

Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar

Angela Helena Marin

Universidade Luterana do Brasil

Cesar Augusto Piccinini

Tonantzin Ribeiro Gonçalves

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Jonathan R. H. Tudge

University of North Carolina at Greensboro (EUA)

Resumo

O estudo investigou a relação das práticas educativas parentais, problemas de comportamento e a competência social de crianças pré-escolares. Participaram 48 mães e 33 pais, cujos primogênitos tinham seis anos de idade, que responderam a uma entrevista sobre práticas educativas e ao *Sistema de Avaliação das Competências Sociais*, o qual também avalia problemas de comportamento. Correlações de Spearman revelaram associações positivas entre práticas coercitivas maternas e problemas de comportamento infantil, especialmente os de externalização. Foram encontradas correlações positivas entre práticas coercitivas paternas e problemas de internalização, bem como entre as práticas indutivas e de não interferência paternas com a cooperação e a assertividade infantil, respectivamente. Mães de meninas referiram mais comportamentos de autocontrole e a competência social do que mães de meninos, enquanto aquelas de NSE baixo relataram mais práticas coercitivas e as de NSE alto, mais as indutivas. Os achados indicaram que as práticas indutivas paternas associaram-se com aspectos da competência social, enquanto as práticas coercitivas maternas e paternas aos problemas de comportamento infantil.

Palavras-chave: práticas educativas; competência social; idade pré-escolar.

Abstract

Parental child-rearing practices, behavior problems and pre-school children's social competence. The study examined associations between parents' childrearing practices, behavior problems and pre-school children's social competence. A total of 48 mothers and 33 fathers, when their firstborn children were aged six, completed an interview about child-rearing practices and the Social Skills Rating System that also assesses behavior problems. Spearman correlations indicated positive associations between maternal coercive practices and children's behavior problems, especially those related to externalizing. Positive correlations were also found between fathers' coercive practices and internalizing problems, as well as among fathers' inductive and non-interference practices with children's cooperation and assertiveness, respectively. Girls' mothers reported higher levels of self-control and social competence than did boys' mothers. Moreover, lower SES mothers referred more coercive practices while higher SES mothers reported more inductive practices. Findings underscore the relationship between fathers' inductive practices and children's social competence. In addition, results suggested associations among both mothers' and fathers' coercive practices and children's behavior problems.

Keywords: child-rearing practices; social competence; pre-school child.

As crianças consideradas socialmente competentes tendem a ser hábeis em 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, crianças socialmente

competentes são capazes de apresentar comportamentos que atingem os objetivos de uma situação interpessoal, mantendo uma relação de equilíbrio de poder e de trocas positivas com os outros (Castro, Melo, & Silvaes, 2003). Portanto, o conceito

de competência social implica 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 (Crockenberg & Littman, 1990).

A literatura tem demonstrado que a aquisição do comportamento social pela criança é, em grande parte, aprendida com os companheiros (Castro et al., 2003; Morais, Ota, & Scala, 2001; Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1995; Stormshak & Webster-Stratton, 1999). No entanto, embora a influência do grupo de iguais no comportamento das crianças seja importante, a interação entre pais e filhos ainda tem sido identificada como o principal fator associado ao desenvolvimento da competência social infantil (Crockenberg & Littman, 1990; Dumas & LaFreniere, 1993; Hart, DeWolfe, Wozniak, & Burts, 1992). Isso ocorre porque um relacionamento afetivo adequado 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, Rabuske, & Arpini, 2007).

A identificação dos determinantes da competência social infantil tem sido alvo de vários estudos (Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 1999) e, entre estes, se destacam as práticas educativas parentais. Dumas e LaFreniere (1993), por exemplo, constataram que mães de crianças consideradas socialmente competentes foram mais positivas nas interações com seus filhos pré-escolares (demonstrações de aprovação, palavras e gestos de carinho) e menos coercitivas (críticas, punições, desaprovação, intrusividade), quando comparadas às mães de crianças consideradas ansiosas ou agressivas. Da mesma forma, as práticas educativas indutivas foram apontadas por Chen, Dong e Zhou (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 suas sugestões e comandos. Ao contrário, quando os pais buscavam controlar e rejeitar a criança usando a imposição de poder, proibições e punições, as crianças tendiam a desenvolver um comportamento de ansiedade, medo e frustração, diminuindo sua autoestima e estimulando reações negativas frente aos demais.

Nessa mesma direção, Denhan et al. (2000), a partir de um estudo com mães e pais de 46 meninos e 34 meninas pré-escolares americanos, 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. O uso da conversa entre pais e filhos, considerada como uma prática educativa indutiva, também tem sido apontada como estando associada ao desenvolvimento da competência social (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst, & Wilkinson, 2007). Acredita-se que essas conversas podem orientar as crianças para as necessidades dos outros, ampliar a sua perspectiva social e transmitir noções relativas a questões morais, bem como facilitar a internalização de valores e normas.

