemas que interagem constantemente ao longo do tempo (Dessen, 1997; Dessen & Braz, 2000; Minuchin, 1985; Velásquez, 1997). Isso justifica a necessidade de atenção às relações que se dão neste contexto.

Cada membro da família constitui individualmente um subsistema e participa simultaneamente de vários subsistemas, tais como mãe-criança, pai-criança, marido-esposa, irmão-irmão. As relações desenvolvidas entre eles são únicas, sendo que os

processos pelos quais os padrões relacionais são estabelecidos, mantidos ou modificados em cada um dos subsistemas são dinâmicos (Dessen, 1997; Minuchin, 1985).

Uma vez tomada a família como um sistema em constante movimento e desenvolvimento, se verifica uma circularidade de eventos evolutivos que articulam dinâmica intrafamiliar e contexto ambiental (Velásquez, 1997). Neste sentido, para esta autora, o ciclo vital da família consiste numa série de eventos ou etapas que permitem o desenvolvimento da família em sua totalidade e de cada um de seus membros. Minuchin (1985) e Nichols e Schwartz (1998) postulam que durante o ciclo vital as famílias passariam por períodos de estresse, seja em função de situações de mudança normativa ou não normativa.

O nascimento de um filho representa um período importante para o ciclo de vida da família como um todo e para cada membro individualmente (Minuchin, 1985; Nichols & Schwartz, 1998). Este evento exige ajustes e adaptações a novas rotinas e implica na assunção de novos papéis pelos membros da família (Belsky & Isabella, 1985; Dessen, 1997; Dessen & Braz, 2000; Minuchin, 1985; Oliveira, 2006; Velásquez, 1997). Os resultados desse processo podem ter um desfecho positivo ou negativo, dependendo principalmente de aspectos como a estrutura e o funcionamento familiar (Nichols & Schwartz, 1998; Velásquez, 1997), bem como das características individuais de cada membro da família.

A chegada de cada filho tem implicações diferentes para cada membro e para a família como um todo uma vez que se dá em momentos diferentes da vida familiar (Velásquez, 1997). Ainda que sejam membros da mesma família, cada filho acaba por experimentar as mudanças no ambiente de modo particular (Musun-Miller, 1993). Os pais e mães, por sua vez, tendem a responder de maneira diferente a cada filho, como resultado de uma série de fatores, entre os quais se destaca a ordem de nascimento dos próprios filhos (Baskett, 1984; Dunn & Kendrick, 1981).

Isso posto, a ordem de nascimento tem sido descrita como um dos fatores que influenciam o desenvolvimento da personalidade e bem-estar psicológico da criança (Mancillas, 2006). Como o gênero e a idade, este fator pode ser um determinante das atribuições que os genitores¹ esperam de um filho, podendo estar relacionada às razões para maus comportamentos das crianças e respostas parentais (Baskett, 1984; Musun-Miller, 1993). Exemplo disso é o fato de que, em muitas sociedades, as leis de herança e

¹ A palavra genitores será utilizada neste estudo quando se estiver referindo simultaneamente a mães e pais.

práticas de sucessão refletem crenças culturais de que primogênitos, filhos únicos e filhos mais novos diferem entre si havendo direitos e deveres específicos para cada um (Herrera, Zajonc, Wiczorkowska, & Cichomski, 2003).

Embora pareça evidente a importância do impacto da ordem de nascimento sobre o desenvolvimento, raros são os estudos que, como o presente, se propõem a abordar este aspecto ainda na infância. São encontrados com mais frequência estudos sobre ordem de nascimento que têm como participantes adultos e adolescentes. Tais estudos retratam tanto o impacto da ordem de nascimento na vida das pessoas quanto às crenças com relação a isso, como se pode verificar a seguir.

Um estudo que buscou contemplar este tema é o de Musun-Miller (1993) que investigou, no contexto norte-americano, em que medida as crenças dos genitores sobre os efeitos da ordem de nascimento das crianças se refletia na percepção de seus próprios filhos. Participaram do estudo 105 genitores (30 homens e 75 mulheres) com idade média de 30,7 anos, cujos filhos tinham média de idade de 5,5 anos. Os genitores de ambos os sexos completaram duas listas de adjetivos atribuídos a filhos únicos, primogênitos e mais novos, sendo que uma lista se referia às crianças em geral, e outra aos seus próprios filhos. A autora verificou que os genitores de mais de um filho apresentaram tendência em descrever os primogênitos mais positivamente do que o filho mais novo. Eles também pareciam ter mais expectativas com relação aos primogênitos, o que se mostrou ainda mais evidente quando referiram ver seus filhos como menos mimados e com mais autocrítica. Os primogênitos foram descritos como mais extrovertidos, mais obedientes e menos mimados do que os filhos únicos e caçulas. Os resultados também indicaram correspondência entre o quão positivo os genitores de mais de um filho descreveram seus próprios filhos e as crianças em geral da mesma ordem de nascimento. A experiência de criar mais de um filho foi apontada como um fator que pode contribuir de maneira importante para a congruência das atitudes e expectativas dos genitores com relação às crianças em geral e a seus filhos. Já os genitores de filhos únicos não apresentaram respostas equivalentes, especialmente em se tratando de extroversão e disposição acadêmica dos seus filhos. Os filhos únicos foram descritos como crianças menos cativantes e mais mimadas, embora tivessem mais disposição acadêmica. A inconsistência das respostas dos genitores de filhos únicos sobre as crianças em geral, comparadas às características de seus filhos, foi vista pela autora como associada em parte aos estereótipos sociais ainda tão arraigados a respeito dos filhos únicos.

Nesta mesma direção, a interferência das crenças parentais sobre a ordem de nascimento foi estudada por Herrera et al. (2003) através de questionários aplicados em universitários americanos e poloneses. Os resultados foram semelhantes aos descritos por Musun-Miller (1993), ao revelarem que características como obediência estava associada a primogênitos e menos amabilidade a filhos únicos. Os autores também destacaram a importância das crenças culturais relacionadas às diferentes ordens de nascimento. Resultados do estudo de Herrera et al. (2003) sugerem que crenças e estereótipos sobre a ordem de nascimento podem ter importantes conseqüências psicológicas, comportamentais e sociais ao induzirem diferentes expectativas quanto a atributos, habilidades e comportamentos nos pais para com suas crianças. Uma conseqüência disso seria a reação diferente das pessoas para com crianças de diferentes ordens de nascimento, o que poderia reforçar e modelar os comportamentos infantis de maneira que correspondam aos estereótipos derivados da ordem de nascimento.

Os atributos de personalidade e a ordem de nascimento também foram investigados por Nyman (1995) num estudo com 139 universitários norte-americanos. Foi solicitado aos participantes que listassem três palavras que descreviam, em sua opinião, as características de filhos únicos, primogênitos, filhos do meio e mais novos. Os resultados sugeriram que o primogênito teria uma posição mais favorecida, seguida pelo filho do meio, o mais novo e, por último, o filho único. Ser o filho mais velho pareceu associado a aspectos dominantes e agressivos. Características de independência, inteligência, ambição, responsabilidade e cuidado foram relacionadas pelos participantes ao filho mais velho. Os filhos únicos foram associados a características negativas que faziam referência a ser mimado, solidão e dependência. Todavia, também foram associados a características positivas como independência, ambição, sociabilidade, dominação, responsabilidade, e inteligência. Vale ressaltar que os resultados do referido estudo apontaram um consenso entre a natureza de cada posição de nascimento independente da posição de nascimento dos participantes. Isso sugere a existência de uma imagem compartilhada sobre as características positivas e negativas de cada posição de nascimento, o que pode desacomodar a noção de igualdade de oportunidades na medida em que uma posição de nascimento pode ser em determinado momento, mais favorecida que a outra.

Também investigando diferenças de traços de personalidade de universitários norte-americanos filhos únicos e com irmãos, Riggio (1999), utilizando-se de um questionário de personalidade e um inventário de habilidades sociais não encontrou diferença significativa entre os grupos em se tratando das dimensões de personalidade. Todavia o

grupo de filhos únicos apresentou escores mais altos na escala de neuroticismo, indicando que eles apresentariam níveis mais altos de ansiedade, mau humor, depressão, e instabilidade emocional geral do que os que tinham irmãos. Tal achado reforçaria o estereótipo de que a pessoa que não tem irmãos é solitária, além de menos ajustada e mais instável emocionalmente do que a pessoa criada em famílias com mais filhos, apontando a importância do papel dos irmãos no desenvolvimento social e emocional do indivíduo. Em se tratando das habilidades sociais que também foram investigadas, não se confirmou a expectativa inicial da autora de que os filhos únicos teriam um déficit nesta área, posto que os escores nos dois grupos se mostraram similares. A este respeito, se ter irmãos favorece as habilidades de comunicação e, por conseguinte o desenvolvimento de habilidades sociais, pode-se supor que os filhos únicos supririam essa lacuna através de relações mais próximas com os pais, o que pode ser mais difícil em famílias com mais de um filho.

A divisão de atenção dos pais para com os filhos é outro aspecto que tem sido associado ao número de filhos e à ordem de nascimento. A esse respeito, Jiao, Ji e Jing (1986) destacaram que genitores de filhos únicos, por não terem outras crianças, poderiam concentrar sua atenção no filho único. Assim, na medida em que a família aumentaria, haveria uma dissolução dos recursos parentais. Para Downey (2001), tal dissolução seria referente tanto ao tempo despendido com a criança quanto aos recursos materiais para investir na mesma, que são finitos. Contudo, para Andeweg e Van Den Berg (2003) partindo do pressuposto de que os genitores buscariam dividir de forma justa seus recursos disponíveis entre os filhos, os primogênitos ainda estariam em vantagem se comparados aos demais irmãos. Isso se deveria ao fato de que teriam passado mais tempo sem ter de dividir a atenção dos pais antes do nascimento dos irmãos.

A ordem de nascimento também foi apontada como um determinante importante da posição da criança no sistema familiar no estudo de Andeweg e Van Den Berg (2003). Os autores investigaram a relação de ordem de nascimento e liderança política entre 1161 políticos holandeses que responderam a questionário enviado pelo correio. Os achados sugeriram influência da ordem de nascimento tanto no subsistema que envolve as relações pais-filho, como no que envolve as relações entre irmãos, com impacto sobre a carreira política. Isto foi associado ao fato de que nas sociedades patriarcais as relações pais-filhos estariam relacionadas às diferenças de tratamento para com o primogênito, o que justificaria entre outros aspectos a predisposição dos mesmos à liderança política.

Portanto, percebe-se que a ordem de nascimento e o tamanho da família têm um papel importante no desenvolvimento individual, pelo menos entre adolescentes e adultos, conforme os resultados das investigações acima. Os referidos estudos revelam que a atenção e o envolvimento parentais parecem maiores para com o filho único quando comparado a famílias com mais de um filho. Contudo, como propuseram Polit e Falbo (1987) e Riggio (1999), a presença de irmãos pareceu afetar mais diretamente o desenvolvimento individual em função das repercussões na relação do que a relação genitores-filho propriamente dita. Isso se aplicaria especialmente no que tange ao desenvolvimento de habilidades sociais, que parece mais afetada pela presença ou falta de irmãos do que por traços de personalidade (Riggio, 1999). Portanto, os estudos revisados revelaram eventuais repercussões da ordem de nascimento no desenvolvimento pelo menos a longo prazo.

A questão das habilidades sociais, abordada em vários estudos citados, reforça a necessidade de que sejam contempladas também as práticas educativas parentais enquanto estratégias utilizadas para promover a socialização dos filhos. A respeito da escassez de estudos, Nyman (1995) constatou um declínio das investigações contemplando aspectos referentes à ordem de nascimento nos últimos 20 anos. Segundo o autor, especialmente nos Estados Unidos isso poderia estar relacionado à estrutura teórica limitada e aos achados de pesquisa conflitantes, posto que haja estudos que reforçam e outros que refutam os estereótipos sobre filhos únicos. Sendo assim, o conhecimento a respeito de eventuais preferências sobre a ordem de nascimento poderia auxiliar os membros da família a lidar mais aberta e efetivamente entre outros aspectos, com relação aos seus papéis, além de situações emergentes do nascimento de um novo membro na família.

A família com filho único

A idéia de filho único por muito tempo foi associada à deficiência (Blake, 1981; Falbo & Polit, 1986). Historicamente psicólogos e psiquiatras trataram filhos únicos como tendo um desenvolvimento anormal que resultaria em características sociais e de personalidade indesejáveis (Falbo & Polit, 1986). Estas crianças já foram descritas como crianças com habilidades sociais deficitárias, que apresentariam baixa auto-estima e poucos amigos, sobre as quais as pessoas teriam pena e desdém (Rivera & Carrasquillo, 1997). A descrição dos filhos únicos como solitários, egoístas e dependentes ainda é

comum embora evidências empíricas e revisões de literatura atuais apresentem pouca sustentação para esse argumento (Falbo & Polit, 1986; Mancillas, 2006).

Verifica-se na literatura que as características dos estereótipos de filho único podem ser um fator que influencia muitas famílias a planejar e de fato ter um segundo filho a fim de evitar que seu filho seja associado à imagem de uma criança mimada e egoísta (Falbo & Polit, 1986; Rivera & Carrasquillo, 1997). Neste sentido, a decisão de ter um único filho parece relacionada a inúmeros fatores tais como problemas de fertilidade, grandes taxas de desemprego, problemas financeiros, mortes na família, divórcio, problemas de disciplina com a criança, história de aborto ou simples escolha dos pais, além do custo financeiro da educação de uma criança, sem esquecer das expectativas da sociedade sobre que tipo de pessoa esta criança virá a ser.

Mais recentemente, a tendência das mulheres em preocupar-se primeiro com a carreira profissional ao invés do casamento, também tem contribuído para reduzir os anos dedicados à criação dos filhos, o que pode ser considerado outro fator importante na tomada de decisão por tê-los ou não. Além disso, a flutuação no tamanho das famílias ao longo da história parece também refletir as visões conflitantes das sociedades com relação às crianças que não têm irmãos (Rivera & Carrasquillo, 1997).

Enquanto mulheres que tem famílias grandes são glorificadas, existiria um estigma com relação às mulheres que optam voluntariamente por não ter filhos ou por ter um único filho (Mueller & Yoder, 1999). A opção por ter um único filho não seria socialmente aprovada na medida em que a expectativa social de que se tenha pelo menos dois filhos estaria relacionada à possibilidade de preencher as necessidades biológicas e psicológicas parentais, além da companhia para o primeiro filho (Callan, 1985).

Outro fator que parece associado historicamente à opção por ter um único filho parece ser a função social da mulher que teria passado por transformações importantes (Doh & Falbo, 1999; Mueller & Yoder, 1999). No século XIX poucas mulheres trabalhavam fora, cabendo a elas fundamentalmente os cuidados com a casa e os filhos (Doh & Falbo, 1999). A esse respeito, Mueller e Yoder (1999) acrescentaram que a pressão para a entrada das mulheres no mercado de trabalho seria cada vez mais intensa. Já no século XX, verificou-se uma forte tendência no sentido da saída das mulheres para trabalhar fora de casa. Tanto Doh e Falbo (1999) quanto Mueller e Yoder (1999) parecem concordar que este contexto fez com que a preocupação das mães com a eventual superproteção por estarem todo o tempo em casa cedesse espaço à preocupação de que

não estivessem dedicando atenção suficiente aos seus filhos, estando muito ocupadas com o trabalho para dispensar cuidados físicos e financeiros adequados para com as crianças.

Outra questão que pontuaram Doh e Falbo (1999) foi até que ponto as donas de casa que ficam o tempo todo com os filhos despenderiam atenção demais para com eles e em que medida esse tratamento acarretaria respostas desenvolvimentais problemáticas dessas crianças. Neste sentido, as mulheres com um único filho, teriam mais tempo e, por conseguinte, mais oportunidade de super proteger e dar mais atenção para o filho do que as mulheres com mais de um filho.

Ainda sobre as repercussões da saída das mulheres para o mercado de trabalho na organização familiar e organização dos cuidados dos filhos, Cia, Pereira, Del Prette e Del Prette (2006) contrariam Doh e Falbo (1999) e Mueller e Yoder (1999). Através de um questionário que avaliou a qualidade da relação familiar e um inventário de habilidades sociais respondidos por pais de crianças em idade escolar, Cia et al. (2006) encontraram uma maior parceria do casal na responsabilidade de educação da prole. Tal achado evidencia uma mudança importante no que diz respeito ao papel social da mulher e ao desempenho da maternidade e dos cuidados com os filhos. Para os autores, o homem está em processo de superação do papel exclusivamente de provedor para atuar mais intensamente na educação dos filhos.

A participação dos pais no engajamento das atividades diárias de crianças em idade pré-escolar foi investigada por Tudge, Hayes, Doucet, Otero, Kulakova, Tammeveski, Meltsas e Lee (2000). Foram realizadas observações de atividades diárias da criança por um total de 20 horas distribuídas ao longo da semana. O estudo contou com participantes dos Estados Unidos, Coréia, Rússia, Estônia e Quênia. Embora tenham encontrado que os pais estiveram pouco menos tempo envolvidos com suas crianças do que as mães, os autores destacaram a importância de considerar aspectos culturais, de ordem econômica e social, bem como com relação às crenças e valores parentais sobre a criação dos filhos ao avaliar este fenômeno.

Embora o tamanho da prole possa também ser entendido como um fator de importante influência na organização familiar, não só as necessidades parentais parecem merecer atenção. Do ponto de vista da satisfação da criança, para Mueller e Yoder (1999) sujeitar um filho a viver sem irmãos poderia ser interpretado pela sociedade como um ato egoísta que quase sempre resultaria numa criança mimada e desequilibrada. As mesmas autoras colocaram que a escolha das mulheres que optam por ter filhos, seja um único filho ou mais de dois ou três filhos seria ainda mais difícil do que a das mulheres que

voluntariamente não tem filhos. Isso se deveria ao fato de que na medida em que além de críticas a elas mesmas, receberiam críticas eventuais a características negativas dos filhos. Tais idéias parecem acompanhadas de certo pessimismo a respeito da parentalidade e do desenvolvimento infantil. Com relação à parentalidade, independente do número de filhos, a mãe estaria exposta a críticas a partir dos comportamentos dos filhos. No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, aquelas sem irmãos estariam fadadas à falta de habilidades sociais.

