



**ESTABILIDADE E MUDANÇA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
MATERNAS E PATERNAS AO LONGO DOS ANOS PRÉ-ESCOLARES
E SUA RELAÇÃO COM A COMPETÊNCIA SOCIAL INFANTIL**

Angela Helena Marin

Tese de Doutorado

Porto Alegre/RS, 2009

**ESTABILIDADE E MUDANÇA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
MATERNAS E PATERNAS AO LONGO DOS ANOS PRÉ-ESCOLARES
E SUA RELAÇÃO COM A COMPETÊNCIA SOCIAL INFANTIL**

Angela Helena Marin

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora
em Psicologia sob orientação do Prof. Dr. Cesar Augusto Piccinini e
Co-orientação do Prof. Dr. Jonathan R. H. Tudge.

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia
Março de 2009**

*Quando eu tinha um ano
Eu estava começando.
Quando eu tinha dois,
Eu era quase novo.
Quando eu tinha três,
Eu mal era eu mesmo.
Quando eu tinha quatro,
Eu não era muito mais.
Quando eu tinha cinco,
Eu estava despertando.
Mas agora que eu tenho seis,
Sou o mais esperto dos espertos.
Então, acho que vou continuar
com seis anos para sempre.*

A. A. Milne

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço aos meus orientadores, professor Dr. Cesar Augusto Piccinini e professor Dr. Jonathan R. H. Tudge, pelo interesse e dedicação que sempre demonstraram ter por este estudo e pelo grande incentivo que me foi prestado. Em especial, gostaria de externar meu reconhecimento pelos ensinamentos profissionais e pessoais que muito contribuíram na construção de minha trajetória acadêmica.

Sinto-me grata às professoras Tania Sperb, Eulina Lordelo e Olga Falceto, integrantes da banca examinadora da qualificação do projeto de tese, pelas importantes contribuições que seguramente colaboraram para a qualidade deste estudo.

Aos professores que tive ao longo da minha formação acadêmica, que certamente hoje servem como modelos em relação à minha postura profissional.

Agradeço aos meus (ex-)alunos pelo desafio constante de sempre buscar aprender mais.

Também agradeço às famílias que participaram desta pesquisa e que permitiram que compartilhássemos de momentos especiais de suas vidas, sem as quais esse trabalho não seria possível.

Ao Núcleo de Infância e Família (NUDIF) do Grupo de Interação, Desenvolvimento e Psicopatologia da UFRGS (GIDEP/UFRGS/CNPq) por possibilitar a realização desta tese e pelo auxílio com a coleta dos dados. Em especial, agradeço a Tonatzin Gonçalves, Joice Sonogo, Maúcha dos Santos, Camila Henn, Ana Paula Freitas, Cristina Hugo, Fernanda Martins Marques, Andréia Soster, Michele Leal e Débora Marchand pela colaboração nas coletas de dados e pela disposição em sempre auxiliar no que fosse necessário para a realização deste estudo.

À Jaqueline do Sacramento pelo importante trabalho nas transcrições das entrevistas e à Michelle Deluchi pelo auxílio na análise dos dados.

Também agradeço à Gabriela Geara e André Betts, alunos do curso de graduação em Psicologia da UFRGS, pela assistência na descrição dos vídeos utilizados neste estudo.

Às colegas de doutorado pela amizade e pelos momentos de convivência e companheirismo que ajudaram a amenizar as dificuldades inerentes à vida acadêmica.

De modo especial, agradeço aos meus pais, Lino e Helena, pelo amor, incentivo e apoio incondicional em todos os momentos.

À minha irmã Leina e ao meu cunhado Jeferson, que me permitiram refletir sobre as práticas educativas parentais ao educarem a minha afiliada, Ana Luiza, ao longo de sua primeira e segunda infância.

À minha irmã Ana Paula pelo carinho e apoio durante a realização deste estudo, especialmente pela sua disponibilidade e atenção com que leu meus escritos e os discutiu comigo.

Por fim, agradeço ao meu esposo, Henrique, pela dedicação e pelo amor doados a mim ao longo desses anos.

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO.....	12
Apresentação.....	12
Práticas educativas parentais: conceito e modelos teóricos.....	12
Fatores determinantes e consequências das práticas educativas parentais.....	17
Estabilidade e mudança nas práticas educativas parentais ao longo dos anos pré-escolares da criança.....	29
Práticas educativas parentais e competência social infantil.....	33
Justificativa e objetivos do estudo.....	39
CAPÍTULO II	
MÉTODO.....	41
Participantes.....	41
Delineamento e procedimento.....	42
Considerações éticas.....	44
Instrumentos e materiais.....	44
CAPÍTULO III	
RESULTADOS.....	48
Parte I. Práticas educativas maternas e paternas aos 24 meses de vida da criança.....	48
Parte II. Práticas educativas maternas e paternas aos 36 meses de vida da criança.....	57
Parte III. Práticas educativas maternas e paternas aos 72 meses de vida da criança.....	61
Parte IV. Práticas educativas maternas e paternas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança.....	70
Parte V. Práticas educativas maternas e paternas e a competência social infantil.....	77
CAPÍTULO IV	
DISCUSSÃO.....	80
Estabilidade e mudança nas práticas educativas parentais.....	80
Práticas educativas parentais e competência social infantil.....	87

Implicações e limitações do estudo.....	88
Considerações finais.....	93
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXOS.....	111
Anexo A. Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	111
Anexo B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112
Anexo C. Ficha de Contato Inicial.....	113
Anexo D. Entrevista de Dados Demográficos.....	114
Anexo E. Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais.....	115
Anexo F. <i>Rapport</i> utilizado na observação das famílias.....	116
Anexo G. Sistema de Avaliação das Competências Sociais.....	117
Anexo H. Estrutura de Categorias para Análise da Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais.....	119
Anexo I. Estrutura de Categorias para Análise das Práticas Educativas Parentais na Situação de Observação do Almoço.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. <i>Dados Sociodemográficos das Famílias aos Dois Anos de Vida da Criança</i>	42
Tabela 2. <i>Porcentagens e Frequências (entre parênteses) das Práticas Educativas Maternas aos 24 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	50
Tabela 3. <i>Porcentagens e Frequências (entre parênteses) das Práticas Educativas Paternas aos 24 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	53
Tabela 4. <i>Porcentagem e Frequência (entre parênteses) do Total de Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 24 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	56
Tabela 5. <i>Mediana, Intervalo Interquartilico (entre parênteses) e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 24 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	57
Tabela 6. <i>Percentual e Frequência (entre parênteses) do Total das Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 36 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	58
Tabela 7. <i>Mediana, Intervalo Interquartilico e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 36 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	60
Tabela 8. <i>Percentual e Frequência (entre parênteses) das Práticas Educativas Maternas aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	62
Tabela 9. <i>Percentual e Frequência (entre parênteses) das Práticas Educativas Paternas aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	63
Tabela 10. <i>Percentual e Frequência (entre parênteses) do Total das Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	69
Tabela 11. <i>Mediana, Intervalo Interquartilico (entre parênteses) e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	69
Tabela 12. <i>Correlações entre as Práticas Educativas Maternas aos 24, 36 e aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	70
Tabela 13. <i>Média, Desvio Padrão (entre parênteses) e Nível de Significância (p) da Variância das Práticas Educativas Maternas entre os 24, 36 e 72 Meses de Vida da Criança (n=24)</i>	71
Tabela 14. <i>Média, Desvio Padrão e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Maternas aos 24, 36 e 72 Meses de Vida da Criança e o NSE da Família (n=24)</i>	72
Tabela 15. <i>Média, Desvio Padrão e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Maternas aos 24, 36 e 72 Meses e o Sexo da Criança (n=24)</i>	72
Tabela 16. <i>Correlações entre as Práticas Educativas Paternas aos 24, 36 e aos 72 Meses</i>	

<i>de Vida da Criança (n=24).....</i>	73
Tabela 17. <i>Média, Desvio Padrão (entre parênteses) e Nível de Significância (p) da Variância das Práticas Educativas Paternas aos 24, 36 e 72 Meses de Vida da Criança (n=24).....</i>	73
Tabela 18. <i>Média, Desvio Padrão e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Paternas aos 24, 36 e 72 Meses de Vida da Criança e o NSE da Família (n=24).....</i>	74
Tabela 19. <i>Média, Desvio Padrão e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Paternas aos 24, 36 e 72 Meses e o Sexo da Criança (n=24).....</i>	75
Tabela 20. <i>Correlações entre as Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 24, 36 e aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24).....</i>	76
Tabela 21. <i>Média e Desvio Padrão (entre parênteses) dos Deltas das Práticas Educativas Maternas e Paternas entre os 24, 36 e 72 Meses de Vida da Criança (n=24).....</i>	77
Tabela 22. <i>Correlações entre as Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 24, 36 e aos 72 Meses de Vida da Criança e a Percepção das Mães sobre a Competência Social Infantil (n=24).....</i>	78
Tabela 23. <i>Correlações entre as Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 24, 36 e aos 72 Meses de Vida da Criança e a Percepção dos Pais sobre a Competência Social Infantil (n=24).....</i>	79

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo examinar a estabilidade e mudança nas práticas educativas maternas e paternas, em particular o uso de práticas indutivas, coercitivas e de não interferência aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança. Além disso, investigou-se a relação dessas práticas com a competência social infantil aos 72 meses. Participaram do estudo 24 mães e pais que tinham um único filho e residiam na região metropolitana de Porto Alegre. Quando as crianças completaram 24 meses, os participantes responderam a uma entrevista para a avaliação das práticas educativas. Aos 36 meses de vida das crianças, as famílias foram observadas durante o almoço, quando as práticas educativas também foram investigadas. Por fim, aos 72 meses de vida das crianças, os participantes responderam novamente à entrevista sobre práticas educativas parentais e a uma escala para avaliação da competência social dos filhos. Os resultados corroboraram parcialmente a hipótese inicial de que não haveria estabilidade nas práticas educativas parentais, tendo em vista que estas se constituem em comportamentos parentais específicos usados para orientar determinados comportamentos infantis, passíveis de serem influenciadas pelo nível de desenvolvimento da criança. ANOVAs de medidas repetidas indicaram diferenças quanto às práticas indutivas maternas entre os 24 e 36 meses, bem como entre as práticas de não interferência, entre os 24 e 36 meses e também entre os 36 e 72 meses. Quanto aos pais, as diferenças foram encontradas entre as práticas indutivas aos 24 e 72 meses e entre as práticas de não interferência aos 24 e 36 meses e aos 36 e 72 meses. Quando considerados o nível socioeconômico familiar (NSE) e o sexo da criança como fatores de análise, apenas o NSE esteve relacionado com as práticas indutivas paternas, indicando que pais de NSE mais altos são mais indutivos com seus filhos aos 36 meses. Já a hipótese de que as práticas educativas indutivas estivessem relacionadas à competência social infantil não recebeu apoio, uma vez que apenas as práticas coercitivas e de não interferência maternas apareceram correlacionadas com as dimensões de responsabilidade e autocontrole da criança, respectivamente. Os resultados sugerem que, à medida que a criança apresenta novas habilidades e demandas, surge a necessidade de práticas educativas parentais adequadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Parentalidade; práticas educativas maternas e paternas; competência social infantil.

ABSTRACT

STABILITY AND CHANGES IN MOTHERS AND FATHERS' CHILDCARE PRACTICES ALONG CHILD'S PRE-SCHOOL YEARS AND THEIR RELATION WITH CHILD SOCIAL COMPETENCE

The present study had as its main objective to examine stability and change in mothers' and fathers' child-rearing practices, in particular the use of inductive, coercive and non-interference practices with children at 24, 36 and 72 months of age. In addition, the relation of such practices with child social competence at 72 months was investigated. 24 mothers and fathers who had an only child and lived in the metropolitan area of Porto Alegre participated in the study. When children were 24 months old, the participants were interviewed about their child-rearing practices. When the children were 36 months, they and their families were observed during lunch time, with a focus on child-rearing practices. Finally, when the children were 72 months, the parents were again interviewed about their child-rearing practices and completed a scale assessing their children's social competence. The results partially confirm the initial hypothesis that there would no be stability in parents' child-rearing practices, given that the methods used by parents to guide their children's behavior may be influenced by the children's level of development. Repeated measures ANOVAs indicated differences in maternal inductive practices between 24 and 36 months and differences in non-interference practices both between 24 and 36 and 36 and 72 months. Concerning the fathers, differences were found between inductive practices at 24 and 72 months and among non-interference practices at 24 and 36 months and at 36 and 72 months. When taking into account family socioeconomic status (SES) and the child's gender as factors of analysis, the latter had no impact and SES was related only to fathers' inductive practices, indicating that fathers with higher SES were more inductive, but only with their 36-month-old children. On the other hand, the hypothesis that inductive practices were related to child social competence was not supported, since only maternal coercitive and non-interference practices showed to be correlated with the dimensions of child responsibility and self-control, respectively. The results suggest that as developing children show new abilities and demands their parents need to adapt their child-rearing practices to reflect those changes.

Keywords: Parenthood; mothers' and fathers' child-rearing practices; children's social competence.

INTRODUÇÃO

Apresentação

O tema das práticas educativas parentais tem sido pesquisado sistematicamente desde o início do século XX, mas ainda se constitui como relevante devido às contínuas mudanças que ocorrem nos contextos social e familiar. Assim, é importante que as pesquisas investiguem a família como um grupo específico em desenvolvimento, inserido em um contexto social também em transformação, principalmente sob a perspectiva de que a conjuntura familiar influencia o desenvolvimento da criança ao longo do tempo (Dessen & Silva Neto, 2000). Mesmo que os pais¹, antes de terem um filho², pensem em como irão educá-lo, tais expectativas acabam sendo alteradas ao longo dos anos em função de fatores relacionados a si mesmos e às características e habilidades adquiridas pela própria criança (Kreppner, 2000). Dessa forma, as práticas que as mães e os pais usam aos dois anos de vida da criança podem não ser as mesmas utilizadas aos seis anos.

Neste sentido, o presente estudo visou examinar a estabilidade e mudança nas práticas educativas maternas e paternas, em particular o uso de práticas indutivas, coercitivas e de não interferência aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança. Além disso, também se investigou a relação das práticas educativas parentais com a competência social infantil aos 72 meses.

Inicialmente, apresenta-se uma revisão sobre o tema das práticas educativas parentais, considerando o seu conceito e os principais modelos teóricos que as fundamentam. Em um segundo momento, discutem-se alguns dos principais fatores determinantes das práticas educativas e as possíveis consequências destas para o desenvolvimento infantil. Posteriormente, os estudos que investigaram a estabilidade e a mudança nas práticas educativas parentais são apresentados. Por fim, também se examina a influência das práticas educativas parentais na competência social infantil.

Práticas educativas parentais: conceito e modelos teóricos

A família possui um papel fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo (Dessen & Braz, 2005; Minuchin, 1980a). Ela se caracteriza por ser um grupo social que governa as respostas de seus membros entre si e com o meio externo, estabelecendo uma relação de mútua influência com o contexto sócio-histórico-cultural, no qual está inserida

¹ No presente estudo, o termo “pais” será utilizado para as situações envolvendo mãe e pai, à exceção daquelas em que estes termos encontram-se discriminados, ao passo que o termo “pai” no singular será usado para designar apenas o pai.

² Os termos “filho” e “filhos” serão utilizados, no presente estudo, para as situações envolvendo crianças do sexo tanto masculino quanto feminino.

(Minuchin, 1985). Além disso, ela é considerada como o mais importante contexto de socialização infantil (Maccoby, 1984, 2000; Tudge et al., 2000).

Durante a primeira e a segunda infância, a criança adquire, mais ativa e rapidamente, um padrão de comportamento social e os pais são os responsáveis por oferecer a base necessária para a sua socialização, a partir da promoção de um ambiente incentivador e de um meio seguro, no qual a criança possa aprender e se desenvolver (Grusec & Lytton, 1988). Esse processo envolve exigências dos pais em relação aos filhos, como a imposição de valores, a administração de reforçadores, como afeto e atenção, e a restrição a alguns de seus comportamentos (Bandura & Walters, 1959). Desse modo, as diversas estratégias e técnicas que as mães e os pais usam para orientar os comportamentos de seus filhos, enquanto agentes de socialização, têm sido nomeadas por diversos autores como práticas educativas parentais (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1995; Newcombe, 1996/1999). Tais práticas refletem as concepções sobre as habilidades e necessidades da criança, incluindo as regras e os valores de cada sociedade, e objetivam que ela adquira independência e responsabilidade, para que possa cumprir, adequadamente, seu papel social (Grusec & Lytton, 1988).

O interesse dos pesquisadores sobre as práticas educativas pode ser explicado por meio de duas influências teóricas presentes desde o início do século XX (Becker, 1964; Maccoby, 2000). A primeira delas foi a teoria comportamentalista, cujo interesse era verificar como o comportamento dos pais modelava o desenvolvimento da criança. Essa teoria, fundamentada na crença de que os processos de aprendizagem eram determinados pelo ambiente, considerou as práticas educativas parentais como um tipo de aprendizagem social que levava ao aumento ou à diminuição da frequência de alguns comportamentos de acordo com suas consequências por meio do reforço e da punição (Peisner, 1989). O reforço seria usado para encorajar um jeito maduro de agir e pensar da criança, demonstrando que alguns comportamentos são desejáveis. Já a punição seria usada para demonstrar à criança que certos comportamentos ou modos de pensar não são desejados ou apropriados. A distinção entre esses comportamentos ainda tem sido uma das formas possíveis de categorizar as práticas educativas, pois tendem a ensinar à criança os modos esperados e desejados de como agir e pensar sobre as consequências de seus comportamentos.

A segunda das influências teóricas, por sua vez, adveio com o desenvolvimento da teoria psicanalítica, quando se passou a enfatizar a importância do comportamento dos pais na personalidade e no desenvolvimento psicossocial e psicosssexual da criança. Tal concepção preconizava a experiência familiar como um dos determinantes no desenvolvimento dos conflitos internos, mecanismos de defesa e internalização de valores nas crianças. Também os achados da prática clínica em psicologia foram influentes porque

revelaram uma alta incidência de técnicas disciplinares não eficientes como causas dos problemas comportamentais de crianças e adultos.

Frente a essas duas concepções teóricas, a teoria comportamentalista parece se adequar melhor aos objetivos do presente estudo. Isso porque se espera que os comportamentos das mães e dos pais, ou seja, suas práticas educativas, venham a interferir na forma como a criança responde ao contexto social, o que será avaliado a partir do conceito de competência social.

Mesmo que de forma não declarada, grande parte dos modelos teóricos que buscaram compreender as práticas educativas parentais também pode ser entendida a partir de uma abordagem comportamentalista. Existem pelo menos três concepções teóricas que se destacam acerca das estratégias empregadas pelos pais na socialização das crianças: a de Schaefer (1959, 1965), a de Baumrind (1971, 1991, 1997) e a de Hoffman (1963, 1970, 1975, 1994).

O modelo teórico proposto por Schaefer (1959, 1965) buscou estabelecer relações entre o modo como a mãe se relaciona com a criança e o comportamento desta, reforçando o pressuposto de que as práticas educativas maternas contribuíam para o desenvolvimento da personalidade infantil. O primeiro modelo proposto pelo autor resultou nas seguintes dimensões bipolares: autonomia *versus* controle e amor *versus* hostilidade. Revisando seu trabalho e outros estudos empíricos e teóricos, Schaefer (1965) acrescentou mudanças no modelo original e realizou um estudo empírico cujos resultados levaram a três dimensões, as quais ainda são abordadas atualmente: aceitação *versus* hostilidade (interesse, expressão de afeição e apoio emocional em oposição a negligência, desconsideração e rejeição); autonomia psicológica *versus* controle psicológico (respeito à criança como independente, em oposição a intrusão e controle por medo); disciplina laxa *versus* autoritarismo (grau com que os pais estabelecem regras, limitando as atividades da criança e exigindo o seu cumprimento).

Baumrind (1971), por sua vez, destacou os estilos parentais e os definiu como o conjunto de atitudes parentais direcionadas à criança, as quais criam um clima emocional em que o comportamento dos pais é expresso. Ela classificou os estilos parentais em *autoritário*, *autoritativo*³ e *permissivo*. O estilo *autoritário* foi caracterizado pelo controle e pela avaliação dos pais frente ao comportamento e às atitudes da criança de acordo com um conjunto de regras de conduta, tidas como padrões absolutos. Os pais autoritários tendem a não considerar as necessidades e opiniões da criança, mantendo pouco envolvimento afetivo

³ A tradução do termo *authoritative* não é consenso entre os pesquisadores. No presente estudo, optou-se pelo termo *autoritativo*, devido à sua utilização em outros estudos brasileiros (Costa, Teixeira & Gomes, 2000).

com elas, e não valorizam o diálogo e a autonomia infantil. Já os pais *autoritativos* procuram manter um equilíbrio entre afeto e controle e buscam direcionar as atividades da criança de maneira racional, compartilhando com ela o raciocínio que está subjacente às suas decisões. Eles também tendem a considerar o ponto de vista da criança e reconhecem e valorizam a individualidade dos filhos. Finalmente, os pais *permissivos* permitem que a criança se autorregule, aceitando o comportamento dela sem pretensão de mudá-lo. Eles evitam o exercício do controle e não encorajam a criança a obedecer, mas geralmente são pais afetivos e receptivos aos filhos. Posteriormente, Baumrind (1991, 1997) acrescentou a esse modelo o estilo *negligente*, caracterizado, principalmente, pela falta de interesse dos pais pelos seus filhos.

O modelo introduzido por Baumrind (1971, 1991, 1997) trouxe uma importante mudança de paradigma, apresentando um modelo dinâmico e não unidirecional do processo de socialização. Ela assinalou a hipótese de que o estilo parental utilizado pelos pais alterava a aceitação dos filhos frente às suas tentativas de socializá-los, ou seja, indicou que, de maneira indireta, a criança contribui para seu próprio desenvolvimento através da forma como influencia o comportamento dos seus pais.

Por fim, Hoffman (1963, 1970, 1975, 1994) enfatizou o conceito de práticas educativas, definindo-as como estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos em termos de comportamento infantil. Para o autor, elas seriam empregadas nas interações pais e filhos nas quais existe a confrontação da criança com as regras e os padrões morais e sociais estabelecidos pela família. Ele propõe que as práticas parentais sejam classificadas de duas formas, tendo em vista o modo como os pais orientam os comportamentos da criança: *indutivas* e *coercitivas*. As *práticas indutivas*, segundo Hoffman (1963, 1970, 1975, 1994), caracterizam-se por atingir o objetivo disciplinar indicando à criança as consequências do seu comportamento para as outras pessoas e chamam sua atenção para os aspectos lógicos da situação, ao invés das consequências punitivas para ela mesma. Isso propicia à criança a compreensão das implicações de suas ações e, portanto, dos motivos que justificam a necessidade de mudança no seu comportamento. Alguns exemplos desse tipo de estratégia são o uso de explicações sobre o comportamento da criança e as suas consequências, explicações sobre regras, princípios e valores, advertências morais, apelos ao orgulho da criança, apelos fundamentados no amor que esta sente pelos pais e explicações sobre as possíveis implicações maléficas ou dolorosas de suas ações para os outros e para si mesma, bem como sobre o seu relacionamento com as outras pessoas.

As *práticas coercitivas*, por sua vez, caracterizam-se, de acordo com Hoffman (1975), pela aplicação direta da força e do poder dos pais, incluindo punição física, privação

de privilégios e afeto ou pelo uso de ameaças destas atitudes. Essas técnicas fazem com que a criança controle seu comportamento em função das reações punitivas dos pais. Além disso, elas produzem emoções intensas, como medo, raiva e ansiedade, que tendem a reduzir a possibilidade de a criança compreender a situação e a necessidade de modificação do seu comportamento. As estratégias coercitivas provocam o controle do comportamento da criança fundamentado na ameaça de sanções externas e intensificam a percepção de valores e do padrão de ação moral como externos, porque ela não adquire a capacidade de compreender as implicações de suas ações. Assim, tais estratégias não propiciam a internalização das regras sociais e padrões morais (Hoffman, 1975). Além de não favorecer a aquisição de padrões adequados de comportamento, o uso frequente de estratégia de força coercitiva tende a fazer com que a criança se comporte de forma coercitiva com seus pares, sendo, por conseguinte, menos aceita por eles (Hart, Ladd & Burlleson, 1990).

Além desses dois tipos de práticas, Hoffman (1970) destacou as práticas que condicionavam o amor e a atenção parental à obediência da criança. Essas práticas envolveriam a reprovação parental expressa pela ausência de apoio emocional, que repercutiria em ações como ignorar ou isolar a criança ou reprovar o seu comportamento por meio de declarações de rejeição verbal ou não verbal. Seria uma forma de punição psicológica que faz com que a criança se sinta ameaçada em relação à sua segurança, causando uma considerável ansiedade e podendo levá-la a sentimentos de culpa.

Ainda é importante destacar que há divergências na literatura quanto ao uso dos termos *estilos parentais* e *práticas educativas parentais*, as quais também são denominadas de estratégias ou técnicas educativas. Para evitar eventuais ambiguidades, Darling e Steinberg (1993) distinguiram que os *estilos parentais* referem-se ao conjunto de atitudes parentais direcionadas à criança, as quais criam um clima emocional em que se expressam as várias práticas utilizadas pelos pais. Já as *práticas educativas* representam um comportamento parental específico usado para orientar determinados comportamentos da criança. Mais especificamente, são estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos em termos de comportamento e características da criança, como obediência e aquisição de valores, respectivamente. Assim, dentro do mesmo estilo parental, podem se desenvolver diferentes práticas parentais, porque estas definem um conceito mais específico do que o estilo. Elas representam aspectos da interação pais-filhos, possuem um objetivo mais definido e se concretizam no jeito de falar com um tom de voz particular, na linguagem corporal, nas formas de expressar carinho (sorrindo, acariciando, beijando). Conforme salienta Oliveira et al. (2002), enquanto as práticas educativas variam em diferentes situações e contextos, os estilos parentais seriam relativamente independentes de um contexto

específico de socialização e se evidenciariam numa ampla variedade de interações entre pais e filhos.

Como visto, as perspectivas expostas acima indicam que não há um único modelo teórico sobre as práticas educativas parentais frente à criança e nenhum deles representa consenso entre os estudiosos da área. Além disso, cada modelo tem recebido acréscimos, com propostas de novas dimensões feitas por diversos autores (Becker, 1964; Maccoby & Martin, 1983; Patrick & Gibbs, 2007), bem como outras perspectivas acerca das práticas educativas parentais têm sido sugeridas (Gomide, 2006; Rodrigo, Janssens & Ceballos, 1999). Isso indica a complexidade conceitual deste tema e a vivacidade da área, na qual tanto se tem pesquisado e comentado a respeito. Contudo, para fins do presente trabalho, será utilizada a perspectiva de Hoffman (1963, 1975, 1994).

Embora tenha começado suas pesquisas ainda na década de 1960, preocupado com os antecedentes sociais do desenvolvimento moral das crianças, Hoffman ainda pode ser considerado um dos autores mais destacados na literatura atual sobre o tema. Por isso, optou-se por trabalhar com o conceito de práticas educativas da forma como o autor conceituou, mesmo porque as práticas parentais, em vez dos estilos parentais, têm sido indicadas como podendo melhor prever resultados comportamentais da criança (Darling & Steinberg, 1993). As grandes dimensões de estilos parentais podem não capturar adequadamente a complexidade do desenvolvimento infantil e, por isso, as práticas educativas seriam mais adequadas por se tratarem de comportamentos mais específicos frente à conduta da criança.

Fatores determinantes e consequências das práticas educativas parentais

O exame das práticas educativas parentais tem sido amplamente realizado desde o início do século XX, o que sugere que elas têm sido uma questão sobre a qual pais e educadores têm se dedicado há muito tempo. Os estudos sobre delinquência durante as décadas de 1910 e 1920 foram os primeiros a proverem algumas informações sistemáticas sobre os efeitos das práticas educativas parentais no desenvolvimento da criança. Conforme Becker (1964), em 1930, houve um aumento do número de pesquisas nesta área, as quais começaram a explorar correlações entre rigorosidade e permissividade, reforço e punição. Até então, os delineamentos das pesquisas eram fracos e as conclusões não muito atraentes, mas avançava-se no estudo da área, inclusive com o começo da realização de estudos longitudinais. Já na década de 1940 e 1950, manipulações experimentais foram combinadas a observações naturalísticas, possibilitando o desenvolvimento de novos e mais complexos estudos. Além disso, a evolução dos computadores permitiu o uso de amostras maiores e procedimentos estatísticos mais refinados na tentativa de estudar múltiplas influências sobre

o desenvolvimento infantil. Durante esse período, a pesquisa comunitária instituiu que o pai, além da mãe, também fazia parte da família, e ele passou a ser incluído nas pesquisas.

A partir da década de 1960, começaram a ser publicados os resultados de diversos estudos longitudinais iniciados em 1930. Os primeiros relatos sugeriram uma série de complicações na interação entre as variáveis, tais como o contexto social das famílias, o sexo da criança e dos pais e as práticas educativas utilizadas dentro e entre diferentes grupos culturais. Entender essas interações, segundo Becker (1964), foi o foco de muitos estudos daquela época e também na década de 1970. O autor salienta que nenhum estudo nesta complexa área pôde ser considerado definitivo e talvez, por isso, muitos ainda continuam a pesquisá-la.

Um dos principais focos de pesquisa sobre as práticas educativas parentais tem sido a busca por identificar os fatores que tendem a influenciar o seu uso e adequação. De acordo com Belsky (1984), esses fatores podem ser enquadrados em três categorias principais: o contexto social no qual a família está inserida, as características pessoais dos pais e os atributos da criança.

O contexto social é considerado importante porque tende a influenciar a personalidade e o bem-estar psicológico dos pais e, conseqüentemente, a qualidade do comportamento parental, dentro do qual se destacam os seguintes fatores: a cultura (Montandon, 2005; Tudge et al., 2006; Tudge, 2008), o nível socioeconômico da família (Braz, Dessen & Silva, 2005; Davis-Kean, 2005; Tudge et al., 2006; Tudge, 2008), a ausência do pai (Fox, Platz & Bentley, 1995; Kelley, Power & Wimbush, 1992) e a qualidade da relação conjugal (Barnett, Deng, Mills-Koonce, Willoughby & Cox, 2008; Braz et al., 2005; Cummings, Davies & Campbell, 2000; Erel & Kissil, 2003; O'Leary & Vidair, 2005); além das relações sociais e das experiências ocupacionais dos pais (Belsky, 1984; Montandon, 2005).

Com relação às características dos pais, destacam-se: as crenças (Seidl de Moura et al., 2004) e os valores parentais sobre disciplina (Darling & Steinberg, 1993); a história de vida familiar (Assel et al., 2002; Simons, Beaman, Conger & Chao, 1993a); as características de personalidade (Kurdek, 2003); a presença de problemas psiquiátricos, como a depressão (Dawson et al., 2003; Elgar, Mills, McGrath, Waschbusch & Brownridge, 2007; Lipman, Boyle, Dooley & Offord, 2002); a escolaridade e a idade (Davis-Kean, 2005; Kelley et al., 1992; Oliveira, Rabuske & Arpini, 2007), entre outros fatores.

Por fim, quanto aos atributos da criança, encontram-se a idade, o sexo (Dix, Ruble & Zambarano, 1989; Mussen et al., 1995) e o temperamento, além das dificuldades comportamentais, como os comportamentos internalizantes e, principalmente, os

externalizantes (Baker & Heller, 1996; Eddy, Leve & Fagot, 2001; Patterson, Reid & Dishion, 1992), bem como a presença de deficiências (Fox et al., 1995). Estas últimas características podem estar associadas com fatores genéticos e hereditários e, por isso, tais aspectos também têm sido investigados (Maccoby, 2000; Patterson, 1998).

Estudos sobre muitas das variáveis mencionadas recebem destaque na literatura e alguns deles são apresentados a seguir, com destaque para os que abordaram a influência de questões culturais e do nível socioeconômico familiar nas práticas educativas utilizadas pelos pais, a relação entre as práticas educativas e a escolaridade dos pais e as suas diferenças na forma de educar seus filhos, além da influência do sexo da criança nas práticas utilizadas por eles. A idade da criança e o seu desenvolvimento social são discutidos em seções separadas por se constituírem em fatores que serão investigados neste estudo.

A partir da realização dos primeiros trabalhos transculturais (Whiting, 1963; Whiting & Whiting, 1975; Whiting & Edwards, 1988), uma série de outros estudos sobre o uso das práticas educativas parentais em diferentes culturas começou a ser desenvolvida. Entre eles destacam-se aqueles que comparam a cultura chinesa com a cultura americana. Por exemplo, Chao (1994) indicou que os chineses, quando comparados com os americanos, tendiam a valorizar a independência, a obediência e o respeito aos outros, mais do que a autoestima e o autocuidado, como também concebiam o comportamento como maleável ao ambiente ao invés de geneticamente determinado. Em outro estudo mais recente, Chao (2000) comparou 595 mães chinesas e 552 ibero-americanas e indicou que as mães chinesas tendiam a ser mais autoritárias e a reforçar a obediência aos pais, mais que as mães ibero-americanas.

Nesse mesmo sentido, Wu et al. (2002) compararam 284 mães chinesas e 237 mães americanas de crianças em idade pré-escolar e constataram que as chinesas puniam significativamente mais suas crianças, eram menos democráticas e mais distantes afetivamente do que as americanas. Contudo, Pearson e Rao (2003) sugeriram que é preciso ter cuidado ao interpretar o dado sobre o maior autoritarismo dos pais chineses, devido às várias dimensões que essa variável implica, as quais nem sempre são consideradas nos estudos, como, por exemplo, os diferentes significados que podem ser atribuídos ao autoritarismo.