Ao introduzir o conceito de práticas educativas indutivas, Hoffman (1975, 1994) já indicava que estas promoveriam a reflexão

da criança sobre as consequências de seu comportamento sobre os outros, e seu uso tenderia a promover a compreensão e o sentimento empático, motivando o desenvolvimento da competência social em situações subsequentes. Por outro lado, as práticas coercitivas utilizadas com o objetivo de melhorar o comportamento, tenderiam a promover a preocupação voltada para as consequências externas e a prejudicar o desenvolvimento da competência social, além de estarem relacionadas a um padrão de comportamento mais agressivo da criança. Hart e colegas (Hart, Ladd, & Burlison, 1990; Hart et al., 1992) ressaltaram, ainda, que mães e pais coercitivos tendiam a ter crianças que não conseguiam manter relações amigáveis com os pares, ao contrário de filhos de pais mais indutivos. 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 um dos fatores que levam ao comportamento antissocial e à impulsividade infantil, com base em entrevistas com 933 mães americanas de crianças entre 2 e 14 anos.

Ainda com relação às práticas educativas parentais, algumas características da criança também são destacadas pela literatura como importantes para o desenvolvimento da competência social infantil como, por exemplo, o seu sexo. Andersson e Sommerfelt (2001) apontaram em sua revisão que as práticas coercitivas levavam a mais problemas de comportamento externalizantes entre meninos, sugerindo que, por se desenvolverem mais lentamente do que as meninas, os meninos tenderiam a ser mais vulneráveis aos fatores negativos do ambiente. Também se entende que as expectativas dos adultos quanto a meninos e meninas sejam diferentes, o que pode influenciar na utilização de diferentes práticas educativas (Grusec & Kuczynski, 1980; Sampaio & Viera, 2007).

Evidências 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 o fazem. No estudo de McKee et al. (2007), por exemplo, realizado com 2582 pais americanos e suas crianças por meio de questionários, meninos de todas as idades tendiam a ser tratados de modo mais coercitivo, e as mães utilizavam tais práticas mais do que os pais. Os dados deste estudo apoiaram a hipótese de que os meninos tendem a ser mais punidos que as meninas, principalmente de forma física, e, conseqüentemente, são eles que apresentam maiores problemas de comportamento externalizantes.

Não se pode deixar de mencionar, ainda, que os fatores ambientais e estruturais da vida cotidiana das famílias também são relevantes na determinação das práticas educativas parentais e no desenvolvimento da competência social infantil (Scaramella, Neppl, Ontai, & Conger, 2008). Turner e Johnson (2003) destacaram em sua revisão que a condição econômica familiar, decorrente do nível de escolaridade e da ocupação dos pais, afeta a parentalidade, uma vez que pais com nível socioeconômico mais baixo tendem a ser mais coercitivos do que pais com nível mais alto, o que leva a maior incidência de problemas comportamentais e emocionais entre suas crianças.

O fato de os pais de classes mais altas 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, a desenvolverem expectativas mais

realísticas sobre a criança e a aprimorarem sua autopercepção como pais (Seidl de Moura et al, 2004). Kohn (1995) ainda argumentou que o nível social e econômico dos pais tende a afetar as suas condições de trabalho, que, por sua vez, seriam influenciadas por determinados valores, também 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 mais práticas coercitivas, enquanto aqueles de classe socioeconômica mais alta teriam ocupações que valorizam a autonomia e utilizariam, com maior frequência, práticas educativas indutivas. Esses dados também foram corroborados por Bem e Wagner (2006), mas as autoras alertaram que é preciso ter cuidado para não incorrer em preconceito, pois não são apenas as famílias de nível socioeconômico baixo que fazem uso de práticas coercitivas.

Embora vários autores já venham apontando para a relação entre as práticas educativas parentais e o desenvolvimento da competência social infantil e para os inúmeros fatores que podem interferir nestas, ainda é necessário investigar a extensão com que as práticas educativas das mães e dos pais se associam de modos diferentes à competência social infantil. Sendo assim, o presente estudo investigou a relação das práticas educativas parentais, em particular o uso de práticas indutivas, coercitivas e de não interferência, com os problemas de comportamento e a competência social infantil aos seis anos de vida da criança. Considerando a literatura revisada, a hipótese era de que os pais que utilizassem, mais frequentemente, práticas educativas indutivas tivessem crianças socialmente mais competentes, enquanto os pais que utilizassem práticas educativas coercitivas tivessem crianças menos competentes. Acredita-se que as práticas indutivas levem a criança a refletir sobre como seu comportamento afeta os outros e que seu uso tende a promover a compreensão e o sentimento empático, motivando o desenvolvimento da competência social infantil. De modo contrário, as práticas coercitivas promoveriam a preocupação voltada para as consequências externas, prejudicando o seu desenvolvimento e podendo levar aos problemas de comportamento (Weber, Selig, Bernardi, & Salvador, 2006).