Os filhos únicos podem ser entendidos simultaneamente como representantes e determinantes de um tamanho único de família na medida em que sua experiência é exclusiva por não serem ameaçados pelo nascimento de outros irmãos e não precisarem dividir a atenção dos genitores (Falbo & Polit, 1986; Polit & Falbo, 1987). Para estes autores, no que diz respeito à relação genitores-criança, primogênitos e filhos únicos passariam por situações semelhantes, durante as interações iniciais. Estas interações seriam permeadas, em grande medida, por grandes níveis de ansiedade dos genitores que se mostrariam muito inseguros com relação às questões referentes à criação de um filho e faria com que despendessem mais atenção para com ele.

A particularidade da experiência de ser filho único voltou a ser enfatizada em artigo subsequente dos mesmos autores (Polit & Falbo, 1987). Estas crianças representariam um grupo distinto simultaneamente por ordem de nascimento e por tamanho de família, o que viabilizaria a comparação com primogênitos ou filhos mais novos e com crianças de famílias numerosas. Portanto, o fato de não terem irmãos tornaria os filhos únicos um grupo que poderia servir para um experimento natural dos efeitos do nascimento dos irmãos no desenvolvimento.

Contudo, a questão do filho único parece apresentar algumas peculiaridades em diferentes contextos culturais. Por exemplo, na China, em meados dos anos 70, a política de planejamento familiar onde as famílias deveriam ter um único filho foi proclamada como fundamental para que pudesse ser levado a cabo o plano de crescimento social e econômico daquele país (Jiao, Ji & Jing, 1986). Assim, a opção por ter um único filho transcendia o desejo do casal. Os autores destacaram que uma das dificuldades em seguir a política de famílias com um único filho foi a idéia feudal de que homens seriam superiores a mulheres, o que fez das famílias sem um filho homem, uma maldição. Assim, se o primeiro filho fosse uma menina, a família precisaria ter um segundo filho na intenção de que fosse menino, atrapalhando assim a política de planejamento familiar daquele país.

O estudo de Jiao et al. (1986) buscou comparar aspectos de comportamento de filhos únicos e crianças chinesas que tinham irmãos, com idade entre 4 e 6 e 9 e 11 anos, procedentes de zona rural e urbana. As crianças com idade entre 4 e 6 anos, tanto da zona rural quanto da urbana, que tinham irmãos apresentaram mais qualidades relacionadas a comportamentos sociais positivos como cooperação e prestígio entre os pares quando comparadas com os filhos únicos, que por sua vez se mostraram mais egocêntricos. As crianças desta faixa etária que tinham irmãos e moravam na zona rural se mostraram mais persistentes que os filhos únicos residentes no meio rural. Já os filhos únicos da mesma idade que moravam na zona urbana apresentaram escores mais altos em pensamento independente do que as crianças que tinham irmãos. Os autores comentaram a possibilidade de descrever padrões comportamentais característicos de filhos únicos e crianças que tem irmãos. Os resultados apontaram que filhos únicos, sob a ótica das outras crianças, agiriam de acordo com seus próprios interesses, enquanto as crianças que tinham irmãos tenderiam a compartilhar brincadeiras e participariam mais em atividades coletivas. Logo, cooperação e prestígio entre os pares seriam características incrementadas pela presença de irmãos enquanto os filhos únicos seriam mais egocêntricos, menos cooperativos, e mais desajustados.

Outro estudo realizado no contexto coreano investigou competência social, atenção materna e superproteção para com filhos únicos e crianças que tinham irmãos (Doh & Falbo, 1999). Competência social foi estudada considerando três áreas: popularidade, desobediência e sociabilidade. Foram aplicados questionários em professoras e mães de 552 crianças com média de 12 anos de idade que freqüentavam a sexta série. Os resultados apontaram que os filhos únicos eram considerados significativamente menos obedientes quando comparados às crianças com irmãos. Contudo, o estudo não revelou diferenças entre mães de filhos únicos e outras mães em termos de atenção e superproteção. As autoras citaram a dificuldade das mães em impor limites como uma das possibilidades de explicação para o comportamento observado entre os filhos únicos do estudo, reforçando a imagem de crianças mimadas.

Apesar destes achados que apóiam parcialmente o estereótipo, os filhos únicos teriam algumas vantagens quando comparados às crianças com mais irmãos. A esse respeito, Rivera e Carrasquillo (1997) apontaram o fato de o filho único não ter que dividir a atenção dos pais como uma das grandes vantagens de não ter irmãos. Segundo as autoras, isso faria com que essas crianças recebessem mais reforços positivos e elogios dos pais e parentes, podendo haver um incremento importante na auto-estima dessas

crianças se comparadas a crianças que tem irmãos. Além disso, por conviverem mais com adultos no ambiente doméstico, eles tenderiam a aprender mais rapidamente a linguagem e comportamentos adultos. As grandes expectativas dos pais para com os filhos únicos e sua preocupação em correspondê-las poderiam operar como motores da motivação das crianças às grandes realizações e à capacidade de superar adversidades. Já Polit e Falbo (1987) apontaram que por não ter irmãos o desenvolvimento da personalidade de filhos únicos não seria complicado por fatores extrínsecos como ordem de nascimento, intervalo de idade e sexo dos irmãos.

No contexto ocidental, o trabalho de Rivera e Carrasquillo (1997) mostrou através de entrevistas a genitores e professores de 10 filhos únicos de 4 anos de idade que o estereótipo persistiria influenciando a opinião popular. Os filhos únicos foram descritos pelos professores ainda como dispostos a ajudar e afetivos com relação aos adultos, embora tendessem a impor sua vontade no convívio com outras crianças. Ainda que assumissem a liderança em boa parte das atividades, as crianças aceitavam a liderança de outros e obtinham sucesso nas relações entre pares. Enquanto a maior parte dos professores não reconhecia necessidades especiais por parte dos filhos únicos, alguns professores sugeriram que eles deveriam desenvolver melhor as habilidades de socialização. Quanto à educação formal e inteligência, os filhos únicos tenderiam a apresentar escores mais altos quando comparados a crianças que tem irmãos. Isso poderia estar ocorrendo em função tanto dos altos níveis de exigência dos pais quanto da maior flexibilidade financeira que envolveria o sustento de uma única criança. As autoras sugeriram que privilegiar as vantagens minimizando as desvantagens em ser filho único poderia tornar o fato de não ter irmãos uma experiência positiva. Neste sentido, os genitores exerceriam função determinante ao encorajar seus filhos a tomar decisões desde cedo e desenvolver laços com outras crianças da mesma idade para refinar suas habilidades sociais e fazer parte do mundo das crianças ainda que tendam a parecer mais maduros. Caberia aos genitores também evitar o excesso de indulgência, afastando o estereótipo de criança mimada, uma vez que o nível de exigência para com seus filhos únicos também seria alto.

Estes achados corroboram estudo anterior realizado por Blake (1981) que destacou que embora os filhos únicos sejam considerados mais maduros, socialmente sensíveis e organizados, são tidos como menos sociáveis. Contudo, uma consequência disso, segundo Rivera e Carrasquillo (1997), seria o fato de que as atitudes resultantes da convivência excessiva com adultos fariam com que os filhos únicos fossem rejeitados por outras

crianças. Para essas autoras, as crianças que tem irmãos pareceriam ter menos consideração sobre as regras de pares e o que representariam as outras crianças. Portanto, ter ou não irmãos teria pouca relação com o desenvolvimento das relações com os pares. Embora sua vida social seja eventualmente menos intensa do que a das crianças que tem irmãos, os filhos únicos podem assumir posições de liderança e se mostrar satisfeitos com suas vidas.

Em revisão da literatura referente às características de personalidade de filhos únicos, Polit e Falbo (1987) destacaram que as investigações buscaram em sua maioria validar ou não o estereótipo popular ao invés de contribuir para formulações teóricas sobre as famílias com um único filho. Portanto, embora se verifique a existência de estudos, a variedade de métodos utilizados e de variáveis investigadas dificultam a interpretação e integração dos achados sobre os efeitos da socialização no desenvolvimento da personalidade do filho único. Tendo em vista as poucas diferenças significativas nas respostas desenvolvimentais entre filhos únicos quando comparados com crianças com outros irmãos, não se pode afirmar que haja relação linear entre privação de irmãos e repercussões negativas no desenvolvimento infantil. Soma-se a isso a contribuição de outros fatores nestas situações, como por exemplo, a situação socioeconômica mais favorável, bem como o tempo que os pais dispõem para interações.

Assim sendo, embora por muito tempo tenha havido um predomínio do estereótipo associado aos filhos únicos, estudos recentes têm mostrado essas crianças como tendo também características favoráveis. Como reforçaram Rosenberg e Hyde (1993), seria mais adequado se pensar não em um estereótipo específico de filho único, mas em vários tipos de filho único. Esta idéia foi reforçada por Falbo e Polit (1986) que apontaram que na medida em que a psicologia se desenvolveu como ciência, as comparações entre filhos únicos e outras crianças se tornaram mais freqüentes e as evidências passaram a não mais sustentar o estereótipo de filho único. Sobre isso, Rivera e Carrasquillo (1997) enfatizaram a necessidade de que as pessoas em geral sejam educadas com relação à realidade dos filhos únicos uma vez que a manutenção do estereótipo tende a discriminá-los, quando na verdade os filhos únicos não são necessariamente mais mimados, egoístas e anti-sociais do que crianças que tem irmãos.

Considerações sobre o impacto do nascimento do segundo filho nas interações genitores-primogênito

As investigações acerca das mudanças nas relações familiares, bem como suas implicações para cada um dos membros da família foram destacadas como fundamentais para compreender o desenvolvimento humano (Oliveira, 2005). Neste contexto, o nascimento do segundo filho pode ser entendido como uma fase específica do ciclo vital familiar permeado por mudanças importantes no sistema que podem afetar cada um dos membros e suas relações (Dessen, 1997; Kendrick & Dunn, 1980; Kowaleski-Jones & Dunifon, 2004; Oliveira, 2005; Stewart, Mobley, Tuyl & Salvador, 1987). Portanto, o nascimento de um irmão constitui um acontecimento importante na vida dos genitores e do primogênito. Mesmo que as crianças não verbalizem ou expressem claramente seus sentimentos a respeito, isso não diminui a importância deste evento (Pereira, 2006).

O nascimento de um irmão pode constituir uma fonte potencial de benefícios para o desenvolvimento sócio-emocional do primogênito (Dessen, 1997). Isso estaria diretamente relacionado à maneira como a família se organiza para receber o novo membro, bem como suas expectativas e crenças sobre as conseqüências do nascimento de uma segunda criança e de como se dão as interações e relações entre os vários subsistemas que compõe a família. Neste sentido, segundo Brody (2004), os comportamentos dos pais assumem um valor simbólico para as crianças do quanto são amadas, rejeitadas, incluídas ou excluídas por eles.

Quando uma família tem mais de um filho, os comportamentos da criança bem como as expectativas parentais são influenciados pela percepção parental de cada filho (Minuchin, 1985). Para Downey (2001), a presença de mais de um filho tenderia a exigir mais tempo, energia e mesmo recursos financeiros dos pais. O autor enfatizou que os recursos parentais seriam finitos e na medida em que aumentaria o número de filhos na família, os recursos dirigidos a cada criança tenderiam a diminuir. Vários autores reforçaram a idéia de que o tempo despendido pela mãe com o primogênito em função dos cuidados com o bebê seria um exemplo importante das referidas mudanças (Dessen, 1997; Kendrick & Dunn, 1980; Kowaleski-Jones & Dunifon, 2004; Oliveira, 2005; Pereira, 2006; Stewart, Mobley, Tuyl & Salvador, 1987). McHale, Crouter, McGuire e Updegraff (1995) também alertaram para certa tendência de que em se tratando da preocupação com o bem-estar dos filhos, o mais novo seja favorecido ao invés do primogênito.

Além disso, a maneira como o primogênito foi recebido influenciaria na chegada de outros filhos e em todo o funcionamento familiar (Velásquez, 1997). Da perspectiva do primogênito, o nascimento de um irmão pode provocar ciúme e manifestações de

comportamentos agressivos (Griffin & de la Torre, 1985). As mudanças de comportamento do primogênito podem ser observadas ainda na gestação do primeiro irmão (Field & Reite, 1984; Pereira, 2006). A esse respeito, Field e Reite (1984) investigaram, no contexto norte-americano, as respostas fisiológicas e comportamentais de 16 crianças com 33 e 60 meses, frente à separação das mães em virtude do nascimento de irmãos. As autoras comprovaram a expectativa inicial do estudo de que as crianças, separadas durante e após a hospitalização das mães para o nascimento dos irmãos, se mostraram mais apegadas, mais agressivas, e apresentaram mudanças nos hábitos de alimentação, toalete, sono e doenças.

No contexto brasileiro também têm sido realizados estudos contemplando as mudanças decorrentes do nascimento de filhos na dinâmica familiar. Dessen (1992) investigou as mudanças decorrentes do nascimento do segundo filho em cinco famílias brasileiras de classe média cujos primogênitos tinham idade entre 1 ano e 3 meses e 6 anos e 11 meses. Foram realizadas entrevistas e observações com foco no comportamento do primogênito e suas interações e relações com os genitores e com o irmão recém-nascido. O acompanhamento das famílias teve início no terceiro trimestre de gestação e terminou por volta do sexto mês de idade do segundo filho. Os resultados mostraram que a socialização do primogênito foi um dos aspectos afetados pela introdução de uma segunda criança na estrutura familiar. Sobre os cuidados parentais, os resultados do estudo apontaram que as mães passaram mais tempo envolvidas nos cuidados com o segundo filho e, embora o pai despendesse mais tempo com o primogênito, as mães ainda eram mais atuantes no que dizia respeito aos cuidados para com ambos os filhos.

De acordo com McHale et al. (1995), no que diz respeito a fatores potencialmente ligados às reações dos primogênitos com relação às diferenças de tratamento, a legitimidade dos comportamentos parentais deve ser considerada. As habilidades cognitivas somadas às responsabilidades inerentes ao papel de primogênito, como por exemplo, servir de exemplo para o irmão mais novo, podem fazer com que os filhos mais velhos aceitem melhor os comportamentos parentais. Sob esta ótica, para as autoras, eventuais diferenças de tratamento percebidas como legítimas não teriam a mesma marca que um comportamento parental percebido como injusto. Sendo assim, as preferências parentais pelo irmão menor pode ser menos irritantes para primogênitos seguros do status que representa seu papel.

Outro estudo brasileiro (Pereira, 2006) verificou que ainda quando as mães estavam grávidas do segundo filho, além de apresentarem comportamentos agressivos, os

primogênitos passaram se aproximar mais das mães, solicitando mais sua ajuda para realizar tarefas que antes já conseguiam sozinhos. O comportamento dependente dessas crianças, segundo a autora, se tornou evidente nas dificuldades de adaptação escolar, propensão ao choro, problemas com controle esfinteriano, imitação do bebê, uso de mamadeira e chupeta, e fala infantilizada.

Os comportamentos de dependência e independência do primogênito e percepções maternas durante a gestação do segundo filho constituíram objeto de estudo de Oliveira (2006). Através da aplicação de instrumento projetivo com 5 crianças em idade pré-escolar e entrevistas com as respectivas mães, a pesquisadora constatou que o padrão de comportamento predominantemente dependente foi uma tendência observada nas respostas tanto das mães quanto das crianças. A intensificação das solicitações pela presença da mãe pode ser citada como exemplo de comportamentos dependentes, o que vai ao encontro dos achados de Pereira (2006). Também foi destacada a manifestação de padrão oscilatório de comportamento do primogênito entre dependência e independência, o que poderia se dar em função do desejo de receber a mesma atenção e cuidados que o bebê (Oliveira, 2006). Tal achado corrobora o estudo de Griffin e de la Torre (1985), que apontou que em alguns casos os primogênitos poderiam também apresentar mais maturidade e independência para chamar a atenção dos genitores.

Portanto, ter um irmão pode influenciar o desenvolvimento cognitivo, social e ajustamento emocional da criança direta ou indiretamente. Para Brody (2004), a influência direta pode se verificar através dos contatos entre os irmãos, enquanto a indireta através do impacto das crianças nos genitores que pode influenciar o cuidado que os irmãos recebem destes. Para este autor, a diferença de tratamento dos genitores seria uma das maneiras pelas quais ter um irmão pode contribuir ou perturbar o desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva, McHale et al. (1995) investigaram a congruência entre tratamento diferencial entre mães e pais de famílias com dois ou mais filhos e as repercussões disso no bem-estar das crianças. Participaram do estudo mães, pais, primogênitos e segundos filhos de 110 famílias intactas de classe média-baixa e média norte-americanas. A idade média dos primogênitos foi de 10,52 anos, enquanto a dos segundos filhos foi de 7,98, sendo 2,55 anos a média do intervalo de idade entre os irmãos que participaram do estudo. Os genitores e as crianças responderam a entrevistas. Entre os principais resultados, destaca-se o fato de que em 97 famílias (88%) os genitores referiram favorecer o segundo filho ou buscar tratar as duas crianças igualmente. Os

filhos mais novos foram tratados de maneira mais afetuosa por ambos os genitores em 24 famílias, enquanto somente em duas famílias ambos os pais referiram favorecer o primogênito. Mães e pais revelaram favorecer crianças diferentes em somente 5% dos casos. As autoras detectaram um modelo incongruente em 42% das famílias, onde um dos genitores referiu tratamento igual para com os dois filhos, enquanto o outro revelou favorecer uma das crianças, quase sempre o filho mais novo. No que diz respeito à disciplina, cerca de 63% dos genitores referiram o mesmo modelo de tratamento, sendo que os filhos mais novos eram disciplinados pelos genitores pouco mais que os primogênitos em cerca de 28% das famílias enquanto um grupo de 17% dos genitores referiu a preocupação com a disciplina para com o primogênito com mais frequência.