Outros estudos realizados em culturas distintas também se destacam na literatura sobre as práticas educativas parentais. A pesquisa desenvolvida por Kumar (1992) indicou que as crianças na Índia são bastante valorizadas pelos pais e que a grande maioria dos matrimônios são centrados no cuidado dos filhos. As crianças são educadas para obedecer aos mais velhos e para cuidá-los quando forem idosos. Outro estudo desenvolvido por Keller, Borke, Yovsi, Lohaus e Jansen (2005) teve como objetivo comparar 129 famílias de três

culturas diferentes: Camarões, Costa Rica e Alemanha. Uma das conclusões pontuadas pelos autores foi que as famílias alemãs estimulavam mais a independência das crianças, enquanto que as famílias das outras duas culturas tendiam a ser mais envolvidas e próximas a elas.

Considerando o contexto latino-americano, Rodriguez, Davis, Rodriguez e Bates (2006) salientaram, em sua revisão, que os pais latinos tendem a enfatizar o autocontrole infantil e a obediência, mais do que os pais americanos ou asiáticos, bem como tendem a dar maior importância ao desenvolvimento da conformidade. Nessa mesma direção, Halgunseth, Ispa e Rudy (2006) realizaram uma revisão de literatura sobre estudos que contemplavam o controle parental em famílias latinas e indicaram que o uso desse controle tem origem em valores familiares, como o respeito e a educação moral. Isso também estaria associado ao desejo de manter fortes laços familiares, à expectativa de que a família é a principal fonte de apoio emocional, o sentimento de lealdade e o compromisso para com a família sobre as necessidades e os desejos individuais. O objetivo do respeito seria a manutenção da harmonia nas relações interpessoais; já a educação se refere à formação em responsabilidade e moralidade que deve estar presente nessas relações. De acordo com os autores, os latinos usam o termo “crianças educadas” para aquelas que julgam possuir boas maneiras, honestidade, polidez, respeitabilidade e responsabilidade.

Outro estudo envolvendo latino-americanas foi desenvolvido por Dixon, Graber e Brooks-Gunn (2008). Os autores compararam 133 meninas de oito anos, que eram de descendência afro-americanas (45), euro-americanas (65) e latino-americanas (23) e suas mães, que foram avaliadas por meio de instrumentos padronizados e da observação da interação das díades, concluindo que as meninas afro e latino-americanas demonstraram mais respeito frente à autoridade de suas mães que as meninas euro-americanas. Eles indicaram as famílias latino-americanas como apresentando um profundo senso de lealdade familiar e uma ênfase no relacionamento interpessoal, fundamentado no respeito mútuo. Segundo a cultura latina, as crianças precisam ser calmas, obedientes e respeitosas para com os adultos. Destaca-se que maiores níveis de disciplina e melhor comunicação foram associados a relatos de menor frequência de conflito pelas mães.

Considerando que as crianças crescem em diferentes contextos, as circunstâncias sociais e econômicas podem afetar a interpretação dos resultados das pesquisas. Em função disso, as diferenças na frequência e intensidade dos tipos de práticas educativas que têm sido usadas por famílias de diferentes culturas e níveis socioeconômicos têm sido demonstradas. Por exemplo, Fox e Sólis-Cámara (1997) avaliaram 48 pais mexicanos e 48 pais americanos com filhos entre um e cinco anos de idade por meio de um instrumento padronizado e demonstraram que não havia diferenças entre as duas culturas em termos de práticas

educativas, desde que o nível socioeconômico da família, a idade e o sexo da criança fossem controlados. Segundo os autores, as inconsistências encontradas nas pesquisas desta área são devidas às medidas inadequadas, à variação do nível socioeconômico e aos efeitos da aculturação. Além disso, Chen, Dong e Zhou (1997) e Kolobe (2004) salientaram que, muitas vezes, os resultados encontrados sobre as práticas educativas em diferentes sociedades devem-se mais às diferenças entre o nível socioeconômico e de escolaridade dos pais, do que às diferenças culturais, dada a relação que essas variáveis têm entre si.

A despeito dessas conclusões, estudos têm apontado diferenças nas práticas educativas utilizadas pelos pais em culturas distintas, independentemente da variação do nível socioeconômico que apresentavam. Por exemplo, Deater-Deckard, Dodge, Bates e Pettit (1996) e Deater-Deckard e Dodge (1997) destacaram que o uso de punição física em crianças americanas de origem européia estava relacionado com a agressão infantil, enquanto que em crianças afro-americanas tal relação não era significativa, independentemente do nível socioeconômico das famílias. Da mesma forma, Wissow (2001), que avaliou as práticas educativas entrevistando pais de crianças menores de três anos de idade, não encontrou diferenças entre famílias de etnias e níveis socioeconômicos diversos. Contudo, Johnston (2002) assinalou que, mesmo quando o tipo de prática educativa encontrado entre culturas diferentes é semelhante, provavelmente a relação entre este e as crenças dos pais são específicas de cada cultura.

De qualquer forma, é inegável que os fatores ambientais e estruturais da vida cotidiana das famílias sejam relevantes na determinação das práticas educativas parentais, assim como o número de crianças, o espaço físico da casa, a segurança do bairro e uma série de outros fatores. Entre estes, a pobreza tem sido indicada por alguns autores como tendo um impacto particularmente importante no desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, por aumentar o nível de estresse e limitar o acesso dos pais às redes de apoio social (Davis-Kean, 2005). Como consequência, os pais tenderiam a ser mais coercitivos, menos envolvidos emocionalmente e pouco afetivos com seus filhos (Deater-Deckard & Dodge, 1997).

As implicações decorrentes da exposição à pobreza têm sido destacadas como podendo levar a práticas mais coercitivas entre os pais e a problemas emocionais e comportamentais entre as crianças (Scaramella, Neppl, Ontai & Conger, 2008). Garner (2006) também ressaltou que pais de nível socioeconômico baixo raramente utilizam estratégias que promovam a empatia, o desenvolvimento pró-social e outros comportamentos positivos em seus filhos. Além disso, a pobreza tem sido associada à depressão e à aflição psicológica, fatores que não só tendem a tornar a parentalidade mais difícil (McLoyd, 1990,

1998), como também podem aumentar a probabilidade de eventos de vida estressantes, como mudanças de residência e de emprego (Simons et al., 1993a; Szymanski, 2004).

Na revisão da literatura realizada por Turner e Johnson (2003), também foi destacado que as condições econômicas das famílias, decorrentes do nível de escolaridade e da ocupação dos pais, tendem a afetar a parentalidade, principalmente quanto às práticas educativas. Segundo os autores, as famílias com nível socioeconômico mais baixo tenderiam a ser mais coercitivas do que as famílias com nível socioeconômico mais alto. Na tentativa de explicar o porquê das diferenças entre as práticas educativas de pais de diferentes níveis socioeconômicos, Kohn (1995) argumentou que a condição social e econômica dos pais tende a afetar as suas condições de trabalho, que, por sua vez, seriam influenciadas por determinados valores, como os de autonomia ou conformidade, os quais também tendem a ser priorizados na socialização dos filhos. Assim, os pais de classe socioeconômica baixa ocupariam profissões cujo valor é a conformidade e, em função disso, tenderiam a utilizar práticas educativas coercitivas. Já os pais de classe socioeconômica mais alta teriam ocupações que valorizam a autonomia e utilizariam, com maior frequência, práticas educativas indutivas. Corroborando esses dados, Bem e Wagner (2006) revisaram alguns estudos e demonstraram que o uso de práticas de cunho coercitivo estava associado aos valores de conformidade, enquanto a utilização de práticas indutivas aparece relacionada com valores de autonomia.

O fato de os pais de classes média e alta terem mais acesso à informação e a melhores níveis de escolaridade pode ser uma das explicações possíveis de eles terem maior conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e mais consciência sobre como devem interagir na relação pais-filhos (Ribas, Seidl de Moura & Bornstein, 2003). Braz et al. (2005) sugeriram que os pais de classe mais alta não só teriam mais acesso a informações sobre o desenvolvimento infantil, como também valorizariam o que os profissionais defendem como correto e adequado, ao passo que os pais de classe baixa possuiriam menor grau de educação e, conseqüentemente, menos acesso à informação, bem como tenderiam a considerar as orientações profissionais como menos adequadas para as suas necessidades.

Assim, o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as práticas educativas têm sido relacionados ao nível educacional dos pais (Seidl de Moura et al., 2004; Simons, Beaman, Conger & Chao, 1993b). O conhecimento parental sobre os processos de desenvolvimento infantil e a familiaridade com as habilidades de cuidado também têm sido indicados como influentes no modo como os pais compreendem o comportamento de suas crianças e como interagem com elas (Benasich & Brooks-Gunn, 1996). Por exemplo, Daggett, O'Brien, Zanolli e Peyton (2000) estudaram 80 famílias americanas com pelo menos

uma criança com idade entre um e cinco anos por meio de entrevistas e questionários padronizados. Eles destacaram que os pais cujos conhecimentos e compreensão sobre o desenvolvimento infantil eram deficientes tendiam a ter expectativas irrealistas quanto às crianças e a pensar que elas eram totalmente responsáveis por seus comportamentos, merecendo, portanto, punição frente a qualquer manifestação negativa de comportamento. Os autores sugeriram que as atitudes dos pais, especialmente sobre a vida, em geral, e o comportamento da criança, em particular, estariam associadas com as práticas educativas utilizadas por eles.

No estudo de Ribas et al. (2003), com 64 mães brasileiras de crianças com cinco meses de idade, os autores mostraram que o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil ajudaria os pais a desenvolverem expectativas mais realísticas em relação à criança e a aprimorarem sua autopercepção como pais. Além disso, pais com maior grau de instrução tenderiam a interagir mais com seus filhos e a proverem ambientes favoráveis de desenvolvimento. A escolaridade também foi indicada por Fox et al. (1995) como um fator moderador da presença de alguns dos determinantes das práticas educativas, como a baixa renda. Segundo os pesquisadores, que avaliaram 1056 mães americanas de crianças com idade entre um e cinco anos, aquelas que possuíam maior nível de escolaridade tendiam a amenizar os efeitos negativos que a pobreza poderia trazer ao desenvolvimento infantil. Por outro lado, autores, como Wagner (1995), têm indicado que o fato de as mães e os pais terem mais acesso a informações e/ou maior nível de escolaridade não garantem que eles estabeleçam uma relação menos coercitiva no exercício da parentalidade. Bem e Wagner (2006) alertaram que é preciso ter cuidado para não incorrer em preconceito, pois não são apenas as famílias de nível social baixo que agredem física ou verbalmente seus filhos; aquelas de níveis socioeconômicos mais elevados também o fazem, mas de modo mais encoberto e, muitas vezes, usam a coerção sob a forma de pressão psicológica.

Apesar das atuais modificações na organização familiar, ainda se verifica na literatura uma predominância de investigações sobre a figura materna. Contudo, recentemente, o pai tem sido mais considerado e os estudos têm revelado semelhanças e diferenças na forma como mães e pais tendem a lidar com seus filhos. Por exemplo, Bentley e Fox (1991) encontraram similaridades no modo como mães e pais cuidavam das crianças entre um e quatro anos, o que tendia a se manter mesmo quando elas atingiam a idade pré-escolar (Hart, DeWolf, Wozniak & Burts, 1992). Nessa mesma direção, um estudo com 239 famílias paranaenses, realizado por Weber, Prado, Viezzer e Bradenburg (2004), apresentou semelhanças no padrão de comportamento de mães e pais, quando avaliados por meio de questionários, em relação ao seu estilo parental com crianças de nove a 12 anos. Diferenças

também não foram encontradas por Cia, Pereira, Del Prette e Del Prette (2006) entre o envolvimento de mães e pais paulistanos, na educação de seus filhos de sete anos, avaliado por meio de um questionário estruturado e de um instrumento padronizado. A mesma tendência foi revelada no estudo de Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes e Tudge (2007) ao avaliarem as práticas educativas de mães e pais de crianças com 18 meses de idade por meio de entrevistas sobre situações do dia-a-dia de famílias gaúchas. Tanto as mães, como os pais privilegiaram as explicações como a melhor maneira de disciplinar as suas crianças. Tal semelhança, segundo os autores, pode indicar que os fatores que influenciam na escolha das práticas educativas, como as crenças e valores parentais, a experiência com seus próprios cuidadores, as características das crianças e a situação específica que exige intervenção parecem ser mais relevantes do que as questões de gênero dos próprios pais ou da criança.

Por outro lado, Bolsoni-Silva e Del Prette (2002) indicaram que mães paulistanas tendiam a conversar mais com seus filhos, bem como a expressar mais sentimentos e opiniões, estabelecer limites e elogiar comportamentos adequados, quando comparadas aos pais. Particularmente, em relação às práticas educativas utilizadas, essas mães, mais do que os pais, confessaram que tendiam a bater, colocar de castigo e fazer ameaças, apesar de buscarem conversar e pedir a mudança de comportamento antes de aplicar a estratégia coercitiva. Uma possível explicação para tal evidência é que a tarefa de estabelecer limites e educar os filhos, em geral, caberia mais à mãe do que ao pai, e isso a levaria a ser mais intensamente submetida às práticas educativas.

Weber, Viezzer e Brandenburg (2004) também indicaram que as mães paranaenses do seu estudo tenderam a utilizar a punição corporal como método disciplinar com maior frequência do que os pais, em uma pesquisa que realizaram com base nas respostas a questionários de 472 crianças e adolescentes. Os autores sugeriram que talvez isso ocorra pelo fato de normalmente serem as mães as pessoas que mais se ocupam com a disciplina das crianças. Assim, é plausível supor que as práticas educativas maternas tendem a ter maior impacto no desenvolvimento da criança do que as práticas educativas paternas. Uma possível explicação para tal fato é que as práticas dos pais parecem ser mediadas pelas mães devido a estas ainda serem as maiores responsáveis pelo cuidado e supervisão dos filhos (Brook, Zheng, Whiteman & Brook, 2001). Também Silveira, Pacheco, Cruz e Schneider (2005) destacaram não apenas que a presença da mãe era percebida pelos filhos como mais responsiva do que a dos pais, como também que as mães tendiam a se envolver mais com eles. Da mesma forma, os autores indicaram que as mães tendem a se descrever como mais envolvidas no cuidado dos filhos do que os pais.

Nesse mesmo sentido, um estudo realizado por Braz et al. (2005) com 14 famílias brasileiras de classes média e baixa, compostas por mãe, pai e criança com idades entre quatro e cinco anos, indicou que mães e pais apresentaram distinções no emprego das práticas de socialização infantil. Os pais tenderam a usar mais punição verbal que as mães, e estas inibiam mais a liberdade e negavam algo desejado pelas crianças. Esses achados foram corroborados por By Fu e Zengh (2008), que enfatizaram que os pais tendiam a fazer uso de mais controle coercitivo do que as mães na tentativa de controlar o comportamento da criança. Os pais pareciam restringir e/ou incentivar mais a autonomia das crianças, o que podia levá-los a serem mais intrusivos quanto ao seu comportamento, assinalando o que deveria e não deveria ser feito, mesmo em situações em que elas deveriam ser capazes de agir de forma independente (Hastings, Rubin & DeRose, 2005).

As diferenças nos relatos de mães e pais quanto ao emprego de estratégias de socialização e ao que seria uma educação adequada ou inadequada denotam um movimento em direção às transformações do papel paterno, conforme sugerido por diversos autores (Lewis & Dessen, 1999; Wagner, Predebon, Mosmann & Verza, 2005), embora as mães ainda sejam apontadas como as principais responsáveis pelas atividades relativas ao cuidado dos filhos e pela execução das tarefas domésticas (Wagner, 2003), bem como mais envolvidas emocionalmente com a parentalidade (Mills et al., 2007; Rouyer, Frascarolo, Zaouche-Gaudron & Lavanchy, 2007). É importante atentar que na literatura sobre o pai há uma série de estudos sugerindo que as eventuais diferenças observadas no comportamento de mães e pais podem ser o produto de suas diferentes reações ao processo de ser observado, mais do que de suas diferenças de gênero (Dessen & Lewis, 1998).

Outro ponto abordado pelas pesquisas sobre práticas educativas diz respeito à disciplina inconsistente da mãe e do pai. A inconsistência pode tanto se referir a um dos pais reforçar um comportamento em um determinado momento e puni-lo em outra situação, sem ter uma razão para tanto, quanto ao reforço de um comportamento por parte de um dos pais e a punição por parte do outro ao mesmo comportamento (Grusec & Lytton, 1988). Mais especificamente, Bolsoni-Silva e Marturano (2002) destacaram que a disciplina inconsistente se caracteriza pelo uso não contingente de reforçamento dos comportamentos pró-sociais (ignorando-os ou respondendo de forma inapropriada) e/ou pelo emprego frequente de punições para comportamentos desviantes por parte dos pais ou de um destes. Assim, é possível concluir que o ambiente familiar pode tanto promover comportamentos socialmente adequados, como favorecer o surgimento e/ou a manutenção de comportamentos inadequados, e para que as mães e os pais possam promover a competência social dos filhos, é necessário que eles se comportem de forma socialmente adequada (Bolsoni-Silva &

Marturano, 2002). Segundo Bolsoni-Silva (2003), quando há inconsistência entre as práticas educativas da mãe e/ou do pai, a criança passa a ter dificuldades em compreender os conceitos de limite e de certo e errado, pois aprende a se comportar de modo diferente diante de cada um de seus pais, de forma a atingir seus objetivos.

A consistência entre as práticas educativas de mães e pais também parece ter um impacto importante no desenvolvimento infantil. Por exemplo, Lindsey e Mize (2001) levaram a cabo um estudo com 169 pais americanos com filhos de três a cinco anos. As respostas aos questionários e as observações em laboratório sugeriram que crianças cujos pais são mais parecidos um com o outro quanto às suas crenças e práticas educativas, tendiam a se beneficiar em termos de desenvolvimento, devido a desfrutarem de um ambiente educacional estável, e também a promover a saúde fora de casa. Mais especificamente, os autores indicaram que os pais que estavam de acordo quanto ao uso do controle tinham filhos que eram mais queridos pelos colegas. Strand, Wahler e Herring (2001) também verificaram, por meio de instrumentos padronizados e da observação da interação de 77 díades mãe-criança caucasianas de classe média, que as mães que recompensavam comportamentos desejáveis, como os pró-sociais, e puniam comportamentos tidos como indesejáveis tendiam a ter filhos mais obedientes, ao passo que aquelas cujas crianças eram mais desobedientes ou demonstravam oposição às instruções maternas, mesmo que de forma não verbal, tendiam a recompensar comportamentos indesejáveis e a punir os comportamentos desejáveis.

Nesse sentido, Baumrind (1997) e Hoffman (1994) já atentavam para a importância de haver consistência entre os pais na aplicação de práticas educativas, as quais têm a sua eficácia aumentada. Isso porque a divergência entre os pais quanto ao processo de socialização e de disciplina constitui-se em um fator de risco para o desenvolvimento dos filhos.

Outra variável frequentemente contemplada em estudos sobre práticas educativas é o sexo da criança. Os efeitos destas duas variáveis sobre a irritabilidade, a rejeição e a intrusão materna foram avaliados por Oliveira, Frizzo e Marin (2000) em uma amostra gaúcha de 53 mães e suas crianças pré-escolares de 51 a 70 meses de idade, de níveis socioeconômicos médio e baixo, utilizando um instrumento padronizado respondido pelas mães. Os resultados revelaram que elas tendiam a relatar menor irritabilidade e rejeição quanto maior fosse a idade da criança, mas, independentemente desta, as mães dos meninos apresentavam maior intrusão do que as mães das meninas. Ressalta-se que esses resultados se mantiveram mesmo após a inclusão do nível socioeconômico na equação de regressão. É importante destacar que

mesmo que os comportamentos examinados das mães tenham sido considerados como atitudes maternas, estas tendem a influenciar as práticas parentais.

A revisão de literatura realizada por Sampaio (2007) também sugere que as práticas educativas adotadas pelos pais são empregadas de acordo com o sexo da criança. Por exemplo, a presença de fatores negativos no comportamento paterno (superproteção, rejeição e ansiedade) tende a ter mais impacto sobre os meninos, enquanto que os mesmos fatores apresentados pelas mães tendem a ter mais impacto sobre as meninas. Da mesma forma, as mães parecem apresentar maior rejeição e superproteção com relação aos filhos do que os pais.

Estudos também têm demonstrado que os meninos tenderiam a ser menos supervisionados que as meninas, por parte dos pais, e que as práticas de educação utilizadas por estes enfatizariam a autonomia nos meninos e a dependência nas meninas (Morrongiello & Dawber, 1999). Conforme a revisão realizada por Hastings e Rubin (1999), a agressão tende a ser mais comum e estável em meninos, o que também faz com eles sejam frequentemente mais punidos. Ao contrário, as mães e os pais de meninas tendem a agir mais positivamente por estas serem, em geral, mais tímidas e ansiosas. Os autores demonstraram, por meio de uma amostra de 65 mães americanas de meninos e meninas com 24 meses de idade, que as crianças que apresentavam comportamentos mais agressivos tendiam a ter mães mais autoritárias e controladoras no intuito de fazerem seus filhos obedecerem. Por outro lado, as mães mais protetoras relataram ser mais envolvidas e próximas de seus filhos, especialmente das meninas.

Nesse mesmo sentido, Hastings et al. (2005) assinalaram que as mães tendem a influenciar mais as meninas do que os meninos, estimulando comportamentos como empatia, simpatia e comportamento pró-social, o que pode ser atribuído ao fato de elas enfatizarem o esteriótipo feminino, como o atributo de cuidar dos outros, muito mais às meninas do que aos meninos. Da mesma forma, pais de meninos tendem a se envolver mais no cuidado e na educação dos filhos do que pais de meninas. Por exemplo, Rouyer et al. (2007) investigaram 147 pais suíços de crianças com 18 meses de idade (65 meninas e 82 meninos) por meio de questionários. Os autores concluíram que tende a haver uma discrepância entre as representações que os pais fazem de seu papel na criação de meninas e meninos no que diz respeito à responsabilidade adotada por eles na sua relação com a criança. Também Lee, Beauregard e Bax (2005) assinalaram que os pais tendem, no que diz respeito à educação das meninas, relativizar suas opiniões ao passo que as fazem valer em relação aos meninos. É plausível pensar que essas atitudes também acabem sendo associadas com determinadas práticas educativas mais usadas com meninas ou meninos.

A partir do modelo bidirecional, em que os pais e as crianças afetam o comportamento uns dos outros, pressupõe-se que os meninos, por serem, em geral, indicados como mais difíceis de controlar que as meninas, podem levar as mães e os pais a usarem, mais frequentemente, múltiplas técnicas educativas (Grusec & Kuczynski, 1980). Além disso, Block, Block e Morrison (1981) também indicaram, por meio da investigação que levaram a cabo com 83 mães e pais, que responderam a instrumentos padronizados sobre valores e orientações sobre práticas educativas, que os meninos tendem a sofrer maior influência das práticas educativas parentais do que as meninas.

Mesmo que alguns estudos tenham indicado que as mães e os pais tendem a interagir de forma diferente com meninas e meninos, especialmente no que diz respeito às práticas educativas parentais, outros têm apontado para a ausência dessas diferenças. Por exemplo, Fossum, Morch, Handegard e Drugli (2007), que estudaram uma amostra de 26 meninas e 101 meninos noruegueses que tinham entre quatro e oito anos e suas famílias por meio de entrevistas e instrumentos padronizados, apontaram que as comparações entre os relatos das mães e dos pais sobre as práticas educativas utilizadas não revelaram diferenças significativas quanto à utilização de estratégias indutivas e coercitivas em função do sexo da criança.

Em suma, é sabido que as consequências das práticas educativas não podem ser entendidas fora de um contexto de proximidade dos pais com a criança, das relações emocionais entre os pais e os filhos, da estrutura da família e das condições sociais e econômicas em que cada unidade familiar vive. Desde os primeiros estudos de Schaefer (1962), o autor destacava que os dados resultantes das diversas pesquisas sobre práticas educativas parentais não permitiam uma integração entre todos estes fatores, devido a existirem diferentes esquemas conceituais nos quais as pesquisas se baseavam, diferentes métodos, dados de várias origens e diferentes aspectos abordados pelos pesquisadores ao estudarem este tema. Estas dificuldades presentes ainda hoje são compreensíveis, visto que o estudo deste tema envolve uma série de variáveis atribuídas tanto aos pais, como à criança e à cultura à qual pertencem.

Ressalta-se que existe uma aprendizagem recíproca, na qual o indivíduo, a família e a sociedade interagem e trocam informações necessárias ao desenvolvimento e à adaptação ao meio (Bem & Wagner, 2006; Pearson & Rao, 2003). Maccoby (2000) reitera tal afirmação, mas destaca a grande influência que os pais exercem sobre o desenvolvimento das crianças e a direção que elas tomam em suas vidas. Também Salvo, Silvaes e Toni (2005) apontam que, mesmo que o desenvolvimento infantil resulte do somatório de diversos fatores, é inegável que a influência dos pais esteja entre os mais importantes.

Mesmo que os pais sejam designados como primeiros responsáveis pela socialização (Kuczynski & Grusec, 1997), as normas e os processos de socialização variam segundo uma série de fatores que interagem entre si. Em função disso, as práticas educativas parentais precisam ser compreendidas a partir de uma abordagem que considere tanto o sistema familiar, como o contexto mais amplo no qual ele está envolvido (Javo, Ronning, Heyerdahl & Rudmin, 2004). Assim, resta muito ainda a fazer. Por exemplo, segundo Montandon (2005), os estudos sobre práticas educativas não têm abordado a evolução do contexto familiar ao longo do tempo e, considerando que toda família tem um ciclo de vida, existem períodos estáveis e outros de reorganização ou de crise, o que faz com que as interações dentro da família modifiquem-se ao longo do tempo, como será discutido a seguir.

Estabilidade e mudança nas práticas educativas parentais ao longo dos anos pré-escolares da criança

A partir da perspectiva da psicologia do desenvolvimento, uma das questões importantes quanto às práticas educativas parentais diz respeito não só à sua consistência entre a mãe e o pai, como visto anteriormente, mas também em relação à sua estabilidade ou mudança ao longo do desenvolvimento infantil. Cabe destacar que os conceitos de estabilidade e consistência são diferentes quando relacionados às práticas educativas parentais. Por estabilidade entende-se a continuidade dos mesmos padrões de práticas educativas utilizadas ao longo do desenvolvimento da criança. Já o uso de práticas educativas consistentes envolve responder de forma semelhante aos comportamentos da criança em situações convergentes (Peisner, 1989). Sendo assim, a estabilidade e a consistência podem coexistir através do uso de práticas similares da mãe e/ou do pai, como também entre as práticas dos pais e de outros agentes de socialização, como os professores.

Tanto estabilidades, quanto mudanças nas práticas educativas parentais são esperadas quando se fala em socialização infantil (Peisner, 1989; Pettit, Keiley, Laird, Bates & Dodge, 2007). Mesmo que os pais prezem pela estabilidade de suas práticas, ao longo do desenvolvimento da criança, algumas mudanças tendem a ser inevitáveis. À medida que a criança vai crescendo, urge a necessidade de novas práticas educativas, pois as antigas expectativas e regras tendem a não ser mais aplicáveis. Entretanto, Peisner destaca que é através dessas discontinuidades que a criança aprende a modificar as regras de comportamento, adaptando-as ao seu processo de desenvolvimento.

A literatura tem mostrado que o modo como as mães e os pais interagem com suas crianças à medida que elas crescem tende a ser diferente, e as práticas educativas utilizadas por eles parecem se modificar de acordo com suas necessidades desenvolvimentais (Blandon

& Volling, 2008). Nesta mesma direção, Grusec e Lytton (1988) também assinalaram que as práticas educativas parentais tendem a mudar com o desenvolvimento da criança, bem como com as experiências, necessidades e circunstâncias sociais dos pais.

Maccoby (1980) também sugeriu que quanto maior a idade da criança, mais os pais usavam estratégias como explicações, argumentações e davam mais privilégios, enquanto, ao mesmo tempo, também demonstravam menos afeto físico, tornavam-se menos protetores e dedicavam menos tempo aos seus filhos. A autora destacou que, com o passar dos anos, a punição pelo isolamento e a repreensão física eram desvalorizadas, a privação de alguns privilégios passava a ganhar maior importância e o elogiar era visto como mais efetivo que o punir.

A punição física tem sido particularmente enfatizada pela literatura quando se aborda as mudanças no comportamento parental conforme a idade da criança. Parece ser consenso entre os pesquisadores que, à medida que a criança se torna mais velha, os pais tendem a diminuir o uso de punição física. Frick, Christian e Wootton (1999) indicaram que, até os nove anos de idade, algum grau de punição física é comum, mas que, a partir daí, o uso desse tipo de prática se tornaria um indicativo patológico da parentagem.

Segundo Minuchin (1980b), à medida que a criança cresce, o controle e a orientação dos pais começam a colidir com as exigências de autonomia dos filhos, o que leva a modificações no modo como os pais tendem a interagir com eles. Hudson e Rapee (2001) apontaram que as mães tendiam a se envolver menos com seus filhos à medida que estes iam ficando mais velhos, em um estudo que avaliou 95 díades mãe-criança australianas. Uma possível explicação para tal fato foi levantada por Oliveira et al. (2000), quando comentaram que, à medida que a criança cresce, tende a haver uma diminuição do controle parental, principalmente sobre alguns cuidados de rotina, como, por exemplo, os cuidados físicos, assim como tende a diminuir o tempo dedicado aos filhos.

Outro fator a ser considerado como importante na determinação das práticas educativas utilizadas pelos pais é a atribuição de maior ou menor competência ou responsabilidade aos filhos, o que pode estar relacionado com a idade ou a maturidade conferida a eles (Daggett et al., 2000). Conforme Dix et al. (1989), quando acreditam que o mau comportamento se deu em função da falta de competência da criança, os pais tendem a agir de modo mais indutivo do que quando acreditam que ela seja competente e, conseqüentemente, responsável pelos seus atos. Além disso, a aquisição de habilidades por parte da criança também deve ser considerada. À medida que as crianças se tornam mais velhas, os pais tendem a esperar mais delas e a acreditar que possuem mais conhecimento, controle e responsabilidade sobre seus comportamentos negativos. Por exemplo, à medida

que a criança se torna assertiva, ela começa a negociar sua independência em relação aos pais, defender seus direitos e expressar seus pensamentos, sentimentos e crenças de forma direta (Falcone, 2001), cabendo aos pais explicar à criança porque ela deve cooperar quando necessário, tentar persuadi-la ou buscar alternativas que ela possa aceitar melhor (Crockenberg & Littman, 1990).

Além dos fatores mencionados, o desenvolvimento cognitivo da criança também é importante para sua relação com seus pais. À medida que a criança se torna capaz de resolver problemas, os pais tendem a reagir de forma mais indutiva, o que tende a levar a comportamentos pró-sociais por parte da criança, como pensar sobre as consequências de seu comportamento para os demais (Maccoby, 1980).

Outro fator de influência na determinação do tipo de prática educativa a ser considerado é o desenvolvimento da linguagem da criança. Mussen et al. (1995) salientaram que a partir do momento em que a criança adquire a habilidade de se comunicar, os pais tendem a fazer maior uso de orientações verbais e explicações racionais. Conseguir compreender e se manifestar verbalmente também foram apontados como um componente que tende a diminuir a interação física entre pais e filhos (Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow & Girnius-Brown, 1987).

Enquanto alguns estudos destacam que as mudanças nas práticas educativas parentais são atribuídas à idade cronológica da criança e às habilidades adquiridas por esta, outros enfatizam que elas decorreriam das variações desenvolvimentais, como a passagem da infância para a adolescência. Por exemplo, McNally, Eisenberg e Harris (1991) examinaram 32 mães americanas por meio de instrumentos padronizados quando seus filhos tinham entre 7-8, 9-10, 11-12, 13-14 e 15-16 anos e indicaram que os pais tendiam a exercer menor controle, usar menos supervisão e enfatizar a autonomia e a independência à medida que seus filhos se tornavam adolescentes. Além disso, eles tendiam a usar mais instruções verbais com fins disciplinares e explicações racionais e maior restrição de privilégios, bem como demonstravam menos afeto físico e ficavam menos tempo com seus filhos. Nessa mesma direção, Paikoff e Brooks-Gunn (1991) revisaram diversos estudos e demonstraram que o envolvimento parental, a supervisão e o monitoramento tendiam a diminuir quando a criança se aproximava da adolescência.

A pesquisa desenvolvida por Roberts, Block e Block (1984), com uma amostra americana de 65 mães e 42 pais que responderam a um instrumento padronizado quando seus filhos tinham três e 12 anos de idade, indicou que havia uma considerável estabilidade nas orientações das práticas educativas usadas pelos pais desde o início da infância até o início da adolescência. Os autores discutiram amplamente se a idade da criança seria um dos fatores

que influenciaria no uso de estratégias parentais e pontuaram que as mudanças ocorridas pareciam estar mais associadas a fases do desenvolvimento, como a puberdade, do que à idade *per se*. Em particular, apontaram que as modificações no comportamento dos pais tendiam a refletir as necessidades e competências das crianças, bem como aquelas presentes em suas próprias expectativas.

Pettit et al. (2007) também tinham como um de seus objetivos descrever as mudanças que eram relatadas pelas mães quanto ao monitoramento de seus filhos entre a infância e a adolescência. A expectativa de que as mães passassem a monitorar menos seus filhos à medida que eles crescessem foi corroborada, mas eles chamaram a atenção às diferenças que ocorreram também no ambiente familiar e que fizeram com que tanto o comportamento dos pais quanto dos filhos se ajustassem mutuamente.

Como visto, ao longo do desenvolvimento infantil são esperadas estabilidades e mudanças. O que parece ocorrer, segundo McNally et al. (1991), é uma relativa estabilidade quanto aos valores parentais, enquanto algumas práticas específicas, que estão a favor destes, tendem a mudar conforme a idade da criança, devido à aquisição de autonomia e habilidades. Corroborando essa concepção, Kohn (1995) destacou que, mesmo que algumas mudanças em termos de práticas educativas sejam evidentes ao longo do desenvolvimento infantil, na verdade, o que ocorre é os pais mudarem as técnicas educativas que utilizam, embora elas tendam a continuar em favor dos mesmos valores, sejam estes de autonomia ou conformidade, entre outros.