Método

Participantes

Participaram deste estudo 48 mães e 33 pais cujos filhos tinham seis anos de idade, sendo que 64% (31) das famílias eram constituídas pela mãe, o pai e a criança, 26% (13) pela mãe e a criança e 5% (5) pela mãe da criança e pelo padrasto. As mães tinham idades entre 20 e 43 anos ($M = 31,1$ anos; $DP = 6,3$) e todas tinham como primogênito o filho/a com seis anos de idade, que era foco do presente estudo. Já os pais tinham idades entre 22 e 57 anos ($M = 36,2$ anos; $DP = 8,0$), sendo que 29 deles tinham apenas um filho/a e quatro tinham tido outros filhos antes da criança, que foi foco do estudo. Apenas dois não moravam com a criança no momento da coleta de dados. Em termos de escolaridade das mães, houve uma variação entre o ensino fundamental incompleto (6%) e completo (6%), ensino médio incompleto (6%) e completo (40%) e ensino superior incompleto (15%) e completo (27%). A escolaridade dos pais

também variou entre o ensino fundamental incompleto (12%) e completo (15%), ensino médio incompleto (6%) e completo (24%) e ensino superior incompleto (21%) e completo (21%). Já quanto ao sexo da criança, 61% (30) eram meninos e 39% (19) meninas. Em relação ao nível socioeconômico (NSE) da família, 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 (10%), o médio-baixo (15%), o médio (29%), o médio-alto (32%) e o alto (14%)².

A amostra foi selecionada dentre os participantes do Estudo Longitudinal de Porto Alegre: Da Gestaçã o à Escola – ELPA³ (Piccinini, Tudge, Lopes, & Sperb, 1998). Este estudo iniciou acompanhando 81 gestantes que não apresentavam intercorrências clínicas e que estavam esperando seu primeiro filho, juntamente com seus maridos ou companheiros. Os bebês, nascidos a termo, também não apresentavam problemas de saúde. Os participantes representavam várias configurações familiares (nucleares, uniparentais ou recasados), diferentes idades (adultos e adolescentes) e escolaridade e níveis socioeconômicos variados. Para fins do presente estudo, foram incluídos todos os casos que tinham dados completos aos seis anos de vida da criança, caracterizando a amostra descrita acima.

Procedimentos e Instrumentos

O presente estudo considerou apenas uma das diversas fases de coleta de dados do ELPA, quando a criança completava seis anos, conforme detalhadas em Piccinini, Castro, Alvarenga, Vargas e Oliveira (1998). Nesta ocasião as famílias eram contatadas e se fazia uma visita às suas residências, quando se aplicava a *Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais*, utilizada para avaliar as práticas utilizadas pelas mães e pelos pais, e também o *Sistema de Avaliação das Competências Sociais* (Gresham & Elliott, 1990), que busca avaliar a frequência em que a criança apresenta certas competências sociais e/ou problemas de comportamento.

A *Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais* (Piccinini & Alvarenga, 2000) 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 de suas crianças. A entrevista se baseia em seis situações cotidianas que têm sido apontadas pela literatura como propícias à ocorrência de práticas educativas (Bastos et al., 2003) e que podem envolver comportamentos inadequados e de desobediência da criança, como, por exemplo: 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. Após cada situação as mães e pais, separadamente, eram solicitados a responder algumas questões, tais como: 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?]. Com base em Hoffman (1970, 1975, 1994) e considerando as sugestões de Alvarenga e Piccinini (2001), as práticas educativas

foram classificadas como práticas indutivas, que envolviam as subcategorias negocia/troca, explica/fala, explica baseado em convenções/consequências, 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, Frizzo, Alvarenga, Lopes, & Tudge, 2007). Ainda, algumas estratégias educativas não se enquadraram nas categorias acima e foram denominadas outras, que incluiu as subcategorias pede ajuda para outra pessoa e engana.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas para fins de análise e examinadas por meio da análise de conteúdo quantitativa (Bardin, 1977; Lavelle & Dionne, 1999), que permitiu investigar a frequência de respostas das práticas educativas maternas e paternas. Dois autores do presente artigo classificaram, separadamente, 20% das entrevistas sobre práticas educativas maternas e paternas nas diferentes situações avaliadas, considerando as três principais categorias de práticas educativas⁴. O índice de fidedignidade entre os juízes foi calculado utilizando-se o Coeficiente Kappa e atingiu a média de 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). 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, de acordo com Robson (1995)⁵, são considerados excelentes.