Assim sendo, o desenvolvimento sócio-cognitivo do primogênito pode ser afetado não só do ponto de vista das características socioeconômicas e demográficas da família, mas especificamente sobre a relação mãe-primogênito (Baydar & Greek, 1997). Desde a gestação muitas mães podem manifestar preocupação quanto a sua dedicação para com o primogênito. Tanto do ponto de vista físico como emocional, tal dedicação nem sempre é percebida pelas mães como uma tarefa de fácil execução (Pereira, 2006). Na medida em que a mãe tem de lidar com o acúmulo de tarefas em função da responsabilidade por mais uma criança, pode acontecer de se mostrar mais irritada com o filho mais velho. Isso pode fazer com que a mãe tenda a iniciar menos interações cabendo muitas vezes à criança manter o contato (Kendrick & Dunn, 1980; Kowaleski-Jones & Dunifon, 2004). Além da eventual diminuição de atenção, especialmente da mãe para com o primogênito, pode ocorrer um aumento de proibições e repreensões da mãe para com esse filho (Kendrick & Dunn, 1980) o que pode contribuir para estabelecer práticas educativas peculiares a cada composição familiar.

Como se pode observar, tanto a relação mãe-criança quanto a relação pai-criança parece influenciar de maneira importante o desenvolvimento infantil. Ainda que a importância seja evidente, estudos que contemplam participação do pai ainda parecem ligeiramente mais escassos se comparados às mães (Alonso, Wagner & Castellá, 2006; Lewis & Dessen, 1999; Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007; Piccinini, Silva, Gonçalves, Lopes & Tudge, 2004). O estudo de Belsky (1979), ao comparar padrões de interação de mães e pais de crianças de 15 meses não revelou diferenças significativas entre pais e mães no que diz respeito à interação.

Considerando os achados dos estudos comentados nesta seção, parece evidente o impacto da chegada de um novo membro na família como sistema. A necessidade de que

os membros da família assumam novos papéis e as transformações que as interações podem sofrer em função disso, reforçam a importância de que seja dedicada atenção ao grupo familiar, bem como aos seus membros individualmente e, em especial ao primogênito. Sob esta ótica, o nascimento do segundo filho enquanto evento do ciclo vital familiar pode vir a ter implicações também para as práticas educativas parentais com relação ao primogênito.

Práticas educativas parentais com relação ao filho único e ao primogênito de família com dois filhos

A família enquanto primeiro meio social do qual o indivíduo participa ao longo do desenvolvimento tem entre suas tarefas a socialização (Biasoli-Alves, 1997; Nichols & Schwartz, 1998; Velásquez, 1997). É primeiramente através deste grupo que a criança deve internalizar as normas culturais e estabelecer os nexos básicos para o desenvolvimento ulterior (Biasoli-Alves, 1997). As fronteiras entre os subsistemas que constituem a família e suas interações são mediadas por regras implícitas e explícitas a fim de manter o equilíbrio familiar (Minuchin, 1985; Nichols & Schwartz, 1998).

Conforme Biasoli-Alves (1997), a concepção de criança e seu espaço na família sofrem interferência das transformações sociais e de valores existentes ao longo da história. Essas transformações, por sua vez, acabam por afetar diretamente o ciclo de vida familiar e, por conseguinte as tarefas de socialização. O nascimento dos filhos é um importante representante dessas transformações. A esse respeito, vários autores destacaram que uma vez que as relações que se estabelecem dentro do sistema familiar são recíprocas, as crianças exercem influência ativa nas relações com os genitores (Belsky, 1984; Biasoli-Alves, 1997; Brody, 2004; Dessen, 1997). Neste sentido, para Belsky (1984) e Dessen (1997) a personalidade e o bem-estar psicológico dos genitores, as características da criança e o contexto social estão entre os fatores destacados como principais determinantes que influenciam a forma como os genitores lidam com suas crianças.

Os genitores exercem importante papel no que diz respeito à introdução de princípios morais a fim de que a criança desenvolva comportamentos que possibilitem a aquisição de independência, autonomia e responsabilidade para mais tarde desempenhar seu papel social (Alvarenga & Piccinini, 2001). As estratégias utilizadas pelos genitores para orientar os comportamentos dos filhos no processo de socialização são chamadas práticas educativas parentais (Hoffman, 1975; 1994; Newcombe, 1999).

O período evolutivo da criança exerce papel importante na determinação das atitudes dos pais com relação às práticas educativas (McNally, Eisenberg, & Harris, 1991; Roberts, Block, & Block, 1984). Isso posto, Hoffman (1975) sugeriu haver uma mudança no que diz respeito às interações entre genitores e filhos ao longo do desenvolvimento. Para o autor, durante a primeira infância, os genitores seriam primariamente cuidadores, preocupados substancialmente com a satisfação das necessidades da criança. Embora o choro e outras manifestações da criança possam vir a despertar sentimentos de raiva, isto seria mediado pelo conhecimento de que são respostas de desconforto que fugiriam ao controle da criança. As respostas dos genitores a esses comportamentos podem ser reforçadas pelas reações das crianças uma vez que as essas reações representariam seu sucesso ou fracasso em atingir seu objetivo que é acalmar a criança. Por volta do segundo ano de vida, devido a um rápido e importante incremento no desenvolvimento cognitivo e neuromuscular, as crianças passam a se comportar de formas diferentes. Em função disso, os genitores tendem a introduzir mudanças de comportamentos contra a vontade da criança e se instala o conflito. Neste momento, é possível observar a mudança de função dos genitores primariamente de cuidadores para agentes de socialização, onde a disciplina deve se tornar o fator proeminente na interação destes com a criança.

Hoffman (1975; 1979; 1994) classificou as práticas educativas parentais em duas categorias: estratégias indutivas e estratégias de força coercitivas. As estratégias indutivas foram caracterizadas pela obtenção do objetivo disciplinar através da indicação das conseqüências do comportamento à criança, enfatizando os aspectos lógicos da situação. Estas estratégias podem favorecer a criança a compreensão das implicações de suas ações e, por conseguinte, dos motivos que justificam a necessidade de mudança do comportamento. Em função disso, a criança pode desenvolver certa autonomia para utilizar a informação e controlar seu próprio comportamento, tendendo a facilitar a internalização dos padrões morais.

A segunda categoria de práticas propostas por Hoffman (1975; 1994) recebeu o nome de estratégias de força coercitivas. Estas estratégias podem ser observadas quando da aplicação direta de força, incluindo punição física, privação de privilégios e afeto ou uso de ameaças. Essas técnicas podem produzir na criança emoções intensas como medo, raiva e ansiedade, que tendem a reduzir a possibilidade de entendimento da situação e de modificação de comportamento. Uma vez que a criança não compreende as implicações de suas ações, o controle do seu comportamento, nesse caso, pode passar a depender de intervenções externas. Sendo assim, as estratégias de força coercitivas podem não

favorecer a internalização de padrões morais pelas crianças na medida em que seu comportamento é controlado em função das punições vindas fundamentalmente do meio externo.

As práticas educativas exercem importante influência sobre o desenvolvimento sócio emocional e o comportamento da criança na família enquanto sistema (Cia et al., 2006; Dessen, 1997; Minuchin, 1985). Tanto os pais quanto as mães parecem contribuir de maneira decisiva para o desenvolvimento dos filhos, mas a interação de cada um deles com a criança difere em conteúdo e qualidade (Cia et al., 2006; Dessen, 1992; 1997). A este respeito, Costa, Teixeira e Gomes (2000) verificaram que quando comparada a dos pais, a presença das mães foi apontada como sendo mais marcante no que diz respeito às práticas educativas no ambiente familiar. Em contrapartida, o estudo de Piccinini et al. (2007) sugere não ser tão relevante a questão do gênero em se tratando de práticas educativas parentais, se considerados fatores como nível de instrução, qualidade da relação conjugal e experiência dos pais com seus próprios cuidadores. Neste sentido, um aspecto que merece atenção, diz respeito à comunicação entre pais e filhos. Sobre isso, Cia et al. (2006) destacaram que as mães que participaram de seu estudo relataram, com frequência significativamente maior que os pais o comportamento dos filhos de desafiar regras. Os autores interpretaram este dado como sendo um indicador de que embora pais e mães apresentem ultimamente a tendência de dividir tarefas com relação aos filhos, os pais sejam responsáveis pelas técnicas disciplinares, estando mais vinculados à idéia de autoridade, enquanto as mães ainda que trabalhem fora, fiquem responsáveis pelos cuidados com os filhos.

Outro aspecto também apontado como influente nas práticas educativas é o número de filhos (Fox, Platz & Bentley, 1995). Isso posto, tratamentos diferentes podem ser destinados a filhos diferentes dentro de uma mesma família. A esse respeito, Dunn, Plomin e Daniels (1986) apontaram as características de personalidade das crianças bem como seu momento evolutivo, como sendo fatores importantes que fazem com que as respostas das mães variem em função das habilidades de comunicação, necessidades e demandas peculiares à idade de cada filho. Já Brody (2004) atribuiu importância ao senso comum, que, segundo este autor, sugere que as experiências parentais com o filho mais velho influenciam suas expectativas e práticas educativas consideradas efetivas com os filhos subseqüentes.

Como já foi comentado, sob a perspectiva do ciclo de vida familiar, o nascimento do segundo filho pode ser entendido como um período que exige mudanças importantes

nas relações familiares e, portanto, introduz conflitos (Kendrick & Dunn, 1980). Do ponto de vista das mães, sentimentos de responsabilidade e preocupação com o primogênito bem como o medo de não “dar conta” dos dois filhos estão presentes desde a gestação do segundo filho (Pereira, 2006). Quando do nascimento do segundo filho, o decréscimo da atenção materna para com o primogênito em função dos cuidados com o novo bebê pode ser entendido como um dos fatores que favorece o incremento das situações de confronto da mãe com o primogênito. Isso pode se tornar evidente no aumento da frequência de situações de restrição e proibição da mãe para com o primogênito (Kendrick & Dunn, 1980). Ainda a esse respeito, Deater-Deckard, Smith, Ivy e Petril (2005) observaram que as crianças que apresentaram mais problemas de comportamento eram tratadas pelos pais com mais negativismo.

O estudo de Alvarenga e Piccinini (2001), que investigou práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares, também apresentou resultados na mesma direção. Através do uso de entrevista estruturada investigando comportamentos específicos apresentados pelas crianças, os autores constataram que mães de crianças que apresentavam problemas de externalização faziam mais uso de práticas coercitivas do que as mães de crianças sem problemas de comportamento. Para Griffin e de la Torre (1985), o primogênito pode vir a apresentar comportamentos agressivos em função do ciúme do irmão para chamar atenção dos genitores. Retomando a idéia de que todos os membros afetam as relações familiares e são afetados por elas, vários autores (Biasoli-Alves, 1997; Brody, 2004; Hoffman, 1975) destacaram a importância de que a criança seja vista não como um receptor completamente passivo, mas um participante ativo que pode ter influência sobre o comportamento parental. Sob esta ótica, para Brody (2004), crianças com personalidade mais ativa ou emocionalmente intensa receberiam atenção diferente, usualmente mais negativa do que as crianças com personalidade calma e de temperamento fácil.

A fim de investigar os determinantes de práticas educativas parentais, Grusec e Kuczynski (1980), entrevistaram mães de crianças de 4 a 5 e 7 a 8 anos e solicitaram que descrevessem as práticas que utilizariam frente a 12 situações fictícias de desobediência. Os autores destacaram como um dos principais achados do estudo, o fato de que as práticas que as mães dizem utilizar são substancialmente determinadas pela natureza da necessidade da criança. Sendo assim, as mães afetam o comportamento da criança bem como os comportamentos de desobediência determinam as reações parentais, o que

reforça a idéia da criança como participante ativo das práticas educativas parentais conforme comentado anteriormente (Biasoli-Alves, 1997; Brody, 2004; Hoffman, 1975).

A continuidade e mudança nas práticas educativas parentais foram investigadas no estudo longitudinal de Roberts, Block e Block (1984). Os participantes foram 65 mães e 42 pais que completaram um questionário sobre práticas educativas quando seus filhos tinham 3 e 12 anos de idade. Entre os principais achados, os autores destacaram o uso de práticas específicas em determinados períodos evolutivos. Foi revelada a continuidade de valores, atitudes e objetivos das práticas educativas ao longo do desenvolvimento. Todavia, na medida em que as crianças cresciam, foi relatada maior ênfase em comportamentos de independência e decréscimo de contato físico com as crianças. Segundo os autores, grande parte das crianças cujos genitores participaram do estudo experimentou continuidade e congruência das atitudes e valores parentais desde a infância até a adolescência apesar de eventuais mudanças na família e composição familiar.

Consistência e mudança das práticas educativas maternas foram investigadas no estudo longitudinal de McNally, Eisenberg e Harris (1991). As mães responderam ao mesmo questionário sobre práticas educativas cinco vezes dos 7 ou 8 aos 15 ou 16 anos dos filhos. Os resultados indicaram um grau importante de estabilidade nas práticas, sendo que as mudanças eventualmente observadas segundo os autores se deram devido ao momento evolutivo das crianças, mais do que com relação à sua idade cronológica.

Pouco se sabe sobre as diferenças de práticas de socialização que afetam crianças com e sem irmãos. O estudo de Rosenberg e Hyde (1993) examinou essas práticas de mães e pais para com seus filhos com e sem irmãos. Os dados foram obtidos através de 151 estudantes universitários norte-americanos que preencheram questionários sobre as práticas educativas de cada genitor. Não foram encontradas diferenças entre pais e mães no que diz respeito a encorajar independência, empreendedorismo e superproteção para meninos e meninas. Pais e mães apresentaram escores maiores em controle autoritário e super investimento nos filhos únicos, mais que nos primogênitos com irmãos. Os autores destacaram que não ficou claro nesta comparação se de fato ter um irmão afetou as práticas parentais. Os resultados mostraram que os filhos únicos podem apresentar algumas diferenças se comparados aos primogênitos que têm irmãos. Embora neste estudo não tenha sido considerada estatisticamente significativa a diferença, pais e mães de primogênitos apresentaram forte tendência a encorajar a independência dos filhos em comparação com os de filhos únicos. Pais e mães exerceram mais controle para com os filhos únicos do que com os primogênitos. Os primogênitos pareceram ser mais

encorajados a comportamentos independentes do que os filhos únicos. Além disso, um super investimento parental foi verificado mais nos filhos únicos do que nos primogênitos.

Concluindo, estudos revisados sugerem haver diferenças especialmente em conteúdo e qualidade no diz respeito às interações de mães e pais com relação aos filhos (Cia et al., 2006; Dessen, 1992; 1997). Nesta perspectiva, a ordem de nascimento e o número de filhos parecem aspectos influentes no desenvolvimento infantil. A partir da concepção de família enquanto sistema em constante transformação pode-se pensar, portanto, que do ponto de vista das práticas educativas parentais, é consenso que as crianças têm papel ativo que pode influenciar no comportamento parental (Biasoli-Alves, 1997; Brody, 2004; Hoffman, 1975), o que pode vir, portanto, a interferir nas práticas educativas de acordo com o número de filhos e a ordem de nascimento.

Justificativa e objetivos do estudo

A família enquanto primeiro sistema do qual a criança participa ao longo do desenvolvimento exerce papel fundamental no processo de socialização. Conforme a revisão apresentada verificou-se que vários aspectos podem ser entendidos como influentes neste processo.

O tamanho da família, bem como o momento do ciclo vital familiar, pode repercutir de forma peculiar em vários aspectos do desenvolvimento de seus membros. Assim, pode-se pensar no número de filhos também como um dos possíveis determinantes das práticas educativas. Embora vários estudos apontem a ordem de nascimento e o tamanho das famílias como fatores que exercem importante influência no desenvolvimento da criança (Baskett, 1984; Herrera, Zajonc, Wieczorkowska, & Cichomski, 2003; Mancillas, 2006; Mussun-Miller, 1993) foi possível observar que são raros os estudos que contemplam esse tópico ainda na infância. Ainda que a literatura aponte a ordem de nascimento como um fator que pode exercer influência nas práticas educativas parentais, os estudos revisados não contemplam este aspecto, especialmente em se tratando de comparações de famílias com filho único e famílias com mais de um filho.

Evidências empíricas apontam que as práticas de socialização dirigidas a filhos únicos não apresentam necessariamente características negativas quando comparadas com aquelas dirigidas a crianças que têm irmãos (Rosenberg & Hyde, 1993). Portanto, o estudo das práticas educativas parentais dirigidas aos filhos únicos e primogênitos de

famílias com dois filhos parece pertinente. A relevância deste estudo reside ainda tanto na possibilidade de verificar eventuais repercussões nas práticas educativas parentais para com o primogênito frente ao nascimento do segundo filho, quanto do ponto de vista do filho único que, mesmo contrariando evidências empíricas, com frequência é vítima de estereótipos negativos.

A idéia de comparar primogênitos e filhos únicos se justifica no fato de que os filhos únicos podem ser entendidos simultaneamente como representantes e determinantes de um tamanho único de família, na medida em que não são ameaçados pelo nascimento de outros irmãos e não precisam dividir a atenção dos genitores (Falbo & Polit, 1986; Polit & Falbo, 1987). O fato de não terem irmãos torna os filhos únicos um grupo natural de comparação sobre os efeitos do nascimento do segundo filho no desenvolvimento (Polit & Falbo, 1987).

Se por um lado o nascimento de um irmão pode ser entendido como uma fonte potencial de benefícios para o desenvolvimento sócio-emocional do primogênito (Dessen, 1997), por outro, a diminuição da atenção da mãe em função dos cuidados com o bebê (Dessen, 1997; Kendrick & Dunn, 1980; Kowaleski-Jones & Dunifon, 2004; Oliveira, 2005; Pereira, 2006; Stewart, Mobley, Tuyl & Salvador, 1987) pode provocar no primogênito manifestações de ciúme e comportamentos agressivos (Griffin & de la Torre, 1985), o que pode fazer com que haja um aumento de restrições e proibições da mãe para com este filho (Kendrick & Dunn, 1980). Contudo, Piccinini et al. (2007) destacam que embora a literatura aponte as mães como mais envolvidas nos cuidados para com as crianças, o que justifica a maior quantidade de estudos utilizando o relato materno, não quer dizer que os pais sejam menos hábeis para desempenhar a tarefa. Isso posto, as implicações das experiências da criança com um genitor podem ser melhor entendidas no contexto da experiência com os dois genitores (McHale et al., 1995).