Assim, é possível concluir que as práticas educativas utilizadas pelos pais tendem a variar ao longo do tempo em função do desenvolvimento da criança, mas que o estilo parental tende a se manter relativamente estável, considerando que este se refere ao padrão mais abrangente de como os pais tendem a socializar seus filhos, conforme já foi exposto. Tal hipótese recebe apoio do estudo de Coplan, Hastings, Lafacé-Séguin e Moulton (2002), que investigaram uma amostra de 76 mães canadenses de crianças com idades entre 30 e 70 meses, revelando que, mesmo quando as mães mudavam as práticas educativas utilizadas com seus filhos em função de diferentes contextos, havia uma tendência de manterem o mesmo estilo parental ao longo do tempo. Isso ocorre porque os estilos são considerados como um construto que reflete as respostas típicas dos pais quanto ao modo de interagir e socializar seus filhos, ao passo que as práticas educativas variam conforme os aspectos emocionais envolvidos em cada situação específica.

Frente ao exposto, percebe-se que, por um lado, as famílias tendem a manter um padrão de relacionamento estável ao longo do tempo e, por outro, o desenvolvimento da criança pode agir fortemente para que se produzam mudanças, requerendo dos pais e da

própria criança formas diferentes de interação. Maccoby (1984) questiona se essas duas posições seriam compatíveis, assinalando que de certa forma sim, pois algumas práticas tendem a mudar devido ao desenvolvimento da criança, embora o estilo como os pais costumam lidar com seus filhos tenda a se manter estável.

Práticas educativas parentais e competência social infantil

As práticas educativas têm sido investigadas por diversos pesquisadores e relacionadas a diferentes construtos, podendo ter também implicações no desenvolvimento da competência social da criança. Por esta razão, este será um dos fatores investigados no presente estudo. É sabido que a família é considerada o primeiro e principal agente socializador, na medida em que deve estabelecer regras e normas que nortearão as relações interpessoais dos filhos. Nesse sentido, Bandura e Walters (1959) já afirmavam que os pais exercem um importante papel no processo de socialização, pois influenciam os filhos por meio de exigências, restrições e/ou permissões, valores e modelos, além de poderem administrar reforçadores (como afeto e atenção) e punições aos comportamentos da criança.

Estudos sobre a competência social começaram a ganhar destaque a partir da década de 1970 na psicologia social e do desenvolvimento, em função do aumento das agressões, criminalidade e imoralidade nas sociedades ocidentais (Eisenberg & Fabes, 1998). Contudo, mesmo com a evolução das pesquisas, ainda não há consenso quanto ao conceito de competência social entre os pesquisadores da área, mas uma das definições mais comumente encontradas envolve características que permitem ao indivíduo usar seu conhecimento e suas habilidades para estabelecer relações positivas com os demais (Attili, 1990). Indivíduos socialmente competentes seriam capazes de comunicar-se de forma efetiva, de compreender a si mesmos e aos outros, de observar normas morais da sua cultura, de regular suas emoções e de adaptar seu comportamento ao contexto (Durkin, 1995).

No caso das crianças, as consideradas competentes socialmente tenderiam a ser hábeis, a entender as normas sociais na interação com os adultos e com os pares e a regular suas emoções, especialmente as negativas (Kliewer, 1991). Além disso, elas seriam capazes de apresentar comportamentos que atingiriam os objetivos de uma situação interpessoal, mantendo uma relação de equilíbrio de poder e de trocas positivas com os outros (Castro, Melo & Silves, 2003).

Na infância, a competência social se manifesta, particularmente, na interação da criança com seus pais (Crockenberg & Littman, 1990; Dumas & LaFreniere, 1993) e com o grupo de iguais (Attili, 1990; Castro et al., 2003, Stormshak & Webster-Stratton, 1999). A literatura sobre competência social tem demonstrado que a aquisição do comportamento

social pela criança é, em grande parte, aprendida com os companheiros (Castro et al., 2003, Morais, Otta & Scala, 2001; Mussen et al., 1995). No entanto, embora a influência do grupo de iguais no comportamento das crianças não possa ser negada, a interação entre pais e filhos ainda tem sido identificada como o principal fator associado ao desenvolvimento da competência social infantil (Hart et al., 1992). Isso ocorre porque o bom relacionamento afetivo entre a criança e seus pais, caracterizado por relações prazerosas no convívio, por disponibilidade mútua e por respeito aos direitos de ambas as partes, é apontado como indispensável não só para o processo de socialização da criança, mas também por propiciar o desenvolvimento da sua personalidade (Oliveira et al., 2007).

É importante destacar que termos como competência social e habilidades sociais têm sido utilizados indiscriminadamente na literatura; mas, mesmo que sejam conceitos intimamente relacionados, há diferenças claras que impossibilitam seu uso como sinônimos (Del Prette & Del Prette, 1999). O conceito de habilidades sociais, por exemplo, compõe-se de elementos comportamentais como expressão de sentimentos, empatia, antecipação de consequências, entre outros, enquanto a competência social se verifica na medida em que o indivíduo é capaz de integrar esse conjunto de habilidades às demandas que emergem nas relações sociais, observando as exigências impostas pela cultura (Del Prette & Del Prette, 1999). A competência social seria, portanto, a capacidade de a criança apresentar um comportamento que possa atingir os objetivos de uma situação interpessoal, buscando melhoria e/ou manutenção da interação estabelecida (Castro et al., 2003). Dessa forma, o conceito de competência social abrangeria o de habilidades sociais, acrescentando a noção de adequação do comportamento às demandas do contexto em que ele ocorre. Assim sendo, a competência social constitui-se em um conjunto de habilidades, do qual fazem parte a empatia e o altruísmo, a assertividade e a cooperação, bem como a responsabilidade e o autocontrole, entre outras (Crockenberg & Littman, 1990).

A identificação dos determinantes da competência social infantil tem sido alvo de vários estudos (Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 1999). Entre estes têm se destacado os fatores genéticos e neurológicos, o que leva a crer que os fatores biológicos induzem à variação no desenvolvimento do comportamento pró-social. No entanto, as pesquisas nesta área ainda se restringem aos trabalhos com animais e, por isto, são limitados em quantidade e objetivo. Contudo, em relação aos determinantes culturais, os resultados deixam de ser especulativos e têm demonstrado que a argumentação pró-social pode variar muito entre as culturas conforme seus valores. Em algumas culturas, responsabilidade social e prontidão são mais valorizadas que direitos individuais, ganhos e realizações, e esta diferença é refletida na competência social desenvolvida pelas crianças. Além desses

determinantes, também se destacam as práticas educativas parentais, como será visto a seguir.

Vários são os estudos que têm salientado a associação entre as práticas educativas parentais e o desenvolvimento da competência social infantil. Dumas e LaFreniere (1993), por exemplo, constataram que mães de crianças consideradas socialmente competentes foram mais positivas em suas interações com seus filhos pré-escolares (demonstrações de aprovação, palavras e gestos de carinho, etc.) e menos coercitivas (críticas, punições, desaprovação, intrusividade), quando comparadas às mães de crianças consideradas ansiosas ou agressivas. Maccoby e Martin (1983) também apontaram, em sua revisão, que as práticas indutivas estavam fortemente relacionadas com o desenvolvimento da competência social infantil. Hart e colegas (Hart et al., 1990; Hart et al., 1992) ressaltaram, ainda, que mães e pais coercitivos tendiam a ter crianças que não conseguiam manter relacionamentos amigáveis com os pares, ao passo que os filhos de pais mais indutivos tendiam a manter relações positivas e amigáveis.

As práticas educativas indutivas foram apontadas por Chen et al. (1997) como promotoras da competência social infantil, a partir de um estudo com 304 crianças chinesas de oito anos e seus pais e professores. Para os autores, quando os pais eram mais sensíveis às necessidades e habilidades de seus filhos e suas expectativas e pedidos eram condizentes e apropriados às crianças, estas tendiam a aceitar mais as sugestões e comandos dos pais. Ao contrário, quando os pais tendiam a controlar e rejeitar a criança, usando a imposição de poder, proibições, estratégias punitivas e enfatizando a obediência absoluta, as crianças tendiam a desenvolver um comportamento de ansiedade, medo e frustração, o que fazia com que apresentassem baixa autoestima e reagissem negativamente frente aos demais.

O uso da conversa entre pais e filhos, considerada como uma prática educativa indutiva, também tem sido apontada como estando associada ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, como a competência social (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson, 2007). Por exemplo, os pais que estão envolvidos em conversas sobre questões morais com seus filhos tendem a facilitar a internalização de valores e normas sociais. Acredita-se que essas conversas tendem a promover uma orientação para as necessidades dos outros, ampliar a perspectiva social infantil e transmitir noções relativas a questões morais. Além disso, as conversas entre pais e crianças podem facilitar as relações interpessoais, promovendo a empatia e a simpatia, fatores que estão associados à competência social.

Nessa mesma direção, Laible, Carlo, Torquati e Ontai (2004), a partir de uma amostra de 74 crianças americanas com seis anos de idade e seus pais e professores, afirmaram que os

pais que tendiam a relatar o uso de práticas mais indutivas possuíam crianças mais competentes socialmente, enquanto aqueles que usavam técnicas mais coercitivas possuíam crianças que eram avaliadas pelos professores como tendo mais problemas de externalização na escola. O estudo de Denhan et al. (2000), com mães e pais de 46 meninos e 34 meninas pré-escolares americanos, também apontou que os pais que enfatizavam o uso de instruções claras e limites determinados tinham crianças com menos problemas de comportamento, ao passo que aqueles mais negativos, impacientes e controladores durante as tarefas do dia-a-dia tendiam a ter crianças com maiores problemas de comportamento.

Também Weber, Selig, Bernardi e Salvador (2006) indicaram que as práticas educativas indutivas promoveriam a reflexão da criança sobre como seu comportamento afeta os outros e seu uso tenderia a promover a compreensão e o sentimento empático, motivando o desenvolvimento da competência social infantil, em situações subsequentes. Por outro lado, as práticas educativas coercitivas, utilizadas com o objetivo de melhorar o comportamento, tenderiam a promover a preocupação voltada para as consequências externas e prejudicar o desenvolvimento da competência social, além de estarem relacionadas a um padrão de comportamento mais agressivo da criança.

Dentre as práticas de caráter coercitivo, o uso de punição física tem sido destacado pela literatura como estando negativamente relacionado ao desenvolvimento da competência social. A punição física foi apontada por Straus e Mouradian (1998) como fator que leva ao comportamento antissocial e à impulsividade infantil. Os autores chegaram a essa conclusão ao analisarem uma amostra de 933 mães americanas de crianças entre dois e 14 anos, por meio de entrevistas.

De acordo com o modelo de Patterson et al. (1992), o conceito chave para a compreensão do desenvolvimento da competência social é o de contingência das práticas educativas parentais, isto é, o comportamento efetivo e consistente dos pais no sentido de reduzir os comportamentos inadequados da criança e de estimular a ocorrência de comportamentos socialmente adequados. Em um ambiente contingente, a criança geralmente sabe que comportamentos levarão a conflitos e produzirão encorajamento e afeto. Nesse sentido, práticas parentais não contingentes levariam ao desenvolvimento de um repertório pobre em competência social e a comportamentos antissociais.

Além da contingência das práticas parentais, Alvarenga e Piccinini (2007), que investigaram por meio de entrevistas e observação 23 mães gaúchas e suas crianças, também mencionaram que o uso de práticas indutivas estaria associado à maior capacidade de autorregulação por parte da criança e, portanto, à maior competência social. De modo

semelhante, o uso frequente de práticas coercitivas estaria associado à menor capacidade de autorregulação e aos problemas de comportamento.

Ainda com relação às práticas educativas parentais, algumas características da criança também são destacadas pela literatura como importantes para o desenvolvimento da competência social. Para Maccoby (1966), o primeiro passo no processo de socialização seria atingir um nível de obediência e, em função disso, o comportamento infantil de obediência estaria relacionado com o desenvolvimento da competência social. Outra característica relacionada com a competência social seria a assertividade, que começa a ser desenvolvida a partir dos 24 meses de idade. A assertividade permite à criança negociar sua independência no contexto das expectativas e exigências do mundo social (Crockenberg & Littman, 1990).

Tanto a obediência, quanto a assertividade foram apontadas por alguns autores como preditoras da competência social. Por exemplo, Kuczynski et al. (1987) investigaram a relação entre as práticas educativas de 70 mães americanas e a assertividade de crianças de 15 a 44 meses de idade por meio da observação de interações espontâneas e constataram que, à medida que a criança começava a demonstrar assertividade, as práticas educativas parentais deveriam acomodar-se a essa nova aquisição no repertório infantil. Diante de um comportamento assertivo da criança, como a recusa em atender alguma ordem ou pedido, a mãe poderia explicar a ela porque deveria cooperar, ou tentar persuadi-la tornando a tarefa atrativa. A mãe poderia, ainda, abandonar seu objetivo em favor de alguma alternativa que a criança parecesse aceitar melhor. Já Kopp (1982) revisou a literatura americana quanto à relação entre as práticas educativas maternas e a obediência de crianças até dois anos de idade e indicou que a obediência tendia a estar relacionada ao uso de comandos diretos ou de reforço contingente (ordens e pedidos), bem como de sugestões ou orientações.

Outra variável importante associada tanto às práticas educativas como à competência social é o temperamento infantil. Paterson e Sanson (1999) analisaram uma amostra de 74 crianças australianas com idades entre cinco e seis anos, juntamente com seus pais e professores, com o objetivo de avaliar o temperamento e a parentagem, entre outras variáveis, como preditores da competência social infantil. Os autores concluíram que crianças com temperamento mais difícil estavam predispostas a terem dificuldades de adaptação ao ambiente, principalmente quando também possuíam pais que tendiam a ser punitivos. Esses dados sugerem que tais crianças ficavam mais vulneráveis porque necessitavam de maior controle parental, o que acabava por ocasionar o maior uso de práticas coercitivas. Além disso, as crianças caracterizadas como mais inflexíveis tendiam a reagir à punição dos pais, o que levava a um ciclo de coercitividade, conforme sugerido por Patterson (1986).

O sexo da criança também tem sido apontado como tendo um papel relevante quanto às consequências do uso de práticas educativas no desenvolvimento da competência social. A associação entre as práticas educativas e o desenvolvimento social infantil em meninos tem sido enfatizada de forma mais intensa. Por exemplo, em sua revisão da literatura, Andersson e Sommerfelt (2001) apontaram que as práticas educativas coercitivas levavam a mais problemas de comportamento externalizantes em meninos do que em meninas. Uma possível explicação para tal fato, sugerida pelos autores, é que, por se desenvolverem mais lentamente do que as meninas, os meninos tenderiam a ser mais vulneráveis aos fatores negativos do ambiente. Também se especula que as expectativas dos adultos quanto a meninos e meninas sejam diferentes e, em função disso, as práticas que os pais tendem a utilizar com cada um deles seriam diferentes. Assim, os adultos tenderiam a ser mais tolerantes aos comportamentos perturbadores de meninos do que de meninas, de quem se espera um comportamento mais tranquilo e contido.

Algumas pesquisas ainda sugerem que a forma como os pais utilizam as práticas educativas tende a levar a mais problemas de comportamento do que a forma como as mães as usam (Lundahl, Tollefson, Risser & Lovejoy, 2008). Por exemplo, McKee et al. (2007) afirmaram que o gênero dos pais e das crianças são importantes em termos da frequência com que as práticas educativas são utilizadas. Assim, meninos de todas as idades tendem a ser tratados com mais práticas coercitivas, e as mães parecem utilizar tais práticas mais do que os pais. Os dados deste estudo, realizado com 2582 pais americanos e suas crianças por meio de questionários, apoiou a hipótese de que os meninos tendem a ser mais punidos que as meninas, principalmente de forma física; como consequência, são eles que apresentam maiores problemas de comportamento externalizantes.

Por fim, os padrões de apego também têm sido destacados como associados ao desenvolvimento da competência social infantil. O estudo realizado pelo NICHD *Early Child Care Research Network* (2006) examinou as associações entre os padrões de apego e o desenvolvimento da competência social em 1000 crianças americanas no período pré-escolar até a primeira série. Constatou-se que as crianças com apego evitativo apresentaram menor competência social ao longo da primeira série do que as crianças com apego seguro. Contudo, mudanças no comportamento parental entre 15 e 54 meses de idade da criança levaram as crianças com apego inseguro a apresentarem maior competência social do que as crianças com o mesmo padrão de apego cujo padrão de comportamento dos pais se manteve estável. Esse dado indica que, quando a qualidade do comportamento parental diminui, os efeitos no comportamento infantil tendem a ser mais severos do que quando o nível de qualidade existente se mantém. Isso sugere que, mesmo que os pais tenham falhado com seus

filhos quando pequenos, os efeitos de seus comportamentos podem ser reversíveis. Já as crianças que apresentavam apego seguro não apresentaram mudanças quanto aos seus comportamentos em função da mudança dos comportamentos parentais, o que sugere que o apego seguro serve como uma espécie de proteção para a criança.

Conforme o exposto, os contextos familiares e socioculturais influenciam as práticas educativas parentais, com possível impacto para o desenvolvimento da competência social da criança. Embora vários autores já venham apontando para essas relações e para os inúmeros fatores que podem interferir nelas, existe ainda espaço para novos estudos que investiguem a extensão da associação entre práticas educativas parentais e competência social infantil.

Justificativa e objetivos do estudo

Como visto, as práticas educativas parentais têm sido alvo de estudo de muitos pesquisadores interessados no desenvolvimento infantil, o que explica a variedade de teorias disponíveis e métodos de pesquisa utilizados nesta área (Peisner, 1989). Contudo, tem sido consenso entre vários estudos que as práticas educativas tendem a ser influenciadas por diferentes fatores, entre eles a idade e o nível de desenvolvimento da criança.

Uma das questões importantes quanto às práticas educativas parentais diz respeito à sua estabilidade e mudança ao longo da infância. Pesquisas têm demonstrado que as práticas educativas parentais passariam por mudanças expressivas em função da idade da criança (Dix et al., 1989; Falcone, 2001; Frick et al. 1999; Hudson & Rapee, 2001; Maccoby, 1980; Minuchin, 1980b; Oliveira et al., 2000). Já outros estudos constataram que o período do desenvolvimento no qual a criança se encontra seria mais importante na determinação das práticas educativas parentais do que a idade em si, havendo uma relativa estabilidade ao longo da infância (McNally et al., 1991; Paikoff & Brooks-Gunn, 1991; Pettit et al., 2007; Roberts et al., 1984). Além disso, alguns autores têm investigado o uso de práticas educativas e a sua relação com a competência social da criança. Estes têm afirmado que a estabilidade nas práticas educativas parentais, principalmente naquelas tidas como indutivas, contribui para o desenvolvimento da competência social da criança ao longo do seu desenvolvimento, enquanto as práticas consideradas coercitivas tendem a levar a dificuldades comportamentais (Carlo et al., 2007; Chen et al., 1997; Denhan et al., 2000; Dumas & LaFreniere, 1993; Hart et al., 1990, 1992; Laible et al., 2004; Maccoby & Martin, 1983; Patterson et al., 1992; Straus & Mouradian, 1998; Weber et al., 2006). Contudo, considera-se que as práticas educativas parentais precisam ser melhor compreendidas e destaca-se que ainda há uma carência de pesquisas longitudinais que relacionem as práticas educativas parentais em diferentes

períodos do desenvolvimento infantil e avaliem sua relação com a competência social da criança, principalmente em amostras brasileiras.

Frente ao exposto, o objetivo do presente estudo consistiu em examinar a estabilidade e mudança nas práticas educativas maternas e paternas, em particular o uso de práticas indutivas, coercitivas e de não interferência aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança. Também se investigou a relação das práticas educativas parentais com a competência social infantil aos 72 meses. Considerando a literatura revisada, a hipótese inicial era de que não houvesse estabilidade nas práticas educativas parentais, tendo em vista que estas se constituem em comportamentos parentais específicos usados para orientar determinados comportamentos infantis, passíveis de serem influenciadas por diferentes situações e contextos, como, por exemplo, pelo nível de desenvolvimento da criança. Além disto, esperava-se que os pais que utilizassem, mais frequentemente, práticas educativas indutivas tivessem crianças mais competentes socialmente, enquanto os pais que utilizassem práticas educativas coercitivas tivessem crianças menos competentes socialmente.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 24 famílias, constituídas por mãe, pai e seu primeiro filho, que tinha 24 meses de idade no início deste estudo. As mães tinham idade média de 29,54 anos (DP=6,88) e os pais de 27,17 anos (DP=5,71). Em termos de escolaridade das mães, houve uma variação entre o ensino fundamental incompleto (22%) e completo (12%), ensino médio incompleto (12%) e completo (25%) e ensino superior incompleto (12%) e completo (17%). A escolaridade dos pais também variou entre o ensino fundamental incompleto (34%) e completo (8%), ensino médio incompleto (4%) e completo (29%) e ensino superior incompleto (21%) e completo (4%). Já quanto ao sexo da criança, 54% eram meninos e 46% meninas.

Em relação ao nível socioeconômico da família (NSE), que foi calculado com base no nível educacional e ocupacional das mães e dos pais (Hollingshead, 1975, adaptado por Tudge & Frizzo, 2002), a variação ocorreu entre o nível baixo (21%), o médio-baixo (21%), o médio (29%), o médio-alto (21%) e o alto (8%)⁴. Esse cálculo considera quatro fatores: educação, ocupação, estado civil e sexo, das mães e dos pais. Desses fatores derivam as seguintes categorias: Nível 1 – trabalhadores sem habilidades, empregados domésticos; Nível 2 – operadores de máquinas, trabalhadores com poucas habilidades; Nível 3 – trabalhadores com habilidades, auxiliares de escritório, balconistas; Nível 4 – proprietários de empresas de médio porte, técnicos; Nível 5 – proprietários de grandes empresas e profissionais de nível superior.

A amostra foi selecionada dentre os participantes do *Estudo Longitudinal de Porto Alegre: Da Gestação à Escola – ELPA* (Piccinini, Tudge, Lopes & Sperb, 1998). Este estudo iniciou acompanhando 81 gestantes que não apresentavam intercorrências clínicas e que estavam esperando seu primeiro filho. Os bebês, nascidos a termo, também não apresentavam problemas de saúde. Os maridos ou companheiros também foram convidados a participar do estudo caso residissem juntos em situação matrimonial. Os participantes representavam várias configurações familiares (nucleares, uniparentais ou recasados), diferentes idades (adultos e adolescentes) e escolaridade e níveis socioeconômicos variados.

⁴ Bornstein, Seidl de Moura e Ribas (in Ribas et al., 2003) apresentaram indicadores que apóiam a validade do Hollingshead no contexto brasileiro ao compará-lo a dois outros instrumentos comumente utilizados para o cálculo do nível socioeconômico. Os resultados revelaram correlações positivas entre as três medidas, que variaram de 84,6% a 90,2%. Pascual, Galperin e Bornstein (1995), utilizando uma amostra argentina, também encontraram uma alta correlação ($r=0,88$) entre a classificação de Hollingshead e um índice argentino de NSE.

O estudo envolve várias fases de coletas de dados realizadas desde a gestação até os oito anos de vida das crianças (gestação, 3^o, 8^o, 12^o, 18^o, 24^o, 36^o mês e 6^o, 7^o e 8^o ano de vida da criança). O objetivo é investigar tanto os aspectos subjetivos e comportamentais das interações iniciais mãe-pai-bebê, assim como o impacto de fatores iniciais do desenvolvimento nas interações familiares, no comportamento social de crianças pré-escolares e na transição para a escola de ensino fundamental. O convite inicial para participar do estudo ocorreu quando a gestante fazia o pré-natal em hospitais da rede pública da cidade de Porto Alegre (51,2%), nas unidades sanitárias de saúde do mesmo município (7,4%), por meio de anúncio em veículos de comunicação (26,8%) e por indicação (14,6%).

Para fins do presente estudo, foram escolhidos todos os casos que tinham dados completos nas coletas realizadas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança, totalizando as 24 famílias descritas acima. A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas das famílias selecionadas no momento em que as crianças tinham 24 meses de vida.

Tabela 1

Dados Sociodemográficos das Famílias aos 24 Meses de Vida da Criança

Idade da mãe	<i>m=29,54 DP=6,88</i>
Idade do pai	<i>m=27,17 DP=5,71</i>
Escolaridade da mãe em níveis de ensino	
Ensino fundamental incompleto	22% (5)
Ensino fundamental completo	12% (3)
Ensino médio incompleto	12% (3)
Ensino médio completo	25% (6)
Ensino superior incompleto	12% (3)
Ensino superior completo	17% (4)
Escolaridade do pai em níveis de ensino	
Ensino fundamental incompleto	34% (8)
Ensino fundamental completo	8% (2)
Ensino médio incompleto	4% (1)
Ensino médio completo	29% (7)
Ensino superior incompleto	21% (5)
Ensino superior completo	4% (1)
Sexo da Criança	
Feminino	46% (11)
Masculino	54% (13)
Nível socioeconômico da família	
1 - Baixo	21% (5)
2 - Médio-baixo	21% (5)
3 - Médio	29% (7)
4 - Médio-alto	21% (5)
5 - Alto	8% (2)

Delineamento e procedimentos

Foi utilizado um delineamento longitudinal (Mussen, 1992) para se investigar tanto a estabilidade e mudança nas práticas educativas maternas e paternas, particularmente o uso de

práticas indutivas, coercitivas e de não interferência aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança, quanto a relação das práticas educativas parentais com a competência social infantil aos 72 meses. Os delineamentos longitudinais permitem avaliar a estabilidade dos comportamentos ao longo de um determinado período de tempo, além de possibilitar identificar as mudanças que ocorrem e investigar por que alguns comportamentos são variáveis (Mussen, 1992; Rossi, 1999).

O presente estudo considerou apenas algumas das diversas fases de coleta de dados do ELPA detalhadas em Piccinini et al. (1998) e que serão destacadas a seguir. No início do ELPA, quando estavam no terceiro trimestre de gestação, as gestantes preencheram a *Ficha de Contato Inicial*, informando alguns dados sociodemográficos sobre o casal. Os casais que preencheram os critérios do estudo (estar esperando o primeiro filho, estar no terceiro trimestre de gestação e não apresentar complicações físicas durante a gravidez) foram contatados, posteriormente, por telefone para agendar uma visita domiciliar. Durante essa visita, foram preenchidos o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e a *Entrevista de Dados Demográficos*⁵. Quando as crianças completaram 24 meses, as famílias foram novamente contatadas por telefone e convidadas a comparecer à Sala de Brinquedos do Instituto de Psicologia da UFRGS. Nessa ocasião, foi realizada a *Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais*⁶, para a avaliação das práticas educativas utilizadas pelas mães e pelos pais⁷. Aos 36 meses de vida das crianças, as famílias foram novamente contatadas para agendar uma visita em suas residências para a realização da *Observação das Atividades Cotidianas Familiares*⁸. Essa sessão de observação incluiu a filmagem do momento de almoço da família e foi utilizada para a avaliação das práticas educativas observadas na interação das díades mãe-criança e pai-criança. Por fim, aos 72 meses de vida da criança, as famílias foram contatadas para uma nova coleta de dados, que consistiu em uma visita em suas residências para a reaplicação da *Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais* e a aplicação do *Sistema de Avaliação das Competências Sociais (SRSS)*⁹. Essas entrevistas foram utilizadas para reavaliar as práticas educativas utilizadas pelas mães e pelos pais, e o SRSS foi utilizado para avaliar a competência social infantil. Além disso, essas famílias

⁵ Nessa fase da coleta de dados, foram também realizadas a *Entrevista sobre Gestação e Expectativas do Futuro Pai*, a *Entrevista sobre a Gestação e Expectativas da Gestante*, a *Narrativa Conjunta do Casal* e o *Genograma Familiar*. Esses instrumentos não serão utilizados no presente estudo.

⁶ Aos dois anos de idade das crianças, também foram realizadas a *Entrevista sobre o Desenvolvimento da Criança* e a *Observação da Interação Familiar aos 24 Meses*. Esses instrumentos não serão utilizados para o presente estudo.

⁷ Parte desses dados já foram analisados por Alvarenga, Piccinini, Frizzo, Lopes e Tudge (in press), em um estudo que comparou as práticas educativas parentais entre os 18 e 24 meses de vida da criança.

⁸ Nessa fase da coleta de dados, também foi realizado o *Q-Sort de Valores Parentais*, o *Questionário sobre a Experiência de Trabalho dos Pais*, o *Questionário de Avaliação da Opinião dos Pais*, o *Questionário sobre as Dimensões do Temperamento Infantil* e a *Entrevista com os Pais aos Três Anos de Vida da Criança*, cujos dados não serão utilizados no presente estudo.

⁹ Nessa etapa de coleta de dados, também foram realizados a *Entrevista com os Pais das Crianças em Idade Pré-escolar* e o *Q-Sort de Valores Parentais*. Os dados destes instrumentos não serão utilizados para o presente estudo.

assinaram um novo *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, para serem mais uma vez lembradas sobre os aspectos éticos envolvidos na pesquisa.

Considerações éticas

O ELPA, do qual o presente estudo faz parte, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela Resolução nº 2006596, sendo considerado ética e metodologicamente adequado, de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde). Cópia do documento no Anexo A.

Os participantes foram, desde o início, informados sobre o objetivo do projeto e a forma de coleta e análise dos dados. Não se ocultou nenhum tipo de informação, uma vez que o conhecimento sobre os objetivos e detalhes do projeto de pesquisa não introduziria viés importante nos dados. Pelo contrário, contribuiria para que os participantes se envolvessem adequadamente nas diversas fases do projeto. O projeto também não previa nenhum prejuízo, em particular, quanto à privação de benefício, pois não visava oferecer um serviço de acesso restrito, do qual apenas um grupo se beneficiasse em detrimento de outro. A privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados foram sempre garantidas, uma vez que os casos receberam um número que facilita a identificação de todo material correspondente. Todos os dados são mantidos no Instituto de Psicologia da UFRGS, acondicionados em caixas-arquivo mantidas chaveadas, com acesso restrito apenas aos pesquisadores do grupo.

Os participantes assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (GIDEP/NUDIF, 1998a; Cópia do instrumento no Anexo B) com informações básicas sobre o projeto, o qual destaca o direito de interromperem sua participação na pesquisa, sem nenhum prejuízo pessoal.

Instrumentos e materiais

Ficha de Contato Inicial (GIDEP/NUDIF, 1998b) foi preenchida no primeiro encontro com as gestantes nos hospitais ou por telefone. Essa ficha tinha como principal objetivo selecionar possíveis participantes para o estudo. Para isso, foram investigados alguns dados demográficos, tais como: idade da gestante e do companheiro, escolaridade, profissão, estado civil, existência de outros filhos, estado de saúde durante a gestação e data prevista para o nascimento do bebê. O endereço e o telefone da gestante também foram solicitados para contato posterior. Cópia do instrumento no Anexo C.

Entrevista de Dados Demográficos (GIDEP/NUDIF, 1998c), realizada com os casais já selecionados, visou confirmar os dados obtidos com a Ficha de Contato Inicial e obter dados adicionais, como religião, tempo de trabalho, etnia e moradores da casa. Cópia do instrumento no Anexo D.

Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais (Piccinini & Alvarenga, 2000) foi aplicada aos 24 meses e adaptada para ser reaplicada aos 72 meses de vida da criança. Essa entrevista foi originalmente elaborada a partir das propostas de Hart et al. (1990) e Piccinini, Maggi e Carro (1993) e está estruturada com questões abertas que buscam investigar as práticas educativas utilizadas pela mãe e pelo pai na regulação do comportamento dos seus filhos. A entrevista realizada aos 24 meses apresenta seis situações cotidianas, as quais têm sido apontadas pela literatura como propícias à ocorrência de práticas educativas (Bastos, Zannon & Alcântara, 2003) e que podem envolver comportamentos inadequados e de desobediência da criança, como, por exemplo: a criança recusar-se a comer; a criança recusar-se a entrar/sair do banho; a criança recusar-se a trocar de roupa; a criança recusar-se a dormir à noite; a criança fazer birra quando recebe um não dos pais; e a criança recusar-se a ficar com outra pessoa, que não fosse a sua mãe ou seu pai. Depois de mencionar a situação específica, cada entrevistador estava orientado a explorar as respostas com base nas seguintes questões: Você já teve esse problema com a criança [nome]? O que você fez? [Se não aconteceu: O que você faria se isso acontecesse?]. Você teve que fazer mais alguma coisa? [Se não aconteceu: Você acha que teria que fazer mais alguma coisa?]. Depois de abordar todas as situações perguntava-se se haveria outros momentos em que eles consideravam difícil de lidar com o filho e, em caso afirmativo, usavam-se as mesmas questões para explorar as respostas dos pais. Já aos 72 meses, duas alterações foram feitas pela autora do presente trabalho, no sentido de acompanhar a etapa do desenvolvimento das crianças. A situação “a criança recusar-se a trocar de roupa”, foi adaptada para “a criança insistir em vestir algumas peças de roupa prediletas”; e a situação “a criança recusar-se a ficar com outra pessoa, que não fosse sua mãe ou seu pai” foi modificada para “criança recusar-se a ir/voltar da creche/escola”. Cópia do instrumento original no Anexo E.

As entrevistas foram realizadas separadamente com a mãe e com o pai. Aos 24 meses de vida da criança, foram gravadas em *audiotape* e, aos 72 meses, foram gravadas digitalmente. Todas foram transcritas para fins de análise e examinadas por meio da análise de conteúdo quantitativa (Bardin, 1977; Laville & Dionne, 1999), que permitiu investigar a frequência de respostas das práticas educativas maternas e paternas. Com base em Hoffman (1963, 1970, 1975, 1994) e considerando as sugestões de Alvarenga e Piccinini (2003), as

práticas educativas foram classificadas como *práticas indutivas*, que envolvia as subcategorias *negocia/troca*, *explica/fala*, *explica baseado em convenção/consequência*, *organiza o ambiente/forma hábito* e *comanda sem coerção*; e *práticas coercitivas*, que reunia as subcategorias *punição*, *ameaça*, *coação física* e *punição física*. Além dessas categorias, foi necessário incluir uma terceira categoria, denominada *não interferência*, que envolveu as subcategorias *não se intromete*, *segue o ritmo da criança* e *cede à vontade da criança* (Piccinini et al., 2007). A permissão dos pais quanto à determinação da criança em relação ao seu comportamento tem sido indicada como um tipo de prática educativa possível, principalmente em algumas situações em que os pais tendem a priorizar a autonomia e a independência da criança, pressupondo que elas sejam capazes de tomar decisões, mesmo que dentro de alguns limites (Biasoli-Alves & Caldana, 1992). Ainda, algumas estratégias educativas não se enquadraram nas categorias mencionadas e foram denominadas *outras*, que incluiu as subcategorias *pede ajuda para outra pessoa* e *engana*. Detalhes da definição de cada uma dessas categorias encontram-se no Anexo H.

