

Práticas educativas de mães portuguesas. Diferenças em função do nível socioeconómico e da zona de residência da família

Este estudo incide sobre alguns aspectos específicos dos comportamentos e atitudes educativas da mulher portuguesa em relação aos filhos pré-adolescentes (10-13 anos). São apresentados resultados que evidenciam diferenças nas práticas educativas maternas em função do nível socioeconómico e da zona de residência rural ou urbana da família.

Os estudos realizados neste domínio salientam, com uma certa regularidade, a variação das práticas educativas parentais em função do nível socioeconómico da família; a zona de residência é raramente estudada como factor de variação. Os resultados são, contudo, frequentemente discordantes quanto à direcção desta diferenciação e aos seus aspectos concretos (Baldwin *et al.*, 1949; Baumrind, 1971, 1973; Freeberg e Payne, 1967; Hess e Shipman, 1968; Huston, 1983; Kamii e Radin, 1967; Lautrey, 1980; Maccoby, 1980; Maccoby e Martin, 1983; Pourtois, 1979; Reuchlin, 1972 e 1979; Safilios-Rothschild, 1979; Schaeffer, Bell e Bayley, 1959; Steward e Steward, 1973, etc.). O recurso a variáveis demasiado amplas (amor-hostilidade...), a diversidade dos métodos de recolha e/ou tratamento dos dados e a especificidade das amostras podem explicar parcialmente este fenómeno.

Apesar destas divergências, a estreita dependência das práticas educativas parentais em relação ao meio socioeconómico verifica-se em todas as pesquisas, o que legitima o estudo desta questão no contexto específico português¹. Procuramos também contribuir para o esclarecimento de algumas divergências dos estudos existentes, bem como examinar a influência da zona de residência sobre as práticas educativas. Finalmente, tentamos articular hipóteses explicativas das diferenças de práticas educativas entre grupos sociais.

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (membro do Serviço de Consulta Psicológica e de Orientação Vocacional). Este estudo foi subsidiado pelo INIC (Linha de Acção n.º 1 do Centro de Psicologia da Universidade do Porto) e insere-se numa investigação que está a ser realizada sob a orientação de P. Roubertoux (Universidade de Paris V).

¹ Este estudo insere-se numa investigação de âmbito mais vasto que pretende observar as relações entre as variações das práticas educativas maternas e as variações da motivação para o sucesso dos filhos.

I. METODOLOGIA

1. ESCOLHA DAS VARIÁVEIS

No domínio extremamente vasto das práticas educativas parentais é indispensável limitar o campo de observação. Tentar abranger um número demasiado grande de atitudes ou comportamentos educativos, em múltiplas situações, provoca uma difusão extrema dos dados que torna mais difícil o seu tratamento (Lytton, 1971). Foram, portanto, seleccionados variáveis parentais que, em função dos objectivos da investigação global em que este estudo está inserido, parecem susceptíveis de influenciar a motivação para o sucesso das crianças: o autoritarismo dos pais, as suas expectativas em relação ao sucesso da criança, o *locus* de controlo que manifestam em situações que envolvem os filhos, o tipo de estruturação que imprimem à vida quotidiana, a autonomia que concedem aos filhos e a sua aceitação dos mesmos. Estas atitudes educativas podem ser definidas da seguinte maneira:

O *autoritarismo* é a imposição das decisões do adulto à criança que é suposta obedecer de maneira absoluta e imediata; qualquer infracção a esta regra de submissão incondicional provoca reacções coercitivas imediatas. As decisões normativas são tomadas em função dos valores, representações, desejos ou projectos do adulto, que é, neste contexto, pouco sensível aos desejos ou necessidades do filho e considera o diálogo com ele de pouca utilidade.

As *expectativas* das mães dizem essencialmente respeito às áreas escolares e profissionais futuras; o êxito profissional, muito investido, é já assunto de conversas com a própria criança; o êxito actual em tarefas escolares ou extra-escolares, assim como o prolongamento da escolaridade, são meios importantes para alcançar este objectivo a longo prazo; no domínio das relações com os pares, a mãe está mais interessada pela posição de liderança eventual da criança no seio do grupo do que pelas características dos seus membros (idade, sexo...); o comportamento, o respeito de normas religiosas ou a prioridade da felicidade na vida futura são, neste caso, relegados para um segundo plano.

O «*locus*» de controlo interno das mães traduz a sua convicção de que o que acontece de bom ou de mau ao filho não é devido ao acaso ou a elementos incontrolláveis, mas é consequência lógica das atitudes ou comportamentos do mesmo; traduz ainda o sentimento de que elas próprias se sentem capazes de influenciar estes acontecimentos por uma acção preventiva ou reactiva.