Sendo assim, o objetivo do presente estudo foi investigar eventuais diferenças nas práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito em famílias com dois filhos. Conforme exposto acima, partiu-se da hipótese de que mães e pais de filhos únicos tenderiam a fazer uso mais freqüente de práticas educativas indutivas para com os seus filhos, enquanto mães e pais de primogênitos de famílias com dois filhos tenderiam a fazer uso práticas educativas coercitivas com mais freqüência.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 22 famílias, das quais 12 constituídas de pai, mãe e um único filho e 10 famílias constituídas de pai, mãe e dois filhos, tendo o segundo filho um ano de idade. Todas as famílias residiam em Porto Alegre e eram de nível sócio-econômico (NSE) médio-alto (n=13) e alto (n=9), com base em Hollingshead (1975; adaptado por Tudge & Frizzo, 2002) que define o NSE considerando escolaridade e ocupação de ambos os cônjuges. Buscou-se distribuir os filhos únicos e primogênitos das 22 famílias em termos de idade e sexo. A idade dos filhos únicos variou entre 4,6 e 6,1 anos (M=5,5; dp=0,51), e dos primogênitos, entre 4,3 e 6,3 anos (M=5,1; dp=0,78). Quanto ao sexo, 58,3% (7) dos filhos únicos eram do sexo masculino e 41,7% (5) eram do sexo feminino, enquanto 50% (5) dos primogênitos eram do sexo masculino e 50% (5) eram do sexo feminino. A Tabela 1 apresenta os dados das famílias com filho único.

Tabela 1
Dados Demográficos das Famílias com Filho Único (n=12)

Caso	Idade	Escolaridade	Ocupação	NSE*	Sexo criança	Idade criança
1 Mãe	38	Médio comp.	Corretora	4	Masc.	5,9
Pai	37	Médio comp.	Corretor			
2 Mãe	34	Sup. comp.	Do lar	5	Fem.	6,1
Pai	45	Sup. comp.	Assessor serv. públ.			
3 Mãe	37	Sup. inc.	Assessora serv. públ.	4	Masc.	5,9
Pai	40	Sup. comp.	Assessor serv. públ.			
4 Mãe	32	Pós-grad.	Advogada	5	Fem.	5,7
Pai	43	Sup. comp.	Fazendeiro			
5 Mãe	38	Médio comp.	Secretária	4	Masc.	4,7
Pai	37	Médio comp.	Bibliotecário			
6 Mãe	26	Médio comp.	Técnica enfermagem	4	Fem.	6
Pai	26	Sup. inc.	Auxiliar contábil			
7 Mãe	40	Sup. comp.	Escrivã	4	Masc.	5
Pai	39	Sup. inc.	Escriturário			
8 Mãe	34	Sup. comp.	Do lar	5	Masc.	5,9
Pai	37	Sup. comp.	Advogado			
9 Mãe	30	Sup. comp.	Empresária	4	Masc.	4,6
Pai	33	Sup. comp.	Comerciante			
10 Mãe	36	Sup. comp.	Do lar	4	Fem.	5,5
Pai	36	Sup. comp.	Empresário			
11 Mãe	43	Sup. comp.	Aposentada	4	Fem.	5,5
Pai	41	Médio comp.	Repres. Comercial			
12 Mãe	39	Sup. comp.	Do lar	5	Masc.	5,3
Pai	45	Sup. comp.	Analista de sistemas			

*Baseado em Hollingshead (1975; adaptado por Tudge & Frizzo, 2002): 1 (baixo); 2 (médio-baixo); 3 (médio); 4 (médio-alto); 5 (alto)

A Tabela 2 mostra os dados demográficos das famílias com dois filhos.

Tabela 2
Dados Demográficos das Famílias com Dois Filhos (n=10)

Caso	Idade	Escolaridade	Ocupação	NSE*	Sexo criança		Idade criança
					Primog.	2°. Filho	
13 Mãe	34	Sup. inc.	Empresária	5	Fem.	Masc.	5,1
Pai	39	Sup. comp.	Advogado				
14 Mãe	31	Médio comp.	Securitária	4	Masc.	Masc.	6,3
Pai	34	Médio comp.	Eletricista				
15 Mãe	34	Sup. inc.	Vendedora	4	Masc.	Fem.	5,5
Pai	35	Sup. comp.	Empresário				
16 Mãe	33	Sup. comp.	Nutricionista	5	Fem.	Fem.	5,9
Pai	32	Sup. comp.	Administrador				
17 Mãe	35	Sup. comp.	Pedagoga	4	Masc.	Masc.	6,1
Pai	47	Sup. inc.	Aux. Escritório				
18 Mãe	32	Sup. comp.	Instrutora creche	5	Fem.	Fem.	5
Pai	34	Pós-grad.	Administrador				
19 Mãe	43	Médio inc.	Técnica enfermagem	4	Masc.	Fem.	4,5
Pai	34	Médio comp.	Auxiliar enfermagem				
20 Mãe	34	Pós-grad.	Pesquisadora	5	Fem.	Fem.	4,3
Pai	36	Pós-grad.	Professor				
21 Mãe	29	Sup. inc.	Analista de sinistro	4	Masc.	Masc.	4,3
Pai	30	Médio comp.	Cozinheiro				
22 Mãe	33	Sup. comp.	Pedagoga	5	Fem.	Masc.	4,3
Pai	34	Sup. comp.	Publicitário				

*Baseado em Hollingshead (1975; adaptado por Tudge & Frizzo, 2002): 1 (baixo); 2 (médio-baixo); 3 (médio); 4 (médio-alto); 5 (alto)

Todas as famílias selecionadas fazem parte do “*Estudo longitudinal sobre o impacto do nascimento do segundo filho na dinâmica familiar e no desenvolvimento emocional do primogênito – ELSEFI*” (Piccinini, Lopes, Rossato & Oliveira, 2005).

Delineamento e Procedimento

Foi utilizado um delineamento de grupos contrastantes (Nachmias & Nachmias, 1996) envolvendo os dois grupos de famílias acima descritos, com o objetivo de investigar eventuais diferenças nas práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito em famílias com dois filhos. Através deste delineamento, buscou-se identificar particularidades e semelhanças entre os grupos.

As práticas educativas constituem um dos temas examinados no *ELSEFI*, que se propõe a investigar a dinâmica de famílias com filho único e com mais de um filho. Em particular o projeto investiga a relação mãe-primogênito e mãe-filho único além das representações parentais sobre maternidade e paternidade. O estudo longitudinal iniciou acompanhando um grupo de 29 famílias cujos primogênitos freqüentavam a educação infantil enquanto as mães estavam grávidas do segundo filho.

As famílias foram contatadas através de escolas de educação infantil e por indicação. Desde então foram executadas várias etapas de coletas de dados. Para as famílias com dois filhos, a Fase I ocorreu quando a mãe estava no terceiro trimestre da gestação do segundo filho. A Fase II ocorreu por volta dos 3 meses de vida do segundo filho. A Fase III transcorreu aos 12 meses do segundo filho. Atualmente está em andamento a Fase IV, quando o segundo filho tem por volta de 24 meses.

Quando o grupo de famílias com dois filhos estava participando da Fase III de coleta de dados, um grupo de comparação constituído de 24 famílias de filhos únicos foi incluído no estudo. Portanto, para as famílias com um único filho, a Fase I se deu concomitante à Fase III de famílias com dois filhos, enquanto a Fase II está em andamento um ano depois, simultânea à Fase IV das famílias com dois filhos. Para tanto, buscou-se na medida do possível, balancear as características sócio-demográficas dos dois grupos, em especial, a idade e sexo do primogênito e dos filhos únicos.

Destaca-se a seguir apenas os instrumentos do *ELSEFI* que deverão ser considerados para fins do presente estudo. Detalhes dos demais instrumentos podem ser encontrados em Piccinini e colaboradores (2005).

O estudo foi apresentado às famílias participantes através de contato telefônico com as mães que, quando consultadas pelas instituições de educação infantil ou pelas pessoas que indicaram a família, aceitaram conhecer a proposta da pesquisa. Uma vez aceito o convite para participar do estudo, as coletas de dados com a família foram agendadas na residência das mesmas, no local de trabalho dos genitores ou nas dependências do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Procedeu então a coleta de dados, com a assinatura, pelas mães, do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (GIDEP/NUDIF, 2006a) e preenchimento da *Entrevista de dados demográficos do casal* (GIDEP/NUDIF, 2006b). As famílias responderam a um conjunto de instrumentos² dos quais, para fins deste estudo, foi utilizada somente a *Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais* (Piccinini & Alvarenga, 2000), realizada com cada um dos genitores separadamente. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise.

² Durante esta etapa de coleta de dados, foram utilizados nos dois grupos de famílias, além dos referidos instrumentos, a *Entrevista sobre o relacionamento familiar* (NUDIF, 2005) e a *Entrevista sobre o desenvolvimento da criança* (NUDIF, 2005) – respondidas pelos genitores, e o *Teste das Fábulas* (Cunha & Nunes, 1993) – respondido pelas crianças. As famílias em conjunto participaram ainda de uma sessão de *Observação da Interação familiar* (NUDIF, 2006). Os genitores das famílias com dois filhos responderam ainda a *Entrevista sobre o desenvolvimento do segundo filho* (NUDIF, 2005).

Considerações Éticas

O presente estudo segue os princípios da resolução nº. 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2000), e resolução nº. 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 1996) que regulamentam a realização de pesquisas com seres humanos resolvendo sobre a proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes. Através do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (GIDEP/NUDIF, 2006a) os participantes foram informados dos objetivos do estudo, possibilitando a decisão livre e informada sobre participar ou não. (Cópia Anexo A)

Vale ressaltar que o *ELSEFI*, do qual o presente estudo faz parte, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Proc. nº. 2004373). (Cópia Anexo B)

Instrumentos e materiais

Entrevista de dados demográficos do casal (GIDEP/NUDIF, 2006b): esta entrevista foi utilizada para se obter dados sobre a idade, escolaridade, religião, trabalho, grupo étnico e contato dos genitores. (Cópia Anexo C)

Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais (Piccinini & Alvarenga, 2000): trata-se de uma entrevista estruturada que buscou identificar os tipos de práticas educativas utilizadas pelos genitores, que responderam à entrevista separadamente. É composta de seis situações cotidianas que tendem a gerar situações de desobediência da criança, tais como: recusar-se a comer; não querer vestir a roupa escolhida pela mãe; não querer ir à escola; não querer dormir; não querer tomar banho; e fazer birra. Após mencionar cada situação o entrevistador perguntou ao genitor se já passou por essa situação. Se a resposta fosse afirmativa, era solicitado que se descrevesse como foi a situação, o que o genitor fez e se teve que fazer algo mais. Se a resposta fosse negativa, era perguntado o que o genitor faria se passasse por esta situação e se achava que algo mais seria necessário. Por fim, o genitor era solicitado a mencionar espontaneamente outras situações do dia-a-dia em que encontrava dificuldades em lidar com a criança, devendo o entrevistador explorar como foi manejada a situação, utilizando-se das mesmas questões utilizadas nas situações estruturadas. Esta pergunta foi repetida até que fossem esgotados os relatos dos genitores sobre outras situações. (Cópia Anexo D)

CAPÍTULO III

RESULTADOS

A análise de conteúdo quantitativa e qualitativa (Bardin, 1977) foi utilizada para analisar as respostas dos participantes à *Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais*. A análise quantitativa foi utilizada para analisar as frequências de respostas dos genitores, enquanto a análise qualitativa visou compreender particularidades e semelhanças de respostas entre e dentro de cada grupo. Inicialmente todas as entrevistas realizadas com as mães e pais foram transcritas. Num segundo momento, procedeu-se a uma exaustiva leitura das mesmas a fim de identificar as práticas educativas nas respostas dos genitores. Estas foram classificadas utilizando-se uma estrutura de categorias e subcategorias derivadas da literatura (baseadas em Alvarenga & Piccinini, 2001; Hoffman, 1975, 1994; Piccinini et al., 2003; Piccinini, et al., 2007). A primeira categoria denominada *Práticas indutivas* tinha como subcategorias: a) negociação/troca; b) explica/fala; c) explicação baseada em convenções ou conseqüências; d) organiza o ambiente; e) comando verbal não coercitivo. A segunda categoria, denominada *Práticas coercitivas* envolvia as seguintes subcategorias: a) punição; b) ameaça; c) coação física; d) punição física. A terceira categoria, denominada *Não-interferência*, envolvia as seguintes subcategorias: a) não se intromete; b) segue o ritmo da criança; c) cede à vontade da criança. Por fim, a quarta categoria denominada *Outras* envolvia as subcategorias: a) deixa para outra pessoa; b) engana. Uma descrição mais detalhada das referidas categorias encontra-se no Anexo E.

Dois juizes classificaram separadamente, todas as respostas maternas e paternas nas categorias. O índice de concordância entre os juizes para as categorias utilizadas apresentou média de 0.94³, sendo 0.84 para práticas indutivas, 0.99 para práticas coercitivas e 1.0 para não interferência. Num segundo momento, eventuais discordâncias entre os juizes foram dirimidas por discussão.

Os resultados serão apresentados em três partes. A Parte I apresenta os resultados relacionados às frequências das práticas educativas maternas em relação ao filho único e ao primogênito em famílias com dois filhos. Na Parte II, serão apresentadas os resultados

³ De acordo com Bauer (2002) a fidedignidade é assim considerada: aceitável (entre 0.66 e 0.79), alta (maior que 0.80); e muito alta (maior que 0.90).

que dizem respeito às práticas educativas paternas⁴. Por fim, a Parte III apresenta uma comparação entre as práticas educativas maternas e paternas nos dois grupos de famílias.

Parte I - Práticas Educativas Maternas em relação ao filho único e ao primogênito em família com dois filhos

Análise estatística descritiva foi inicialmente utilizada para se examinar as porcentagens e frequências de respostas das mães de cada grupo nas categorias e subcategorias descritas acima, para cada uma das situações contidas na entrevista. A partir da literatura revisada, a hipótese inicial era de que mães e pais de filhos únicos tenderiam a fazer uso mais freqüente de práticas educativas indutivas para com os seus filhos, enquanto mães e pais de primogênitos de famílias com dois filhos tenderiam ao uso mais freqüente de práticas educativas coercitivas.

A Tabela 3 apresenta os percentuais e frequências das respostas sobre práticas educativas maternas com relação ao filho único.

Tabela 3

Percentuais e Frequências das Respostas sobre Práticas Educativas Maternas em Relação ao Filho Único (n=12)

Práticas Educativas	Situações					
	Comer	Roupa	Escola	Dormir	Banho	Birra
Indutivas	46,9% (15)	58,5% (17)	70% (14)	73,3% (22)	50% (14)	48% (12)
Negociação/ troca	15,6% (5)	24,1% (7)	5% (1)	10% (3)	17,9% (5)	4% (1)
Explica/ fala	6,3% (2)	17,2% (5)	40% (8)	-	7,1% (2)	24% (6)
Explica. bas. conseq.	9,4% (3)	6,9% (2)	10% (2)	3,3% (1)	7,1% (2)	4% (1)
Organiza o ambiente	-	-	-	33,3% (10)	-	-
Com. verb. não coerc.	15,6% (5)	10,3% (3)	15% (3)	26,7% (8)	17,9% (5)	16% (4)
Coercitivas	28,1% (9)	17,2% (5)	15% (3)	13,3% (4)	28,6% (8)	40% (10)
Punição	12,5% (4)	17,2% (5)	10% (2)	6,7% (2)	10,7% (3)	20% (5)
Ameaça	12,5% (4)	-	-	3,3% (1)	3,6% (1)	12% (3)
Coação física	3,1% (1)	-	5% (1)	3,3% (1)	10,7% (3)	-
Punição física	-	-	-	-	3,6% (1)	8% (2)
Não interferência	25% (8)	24,1% (7)	15% (3)	13,3% (4)	17,8% (5)	12% (3)
Não se intromete	12,5% (4)	6,9% (2)	5% (1)	6,7% (2)	10,7% (3)	12% (3)
Segue ritmo da criança	3,1% (1)	-	-	3,3% (1)	-	-
Cede vontade criança	9,4% (3)	17,2% (5)	10% (2)	3,3% (1)	7,1% (2)	-
Outras	-	-	-	-	3,6% (1)	-
Total	32	29	20	30	28	25

Observando a Tabela 3, pode-se perceber que as mães de filhos únicos referiram usar mais frequentemente práticas indutivas em todas as situações investigadas: dormir (73,3%), escola (70%), roupa (58,5%), banho (50%), birra (48%) e comer (46,9%), do

⁴A diferença do número de pais participantes expressas nas tabelas de dados demográficos e dos resultados, tanto no grupo de filhos únicos como de primogênitos, se deve ao fato de que os dados demográficos foram descritos com relação às famílias e nem todos os pais participaram das coletas de dados.

que práticas coercitivas ou de não interferência. O uso de práticas educativas coercitivas foi citado com mais frequência nas situações de birra (40%), banho (28,6%) e comer (28,1%). Já as práticas de não interferência foram mais referidas pelas mães de filho único nas situações comer (25%), e roupa (24,1%). Ainda que as práticas educativas coercitivas não tenham sido as mais frequentes ao longo da entrevista, as mães referiram que, embora inicialmente usassem práticas indutivas, não exitavam em passar a usar práticas coercitivas quando a criança não obedecia, como pode ser visto nos exemplos seguintes.

“Sempre tem uma negociação na hora do banho. (...) já precisei contar de um até três, de um até três e ela não vinha e ‘Vou te puxar pelos cabelos!’ Então ela corre rapidinho e vem.” (MU2)⁵.

“Tu sabe que tu tem que tomar teu banho. Os bichinhos vão te incomodar. Vai ter chulé, vai ter frieira, vai ter piolho no teu cabelo, né. Tu sabe. Então pode tirar tua roupa e entrar.(...) Eu bati nele.”(MU7)

O fato de ter uma única criança para cuidar também foi mencionado como facilitador por uma das mães no sentido de maior flexibilidade frente à situação de desobediência do filho.