Observação das Atividades Cotidianas Familiares (Tudge, Sidden & Putnam, 1990) consistiu em sessão realizada quando a criança tinha 36 meses de vida. Foi realizada de duas formas. A primeira delas envolveu 24 famílias do ELPA e consistiu em 20 horas de observação, distribuídas em blocos diários de duas a quatro horas, de modo a cobrir um dia completo ao longo de uma única semana. Como parte desse procedimento, as famílias eram observadas durante 18 horas, nas suas atividades e onde quer que estivessem, como, por exemplo, em casa, na rua e com amigos. Essas observações eram codificadas no próprio local, com base em um protocolo conforme sugerido pelos autores. Já as últimas duas horas de observação envolviam a filmagem da situação do almoço familiar e das atividades que a família costumava realizar antes e após essa ocasião¹⁰. A segunda forma de observação envolveu 30 famílias do ELPA e consistiu apenas na filmagem da situação do almoço, envolvendo também duas horas de observação¹¹. Para fins deste estudo, foi considerada para análise apenas a observação do período do almoço, cuja duração variou entre 12 a 24 minutos, tendo em vista a quantidade de dados que as demais situações gerariam. O contexto de alimentação foi escolhido por se constituir em uma situação durante a qual tendem a ocorrer diversos impasses na interação com a criança (por exemplo: a criança pode se recusar a comer, não se comportar adequadamente ou querer sair da mesa), sendo, portanto, uma oportunidade rica para se examinarem as práticas educativas comumente utilizadas pelas

¹⁰ Onze famílias desse grupo fazem parte do presente estudo.

¹¹ Treze famílias desse grupo fazem parte do presente estudo.

mães e pelos pais (Bastos et al., 2003; Crockenberg & Littman, 1990; Huang, Teti, Caughy, Feldstein & Genevro, 2007). As sessões de observação foram filmadas pela pesquisadora ou outra colega do Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia (GIDEP). Durante a observação, todos estavam orientados a evitar qualquer tipo de interação verbal ou comportamental com os participantes. O Anexo F apresenta detalhes do *rapport* utilizado na observação das famílias.

A análise das práticas educativas maternas e paternas durante a sessão de observação do almoço foi realizada conforme os critérios da análise por eventos (Fagundes, 1985). Essa codificação teve como objetivo conhecer a frequência dos eventos envolvendo as *práticas indutivas, coercitivas* e de *não interferência* das mães e dos pais. A definição das categorias utilizadas na análise dos eventos é basicamente a mesma utilizada para análise das entrevistas referidas anteriormente, com pequenas adaptações para considerar as práticas educativas observadas em vez dos relatos sobre elas, como ocorreu durante as entrevistas. A definição dessas categorias encontra-se no Anexo I.

Sistema de Avaliação das Competências Sociais – SRSS (Gresham & Elliott, 1990) é um instrumento que busca avaliar a frequência em que a criança apresenta certas competências sociais e/ou problemas de comportamento. O instrumento é formado por duas subescalas: competências sociais, composta por 30 itens, e problemas de comportamento, formada por 18 itens. A obtenção de um escore ocorre a partir do agrupamento dos itens referentes às competências sociais em quatro categorias: *cooperação* (seguir regras e ser prestativo), *assertividade* (demonstrar iniciativa e confiança), *responsabilidade* (ter competência de negociar com adultos e agir independentemente) e *autocontrole* (ter habilidade para resolver situações de conflito e comprometimento). Já os itens relativos aos problemas de comportamento são agrupados em três categorias: *externalização* (reagir com agressividade), *internalização* (ser ansioso e solitário) e *hiperatividade* (agir com impulsividade). A soma de todas as categorias relacionadas a cada subescala, avaliadas em uma escala de três pontos (nunca, às vezes, frequentemente), corresponde ao escore total de competência social e de problemas de comportamento. Para fins deste estudo, foram utilizados apenas os escores relativos à competência social. É importante destacar que esse instrumento é validado para a população americana e está em processo de validação para a população brasileira (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, *in press*). O acesso ao instrumento traduzido e às normas foi disponibilizado pessoalmente por Del Prette (2003), autora responsável pela adaptação brasileira do instrumento. Cópia do instrumento no Anexo G.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em cinco partes. Na Parte I, apresentam-se os resultados sobre as práticas educativas maternas e paternas aos 24 meses de vida da criança, enquanto nas Partes II e III apresentam-se os resultados referentes aos 36 e 72 meses de vida da criança, respectivamente. Já na Parte IV, apresentam-se os resultados longitudinalmente, envolvendo as práticas educativas maternas e paternas utilizadas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança. Por fim, na Parte V, relatam-se os resultados sobre as práticas educativas parentais e a competência social infantil.

A análise dos dados buscou atender aos objetivos do estudo. Para tanto, foram feitas análises transversais e longitudinais. As análises transversais destacaram o uso das *práticas indutivas, coercitivas* e de *não interferência* em cada momento examinado, ou seja, aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança. Para investigar tais práticas, utilizaram-se estatísticas descritiva e inferencial, que foram feitas para cada momento examinado, comparando as práticas educativas maternas e paternas. Análises de conteúdo qualitativas (Laville & Dionne, 1999) também foram realizadas para exemplificar as categorias de práticas educativas em cada uma das situações.

Para as análises longitudinais, que visaram investigar a estabilidade e mudança nas práticas educativas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança, utilizou-se da *Correlação de Spearman* e da *Análise de Variância* (ANOVA) de medidas repetidas. Como fatores de análise foram considerados o nível socioeconômico da família e o sexo da criança. Por fim, a *Correlação de Spearman* também foi utilizada para examinar a relação das práticas educativas maternas e paternas com a competência social da criança aos 72 meses.

Parte I

Práticas educativas maternas e paternas aos 24 meses de vida da criança

Nesta parte dos resultados, examinaram-se, por meio da análise de conteúdo quantitativa (Bardin, 1977; Laville & Dionne, 1999), a frequência e os percentuais das práticas educativas maternas e paternas para cada uma das situações específicas investigadas na *Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais* (Piccinini & Alvarenga, 2000), realizada aos 24 meses de vida da criança. Conforme já mencionado, a entrevista envolvia seis situações cotidianas para investigar o comportamento dos pais frente a determinados

comportamentos da criança (recusar-se a comer; recusar-se a entrar/sair do banho; recusar-se a trocar de roupa; recusar-se a dormir à noite; fazer birra quando recebe um não dos pais, e recusar-se a ficar com outra pessoa, que não fosse sua mãe ou seu pai). As práticas educativas foram classificadas de acordo com Hoffman (1963, 1970, 1975, 1994), considerando as sugestões de Alvarenga e Piccinini (2003), como *práticas indutivas* (*negocia/troca, explica/fala, explica baseado em convenção/consequência, organiza o ambiente/forma hábito, e comanda sem coerção*); *coercitivas* (*punição, ameaça, coação física e punição física*), *não interferência* (*não se intromete, segue o ritmo da criança e cede à vontade da criança*), e *outras*. Também foi realizada a análise de conteúdo qualitativa das entrevistas (Laville & Dionne, 1999), a fim de exemplificar as práticas educativas relatadas pelas mães e pelos pais.

Inicialmente, dois juízes classificaram separadamente 20% das entrevistas sobre práticas educativas maternas e paternas nas diferentes situações avaliadas, considerando as três principais categorias de práticas educativas¹². O índice de fidedignidade entre os juízes foi calculado utilizando-se o *Coefficiente Kappa* e atingiu 0,77 para as mães, variando de 0,64 a 1,00 entre as diferentes situações (comer: 0,69; banho: 0,65; trocar de roupa: 0,64; dormir: 1,00; birra: 0,64; ficar com outra pessoa: 1,00). Para os pais, o índice de fidedignidade foi de 0,84, variando entre 0,47 e 1,00 entre as situações consideradas (comer: 0,80; banho: 1,00; trocar de roupa: 1,00; dormir: 1,00; birra: 0,82; ficar com outra pessoa: 0,47). Esses índices, de acordo com Robson (1995)¹³, são considerados de suficientes a excelentes. Uma vez estabelecidos tais índices, os dois juízes examinaram separadamente todas as demais práticas educativas. Eventuais diferenças entre eles foram dirimidas, posteriormente, por um terceiro juiz.

Abaixo são apresentadas, separadamente, as análises realizadas sobre as práticas educativas maternas e paternas aos 24 meses de vida da criança.

Práticas educativas maternas

A Tabela 2 apresenta as porcentagens e frequências das práticas educativas maternas relatadas aos 24 meses de vida da criança. Como pode ser observado, as *práticas indutivas* (48,1%) foram as mais mencionadas pelas mães, seguidas das *práticas coercitivas* (29,9%) e das *práticas de não interferência* (17,7%). Quando analisadas as situações específicas, as

¹² Tendo em vista a variação de respostas quanto às práticas educativas, o *Coefficiente Kappa* foi calculado considerando apenas as grandes categorias (*indutividade, coerção e não interferência*) para cada uma das situações investigadas.

¹³ De acordo com Robson (1995), os valores do *Coefficiente Kappa* são assim classificados: suficientes (0,40 a 0,60), bons (0,60 a 0,75) e excelentes (acima de 0,75).

práticas indutivas também foram mais frequentemente utilizadas nas situações: ficar com outra pessoa (63,3%), dormir (59,5%), banho (48,8%) e trocar de roupa (47,5%). As *práticas coercitivas* também foram bastante utilizadas nas situações envolvendo a birra (48,9%), o trocar de roupa (40%) e o banho (30,2%). Já as *práticas de não interferência* foram mais utilizadas nas situações como o comer (39,5%), o ficar com outra pessoa (26,7%) e o dormir (24,3%). Por fim, avaliando o total de práticas educativas utilizadas, as situações que requereram maior intervenção foram a birra (21%), o banho (18%) e a troca de roupa (17%).

Tabela 2

Porcentagens e Frequências (entre parênteses) das Práticas Educativas Maternas aos 24 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas	Total	Situações					
		Comer	Banho	Roupa	Dormir	Birra	Ficar outra pessoa
Indutivas	48,1 (114)	36,8 (14)	48,8 (21)	47,5 (19)	59,5 (22)	38,8 (19)	63,3 (19)
Negocia/troca	19,8 (47)	31,6 (12)	30,2 (13)	25,0 (10)	10,8 (4)	10,2 (5)	10,0 (3)
Explica/fala	13,1 (31)	-	9,3 (4)	10,0 (4)	8,1 (3)	12,2 (6)	46,7 (14)
Explica bas. conv./conseq.	7,2 (17)	5,3 (2)	4,7 (2)	7,5 (3)	-	16,3 (8)	6,7 (2)
Organiza ambiente	5,5 (13)	-	-	-	35,1 (13)	-	-
Comando verbal s/ coerção	2,5 (6)	-	4,7 (2)	5,0 (2)	5,4 (2)	-	-
Coercitivas	29,9 (71)	23,7 (9)	30,2 (13)	40,0 (16)	16,2 (6)	48,9 (24)	10,0 (3)
Punição	10,1 (24)	15,8 (6)	7,0 (3)	10,0 (4)	8,1 (3)	14,3 (7)	3,3 (1)
Ameaça	4,6 (11)	5,3 (2)	-	-	5,4 (2)	14,3 (7)	-
Coação física	10,1 (24)	-	23,3 (10)	22,5 (9)	2,7 (1)	6,1 (3)	3,3 (1)
Punição física	5,1 (12)	2,6 (1)	-	7,5 (3)	-	14,3 (7)	3,3 (1)
Não interferência	17,7 (42)	39,5 (15)	20,9 (6)	12,5 (4)	24,3 (9)	12,2 (6)	26,7 (2)
Não se intromete	6,3 (15)	10,5 (4)	-	5,0 (2)	8,1 (3)	10,2 (5)	3,3 (1)
Cede à vontade da criança	5,9 (14)	10,5 (4)	7,0 (3)	5,0 (2)	8,1 (3)	2,0 (1)	3,3 (1)
Segue o ritmo da criança	5,5 (13)	18,4 (7)	7,0 (3)	-	8,1 (3)	-	-
Outras	4,3 (10)	-	7,0 (3)	2,5 (1)	-	-	20,0 (6)
Total	100 (237)	16 (38)	18 (43)	17 (40)	15 (37)	21 (49)	13 (30)

Examinando-se qualitativamente as *práticas indutivas* relatadas pelas mães, destacam-se a seguir alguns exemplos de seu uso nas situações em que foram mais mencionadas.

- Ficar com outra pessoa:

“Eu fico entretendo ele... eu mostro alguma coisa na televisão.” (M3)¹⁴

“Eu explico: Olha, a mamãe vai sair, mas volta daqui a pouco.” (M19)

“Eu digo que a mãe tem que trabalhar pra comprar roupa, tenisinho, sandália.” (M21)

- Dormir:

“Canto uma musiquinha ou conto historinha.” (M12)

“A gente apaga todas as luzes e deixa só o abajur e aí a gente vai pra cama e fica assim vendo televisão, conversando.” (M15)

“Começo a conversar e digo: ‘Agora vamos fechar os olhinhos’.” (M18)

¹⁴ A letra “M” indica que as falas foram relatadas pelas mães e o número identifica o caso correspondente.

“*Tá na hora de dormir, vamos dormir.*” (M19)

- Tomar banho:

“*Eu digo: ‘Ah, leva a tua bonequinha [para o banho], vamos secar ela, vamos botar roupinha nela’. Eu sempre procuro distrair com a conversa.*” (M11)

“*A gente conversa e ele sai numa boa [do banho].*” (M13)

- Trocar de roupa:

“*Vamos trocar essa aqui pra ir passear ou vamos trocar essa aqui que é mais bonitinha, né?*” (M1)

“*Tem que botar a roupa porque tá frio. Tem que botar o casaco porque tá frio.*” (M19)

“*Tem que dizer: ‘Olha, senta aqui. Agora tem que colocar a roupa’.*” (M19)

Já quanto às *práticas coercitivas*, destacam-se os seguintes relatos feitos pelas mães, com relação às situações em que elas foram mais referidas.

- Birra:

“*Digo: ‘Não pode, tu não vai fazer!’ Falo mais alto com ela.*” (M5)

“*Dou um tapa na bunda dela.*” (M14)

“*Eu arranquei ele da motoca e disse: ‘Não, essa motoca é pra andar nos parques, aqui dentro [da casa] tu não vai andar’.*” (M16)

“*Eu vou entrar e vou tirar o meu sapato, quando eu voltar eu vou pegar o chinelo do teu pai, aquele chinelo bem grande.*” (M16)

- Trocar de roupa:

“*Eu tenho que pegar ela assim na marra e trocar, né?*” (M1)

“*Eu pego e grito com ele... falo mais forte com ele.*” (M12)

“*Leva um tapa na bunda.*” (M21)

- Banho:

“*Eu fecho o chuveiro... aí depois pego ela e levo.*” (M6)

“*Vamos ter que sair [do banho]. Chega! Vamos desligar a água e deu.*” (M19)

Embora as *práticas coercitivas* não tenham sido as mais frequentes ao longo da entrevista, as mães referiram que inicialmente usavam *práticas indutivas*, mas que não hesitavam em passar a usar *práticas coercitivas* quando a criança não obedecia, como pode ser visto nos exemplos:

“*Explico pra ele, mas se ele começar a fazer muita birra aí tem que dar umas palmadinhas.*” (M4; Situação da birra)

“Eu digo: ‘vamos fazer o chorão dormir?’ Daí chega uma hora que eu digo: ‘Ah, não! Acabou, chega’. O papai e a mamãe estão cansados e com sono e tu também tem que descansar. Vamos dormir.” (M11; Situação do dormir)

“Tem que dizer: ‘olha, tem que botar a roupa porque tá frio’. Outras vezes tem que dizer: ‘senta aqui e chega! Agora tem que colocar a roupa.’” (M19; Situação do trocar de roupa)

“Eu digo: ‘tu vai te arrumar por bem ou por mal?’ Aí tem vezes que ele diz que é por bem e tem vezes que diz que é por mal, aí ele leva um tapa na bunda.” (M21; Situação do trocar de roupa)

No que diz respeito às *práticas de não interferência*, destacam-se os seguintes relatos mencionados pelas mães nas situações envolvendo.

- Comer:

“Ele não quis comer, eu deixei.” (M2)

“Tu oferece uma vez, duas, não quer é porque não tá com fome.” (M19)

“Não quer comer, não come.” (M23)

- Ficar com outra pessoa:

“Eu não ia nem sair.” (M6)

“Eu vou embora e deixo ela em casa.” (M18)

- Dormir:

“Às vezes eu espero mais um pouco pra ver se ele fica com mais sono.” (M13)

“Eu deixo ela acordada.” (M16)

Ainda, chamou à atenção que houve uma das mães que relatou utilizar os três tipos de práticas educativas para atingir o seu objetivo disciplinar, com relação à situação de birra.

“Já tentei falar, não adiantou. Já tentei dar uns tapas e não adiantou. Agora tenho deixado.” (M11)

Cabe destacar que, embora questionadas durante a entrevista, poucas mães relataram outras situações do dia-a-dia que também exigiam a utilização de práticas educativas. As que mencionaram tais situações se referiram ao fato de a criança:

Querer ajudar nas tarefas de casa – “Eu pego ela e boto a brincar com os brinquedos.” (M1; *Prática indutiva*)

Querer andar na rua sozinha – “Tu tenta conversar, né?” (M6; *Prática indutiva*)

Não querer ficar na creche – “Eu disse: ‘para de se atirar no chão’. Eu xinguei ele na frente de todo mundo.” (M9; *Prática coercitiva*)

Os exemplos destacados acima revelam a riqueza das estratégias educativas utilizadas pelas mães para lidarem com as diferentes situações investigadas aos 24 meses de vida da criança. Percebe-se que elas tenderam a utilizar diferentes tipos de práticas educativas e, em algumas situações (por exemplo, ficar com outra pessoa, banho e dormir), recorreram tanto a *práticas indutivas* como *coercitivas* e de *não interferência*. Assim, é possível supor que as mães não utilizam apenas uma técnica para disciplinar suas crianças, mas recorrem a um conjunto de práticas educativas quando se deparam com diferentes situações e mesmo em uma mesma situação, dependendo do comportamento infantil manifestado.

Práticas educativas paternas

A Tabela 3 apresenta as porcentagens e frequências das práticas educativas paternas aos 24 meses de vida da criança.

Tabela 3

Porcentagens e Frequências (entre parênteses) das Práticas Educativas Paternas aos 24 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas	Situações						
	Total	Comer	Banho	Roupa	Dormir	Birra	Ficar outra pessoa
Indutivas	37,9 (72)	28,6 (10)	42,9 (12)	53,3 (16)	41,4 (12)	23,3 (10)	48,0 (12)
Negocia/troca	20,0 (38)	20,0 (7)	28,6 (8)	36,7 (11)	13,8 (4)	7,0 (3)	20,0 (5)
Explica/fala	10,5 (20)	2,9 (1)	10,7 (3)	10,0 (3)	3,4 (1)	11,6 (5)	8,0 (7)
Explica bas. conv./conseq.	1,1 (2)	-	3,6 (1)	-	-	2,3 (1)	-
Organiza ambiente	2,6 (5)	-	-	-	17,2 (5)	-	-
Comando verbal s/ coerção	3,7 (7)	5,7 (2)	-	6,7 (2)	6,9 (2)	2,3 (1)	-
Coercitivas	27,4 (52)	17,2 (6)	35,7 (10)	30,0 (9)	13,8 (4)	51,2 (22)	4,0 (1)
Punição	11,1 (21)	11,4 (4)	-	10,0 (3)	6,9 (2)	25,6 (11)	4,0 (1)
Ameaça	4,2 (8)	5,7 (2)	7,1 (2)	3,3 (1)	3,4 (1)	4,7 (2)	-
Coação física	8,9 (17)	-	28,6 (8)	13,3 (4)	3,4 (1)	9,3 (4)	-
Punição física	3,2 (6)	-	-	3,3 (1)	-	11,6 (5)	-
Não interferência	29,5 (56)	51,4 (18)	17,8 (5)	10,0 (3)	37,9 (11)	20,9 (9)	40,0 (10)
Não se intromete	7,4 (14)	8,6 (3)	3,6 (1)	3,3 (1)	3,4 (1)	9,3 (4)	16,0 (4)
Cede à vontade da criança	13,2 (25)	25,7 (9)	7,1 (2)	-	7,2 (5)	11,6 (5)	16,0 (4)
Segue o ritmo da criança	8,9 (17)	17,1 (6)	7,1 (2)	6,7 (2)	17,2 (5)	-	8,0 (2)
Outras	5,3 (10)	2,9 (1)	3,6 (1)	6,7 (2)	6,9 (2)	4,7 (2)	8,0 (2)
Total	100(190)	19 (35)	14 (28)	16 (30)	15 (29)	23 (43)	13 (25)

Como pode ser visto, os pais relataram com maior frequência as *práticas indutivas* (37,9%), seguidas pelas *práticas de não interferência* (29,5%) e *coercitivas* (27,4%). Quanto às situações examinadas, as *práticas indutivas* foram bastante mencionadas, principalmente nas situações envolvendo o trocar de roupa (53,3%), o ficar com outra pessoa (48%), o tomar banho (42,9%) e o dormir (41,4%). Já as *práticas coercitivas* predominaram nas seguintes situações: birra (51,2%), banho (35,7%) e trocar de roupa (30%). Por fim, as *práticas de não interferência* foram mais salientes na situação do comer (51,4%), ficar com outra pessoa

(40%) e dormir (37,9%). Entre as situações, os pais mencionaram um maior número de práticas educativas para birra (23%), comer (19%) e trocar de roupa (16%).

Avaliando-se qualitativamente as *práticas indutivas* relatadas pelos pais, destaca-se a seguir alguns exemplos de seu uso nas situações em que elas se sobressaíram.

- Trocar de roupa:

“Falo que aquela roupa é bonita, que foi a dinda que deu ou a vó que deu, que ela vai ficar bonita e tal.” (P8)¹⁵

“Se tu botar a camisa eu vou te deixar ver a fita.” (P24)

- Ficar com outra pessoa:

“Prometo pra ela trazer um presente.” (P8)

“Daria um jeito de buscar ele.” (P12)

“Digo: ‘tchau, o pai vai trabalhar e já volta’. Aí eu digo: ‘vem até o portão dar tchau pro pai’.” (P18)

- Tomar banho:

“Fazer ela entender que tem que tomar banho, porque se não tomar banho fica mal e tal. Explicar pra ela.” (P8)

“A gente sempre tira ela brincando [do banho].” (P16)

“A gente vai explicando pra ela.” (P16)

- Dormir:

“A gente liga o rádio baixo, põe uma música que ele gosta.” (P4)

“Digo: ‘J. desliga a televisão e vamos dormir’.” (P11)

“Tu canta um ‘nana nenê’ ou sai com ela abraçado. Ficar andando de um lado pro outro um pouquinho mais.” (P19)

É sabido que as *práticas indutivas* paternas foram as mais frequentemente relatadas ao longo da entrevista, mas os pais também relataram que, mesmo que inicialmente usassem *práticas indutivas*, caso não atingissem o objetivo esperado, eles passavam a usar *práticas coercitivas*, como pode ser observado nos relatos que seguem.

“Eu digo: ‘T., primeiro vamos comer’. Às vezes ela: ‘Não, quero refri’. Então tem que pegar e dar uns gritos com ela. Pegar e falar meio grosseirão com ela.” (P8; Situação do comer)

“Aí eu tento explicar pra ela porque o não, primeiro, né? Mas ela é de bater o pé assim mesmo, né? Daí, às vezes, a gente acaba brigando e ela acaba levando um tapinha.” (P15; Situação da birra)

¹⁵ A letra “P” indica que as falas foram relatadas pelos pais e o número identifica o caso correspondente.

“*Eu tentaria convencer ela a ir. Se fosse muito necessário, forçaria ela a tomar banho.*” (P19; Situação do banho)

“*A gente vai dando mamá e tudo e quer ficar... se ele não quer dormir mesmo, uma hora eu ameaço ele a botar no berço dele.*” (P24; Situação do dormir)

Já as *práticas coercitivas* foram mais mencionadas pelos pais nas situações envolvendo:

- Birra:

“*Brigo com ele, eu xingo ele.*” (P9)

“*Eu digo que vou colocar ele de castigo.*” (P9)

“*Dou uma palmada na bunda dela.*” (P18)

- Banho:

“*Forçaria ela a tomar banho.*” (P19)

“*Se tu não te acalmar tu vai ficar tomando banho.*” (P24)

- Trocar de roupa:

“*Eu sou um pouquinho mais áspero com ele.*” (P12)

“*Na marra mesmo... enfia de qualquer jeito e vai.*” (P13)

“*Daí toma um tapinha na bunda.*” (P21)

As *práticas de não interferência*, por sua vez, foram mais utilizadas pelos pais nas seguintes situações:

- Comer:

“*Deixo ele brincar mais um pouco e depois ele come.*” (P13)

“*Se ela não quer comer, não tem jeito, eu desisto e não dou comida pra ela. Eu espero que ela se canse ou sinta fome.*” (P19)

“*Ah, tu não quer ir comer, então tu não come.*” (P21)

- Ficar com outra pessoa:

“*Esperamos ele se acalmar, brincar um pouco mais, aí saímos.*” (P3)

“*Eu sou um que não saio.*” (P4)

- Dormir:

“*Ia dormir e deixar ela dormir quando tivesse sono.*” (P18)

“*A gente fica ali junto pra brincar, conversar, olhar, mexer um com o outro, daí ela vai acabar adormecendo.*” (P19)

Quanto às situações espontâneas, questionados durante a entrevista, apenas um pai relatou a situação de não permitir que a filha sentasse no banco dianteiro do carro, tornando-se necessária a utilização de práticas educativas.

“*Aí tem que xingar ela.*” (P16; *Prática coercitiva*)

Os relatos de práticas educativas manifestados pelos pais aos 24 meses de vida da criança demonstram a complexidade que o uso dessas estratégias implica. Pode ser observado que, da mesma forma que as mães, os pais relataram usar diferentes práticas educativas nas diversas situações, como o ficar com outra pessoa, o banho e o dormir, o que sugere maior efetividade do uso de múltiplas técnicas para atingir o objetivo disciplinar desejado nessas situações.

A Tabela 4 apresenta as porcentagens e frequências das práticas educativas maternas e paternas relatadas aos 24 meses de vida da criança.

Tabela 4

Porcentagem e Frequência (entre parênteses) do Total de Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 24 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas	Maternas	Paternas
Indutivas	48,1 (114)	37,9 (72)
Negocia/troca	19,8 (47)	20,0 (38)
Explica/fala	13,1 (31)	10,5 (20)
Explica bas. conv./conseq.	7,2 (17)	1,1 (2)
Organiza ambiente	5,5 (13)	2,6 (5)
Comando verbal s/ coerção	2,5 (6)	3,7 (7)
Coercitivas	29,9 (71)	27,4 (52)
Punição	10,1 (24)	11,1 (21)
Punição física	5,1 (12)	3,2 (6)
Ameaça	4,6 (11)	4,2 (8)
Coação física	0,1 (24)	8,9 (17)
Não interferência	17,7 (42)	29,5 (56)
Não se intromete	6,3 (15)	7,4 (14)
Cede à vontade da criança	5,9 (14)	13,2 (25)
Segue o ritmo da criança	5,5 (13)	8,9 (17)
Outras	4,3 (10)	5,3 (10)
Total	100 (237)	100 (190)

Como pode ser visto, as mães (237) relataram um número total de práticas educativas maior do que os pais (190). Independente das situações investigadas, constata-se que, no geral, as mães relataram mais *práticas indutivas* (48,1%), seguidas de *práticas coercitivas* (29,9%) e de *não interferência* (17,7%). Já os pais relataram mais frequentemente as *práticas indutivas* (37,9%), de *não interferência* (29,5%) e *coercitivas* (27,4%). Quanto às subcategorias, entre as *práticas indutivas*, as mais referidas pelas mães foram *negocia/troca* (19,8%), *explica/fala* (13,1%) e *explica baseado em convenções/consequências* (7,2%),

enquanto os pais relataram mais as subcategorias *negocia/troca* (20%) e *explica/fala* (10,5%). No que tange às subcategorias de *práticas coercitivas*, as mães relataram utilizar mais as subcategorias *punição* (10,1%), *punição física* (5,1%) e *ameaça* (4,6%). Da mesma forma, os pais destacaram o uso da *punição* (11,1%), da *coação física* (8,9%) e da *ameaça* (4,2%). Por fim, as subcategorias de *práticas de não interferência* foram utilizadas de modo equilibrado pelas mães: *não se intromete* (6,3%), *cede à vontade da criança* (5,9%) e *segue o ritmo da criança* (5,5%). Já os pais relataram *ceder mais à vontade da criança* (13,2%), assim como *seguir seu ritmo* (8,9%) e *não se intrometer* (7,4%).

A fim de investigar as eventuais diferenças nas práticas educativas relatadas pelas mães e pelos pais, utilizou-se o teste não-paramétrico *Wilcoxon*. A Tabela 5 apresenta o valor da mediana, o intervalo interquartílico, o desvio padrão e o nível de significância das práticas educativas maternas e paternas aos 24 meses de vida da criança. As análises revelaram uma diferença significativa para as *práticas indutivas* ($p < 0,007$), indicando que as mães (mediana: 4; intervalo interquartílico: 3-7) são mais indutivas do que os pais (mediana: 3; intervalo interquartílico: 2-4).

Tabela 5

Mediana, Intervalo Interquartílico (entre parênteses) e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 24 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas	Maternas	Paternas	p
Indutivas	4 (3 - 7)	3 (2 - 4)	0,007
Coercitivas	3 (2 - 4)	2 (1 - 4)	0,12
Não interferência	2 (1 - 3)	2 (1 - 4)	0,22

Parte II

Práticas educativas maternas e paternas aos 36 meses de vida da criança

Nesta parte dos resultados, investigaram-se as práticas educativas utilizadas pelas mães e pelos pais durante a *Observação das Atividades Cotidianas Familiares* (Tudge et al., 1990), que envolveu a situação do almoço, cuja observação ocorreu quando a criança tinha 36 meses de idade. Para fins de análise, os vídeos foram descritos e analisados por meio de análise de conteúdo quantitativa (Bardin, 1977; Laville & Dionne, 1999), de acordo com as mesmas categorias utilizadas para a *Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais* (Piccinini & Alvarenga, 2000), baseadas em Hoffman (1963, 1970, 1975, 1994) e Alvarenga e Piccinini (2003), a saber: *práticas indutivas* (*negocia/troca, explica/fala, explica baseado em convenção/consequência, organiza o ambiente/forma hábito e comanda sem coerção*); *coercitivas* (*punição, ameaça, coação física e punição física*); *não interferência* (*não se*

intromete, segue o ritmo da criança e cede à vontade da criança), e outras. Além disto, também foi utilizada a análise de conteúdo qualitativa (Laville & Dionne, 1999) para se examinarem as descrições da observação a fim de exemplificar as práticas educativas utilizadas pelas mães e pelos pais.

Para o cálculo da fidedignidade, dois juízes classificaram, separadamente, 20% das descrições da observação da interação do almoço nas três principais categorias de práticas educativas: *indutivas*, *coercitivas* e de *não interferência*. O índice entre os juízes foi calculado utilizando-se o *Coefficiente Kappa*, e o valor médio obtido para as mães foi de 0,95 (variação de 0,73 a 1,00). Já para os pais, o valor obtido para o *Coefficiente Kappa* foi de 0,90 (variação de 0,71 a 1,00). Esses índices são considerados bons a excelentes, segundo Robson (1995). Uma vez estabelecidos tais índices, os juízes classificaram separadamente as práticas educativas, e eventuais diferenças entre eles foram dirimidas, posteriormente, por um terceiro juiz.

A Tabela 6 apresenta as porcentagens e frequências das práticas educativas maternas e paternas utilizadas aos 36 meses de vida da criança. As *práticas indutivas* apareceram como as mais utilizadas tanto pelas mães quanto pelos pais aos 36 meses de vida da criança (76,5% e 68,6%, respectivamente), seguidas das *práticas coercitivas* (18,3% e 28,8%) e de *não interferência* (4,9% e 2,5%). Contudo, percebe-se que as mães relataram utilizar mais *práticas indutivas* (76,5%) que os pais (68,6%), ao passo que estes mencionaram mais as *práticas coercitivas* (28,8%) do que as mães (18,3%).

Tabela 6

Percentual e Frequência (entre parênteses) do Total das Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 36 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas	Maternas	Paternas
Indutivas	76,5 (247)	68,6 (138)
Comando verbal s/ coerção	42,1 (136)	37,3 (75)
Negocia/troca	17,0 (55)	15,9 (32)
Explica/fala	12,7 (41)	9,5 (19)
Explica baseado conv./conseq.	4,6 (15)	5,5 (11)
Organiza ambiente	-	0,5 (1)
Coercitivas	18,3 (59)	28,8 (58)
Punição	11,5 (37)	16,4 (33)
Ameaça	5,6 (18)	10,4 (21)
Coação física	1,2 (4)	2,0 (4)
Punição física	-	-
Não interferência	4,9 (16)	2,5 (5)
Cede à vontade da criança	4,0 (13)	1,5 (3)
Não se intromete	0,9 (3)	1,0 (2)
Segue ritmo da criança	-	-
Outras	0,3 (1)	-
Total	100 (323)	100 (201)

No que diz respeito às subcategorias, entre as *práticas indutivas* tanto as mães quanto os pais destacaram fazer mais uso do *comando verbal sem coerção* (42,1% e 37,3%, respectivamente), do *negocia/troca* (17% e 15,9%) e do *explica/fala* (12,7% e 9,5%). A mesma tendência foi encontrada quanto às *práticas coercitivas*, pois as mães e os pais relataram utilizar com mais frequência a *punição* (11,5% e 16,4%, respectivamente), a *ameaça* (5,6% e 10,4%) e a *coaço física* (1,2% e 2%). Destaca-se que a *punição física* não foi observada durante a observação do almoço. No que diz respeito às subcategorias das *práticas de não interferência*, também as mães e os pais relataram *ceder à vontade da criança* (4% e 1,5%, respectivamente) e *não se intrometer* (0,9 e 1%). A subcategoria *segue o ritmo da criança* também não foi observada.