A *estruturação* do meio pretende sublinhar até que ponto a vida familiar está organizada e o grau de rigidez desta organização; avalia-se a partir da presença de regras que organizam a vida quotidiana da criança, acompanhadas de exigências do seu respeito. A estruturação será «rígida» se um amplo leque de regras orienta, de modo preciso, o comportamento da criança em múltiplas áreas da sua existência, não deixando possibilidade de escolher outras alternativas, quaisquer que sejam as circunstâncias; será «flexível» se estas mesmas regras deixam um certo leque de possibilidades de escolha à criança ou se podem ser modificadas em determinadas circunstâncias; finalmente, será «ausente» se a vida da criança não é estruturada por regras estáveis ou se o respeito destas não é exigido.

A *autonomia* concedida aos filhos é acompanhada da convicção de que a criança é capaz de assumir a responsabilidade de certas áreas da sua existência, como, por exemplo, o seu trabalho escolar ou as suas deslocações; as mães não sentem a necessidade de controlar frequentemente o comportamento da criança nestes domínios.

A *aceitação* da criança, aqui considerada, implica, da parte das mães, a compreensão de que a criança tem as suas próprias necessidades, interesses, motivações ou projectos, que é um ser em desenvolvimento, ou seja, necessariamente imperfeito, susceptível de errar ou regredir e que evoluiu segundo o seu próprio ritmo; é acompanhada, portanto, duma atitude de confiança na capacidade de evolução da criança e de renúncia a qualquer tentativa compulsiva para modificar imediatamente o seu comportamento; as mães têm, neste contexto, uma imagem da criança muito satisfatória e relativamente independente da opinião alheia.

2. ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO — ENTREVISTA

Observar as práticas educativas no decorrer da vida quotidiana é problema delicado, visto que os sujeitos podem interpretar esta tentativa como uma incursão injustificada na sua vida privada. Se aceitam colaborar, terão tendência a apresentar ao observador uma imagem idealista de si próprios, que se supõe corresponder às expectativas deste último. Os dados recolhidos serão portanto enviesados pela «desejabilidade social», qualquer que seja o método utilizado. A este viés, muito geral, acrescentar-se-ão outros, específicos a cada método de observação. Ao escolher um dos métodos, o investigador tem de decidir que tipo de distorção é tolerável, tendo em consideração os objectivos da investigação (Lytton, 1971).

Assim, renunciámos a utilizar o método de observação directa dos comportamentos, que, embora permita observar a interacção mãe-filho em «primeira mão», apresenta inconvenientes que anulam largamente esta vantagem: considerando a idade dos jovens implicados, não só tal interacção sofrerá maiores modificações no sentido socialmente desejável, mas também as necessárias limitações espaço-temporais, inerentes a tal tipo de observação, reduzirão consideravelmente a variedade de situações observáveis.

A observação indirecta das práticas educativas (por entrevista ou questionário) — o método seguido neste estudo —, ainda que apresente certas vantagens, não está livre de inconvenientes. Se a entrevista é relativamente fácil de realizar e permite abordar uma variedade de situações educativas que escapariam à observação directa, o seu maior problema reside na sinceridade das respostas. As deformações eventuais podem ser mais ou menos inconscientes (erros de memória de factos antigos) ou mais ou menos conscientes (apresentação dos acontecimentos dum modo socialmente aceitável).

Várias precauções foram tomadas para tentar minimizar estes riscos de deformação: as questões incidem sobre aspectos *concretos* da vida quotidiana *actual* e não dizem respeito a factos antigos e gerais; centram-se sobre a atitude ou o comportamento da mãe em relação a um filho ou a uma filha *específicos*, com o objectivo de introduzir assim um elemento de referência concreto susceptível de aumentar a coerência entre atitudes ou comportamentos relatados e aqueles que se verificam realmente nesta

situação precisa e também de limitar a observação da relação educativa a uma determinada faixa etária (os jovens entre 10 e 13 anos). Considerações gerais na apresentação da entrevista têm também como objectivo diminuir a influência da desejabilidade social na medida em que fornecem justificação *a priori* para qualquer prática educativa que possa afastar-se dos padrões ideais dos próprios sujeitos: insistiu-se no facto de não existir uma maneira «melhor» que outra de educar os filhos, na necessidade que cada um sente de adaptar as suas reacções às características de cada criança, e apresentou-se como objectivo da entrevista não a avaliação do comportamento parental (que não faria sentido neste contexto), mas a mera recolha de informação. A formação dos entrevistadores teve como objectivo, entre outros, a criação dum clima de neutralidade favorável à sinceridade das respostas.