“Se tivesse mais de dois pra dar banho, eu não ia ter maleabilidade...” (MU8)

Com relação às práticas educativas classificadas como outras, chamou atenção o relato de uma mãe de filho único que revelou enganar a criança na situação banho.

“Às vezes, eu tenho que levar meio no arrasto e eu levo meio brincando... dou uma disfarçada que vai legal.”(MU8)

Cabe destacar ainda, que apesar de questionadas durante a entrevista, poucas mães relataram outras situações do dia-a-dia que tinham dificuldades para lidar, além daquelas estruturadas que constavam da própria entrevista:

“Ah! Fazer o tema é um terror.” (MU1)

“Situação?... Não. Acho que pior é essa birrinha, essa manha...” (MU9)

“Pô, Filha! (...) Vou te levar na doutora do ouvido. (...) Ela detesta ir na tal da doutora do ouvido (...) ela tem pavor da mulher.” (MU11)

⁵ As letras “MU” identificam mães de filhos únicos e as letras “MP” mães de primogênitos. O número após estas identifica o caso correspondente.

“Os momentos de... que ele é contrariado (...) Tu tem sempre que retomar né... e explica...” (MU3)

Quanto às práticas educativas utilizadas pelas mães nas situações espontâneas que relataram, percebe-se que elas seguiram um padrão semelhante ao apresentado nas situações estruturadas, com o uso de práticas indutivas, seguidas de coercitivas.

A Tabela 4 apresenta os percentuais e freqüências das respostas sobre práticas educativas maternas em relação ao primogênito nas diferentes situações investigadas. Como pode ser visto, as práticas indutivas foram mencionadas com mais freqüência em situações como dormir (79%), birra (72,2%), escola (50%) e roupa (43%). Já o uso de práticas coercitivas foi descrito com mais freqüência nas situações banho (50%), escola (50%) e comer (46,1%). Por fim, as práticas de não interferência foram mais freqüentes nas situações roupa (38,1%) e comer (19,2%).

Tabela 4

Percentuais e Freqüências das Respostas sobre Práticas Educativas Maternas em Relação ao Primogênito (n=10)

Práticas Educativas	Situações					
	Comer	Roupa	Escola	Dormir	Banho	Birra
Indutivas	34,6% (9)	43% (9)	50% (9)	79% (15)	41,7% (10)	72,2% (13)
Negociação/ troca	19,2% (5)	4,8% (1)	11,1% (2)	15,8% (3)	16,7% (4)	16,7% (3)
Explica/ fala	7,7% (2)	4,8% (1)	27,8% (5)	5,3% (1)	8,3% (2)	44,4% (8)
Explica bas. conseq.	-	4,8% (1)	5,6% (1)	-	-	-
Organiza o ambiente	-	-	-	47,4% (9)	-	-
Com. Verb. Não coerc.	7,7% (2)	28,6% (6)	5,6% (1)	10,5% (2)	16,7% (4)	11,1% (2)
Coercitivas	46,1% (12)	19,1% (4)	50% (9)	15,9% (3)	50% (12)	27,8% (5)
Punição	19,2% (5)	9,5% (2)	33,3% (6)	5,3% (1)	12,5% (3)	16,7% (3)
Ameaça	15,4% (4)	4,8% (1)	-	5,3% (1)	12,5% (3)	11,1% (2)
Coação física	11,5% (3)	-	16,7% (3)	5,3% (1)	16,7% (4)	-
Punição física	-	4,8% (1)	-	-	8,3% (2)	-
Não interferência	19,2% (5)	38,1% (8)	-	5,3% (1)	8,4% (2)	-
Não se intromete	7,7% (2)	4,8% (1)	-	-	4,2% (1)	-
Segue o ritmo da criança	7,7% (2)	-	-	-	-	-
Cede à vontade da criança	3,8% (1)	33,3% (7)	-	5,3% (1)	4,2% (1)	-
Total	26	21	18	19	24	18

Tomando aqui, como exemplo, a situação de ir à escola, ao se examinar qualitativamente as respostas maternas, apesar das diferenças de porcentagem entre os grupos no uso absoluto de práticas indutivas e coercitivas, verifica-se entre as mães de primogênito a mesma tendência a optar primeiramente por práticas indutivas e num segundo momento às coercitivas, como já visto no grupo de mães de filhos únicos. Caso não obtivessem o comportamento desejado das crianças, através das práticas indutivas, as mães relataram uso de práticas coercitivas.

“Eu procuro explicar assim, né, que a gente tem que estudar, que a gente tem que ser alguma coisa... E quando esse argumento não funciona, tu vai e pronto. Não tem conversa.(...) ‘Não tem querer. Tu vai e pronto.’” (MP15)

“Filha! A mãe tá atrasada! [para deixar a filha na escola e chegar a tempo no trabalho] A mãe precisa ir, filha. Vamos lá! (...) Até que eu brigo mesmo com ela.” (MP16)

Quando solicitadas a relatarem outras situações que achavam difícil de lidar com as crianças, as mães de primogênitos destacaram as seguintes:

“Escovar os dentes também é difícil. (...) Tento mostrar para ela que os dentes estão sujos.” (MP13)

“Ela bota uma coisa na cabeça e (...) ela é teimosa. (...) Eu converso, converso. Aí, quando ela vê que deu, ela se acalma. Eu digo “Deu. Não adiantou conversar contigo, então daqui a pouco vou te pegar e tu vais ver uma coisa. Vou te pegar pelos cabelos.” (MP18)

A divisão da atenção entre o primogênito e o segundo filho, bem como a participação dos pais na divisão das tarefas de cuidados com os dois filhos, também foi mencionada ao longo das entrevistas espontaneamente pelas mães de dois filhos. Pode-se perceber que a mesma prática educativa, por vezes, foi direcionada ao primogênito e ao segundo filho simultaneamente.

“A M. [segunda filha] às vezes arranca as coisas da mão da A. [primogênita] e ela não gosta. Aí, ela vai lá e arranca. Aí, a mãe já explicou que tem que pedir, que tem que ensinar a mana. Mas às vezes, dá uns... isso assim.”(MP 20)

“Eu fico com os dois. Ela deitadinha, eu fico com ele... Fico andando, assim, converso com ela, fico com ele... Ou se meu marido tá em casa, ele fica com o G.[segundo filho] e eu fico com ela [primogênita], conversar com ela pra dizer algumas coisas ou contar histórias, ficar mais tempo com ela pra que ela vá dormir.” (MP13)

A dificuldade em dividir a atenção entre as crianças, evidenciou a falta de paciência da mãe para com o primogênito, uma vez que inicia explicando ao primogênito sobre as necessidades do segundo filho e termina por ignorá-lo.

“Eu digo ‘Filho, não é. É que ela [segunda filha] é bebê...’ Às vezes, eu pego e vou, atendo ele [primogênito] primeiro e... ou então eu digo que tem que esperar e não tem. ‘Não adianta! Não posso largar o que eu tô fazendo e espera que a mãe já vai te dar.(...) Faço ouvido de surdo... não que eu tenha ... mas se ceder tudo, tu acaba enlouquecendo.”(MP15)

A Tabela 5 apresenta percentuais e frequência total de respostas sobre práticas educativas dos grupos de mães para com o filho único e para com o primogênito nas situações estruturadas e mencionadas espontaneamente na entrevista.

Tabela 5

Percentuais e Frequência Total das Respostas sobre Práticas Educativas Maternas em Relação ao Filho Único (n=12) e ao Primogênito (n=10)

Práticas Educativas	Total	
	Filho Único	Primogênito
Indutivas	55,9% (96)	51% (71)
Negociação/ troca	12,8% (22)	12,9% (18)
Explicação/ fala	14% (24)	16,5% (23)
Explicação baseada em conseqüências	6,4% (11)	2,2% (3)
Organiza o ambiente	5,8% (10)	6,5% (9)
Comando verbal não coercitivo	16,9% (29)	12,9% (18)
Coercitivas	25% (43)	36% (50)
Punição	12,2% (21)	15,8% (22)
Ameaça	6,4% (11)	8,6% (12)
Coação física	4,1% (7)	9,4% (13)
Punição física	2,3% (4)	2,2% (3)
Não interferência	18,6% (32)	12,9% (18)
Não se intromete	8,7% (15)	4,3% (6)
Segue o ritmo da criança	1,2% (2)	1,4% (2)
Cede à vontade da criança	8,7% (15)	7,2% (10)
Total	172	139

Considerando o total de respostas, independente das situações, pode-se observar que as práticas educativas indutivas foram as mais referidas por todas as mães, tendo sido um pouco mais frequentes entre as mães de filho único (55,9%) do que de primogênito (51%). Já às práticas coercitivas foram menos frequentes em ambos os grupos e apresentaram uma tendência contrária, tendo sido mencionadas pouco mais pelas mães de primogênito (36%) do que de filho único (25%). Por fim, não interferência foi a categoria menos mencionada em ambos os grupos, sendo mais relatada pelas mães de filho único (18,6%) do que pelas mães de primogênito (12,9%).

Quanto às subcategorias, entre as práticas indutivas, as mais referidas pelas mães de filhos únicos foram comando verbal não coercitivo (16,9%), explicação/fala (14%), e negociação/troca (12,8%). Um padrão semelhante se verificou entre as mães de primogênitos, onde foram mais frequentes relatos de explicação/fala (16,5%), seguida de negociação/troca e comando verbal não coercitivo (12,9%). No que tange às subcategorias de práticas coercitivas, tanto mães de filhos únicos quanto mães de primogênitos relataram com mais frequência o uso de punição (12,2% e 15,8%, respectivamente), ameaça (6,4% e 8,6%) e coação física (4,1% e 9,4%). Já as práticas de

não interferência referidas mais frequentemente pelas mães de filhos únicos foram não se intromete (8,7%) e cede à vontade da criança (8,7%), sendo esta última, a mais freqüente também no grupo de mães de primogênitos (7,2%).

O teste do qui-quadrado foi utilizado para examinar eventuais diferenças entre o grupo de mães de filho único e de primogênito, considerando os totais das práticas educativas e não revelou diferenças significativas.

Parte II – Práticas Educativas Paternas com relação ao filho único e ao primogênito em famílias com dois filhos

A mesma análise realizada na Parte I com relação às práticas educativas maternas foi executada na Parte II com relação às práticas educativas paternas. Foi considerada a hipótese de que os pais de famílias com dois filhos tenderiam a fazer uso mais freqüente de práticas educativas coercitivas para com os primogênitos, enquanto pais de filhos únicos tenderiam a fazer uso práticas educativas indutivas com mais freqüência.

A Tabela 6 mostra percentuais e freqüências das respostas sobre práticas educativas paternas em relação ao filho único.

Tabela 6

Percentuais e Freqüências das Respostas sobre Práticas Educativas Paternas em Relação ao Filho Único (n=6)

Práticas Educativas	Situações					
	Comer	Roupa	Escola	Dormir	Banho	Birra
Indutivas	41,6% (6)	20% (3)	25% (2)	62,5% (5)	58,3% (7)	50% (6)
Negociação/ troca	16,7% (2)	13,3% (2)	-	25% (2)	16,7% (2)	33,3% (4)
Explica/ fala	8,3% (1)	6,7% (1)	25% (2)	12,5% (1)	8,3% (1)	16,7% (2)
Explica. bas. conseq.	8,3% (1)	-	-	-	8,3% (1)	-
Organiza o ambiente	-	-	-	12,5% (1)	-	-
Com. verb. não coerc.	8,3% (1)	-	-	12,5% (1)	25% (3)	-
Coercitivas	25% (3)	40% (6)	75% (6)	-	41,6% (5)	50% (6)
Punição	16,7% (2)	26,7% (4)	50% (4)	-	33,3% (4)	16,7% (2)
Ameaça	8,3% (1)	13,3% (2)	12,5% (1)	-	-	16,7% (2)
Coação física	-	-	12,5% (1)	-	8,3% (1)	-
Punição física	-	-	-	-	-	16,7% (2)
Não interferência	33,3% (4)	26,7% (4)	-	37,5% (3)	-	-
Não se intromete	8,3% (1)	6,7% (1)	-	37,5% (3)	-	-
Segue ritmo da criança	16,7% (2)	-	-	-	-	-
Cede vontade da criança	8,3% (1)	20% (3)	-	-	-	-
Outras	-	13,3% (2)	-	-	-	-
Outra pessoa	-	13,3% (2)	-	-	-	-
Total	12	15	8	8	12	12

Pode-se observar na Tabela 6, que as práticas educativas indutivas foram relatadas como sendo usadas com mais freqüência pelos pais de filhos únicos nas situações: dormir (62,5%), banho (58,3%) e birra (50%) e comer (41,6%). Já as práticas educativas

coercitivas foram referidas com mais freqüência nas situações escola (75%), birra (50%), banho (41,6%) e roupa (40%). No que diz respeito à não interferência, este tipo de prática foi mais freqüente nas situações dormir (37,5%) e comer (33,3%). As vinhetas a seguir ilustram relatos de práticas indutivas nas referidas situações.

“A gente explica, né, que a gente tem que ir trabalhar, que se ele não tem com quem ficar e não pode ficar sozinho aqui em casa (...) tem que ir pra escola, que vai ser legal, que tem amigos...” (PU3)

“Eu acho que uma questão de colégio é uma questão prioritária e ela teria que ir de qualquer maneira. (...) Ah! Claro! Conversaria explicando...” (PU4)

“Ficar com ela até ela pegar no sono... porque senão tu vai despertar mais a criança.” (PU4)⁶

“Não quer dormir, não precisa dormir. Mas então fica deitada.” (PU6)

“Bota a tampa e enche. Faz uma piscininha pra ti e fica tomando banho.” (PU2)

“Tá. Vai tomar banho e depois tu vê o filme.” (PU3)

“Ah! Explicar pra ele, né. Tem que tomar banho. Isso faz parte, né. Pelo menos na nossa cultura tem que tomar banho e tal.” (PU3)

“A gente faz o jogo do cinco. Pelo menos cinco garfadas ela tem que dar. Ela fica contando, e quando chega no cinco, acaba.” (PU7)

Chama atenção que na situação birra, a freqüência de práticas indutivas e coercitivas tenha sido a mesma:

“Normalmente, a gente brinca. Se ela tá muito emburrada, a gente brinca com ela ou a gente fica rindo. Procura não dar muita atenção pra ela sentir que isso não tem muita importância.” (PU9)

“Ah! É assim então, é? Então eu vou lá buscar meu chinelo.” (PU7)

Ainda que as respostas dos pais de filhos únicos tenham correspondido a maior freqüência de práticas indutivas, os pais denotaram a preocupação em manter a sua posição frente a ação ou comportamento desejado, considerando a possibilidade de uso de prática coercitiva se necessário.

“Argumenta. Se conversa. Mas quando ele não quer entender, aí, paciência. Vai fazer porque tem que fazer e precisa fazer e pronto! Ele sabe disso.” (PU3)

⁶ As letras PU e PP serão utilizadas para designar os relatos de pais de filho único e de pais de primogênitos respectivamente, seguidos do número que corresponde ao caso.

“É que se não houvesse negociação suficiente, aí chega um ponto que tu te obriga, até porque tu começa a negociar muito com uma criança pequena, fica complicado...”(PU4)

“Normalmente a gente brinca. Se ela tá emburrada, a gente brinca com ela ou a gente fica rindo... (...) Mas às vezes, quando persiste muito, a gente acaba discutindo (...). Mas normalmente não.” (PU9)

Com relação aos pais de primogênitos, os dados da Tabela 7 mostram o predomínio do relato de práticas indutivas nas situações escola (61,6%), dormir (53,9%), roupa (50,2%), birra (44,5%) e comer (42,9%). As práticas coercitivas foram mais freqüentes nas situações banho (50%), birra (39%) e escola (38,5%), enquanto as de não interferência foram mais freqüentes nas situações de comer (33,4%), roupa (31,3%) e dormir (30,8%). As vinhetas abaixo ilustram situações referidas pelos pais de primogênito em que fica evidente o relato de práticas indutivas.

“Tem que começar a cuidar teus brinquedos. Tem que guardar também.” (PP16)

“Como ele não quer ir [à escola] eu inventei uma história. É a corrida da escada. A gente faz todos os dias. Como a gente mora no térreo, tem que descer pra garagem. Aí, pra não perder a corrida, ele sai correndo e chega antes de mim.” (PP15)

“Chegava a um senso comum. Então ia tentar chegar num acordo entre os dois. Se não quer botar aquela roupa, bota outra.” (PP19)

“Se tu vai forçar, não dá. Eu disse que ia contar uma historinha pra ela.” (PP20)

Observando a Tabela 7, pode-se notar que os pais de primogênito referiram com bastante freqüência o uso de práticas coercitivas na hora do banho. Isso é ilustrado nas vinhetas a seguir.