O *Sistema de Avaliação das Competências Sociais* (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. É importante destacar que esse instrumento é americano e foi

validado para a população brasileira por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009).

Quanto à codificação deste instrumento, a obtenção do escore é feita 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.

Resultados

Análises de Correlação de Spearman foram realizadas 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 1 apresenta as correlações entre as práticas educativas maternas e a competência social infantil, segundo a percepção das mães aos seis anos de idade da criança.

Os resultados apresentados não revelaram correlações significativas entre as práticas educativas maternas (indutivas, coercitivas ou não interferência) e a percepção das mães sobre a competência social infantil. Contudo, foram encontradas correlações positivas entre as práticas coercitivas maternas e o escore total de problemas de comportamento infantil ($p < 0,01$) e o escore de problemas de externalização ($p < 0,05$), indicando que quanto mais práticas coercitivas a mãe relatou, mais problemas de comportamento foram identificados.

A Tabela 2 apresenta a correlação entre os escores das práticas educativas paternas com a competência social infantil, segundo a percepção dos pais. Com relação à competência social, houve uma

Tabela 1
Correlações entre as práticas educativas maternas aos seis anos da criança e a percepção das mães sobre a competência social infantil ($N = 48$)

	Indutivas	Coercitivas	Não interferência
Competência social	0,13	0,17	0,02
Cooperação	0,27	-0,06	-0,28
Assertividade	0,10	-0,17	0,01
Responsabilidade	0,12	-0,08	0,05
Autocontrole	-0,03	-0,18	0,16
Problemas de comportamento	-0,12	0,37**	0,02
Externalização	-0,12	0,33*	0,02
Internalização	-0,16	0,13	0,00
Hiperatividade	-0,02	0,24	0,00

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

correlação positiva entre as práticas indutivas e a cooperação infantil ($p < 0,05$), indicando que quanto mais práticas indutivas, mas a criança foi considerada cooperativa. Os resultados também revelaram que quanto mais práticas de não-interferência por parte dos pais, mais a criança apresentou o comportamento de assertividade ($p < 0,05$). Por fim, quanto mais práticas coercitivas os pais utilizavam, mais

problemas de internalização infantil foram identificados ($p < 0,05$).

Para investigar possíveis diferenças quanto ao sexo da criança e ao nível socioeconômico (NSE), considerando as práticas educativas maternas e paternas e a competência social infantil, foram utilizados o teste t e o teste de Mann-Whitney, sendo que este último foi usado quando o tamanho dos grupos exigia o uso de testes não-

Tabela 2
Correlações entre as práticas educativas paternas aos seis anos da criança e a percepção dos pais sobre a competência social infantil (N = 33)

	Indutivas	Coercitivas	Não interferência
Competência social	0,22	-0,09	-0,02
Cooperação	0,42*	-0,07	0,04
Assertividade	0,13	0,09	-0,35*
Responsabilidade	0,27	-0,13	0,08
Autocontrole	0,09	-0,03	-0,12
Problemas de comportamento	0,21	0,25	0,06
Externalização	0,28	0,14	0,09
Internalização	0,05	0,38*	0,12
Hiperatividade	-0,02	0,13	-0,09

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

paramétricos. Conforme pode ser visto na Tabela 3, os resultados apontaram que as mães de meninas tiveram maiores médias na avaliação do comportamento de autocontrole e no escore total de competência social das filhas do que as mães de meninos.

Para a análise do NSE, foi considerado como famílias de NSE baixo aquelas que tiveram sua classificação no nível 1, 2 ou 3 (baixo, médio-baixo e médio), e como famílias de NSE alto, as que tiveram

sua classificação no nível 4 ou 5 (médio-alto e alto). Constatou-se que mães de NSE baixo referiram maior uso de práticas coercitivas e problemas de internalização dos filhos/as (ver Tabela 4). Por outro lado, mães com NSE alto relataram maior uso de práticas indutivas. Destaca-se que não foram encontradas diferenças dentre os pais quanto ao sexo da criança e ao NSE.