Seria, no entanto, ilusório imaginar ter assim suprimido totalmente o viés nas respostas às entrevistas. Estas reflectem as atitudes e os comportamentos educativos, percebidos pela própria mãe, através dum certo esforço de coerência que elimina as variações do comportamento e acentua os seus aspectos constantes, mais ou menos idealizados em função dos valores do meio onde se insere. Se os vários meios se referem a valores dominantes muito gerais no campo educativo, o viés introduzido provocará uma regressão da variação das respostas no sentido da média, ou seja, diminuirá as variações intergrupo, o que age no sentido oposto às nossas hipóteses implícitas. Assim, podemos prever que as variações educativas reais entre grupos serão mais nítidas que as transmitidas pela entrevista. Os resultados serão uma representação enfraquecida duma realidade muito mais diferenciada e, por isso, podemos aceitar, sem risco, este tipo de viés.

Se, pelo contrário, as mães dos vários meios, por causa da referência aos valores educativos contrastados das suas respectivas subculturas, relatam comportamentos ou atitudes educativos mais diferenciados que os adoptados na realidade, transmitirão uma imagem ampliada da mesma. Temos razões para pensar que este esforço para transmitir uma imagem conforme aos valores educativos não se limita a situações de entrevista, mas está presente em todas as situações que implicam possibilidade de controlo social e influenciará não só as afirmações das mães, mas também as suas atitudes explícitas ou os seus comportamentos manifestos num largo leque de situações. Os resultados obtidos reflectirão as práticas educativas dos pais «em condições onde o controlo social é susceptível de se exercer».

A entrevista teve, além disso, a preocupação de abordar situações comuns aos vários níveis socioeconómicos (horários, vida escolar, tempos livres, refeições), de suprimir as exigências de abstracção pela referência a factos muito concretos, de diminuir as dificuldades de compreensão verbal pela utilização duma linguagem simples e unívoca e as de expressão verbal pela apresentação de alternativas de resposta para cada item cuja compreensão foi previamente testada. As várias alternativas de resposta foram redigidas de modo a terem uma conotação positiva, a serem igualmente aceitáveis socialmente e a ilustrarem alternadamente o pólo positivo e o pólo negativo da variável observada. A ordem de apresentação das respostas foi variada e os itens das várias escalas misturados. Estas precauções tinham como objectivo controlar a tendência a escolher a resposta em função da sua conotação positiva ou negativa, da sua ordem de apresentação ou da compreensão dos objectivos reais do questionário. Cada alternativa de

resposta operacionaliza um certo nível de intensidade de manifestação da variável observada: à intensidade máxima é atribuído o valor 4, à média o valor 2 e à mínima o valor 0 (zero)².

A forma de entrevista foi preferida ao questionário, considerando, essencialmente, o número relativamente elevado de sujeitos analfabetos ou com poucos hábitos de leitura. A entrevista realizou-se ao domicílio, dada a dificuldade de deslocação dos pais, sobretudo em meio rural. Os entrevistadores foram especialmente treinados, de modo a garantir a fidelidade dos dados e a uniformizar ao máximo as condições de passagem das entrevistas.

O questionário que serve de base à entrevista é formado por 125 itens de escolha forçada, agrupados em 6 escalas, da seguinte maneira: 24 itens de autoritarismo, 20 itens de expectativa, 23 itens de *locus* de controlo, 19 itens de estruturação, 20 itens de autonomia e 19 itens de aceitação, além dos 14 itens a resposta aberta para recolher informações gerais necessárias à caracterização da amostra. A pertinência dos itens e a consistência das escalas foram verificadas após uma administração de questionários a 254 mães. Foram, num primeiro momento, eliminados todos os itens não discriminatórios, considerados inúteis para diferenciar os sujeitos, desde que uma das alternativas de resposta recolhia mais de 70% de adesão; o número de itens reduziu-se assim de 139 a 86. Num segundo momento, as várias escalas foram submetidas a uma análise factorial em componentes principais (rotação varimax) para verificar a sua consistência interna. Só os itens saturando significativamente o primeiro factor evidenciado em cada escala foram conservados: 12 itens foram ainda eliminados por este processo. Dos 74 itens apurados, 14 evidenciam o autoritarismo, 9 as expectativas, 10 o *locus* de controlo, 12 a estruturação, 9 a autonomia, 9 a aceitação e 11 são itens de informação geral.

Esta administração permitiu também recolher informações sobre diferenças de práticas educativas em função do nível socioeconómico da família e do seu meio geográfico. São estes resultados que aqui apresentamos. Dizem unicamente respeito aos 74 itens seleccionados de acordo com os processos acabados de descrever.