“A gente discute, briga. (...) Nós puxamos mesmo, né. Pega no colo, briga pra ir.” (PP13)

“Passa pro banho e não enche o saco. Tá quente, tá frio, a gente ajuda. Não tem problema. Não tem querer. Vai e não enche o saco. Vai.” (PP15)

“A gente tira a roupa dele, deixa ele pelado, assim, agora tu entra no banho.” (PP19)

“A gente briga um pouco, fala firme com ele vai. Ele entra no banheiro e ponto final.” (PP21)

Tabela 7

Percentuais e Frequências das Respostas sobre Práticas Educativas Paternas em Relação ao Primogênito (n=8)

Práticas Educativas	Situações					
	Comer	Roupa	Escola	Dormir	Banho	Birra
Indutivas	42,9% (9)	50,2% (8)	61,6% (8)	53,9% (7)	40% (8)	44,5% (8)
Negociação/ troca	23,8% (5)	18,8% (3)	15,4% (2)	15,4% (2)	10% (2)	16,7% (3)
Explica/ fala	9,5% (2)	18,8% (3)	30,8% (4)	7,7% (1)	20% (4)	22,2% (4)
Explica. bas. conseq.	4,8% (1)	6,3% (1)	7,7% (1)	-	-	-
Organiza o ambiente	-	-	-	15,4% (2)	-	-
Com. verb. não coerc.	4,8% (1)	6,3% (1)	7,7% (1)	15,4% (2)	10% (2)	5,6% (1)
Coercitivas	23,9% (5)	18,8% (3)	38,5% (5)	15,4% (2)	50%(10)	39% (7)
Punição	14,3% (3)	12,5% (2)	30,8% (4)	15,4% (2)	25% (5)	27,8% (5)
Ameaça	4,8% (1)	6,3% (1)	-	-	5% (1)	-
Coação física	4,8% (1)	-	7,7% (1)	-	20% (4)	5,6% (1)
Punição física	-	-	-	-	-	5,6% (1)
Não interferência	33,4% (7)	31,3% (5)	-	30,8% (4)	10% (2)	16,7% (3)
Não se intromete	14,3% (3)	12,5% (2)	-	7,7% (1)	-	11,1% (2)
Segue ritmo da criança	4,8% (1)	-	-	7,7% (1)	-	-
Cede vontade criança	14,3% (3)	18,8% (3)	-	15,4% (2)	10% (2)	5,6% (1)
Total	21	16	13	13	20	18

As vinhetas a seguir ilustram o uso de práticas educativas coercitivas dos pais em relação ao primogênito nas demais situações cotidianas investigadas:

“Boto no carro, ele vai chorando [para a escola].” (P19)

“A gente começou a encrencar com ela e começamos a brigar firme com ela. ‘Então ta. Tu não quer vestir nenhuma [roupa], então tu vai ficar em casa comigo hoje.’ (PP20)

“Se tu não comer, a gente não vai sair.” (PP20)

Semelhante ao que foi observado no grupo de pais de filhos únicos, alguns relatos de pais de primogênitos revelaram o uso inicial de práticas indutivas e, uma vez não atingido o objetivo, a opção pelo uso de prática coercitiva.

“Quando ela não quer comer, de modo geral, a gente tenta procurar o que ela gosta. (...) Mas a gente briga. Depende do dia. (...) Ai, a gente desliga a TV, força ela a vir pra mesa.” (PP13)

“Se eu vejo que é uma birra muito forte e pode ter uma outra coisa, eu procuro conversar. Se eu vejo que é birra por birra, pra querer disputar terreno, eu vou lá e imponho a minha vontade.” (PP15)

“Mas aí, eu deixo passar um pouco, vou lá, converso com ele (...) ‘Foi por isso ou por aquilo... Mas por isso tu não precisa ficar assim. Não é motivo pra tanto e tal...’ (...) ... o máximo que eu faria era dar um chacoalhão nele e só...” (PP17)

“Então ia tentar chegar num acordo entre os dois. Se não quer botar aquela roupa, bota outra... (...) Ah! A gente briga, daí.” (PP19)

“Eu fico levando ela numa boa. (...) Eu sei que daqui a pouco, ela vai sentar e comer (...) se ela não comer, não vai pra escola. (...) “Se tu não comer, a gente não vai sair...” pra algum lugar.” (PP20)

Quanto às situações espontâneas, o grupo de pais de primogênitos relatou situações envolvendo o emprestar brinquedos, brincadeiras julgadas inadequadas pelos pais, desorganização da criança com brinquedos e objetos pessoais, perder em situação de jogo e dividir a atenção do pai com o segundo filho.

“A gente explica que ela veio brincar, que o legal é brincar, que o brinquedo tá ali pra ser usado, que ele não vai estragar, que ela vai embora e vai deixar o brinquedo lá.” (PP13)

“Quando tem alguém ali [no pátio do condomínio] brincando de umas brincadeiras meio xarope, que eu acho que não é bom pra ele, eu subo ele (...) e aí, eu explico pra ele porque eu não quero ele lá.” (PP14)

“Em alguns momentos tu vais ter que deixar a M. [segunda filha] brincar com a gente, mesmo que ela bagunce.” (PP20)

A Tabela 8 apresenta os percentuais e frequências totais das respostas sobre práticas educativas paternas com relação ao filho único e ao primogênito de famílias com dois filhos nas situações estruturadas e mencionadas espontaneamente na entrevista.

Tabela 8

Percentuais e Frequências Totais das Respostas sobre Práticas Educativas Paternas em Relação ao Filho Único (n=6) e ao Primogênito (n=8)

Práticas Educativas	Total	
	Filho Único	Primogênito
Indutivas	41,8% (28)	49,1% (54)
Negociação/ troca	17,9% (12)	16,4% (18)
Explica/ fala	11,9% (8)	19,1% (21)
Explicação baseada em conseqüências	3% (2)	3,6% (4)
Organiza o ambiente	1,5% (1)	1,8% (2)
Comando verbal não coercitivo	7,5% (5)	8,2% (9)
Coercitivas	38,9% (26)	30,9% (34)
Punição	23,9% (16)	20% (22)
Ameaça	9% (6)	2,7% (3)
Coação física	3% (2)	7,3% (8)
Punição física	3% (2)	0,9% (1)
Não interferência	16,5% (11)	20% (22)
Não se intromete	7,5% (5)	8,2% (9)
Segue o ritmo da criança	3% (2)	1,8% (2)
Cede à vontade da criança	6% (4)	10% (11)
Outras	3% (2)	-
Outra pessoa	3% (2)	-
Total	67	110

De acordo com a Tabela 8, percebe-se que não houve diferenças acentuadas entre os dois grupos na distribuição das frequências das três principais práticas educativas examinadas. Contudo, os pais de primogênito (49,1%) tenderam a usar um pouco mais de práticas indutivas do que pais de filho único (41,8%). Já as práticas coercitivas foram um pouco mais frequentes entre os pais de filho único (38,9%) do que de primogênito (30,9%). Por fim, a categoria não interfere foi um pouco mais frequente entre os pais de primogênito (20%) do que de filho único (16,5%). Com relação às subcategorias que compõem as práticas indutivas, houve muita semelhança na distribuição de frequências nos dois grupos de pais em quase todas as subcategorias. A exceção foi a subcategoria explica/fala, mais usada pelos pais de primogênito (19,1%) do que pelos de filho único (11,9%). Quanto às subcategorias de práticas coercitivas, os pais de primogênito usaram um pouco mais de ameaça (9%) do que os de filho único (2,7%). O mesmo aconteceu com punição (23,9% e 20%). Por fim, quanto às subcategorias associadas às práticas de não interferência, a tendência também foi de semelhança entre os grupos. O teste qui-quadrado foi utilizado para investigar eventuais diferenças nos totais dos três tipos de práticas utilizadas pelos pais dos dois grupos. Os resultados não revelaram diferenças significativas quanto às práticas educativas de pais de primogênitos e de filhos únicos.

Parte III - Concordância das Práticas Educativas Maternas e Paternas

Nesta parte da análise dos dados, buscou-se identificar eventuais concordâncias ou discordâncias nas práticas educativas de mães e pais dentro de cada grupo. A Tabela 9 apresenta os percentuais e frequências das práticas educativas parentais com relação ao filho único. Como pode ser visto, as mães de filho único referiram mais uso de práticas educativas indutivas (55,9%) do que os pais (41,8%) deste grupo de famílias. Já com relação às práticas educativas coercitivas, foi verificada uma tendência contrária, tendo os pais (38,9%) utilizado mais do que as mães (25%) este tipo de práticas. Por fim, as mães de filho único (18,6%), mais do que os pais (16,5%) utilizaram práticas de não interferência. Os resultados do teste qui-quadrado revelaram uma diferença marginalmente significativa ($\chi^2= 5,15$; $df= 2$; $p<0,08$) no uso das práticas educativas maternas e paternas com relação ao filho único.

Tabela 9

Percentuais e Freqüências das Práticas Educativas Parentais em Relação ao Filho Único (n=18)

	Práticas Educativas Parentais		
	Práticas indutivas	Práticas coercitivas	Não interferência
Mães (n=12)	55,9% (96)	25% (43)	18,6% (32)
Pais (n=6)	41,8% (28)	38,9% (26)	16,5% (11)

Apesar das diferenças no uso das práticas entre mães e pais de filhos únicos que podem ser vistas na Tabela 9 e também apontadas pelo teste do qui-quadrado, a análise qualitativa dos relatos dos genitores de ambos os sexos revelaram uma tendência geral das mães e pais já assinalada acima, de usarem inicialmente práticas indutivas passando a coercitivas caso as primeiras não fossem efetivas, como pode ser visto a seguir.

“Vamos sentar aqui e vamos comer. (...) Não quero nem saber. Tu vais comer senão tu não vais no aniversário hoje.”(MU2)

“Vamos lá. Vamos comer. (...) Pois é, Papai Noel tá olhando...” (PU2)

Também se verificou a concordância das práticas da mãe e do pai na mesma situação.

“Aí, a gente explica, né, que a gente tem que ir trabalhar, que ele não tem com quem ficar...[em casa, quando a criança pedia para não ir à escola]” (PU3)

“Mas G., fim de semana, dia de folga, a mãe fica [em casa com a criança como forma de compensar a ida diária à escola].” (MU3)

Já a falta de acordo entre mãe e pai ficou evidente em situações como o banho, onde a mãe referiu uso de prática coercitiva (coaço física), enquanto o pai referiu primeiramente o uso de prática indutiva (explica/fala).

“Eu pegava ela pelo braço e arrastava pro banheiro.” (MU4)

“Eu acho que teria que falar, conversar, dialogar um pouco...” (PU4)

A Tabela 10 apresenta os percentuais e freqüências das práticas educativas das mães e pais com relação ao primogênito. Como pode ser visto, houve pouca diferença no que diz respeito ao uso de práticas educativas indutivas entre as mães (51%) e pais (49,1%) com relação ao primogênito. Diferença um pouco maior se verificou com relação às práticas coercitivas, onde as mães (36%) referiram um pouco mais uso desse tipo de práticas do que os pais (30,9%). Já as práticas de não interferência foram utilizadas mais

pelos pais (20%) do que pelas mães (12,9%). O teste do qui-quadrado não revelou diferença significativa nas práticas educativas de mães e pais com relação ao primogênito de família com dois filhos.

Tabela 10
Percentuais e Freqüências das Práticas Educativas Parentais em Relação ao Primogênito (n=18)

	Práticas Educativas Parentais		
	Práticas indutivas	Práticas coercitivas	Não interferência
Mães (n=10)	51% (71)	36% (50)	12,9% (18)
Pais (n=8)	49,1% (54)	30,9% (34)	20% (22)

A análise qualitativa das práticas educativas relatadas pelas mães e pais de primogênito endossa o que está retratado na Tabela 10 e também confirmado pelo teste do qui-quadrado, que indicam muitas semelhanças entre os genitores. Isso pode ser verificado com relação às práticas indutivas como nos casos a seguir.

“Contar histórias, ficar mais tempo com ela pra que ela vá dormir.” (MP13)

“Aí, tem que ir tentando argumentar. A gente vai ler uma história na cama.” (PP13)

O uso de práticas coercitivas semelhantes entre mãe e pai pode ser verificado nos casos abaixo, com relação às situações banho e comer.

“O que eu faço é assim, ó, é pegar e levar.” (MP13)

“A gente discute, briga... (...) Pega no colo, briga pra ir...” (PP13)

“Fico falando pra ele, brigo com ele, insisto com ele.” (MP14)

“Tem que insistir bastante pra ele comer. (...) É sempre insistindo pra ele comer.” (PP14)

Já o uso de praticas educativas diferentes pela mãe e pelo pai na mesma situação, é evidente em algumas ocasiões como se pode ver nos casos abaixo.

“Mas aí, eu pegava e levava eu, ele pra professora e ele ficava chorando lá. Deixava ele chorando e vinha embora.”(MP14)

“Eu sempre digo ‘Não. Tu vai pra escola (...) o pai vai ter que limpar a casa (...) e o importante pra ti é tá na escola...’ (...) vai na boa...” (PP14)

“Vai pro banho, que quando tu sair do banho, já vai poder fazer tal coisa.” (MP15)

“Não tem querer. Vai e não enche o saco. Vai [para o banho].” (PP15)

Examinando conjuntamente os dados da Tabela 9, que apresenta resultados de filho único, e Tabela 10, que apresenta os dados de primogênitos, percebe-se uma discreta diferença no uso das práticas indutivas pelas mães e pais de filho único e primogênito. Com relação ao filho único, as mães (55,9%) tenderam a usar mais práticas indutivas do que os pais (41,8%), enquanto pouca diferença foi verificada entre as mães e pais com relação ao primogênito (51% e 49%, respectivamente).

Já com relação às práticas coercitivas, no caso dos filhos únicos, os pais (38,9%) tenderam a ser mais coercitivos do que as mães (25%) enquanto pouca diferença apareceu entre as mães (36%) e pais (30,9%) de primogênito.

Por fim, quanto às práticas de não interferência, poucas diferenças foram verificadas com relação ao filho único, onde mães e pais foram muito semelhantes no uso desta prática (18,6% e 16,5% respectivamente). Com relação ao primogênito, as diferenças também foram pequenas, embora opostas, tendo o pai (20%) relatando um pouco mais dessas estratégias do que a mãe (12,9%).

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO

O presente estudo investigou eventuais diferenças nas práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito de famílias com dois filhos. Baseada na literatura, a hipótese inicial era de que mães e pais de filhos únicos tenderiam a fazer uso mais freqüente de práticas educativas indutivas para com seus filhos, enquanto mães e pais de primogênitos de famílias com dois filhos tenderiam a fazer uso de práticas educativas coercitivas com mais freqüência. Os resultados apontaram diferença marginalmente significativa somente entre mães e pais de filho único, revelando o uso de mais práticas indutivas pelas mães e coercitivas pelos pais. Portanto, a hipótese inicial não foi corroborada pelos dados deste estudo, uma vez que não foram observadas diferenças significativas entre os grupos de mães e pais de filhos únicos e de primogênitos. Contudo, os resultados revelaram algumas diferenças no uso de práticas educativas pelos genitores dos dois grupos e merecem ser destacadas e discutidas a seguir.

De maneira geral, tanto no grupo de genitores de filho único, quanto de primogênitos, ficou evidente o uso de diferentes práticas educativas nas diferentes situações analisadas. Os resultados apontaram uma tendência entre as mães de filho único em priorizar o uso de práticas educativas indutivas, ao invés de coercitivas, em todas as situações analisadas. Em contrapartida, as mães de primogênito tenderam a usar predominantemente práticas indutivas em três das situações (dormir, birra e roupa) e coercitivas em duas situações (banho e comer). Contudo, nos dois grupos, foi evidente a tendência das mães em optar por prática educativa indutiva e, uma vez não alcançado o comportamento desejado, passar ao uso de prática coercitiva. Tal achado corrobora a noção de que a criança não é mero receptor das práticas educativas e que estas são substancialmente determinadas pela natureza da necessidade da criança (Grusec & Kuczynski, 1980) e conforme as situações, como pode-se observar no presente estudo. Ou seja, os resultados deste estudo indicam que o fato de ter um irmão não implica necessariamente na ocorrência de comportamentos infantis que eliciem o uso predominante de práticas coercitivas, como sugeria a literatura (Kendrick & Dunn, 1980).

As respostas dos genitores podem ser diferentes em relação a cada filho, o que se deve a uma série de fatores, entre os quais se destaca a ordem de nascimento (Baskett,

1984; Dunn & Kendrick, 1981). A literatura aponta vários estudos que discutem percepções parentais sobre a ordem de nascimento com relação ao impacto destas na vida das pessoas bem como as crenças com relação a isso (Andeweg & Van Den Berg, 2003; Herrera et al., 2003; Mussun-Miller, 1983; Nyman, 2005; Riggio, 1999). A esse respeito, ao longo da revisão de literatura, particularidades e semelhanças se evidenciaram no que se refere às interações genitores-filho com relação ao filho único e com relação a primogênito de famílias com dois filhos. O nascimento de um irmão pode estar relacionado às razões para maus comportamentos das crianças e respostas parentais (Baskett, 1984; Mussun-Miller, 1993), o que pode se evidenciar em muitas situações, entre elas as práticas educativas. Contudo, o fato de não terem sido encontradas diferenças significativas entre os grupos de mães que participaram do presente estudo não corrobora a literatura destacada acima. Isso pode ser explicado pelo fato de que a divisão do tempo dos genitores com os filhos é apenas um dos fatores descritos como potencialmente influente no desenvolvimento infantil e nas práticas educativas. Enquanto os filhos únicos não sofreriam com esse problema, o nascimento do segundo filho, ainda que represente uma crise normativa do ciclo de vida familiar, exige uma série de transformações para a família como um todo e para os membros individualmente. Sob esta ótica, a hipótese de que as mães de primogênitos tenderiam a fazer uso de práticas coercitivas com mais freqüência, na maior parte das situações investigadas, não foi corroborada no presente estudo.

Outro aspecto que merece destaque entre os achados do presente estudo é que embora não tenham sido identificadas diferenças significativas entre os dois grupos de mães, foi verificada uma tendência ao uso mais freqüente de práticas educativas indutivas e de não interferência pelas mães de filho único enquanto mães de primogênitos tenderam a referir mais uso de práticas coercitivas. Este achado vai ao encontro da literatura que aponta que os genitores de filhos únicos não precisam dividir seu tempo e recursos com mais de um filho (Downey, 2001) enquanto os primogênitos experimentariam a redução do tempo, especialmente da mãe despendido com ele em função dos cuidados com o bebê (Dessen, 1997; Kendrick & Dunn, 1980; Kowaleski-Jones & Dunifon, 2004; Oliveira, 2005; Pereira, 2006; Stewart et al., 1987). Em função disso, o primogênito poderia apresentar mudanças de comportamento (Field & Reite, 1984; Griffin & de la torre, 1985; Pereira, 2006) que teriam como resposta o aumento de restrições e proibições da mãe para com o filho mais velho (Kendrick & Dunn, 1980). Ainda sobre a idéia de divisão de recursos parentais nas famílias com mais de um filho acima mencionada, foi possível

perceber através das vinhetas das entrevistas do presente estudo que as mães de primogênito evidenciaram, em vários momentos, a dificuldade de dividir a atenção entre os dois filhos. Contudo, a falta de paciência para com o primogênito, revelada em alguns destes relatos, não impediu que as mães explicassem ao filho mais velho que o irmão menor necessitava de mais atenção por não conseguir executar ações que o filho mais velho já executa sozinho. Já entre as mães de filho único, a análise qualitativa das falas maternas do presente estudo mostrou que ter um único filho foi considerado um facilitador no sentido de maior flexibilidade para tomada de atitude frente a eventuais situações de desobediência. A esse respeito, a literatura apresenta divergências. Se por um lado, não ter de dividir a atenção com os pais é apontado como vantagem de ser filho único (Rivera & Carrasquillo, 1997), o estudo de Doh e Falbo (1991) não revelou diferenças entre mães de filhos únicos e mães de mais de um filho em termos de atenção e superproteção. As autoras atribuíram a dificuldade das mães em impor limites aos filhos como uma possibilidade de explicação para o comportamento significativamente menos obediente dos filhos únicos quando comparados a crianças que tinham irmãos. Os estudos revisados divergem entre a descrição do filho único como uma criança dependente (Nyman, 1995), que tende à desobediência (Mussun-Miller, 1993) e menos amabilidade (Herrera et al., 2003), e a associação destas características a um estereótipo específico (Falbo & Polit, 1986; Mancillas, 2006).