Para analisar as diferenças entre as médias das práticas e da

Tabela 3
Diferenças entre as médias para as práticas educativas e a percepção sobre a competência social infantil de mães e pais considerando o sexo da criança

	Mães		Pais	
	Meninas (N = 19)	Meninos (N = 29)	Meninas (N = 15)	Meninos (N = 18)
Práticas educativas	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Indutivas	6,84 (3,94)	6,79 (3,12)	5,87 (2,90)	6,39 (4,04)
Coercitivas	4,47 (2,73)	3,90 (2,58)	3,13 (2,32)	4,00 (2,54)
Não interferência	2,21 (1,58)	2,31 (1,62)	2,87 (1,55)	2,67 (2,35)
Competência social	1,39 (0,17)	1,27 (0,21)*	1,22 (0,18)	1,28 (0,20)
Cooperação	1,22 (0,25)	1,18 (0,34)	1,12 (0,28)	1,16 (0,34)
Assertividade	1,67 (0,22)	1,61 (0,28)	1,51 (0,30)	1,56 (0,23)
Responsabilidade	1,36 (0,24)	1,29 (0,26)	1,15 (0,29)	1,30 (0,25)
Autocontrole	1,34 (0,26)	1,05 (0,33)**	1,11 (0,22)	1,11 (0,27)
Problemas de comportamento	0,72 (0,30)	0,84 (0,25)	0,75 (0,32)	0,74 (0,19)
Externalização	0,63 (0,43)	0,82 (0,33)	0,68 (0,45)	0,75 (0,29)
Internalização	0,77 (0,34)	0,78 (0,29)	0,72 (0,30)	0,70 (0,28)
Hiperatividade	0,83 (0,37)	1,00 (0,33)	0,90 (0,39)	0,83 (0,23)

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ (Teste não-paramétrico Mann-Whitney)

Tabela 4
Diferenças entre as médias para as práticas educativas e a percepção sobre a competência social infantil de mães e pais considerando o nível socioeconômico familiar

	Mães		Pais	
	Mais baixo (N = 26)	Mais alto (N = 23)	Mais baixo (N = 16)	Mais alto (N = 17)
Práticas educativas	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)
Indutivas	5,73 (3,06)	8,09 (3,46)*	6,44 (3,84)	5,88 (3,29)
Coercitivas	5,04 (2,75)	3,05 (2,05)**	2,88 (2,50)	4,29 (2,25)
Não interferência	2,12 (1,58)	2,61 (1,75)	2,69 (2,08)	2,82 (1,97)
Competência social	1,27 (0,22)	1,38 (0,16)	1,28 (0,19)	1,22 (0,20)
Cooperação	1,17 (0,34)	1,23 (0,26)	1,16 (0,27)	1,12 (0,31)
Assertividade	1,59 (0,29)	1,70 (0,21)	1,55 (0,22)	1,53 (0,30)
Responsabilidade	1,26 (0,28)	1,39 (0,20)	1,28 (0,27)	1,18 (0,29)
Autocontrole	1,11 (0,29)	1,23 (0,37)	1,14 (0,23)	1,08 (0,26)
Problemas de comportamento	0,85 (0,33)	0,73 (0,18)	0,69 (0,26)	0,79 (0,25)
Externalização	0,76 (0,44)	0,74 (0,30)	0,63 (0,33)	0,81 (0,40)
Internalização	0,86 (0,34)	0,68 (0,24)*	0,73 (0,32)	0,69 (0,27)
Hiperatividade	1,00 (0,37)	0,86 (0,32)	0,78 (0,29)	0,94 (0,32)

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ (Teste t para amostras independentes para as mães e Teste não-paramétrico Wilcoxon para os pais)

avaliação da competência social da criança relatadas por mães e pais, utilizou-se o Teste *t* para amostras pareadas, considerando-se, para tanto, apenas os casos em que havia dados de ambos (ver Tabela 5). Foram encontradas diferenças significativas, sendo que as mães apresentaram maiores médias do que os pais quanto à percepção de assertividade, responsabilidade e ao escore total de competência social da criança. Especificamente em relação às práticas educativas,

Tabela 5
Diferenças entre as médias de práticas educativas e a percepção sobre a competência social infantil de mães e pais ($N = 32$)

	Mães	Pais
	M (DP)	M (DP)
Práticas educativas	13,28 (3,70)	12,40 (4,52)
Indutivas	6,84 (3,65)	6,28 (3,50)
Coercitivas	3,84 (2,54)	3,50 (2,41)
Não interferência	2,59 (1,54)	2,63 (1,87)
Competência social	1,37 (0,19)	1,25 (0,20)**
Cooperação	1,21 (0,31)	1,14 (0,29)
Assertividade	1,67 (0,21)	1,53 (0,26)**
Responsabilidade	1,39 (0,23)	1,22 (0,28)*
Autocontrole	1,25 (0,33)	1,12 (0,24)
Problemas de comportamento	0,72 (0,23)	0,73 (0,25)
Externalização	0,68 (0,36)	0,72 (0,37)
Internalização	0,73 (0,23)	0,70 (0,29)
Hiperatividade	0,84 (0,34)	0,86 (0,32)

Nota. * $p < 0,01$; ** $p \leq 0,005$ (Teste *t* para amostras pareadas. Um dos pais não foi contabilizado nesta análise em função de *missings*).

não foram verificadas diferenças entre mães e pais, considerando-se tanto o total de práticas citadas quanto as suas diferentes categorias (indutivas, coercitivas e não interferência).