3. AMOSTRA

O objectivo definido determinou os critérios de escolha da amostra. Pretendíamos contactar as mães de famílias suficientemente contrastadas em relação aos factores de variação enunciados e constituir grupos suficientemente equilibrados de modo a poderem ser comparados; cada família devia ter obrigatoriamente um rapaz ou uma rapariga com a idade compreendida entre 10 e 14 anos, visto que pretendemos observar as interacções educativas com jovens desta idade.

A amostra é formada por mães de 254 famílias de origem urbana (cidade do Porto) e rural (região de Chaves e Arcos de Baúlhe), pertencendo aos vários níveis socioeconómicos (baixo, médio e alto).

² A nota global de cada sujeito para cada uma das escalas corresponde à soma das cotações obtidas em cada um dos itens da escala.

O nível socioeconómico foi determinado essencialmente a partir da profissão do pai e da mãe e do nível de estudos de cada um. A dimensão da habitação, a posse de objectos de prestígio e a presença de empregadas domésticas foram utilizadas para confirmar esta primeira avaliação. Só as mães foram contactadas, visto ser o elemento da família mais directamente responsável pelos aspectos ligados à vida quotidiana da criança. Metade das mães respondia relativamente a um filho, a outra metade relativamente a uma filha. A distribuição da amostra é indicada no quadro n.º 1. As exigências de equilíbrio relativo dos vários grupos explica que a estratificação da amostra não corresponde à estratificação social e ao nível nacional ou regional. As famílias de nível socioeconómico alto estão sobre-representadas (26%). Podemos considerar que as famílias contactadas são famílias *tout-venant* dentro dos critérios de selecção escolhidos (amostra intencional).

Distribuição da amostra em função da zona geográfica de residência, do nível socioeconómico da família e do sexo do filho

(QUADRO N.º 1)

NSE	Sexo do filho	Zona residencial		Total
		Rural	Urbana	
Baixo	Rapazes	22	23	45
	Raparigas	26	28	54
	Total	48	51	99
Médio	Rapazes	27	21	48
	Raparigas	18	23	41
	Total	45	44	89
Alto	Rapazes	13	19	32
	Raparigas	17	17	34
	Total	30	36	66
Total	Rapazes	66	63	125
	Raparigas	57	68	129
	Total	123	131	254

II. RESULTADOS

Os resultados foram tratados globalmente por análise de variância multifactorial (3 x 2) com grupos desiguais³. Os dois factores considerados são o nível socioeconómico e a zona de residência da família; o primeiro apresenta três modalidades (baixo, médio e alto) e o segundo duas modalidades (rural e urbano). Quando um efeito significativo (se $p \geq .05$) de cada um dos factores ou da sua interacção se manifesta (quadro n.º 2), a observação dos resultados médios indicará a direcção das diferenças nas práticas educativas (quadro n.º 3).

³ ANOVA: A General Analysis of Variance. Program for the Apple II by Stephen Madigan and Virginia Lawrence, Human System Dynamics, Northridge, EUA.

Verifica-se um efeito significativo do factor «nível socioeconómico» sobre todas as variáveis educativas, ou seja, sobre o autoritarismo, a aceitação, as expectativas, o *locus* de controlo, a estruturação rígida e flexível ($p < ,001$) e a aceitação da criança ($p < ,05$). Este efeito não é significativo em relação a ausência de estruturação. Podemos concluir que as práticas educativas variam significativamente em função do NSE de pertença da família. Um

ANOVA: análise de variância das atitudes educativas em função do nível socioeconómico da zona da residência da família

(QUADRO N.º 2)

Atitudes	Fontes	DF	MS	F	P
Autoritarismo	Nível socioeconómico	2	2061,42	29,842	,001
	Residência	1	632,063	9,150	,003
	Nível socioeconómico/residência	2	154,420	2,235	NS
Aceitação	Nível socioeconómico	2	570,164	13,903	,001
	Residência	1	21,542	,525	NS
	Nível socioeconómico/residência	2	3,151	,077	NS
Autonomia	Nível socioeconómico	2	101,145	3,198	,041
	Residência	1	395,492	12,505	,001
	Nível socioeconómico/residência	2	4,062	,128	NS
Expectativas	Nível socioeconómico	2	1884,386	46,243	,001
	Residência	1	330,257	8,104	,005
	Nível socioeconómico/residência	2	5,885	,144	NS
<i>Locus</i> de controlo	Nível socioeconómico	2	1533,670	31,459	,001
	Residência	1	515,134	10,566	,001
	Nível socioeconómico/residência	2	61,023	1,252	NS
Estruturação rígida	Nível socioeconómico	2	40,277	11,871	,001
	Residência	1	56,631	16,691	,001
	Nível socioeconómico/residência	2	13,650	4,023	,018
Estruturação flexível	Nível socioeconómico	2	42,548	12,663	,001
	Residência	1	87,762	26,120	,001
	Nível socioeconómico/residência	2	14,703	4,376	,013
Estruturação ausente	Nível socioeconómico	2	,038	,012	NS
	Residência	1	3,135	,963	NS
	Nível socioeconómico/residência	2	,014	,004	NS