Sobre as práticas educativas paternas examinadas no presente estudo, a exemplo das maternas, os resultados não apontaram diferenças significativas entre os pais de filho único e de primogênito. À semelhança das mães, os resultados indicaram a flexibilidade dos pais com relação ao uso de diferentes práticas educativas em diferentes situações investigadas. Por exemplo, com relação aos pais de filho único, as práticas indutivas foram mais referidas em três situações (dormir, banho, comer), enquanto as coercitivas foram mais associadas a outras duas situações (escola e roupa), não apresentando diferença para uma situação (birra). Já com relação aos pais de primogênito, o relato de práticas indutivas foi mais freqüente em todas as situações, com exceção de uma única onde os pais se mostraram mais coercitivos (banho).

O uso mais sistemático de práticas indutivas para a maior parte das situações por parte dos pais de primogênito, neste estudo, pode estar associado à questão da divisão de atenção parental entre os filhos. Enquanto o bebê ficaria mais a cargo da mãe enquanto o primogênito ficaria sob os cuidados do pai. Neste contexto, as práticas educativas indutivas do pai com relação ao primogênito operariam em certa medida como forma de

compensação à divisão da atenção com o segundo filho (Dessen, 1997; Kendrick & Dunn, 1980; Kowaleski-Jones & Dunifon, 2004; Oliveira, 2005, Pereira, 2006; Stewart et al., 1987) e ao já referido aumento de restrições da mãe para com o primogênito destacado na literatura (Kendrick & Dunn, 1980).

O fato de os pais de filho único terem relatado com mais frequência o uso de práticas coercitivas, enquanto as mães relataram mais práticas indutivas pode levar a pensar que, para esses pais, a idéia de cuidado ainda esteja mais atrelada à figura materna enquanto a autoridade estaria mais associada ao pai. Além disso, uma outra explicação é que isto poderia estar associada a uma tentativa dos pais de compensação pelo uso de práticas indutivas pelas mães, no intuito de impor mais limites aos filhos únicos. Já no que diz respeito às práticas educativas parentais com relação ao primogênito, o fato de não terem sido encontradas diferenças significativas entre mães e pais, leva a inferência sobre uma maior parceria do casal no que se refere à educação dos filhos como também foi encontrado por Cia et al. (2006). Apesar destas pequenas diferenças, a concordância de práticas educativas parentais em relação ao primogênito verificadas neste estudo corrobora também os achados de McHale et al. (2005), que investigando a congruência entre o tratamento de mães e pais para com os filhos, revelaram assumir o mesmo modelo no que diz respeito à disciplina. Tendo em vista a diferença marginalmente significativa evidenciada nas práticas educativas parentais com relação ao filho único, e a concordância entre mães e pais de primogênitos, pode-se pensar também que o fato de ter mais de um filho é um fator que contribui para a congruência das práticas. Vale ressaltar que os dados foram analisados considerando a frequência de respostas em função do tamanho da amostra e que análises estatísticas considerando as respostas dos casais não foram executadas. Portanto, o resultado com relação à concordância das práticas entre pais e mães se refere aos grupos de genitores e não aos casos especificamente.

Ainda com relação à comparação das práticas educativas maternas e paternas, Costa, Teixeira e Gomes (2000) destacam que se comparadas aos pais, a presença da mãe, é, de fato, mais marcante. Além disso, a literatura apontou que embora se verifique um movimento de maior envolvimento dos pais para com as crianças (Belsky, 1979; Dessen, 1992; Tudge et al., 2000), a questão dos cuidados ainda é assumida, na maior parte das vezes, pela mãe (Alonso, Wagner & Castellá, 2006; Belsky, 1979; Dessen, 1992), o que não significa que sejam menos hábeis para desempenhar esse tipo de tarefa (Piccinini et al., 2007). A esse respeito, concordando com Cia et al. (2006), o pedido de pais para que as mães resolvessem determinada situação, sugere que o homem ainda esteja em processo

de superação do papel exclusivamente de provedor, para atuar mais intensamente na educação dos filhos. Apesar da prática de recorrer a outras pessoas não ter sido referida nenhuma vez no grupo de pais de primogênitos, pode-se pensar que os pais desse grupo também estejam em período de adaptação para atuar mais intensamente na educação dos filhos. O fato de não terem mencionado esta prática, pode se dever ao fato de que o nascimento do segundo filho impõe aos pais de dois filhos a dedicação de maior parte do seu tempo para o primogênito enquanto a mãe dedica maior parte do seu tempo aos cuidados com o segundo filho, o que vai ao encontro dos achados de Dessen (1992). Com relação aos dois grupos de pais, se comparado às mães que se disponibilizaram a participar deste estudo, o pequeno número de pais participantes no estudo pode ser entendido como um sinalizador da crença de que ainda cabe aos pais mais a função de provedor material do que de cuidados, cabendo à mãe fornecer as informações sobre o desenvolvimento dos filhos. Sendo assim, os achados desse estudo corroboram à idéia de que mães e pais contribuem de maneira decisiva para o desenvolvimento, embora as interações sejam diferentes em conteúdo e qualidade (Cia et al., 2006; Dessen, 1992; 1997).

Considerando que a literatura aponta os comportamentos infantis como importantes determinantes das práticas educativas parentais (Biasoli-Alves, 1997; Brody, 2004; Hoffman, 1975), se de fato, os filhos únicos tendem a ser mais desobedientes, pode-se pensar que as práticas educativas parentais referidas com mais frequência deveriam ser as coercitivas, posto que crianças que apresentam problemas de comportamento tendem a ser tratadas com mais negativismo pelos pais (Deater-Deckard et al., 2005). No entanto, os resultados do presente estudo não corroboram essa afirmação. Embora não tenham sido acessados diretamente os comportamentos infantis através de outros instrumentos, salvo através dos relatos contidos nas entrevistas e observação durante a realização das mesmas, o relato predominante de uso de práticas indutivas pelos genitores de filhos únicos deixa em aberto a discussão sobre se eventualmente o bom comportamento das crianças favorece o uso da indutividade ou se os genitores apresentam, de fato, dificuldade de impor limites aos filhos. Considera-se a possibilidade de que o relato predominantemente mais freqüente do uso de práticas educativas indutivas entre as mães de filhos únicos, em primeira análise, não sugere que as mães tenham de fato essa dificuldade. Tal inferência se justifica uma vez que o objetivo disciplinar, em boa parte dos casos tenha sido alcançado, mesmo que frente à persistência do comportamento desobediente as mães acabem lançando mão de práticas coercitivas.

Seguindo a análise de fatores eventualmente relacionados às práticas educativas parentais, mães e pais tendem a responder de formas diferentes a cada filho (Baskett, 1984; Dunn & Kendrick, 1981). Sendo assim, gênero e idade também podem ser determinantes das atribuições que os genitores esperam de cada filho, estando, por conseguinte relacionados às razões para maus comportamentos das crianças e respostas parentais (Baskett, 1984; Mussun-Miller, 1993). Sobre isso, Pereira (2006) destacou que as mães demonstraram mais atenção e interagiram mais com o segundo filho, quando este era de sexo diferente do primeiro. Em contrapartida, do ponto de vista das crianças, ter um irmão poderia representar a garantia de um lugar especial na família. Nesta perspectiva, o primogênito de sexo diferente do segundo filho não necessitaria de esforços concentrados para chamar a atenção dos genitores, seguindo, de certa forma filhos únicos, pelo menos daquele sexo. Todavia, dado o número restrito de participantes, o presente estudo não permite inferências consistentes a respeito de eventuais influências do sexo dos filhos sobre as práticas educativas parentais. Embora a amostra tenha envolvido todas as combinações possíveis de sexo entre primogênito e segundo filho, o número total de casos foi pequeno, especialmente os que contaram com a participação do pai. O aumento de casos permitiria o exame de eventuais interações entre o sexo do filho (a) e dos genitores, o que não foi possível no presente estudo. De qualquer modo, o fato de não ter havido diferenças significativas nas práticas tanto em relação ao filho único quanto em relação ao primogênito, reforça a idéia de que podem haver outros fatores determinantes de práticas educativas como sugerido por Piccinini et al. (2007).

De maneira geral, a literatura destaca o papel ativo da criança como um importante determinante das práticas educativas parentais (Biasoli-Alves, 1007; Brody, 2004; Hoffman, 1975). Sob esta ótica, outro aspecto destacado em estudos anteriores (McNally, Eisenberg & Harris, 1991; Roberts, Block & Block, 1984) e que pode ter contribuído para que a hipótese inicial deste estudo não fosse corroborada, é o período evolutivo da criança. Tanto os filhos únicos quanto primogênitos cujos genitores participaram deste estudo estavam em idade pré-escolar, o que faz com que os resultados do presente estudo sejam restritos a esta faixa etária. O relato mais freqüente de práticas educativas indutivas ao invés de coercitivas, verificado entre as mães dos dois grupos corrobora os achados de outros estudos brasileiros (Alvarenga & Piccinini, 2001; Piccinini et al., 2003) realizados com mães de crianças dessa mesma faixa etária. Além disso, todas as crianças cujas famílias participaram do presente estudo freqüentavam escolas de educação infantil no mínimo meio período, o que evidencia que além dos

genitores, as crianças contavam com a escola enquanto agente formal de socialização. Este fato parece relevante, na medida em que historicamente, a saída das mulheres para o mercado de trabalho exigiu reformulações na rotina da família que podem refletir nas práticas educativas (Doh & Falbo, 1999; Mueller & Yoder, 1999). Neste contexto, as instituições de educação infantil exercem um papel importante, pois ainda que por um período restrito de tempo diário, as crianças estão sujeitas a técnicas disciplinares oriundas de outros agentes de socialização além dos genitores.

O nível socioeconômico das famílias também tem sido apontado como um fator muito relevante quando se investiga práticas educativas parentais (Alonso, Wagner & Castellá, 2006). No presente estudo, tanto mães quanto pais referiram o uso de práticas educativas que favorecem a autonomia da criança. Este seria o padrão predominante em famílias de nível socioeconômico mais alto, enquanto famílias de nível socioeconômico mais baixo tenderiam a usar mais práticas de evitação, aceitando as situações em conformidade. Assim, o fato de tanto mães quanto pais de ambos os grupos participantes do presente estudo terem relatado com mais freqüência o uso de práticas educativas indutivas merece destaque. Considerando que as práticas educativas indutivas são estratégias que favorecem a aquisição da autonomia, e as famílias participantes do presente estudo eram de nível sócio-econômico médio-alto e alto, os resultados aqui encontrados corroboram os achados de Alonso, Wagner e Castellá (2006).

Alguns aspectos metodológicos do presente estudo também merecem ser comentados. Uma vez que se aceite a idéia de que genitores e filhos influenciam e são influenciados pelas práticas educativas, o instrumento utilizado pode não ter sido suficientemente sensível para avaliar a dinâmica entre essas partes quanto às práticas educativas. Além disso, o uso da entrevista pode ter interferido nas respostas dos participantes, principalmente, por terem sido apresentadas basicamente situações concretas onde a criança poderia manifestar comportamentos de desobediência. Contudo, em defesa deste instrumento, que foi utilizado em outros estudos (Alvarenga & Piccinini, 2001; Piccinini et al., 2003; Piccinini et al., 2007), dada a baixa freqüência do relato de outras situações mencionadas espontaneamente pelos genitores, pode-se pensar que o instrumento contempla as situações cotidianas onde as práticas se mostram mais evidentes. Todavia, uma das limitações do instrumento se evidencia particularmente nas ocasiões em que os genitores diziam nunca ter passado pela situação hipotética investigada. Nesses casos, embora os participantes tenham sido solicitados a relatar o que fariam, disseram que só saberiam o que fariam caso passassem realmente pela situação

mencionada na entrevista. Logo, algumas das práticas relatadas podem não representar o que de fato seria utilizado pelo genitor. Assim, é importante que novos estudos utilizem outros instrumentos, tais como observação direta da interação familiar ou que obtenham dados das próprias crianças visando compreender melhor ou até confrontar com os relatos dos genitores a fim de apreender as diferentes perspectivas dos membros da família envolvidos nas práticas educativas parentais.

Outro aspecto associado à entrevista utilizada no presente estudo, diz respeito à desejabilidade social, que consiste na tendência em dar respostas socialmente aceitas, sem implicar necessariamente em fraude deliberada pelo participante (Anastasi & Urbina, 2000). Por saberem estar participando de uma pesquisa, as mães e pais podem, eventualmente ter respondido com base no que julgam que seria socialmente considerado adequado, destacando o uso predominante de práticas indutivas, omitindo como de fato procedem com suas crianças. Assim, é provável que tanto mães quanto pais possam ser mais coercitivos e menos indutivos do que se mostraram no presente estudo, posto que socialmente não é bem visto o relato de práticas coercitivas.

Por fim, é possível que a própria classificação das respostas também tenha suas limitações, tendo em vista o uso de uma estrutura de categorias derivada da literatura. Embora tenha sido possível classificar na estrutura proposta quase a totalidade das práticas mencionadas, verificou-se por vezes, a dificuldade de classificação em algumas das categorias e especialmente nas subcategorias. O uso da classificação por consenso entre juízes foi a opção escolhida para amenizar essa limitação tendo em vista o pequeno número de participantes. Isso posto, novos estudos podem sofisticar a referida estrutura de categorias e subcategorias, além de utilizar outros procedimentos de fidedignidade entre os codificadores.

A opção pelo delineamento de grupos contrastantes utilizando filhos únicos como um grupo natural de comparação ao de primogênitos procurou contemplar eventuais diferenças com relação a ordem de nascimento e número de filhos. A esse respeito, vale destacar a dificuldade em recrutar famílias intactas constituídas de mãe, pai e filho no contexto atual, o que contribuiu para o pequeno número de famílias analisadas.

Contudo, sabe-se que o uso de práticas educativas não se limita ao número de filhos (Fox, Platz & Bentley, 1995), na medida em que outros fatores tais como idade e o sexo das crianças (Baskett, 1984; Mussun-Miller, 1993), personalidade da criança (Plomin & Daniels, 1986), auto-estima da criança (Garcia & Sanchez, 2005), e problemas de comportamento (Deater-Deckard, Smith, Ivy & Petril, 2005) podem exercer influência

nas práticas educativas e não foram investigados neste estudo. A ausência da análise destes fatores na presente investigação limita a compreensão que se possa ter sobre o uso das práticas educativas. Na verdade, ao se apontar para tais fatores, se quer destacar as dificuldades de se analisar o fenômeno práticas educativas, dada sua complexidade e a quantidade de fatores que atuam como determinantes das mesmas.

Com relação ao momento em que ocorreu a coleta de dados do presente estudo, cabe lembrar novamente que as transformações familiares afetam as práticas de socialização (Biasoli-Alves, 1997). Neste sentido, deve-se destacar que as famílias com dois filhos estavam ainda vivenciando um momento de adaptação de rotinas e papéis que, segundo a literatura, terminaria por volta do segundo ano de vida do segundo filho (Dessen, 1992). No caso das famílias de filho único, embora não estivessem passando por essa crise normativa como as famílias de dois filhos, desconhece-se se outros eventos do ciclo de vida familiar estavam se desenrolando concomitante à coleta dos dados, podendo ter influenciado as respostas dos genitores, e, por conseguinte, os resultados do presente estudo. Portanto, se reconhece a importância de que se realizem estudos mesmo durante momentos de crise normativa, a fim de examinar o que, de fato acontece durante esses períodos. Além disso, destaca-se a importância de que sejam realizados estudos longitudinais a fim de entender o que é parte da crise e o que se constituirá em padrão de relacionamento familiar estável.

Por fim, o fato de não terem sido encontradas diferenças significativas com relação às práticas educativas parentais com relação ao filho único e ao primogênito de famílias com dois filhos, corrobora a literatura no sentido de que as práticas não constituem um processo unilateral, posto que os pais afetam o comportamento da criança da mesma maneira que ele determina as reações parentais (Grusec & Kuczynski, 1980). Os dados do presente estudo corroboram esta idéia, uma vez que as práticas educativas parentais em ambos os grupos variaram em certa medida, de acordo com a situação e o comportamento emitido pela criança. Tal achado, alerta para o risco de classificar *a priori* os genitores numa ou outra categoria de práticas. É prudente que no mínimo sejam investigadas as respostas para diversas situações e que se leve em consideração o contexto em que ocorrem. Portanto, o número de filhos, bem como a ordem de nascimento constituem apenas duas variáveis passíveis de consideração num universo de outros fatores determinantes das práticas educativas parentais.

Considerações Finais

Pensar a família como um sistema em constante mudança implica em reconhecer que as relações que nele ocorrem são únicas e os processos pelos quais os padrões relacionais são estabelecidos, mantidos ou modificados são dinâmicos (Dessen, 1997; Minuchin, 1985). Nesta perspectiva, as práticas educativas parentais se constituem em uma das formas através da qual se pode verificar de que maneira se dá a interação genitores-filho.