Discussão

No presente estudo, investigou-se a relação entre as práticas educativas parentais, os problemas de comportamento e a competência social infantil aos seis anos de vida da criança. 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.

Os resultados corroboraram, em parte, as hipóteses na medida em que práticas indutivas paternas estiveram positivamente associadas com a cooperação infantil, sendo que o mesmo não se repetiu em relação às mães. Além disso, as práticas coercitivas maternas estiveram correlacionadas positivamente como o escore total de problemas de comportamento infantil, especialmente, com os de externalização. Da mesma forma, as práticas coercitivas paternas estiveram correlacionadas com os problemas de internalização infantil.

As correlações encontradas apoiam os dados da literatura que indicam a importância das práticas indutivas parentais para o desenvolvimento da competência social da criança, ao passo que as práticas consideradas coercitivas tendem a levar a dificuldades comportamentais, em especial problemas de comportamento (Chen et al., 1997; Denhan et al., 2000; Dumas & LaFreniere, 1993; Hart et al., 1990; Hart et al., 1992; Weber et al., 2006). Particularmente, as práticas indutivas paternas estiveram correlacionadas com a cooperação infantil. Nesse

sentido, acredita-se que a obediência às regras e o fato da criança ser prestativa estariam relacionados ao uso de comandos diretos ou de reforço contingente (ordens e pedidos), bem como de sugestões ou orientações parentais (Kuczynski et al., 1987).

No que diz respeito às práticas coercitivas, correlações positivas foram encontradas com os problemas de comportamento da criança. As mães que usaram mais práticas coercitivas também tenderam a perceber seus filhos como tendo mais problemas de comportamento, principalmente os de externalização. A literatura já destacava que pais considerados mais negativos, impacientes e controladores durante as tarefas do dia a dia tendiam a ter crianças com problemas comportamentais (Denhan et al., 2000), além de estimularem um padrão de comportamento mais agressivo da criança (Hart et al., 1990; Hart et al., 1992; Weber et al., 2006). Straus e Mouradian (1998) também enfatizaram que as práticas coercitivas levariam ao comportamento antissocial e à impulsividade infantil que, por sua vez, se associavam aos problemas de externalização. Apesar dessas evidências, é importante reconhecer a complexidade da relação entre as práticas educativas dos pais e os problemas de comportamento na criança, uma vez que dificuldades da própria criança ou mesmo a influência de outros fatores (eventos estressantes, fragilidade da rede de apoio) podem mediar ou moderar o impacto das condutas parentais.

As práticas coercitivas paternas também estiveram associadas aos problemas de comportamento infantil, contudo, diferentemente das mães, estes se referiram à internalização. Conforme Chen et al., (1997), é plausível supor que, quando os pais tendem a controlar e rejeitar o comportamento da criança usando a imposição de poder, proibições, estratégias punitivas e enfatizando a obediência absoluta, elas tendem a ficar mais ansiosas, medrosas e frustradas. Isso pode acarretar na diminuição de sua autoestima e, conseqüentemente, em reações mais negativas frente aos demais.

Já quanto à relação encontrada entre as práticas de não interferência paternas e a assertividade infantil, entende-se que quanto maior a autonomia e a independência da criança, menor o número de práticas de não interferência. Quanto a isso, Kuczynski et al. (1987) indicou que diante dos comportamentos assertivos da criança, como a recusa em atender alguma ordem ou pedido, os pais tanto podem explicar a ela porque deveria cooperar ou tentar persuadi-la, tornando a tarefa atrativa, como abandonar seu objetivo em favor de alguma alternativa que a criança aceite melhor. No presente estudo, os pais parecem alinhar-se melhor à primeira alternativa, pois fazem menor uso das práticas de não interferência frente à percepção de assertividade dos filhos.

Por fim, os resultados encontrados sobre a relação do sexo da criança e do NSE no uso das práticas educativas parentais e na competência social infantil, também confirmaram a literatura (Garner, 2006; Scaramella et al., 2008; Turner, & Johnson, 2003). No que diz respeito ao sexo, os resultados encontrados indicaram que as mães de meninas tiveram maiores médias na avaliação do comportamento de autocontrole e no escore total de competência social das filhas do que as mães de meninos. Tais dados vão ao encontro da literatura que aponta que as mães tendem a utilizar mais práticas indutivas com as meninas por esperarem dessas um comportamento mais tranquilo e controlável (Andersson & Sommerfelt, 2001; McKee et al., 2007).