Examinando-se qualitativamente as *práticas indutivas* relatadas pelas mães, destacam-se alguns exemplos de seu uso durante a situação do almoço.

“*Se tu comer todo esse papá, depois tem a sobremesa que tu gosta!*” (M6)

“*O guardanapo é pra limpar a mão e a boca.*” (M6)

“*Se tu comer bem bonitinho, a mamãe monta a piscininha pra ti. Tu quer?*” (M7)

“*Depois tu vai brincar e vai tá fraquinho.*” (M10).

As *práticas coercitivas* também foram bastante utilizadas pelas mães durante o almoço.

“*Mas cadê o meu chinelo? T. olha aqui! O quê que a gente conversou? O quê que a mãe falou pra ti?*” (M8)

“*Não faz assim, M. [mãe retira as mãos do filho do prato e limpa seus dedos].*” (M14)

“*Senta guria! Senta que tu vai te machucar. Olha aí! [esbarra nos talheres].*” (M18)

“*Eu vou brigar contigo, tô te avisando!*” (M24)

Elas ainda fizeram uso das *práticas de não interferência*.

“*Tá, eu fico contigo [a criança pede para a mãe ficar com ela].*” (M3)

“*Não quer mais, não toma então. Deixa o copo aqui.*” (M8)

“*Então faz o que tu quiser.*” (M24)

No tocante aos pais, também se destacam os relatos que enfatizaram o uso das *práticas indutivas*.

“*Se tu comer esse aqui e mais dois [garfos de comida] eu te dou. Esse e mais dois [alcança na boca da criança]. Esse... [contando].*” (P6)

“*Fecha a boca pra comer.*” (P9)

“*Cuidado que tá muito quente! Tá saindo fumaça!*” (P21)

“Olha aqui o meu prato. Eu tô comendo o segundo prato já pronto. Se tu comer um pouquinho de cada coisa, a tua barriga vai ficar colorida e tu vai crescer. Daí pode andar de patins, pode fazer um monte de coisas.” (P23)

As práticas coercitivas também foram mencionadas pelos pais.

“Senta direito aí, cara! Senta, eu falei!” (P7)

“Não te perguntei se tu quer ou não.” (P7)

“Tira a mão da boca. Pára!” (P9)

“Pára [pai traz a criança para fora da cozinha e fecha a porta. A criança reluta e resmunga].” (P14)

“Se tu não comer agora, não vai ganhar nada depois.” (P23)

Por fim, práticas de não interferência também foram relatadas.

“Então tá, né? Fazer o quê? Goela abaixo não vai.” (P20)

Esses exemplos de práticas educativas observados durante a sessão de almoço demonstram que tanto as mães quanto os pais tendem a ser mais diretivos quando observados do que quando solicitados a relatar as práticas educativas que costumam utilizar com seus filhos, que foram apresentadas na Parte I. Talvez por isso as práticas que envolveram o comando verbal não coercitivo e a punição tenham sido frequentemente apresentadas pelas mães e pelos pais. Contudo, a própria fase de desenvolvimento da criança, os 36 meses, também pode exigir mais diretividade dos pais do que a fase dos 24 meses examinada anteriormente.

A Tabela 7 apresenta o valor da mediana, o intervalo interquartilico e o nível de significância das práticas educativas maternas e paternas aos 36 meses de vida da criança.

Tabela 7

Mediana, Intervalo Interquartilico e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 36 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas	Maternas	Paternas	p
Indutivas	11 (5 - 14)	4 (1 - 10)	0,02
Coercitivas	1 (0 - 3)	1 (0 - 4)	0,87
Não interferência	0 (0 - 1)	0 (0 - 0)	0,03

As práticas educativas maternas e paternas, quando comparadas por meio do teste não-paramétrico *Wilcoxon*, revelaram diferenças significativas. Constatou-se que as mães utilizaram mais práticas indutivas (mediana: 11; intervalo interquartilico: 5-14; $p < 0,02$) em relação aos pais (mediana: 4; intervalo interquartilico: 4-10). No tocante às práticas de não interferência ($p < 0,03$), as medianas maternas e paternas foram zero, mas 45,8% das mães

manifestaram esse tipo de prática, enquanto apenas 16,7% dos pais o fizeram, o que indica que as mães tenderam a ser mais indutivas e a interferir menos que os pais nesse momento do desenvolvimento da criança.

Parte III

Práticas educativas maternas e paternas aos 72 meses de vida da criança

Nesta parte dos resultados, avaliaram-se a frequência e os percentuais das práticas educativas maternas e paternas para cada uma das situações específicas investigadas na *Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais* (Piccinini & Alvarenga, 2000), realizada aos 72 meses de vida da criança. Da mesma forma que aos 24 meses de vida da criança, as entrevistas incluíram seis situações cotidianas para investigar o comportamento dos pais frente a determinados comportamentos da criança (recusar-se a comer; recusar-se a entrar/sair do banho; insistir em vestir algumas peças de roupa prediletas; recusar-se a dormir à noite; fazer birra quando recebe um não dos pais e recusar-se a ir/voltar da creche/escola). As situações foram codificadas por meio de análise de conteúdo quantitativa (Bardin, 1977; Laville & Dionne, 1999), de acordo com uma estrutura de categorias derivadas de Hoffman (1963, 1970, 1975, 1994), com sugestões de Alvarenga e Piccinini (2003), a saber: *práticas indutivas* (*negocia/troca, explica/fala, explica baseado em convenção/consequência, organiza o ambiente/forma hábito e comanda sem coerção*); *coercitivas* (*punição, ameaça, coação física e punição física*); *não interferência* (*não se intromete, segue o ritmo da criança e cede à vontade da criança*), e *outras*. Além disso, também foi realizada a análise de conteúdo qualitativa de tais entrevistas (Laville & Dionne, 1999), a fim de exemplificar as práticas educativas relatadas pelas mães e pelos pais.

Dois juízes classificaram separadamente 20% das entrevistas sobre práticas educativas maternas e paternas nas diferentes situações avaliadas, considerando as três principais categorias de práticas educativas. O índice de fidedignidade entre os juízes foi calculado utilizando-se o *Coefficiente Kappa* e atingiu 0,97 para as mães, variando de 0,92 a 1,00 entre as diferentes situações (comer: 1,00; banho: 1,00; roupa: 0,93; dormir: 1,00; birra: 0,92; escola: 1,00). Já para os pais, o índice de fidedignidade foi de 0,98, variando entre 0,91 e 1,00 entre as situações consideradas (comer: 1,00; banho: 1,00; roupa: 1,00; dormir: 1,00; birra: 0,91; escola: 1,00). Esses índices são considerados excelentes conforme Robson (1995). Na sequência, dois juízes classificaram separadamente todas as demais práticas educativas; eventuais diferenças entre eles foram dirimidas, posteriormente, por um terceiro juiz.

Práticas educativas maternas

A Tabela 8 apresenta as porcentagens e frequências das práticas educativas maternas relatadas aos 72 meses de vida da criança. Como pode ser visto, as mães apresentaram um maior número de *práticas indutivas* (45,7%), seguidas das *práticas coercitivas* (32,1%) e das *práticas de não interferência* (20,5%). No que diz respeito ao uso das práticas educativas nas situações específicas, as *práticas indutivas* foram as mais utilizadas nas situações envolvendo o escolher a roupa (53,7%), a escola (53,5%), o dormir (48,9%) e a birra (46,7%). Já as *práticas coercitivas* foram mais ressaltadas na situação do banho (46,2%) e do comer (37,3%). As *práticas de não interferência*, por sua vez, foram mais mencionadas nas situações envolvendo o dormir (30,6%), o comer (28,8%) e a birra (22,2%). Constatou-se que as situações que exigiram um maior número de práticas educativas foram aquelas envolvendo o comer (20%), o escolher a roupa (18%) e o banho (17%).

Tabela 8

Percentual e Frequência (entre parênteses) das Práticas Educativas Maternas aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas	Situações						
	Total	Comer	Banho	Roupa	Dormir	Birra	Escola
Indutivas	45,7 (138)	30,5 (18)	44,2 (23)	53,7 (29)	48,9 (24)	46,7 (21)	53,5 (23)
Negocia/troca	10,3 (31)	10,1 (6)	21,2 (11)	13,0 (7)	4,1 (2)	11,1 (5)	-
Explica/fala	18,5 (56)	6,8 (4)	3,8 (2)	25,9 (14)	8,2 (4)	28,9 (13)	44,2 (19)
Explica bas. Conv./conseq.	4,6 (14)	5,1 (3)	5,8 (3)	9,3 (5)	2,0 (1)	-	4,7 (2)
Organiza ambiente	4,9 (15)	1,7 (1)	-	-	28,6 (14)	-	-
Comando verbal s/ coerção	7,3 (22)	6,8 (4)	3,5 (7)	5,3 (3)	6,1 (3)	6,7 (3)	4,7 (2)
Coercitivas	32,1 (97)	37,3 (22)	46,2 (24)	25,9 (14)	20,4 (10)	31,1 (14)	30,2 (13)
Punição	22,5 (68)	20,3 (12)	28,8 (15)	24,1 (13)	12,2 (6)	22,2 (10)	27,9 (12)
Ameaça	5,6 (17)	15,3 (9)	3,8 (2)	1,9 (1)	4,1 (2)	6,7 (3)	-
Coação física	3,6 (11)	1,7 (1)	3,5 (7)	-	4,1 (2)	-	2,3 (1)
Punição física	0,3 (1)	-	-	-	-	2,2 (1)	-
Não interferência	20,5 (62)	28,8 (17)	9,6 (5)	18,5 (10)	30,6 (15)	22,2 (10)	16,3 (7)
Não se intromete	7,6 (23)	5,3 (9)	-	3,7 (2)	16,3 (8)	8,9 (4)	-
Cede à vontade da criança	11,9 (36)	10,2 (6)	9,6 (5)	14,8 (8)	12,2 (6)	11,1 (5)	14,0 (6)
Segue o ritmo da criança	0,9 (3)	3,4 (2)	-	-	2,0 (1)	-	-
Outras	1,6 (5)	3,4 (2)	-	1,9 (1)	-	2,2 (1)	2,3 (1)
Total	100 (302)	20 (59)	17 (52)	18 (54)	16 (49)	15 (45)	14 (43)

Avaliando qualitativamente os relatos maternos, destacam-se alguns exemplos de *práticas indutivas* que foram mais mencionadas pelas mães nas situações que seguem.

- Escolher a roupa:

“Eu explico pra ela assim: ‘oh, a vida é muito difícil, dinheiro é difícil e como vou colocar roupas boas dela em casa, o dia que ela for sair num lugar, aí não vai ter, porque vai tá velho, batido, feio’. Ela entende.” (M8)

“Eu digo: ‘não! Eu vou escolher’.” (M12)

“Está frio, vamos botar casaco, que aí quando esquentar tu tira.” (M19)

- Escola:

“Eu digo: ‘não, mas tu tem que ir pra aula’. Agora, principalmente, porque tu já vai entrar na primeira série, tu vai pra escola grande.” (M12)

“A gente sempre procurou perguntar, esclarecer e ver o que tava acontecendo.” (M17)

“Tu tem que ir pra escola...tá no horário.” (M20)

- Dormir:

“Olha, tu tem que acordar às sete horas no outro dia e tu não vai querer levantar. Tu fica com sono, fica brabo que tá frio, que não sei o quê...” (M7)

“A gente acostumou muito ele assim, antes de dormir contar história, ter aquele período junto.” (M8)

“A gente vem aqui pra cama, fica uns cinco minutos aqui que ela ama. Gosta dos cinco minutos, né?” (M15)

“Converso com ela antes de dormir e explico: ‘filha, na tua cama não tem nada. Se tu precisar a gente deixa a porta aberta, deixa a luz acesa do banheiro pra iluminar’. A gente procura explicar pra ela que cada um tem a sua caminha, né?” (M19)

Conforme já assinalado, as *práticas indutivas* foram as mais frequentes ao longo da entrevista, mas algumas mães referiram que inicialmente usavam *práticas indutivas* e, quando elas não atingiam o objetivo esperado, passavam a usar *práticas coercitivas*, como pode ser visto nos exemplos.

“Eu falo, no mínimo, umas vinte vezes pra ela: ‘já tá na hora de dormir!’ ‘Ah, eu quero assistir novela! Eu quero assistir não sei o quê’. Assim vai! Aí eu tenho que pegar e dizer pra ela assim: ‘terminou o assunto, pega e vai! Se não, tu já sabe!’ Falando alto.” (M8; Situação do dormir)

“Tem horas que tem que dá uma louca pra botar ela de baixo do chuveiro. Aí eu pego, eu não falo mais, eu falo duas, não deu? Eu vou lá e pego ela. Vai, vai, vai, vai! Eu já vou tirando a roupa. Aí ponho debaixo do chuveiro. E se eu tiver que ir aí olhar as orelhas e tiverem sujas, eu vou brigar contigo.” (M18; Situação do banho)

Quanto às *práticas coercitivas* as seguintes situações foram as que exigiram maior utilização desse tipo de prática pelas mães.

- Banho:

“Botava em baixo do chuveiro e lavava a força!” (M5)

“Se tu não for, já sabe! Nós vamos brigar e tu vai pro quarto dormir.” (M8)

“Tem que ir forçando, empurrando ele pra dentro do chuveiro.” (M9)

“Eu vou lá, desligo o chuveiro e digo: ‘deu!’.” (M12)

- Comer:

“Eu tento prender ele assim na mesa, né?” (M4)

“Muitas vezes eu sou obrigada a ser assim, até dura demais com ela, pegar uma varinha, pegar um chinelo.” (M8)

“Eu disse pra ele que enquanto ele não comesse, ele não ia sair da mesa.” (M17)

“Tá bom, se tu não quer comer, então tu sai da mesa! Chega!” (M19)

- Birra:

“Eu brigo...tem que brigar!” (M1)

“Ah, claro que ele já fez birra de eu pegar e dar nele num cantinho e dizer: ‘pára criança! Pára! Volta ao normal!’ Dar uns tapas.” (M14)

“Se tu continuar teimando tu vai apanhar, entendeu?” (M21)

As práticas de não interferência foram mais mencionadas pelas mães nas situações envolvendo:

- Dormir:

“A gente deixa...” (M3)

“Eu vou dormir quando me dá sono e quando dá sono ele dorme sozinho.” (M9)

“A gente diz: ‘tudo bem, nós vamos dormir, tu fica aí’.” (M11)

- Comer:

“Se ela não quiser comer na hora que eu tô chamando, eu deixo ela brincar.” (M1)

“Eu não obrigo ele a comer, ele não quer comer, não come.” (M14)

“Se ela chegar pra mim e disser que não quer comer, ela não come. Ela vai comer na hora que ela tiver fome. Eu não obrigo ela a nada.” (M18)

- Birra:

“Ela chora, eu fico com pena, daí deixo.” (M5)

“Nem dou bola.” (M6)

“Depende da situação, às vezes eu até cedo. Dependendo da birra, se a coisa não é muito fora da realidade eu até cedo.” (M14)

Por fim, quanto às situações espontâneas relatadas ao final da entrevista, as mães destacaram:

Não querer voltar para casa quando está brincando na rua – *“Daí eu vou deixando. Deixo mais cinco minutos e assim vai, quando vê já tá noite e ele não quer entrar.” (M4; Prática indutiva)*

Recusar a fazer o tema de casa – “*Eu vou te castigar, tirar algum brinquedo ou nós não vamos em tal lugar, porque enquanto a essa hora os teus colegas todos devem tá fazendo o teminha e só tu que não quer fazer.*” (M12; *Prática coercitiva*)

Querer os brinquedos dos colegas – “*Eu digo: ‘bom, mas a mãe não tem condições de comprar agora, um dia a mãe vai comprar. Brinca com o que tu tem’.*” (M22; *Prática indutiva*)

Os exemplos acima mencionados demonstram a diversidade das práticas educativas maternas utilizadas nas diferentes situações investigadas aos 72 meses de vida da criança. Destaca-se a tendência de usar diferentes tipos de práticas educativas frente às situações investigadas, especialmente quanto às situações envolvendo o comer, o dormir e a birra. Tal fato retrata que, quando a técnica utilizada não alcança o objetivo esperado, as mães tendem a utilizar outras formas de alcançá-lo, visando a um efeito complementar entre as diferentes práticas educativas.

Práticas educativas paternas

A Tabela 9 apresenta as porcentagens e frequências das práticas educativas paternas utilizadas aos 72 meses de vida da criança.

Tabela 9

Percentual e Frequência (entre parênteses) das Práticas Educativas Paternas aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas	Total	Situações					
		Comer	Banho	Roupa	Dormir	Birra	Escola
Indutivas	45,8 (121)	37,5 (21)	33,3 (16)	40,9 (18)	59,5 (25)	54,5 (24)	56,7 (17)
Negocia/troca	9,5 (25)	14,3 (8)	6,3 (3)	9,1 (4)	7,1 (3)	11,4 (5)	6,7 (2)
Explica/fala	18,9 (50)	10,7 (6)	8,3 (4)	22,7 (10)	4,8 (2)	36,4 (16)	40,0 (12)
Explica bas. Conv./conseq.	4,2 (11)	5,4 (3)	4,2 (2)	-	9,5 (4)	-	6,7 (2)
Organiza ambiente	4,9 (13)	-	-	9,1 (4)	21,4 (9)	-	-
Comando verbal s/ coerção	8,3 (22)	7,1 (4)	14,6 (7)	-	16,7 (7)	6,8 (3)	3,3 (1)
Coercitivas	28,4 (75)	25,0 (14)	56,3 (27)	15,9 (7)	11,9 (5)	34,1 (15)	23,3 (7)
Punição	21,9 (58)	19,6 (11)	41,7 (20)	15,9 (7)	9,5 (4)	20,5 (9)	23,3 (7)
Ameaça	3,1 (8)	5,4 (3)	4,2 (2)	-	-	6,8 (3)	-
Coação física	2,6 (7)	-	8,3 (4)	-	2,4 (1)	4,5 (2)	-
Punição física	0,8 (2)	-	2,1 (1)	-	-	2,3 (1)	-
Não interferência	25,0 (66)	35,7 (20)	10,4 (5)	43,2 (19)	28,6 (12)	11,4 (5)	16,7 (5)
Não se intromete	10,9 (29)	12,5 (7)	4,2 (2)	27,3 (12)	11,9 (5)	6,8 (3)	-
Cede à vontade da criança	10,9 (29)	12,5 (7)	6,3 (3)	15,9 (7)	11,9 (5)	4,5 (2)	16,7 (5)
Segue o ritmo da criança	3,1 (8)	10,7 (6)	-	-	4,8 (2)	-	-
Outras	0,75 (2)	1,8 (1)	-	-	-	-	3,3 (1)
Total	100 (264)	21 (56)	18 (48)	17 (44)	16 (42)	17 (44)	11 (30)

É possível constatar que os pais utilizaram um maior número de *práticas indutivas* (45,8%), acompanhadas das *práticas coercitivas* (28,4%) e das *práticas de não interferência* (25%). Considerando as situações examinadas, destaca-se que as *práticas indutivas* foram as mais salientes na maioria delas, principalmente para o dormir (59,5%), a escola (56,7%), a

birra (54,5%) e o comer (37,5%). Já no que diz respeito às *práticas coercitivas*, destacaram-se as situações envolvendo o banho (56,3%), a birra (34,1%) e o comer (25%). No tocante às *práticas de não interferência*, elas foram mais frequentes nas situações como o escolher a roupa (43,2%), o comer (35,7%) e o dormir (28,6%). Observa-se também que aquelas situações que exigiram o uso de um maior número total de práticas educativas foram o comer (21%), o banho (18%), o escolher a roupa (17%) e a birra (17%).

Examinando qualitativamente as *práticas indutivas* relatadas pelos pais, destacam-se abaixo alguns exemplos de seu uso nas situações em que foram bastante mencionadas.

- Dormir:

“Às vezes eu chego e só falo pra ele: ‘oh, vai pra tua cama’.” (P3)

“Explicar que no outro dia ela tem aula, se não ela vai ficar com sono. Pra ela ter um sono tranquilo, pra no outro dia acordar cedinho.” (P8)

“Faço a mamadeira, desligo a televisão, ele mama e dorme.” (P9)

“A gente tinha que fazer um trato com ela...eu leio historinha e ela ficava, mas ficava acordada, dormia depois.” (P15)

- Escola:

“Daí ele diz: eu não quero ir pra casa! Daí eu falo assim: ‘não, mas é só ele me ligar, assim que ele me ligar a gente conversa e tu vai pra casa dele’. Daí ele entende.” (P13)

“Fazer ela entender que tinha que ir pra lá, porque havia a necessidade dela ir pra creche. Que em casa sozinha ela não pode ficar.” (P16)

“Se ele não quisesse ir a gente conversaria porque ele não quer ir.” (P17)

- Birra:

“Não! Tem que saber escolher!” (P2)

“Oh, tu já comprou isso. Tu vai querer aquele outro, tu vai ter que trocar. Sempre se condicionava isso, né?” (P13)

“A gente chega e conversa com ele: ‘oh, cara, não dá!’ Assim, assim e assim.” (P17)

Já as *práticas coercitivas* foram mais utilizadas pelos pais nas seguintes situações:

- Banho:

“A gente tem que colocar ela a força, deixar ela no banheiro e a gente mesmo dar banho.” (P10)

“Sou mais áspero com ele: ‘tá cara, chegou! Pára de palhaçada! Vamos lá!’.” (P12)

“Eu levo ele pro banho e digo: ‘olha, se tu abrir a boca pra chorar, tu leva uma palmada!’.” (P20)

- Birra:

“Eu disse: ‘J., mas eu sou o teu pai e tô mandando! Tu vai pra casa!’.” (P1)

“Já falei pra ela assim: ‘ah, então tá, em casa a gente vai conversar’. E daí em casa ela vai levar um castigo, né? Num tom de ameaça.” (P15)

“Tipo um castigo físico, nunca espancando as crianças, mas um puxão no braço, um puxão de orelha...” (P22)

- Comer:

“A gente dá uma forçada assim, de exigir que ela coma.” (P15)

“Não quer comer, não come, mas sabe que tu não vai ganhar sobremesa, não vai ter refrigerante. Então tá, quer ficar sem, né?” (P22)

Embora tenham relatado que faziam uso frequente das *práticas indutivas*, os pais demonstraram que não hesitavam em utilizar *práticas coercitivas*, quando as indutivas não atingiam o objetivo almejado, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Eu digo: ‘T. vai pra cama que já é dez horas!’. Aí ele dá uma olhadinha e coisa e tal, e a gente segue fazendo alguma coisa e não se dá conta. Daqui a pouco é dez e dez e eu digo: ‘T. eu já falei pra ti ir dormir que é dez horas e tu tem que ir dormir’. Aí eu saio pra ver se ele vai. Se ele não for eu pego, desligo a televisão, pego ele pelo braço e largo lá.” (P20; Situação do dormir)

“Muitas vezes ela vai, escolhe e se muda sozinha. Claro, que a gente meio que dirige, né? E se não ela se emburra e a gente tem que mandar. Se não consegue se fazer uma negociação, é meio na obrigação mesmo, coloca e pronto! E ponto final!” (P23; Situação do escolher a roupa)

As *práticas de não interferência* paternas também foram bastante mencionadas nas situações que envolviam:

- Escolher a roupa:

“É tudo como ela quer. Ela que faz as combinações, ela que escolhe a roupa.” (P6)

“Quando sou eu que arrumo ele, eu abro o roupeiro e digo assim: ‘ah, pode escolher a roupa que você quiser’.” (P13)

“Ela gosta de botar sandália quando tá gelado, ela vai lá e escolhe.” (P19)

- Comer:

“Ela come na hora que dá fome.” (P23)

“Quando acontece dele não querer comer, a gente deixa ele não comer pra comer depois.” (P13)

“Eu não gosto de forçar. Quando a criança tá com fome ela come.” (P17)

- Dormir:

“A hora que dá sono ela vai.” (P11)

“Se ele não tá a fim de dormir, ele não vai.” (P12)

“A gente deixa ele um pouco mais tranquilo em relação a isso [hora de dormir], em especial final de semana.” (P22)

Quando foram solicitados a relatar outras situações do dia-a-dia que exigiam o uso de práticas educativas, os pais mencionaram:

Assistir muito à televisão – “A mãe dela inventa alguma coisa ou eu invento, a gente leva pra rua ou vai numa praça ou brinca com ela, pra ela deixar a televisão.” (P10; *Prática indutiva*)

Mentir – “As duas vezes que bati nele eu disse assim: tu vai apanhar por isso, por isso e por isso.” (P12; *Prática coercitiva*)

Querer continuar brincando na rua – “Vou lá e chamo. Ele sobe chorando.” (P14; *Prática indutiva*)

Da mesma forma que as mães, os pais demonstraram utilizar uma variedade de práticas educativas, o que retrata a complexidade do seu uso quando avaliadas em diferentes situações. Também se constatou que os pais tenderam a utilizar diferentes tipos de práticas educativas nas mesmas situações que as mães, ou seja, as situações envolvendo o comer, o dormir e a birra. Como já foi dito, o uso de múltiplas técnicas parece ser o recurso usado pelos pais para atingir o objetivo disciplinar almejado.

A Tabela 10 apresenta as porcentagens e frequências do total de práticas educativas maternas e paternas mencionadas aos 72 meses de vida da criança. Observando o percentual total das práticas educativas, independente das situações investigadas, constata-se que tanto as mães quanto os pais relataram utilizar com maior frequência as *práticas indutivas* (45,7% e 45,8%, respectivamente). No entanto, as mães mencionaram o uso de mais *práticas coercitivas* que os pais (32,1% e 28,4%), ao passo que esses relataram utilizar mais as *práticas de não interferência* (20,5% e 25%). Também é importante destacar que as mães (302) utilizaram um maior número total de práticas educativas quando comparadas com os pais (264).

No que diz respeito às subcategorias de práticas educativas utilizadas, destaca-se que, entre as *práticas indutivas*, as mais referidas pelas mães foram: *explica/fala* (18,5%), *negocia/troca* (10,3%) e *comando verbal sem coerção* (7,3%). De igual forma, os pais relataram utilizar mais as mesmas práticas (18,9%, 9,5%, 8,3%, respectivamente). Também quanto às subcategorias de *práticas coercitivas*, mães e pais referiram mais a *punição* (22,5%

e 21,9%, respectivamente), a *ameaça* (5,6% e 3,1%) e a *coação física* (3,6% e 2,6%). No que tange às subcategorias de *práticas de não interferência*, mães e pais referiram *ceder à vontade da criança* (11,9% e 10,9%, respectivamente), mas os pais utilizaram com mais frequência as práticas *não se intromete* (10,9%) e *segue o ritmo da criança* (3,1%) que as mães (7,6% e 0,9%, respectivamente).

Tabela 10

Percentual e Frequência (entre parênteses) do Total das Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas	Maternas	Paternas
Indutivas	45,7 (138)	45,8 (121)
Negocia/troca	10,3 (31)	9,5 (25)
Explica/fala	18,5 (56)	18,9 (50)
Comando verbal s/ coerção	7,3 (22)	8,3 (22)
Organiza ambiente	4,9 (15)	4,9 (13)
Explica bas. conv./conseq.	4,6 (14)	4,2 (11)
Coercitivas	32,1 (97)	28,4 (75)
Punição	22,5 (68)	21,9 (58)
Ameaça	5,6 (17)	3,1 (8)
Coação física	3,6 (11)	2,6 (7)
Punição física	0,3 (1)	0,8 (2)
Não interferência	20,5 (62)	25,0 (66)
Cede à vontade da criança	11,9 (36)	10,9 (29)
Não se intromete	7,6 (23)	10,9 (29)
Segue o ritmo da criança	0,9 (3)	3,1 (8)
Outras	1,6 (5)	0,75 (2)
Total	100 (302)	100 (264)

Para examinar as eventuais diferenças nas práticas educativas relatadas pelas mães e pelos pais, utilizou-se o teste não-paramétrico *Wilcoxon*. A Tabela 11 apresenta o valor da mediana, o intervalo interquartilico e o nível de significância das práticas educativas maternas e paternas aos 72 meses de vida da criança.

Tabela 11

Mediana, Intervalo Interquartilico (entre parênteses) e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas	Maternas	Paternas	p
Indutivas	6 (3 - 8)	4 (3 - 10)	0,68
Coercitivas	4 (2 - 6)	3 (1 - 6)	0,41
Não interferência	2 (2 - 4)	3 (1 - 4)	0,85

Como pode ser visto, não foram encontradas diferenças significativas entre as práticas educativas utilizadas pelas mães e pelos pais aos 72 meses de vida da criança.

Parte IV

Práticas educativas maternas e paternas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança

Nesta parte dos resultados, investigaram-se a estabilidade e a mudança nas práticas educativas maternas e paternas nos três momentos investigados, ou seja, 24, 36 e 72 meses de vida da criança. Como já exposto, aos 24 e 72 meses foi utilizada a *Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais* (Piccinini & Alvarenga, 2000), enquanto aos 36 meses foi utilizada uma sessão de *Observação das Atividades Cotidianas Familiares* (Tudge et al., 1990). Apesar das diferenças de contexto, buscou-se comparar as *práticas indutivas*, *coercitivas* e de *não interferência* utilizadas pelas mães e pelos pais nas três idades da criança por meio da *Correlação de Spearman* e da *Análise de Variância* (ANOVA) de medidas repetidas, como será descrito a seguir.

Práticas educativas maternas

A Tabela 12 apresenta os resultados da *Correlação de Spearman* para as práticas educativas maternas utilizadas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança.

Tabela 12

Correlações entre as Práticas Educativas Maternas aos 24, 36 e aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas (meses)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Indutivas (24m)	1,00								
2. Coercitivas (24m)	-0,10	1,00							
3. Não interferência (24m)	-0,26	-0,15	1,00						
4. Indutivas (36m)	-0,24	0,06	0,21	1,00					
5. Coercitivas (36m)	-0,25	0,33	0,14	0,49*	1,00				
6. Não interferência (36m)	-0,09	-0,13	0,14	0,46*	0,11	1,00			
7. Indutivas (72m)	0,40*	-0,16	-0,22	-0,37	-0,17	-0,14	1,00		
8. Coercitivas (72m)	-0,32	0,35	0,04	0,36	0,14	0,15	-0,26	1,00	
9. Não interferência (72m)	0,06	0,18	0,23	0,68**	0,21	0,21	-0,31	0,24	1,00

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ (Correlações de Spearman)

Conforme a Tabela, destaca-se que houve correlação positiva entre as *práticas indutivas* maternas utilizadas aos 24 meses e aos 72 meses ($p < 0,05$). Também houve correlação positiva entre as *práticas indutivas* e *coercitivas* maternas aos 36 meses ($p < 0,05$), bem como entre as *práticas indutivas* e de *não interferência* também aos 36 meses ($p < 0,05$). Além disso, houve uma correlação positiva entre as *práticas indutivas* maternas aos 36 meses e as de *não interferência* aos 72 meses ($p < 0,01$).

Em um segundo momento, foi realizada a *Análise de Variância* (ANOVA) de medidas repetidas para examinar a estabilidade no uso das práticas educativas no período

considerado. A Tabela 13 apresenta o valor médio, o desvio padrão e o nível de significância das práticas educativas maternas utilizadas entre os 24, 36 e 72 meses de vida da criança.

Tabela 13

Média, Desvio Padrão (entre parênteses) e Nível de Significância (p) da Variância das Práticas Educativas Maternas entre os 24, 36 e 72 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas Maternas	24m	36m	72m	p
Indutivas	4,75 (2,51)	10,29 (6,63)	5,96 (3,25)	0,004
Coercitivas	2,96 (1,78)	2,46 (3,15)	4,17 (2,81)	0,04
Não interferência	2,21 (1,38)	0,71 (0,95)	2,83 (1,71)	0,001

De acordo com as comparações múltiplas de Bonferroni, verificou-se que há diferenças significativas entre as práticas educativas maternas ao longo dos três momentos examinados. Quanto às *práticas indutivas*, foi encontrada uma diferença significativa entre os 24 e os 36 meses de vida da criança, indicando que as mães são mais indutivas aos 36 meses do que aos 24 meses ($m=10,29$, $DP=6,63$; $m=4,75$, $DP=2,51$, respectivamente). Também se destaca uma diferença marginalmente significativa entre os 36 e 72 meses. Já quanto às *práticas coercitivas*, foram encontradas diferenças significativas, mas as comparações múltiplas de Bonferroni falharam em apontar em que momentos elas se encontravam. O menor valor de p encontrado entre os momentos analisados foi de 0,10 entre os 36 e os 72 meses, indicando uma tendência a usar mais *práticas coercitivas* neste último período. Por fim, as *práticas de não interferência* apresentaram diferença significativa quando comparadas aos 24 e 36 meses e aos 36 e 72 meses de vida da criança, sinalizando que tais práticas foram menos utilizadas quando a criança tinha 36 meses ($m=0,71$, $DP=0,95$) do que quando ela tinha 24 ($m=2,21$, $DP=1,38$) e 72 meses ($m=2,83$, $DP=1,71$).