Assim, as práticas educativas se constituem em uma importante área de investigação na medida em que operam de maneira decisiva não só no desenvolvimento infantil, mas também no desenvolvimento parental e no ciclo vital familiar. As considerações sobre a ordem de nascimento e o número de filhos como fatores potencialmente influentes no desenvolvimento e nas práticas educativas, sugerem a importância deste estudo. Soma-se a isso o fato de que a literatura ainda não esclarece a extensão dos aspectos positivos ou negativos associados às diferentes ordens de nascimento. O exame deste fator merece a atenção de novos estudos.

Os achados do presente estudo trazem uma contribuição importante ao se propor compreender as práticas educativas de mães e pais de filhos únicos e primogênitos, o que não esgota o assunto. Assim, apesar de a hipótese do presente estudo não ter sido corroborada e das limitações comentadas acima, espera-se que este estudo possa contribuir no sentido de oferecer subsídios para entender melhor as famílias com um ou mais filhos, favorecendo intervenções mais eficazes que propiciem o desenvolvimento do sistema familiar como um todo e de cada um de seus membros.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L., Wagner, A., & Castellá. (2006). Práticas educativas em famílias brasileiras de nível sócio-económico baixo. *Cultura y Educación*, 18 (1), 69-81.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-460.
- Andeweg, R. B., & Van Den Berg, S. B. (2003). Linking birth order to political leadership: the impact of parents or sibling interaction. *Political Psychology*, 24 (3), 605-623.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 189-217). Petrópolis: Vozes.
- Baskett, L. M. (1984). Ordinal position differences in children's family interaction. *Developmental psychology*, 20, 1026-1031.
- Baydar, N., & Greek, A. (1997). A Longitudinal study of the effects of the birth of a sibling during the first 6 years of life. *Journal of Marriage and the Family*, 59, (4), 939-956.
- Belsky, J. (1979). Mother-father-infant interaction: a naturalistic observational study. *Developmental Psychology*, 15 (6), 601-607.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83-54.
- Belsky, J., & Isabella, R. A. (1985). Marital and parent-child relationships in family of origin and marital change following the birth of a baby: a retrospective analysis. *Child Development*, 56, 342-349.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1987). Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. *Temas em Psicologia*, 3, 33-49.
- Blake, J. (1981). The only child in America: prejudice versus performance. *Population and Development Review*, 7 (1), 43-54.
- Brody, G. H. (2004). Sibling's direct and indirect contributions to child development. *Current Directions in Psychological Sciences*, 13 (3), 124-126.
- Callan, V. J. (1985). Comparisons of mothers of one child by choice with mothers wanting a second birth. *Journal of Marriage and the Family*, 47 (1), 155- 164.

- CFP - Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução nº 016/2000*. Brasília, Distrito Federal: CFP.
- Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006) Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo, 11* (1), 73-81.
- CNS - Conselho Nacional de Saúde (1996). *Resolução nº 196/1996*. Brasília, Distrito Federal: CNS.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13* (3), 465-473.
- Deater, Deckard, K., Smith, J. Ivy, L., & Petril, S. A. (2005). Differential perceptions of and feelings about sibling children: implications for research on parenting stress. *Infant and Child Development, 14* (2), 211-225.
- Dessen, M. A. (1997). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para um sistema poliádico. *Temas em Psicologia, 3*, 51-61.
- Dessen, M. A. S. C. (1992). *Efeitos do nascimento de uma segunda criança no comportamento e nas relações entre o primogênito e os genitores*. Unpublished doctoral dissertation. Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16* (3), 221-231.
- Doh, H. S., & Falbo, T. (1999). Social competence, maternal attentiveness, and overprotectiveness: only child in Korea. *International Journal of Behavioral development, 23* (1), 149-162.
- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development: the resource dilution explanation. *American Psychologist, 56* (6/7), 497-504.
- Dunn, J., & Kendrick, C. (1981). Interaction between young siblings: association with the interaction between mother and first born child. *Developmental Psychology, 17*, 336-343.
- Dunn, J., Plomin, R., & Daniels, D. (1986). Consistency and change in mothers' behavior toward young siblings. *Child Development, 57*, 348-356.
- Falbo, T., & Polit, D. F. (1986). Quantitative review of the only child literature: research evidence and theory development. *Psychological Bulletin, 100* (2), 176-189.
- Field, T., & Reite, M. (1984). Children's responses to separation from mother during the birth of another child. *Child Development, 55*, 1308-1316.

- Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *Journal of Genetic Psychology, 156* (4), 431-441.
- Griffin, E. W., & de la Torre, C. (1985). New baby in the house: sibling jealousy. *Medical Aspects of Human Sexuality, 19* (3), 110-116.
- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia – Núcleo de Infância e Família – UFRGS/CNPq (2006a). *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Instrumento não-publicado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia – Núcleo de Infância e Família – UFRGS/CNPq (2006b). *Entrevista de dados demográficos*. Instrumento não-publicado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (1980). Direction of effect in socialization: a comparison of the parent's versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology, 16* (1), 1-9.
- Herrera, N. C., Zajonc, R. B., Wieczorkowska, G., & Cichomski, B. (2003). Beliefs about birth rank and their reflection in reality. *Journal of Personality and Social Psychology, 85* (1), 142-150.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology, 11*, 228-239.
- Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought, feeling and behavior. *American Psychologist, 34*, 958-966.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology, 30*, 26-28.
- Hollingshead, A. B. (1975). *The four factor index of social status*. Manuscrito não publicado. Yale University.
- Jiao, S., Ji, G., & Jing, Q. (1986). Comparative study of behavioral qualities of only children and sibling children. *Child Development, 57*, 357-361.
- Kendrick, K., & Dunn, J. (1980). Caring for a second baby: effects on interaction between mother and first born. *Developmental Psychology, 16* (4), 303-311.
- Kowaleski-Jones, L., & Dunifon, R. (2004). Children's home environments: understanding the role of family structure changes. *Journal of Family Issues, 25* (1), 3-28.

- Lewis, C., & Dessen, M. A. (1999). O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15*, 9-16.
- Mancillas, A. (2006). Challenging the stereotypes about only children: a review of the literature and implications for practice. *Journal of Counseling & Development, 84*, 268-275.
- McHalle, S. M., Crouter, A. C., McGuire, S. A., & Updegraff, K. A. (1995). Congruence between mothers' and fathers' differential treatment of siblings: links with family relations and children's well-being. *Child Development, 66*, 116-128.
- McNally, S., Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. *Child Development, 62*, 190-198.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: provocations from the field of family therapy. *Child Development, 56*, 289-302.
- Minuchin, S. (1990). Terapia estrutural da família. In S. Minuchin (Ed.), *Famílias: funcionamento e tratamento* (pp. 11-24). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mueller, K., & Yoder, J. D. (1999). Stigmatization of non-normative family size status. *Sex Roles, 41*, 901-919.
- Mussun-Miller, L. (1993). Sibling status effects: parents' perceptions of their own children. *Journal of Genetic Psychology, 154*, 189-198.
- Nachmias, C., & Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences*. London: Arnold.
- Newcombe, N. (1999). Socialização no cenário da família. In N. Newcombe (Ed.), *Desenvolvimento Infantil: abordagem de Mussen* (pp. 336-363). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (1998). Primeiros modelos e técnicas básicas: processos de grupo e análises das comunicações. In M. P. Nichols & R. C. Schwartz (Eds.), *Terapia Familiar: conceitos e métodos* (pp. 153-185). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nyman, L. (1995). The identification of birth order personality attributes. *The Journal of Psychology, 129*, 51-59.
- Oliveira, D. S. (2006). *Os comportamentos de dependência e de independência do primogênito e as percepções maternas no contexto de gestação do segundo filho*. Unpublished master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

- Pereira, C. R. R. (2006). *Impressões e sentimentos maternos sobre o relacionamento mãe-primogênito durante a gestação do segundo filho*. Unpublished master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- Piccinini, C. A., & Alvarenga, P. - NUDIF/UFRGS/CNPq (2000). *Entrevista sobre práticas educativas parentais*. Instrumento não-publicado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Piccinini, C. A., Castro, E. K., Alvarenga, P., Vargas, S., & Oliveira, V. Z. (2003). A doença crônica orgânica na infância e as práticas educativas maternas. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 75-83.
- Piccinini, C. A., Frizzo, G. B., Alvarenga, P., Lopes, R. S., & Tudge, J. (2007). Práticas educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23,369-378.
- Piccinini, C. A., Lopes, R. C. S. Rossato, C., & Oliveira, D. S. (2005). *Estudo longitudinal sobre o impacto do nascimento do segundo filho na dinâmica familiar e no desenvolvimento emocional do primogênito*. Projeto não-publicado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Piccinini, C. A., Silva, M. R., Gonçalves, T. R., Lopes, R. S., & Tudge, J. (2004). Envolvimento paterno durante a gestação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 303-314.
- Polit, D. F., & Falbo, T. (1987). Only children and personality development: a quantitative review. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 309-325.
- Riggio, H. R. (1999). Personality and social skill differences between adults with and without siblings. *The Journal of Psychology*, 133 (5), 514-522.
- Rivera, M., & Carrasquillo, J. (1997). *Spoiled or spectacular? A look at the only child*. Information analyses. United States Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Educational Resources Information Center, 1-15.
- Roberts, G., Block, J. H., & Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55, 586-597.
- Rosenberg, B. G., & Hyde, J. S. (1993, March). *Differential socialization of only and first-children*. Paper presented at Society for Research in Child Development meetings, New Orleans, Louisiana.

- Stewart, R., Mobley, L., Tuyl, S., & Salvador, M. (1987). The firstborn's adjustment to the birth of a sibling: a longitudinal assessment. *Child Development, 58*, 341-355.
- Tudge, J., & Frizzo, G. B. (2002). *Classificação baseada em Hollingshead do nível socioeconômico das famílias do Estudo Longitudinal de Porto Alegre: da gestação à escola*. Manuscrito não publicado. Porto Alegre: Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Otero, D., Kulakova, N., Tammeveski, P., Meltsas, M., & Lee, S. (2000). Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16* (1), 1-11.
- Velásquez, A. M. Q. (1997). Cambios en la dinámica familiar durante la gestación y el posparto. *Investigación y Educación en Enfermería, 15* (1), 109-119.

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
(GIDEP/NUDIF, 2006)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa, que busca investigar a dinâmica familiar e o desenvolvimento emocional do primogênito em famílias com filho único.

Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo a eventuais vínculos com a instituição através da qual fui contatado(a).

Em caso de eventuais desconfortos trazidos pela participação nesta pesquisa, quando caracterizada a necessidade de atendimento psicológico, tenho clareza de que o pesquisador responsabilizar-se-á por meu encaminhamento para um Serviço de Atendimento Emocional gratuito.

Concordo em participar do presente estudo, bem como autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica a utilização de anotações e gravações realizadas comigo e meu filho. Entendo que o Instituto de Psicologia da UFRGS manterá em sigilo a minha identidade e a da minha família, e que os dados coletados serão arquivados neste mesmo Instituto e serão destruídos depois de decorrido o prazo de cinco anos.

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são: Prof. Dr. César Augusto Piccinini e Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Sobreira Lopes, os quais poderão ser contatados pelo telefone 3316-5058.

Doutorandas responsáveis: Débora S. de Oliveira e Aline Groff Vivian.

Mestrandas e alunas responsáveis: Ana Paula Freitas, Joice Sonego, Caroline Pereira e Lis Guimarães

Data: / /

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do responsável: _____

ANEXO B

ANEXO C

ENTREVISTA DE DADOS DEMOGRÁFICOS DO CASAL¹
(GIDEP/NUDIF, 2005)

Eu gostaria de algumas informações sobre ti e o teu marido:

Esposa:

- Nome:.....
- Data de nascimento:..... Escolaridade (ano concluído):
- Religião:..... Praticante: () sim () às vezes () não
- Estado Civil: () casada () solteira () separada () viúva () com companheiro
- Desde quando moras com o pai do teu filho?
- Quem mais mora na casa?
- Tu trabalhas fora? () sim () não () desempregada
- O que tu fazes/fazias?..... Horas/semana:..... Não trabalha há meses
- Grupo étnico:.....

Marido:

- Nome:.....
- Data de nascimento:..... Escolaridade (ano concluído):
- Religião:..... Praticante: () sim () às vezes () não
- Tu trabalhas fora? () sim () não () desempregado
- O que tu fazes/fazias?..... Horas/semana:..... Não trabalha há meses
- Grupo étnico:.....

Primogênito:

- Nome:.....
- Data de nascimento:.....

Endereço para contato:.....

Cidade:..... CEP

Telefone:.....

Telefone do emprego/contato: Esposa Marido

Telefone de um parente/amigo para
contato:.....

¹ Instrumento adaptado por Coldebella, Lopes, Oliveira, Pereira & Piccinini (2005) para ser aplicado a gestantes grávidas do segundo filho e seus maridos.

ANEXO D

ENTREVISTA SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS **(Idade pré-escolar; adaptada de Piccinini & Alvarenga, 2000)**

(Versão Mãe)

Eu gostaria de conversar contigo sobre algumas situações que acontecem no teu dia-a-dia com o (nome da criança), em que ele faz coisas que te incomodam e que tu achas difícil de lidar. Todas as mães passam por esse tipo de situação com os filhos e muitas vezes é difícil encontrar o melhor jeito de lidar com isso.

1- Para algumas mães a hora da refeição é um momento difícil porque a criança se recusa a comer.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

2- Outra situação comum em crianças da idade do (nome da criança) é não querer vestir a roupa que a mãe escolheu.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

3- Às vezes já está na hora de ir para a escola e a criança não quer ir.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

4- Uma outra situação difícil nesta idade é quando a criança se recusa a ir para a cama quando já está na hora de dormir.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

5- Para algumas mães a hora do banho é um momento difícil porque a criança muitas vezes se recusa a tomar banho.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

6- Um comportamento comum das crianças nesta idade é fazer birra quando recebem um não da mãe, ou quando eles não querem fazer o que a mãe quer.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

Além dessas situações que mencionei, tem mais alguma que tu lembras que tu achas difícil de lidar com o (nome da criança).

1) _____

2) _____

3) _____

ANEXO D

ENTREVISTA SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS **(Idade pré-escolar; adaptada de Piccinini & Alvarenga, 2000)**

(Versão Pai)

Eu gostaria de conversar contigo sobre algumas situações que acontecem no teu dia-a-dia com o (nome da criança), em que ele faz coisas que te incomodam e que tu achas difícil de lidar. Todos os pais passam por esse tipo de situação com os filhos e muitas vezes é difícil encontrar o melhor jeito de lidar com isso.

1- Para alguns pais a hora da refeição é um momento difícil porque a criança se recusa a comer.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

2- Outra situação comum em crianças da idade do (nome da criança) é não querer vestir a roupa que o pai escolheu.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

3- Às vezes já está na hora de ir para a escola e a criança não quer ir.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

4- Uma outra situação difícil nesta idade é quando a criança se recusa a ir para a cama quando já está na hora de dormir.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

5- Para alguns pais a hora do banho é um momento difícil porque a criança muitas vezes se recusa a tomar banho.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

6- Um comportamento comum das crianças nesta idade é fazer birra quando recebem um não do pai, ou quando eles não querem fazer o que o pai quer.

-Tu já tiveste este problema com o (nome da criança)? Como foi?

(Se já aconteceu) O que tu fizeste? Tu tiveste que fazer mais alguma coisa?

(Se não aconteceu) O que tu farias se isso acontecesse? Tu achas que terias que fazer mais alguma coisa?

Além dessas situações que mencionei, tem mais alguma que tu lembras que tu achas difícil de lidar com o (nome da criança).

1) _____

2) _____

3) _____

ANEXO E

Categorias para Análise das Práticas Educativas Parentais

(baseadas em Alvarenga & Piccinini, 2001; Hoffman, 1975, 1994; Piccinini, Castro, Alvarenga, Vargas & Oliveira, 2003; Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2006)

Práticas indutivas

a) negociação/troca: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou o pai referia algum tipo de negociação com a criança, conversando, prometendo algo em troca de obediência ou oferecendo alternativa, como brincadeira, ou ainda quando os genitores referiam entreter a criança.

b) explica/fala: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou o pai referiam conversar com a criança sem esclarecer conseqüências ou normas sociais envolvidas em seu comportamento.

c) explicação baseada em convenções ou conseqüências: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou o pai relatava o uso de explicações que envolvessem normas ou regras sociais relacionadas ao comportamento da criança ou a descrição das implicações do comportamento da criança para ela mesma ou outras pessoas.

d) organiza o ambiente: o uso desta categoria se deu exclusivamente na situação “hora de dormir” e se caracteriza pelo uso de atitudes naturalmente facilitadoras pela mãe ou pelo pai para que a criança tenha sono ou medidas que preparam um hábito na hora de dormir.

e) comando verbal não coercitivo: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou o pai referia ordens ou pedidos à criança indicando o comportamento desejado de maneira não coercitiva.

Práticas coercitivas

a) punição verbal: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou o pai relatava repreender ou xingar a criança, demonstrar desaprovação frente ao seu comportamento, proibir verbalmente a criança de fazer algo ou utilizava comando verbais coercitivos, ou seja, ordenar ou fazer pedidos indicando o comportamento que deveria ser emitido pela criança de maneira coercitiva. Inclui-se nessa categoria relato de utilizar o olhar como repreensão.

b) ameaça: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou o pai referiam dizer à criança que iriam puni-la ou ameaçavam a criança caso não parasse de se comportar de determinada forma.

c) coação física: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou pai referiam obrigar ou forçar fisicamente a criança a se comportar de determinada forma.

d) punição física: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou o pai relatavam utilizar intervenções físicas que causassem dor na criança.

Não-interferência

a) não se intromete: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou o pai referiam não interferir de nenhuma maneira no comportamento da criança.

b) segue o ritmo da criança: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou o pai referiam tentar respeitar o ritmo da criança ao realizar o comportamento ou ação esperada.

c) cede à vontade da criança: foi utilizada esta categoria quando a mãe ou o pai relatavam ceder à vontade da criança, desistindo de fazer com que a criança obedecesse.

Outras

a) deixa para outra pessoa: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou pai deixava de intervir no comportamento da criança solicitando a ajuda de outra pessoa, comumente o cônjuge.

b) engana: esta categoria foi utilizada quando a mãe ou pai relatava tentar iludir a criança de alguma maneira para que ela realizasse a tarefa desejada.