Quanto ao NSE, constatou-se que as mães de NSE mais baixo

foram mais coercitivas com seus filhos, ao passo que as mães de NSE mais alto utilizaram, com mais frequência, práticas indutivas. Parece existir uma forte valorização de estratégias que priorizem a autonomia das crianças entre famílias de classe socioeconômica mais alta. Ao mesmo tempo, entre famílias de mais baixo nível socioeconômico haveria uma tendência a valorizar a conformidade às regras levando a estratégias educativas mais voltadas para a obediência. Conforme já discutido, as práticas coercitivas tenderiam a se associar com maior frequência aos problemas de comportamento, o que se confirmou dentre as mães de mais baixo NSE em relação aos problemas de internalização. Ainda é importante considerar que diferenças culturais, de escolaridade, crenças e valores influenciam a forma com que famílias de níveis socioeconômicos distintos entendem os comportamentos da criança e educam seus filhos, assinalando a complexidade da interação entre o contexto sociocultural e o uso de práticas educativas pelos pais (Tudge, 2008).

Salienta-se que apenas foram encontrados resultados significativos relativos às mães e não aos pais quanto ao sexo e ao NSE. Tal dado pode ser explicado pelo papel predominante que as mulheres ainda exercem no processo de socialização das crianças (Silveira, Pacheco, Cruz, & Schneider, 2005; Wagner, 2003), embora os pais venham participando cada vez mais da educação dos filhos. Por outro lado, é possível pensar que outros fatores influenciam diferentemente a escolha das práticas educativas e a percepção da competência social entre as mães e os pais. Aspectos como as crenças, valores, experiências com seus próprios cuidadores e a situação específica que exige a intervenção podem assumir maior relevância para os pais do que as questões de gênero da criança e os aspectos socioculturais relacionados ao NSE (Piccinini et al. 2007).

Quanto às práticas educativas, constataram-se similaridades tanto em relação ao número total de práticas citadas por mães e pais quanto entre a sua classificação em indutivas e coercitivas. Em particular, as práticas de caráter indutivo foram mais relatadas do que as coercitivas tanto pelas mães quanto pelos pais do presente estudo. Essa tendência já havia sido encontrada por outros estudos que mostram similaridades entre mães e pais no uso de práticas indutivas (Bentley & Fox, 1991; Hart et al., 1992; Marin, Piccinini, & Tudge, no prelo; Piccinini et al., 2007; Weber, Prado Viezzer, & Brandenburg, 2004). Deste modo, as mães e os pais parecem estar privilegiando métodos não coercitivos como a melhor forma de disciplinar os seus filhos, tais como negociar, explicar e organizar o ambiente. Ao mesmo tempo, destaca-se que a média de práticas coercitivas de mães e pais correspondeu a, aproximadamente, a metade da média de práticas indutivas citadas, corroborando outros estudos envolvendo díades de mães e crianças que encontraram frequências de práticas indutivas superiores às coercitivas (Alvarenga & Piccinini, 2001, 2003; Piccinini, Castro et al., 2003).

Já com relação à avaliação de competência social dos filhos, mães e pais mostraram algumas diferenças, sendo que as mães tenderam a perceber os filhos como mais competentes, no geral, mais assertivos e responsáveis dos que os pais. Esses resultados podem estar associados ao fato de as mães ainda serem apontadas como as principais responsáveis pelas atividades relativas ao cuidado dos filhos (Wagner, 2003), bem como mais envolvidas emocionalmente com a parentalidade (Mills et al., 2007; Rouyer, Frascarolo, Zaouche-Gaudron, & Lavanchy, 2007), o que pode levá-las a serem mais consistentes em suas práticas educativas com as crianças e as

perceberem como mais competentes socialmente (Patterson, Reid & Dishion, 1992). Contudo, faz-se necessário destacar que as eventuais diferenças relatadas por mães e pais também podem ser o produto de suas diferentes reações ao processo de serem questionados, mais do que de suas diferenças de gênero (Dessen & Lewis, 1998). Além disso, no que se refere ao fato de termos encontrado associações entre as práticas educativas com a competência social infantil e com os problemas de internalização apenas entre os pais, entende-se que novos estudos precisam confirmar esses achados e explorar novas hipóteses para essas diferenças.