Para finalizar, foram ainda avaliados dois fatores de análise: o nível socioeconômico da família (NSE) e o sexo da criança. Para fins da análise do presente estudo, o NSE, calculado com base em Hollingshead (1975) e adaptado por Tudge e Frizzo (2002), foi agrupado em duas grandes categorias: NSE baixo, que reuniu os níveis 1, 2 e 3; e NSE alto, que agrupou os níveis 4 e 5, os quais envolvem níveis de educação e ocupação mais qualificados, em que se necessita de, no mínimo, ensino médio completo.

A Tabela 14 apresenta a média, o desvio padrão e o nível de significância para as práticas educativas maternas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança, considerando o NSE das famílias. As ANOVAS de medida repetida não revelaram diferenças significativas para o NSE no uso das *práticas indutivas*, *coercitivas* e de *não interferência* maternas ao longo do período considerado.

Tabela 14

Média, Desvio Padrão e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Maternas aos 24, 36 e 72 Meses de Vida da Criança e o NSE da Família (n=24)

	NSE		
	Média (DP)	Média (DP)	p
Indutivas	Baixo (n=17)	Alto (n=7)	
24 meses	4,47 (2,60)	5,43 (2,30)	0,66
36 meses	9,88 (7,18)	11,29 (5,44)	
72 meses	5,06 (2,93)	8,14 (3,13)	
Coercitivas			
24 meses	3,18 (1,74)	2,43 (1,90)	0,94
36 meses	2,59 (3,54)	2,14 (2,12)	
72 meses	4,24 (2,73)	4,00 (3,21)	
Não interf.			
24 meses	2,12 (1,54)	2,43 (0,98)	0,87
36 meses	0,71 (1,05)	0,71 (0,76)	
72 meses	2,71 (1,76)	3,14 (1,68)	

A Tabela 15 apresenta a média, o desvio padrão e o nível de significância para as práticas educativas maternas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança, considerando o seu sexo.

Tabela 15

Média, Desvio Padrão e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Maternas aos 24, 36 e 72 Meses e o Sexo da Criança (n=24)

	Sexo da criança		
	Média (DP)	Média (DP)	p
Indutivas	Menina (n=11)	Menino (n=13)	
24 meses	4,64 (2,42)	4,85 (2,67)	0,62
36 meses	11,18 (6,76)	9,54 (6,69)	
72 meses	5,73 (3,35)	6,15 (3,29)	
Coercitivas			
24 meses	3,45 (1,81)	2,54 (1,71)	0,63
36 meses	2,91 (2,88)	2,08 (3,43)	
72 meses	5,73 (3,35)	6,15 (3,29)	
Não interf.			
24 meses	1,91 (1,38)	2,46 (1,39)	0,73
36 meses	0,73 (0,90)	0,69 (1,03)	
72 meses	2,73 (1,56)	2,92 (1,89)	

As ANOVAS de medidas repetidas também não apontaram diferenças significativas associadas ao sexo da criança no uso de práticas educativas maternas nos três momentos considerados.

Práticas educativas paternas

A Tabela 16 apresenta as *Correlações de Spearman* entre as práticas educativas paternas utilizadas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança.

Tabela 16

Correlações entre as Práticas Educativas Paternas aos 24, 36 e aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas (meses)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Indutivas (24m)	1,00								
2. Coercitivas (24m)	-0,08	1,00							
3. Não interferência (24m)	0,28	0,00	1,00						
4. Indutivas (36m)	-0,31	0,23	-0,18	1,00					
5. Coercitivas (36m)	-0,44*	0,47*	0,04	0,76**	1,00				
6. Não interferência (36m)	0,16	0,18	-0,19	0,17	0,19	1,00			
7. Indutivas (72m)	0,41*	-0,28	0,12	0,02	-0,24	0,08	1,00		
8. Coercitivas (72m)	-0,26	0,05	-0,07	0,46*	0,31	0,46*	0,09	1,00	
9. Não interferência (72m)	0,05	0,26	0,37	0,18	0,14	-0,13	-0,06	0,11	1,00

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ (Correlações de Spearman)

Conforme pode ser observado, houve correlação negativa entre as *práticas indutivas* utilizadas pelos pais aos 24 meses e as *coercitivas* utilizadas aos 36 meses ($p < 0,05$), bem como correlação positiva com as *práticas indutivas* referidas aos 72 meses de vida da criança ($p < 0,05$). Também houve correlação positiva entre as *práticas coercitivas* paternas utilizadas aos 24 e 36 meses ($p < 0,05$), além daquela encontrada entre as *práticas de não interferência* utilizadas aos 36 meses e as *práticas coercitivas* aos 72 meses ($p < 0,05$). Destaca-se a correlação positiva encontrada entre as *práticas indutivas* e *coercitivas* utilizadas aos 36 meses ($p < 0,01$) e entre as *práticas indutivas* usadas aos 36 meses e as *coercitivas* utilizadas aos 72 meses de vida da criança ($p < 0,05$), que vão contra a direção esperada.

Após as correlações, a *Análise de Variância* (ANOVA) de medidas repetidas foi utilizada para investigar a estabilidade e mudança nas práticas educativas paternas nos três momentos investigados. A Tabela 17 apresenta o valor médio, o desvio padrão e o nível de significância das práticas educativas paternas utilizadas entre os 24, 36 e 72 meses de vida da criança.

Tabela 17

Média, Desvio Padrão (entre parênteses) e Nível de Significância (p) da Variância das Práticas Educativas Paternas aos 24, 36 e 72 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas Paternas	24m	36m	72m	p
Indutivas	3,00 (1,47)	5,79 (5,54)	5,50 (3,61)	0,04
Coercitivas	2,17 (1,58)	2,38 (2,70)	3,50 (2,52)	0,04
Não interferência	2,75 (1,65)	0,21 (0,51)	2,83 (2,14)	0,001

As comparações múltiplas de Bonferroni indicaram diferenças significativas em relação às práticas educativas paternas utilizadas nos três momentos examinados. Por exemplo, há diferença significativa entre as *práticas indutivas* utilizadas pelos pais aos 24 meses ($m=3,00$, $DP=1,47$) e aos 72 meses de vida da criança ($m=5,50$, $DP=3,61$), indicando que eles foram mais indutivos nesse último momento. Quanto às *práticas coercitivas*, foram

observadas diferenças significativas, mas as comparações múltiplas de Bonferroni falharam em apontar onde elas se encontravam. O menor valor de p encontrado entre os momentos analisados foi de 0,09 entre os 24 e os 72 meses, indicando uma tendência a usar mais *práticas coercitivas* neste último período. No que diz respeito às *práticas de não interferência*, constatou-se que aquelas utilizadas entre os 24 e 36 meses apresentaram diferença significativa, bem como aquelas utilizadas entre os 36 e 72 meses de vida da criança. Tais diferenças sugerem que os pais utilizaram menos *práticas de não interferência* quando a criança tinha 36 meses ($m=0,21$, $DP=0,51$) do que quando tinha 24 ($m=2,75$, $DP=1,65$) e 72 meses de vida ($m=2,83$, $DP=2,14$).

Da mesma forma que para as mães, foram avaliados dois fatores de análise: o nível socioeconômico da família (NSE) e o sexo da criança. A Tabela 18 apresenta a média, o desvio padrão e o nível de significância para as práticas educativas paternas utilizadas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança, considerando o NSE da família.

Tabela 18

Média, Desvio Padrão e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Paternas aos 24, 36 e 72 Meses de Vida da Criança e o NSE da Família (n=24)

	NSE		
	Média (DP)	Média (DP)	p
Indutivas	Baixo (n=17)	Alto (n= 7)	
24 meses	3,12 (1,50)	2,71 (1,50)	0,03
36 meses	4,53 (5,39)	8,86 (4,98)	
72 meses	6,12 (3,97)	4,00 (2,08)	
Coercitivas			
24 meses	1,88 (1,50)	2,86 (1,68)	0,27
36 meses	1,59 (2,09)	4,29 (3,20)	
72 meses	2,71 (2,08)	5,43 (2,57)	
Não interf.			
24 meses	2,71 (1,79)	2,86 (1,35)	0,29
36 meses	0,12 (0,33)	0,43 (0,79)	
72 meses	2,41 (2,06)	3,86 (2,12)	

Como se pode observar, as ANOVAS de medidas repetidas indicaram que o NSE familiar está relacionado apenas com a mudança ocorrida entre as *práticas indutivas* paternas examinadas aos 24, 36 e 72 meses da criança ($p<0,03$). Tal dado enfatiza que os pais que apresentam NSE alto são mais indutivos com suas crianças dos 24 meses para os 36 meses do que aqueles que apresentam NSE mais baixo. Nos demais momentos investigados as *práticas indutivas* não estiveram associadas com o NSE familiar.

A Tabela 19 apresenta a média, o desvio padrão e o nível de significância para as práticas educativas paternas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança, considerando o sexo desta. Quanto ao sexo da criança, as ANOVAS de medidas repetidas não indicaram

diferenças significativas em relação às práticas educativas paternas utilizadas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança.

Tabela 19

Média, Desvio Padrão e Nível de Significância (p) das Práticas Educativas Paternas aos 24, 36 e 72 Meses e o Sexo da Criança (n=24)

	Sexo da criança		p
	Média (DP)	Média (DP)	
Indutivas	Menina (n=11)	Menino (n=13)	
Indutivas	3,45 (0,93)	2,62 (1,76)	0,86
Coercitivas	5,91 (5,74)	5,69 (5,60)	
Não interferência	6,09 (3,18)	5,00 (4,00)	
Coercitivas			
Indutivas	1,64 (1,50)	2,62 (1,56)	0,91
Coercitivas	2,09 (2,59)	2,62 (2,87)	
Não interferência	3,18 (2,23)	3,77 (2,80)	
Não Interf.			
Indutivas	2,71 (1,79)	2,86 (1,35)	0,47
Coercitivas	0,12 (0,33)	0,43 (0,79)	
Não interferência	2,41 (2,06)	3,86 (2,12)	

Por fim, foram feitas *Correlações de Spearman* considerando tanto as práticas educativas maternas quanto as paternas nos três momentos examinados. A Tabela 20 apresenta as correlações entre as práticas educativas maternas e paternas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança. Como pode ser visto, além das correlações já destacadas anteriormente nas análises específicas envolvendo as práticas educativas maternas e paternas, também houve correlações entre ambas. Por exemplo, os resultados revelaram uma correlação negativa entre as *práticas coercitivas* maternas aos 24 meses e as *práticas indutivas* paternas aos 72 meses de vida da criança ($p < 0,05$). Também apareceu uma correlação positiva entre as *práticas de não interferência* maternas e paternas aos 24 e 72 meses ($p < 0,05$). Correlações negativas ainda foram encontradas entre as *práticas indutivas* paternas aos 24 meses e as *práticas indutivas* maternas aos 36 meses ($p < 0,05$) e as *práticas de não interferência* maternas aos 72 meses ($p < 0,05$). Além dessas, também foram encontradas correlações negativas entre as *práticas coercitivas* maternas e as *práticas indutivas* paternas ($p < 0,05$) e entre as *práticas de não interferência* maternas e as *práticas indutivas* paternas ($p < 0,01$), todas aos 72 meses de vida da criança.

Tabela 20

Correlações entre as Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 24, 36 e aos 72 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas educativas (meses)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Maternas indutivas (24m)	1,00																	
2. Maternas coercitivas (24m)	-0,10	1,00																
3. Maternas não-interf. (24m)	-0,26	-0,15	1,00															
4. Paternas indutivas (24m)	0,10	0,01	-0,20	1,00														
5. Paternas coercitivas (24m)	-0,01	0,16	-0,03	-0,08	1,00													
6. Paternas não-interf. (24m)	0,00	-0,23	-0,05	0,28	0,00	1,00												
7. Maternas indutivas (36m)	-0,24	0,06	0,21	-0,57*	-0,15	-0,06	1,00											
8. Maternas coercitivas (36m)	-0,25	0,33	0,14	-0,08	-0,04	0,12	0,49*	1,00										
9. Maternas não-interf. (36m)	-0,09	-0,13	0,14	-0,01	-0,29	0,15	0,46*	0,11	1,00									
10. Paternas indutivas (36m)	0,14	-0,12	0,22	-0,31	0,23	-0,18	0,17	0,04	-0,17	1,00								
11. Paternas coercitivas (36m)	0,09	0,14	0,08	-0,44*	0,47*	0,04	0,11	0,18	-0,24	0,76**	1,00							
12. Paternas não-interf. (36m)	0,20	0,10	-0,12	0,16	0,18	-0,19	-0,08	0,35	0,14	0,17	0,19	1,00						
13. Maternas indutivas (72m)	0,40*	-0,16	-0,22	-0,02	0,13	0,22	-0,37	-0,17	-0,14	0,21	0,18	0,17	1,00					
14. Maternas coercitivas (72m)	-0,32	0,35	0,04	-0,25	-0,18	-0,17	0,36	0,14	0,15	-0,20	-0,13	-0,29	-0,26	1,00				
15. Maternas não-interf. (72m)	0,06	0,18	0,23	-0,51*	0,09	-0,16	0,68**	0,21	0,21	0,24	0,35	-0,05	-0,31	0,24	1,00			
16. Paternas indutivas (72m)	-0,07	-0,45*	-0,19	0,41*	-0,28	0,12	-0,37	-0,14	-0,05	0,02	-0,24	0,08	0,02	-0,47*	-0,63**	1,00		
17. Paternas coercitivas (72m)	-0,04	-0,23	0,25	-0,26	0,05	-0,07	0,17	0,17	0,22	0,46*	0,31	0,46	0,24	0,09	-0,02	0,09	1,00	
18. Paternas não-interf. (72m)	-0,22	-0,28	0,43*	0,05	0,26	0,37	0,29	0,22	-0,03	0,18	0,14	-0,13	-0,29	-0,10	0,19	-0,06	0,11	1,00

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ (Correlações de Spearman)

Para investigar as eventuais diferenças nas práticas educativas relatadas pelas mães e pelos pais, utilizou-se o teste não-paramétrico *Wilcoxon*. Para tanto, foi calculado o valor do delta entre os momentos examinados (36m-24m; 72m-24m; 72m-36m) para cada uma das categorias de práticas educativas consideradas (*indutivas*, *coercitivas* e de *não interferência*). A Tabela 21 apresenta a média, o desvio padrão e o nível de significância dos deltas das práticas educativas maternas e paternas entre os 24 e 36 meses, os 24 e 72 meses e os 36 e 72 meses de vida da criança.

Tabela 21

Média e Desvio Padrão (entre parênteses) dos Deltas das Práticas Educativas Maternas e Paternas entre os 24, 36 e 72 Meses de Vida da Criança (n=24)

Práticas entre 36-24 m	Maternas	Paternas	p
Indutivas	5,54 (7,68)	2,79 (6,08)	0,14
Coercitivas	-0,50 (3,16)	0,21 (2,22)	0,36
Não interferência	-1,50 (1,67)	-2,04 (1,88)	0,23
Práticas entre 72-24 m			
Indutivas	1,21 (3,20)	2,50 (3,24)	0,13
Coercitivas	1,21 (2,79)	1,33 (2,85)	0,74
Não interferência	0,62 (1,91)	0,008 (1,99)	0,39
Práticas entre 72-36 m			
Indutivas	-4,79 (8,81)	-0,29 (6,37)	0,01
Coercitivas	1,71 (3,72)	1,12 (3,03)	0,47
Não interferência	2,12 (1,80)	2,62 (2,18)	0,28

Como pode ser observado, apenas houve diferença significativa na comparação das *práticas indutivas* ($p < 0,01$) utilizadas pelas mães com as utilizadas pelos pais entre os 36 e os 72 meses de vida da criança. As médias das *práticas indutivas* maternas diminuíram entre os 24 e os 36 meses em 4,79, enquanto as *práticas indutivas* paternas praticamente não se alteraram, diminuindo em apenas 0,29. Tal dado sugere que houve maior redução no uso das *práticas indutivas* pelas mães do que pelos pais entre esses dois momentos.

Parte V

Práticas educativas maternas e paternas e a competência social infantil

Nesta parte dos resultados, examinou-se a relação entre as práticas educativas maternas e paternas e a competência social da criança aos 72 meses. A expectativa inicial era de que as práticas educativas parentais utilizadas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança estivessem associadas à competência social da criança aos 72 meses. Os dados das práticas educativas derivados da *Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais* (Piccinini & Alvarenga, 2000) e da *Observação das Atividades Cotidianas Familiares* (Tudge et al., 1990) foram analisados conforme já foi exposto. Já os dados de competência social foram

obtidos a partir do *Sistema de Avaliação das Competências Sociais* (Gresham & Elliott, 1990), que avalia a frequência com que a criança apresenta certas competências sociais e/ou problemas de comportamento. Esse instrumento é composto por duas subescalas: competência social e problemas de comportamento. Mas, para fins deste estudo, os itens relativos aos problemas de comportamento não foram utilizados para análise. Os itens referentes à competência social são agrupados em quatro categorias: *cooperação*, *assertividade*, *responsabilidade* e *autocontrole*, e a soma de todos eles (30), que foram avaliados em uma escala de três pontos (nunca; às vezes; frequentemente), corresponde ao escore total de competência social.

A *Correlação de Spearman* foi realizada para avaliar as eventuais correlações entre as práticas educativas maternas e paternas e a percepção das mães e dos pais sobre a competência social infantil. A Tabela 22 apresenta as correlações entre as práticas educativas maternas aos 24, 36 e 72 meses e a competência social da criança, segundo a percepção das mães aos 72 meses.

Tabela 22

Correlações entre as Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 24, 36 e aos 72 Meses de Vida da Criança e a Percepção das Mães sobre a Competência Social Infantil (n=24)

Práticas educ. (meses)	Cooperação	Assertividade	Responsabilidade	Autocontrole	Comp. social
Indutivas (24m)	-0,10	-0,15	-0,25	-0,23	-0,34
Coercitivas (24m)	0,28	0,31	0,49*	-0,28	0,11
Não interferência (24m)	-0,13	0,12	-0,03	0,55**	0,29
Indutivas (36m)	0,03	0,36	0,06	0,26	0,19
Coercitivas (36m)	0,05	0,29	0,40	0,38	0,23
Não interferência (36m)	0,28	0,14	0,30	0,27	0,21
Indutivas (72m)	0,03	0,03	-0,22	0,03	0,08
Coercitivas (72m)	0,09	0,09	0,17	-0,02	0,10
Não interferência (72m)	-0,22	-0,22	0,13	0,18	0,07

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ (Correlações de Spearman)

Os resultados apresentados revelaram poucas correlações significativas entre as práticas educativas maternas e a percepção das mães sobre a competência social das crianças aos 72 meses. Apenas foi encontrada uma correlação positiva entre as *práticas coercitivas* maternas utilizadas aos 24 meses de vida da criança e os escores de *responsabilidade* infantil ($p < 0,05$), bem como uma correlação positiva entre as *práticas de não interferência* maternas e o *autocontrole* da criança ($p < 0,01$).

A Tabela 23 apresenta a correlação entre os escores das práticas educativas paternas aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança com a competência social infantil, segundo a percepção dos pais aos 72 meses.

Tabela 23

Correlações entre as Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 24, 36 e aos 72 Meses de Vida da Criança e a Percepção dos Pais sobre a Competência Social Infantil (n=24)

Práticas educ. (meses)	Cooperação	Assertividade	Responsabilidade	Autocontrole	Comp. social
Indutivas (24m)	-0,09	-0,02	0,11	-0,10	-0,20
Coercitivas (24m)	-0,17	-0,31	-0,33	-0,01	-0,12
Não interferência (24m)	-0,26	0,15	-0,00	0,39	0,20
Indutivas (36m)	-0,11	0,06	-0,33	0,23	0,07
Coercitivas (36m)	0,03	0,19	-0,04	0,36	0,32
Não interferência (36m)	0,09	-0,19	0,12	-0,02	-0,21
Indutivas (72m)	0,06	-0,06	-0,09	-0,04	0,00
Coercitivas (72m)	-0,07	0,13	-0,13	0,21	0,05
Não interferência (72m)	-0,31	-0,03	-0,29	0,30	-0,04

*Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ (Correlações de Spearman)*

Como visto, não houve correlações entre as práticas educativas paternas e a competência social infantil.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO

A discussão dos resultados será apresentada em três partes. Inicialmente, é abordada a estabilidade e mudança observada entre essas práticas ao longo dos 24, 36 e 72 meses de vida da criança, bem como as relações encontradas entre as práticas educativas maternas e paternas em cada um dos três momentos investigados. Após, são discutidas as relações encontradas entre as práticas educativas maternas e paternas e a competência social infantil. Por fim, na terceira parte, aventam-se as limitações do presente estudo.

Estabilidade e mudança nas práticas educativas parentais

O presente estudo examinou a estabilidade e mudança nas práticas educativas maternas e paternas, em particular o uso de práticas indutivas, coercitivas e de não interferência aos 24, 36 e 72 meses de vida da criança. Considerando a literatura revisada, a hipótese inicial era de que não houvesse estabilidade nas práticas educativas parentais, tendo em vista que estas se constituem em comportamentos parentais específicos usados para orientar determinados comportamentos infantis e, portanto, passíveis de serem influenciadas pelo nível de desenvolvimento da criança.

Estabilidades e mudanças nas práticas educativas parentais são esperadas quando se fala em socialização infantil, porque, mesmo que os pais prezem pela estabilidade de suas práticas, à medida que a criança vai crescendo surge a necessidade de adaptá-las às novas situações e às suas aquisições desenvolvimentais (Grusec & Lytton, 1988; Peisner, 1989; Pettit et al., 2007). Muitos estudos indicaram que as práticas educativas parentais passariam por mudanças expressivas em função da idade da criança (Dix et al., 1989; Falcone, 2001; Frick et al. 1999; Hudson & Rapee, 2001; Maccoby, 1980; Minuchin, 1980b; Oliveira et al., 2000).

Os resultados do presente estudo revelaram mudanças nas práticas educativas maternas e paternas ao longo do período considerado. Mais especificamente, as práticas indutivas maternas apresentaram mudanças significativas entre os 24 e 36 meses de vida da criança. Da mesma forma, as práticas de não interferência variaram entre os 24 e 36 meses e também entre os 36 e os 72 meses de vida da criança. Já as práticas coercitivas não apresentaram alteração entre os momentos investigados. Tais dados já haviam sido previstos pelas correlações que indicaram associação entre as práticas indutivas maternas

avaliadas aos 24 e 72 meses, além das práticas indutivas referidas aos 36 meses e as práticas de não interferência, aos 72 meses.

No tocante aos pais, as práticas indutivas variaram significativamente entre os 24 e 72 meses. Por outro lado, as práticas coercitivas e de não interferência seguiram o mesmo padrão já apresentado pelas mães, ou seja, não ocorreu variação quanto às práticas coercitivas, enquanto as práticas de não interferência variaram entre os 24 e 36 meses e entre os 36 e 72 meses de vida da criança. Assim como no caso das mães, as correlações já haviam apontado para algumas dessas relações, como a existente entre as práticas indutivas paternas utilizadas aos 24 e aos 72 meses.

Portanto, os resultados revelaram que apenas as práticas indutivas e de não interferência apresentaram diferenças significativas entre os momentos examinados, o que sugere que as práticas coercitivas tenderam a manter certa estabilidade ao longo do desenvolvimento da criança. Peisner (1989) já enfatizava que, no processo de socialização da criança, algumas práticas tendem a se manter estáveis enquanto outras não. Talvez esse seja o caso das práticas coercitivas, que pareceram ser mais utilizadas em situações de maior conflito com a criança ou como última alternativa para atingir o objetivo disciplinar almejado, especialmente para algumas circunstâncias, após o uso de práticas indutivas e mesmo de não interferência.

Nesse sentido, frente a conflitos, independentemente da idade da criança, as mães e os pais acabam usando práticas coercitivas, como último recurso. Por exemplo, aos 24 meses de vida da criança, as práticas coercitivas foram mais mencionadas tanto pelas mães como pelos pais na situação de birra, possivelmente devido à característica aversiva desse comportamento. Assim, a prática coercitiva pode estar sendo utilizada com o objetivo de socialização de curto prazo, ou seja, interromper imediatamente o comportamento da criança, que precisa obedecer à mãe ou ao pai (Newcombe, 1999; Weber, Viezzer, et al., 2004). Já aos 72 meses, as práticas coercitivas foram mais utilizadas nas situações do banho e do comer. Tal dado parece refletir o nível de desenvolvimento da criança, que, aos 72 meses, prefere determinar os seus próprios comportamentos, inclusive quanto aos horários de suas atividades diárias e quanto ao que prefere fazer. Biasoli-Alves e Caldana (1992) já apontavam que, com o passar dos anos, a questão da alimentação tende a ficar mais por conta da criança quanto a decidir o que comer e o uso de talheres, não sendo exigido que ela fique na mesa até que todos terminem de fazer as refeições e que não deixe restos de comida. Já em relação ao banho, as autoras indicaram que a presença dos pais tende a ser mais importante, por tratar-se de um hábito de higiene que precisa ser seguido,

embora assinalassem que as decisões geralmente tendem a ser feitas em conjunto com a criança.

Em relação às mudanças encontradas entre as práticas indutivas, destaca-se que tanto as mães quanto os pais tenderam a ser mais indutivos com seus filhos aos 36 e 72 meses. Mais especificamente, as mães foram mais indutivas aos 36 meses, em comparação aos 24 meses, enquanto os pais foram mais indutivos aos 72 meses, em relação aos 24 meses. Tais resultados sugerem que o uso de práticas indutivas pode estar relacionado à atribuição de maior competência ou responsabilidade aos filhos, o que, por sua vez, pode estar relacionado com a idade ou a maturidade conferida a eles. À medida que cresce, a criança se torna mais assertiva e começa a negociar sua independência em relação aos pais, defender seus direitos e expressar seus pensamentos, sentimentos e crenças de forma direta (Falcone, 2001), cabendo aos pais lhe explicar porque ela deve cooperar quando necessário, tentar persuadi-la ou buscar alternativas que ela possa aceitar melhor (Crockenberg & Littman, 1990).

Além disso, é importante considerar, nesse processo, o desenvolvimento cognitivo da criança, pois, à medida que ela se torna capaz de resolver problemas, os pais tendem a reagir de forma mais indutiva (Maccoby, 1980). O desenvolvimento da linguagem também é fundamental. A partir do momento em que a criança adquire a habilidade de se comunicar, os pais tendem a fazer maior uso de orientações verbais e explicações racionais (Kuczynski et al., 1987; Mussen et al., 1995).

No que diz respeito às práticas de não interferência, tanto as mães como os pais apresentaram diferenças significativas em relação ao seu uso entre os 24 e 36 meses, bem como entre os 36 e 72 meses de vida da criança. Parece que as práticas de não interferência passam a ser mais frequentes com a idade da criança e talvez estejam associadas ao surgimento da assertividade (Crockenberg & Littman, 1990). Chama à atenção o fato de a etapa de coleta de dados aos 36 meses de vida da criança ter sido uma sessão de observação. Nesse contexto, as mães e os pais podem ter se sentido imbuídos da necessidade de interagir com a criança, manifestando algum tipo de prática, seja ela indutiva, coercitiva ou outra. Já quando questionados sobre as práticas que costumavam usar, o que foi feito aos 24 e 72 meses, eles podem ter se sentido mais à vontade para simplesmente dizer que não interferiram no comportamento da criança, permitindo que ela mesma o determinasse.

Quando as práticas educativas maternas e paternas foram relacionadas com o nível socioeconômico familiar, encontrou-se apenas uma diferença significativa, mostrando que pais de NSE mais alto são mais indutivos com suas crianças do que os pais de NSE mais

baixo. Esses dados corroboram em parte os estudos que afirmam que os pais de nível socioeconômico baixo estejam mais suscetíveis a apresentarem maiores índices de estresse e menores redes de apoio social (Davis-Kean, 2005), o que poderia levá-los a ser mais coercitivos e menos envolvidos emocionalmente com seus filhos (Braz et al., 2005; Deater-Deckard & Dodge, 1997; Kohn, 1995; Turner & Johnson, 2003). Consequentemente, poderia se esperar que esses também fossem menos indutivos que os pais de NSE mais alto, como foi encontrado no presente estudo. Contudo, tais associações apenas foram encontradas entre os 24 e os 36 meses, o que sugere que, nos demais momentos investigados, não foram encontradas diferenças significativas entre as práticas educativas em famílias de diferentes níveis socioeconômicos. Alguns estudos têm apontado nessa mesma direção. Por exemplo, a pesquisa realizada por Piccinini et al. (2007), ao avaliarem as práticas educativas por meio das mesmas entrevistas utilizadas no presente estudo, não apontaram para diferenças significativas entre o nível socioeconômico e as práticas educativas maternas e paternas. Da mesma forma, Wissow (2001), que também utilizou um sistema de classificação de práticas educativas semelhantes ao deste estudo, com pais de crianças menores de três anos de idade, não encontrou diferenças significativas entre famílias de níveis socioeconômicos diversos em relação às práticas educativas parentais. Portanto, parece que a interação entre o nível socioeconômico familiar e o uso de práticas educativas parentais é bastante complexo, o que assinala a necessidade da realização de mais estudos que examinem essa relação. É possível que, no presente estudo, a pouca variação de NSE entre as famílias participantes também tenha contribuído para a ausência de associação entre essa variável e as práticas educativas parentais.

Com relação ao sexo da criança, mesmo que esse fator seja considerado pela literatura como potencialmente importante no uso das práticas educativas parentais, os resultados do presente estudo não apontaram nessa direção. De modo geral, os meninos, por serem considerados mais difíceis de controlar que as meninas, tenderiam a levar as mães e os pais a usarem, mais frequentemente, técnicas de caráter coercitivo, ao passo que para as meninas os pais tenderiam a enfatizar técnicas de cunho indutivo (Grusec & Kuczynski, 1980; Hastings & Rubin, 1999; Morrongiello & Dawber, 1999; Oliveira et al., 2000; Sampaio, 2007). Contudo, tal como neste estudo, alguns autores (Carlo et al., 2007; Fossum et al., 2007) também indicaram que não haveria diferenças importantes quanto à utilização de estratégias parentais indutivas e coercitivas em função do sexo da criança. Esses dados sugerem que os pais tendem a utilizar práticas semelhantes para fomentar comportamentos infantis desejados. A ausência de diferenças encontrada pode indicar que os fatores que influenciam na escolha das práticas educativas, como as crenças e os valores

parentais, a experiência com seus próprios cuidadores e a situação específica que exige intervenção parecem ser mais relevantes do que as questões de gênero da própria criança ou de seus pais (Piccinini et al., 2007).

As análises transversais feitas nos três momentos analisados ainda demonstraram alguns resultados interessantes. No que diz respeito à primeira parte dos resultados, que abordou as práticas educativas maternas e paternas aos 24 meses de vida da criança, foi possível constatar que tanto as mães quanto os pais referiram utilizar com maior frequência as práticas indutivas, principalmente a negociação/troca. As práticas coercitivas, por sua vez, foram mais relatadas pelas mães e pelos pais na situação da birra, que tenderia a ser contida por meio da punição física e da coação física. Por fim, destaca-se que, além de terem utilizado maior número total de práticas, as mães também foram mais indutivas que os pais aos 24 meses de vida da criança.

Quanto aos resultados sobre as práticas educativas aos 36 meses de vida da criança, tanto as mães como os pais continuaram a demonstrar mais o uso das práticas indutivas, principalmente por meio do comando verbal não coercitivo e da negociação/troca. Em relação às práticas coercitivas, foram manifestadas mais a punição e a ameaça, sendo que a punição física não foi observada. Destaca-se que, quando comparados entre si, as mães permaneceram sendo mais indutivas que os pais e também fazendo maior uso de práticas de não interferência do que eles nesse momento do desenvolvimento da criança, cedendo à vontade da criança e não se intrometendo em seus comportamentos.

Referentes aos resultados sobre as práticas educativas aos 72 meses de vida da criança, da mesma forma que nos momentos anteriores, as mães e pais referiram utilizar mais frequentemente as práticas indutivas, especialmente as práticas referentes ao explica/fala e ao negocia/troca. As práticas coercitivas foram mais referidas nas situações do banho e do comer, por meio da punição e da ameaça. Já as práticas de não interferência foram mais utilizadas na situação do escolher a roupa, na qual as mães e os pais relataram ceder à vontade da criança ou não interferir no seu comportamento. Na comparação das práticas utilizadas pelas mães e pelos pais, não foram encontradas diferenças significativas.

Tomando os três momentos analisados em conjunto, constatou-se que as práticas indutivas foram predominantemente mais relatadas tanto pelas mães quanto pelos pais. Essa tendência já havia sido apontada por outros estudos, como o de Piccinini et al. (2007), que indicaram que tanto as mães como os pais privilegiaram as explicações como a melhor maneira de disciplinar as suas crianças. A mesma tendência ainda foi verificada em outros estudos, como o de Alvarenga e Piccinini (2003), Piccinini, Castro, Alvarenga, Vargas e Oliveira (2003) e Alvarenga e Piccinini (2001), que examinaram díades de mães e

crianças, contemplando diferentes contextos de interação. Em todos eles, as mães investigadas apresentaram frequências médias de práticas indutivas superiores àquelas referentes às práticas coercitivas. No contexto internacional, alguns estudos também enfatizaram as similaridades no modo como mães e pais cuidavam de suas crianças (Bentley & Fox, 1991; Hart et al., 1992), principalmente quanto ao uso de práticas indutivas.

No tocante às práticas coercitivas, elas também foram mencionadas com frequência nos três momentos examinados, o que mostra que a coerção representa uma importante estratégia de regulação do comportamento infantil. Destaca-se que o contexto é sempre importante quando se fala em práticas educativas. De acordo com Biasoli-Alves e Caldana (1992), parecem existir algumas normas para as quais se exige mais prontamente a obediência da criança, como, por exemplo, nas situações envolvendo higiene, saúde ou frente a comportamentos bastante perturbadores, como a birra. Também é importante enfatizar que as práticas coercitivas relacionadas aos cuidados físicos da criança foram mais utilizadas aos 24 meses, o que vai ao encontro da literatura que têm apontado que, à medida que a criança se torna mais velha, os pais tendem a diminuir o uso da coerção (Frick et al., 1999).