Ainda é importante mencionar que as práticas indutivas maternas e paternas se correlacionaram negativamente com grande parte dos problemas de comportamento infantil (internalização, externalização e hiperatividade), embora de modo não significativo. De igual forma, as práticas coercitivas maternas e paternas também se correlacionaram negativamente com grande parte das subcategorias de competência social infantil, apesar de não ter sido de forma significativa. Esses resultados levam a crer que essas variáveis estariam, de fato, associadas, sendo que a falta de significância pode estar relacionada ao pequeno número de participantes. Assim, considera-se que o tamanho da amostra pode ter contribuído para que diferenças expressivas não aparecessem, ao reduzir o poder estatístico das análises realizadas.

Destaca-se ainda que uma das limitações do presente estudo diz respeito à possibilidade dos instrumentos e categorias utilizados para análise não terem sido sensíveis o suficiente para captar a complexidade e as sutilezas do fenômeno investigado. No que se refere às diferenças encontradas entre mães e pais do presente estudo quanto às correlações entre as práticas coercitivas e os problemas de comportamento, sugere-se que futuros estudos avaliem possíveis diferenças nas práticas educativas e percepções de um mesmo par parental sobre a competência social de seu filho/a.

Frente ao exposto, considera-se que o presente estudo traz importantes contribuições ao examinar a relação entre as práticas educativas utilizadas pelas mães e pelos pais e a competência social da criança pré-escolar, cujo desenvolvimento é bastante intenso e complexo. Entende-se que educar os filhos é uma tarefa complexa que envolve não só valores pessoais e familiares como ideias e concepções sociais acerca do melhor modo de realizá-la (Biasoli-Alves, 1997). Adicionalmente, é preciso considerar que 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.

Referências

- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (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.
- 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. doi:10.1111/1467-9450.00256
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental, SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo:

- Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- 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.
- 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.
- 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 práticas de educação da criança. *Temas em psicologia* 3, 33-49.
- 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.
- 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.
- 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.
- Denhan, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K., T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization an 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.
- 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.
- 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.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- 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.
- 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.
- Hart, C. H., Ladd, G. W., & Bureson, 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.
- 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.
- 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 (Orgs), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 141-168). Washington: American Psychological Association.
- Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M., & Girmius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology*, 23, 799-806.
- 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.
- Marin, A. H., Piccinini, C. A., & Tudge, J. R. H. (no prelo) Práticas educativas maternas e paternas aos 24 e aos 72 meses de vida da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Patterson, G. R., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia Publishing Company.
- 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.
- 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 of the International Society for the Study of Behavior Development, Recife, Brasil.
- Piccinini, C. A., Tudge, J., Lopes, R. S., & Sperb, T. M. (1998). *Estudo Longitudinal de Porto Alegre: Da Gestação à Escola*. Porto Alegre: Instituto de Psicologia, UFRGS. Projeto de Pesquisa.
- Robson, C. (1995). *Real word research: A resource for scientist and practitioner-researchers*. Oxford: U.K.: Blackwell.
- 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.
- Sampaio, I. T., & Viera, M. L. (2007). A influência do gênero e ordem de nascimento sobre as práticas educativas parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 198-207.
- Scaramella, L. V., Neppi, 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
- Seidl de Moura, M. L., Ribas, R. C., Piccinini, C. A., Bastos, A. C., Magalhães, C. M., Vieira, M. L., ... & Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 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.
- 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
- 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.
- Tudge, J. R. H. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child rearing in diverse societies*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- 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.
- Turner, L. A., & Jonhson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 495-505.
- 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.
- 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., 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.

Notas

1. Artigo derivado da tese de doutorado de Angela Helena Marin, realizada sob a supervisão de Cesar Augusto Piccinini e Jonathan Tudge, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
2. Esse cálculo considera quatro fatores: educação, ocupação, estado civil 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.
3. O estudo envolve várias fases de coletas de dados realizadas desde a gestação até os oito anos de vida das crianças (gestação, 3º, 8º, 12º, 18º, 24º, 36º mês e 6º, 7º e 8º 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.
4. 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.
5. De acordo com Robson (1995), os valores do Coeficiente Kappa são assim classificados: suficientes (0,40 a 0,60), bons (0,60 a 0,75) e excelentes (acima de 0,75).

Angela Helena Marin, doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professora da Universidade Luterana do Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Lavras, 654/601. Porto Alegre-RS. CEP. 90460-040.
Telefones: (51) 9304-0194 ou 3330-1709. E-mail: marin.angelah@gmail.com

Cesar Augusto Piccinini, doutor e pós-doutor pela University College London, é professor do PPG-Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisador do CNPq.

Tonantzin Ribeiro Gonçalves, doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é pós-doutoranda pelo PPG-Psicologia da UFRGS.

Jonathan R. H. Tudge, doutor pela Cornell University, é professor Titular em Desenvolvimento Humano e Estudo da Família da University of North Carolina at Greensboro.