Também se destacaram os relatos maternos e paternos referentes à atitude de não interferir no comportamento da criança. A opção por não intervir adotada pelas mães e pelos pais em várias das situações investigadas pode ser atribuída à crença parental de que é importante para a criança desenvolver a assertividade e a autonomia, exercendo sua capacidade de decidir e escolher. Nesse sentido, parece haver uma maior valorização da flexibilidade em detrimento da rigidez e do controle parental.

Mesmo que alguns resultados do presente estudo, assim como outros relatados na literatura (Bentley & Fox, 1991; Cia et al., 2006; Hart et al., 1992; Weber, Prado et al., 2004), tenham salientado as similaridades no modo como mães e pais cuidam das crianças, algumas diferenças entre eles foram aqui também encontradas. Por exemplo, as mães se revelaram mais indutivas aos 24 e 36 meses de vida da criança do que os pais. Tais dados vão ao encontro da literatura que enfatiza o uso mais frequente de práticas de caráter indutivo pelas mães do que pelos pais, tendendo a conversar mais com seus filhos, bem como a expressar sentimentos e opiniões, estabelecer limites e elogiar comportamentos adequados (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Braz et al., 2005; Silveira et al., 2005).

Apesar de, no presente estudo, não terem sido encontradas diferenças significativas quanto às práticas coercitivas de mães e pais, alguns autores (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Weber, Viezzer et al., 2004) têm indicado que as mães, mais do que os pais, tendem

a bater, colocar de castigo e fazer ameaças, depois de buscarem conversar e pedir a mudança de comportamento antes de aplicar a estratégia coercitiva. Uma possível explicação para tal evidência é que a tarefa de estabelecer limites e educar os filhos, em geral, caberia mais à mãe do que ao pai, e isso a levaria a usar mais do que os pais essas práticas educativas (Mills et al., 2007; Weber, Viezzer et al., 2004). Além disso, as práticas paternas tendem a ser mediadas pelas mães devido a estas ainda serem as maiores responsáveis pelo cuidado e supervisão dos filhos (Brook et al., 2001), o que as levaria a conviverem mais frequentemente com situações potencialmente conflituosas.

Isso pode estar sendo refletido também no fato de as mães terem apresentado médias mais elevadas do que os pais quanto ao total de práticas educativas utilizadas. Tal dado pode ser explicado pelo papel predominante que as mulheres ainda exercem no processo de socialização das crianças (Silveira et al., 2005; Wagner, 2003), embora os pais venham participando mais da educação dos filhos. Contudo, é necessário destacar que as eventuais diferenças relatadas e observadas no comportamento de mães e pais podem ser o produto de suas diferentes reações ao processo de ser questionado e observado, mais do que de suas diferenças de gênero (Dessen & Lewis, 1998). Nesse sentido, o conceito de coparentalidade – que diz respeito a como os pais lidam em conjunto com as questões relativas à parentalidade, apóiam um ao outro e administram conflitos quanto à forma de educar suas crianças – tem sido apontado como mais importante que as eventuais diferenças que mães e pais venham a apresentar (Feinberg & Kan, 2008).

De qualquer forma, quando se comparou se havia diferença entre as práticas educativas maternas e paternas considerando os três momentos em conjunto, as análises revelaram que, entre os 36 e 72 meses de vida das crianças, as mães diminuíram o uso de práticas indutivas, ao passo que os pais mantiveram estável o seu uso. Esse dado corrobora os estudos que apontaram que as mães tendem a se envolver menos com seus filhos à medida que estes vão ficando mais velhos, principalmente quanto a alguns cuidados de rotina, como os investigados neste estudo (Hudson & Rapee, 2001; Oliveira et al., 2000).

Ainda é importante destacar que as análises qualitativas realizadas nos três momentos investigados apóiam os resultados encontrados e os enriquecem. A partir delas foi possível perceber que diferentes práticas educativas foram utilizadas em relação às mesmas situações investigadas. Assim, é plausível supor que a forma como os pais percebem a situação de conflito influencia na escolha das estratégias que adotarão. Essa flexibilidade parental é apontada como um aspecto positivo no processo de socialização (Hoffman, 1994), uma vez que as mães e os pais parecem acreditar que o uso de múltiplas técnicas possa ter um poder aditivo ou complementar. Verificou-se que tanto as mães

quanto os pais utilizaram diferentes tipos de práticas educativas, sobretudo quando avaliavam que as práticas indutivas, como negociações e explicações, não estavam funcionando, o que já havia sido constatado por diferentes autores (Biasoli-Alves, 2000; Weber, Prado et al., 2004). Hoffman (1994) também corrobora tais achados, ao enfatizar que as práticas educativas não são manifestadas isoladamente, pois todas elas implicam um pouco de indutividade e coercitividade, combinadas em diferentes proporções.

Juntos esses achados mostram que tanto estabilidades quanto mudanças nas práticas educativas parentais tendem a estar presentes ao longo do desenvolvimento da criança, porque, à medida que a criança cresce, antigas expectativas e regras parentais mudam para se adaptar as novas demandas e habilidades infantis. Na verdade, mesmo que sejam evidentes ao longo do desenvolvimento infantil, algumas mudanças em termos de práticas educativas parecem continuar em favor dos mesmos valores parentais. Assim, percebe-se que se por um lado as famílias mantêm um padrão de relacionamento estável ao longo do tempo, por outro, o desenvolvimento infantil incita mudanças, requerendo dos pais e da própria criança formas diferentes de interação.

Práticas educativas parentais e competência social infantil

No presente estudo, também se buscou investigar a relação das práticas educativas parentais com a competência social infantil aos 72 meses. Esperava-se que os pais que utilizassem, mais frequentemente, práticas indutivas tivessem crianças mais competentes socialmente, enquanto os pais que utilizassem práticas coercitivas tivessem crianças menos competentes socialmente.

Essa hipótese estava associada com o fato de que o uso de práticas educativas tem sido expressivamente relacionado com a competência social da criança. Estudos têm afirmado que a estabilidade nas práticas educativas parentais, principalmente naquelas tidas como indutivas, contribui para o desenvolvimento da competência social da criança ao longo do seu crescimento, enquanto as práticas consideradas coercitivas tendem a levar a dificuldades comportamentais (Carlo et al., 2007; Chen et al., 1997; Denhan et al., 2000; Dumas & LaFreniere, 1993; Hart et al., 1990, 1992; Laible et al., 2004; Maccoby & Martin, 1983; Patterson et al., 1992; Straus & Mouradian, 1998; Weber et al., 2006).

Acreditava-se que as práticas indutivas levassem a criança a refletir sobre como seu comportamento afeta os outros e que seu uso tenderia a promover a compreensão e o sentimento empático, motivando o desenvolvimento da competência social infantil. Por outro lado, as práticas coercitivas promoveriam a preocupação voltada para as

consequências externas, prejudicando o seu desenvolvimento (Weber et al., 2006). Contudo, os resultados do presente estudo não apoiaram essa hipótese.

Entre as análises realizadas, apenas duas correlações significativas apareceram entre as práticas coercitivas e de não interferência maternas, referidas aos 24 meses de vida da criança. Tais correlações estiveram significativamente associadas à responsabilidade e ao autocontrole infantil, respectivamente, que são duas dimensões da escala de competência social utilizada. Na verdade, trata-se de relações não esperadas, sugerindo que o uso de práticas coercitivas maternas pode levar à maior responsabilidade apresentada pela criança, o que estaria apoiando a noção de que o uso moderado e consistente desse tipo de prática pode favorecer o desenvolvimento social (Grusec & Lytton, 1988; Hoffman, 1975). Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Alvarenga e Piccinini (2007), que revelou relações não esperadas entre algumas práticas tidas como não-facilitadoras, tais como as coercitivas, e a competência social. Os autores pontuaram que alguns indicadores de competência social podem também ser estimulados por práticas de caráter coercitivo.

Já quanto à relação encontrada entre as práticas de não interferência e o autocontrole, é possível supor que quanto maior o número de práticas de não interferência, maiores a autonomia e a independência da criança. Tais práticas tenderiam a estimular comportamentos que estão relacionados à capacidade da criança de não só determinar o seu comportamento, como também controlá-lo (Biasoli-Alves & Caldana, 1992).

Enfim, os resultados não apareceram como eram esperados e são apenas parcialmente sustentados pela literatura. Assim, é importante que novos estudos estendam esta investigação para que melhor se possa compreender a relação entre estas duas dimensões do processo de socialização infantil, as práticas educativas e a competência social da criança.

Implicações e limitações do estudo

Frente ao exposto, é importante destacar algumas das limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, é possível pensar que o pequeno número de participantes pode ter contribuído para que diferenças expressivas não aparecessem, ao reduzir o poder estatístico das análises realizadas. Além disso, os momentos investigados apresentam intervalos diferentes, não só em termos de número de meses considerados, como especialmente em termos do desenvolvimento da criança. Por exemplo, as diferenças no intervalo dos 24 a 36 meses (12 meses) são menores do que aquelas entre os 36 meses e os 72 meses (36 meses). Mais importante ainda, nos primeiros anos da infância, as crianças,

que eram bastante dependentes de seus pais, passam a demonstrar independência para se sentirem competentes, mas suas capacidades ainda são limitadas e elas precisam da ajuda dos adultos. Por isso, a disciplina é importante nesse momento, pois as crianças precisam ser supervisionadas (Trowell, 1992). A partir dos 36 meses, as crianças se tornam mais aptas fisicamente e complexas socialmente. Além disso, emocionalmente, elas começam a se identificar com outras crianças e a demonstrar consciência social (Papalia & Olds, 1998). Já os 72 meses marcam o final da segunda infância, quando se destaca o desenvolvimento das habilidades intelectuais infantis. Por consequência, o interesse da criança se desloca, cada vez mais, da casa para a vida escolar. Os pais passam a não ser mais centrais na vida da criança, que estabelece mais relacionamentos com pares e professores (Steiner, 1993).

Outra limitação do presente estudo foi o fato de que, ao longo dos momentos investigados, foram utilizados instrumentos e contextos diferentes de análise, a saber, uma entrevista sobre práticas educativas parentais, envolvendo diferentes situações cotidianas, e uma sessão de observação da situação do almoço. Mesmo que as eventuais inconsistências entre os dados obtidos por meio de entrevista e observação já tenham sido destacadas pela literatura, atualmente, ambos os procedimentos têm sido indicados como complementares (Dessen & Lewis, 1998; Karreman, van Tuijl, van Aken & Dekovic, 2008).

Além disso, os estudos observacionais têm sido apontados como vitais para testar se o comportamento relatado corresponde ao comportamento observado, embora grande parte das pesquisas sobre práticas educativas ainda utilizem, com maior frequência, os relatos dos pais. Em um estudo recente que investigou se as práticas que as mães relatavam estavam de acordo com o que elas de fato empregavam, Wilson, Gardner, Burton e Leung (2007) afirmaram que os relatos e a observação, mesmo que proporcionem perspectivas diferentes sobre o comportamento parental, juntos podem oferecer uma compreensão mais completa da parentalidade. Esse estudo envolveu 60 mães inglesas com seus filhos de três anos de idade e usou tanto entrevistas como observação da interação mãe-criança, envolvendo algumas atividades estruturadas, como assistir a um vídeo por cerca de uma hora, brincarem juntos, guardar os brinquedos e fazer a refeição do almoço. Os autores destacaram diversas associações entre as práticas que foram relatadas e observadas, endossando a idéia de se usarem ambos os instrumentos.

Na verdade, a utilização de múltiplos métodos contribui para estabelecer uma validade convergente, comparando os resultados derivados de duas ou mais medidas de avaliação do mesmo construto (Harkness et al., 2006). Conceitualmente, a integração de diferentes perspectivas subjacentes a cada método pode ajudar a interpretar resultados

complexos e a entendê-los a partir de um referencial mais amplo. Além disso, a combinação entre métodos quantitativos e qualitativos, como utilizado no presente estudo, acaba por enriquecer a compreensão do fenômeno estudado, porque essas duas abordagens produzem informações e perspectivas complementares (Harkness et al., 2006).

De qualquer forma, é importante ressaltar algumas limitações quanto aos instrumentos utilizados neste estudo. Em relação à entrevista, por ter sido estruturada de modo a apresentar situações específicas em que a criança poderia manifestar comportamentos de desobediência, pode ter limitado as repostas dos participantes. No entanto, dada a baixa frequência do relato de outras situações mencionadas espontaneamente pelas mães e pelos pais, é plausível supor que o instrumento contempla as situações cotidianas propícias à ocorrência das práticas educativas. Além disso, outros estudos já haviam utilizado o mesmo instrumento mostrando a sua relevância (Alvarenga & Piccinini, 2001; Piccinini et al., 2003; Piccinini et al., 2007).

Outro aspecto relacionado 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). Como sabiam do objetivo deste estudo, os participantes podiam, eventualmente, responder de forma como julgavam que seria socialmente considerado adequado, destacando, assim, o uso de práticas indutivas e omitindo como de fato procedem com suas crianças, posto que socialmente não é muito bem visto o relato de práticas coercitivas.

Também é importante comentar sobre o tipo de sessão de observação naturalística utilizada na coleta dos 36 meses de vida da criança. De acordo com Kerig (2001), a observação da família possibilita entender a conexão entre os mecanismos que ligam a parentagem com o desenvolvimento da criança. Entretanto, as pessoas tendem a se comportar, muitas vezes, de maneira diferente quando estão sendo notadas. Mesmo em observações naturalísticas, a simples presença do observador já pode alterar a rotina familiar. Além disso, as práticas educativas podem se manifestar de forma sutil e, assim, é possível que a sessão de observação utilizada não tenha sido suficiente para apreendê-las. Soma-se a isso o fato de ser uma sessão de curta duração, o que pode ter contribuído para que também aparecessem apenas práticas educativas consideradas mais aceitáveis socialmente. Além disso, a presença do observador e da câmera acabava deixando a situação artificial, o que também pode ter contribuído para que os comportamentos considerados menos aceitos socialmente não fossem manifestados. Os próprios comportamentos da criança também podem ter sido afetados pelo procedimento utilizado. Embora se constitua como um momento durante o qual tendem a ocorrer diversos impasses

na interação com a criança, sendo uma oportunidade rica para se examinarem as práticas educativas comumente utilizadas pelas mães e pelos pais (Bastos et al., 2003; Crockenberg & Littman, 1990; Huang et al., 2007), a situação do almoço também pode ter inibido o aparecimento de certas práticas educativas, que podem ser mais presentes em outras situações, como a interação livre ou em situações em que a família não estivesse sendo filmada.

Em síntese, os relatos sobre os comportamentos obtidos tanto por meio de entrevistas quanto da observação têm vantagens e desvantagens (Zaslow et al., 2006). Por um lado, os relatos são capazes de investigar a parentalidade em muitos contextos e ao longo do tempo, considerando, assim, mais interações do que a maioria das outras técnicas poderia considerar. Por outro, os relatos podem retratar apenas os comportamentos mais favoráveis, bem como podem enfatizar apenas os eventos mais recentes ou marcantes ou pode faltar *insight* sobre alguns comportamentos, impossibilitando o relato dos mesmos. Já as observações têm a vantagem de retratar o comportamento que ocorre naturalmente em contextos específicos. Porém, as variações que ocorrem durante uma visita domiciliar podem afetar os comportamentos parentais observados. Além disso, a confiabilidade entre os avaliadores das observações tende a ser mais difícil de alcançar, como também é impossível eximir as impressões do avaliador em uma situação observada.

Quanto às análises, é possível que a própria classificação dos relatos das mães e dos pais à entrevista e à descrição do que foi observado também tenha suas limitações. Mesmo que tenha sido possível classificar a quase totalidade de práticas educativas mencionadas na estrutura de categorias proposta, derivada da literatura (Alvarenga & Piccinini, 2003; Hoffman, 1963, 1970, 1975, 1994), por vezes foram encontradas dificuldades de classificá-las em algumas categorias e especialmente subcategorias. Apesar disso, a classificação das práticas educativas maternas e paternas realizada por dois juízes atingiu um índice de fidedignidade total considerado de suficiente a excelente de acordo com Robson (1995). De qualquer modo, novos estudos podem sofisticar a referida estrutura de categorias e subcategorias, além de utilizar outros procedimentos de fidedignidade entre os codificadores.

Ainda é importante considerar que os participantes do presente estudo faziam parte do ELPA (Piccinini et al., 1998) e vêm sendo acompanhadas desde a gestação. Portanto, eles já estavam acostumados com entrevistas e filmagens. Apesar da impossibilidade de se medir o efeito desse acompanhamento anterior, é plausível supor que ele tenha tido um papel positivo na qualidade da interação familiar. Assim, é possível pensar que a extensa participação neste estudo longitudinal pode ter contribuído para uma maior reflexão destas

mães e pais sobre as suas práticas educativas utilizadas na interação com a criança. Também é importante salientar que participar por tanto tempo de um estudo pode significar que essas famílias estavam bastante comprometidas com a parentalidade e os cuidados da criança. De qualquer modo, entende-se que estas sejam limitações metodológicas inerentes à realização de um estudo longitudinal.

A despeito destas limitações, o delineamento longitudinal tem sido indicado como o mais apropriado quando a principal variável de estudo é o desenvolvimento humano (Dessen & Silva Neto, 2000), apesar da alta demanda de recursos financeiros e dificuldades operacionais para sua realização. Assim, os planejamentos longitudinais, bem como as abordagens multimetodológicas, são os mais adequados para capturar a complexidade da dinâmica familiar e dos processos de desenvolvimento, constituindo-se, portanto, como ferramentas privilegiadas para a psicologia do desenvolvimento (Rossi, 1999).

Frente ao exposto, sugere-se que novos estudos investiguem as práticas educativas não apenas entre as díades mãe-criança e pai-criança, mas também nas demais relações que a criança estabelece, especificamente com os mais próximos, como os avôs, os irmãos e irmãs, os outros membros da família ou a rede de parentesco, pois o efeito das práticas educativas dos pais pode ser reduzido, anulado ou ampliado pelas interações com essas pessoas (Dessen & Braz, 2000; Goodman, 2007; Montadon, 2005). Além disso, Montadon (2005) destaca que inúmeros acontecimentos familiares, como desemprego, doença, acidentes, tendem a produzir transformações nas relações, bem como reestruturações e mudanças nas práticas educativas e precisam ser considerados.

Considerando que as práticas educativas parentais tendem a mudar ao longo do desenvolvimento da criança, como foi constatado no presente estudo, também seria interessante que novos estudos examinassem se os estilos parentais, considerados como um construto que reflete as respostas típicas dos pais quanto ao modo de interagir e socializar seus filhos, tendem a se manter estáveis, como tem sido apontado pela literatura (Coplan et al., 2002; Maccoby, 1984). Também parece válido investigar a correlação entre a percepção das crianças acerca das formas de atuação dos pais quanto às práticas educativas e se estas correspondem às formas como os pais acreditam que atuam ou percebem que atuam. Isso porque a criança não é passiva. Ela seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pais e a revisões nas práticas educativas destes.

Apesar das limitações do presente estudo e das dificuldades inerentes à pesquisa sobre práticas educativas parentais, sua importância reside no fato de demonstrar que as

práticas educativas maternas e paternas tendem a variar ao longo do crescimento da criança. Também fica clara a complexidade de investigar as práticas educativas. Atualmente, verifica-se que buscar orientação para lidar com os filhos tem significado para muitos pais viver um processo constante de insegurança, tendo em vista as inúmeras opções, todas válidas e, ao mesmo tempo, potencialmente criticáveis, as quais decorrem da diversidade nos discursos dos especialistas quanto ao que é considerado como adequado nas práticas educativas adotadas pela família, conforme o ponto de vista teórico assumido (Biasoli-Alves, 1997).

Considerações finais

O presente estudo traz uma importante contribuição ao investigar longitudinalmente as práticas educativas, principalmente por examinar as práticas maternas e paternas a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa. Os resultados corroboraram parcialmente a hipótese inicial de que predominam as mudanças nas práticas educativas parentais. Isso é plausível ao se pensar que o desenvolvimento infantil nos anos pré-escolares é bastante intenso e complexo, o que certamente interfere nas práticas educativas utilizadas pelas mães e pelos pais em uma constante interação. De qualquer modo, estudos desse tipo precisam ser estendidos para que se possa compreender cada vez melhor essa situação complexa das práticas educativas parentais e sua interação com o desenvolvimento da criança.

As práticas educativas parentais têm sido alvo de estudo de muitos pesquisadores interessados no desenvolvimento infantil, o que explica a variedade de teorias disponíveis e métodos de pesquisa utilizados nesta área. Além disso, destaca-se a multiplicidade de fatores que têm sido indicados como importantes e influentes no uso e na adequação das práticas educativas. Conseqüentemente, inúmeras idéias sobre a educação das crianças e o desenvolvimento infantil têm sido frequentemente divulgadas nos meios de comunicação, o que pode gerar nos pais a sensação de que os modelos por eles aprendidos e/ou utilizados já não possuem mais validade (Silveira et al., 2005).

Talvez seja por essas questões que ainda seja complexo falar sobre práticas educativas parentais. Segundo Dessen e Silva Neto (2000), é importante que os pesquisadores se preocupem em desenvolver uma linguagem comum apropriada para descrever os papéis maternos e paternos e a dinâmica das famílias brasileiras, de acordo com a diversidade de nossos contextos culturais. Além disso, Moraes, Camino, Costa, Camino e Cruz (2007) também destacam que é preciso reconceitualizar os pressupostos

teóricos quanto às práticas educativas parentais e relacioná-los a uma metodologia adequada para a sua investigação.

De qualquer modo, tem sido propagado que a maneira como os pais educam seus filhos tende a determinar o futuro da família e da sociedade e que são importantes não apenas os valores que os pais transmitem aos filhos, mas também o modo como esses valores são internalizados (Peisner, 1989). Isso ocorre porque as práticas educativas implicam um processo bidirecional, no qual a criança afeta a conduta disciplinar de seus pais, a qual, por sua vez, afeta a continuidade das práticas educativas.

É importante que os estudos sobre este tema contribuam para a implementação de programas de intervenção preventiva e de tratamento que visem atender às famílias. Assim, psicólogos e demais profissionais de saúde poderão promover a reflexão sobre padrões familiares e socioculturais relacionados às práticas educativas, além de disponibilizar informações sobre as implicações dessas práticas para o desenvolvimento, auxiliando os cuidadores na promoção do desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social das crianças (Oliveira et al., 2007).

Também é necessário mencionar que, embora a responsabilidade em relação aos filhos tenha sido atribuída quase que exclusivamente aos pais na sociedade ocidental, sabe-se que, no que tange às práticas educativas, outros fatores também são importantes (Belsky, 1984). Nesse sentido, parece ingênuo acreditar que medidas pontuais na família possam reverter uma situação que pode ser engendrada na relação com um contexto mais amplo. Em função disso, as informações advindas das pesquisas devem também se preocupar em subsidiar programas de intervenção abrangentes que envolvam, além das famílias, outras instâncias sociais, contemplando fatores tanto intrafamiliares como extrafamiliares (Szymanski, 2004).

Por fim, é importante ressaltar que educar os filhos é uma tarefa complexa e que muito tem se questionado acerca do melhor modo de realizá-la. Contudo, sugere-se que a forma como as mães e os pais se sentem em relação aos seus filhos e filhas e como expressam seus sentimentos parece ser fundamental, o que certamente se refletirá na escolha de suas práticas educativas e, conseqüentemente, no desenvolvimento social infantil.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2003). Práticas educativas maternas e a interação entre mães e crianças com problemas de externalização. *Aletheia*, 17/18, 7-20.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2007). O impacto do temperamento, da responsividade e das práticas educativas maternas no desenvolvimento dos problemas de externalização e da competência social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 314-323.
- Alvarenga, P., Piccinini, C. A., Frizzo, G. B., Lopes, R. C. S., & Tudge, J. R. H. (in press). Estabilidade e mudanças nas práticas educativas de mães e pais dos 18 para os 24 meses de vida da criança. *Revista Interação em Psicologia*.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Andersson, H. W., & Sommerfelt, K. (2001). The relationship between cognitive abilities and maternal ratings of externalizing behaviors in preschool children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 437-444.
- Assel, M. A., Landry, S. H., Swank, P. R., Steelman, L., Miller-Loncar, C., & Smith, K. E. (2002). How do mother's childrearing histories stress and parenting affect children's behavioural outcomes? *Child: Care, Health & Development*, 28(5), 359-368.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33, 238-249.
- Baker, B. L., & Heller, T. L. (1996). Preschool children with externalizing behaviors: Experience of fathers and mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(4), 513-532.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (in press). Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental, SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil. *Psicologia Teoria e Pesquisa*.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.) São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: The Ronald Press Company.
- Barnett, M. A., Deng, M., W., Mills-Koonce, R., Willoughby, M., & Cox, M. (2008). Interdependence of Parenting of Mothers and Fathers of Infants. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 561-573.

- Bastos, A. C. S., Zannon, C. M. L. C., & Alcântara, M. A. R. (2003). Cultura e desenvolvimento: Uma estratégia de análise a partir de um estudo longitudinal de famílias em Salvador, Bahia. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 13(2), 12-30.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, (1, Pt.2).
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2(4), 321-335.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. Hoffman & L. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research* (pp. 169-208; vol.1). New York: Russel Sage.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bem, L. A., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 63-71.
- Benasich, A. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67, 1186-1205.
- Bentley, K. S., & Fox, R. A. (1991). Mothers and fathers of young children: Comparison of parenting styles. *Psychological Reports*, 69, 320-322.
- Biasoli-Alves, Z. M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: Os valores e as práticas de educação da criança. *Temas em Psicologia*, 3, 33-49.
- Biasoli-Alves, Z. M. (2000). Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 233-239.
- Biasoli-Alves, Z. M., & Caldana, R. H. L. (1992). Práticas educativas: A participação da criança na determinação do seu dia-a-dia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(2), 231-242.
- By Fu, N., & Zheng, R. (2008). Influence of demographic factors on parenting locus of control. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 16(3), 289-291.
- Blandon, A. Y., & Volling, B. L. (2008). Parental gentle guidance and children's compliance within the family: A replication study. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 355-366

- Block, J. H., Block, J., & Morrison, A. (1981). Parent agreement-disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. *Child Development, 52*, 965-974.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2002). O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? *Argumento, 7*, 71-86.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia, 7*(2), 227-235.
- Braz, M. P., Dessen, M. A., & Silva, N. L. P. (2005). Relações conjugais e parentais: Uma comparação entre famílias de classes sociais baixa e média. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*(2), 151-161
- Brook, J. Zheng, L., Whiteman, M., & Brook, D. W. (2001). Aggression in toddlers: Associations with parenting and marital relations. *Journal of Genetic Psychology, 162*(2), 228-241.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *Journal of Genetic Psychology, 168*(2), 147-176.
- Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., & Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(2), 309-318.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*, 1111-1119.
- Chao, R. K. (2000). The parenting of immigrant Chinese and European American mothers: Relations between parenting styles, socialization goals, and parental practices. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(2), 233-248
- Chen, X., Dong, O., & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 21*(4), 855-873.
- Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. *Psicologia em Estudo, 11*(1), 73-81.

- Coplan, R. J., Hastings, P. D., Lagacé-Séguin, D. G., & Moulton, C. E. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts. *Parenting, Science and Practice*, 2(1), 1-26.
- 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, 465-473.
- Crockenberg, S., & Littman, C. (1990). Autonomy as competence in 2-year olds: Maternal correlates of child defiance, compliance and self-assertion. *Developmental Psychology*, 26 (6), 961-971.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research and clinical implications*. New York: Guilford.
- Daggett, J., O'Brien, M., Zanolli, K., & Peyton, V. (2000). Parents' attitudes about children: Associations with parental life histories and child-rearing quality. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 187-199.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Dawson, G., Ashman, S. B., Panagiotides, H., Hells, D., Self, J., Yamada, E., & Embry, L. (2003). Preschool outcomes of children of depressed mothers: Role of maternal behavior, contextual risk, and children brain activity. *Child Development*, 74(4), 1158-1175.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J.E., & Pettit, G. S. (1996). Physical Discipline Among African American and European American Mothers: Links to Children's Externalizing Behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1065-1072.
- Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry*, 8(3), 161-175.
- Del Prette, Z. A. P. (2003). *Prevenção de dificuldades de aprendizagem e da violência: Desenvolvendo tecnologia para avaliação e promoção de habilidades sociais*. Relatório de auxílio à pesquisa no exterior (pós-doutorado) aprovado pela FAPESP (Processo nº 02-00105-2). São Paulo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

- Denhan, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendiziora, K., T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology, 12*, 23-45.
- Dessen, M. A., & Lewis, C. (1998). Como estudar a família e o pai? *Paidéia, 8*(14/15), 105-121.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16*(3), 221-231.
- Dessen, M. A., & Silva Neto, N. A. (2000). Questões de família e desenvolvimento e a prática de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16*(3), Retrieved in February 12, 2007, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01027722000000300001&lng=en&nrm=iso.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen, & A. L. Costa Júnior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.
- Dix, T., Ruble, D. N., & Zambarano, R. J. (1989). Mothers' implicit theories of discipline: Child effects, parent effects, and the attribution process. *Child Development, 60*, 1373-1391.
- Dixon, S. V., Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (2008). The roles of respect for parental authority and parenting practices in parent-child conflict among African American, Latino, and European American families. *Journal of Family Psychology, 22*(1), 1-10.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- Dumas, J. E., & LaFreniere, P. J. (1993). Mother-child relationships as sources of support or stress: A comparison of competent, average, aggressive, and anxious dyads. *Child Development, 64*, 1732-1754.
- Eddy, J. M., Leve, L. D., & Fagot, B. (2001) Coercive family processes: A replication and extension of Patterson's Coercion Model. *Aggressive Behavior, 27*, 14-25.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.) & W. Damon (Series Ed.), *Handbook of Child Psychology* (3.v.; pp. 701-778). New York: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development, 70*(6), 1360-1372.

- Elgar, F. J., Mills, R. S. L., McGrath, P. J., & Waschbusch, D. A. (2007). Maternal and paternal depressive symptoms and child maladjustment: The mediating role of parental behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 943-955.
- Erel, O., & Kissil, K. (2003). The linkage between multiple perspectives of the marital relationship and preschoolers' adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 12(4), 411-423.
- Fagundes, A. J. (1985). *Descrição, definição e registro do comportamento*. São Paulo: Edicom.
- Falcone, E. O. (2001). Uma proposta de um sistema de classificação das habilidades sociais. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Eds.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 195-209). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Feinberg, M. E., & Kan, M. L. (2008). Establishing family foundations: Intervention effects on coparenting, parent/infant well-being, and parent-child relations. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 253-263
- Fossum, S., Morch, W. T., Handegard, B. H., & Drugli, M. B. (2007). Childhood disruptive behaviors and family functioning in clinically referred children: Are girls different from boys? *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(5), 375-382
- 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.
- Fox, R. A., & Sólis-Cámara, P. (1997). Parenting of young children by fathers in Mexico and United States. *The Journal of Social Psychology*, 137(4), 489-495.
- Frick, P. J., Christian, R. E., & Wootton, J. N. (1999). Age trends in the association between parenting practices and conduct problems. *Behavior Modification*, 23(1), 106-128.
- Garner, P. W. (2006). Prediction of prosocial and emotional competence from maternal behavior in African American preschoolers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(2), 179-198.
- Goodman, C. C. (2007). Intergenerational triads in skipped-generation grandfamilies. *International Journal of Aging and Human Development*, 65(3), 231-258.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais: Modelo teórico, manual de aplicação e interpretação*. Petrópolis: Vozes.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia – GIDEP/NUDIF-UFRGS/CNPq (1998a). *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 – GIDEP/NUDIF-UFRGS/CNPq (1998b). *Ficha de Contato Inicial*. Instrumento Não-publicado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia – GIDEP/NUDIF-UFRGS/CNPq (1998c). *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*, 1-9.
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). Socialization and the family. In J. E. Grusec & H. Lytton, *Social development: History, theory and research* (pp.161-210). New York: Springer-Verlag.
- Halgunseth, L. C., Ispa, J. M., & Rudy, D. (2006). Parental control in Latino families: An integrated review of the literature. *Child Development, 77*(5), 1282-1297.
- Harkness, S., Moscardino, U., Bermudez, M. R., Zylicz, P. O., Welles-Nystrom, B., Blom, M., Parmar, P., Axia, G., Palacios, J., & Super, C. M. (2006). Mixed methods in international collaborative research: The experiences of the International Study of Parents, Children, and Schools. *Cross Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science, 40*(1), 65-82.
- Hart, C. H., Ladd, G. W., & Burlison, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development, 61*, 127-137.
- Hart, C. H., DeWolfe, D. M., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioural orientations and peer status. *Child Development, 63*, 879-892.
- Hastings, P. D., & Rubin, K. H. (1999). Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development, 70*(3), 722-741.
- Hastings, P. D., Rubin, K. H., & DeRose, L. (2005). Links among gender, inhibition, and parental socialization in the development of prosocial behavior. *Merrill Palmer Quarterly, 51*(4), 467-493.

- Hoffman, M. L. (1963). Childrearing practices and moral development: Generalizations from empirical research. *Child Development, 34*, 295-318.
- Hoffman, M. L. (1970). Conscience, personality, and socialization techniques. *Journal of Human Development, 13*(2), 90-126
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology, 11*, 228-239.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology, 30*, 26-28.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Unpublished manuscript, Department of Sociology. Yale University.
- Huang, K. Y., Teti, D. M., Caughy M. B., Feldstein, S., & Genevro, J. (2007). Mother-child conflict interaction in the toddler years: Behavior patterns and correlates. *Journal of Child & Family Studies, 16*, 219-241
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2001). Parent-child interactions and anxiety disorders: An observational study. *Behaviour Research and Therapy, 39*(12), 1411-1427.
- Javo, C., Ronning, J. A., Heyerdahl, S., & Rudmin, F. W. (2004). Parenting correlates of child behavior problems in a multiethnic community sample of preschool children in northern Norway. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13*, 8-18.
- Johnston, J. R. (2002). Cultural differences in beliefs and practices concerning talk to children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(5), 916-927.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology, 22*(1), 30-40.
- Kelley, M. L., Power, T. G., & Wimbush, D. D. (1992). Determinants of disciplinary practices in low-income Black mothers. *Child Development, 63*, 573-582.
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A., & Jansen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 29*(3), 229-237.
- Kerig, P. K. (2001). Introduction and overview: Conceptual issues in family observational research. Em P. K. Kerig & K. M. Lindahl (Orgs.). *Family observational coding systems: Resources for systemic research* (pp.1-22). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: Relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology, 27*, 689-697.

- Kohn, M. L. (1995). Social Structure and personality through time and space. In P. Moen, G. H. Elder, Jr. & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 141-168). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kolobe, T. H. A. (2004). Childrearing practices and developmental expectations for Mexican-American mothers and the developmental status of their infants. *Physical Therapy, 84*(5), 439-454
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*, 199-214.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16*(1), 11-22.
- Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M., & Girnius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology, 23*, 799-806.
- Kuczynski, L., & Grusec, J. E. (1997). Future directions for a theory of parental socialization. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and the internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 399-414). New York: Wiley.
- Kurdek, L. A. (2003). Correlates of parents' perceptions of behavioral problems in their young children. *Applied Developmental Psychology, 24*, 457-473.
- Kumar, K. T. (1992). To children with love. (Attitudes towards children in India). *British Medical Journal, 305*(6868), 1582-1584.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development, 13*(4), 551-569.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (L. M. Siman, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lee, C. M., Beauregard, C., & Bax, K. A. (2005). Child-related disagreements, verbal aggression, and children's internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 237-245.
- Lewis, C., & Dessen, M. A. (1999). O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15*, 9-16.
- Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001). Interparental agreement, parent-child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations, 50*(4), 348-354.

- Lipman, E. L., Boyle, M. H., Dooley, M. D., & Offord, D. R. (2002). Child well being in single-mother families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*(1), 75-82.
- Lundahl, B.W., Tollefson, D., Risser, H., & Lovejoy, M. C. (2008). A meta-analysis of father involvement in parent training. *Research on Social Work Practice, 18*(2), 97-106.
- Maccoby, E. E. (1966). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development, 55*, 317-328.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology, 51*, 1-27
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Volume Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th. ed., pp. 1-101). New York, USA: Wiley.
- McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A. L., Forehand, R., Massari, C., Jones, D., Gaffney, C. A., & Zens, M. S. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and gender. *Journal of Family Violence, 22*(4), 187-196.
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development, 61*, 311-346.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*, 185-204.
- 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.
- Mills, R. S. L., Freeman, W. S., Clara, I. P., Elgar, F. J., Walling, B. R., & Mak, L. (2007). Parent proneness to shame and the use of psychological control. *Journal of Child and Family Studies, 16*(3), 359-374
- Minuchin, S. (1980a). Terapia estrutural da família (J. A. Cunha, Trans.). In S. Minuchin, *Famílias: Funcionamento e tratamento* (pp. 11-24). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Minuchin, S. (1980b). Um modelo familiar (J. A. Cunha, Trans.). In S. Minuchin, *Famílias: Funcionamento e tratamento* (pp. 52-69). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Revista Educação e Sociedade*, 26(91), 485-507.
- Moraes, R., Camino, C., Costa, J. B. da, Camino, L., & Cruz, L. (2007). Socialização parental e valores: Um estudo com adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 167-177.
- Morais, M. L. S., Otta, E., & Scala, C. T. (2001). Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: Um estudo de competência social em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 119-131.
- Morrongiello, B. A., & Dawber, T. (1999). Parental influences on toddlers' injury-risk behaviors: Are sons and daughters socialized differently? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 227-251.
- Mussen, P. (1992). Longitudinal study of the life span. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1995). Socialização na família (M. L. G. L. Rosa, Trans.). In P. H. Mussen, J. J. Conger, J. Kagan & A. C. Huston, *Desenvolvimento e personalidade da criança* (3ª. ed., pp. 429-466). São Paulo: Harbra.
- Newcombe, N. (1999). Socialização no cenário da família (C. Buchevezit, Trans.). In N. Newcombe, *Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen* (8ª. ed., pp. 336-363). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original published in 1996)
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Infant-mother attachment classification: Risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality. *Developmental Psychology*, 42(1), 38-58.
- O'Leary, S. G., & Vidair, H. B. (2005). Marital adjustment, child-rearing disagreements, and over reactive parenting: Predicting child behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 208-216.
- Oliveira, E. A. de, Frizzo, G. B., & Marin, A. H. (2000). Atitudes maternas diferenciais para com meninos e meninas de quatro e cinco anos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 363-371
- Oliveira, E. A. de, Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravello, T., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito

- conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11.
- Oliveira, D. S. de, Rabuske, M. M., & Arpini, D. M. (2007). Práticas de educação: Relato de mães usuárias de um serviço público de saúde. *Psicologia em Estudo*, 12, 351-361.
- Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (1998). *O mundo da criança: Da infância à adolescência* (M. L. G. L. Rosa, Trad.). São Paulo: Markon Books. (Original published in 1975)
- Pascual, L., Galperin, C. Z., & Bornstein, M. H. (1995). La medición del nivel socioeconómico y la psicología evolutiva. *Revista Interamericana de Psicología*, 27, 59-74.
- Paterson, G., & Sanson, A. (1999). The association of behavioral adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5-year-old children. *Social Development*, 8(3), 293-309.
- Patrick, R. B., & Gibbs, J. C. (2007). Parental expression of disappointment: Should it be a factor in Hoffman's model of parental discipline? *Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 131-145.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Patterson, G. R. (1998). Continuities – A search for casual mechanisms comment on the special section. *Developmental Psychology*, 34(6), 1263-1268.
- Patterson, G. R., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia Publishing Company.
- Pearson, E., & Rao, N. (2003). Socialization goals, parenting practices, and peer competence in Chinese and English preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173(1), 131-146.
- Peisner, E. S. (1989). To spare or not spare the rod: A cultural-historical view of child discipline. In J. Valsiner (Ed.), *Child development in cultural context* (pp. 111-141). Hogrefe and Huber Publishers.
- Pettit, G. S., Keiley, M. K., Laird, R. D., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2007). Predicting the developmental course of mother-reported monitoring across childhood and adolescence from early proactive parenting, child temperament, and parents' worries. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 206-217.
- Piccinini, C. A., Maggi, A., & Carro, J. (1993). *Strategies used by mothers of German and Italian descent for regulating their children behavior*. Trabalho apresentado na XXII

- Biennial Meeting, International Society for the Study of Behavior Development, Recife, Brasil.
- Piccinini, C. A., Tudge, J. R. H., Lopes, R. C., & Sperb, T. M. (1998). *Projeto longitudinal de Porto Alegre: Da gravidez à escola*. Projeto não-publicado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Piccinini, C. A., & Alvarenga, P. (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 na infância e as práticas educativas maternas. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 75-83.
- Piccinini, C. A., Frizzo, G. B., Alvarenga, P., Lopes, R. C. S., & Tudge, J. R. H. (2007). Práticas educativas maternas e paternas em crianças aos 18 meses de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 369-378.
- Ribas, R. C. Jr., Seidl de Moura, M. L., & Bornstein, M. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research: II socioeconomic status and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia*, 8, 385-392.
- Roberts, G. C., Block, J. H., & Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55, 586-597.
- Robson, C. (1995). *Real word research: A resource for scientist and practitioner-researchers*. Oxford: U.K.: Blackwell.
- Rodrigo, M. J., Jansses, J. M. A. M., & Ceballos, E. (1999). Do children's perceptions and attributions mediate the effects of mother's child-rearing actions? *Journal of Family Psychology*, 13(4), 508-522.
- Rodriguez, M. D., Davis, M. R., Rodriguez, J., & Bates, S. C. (2006). Observed parenting practices of first-generation Latino families. *Journal of Community Psychology*, 34(2), 133-148.
- Rossi, J. P. (1999). O método longitudinal em psicologia do desenvolvimento. Em J. P. Rossi (Org.), *Os métodos de investigação em psicologia* (pp. 159-228; P. Taipas, Trans.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Rouyer, V., Frascarolo, F., Zaouche-Gaudron, C., & Lavanchy, C. (2007). Fathers of girls, fathers of boys: Influence of child's gender on fathers' experience of, engagement in, and representations of paternity. *Swiss Journal of Psychology*, 66(4), 225-233.

- Salvo, C. G., Silvaes, E. F. M., & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 187-195.
- Sampaio, I. T. A. (2007). Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: Atualização. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(2), 144-152.
- Scaramella, L. V., Neppl, T. K., Ontai, L. L., & Conger, R. D. (2008). Consequences of socioeconomic disadvantage across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 725-733
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schaefer, E. S. (1962). Social science contributions to the measurement of parent behavior. In E. S. Schaefer, *Quantitative approaches to parent selections*, New York: Child Welfare League of America.
- Schaefer, E. S. (1965). A configuration analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 552-557.
- Seidl de Moura, M. L., Ribas Jr., R. C., Piccinini, C. A., Bastos, A. C. S., Magalhães, C. M. C., Vieira, M. L., Salomão, N. M. R., Silva, A. M. P. M., & Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 421-429.
- Silveira, L. M. O. B., Pacheco, J., Cruz, T., & Schneider, A. A. (2005). Estratégias educativas desejáveis e indesejáveis: Uma comparação entre a percepção de pais e mães de adolescentes. *Aletheia*, 21, 31-42.
- Simons, R. L., Beaman, J., Conger, R. D., & Chao, W. (1993a). Stress, support, and antisocial behavior trait as determinants of emotional well being and parenting practices among single-mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 385-398.
- Simons, R. L., Beaman, J., Conger, R. D., & Chao, W. (1993b). Childhood experience, conceptions of parenting, and attitudes of spouse as determinants of parental behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 91-106.
- Steiner, D. (1993). *Compreendendo o seu filho de 6 anos* (D. Nogueira, Trans.). Rio de Janeiro: Imago.
- Stormshak, E. A., & Webster-Stratton, C. (1999). The qualitative interactions of children with conduct problems and their peers: Differential correlates with self-report measures, home behavior, and school behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 295-317

- Strand, P. S., Wahler, R. G., & Herring, M. (2001). The impact of behavior-specific and behavior-nonspecific reinforcement on child compliance to mother directives. *Behaviour Research and Therapy*, *39*(9), 1085-1097.
- Straus, M. A., & Mouradian, V. E. (1998). Impulsive corporal punishment by mothers and antisocial behavior and impulsiveness of children. *Behavioral Sciences and the Law Behavior Science Law*, *16*, 353-374.
- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: A família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *21*(2), 5-16.
- Trowell, J. (1992). *Compreendendo seu filho de 3 anos* (M. R. Schmidt, Trans.). Rio de Janeiro: Imago.
- Tudge, J. R. H. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and childrearing in diverse societies*. New York: Cambridge University Press.
- Tudge, J. R. H., Sidden, J., & Putnam, S. A. (1990). *The cultural ecology of young children: Coding manual*. Unpublished manuscript, Greensboro, NC.
- Tudge, J. R. H., Hayes, S., Doucet, F., Kulakova, N., Tammeveski, P., Meltsas, M., & Lee, S. (2000). Parent's participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *16*(1), 1-10.
- Tudge, J. R. H., & Frizzo, G. F. (2002). *Classificação baseada em Hollingshead do nível sócio-econômico das famílias do estudo longitudinal de Porto Alegre: Da gestação à escola*. Unpublished manuscript, Porto Alegre, RS.
- Tudge, J. R. H., Doucet, F., Odero, F., Sperb, T. M., Piccinini, C. A., & Lopes, R. S. (2006). A window into different cultural worlds: Young children's everyday activities in the United States, Brazil, and Kenya. *Child Development*, *77*(5), 1447-1468.
- Turner, L. A., & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, *95*(3), 495-505.
- Wagner, A. (1995). Os fatores psicossociais do medo infantil: Sua ocorrência e características na idade pré-escolar. *Psico*, *26*(1), 89-106.
- Wagner, A. (2003). A família e a tarefa de educar: Algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente a demandas modernas. In T. Féres-Carneiro (Org.), *Família e Casal: Arranjos e demandas contemporâneas* (pp. 27-33). Rio de Janeiro: Editora Loyola.
- Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C., & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *21*(2), 181-186.

- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, A. J. (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos em psicologia*, 9(2), 227-237.
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: Transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414.
- Whiting, B. B. (Ed.) (1963). *Six cultures: Studies of child rearing*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whiting, B. B., & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whiting, B. B., & Edwards C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilson, C., Gardner, F., Burton, J., & Leung, S. (2007). Maternal attributions and observed maternal behaviour: Are they linked? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35(2), 165-178.
- Wissow, L.S. (2001). Ethnicity, income and parenting contexts of physical punishment in a national sample of families with young children. *Child Maltreatment*, 6(2), 118-129.
- Wu, P., Robinson, C. C., Yang, C., Hart, C. H., Olsen, S. F., Porter, C. L., Jin, S., Wo, J., & Wu, X. (2002). Similarities and differences in mothers' parenting of preschoolers in China and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 481-491.
- Zaslow, M. J., Weinfield, N. S., Gallagher, M., Hair, E. C., Ogawa, J. R., Egeland, B., Tabors, P. O., & De Temple, J. M. (2006). Longitudinal prediction of child outcomes from differing measures of parenting in a low-income sample. *Developmental Psychology*, 42(1), 27-37.

Anexo A



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CARTA DE APROVAÇÃO

pro.pesq

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou o projeto:

Número : 2006596

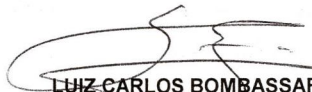
Título : Estudo Longitudinal de Porto Alegre: Da Gestação à Escola

Pesquisador (es) :

<u>NOME</u>	<u>PARTICIPAÇÃO</u>	<u>EMAIL</u>	<u>FONE</u>
CESAR AUGUSTO PICCININI	PESQ RESPONSÁVEL	piccinini@portoweb.com.br	33085246
ANGELA HELENA MARIN	PESQUISADOR	ahmarin@hotmail.com	
JONATHAN RICHARD HENRY TUDGE	PESQUISADOR	jrtudge@uncg.edu	
RITA DE CASSIA SOBREIRA LOPES	PESQUISADOR	sobreiralopes@portoweb.com.	33085246
TANIA MARA SPERB	PESQUISADOR	sperbt@terra.com.br	33085246

O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, reunião nº 3 , ata nº 83 , de 15/3/2007 , por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Porto Alegre, quinta-feira, 29 de março de 2007


LUIZ CARLOS BOMBASSARO
Coordenador do CEP-UFRGS

quinta-feira, 29 de março de 2007

Receb. original e copi. Em 11/09/07

Página 2 de 6

Anexo B

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Mestrado e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento
(GIDEP/NUDIF, 1998)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa, que busca investigar aspectos sobre a socialização da criança e o seu ingresso no ensino fundamental.

Tenho o conhecimento 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.

Entendo que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização dos dados obtidos nas entrevistas que serão realizadas comigo, com meu filho/a e com sua professora.

O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é o Dr. Cesar Augusto Piccinini, que poderá ser contatado pelo telefone 3028-5527.

Data: / /

Nome e assinatura do participante: _____

Anexo C

Ficha de Contato Inicial

(GIDEP/NUDIF, 1998)

Nome da mãe:

Escolaridade:

Trabalha? () sim () não O que faz?

Esta é a tua primeira gravidez?

Com quantos meses tu estás?

Como está tua saúde?

Quantos anos tu tens?

O pai do bebê vive contigo? Há quanto tempo?

Como é o nome dele?

Qual é a idade dele?

O que ele faz? Qual é a escolaridade dele?

Ele tem outros filhos?

Qual o bairro que tu moras?

Endereço:

Telefone:

Data da entrevista:

Data prevista para o nascimento do bebê:

Anexo D

Entrevista de Dados Demográficos

(GIDEP/NUDIF, 1998)

Eu gostaria de atualizar algumas informações sobre você e o seu marido/companheiro:

Mãe:

- Nome:.....
- Data de nascimento:..... Escolaridade (ano concluído):.....
- Religião:..... Praticante: () sim () às vezes () não
- Estado Civil: () casada () solteira () separada () viúva () com companheiro
- Moras com o pai da criança? () sim () não Desde quando:.....
- Quem mais mora na casa?.....
- Tens outros filhos (nome, sexo e data de nascimento)?
- Tu trabalhas fora? () sim () não () desempregada
- O que tu fazes (ias)?..... Horas/semana:..... Não trabalha há.....meses
- Grupo étnico:.....

Pai:

- Nome:.....
- Data de nascimento:..... Escolaridade (ano concluído):.....
- Religião:..... Praticante: () sim () às vezes () não
- Tens outros filhos (nome, sexo e data de nascimento)?
- Tu trabalhas fora? () sim () não () desempregado
- O que tu fazes (ias)?..... Horas/semana:..... Não trabalha há.....meses
- Grupo étnico:.....

Criança:

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

Endereço para contato:.....

Bairro:.....Cidade:.....CEP:.....

Telefones:.....E-mail:.....

Anexo E

Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais

(Piccinini & Alvarenga, 2000)

Eu gostaria de conversar contigo sobre algumas situações que acontecem no seu dia-a-dia com a criança [nome], em que ele/ela faz coisas que lhe incomodam e que você acha difícil de lidar. Todas as mães/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 muitas vezes se recusa a comer.

a. Você já teve esse problema com a criança [nome]?

b. O que você fez? [Se não aconteceu: O que você faria se isso acontecesse?].

c. Você teve que fazer mais alguma coisa? [Se não aconteceu: Você acha que teria que fazer mais alguma coisa?].

2. Para alguns pais a hora do banho é um momento difícil porque a criança muitas vezes se recusa a tomar banho ou a sair do banho.

(Repetir as questões)

3. Outra situação comum em crianças da idade do (*nome da criança*) é não querer trocar de roupa. Muitas vezes a criança "faz uma cena" e se recusa a vestir a roupa.

(Repetir as questões)

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

(Repetir as questões)

5. Outro comportamento comum das crianças nesta idade é fazer grande birra quando recebem um "não" dos pais, ou quando eles não querem fazer o que os pais querem que eles façam.

(Repetir as questões)

6. Às vezes as mães têm compromisso e precisam sair e deixar a criança com outra pessoa. Muitas crianças choram e fazem birra numa situação destas.

(Repetir as questões)

7. Além dessas situações há outras que você acha difícil de lidar e que acontecem no dia-a-dia com a criança [nome]? [Repita essa questão todas as vezes que os pais descreverem uma "situação difícil"].

(Repetir as questões)

Anexo F

Rapport utilizado na observação das famílias

Como eu havia falado para vocês, hoje eu gostaria de filmar o [nome da criança] durante o almoço de vocês e depois do almoço fazendo o que vocês costumam fazer no dia-a-dia após a refeição. Não se preocupem com a gente. Vamos ficar num canto, só filmando. Procurem fazer o que vocês normalmente fazem durante o almoço.

(Depois do almoço)

E o que vocês costumam fazer após o almoço? Procurem fazer o que vocês normalmente fazem e a gente vai ficar num canto filmando por alguns minutos.

Anexo G

Sistema de Avaliação das Competências Sociais (Gresham & Elliott, 1990)

Módulo para os pais

Nome da criança _____

Instruções:

Este questionário pretende avaliar a frequência que a criança exibe certas competências sociais e o quão importantes estas competências são para o desenvolvimento infantil. A avaliação dos problemas de comportamento também é requerida.

Leia cada item das páginas 1, 2 e 3 (itens 1-55) e pense sobre o comportamento atual de seu filho/a. Decida com que frequência seu filho/a apresenta o comportamento descrito.

Se seu filho/a **nunca** apresenta esse comportamento, circule o **zero**.

Se seu filho/a apresenta esse comportamento **algumas vezes**, circule o número **1**.

Se seu filho/a apresenta esse comportamento **frequentemente**, circule o número **2**.

Para os itens 1-38, você pode também avaliar quão importante cada um desses comportamentos é para o desenvolvimento do seu/sua filho/a.

Se ele **não for importante** para o desenvolvimento de seu filho/a, circule o **zero**.

Se ele for **importante** para o desenvolvimento de seu filho/a, circule o número **1**.

Se ele for **muito importante** para o desenvolvimento de seu filho/a, circule o número **2**.

Competências Sociais	Com que frequência?			Quão importante?		
	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Não importante	Importante	Muito importante
1. Usa o tempo livre em casa de modo aceitável.	0	1	2	0	1	2
2. Mantém o quarto limpo e arrumado sem precisar ser lembrado disso.	0	1	2	0	1	2
3. Fala em tom de voz apropriado em casa.	0	1	2	0	1	2
4. Participa de atividades em grupo sem que isso lhe seja pedido.	0	1	2	0	1	2
5. Apresenta-se para novas pessoas sem que isso lhe seja pedido.	0	1	2	0	1	2
6. Responde apropriadamente quando é atingido ou empurrado por outras crianças.	0	1	2	0	1	2
7. Pede informações ou assistência a vendedores.	0	1	2	0	1	2
8. Presta atenção nos palestrantes em reuniões como também na igreja e em grupo de jovens.	0	1	2	0	1	2
9. Recusa educadamente pedidos insensatos de outras pessoas.	0	1	2	0	1	2
10. Convida outras pessoas a ir a sua casa.	0	1	2	0	1	2
11. Congratula/felicita os membros da família por suas realizações.	0	1	2	0	1	2
12. Faz amigos facilmente.	0	1	2	0	1	2
13. Mostra interesse em uma variedade de coisas.	0	1	2	0	1	2
14. Evita situações que podem resultar em problemas.	0	1	2	0	1	2
15. Guarda brinquedos ou outros objetos da casa.	0	1	2	0	1	2
16. Dispõe-se a ajudar os membros da família com as tarefas.	0	1	2	0	1	2

Competências Sociais	Com que frequência?			Quão importante?		
	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Não importante	Importante	Muito importante
17. Recebe bem críticas.	0	1	2	0	1	2
18. Atende ao telefone apropriadamente.	0	1	2	0	1	2
19. Ajuda você com as tarefas da casa sem que isso lhe seja pedido.	0	1	2	0	1	2
20. Questiona apropriadamente as regras da casa que possam ser injustas.	0	1	2	0	1	2
21. Busca realizar as atividades de casa antes de pedir a sua ajuda.	0	1	2	0	1	2
22. Controla sua raiva quando discute/briga com outras crianças.	0	1	2	0	1	2
23. É querido pelos outros.	0	1	2	0	1	2
24. Inicia conversações antes de esperar que os outros falem primeiro.	0	1	2	0	1	2
25. Resolve desacordos com você calmamente.	0	1	2	0	1	2
26. Controla sua raiva em situações difíceis com você.	0	1	2	0	1	2
27. Elogia amigos ou outras crianças da família.	0	1	2	0	1	2
28. Completa as atividades de casa em um tempo aceitável.	0	1	2	0	1	2
29. Pede permissão antes de usar algo de outro membro da família.	0	1	2	0	1	2
30. Possui facilidade em lidar com situações sociais assim como em festas ou excursões.	0	1	2	0	1	2
31. Pede permissão antes de sair de casa.	0	1	2	0	1	2
32. Responde apropriadamente as provocações de seus amigos ou outros parentes de sua idade.	0	1	2	0	1	2
33. Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por sua ajuda com os temas escolares ou outra tarefa/atividade.	0	1	2	0	1	2
34. Aceita as idéias de brincadeira dos amigos.	0	1	2	0	1	2
35. Muda facilmente de uma atividade para outra.	0	1	2	0	1	2
36. Cooperar com os membros da família sem que isso lhe seja pedido.	0	1	2	0	1	2
37. Agradece os cumprimentos ou elogios de seus amigos.	0	1	2	0	1	2
38. Conta sobre acidentes para as pessoas apropriadas.	0	1	2	0	1	2

Problemas de Comportamento	Com que frequência?		
	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
39. Briga com os outros.	0	1	2
40. Mostra-se triste ou depressivo.	0	1	2
41. Parece solitário.	0	1	2
42. Tem baixa autoestima.	0	1	2
43. Ameaça ou maltrata os outros.	0	1	2
44. Perturba as atividades em andamento.	0	1	2
45. Demonstra ansiedade em estar em um grupo de crianças.	0	1	2
46. Discute/briga com os outros.	0	1	2
47. É irrequieto ou se movimenta excessivamente.	0	1	2
48. Desobedece a regras ou pedidos.	0	1	2
49. Responde/ retruca aos adultos quando corrigido.	0	1	2
50. Age impulsivamente.	0	1	2
51. Não escuta o que as outras pessoas dizem.	0	1	2
52. Fica envergonhado facilmente.	0	1	2
53. Distrai-se facilmente.	0	1	2
54. Fica bravo com facilidade.	0	1	2
55. Tem acessos de raiva.	0	1	2

Anexo H

Estrutura de Categorias para Análise da Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais

(Baseadas em: Hoffman, 1963, 1975, 1994; Alvarenga & Piccinini, 2003)

Práticas Indutivas

Negocia/Troca: esta categoria inclui os relatos parentais referentes ao uso de algum tipo de negociação com a criança, como conversar, prometer alguma coisa em troca de obediência, oferecer alternativas, como uma brincadeira. Esta categoria também inclui situações em que mães ou pais referem entreter a criança para que ela obedeça ou interrompa o comportamento não desejado. Exemplos: “Eu invento que ele vai passear num lugar aonde ele quer ir”; “Eu tento fazer uma brincadeira, fazer ele fazer outra coisa”; “Eu deito com ela e conto uma historinha”.

Explica/Fala: esta categoria inclui os relatos parentais referentes ao uso de explicações que envolvam a descrição de consequências do comportamento da criança para ela mesma ou para outras pessoas ou explicações que envolvam normas ou convenções sociais relacionadas ao comportamento da criança. Exemplos: “Vai dormir se não amanhã tu não consegue levantar”; “Tu tem que comer pra ficar forte e crescer”; “Eu ia falar pra ela que roupa de sair é roupa de sair”.

Explicação baseada em convenções ou consequências: esta categoria inclui os relatos parentais referentes ao 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 para outras pessoas. Exemplos: “Tu vais passear sem tênis? Não, sem tênis não dá pra ir, tem que botar ele”; “A gente conversa bastante, fala que precisa comer para crescer e ficar forte”.

Organiza ambiente/forma hábito: esta categoria inclui os relatos parentais referentes ao uso de atitudes facilitadoras para que a criança tenha um determinado comportamento ou medidas que levem a formação de um hábito. Exemplos: “Agora mudei a prática. Eu acordo ele às 7h da manhã, que aí de noite ele fica com sono”; “Eu não deixo comer doce antes do almoço pra ela não perder a fome”.

Comando verbal sem coerção: esta categoria inclui os relatos parentais referentes a dar ordens ou fazer pedidos à criança, indicando o comportamento que deveria ser manifesto

pela mesma de maneira não aversiva ou coercitiva (punitiva). Exemplos: “Tá na hora do banho”; “Come tudinho filho”; “Eu digo pra ela apressar mais um pouquinho (a refeição)”.

Práticas Coercitivas

Punição: esta categoria inclui os relatos parentais referentes a repreender, xingar ou falar mal da criança, demonstrar desaprovação frente ao seu comportamento, proibir verbalmente a criança de fazer algo ou utilizar comandos verbais coercitivos, isto é, dar ordens ou fazer pedidos indicando o comportamento que deveria ser manifestado pela criança, porém de forma coercitiva. Exemplos: “Eu grito com ele: Vai já pro banho”; “Fazer isso é feio”; “Por que tu fez isso?”; “Tô de mal contigo”.

Ameaça: esta categoria inclui os relatos parentais referentes a dizer para a criança que será punida quando ela não pára de se comportar de determinada forma, considerada inadequada pelos pais. Exemplos: “Faz de novo que tu vai ver uma coisa”; “Se tu não botar esses calçados, vai ficar em cima de uma cama de castigo o dia inteiro”; “Se tu não almoçar, não vai tomar coca-cola”.

Coação física: esta categoria inclui os relatos parentais referentes a obrigar ou forçar fisicamente a criança a comportar-se de determinada forma. Exemplos: “Eu levo ele pro banho à força”; “Às vezes eu tenho que segurar ele”; “Eu pego e tiro a roupa dela”.

Punição física: esta categoria inclui os relatos parentais referentes ao uso de intervenções físicas que causassem dor na criança. Exemplos: “Eu dei umas palmadas”; “Eu dou uns tapinhas de tirar pó”.

Não interferência

Não se intromete: a mãe ou o pai afirmavam não interferir de nenhuma maneira frente ao comportamento da criança

Segue ritmo da criança: a mãe ou o pai relatavam tentar respeitar o ritmo da criança ao realizar uma ação ou comportamento.

Cede à vontade da criança: a mãe ou o pai relatavam ceder à vontade da criança, ao desistir de fazer com que a criança os obedecesse.

Outras

Pede ajuda para outra pessoa: esta categoria foi empregada quando os pais relatavam não interferir no comportamento da criança, pedindo ajuda ou deixando que a prática educativa fosse realizada por outra pessoa, comumente o cônjuge.

Engana: esta categoria foi utilizada quando os pais afirmavam buscar iludir de alguma maneira a criança para que esta realizasse a tarefa desejada.

Anexo I

Estrutura de Categorias para Análise das Práticas Educativas Parentais na Situação de Observação do Almoço

(Baseadas em: Hoffman, 1963, 1975, 1994; Alvarenga & Piccinini, 2003)

Práticas Indutivas

Negocia/Troca: esta categoria inclui os comportamentos parentais referentes a algum tipo de negociação com a criança, como conversar, prometer alguma coisa, oferecer alternativas ou quando os pais referiam entreter a criança. Exemplo: “Te dou mais batata depois que tu comer o papá”.

Explica/Fala: esta categoria inclui a atitude dos pais de perguntar se a criança precisa de ajuda, tentativas de persuasão ou de explicar alguma situação. Ela também é registrada quando um comando é acompanhado de argumento ou explicação. Exemplos: criança pede água e a mãe pergunta se ela não prefere tomar o suco, que já está servido (persuasão); “Não tem refrigerante. Só tem água ou suco. Tu não gosta de suco?”; mãe come alface dizendo “Eu tô comendo alface” para influenciar a criança a fazer o mesmo.

Explicação baseada em convenções ou consequências: esta categoria inclui o uso de explicações parentais que envolvessem normas ou regras sociais relacionadas ao comportamento da criança ou a indicação das implicações do comportamento da criança para ela mesma ou para outras pessoas. Exemplos: “Come que tem um monte de criança que é pobre querendo comer a tua comida”; “É bom, é muito bom. Todas as verduras são boas para a saúde”; “Tira o dedo da boca, que coisa feia!”.

Organiza ambiente/forma hábito: esta categoria inclui atitudes parentais facilitadoras para que a criança tenha um determinado comportamento ou medidas que levem a formação de um hábito. Exemplos: “Filho, pega a colher com a mão direita”; “Usa o guardanapo para limpar a boca”; “Não põe a mãozinha (no prato), come com os talheres”.

Comando verbal sem coerção: esta categoria inclui comportamentos parentais como comandos, ordens ou proibições diretas, claras e precisas, feitas à criança de forma não coercitiva. O tom de voz deve revelar firmeza e assertividade. Também são classificadas nessa categoria recompensas ou reforços (elogios, comentários estimulantes que indicam aprovação ou entusiasmo) oferecidos contingentemente após a criança atender um comando parental. Exemplos: mãe mostra à criança como cortar o alimento; “Agora come tudo”; “Já tá

limpo” (ao ver a criança limpando insistentemente a boca no guardanapo); “Não faz assim filha. Come com a colher”.

Práticas Coercitivas

Punição: esta categoria inclui os comportamentos parentais que envolvem repreensões, verbalizações hostis, queixas, críticas, provocações ou comentários depreciativos em relação ao comportamento da criança. Comandos, ordens, pedidos ou proibições feitos à criança de forma hostil também são codificados nesta categoria. Exemplos: mãe diz “Senta aí” ao mesmo tempo em que segura a criança na cadeira; “Eu vou comer a tua comida então. Tô tirando tudo do teu prato”; “Ah não!” (em tom de repreensão).

Ameaça: esta categoria refere-se a situações em que os pais ameaçam a criança, seja verbalmente ou através de atitudes, com o intuito de fazer com que a criança tenha um determinado comportamento. Exemplos: mãe busca um cinto e coloca em uma cadeira ao seu lado; “Come senão tu não vai sair depois”; “Se tu não vem papar a tia (observador) vai embora”.

Coação física: esta categoria refere-se a manifestações parentais que não respondem às necessidades de autonomia da criança ou a seus desejos e pontos de vista. Exemplos: mãe insiste em levar a colher com alimento à boca da criança mesmo que ela mostre sinais de recusa; mãe tira a colher da mão da criança quando ela está se alimentando sozinha e começa a lhe dar a comida na boca.

Punição física: esta categoria inclui os comportamentos parentais que envolvem o uso de qualquer tipo de restrição física (tirar objetos da mão da criança), castigo ou punição física. Se a mãe apenas tocar na criança esta categoria não é registrada. Exemplos: mãe fecha a boca da criança ao vê-la comendo de boca aberta; mãe tira a mamadeira com suco das mãos da criança; mãe senta a criança novamente na cadeira quando ela tenta sair.

Não interferência

Não se intromete: a mãe ou o pai afirmavam não interferir de nenhuma maneira frente ao comportamento da criança

Segue ritmo da criança: a mãe ou o pai relatavam tentar respeitar o ritmo da criança ao realizar uma ação ou comportamento.

Cede à vontade da criança: a mãe ou o pai relatavam ceder à vontade da criança, ao desistir de fazer com que a criança os obedecesse.

Outras

Pede ajuda para outra pessoa: esta categoria foi empregada quando os pais relatavam não interferir no comportamento da criança, pedindo ajuda ou deixando que a prática educativa fosse realizada por outra pessoa, comumente o cônjuge.

Engana: esta categoria foi utilizada quando os pais afirmavam buscar iludir de alguma maneira a criança para que esta realizasse a tarefa desejada.