efeito similar se observa em relação ao factor «zona de residência». Só a aceitação da criança e a ausência da estruturação da vida familiar não variam em função deste factor. A estruturação rígida e flexível é também significativamente afectada pelos dois factores em interacção ($p = ,018$ e $,013$ respectivamente).

A observação do quadro n.º 3 permite-nos verificar que estas mudanças significativas nas atitudes maternas ocorrem quando se passa dos níveis socioeconómicos inferiores aos superiores. As mães mostram-se menos autoritárias, aceitam mais a criança tal como ela é, concedem-lhe mais autonomia em várias áreas da sua existência (não há diferença entre NSE baixo e médio), manifestam expectativas de sucesso crescentes em relação à criança, acreditam mais que os filhos são responsáveis tanto pelos seus sucessos como pelos seus fracassos (sobretudo ao nível escolar) e consideram-se mais capazes de agir eficazmente para aumentar a frequência

dos primeiros e diminuir a dos segundos; nota-se uma tendência a estruturar a vida da criança de modo mais flexível, diminuindo progressivamente a importância das normas rígidas; no entanto, a frequência de apresentação de situações não estruturadas não varia com a classe social.

Diferenças nas atitudes educativas em função do nível socioeconômico e da zona de residência da família (valores médios; entre parênteses o desvio-padrão)

(QUADRO N.º 3)

Atitudes	Zona residencial	Nível socioeconômico			Total	
		Baixo	Médio	Alto		
Autoritarismo	Rural	35,2 (7,15)	33,6 (9,90)	24,8 (7,78)	30,8 (10,96)	
	Urbana	33,1 (9,21)	27,1 (9,14)	23,7 (5,00)	28,6 (9,01)	
	Total	34,1 (8,30)	28,8 (11,77)	23,9 (6,67)		
Aceitação	Rural	15,1 (6,20)	18,0 (6,06)	20,8 (6,36)	16,8 (7,33)	
	Urbana	15,8 (7,22)	18,9 (6,52)	20,8 (5,84)	17,8 (7,13)	
	Total	15,1 (10,48)	18,5 (6,23)	19,9 (7,28)		
Autonomia	Rural	15,9 (4,53)	16,6 (5,75)	18,0 (6,30)	16,7 (5,47)	
	Urbana	18,7 (6,63)	18,4 (4,95)	20,7 (6,38)	19,1 (6,07)	
	Total	17,2 (5,92)	17,5 (5,41)	19,5 (6,44)		
Expectativas	Rural	13,4 (6,00)	19,5 (7,14)	21,9 (8,50)	17,7 (8,21)	
	Urbana	16,0 (6,83)	20,8 (6,24)	25,7 (5,43)	20,3 (7,27)	
	Total	13,8 (7,29)	19,2 (7,67)	22,5 (9,46)		
Locus de controle	Rural	16,0 (6,06)	18,9 (7,88)	24,9 (6,14)	18,5 (8,33)	
	Urbana	18,0 (7,57)	22,9 (8,26)	26,7 (5,78)	22,0 (8,22)	
	Total	16,7 (7,93)	19,9 (9,16)	24,2 (7,85)		
Estruturação	Rígida	Rural	6,1 (1,55)	5,3 (2,23)	4,0 (1,66)	5,3 (2,01)
		Urbana	4,7 (1,73)	3,8 (1,86)	4,0 (1,89)	4,2 (1,85)
		Total	5,4 (1,78)	4,6 (2,18)	4,0 (1,78)	
	Flexível	Rural	2,6 (1,80)	3,4 (1,59)	4,7 (1,70)	3,4 (1,89)
		Urbana	4,3 (1,90)	5,1 (2,11)	5,0 (1,73)	4,8 (1,95)
		Total	3,4 (2,03)	4,3 (2,04)	4,9 (1,71)	
	Ausente	Rural	3,3 (1,45)	3,2 (2,01)	3,3 (1,82)	3,3 (1,79)
		Urbana	3,3 (1,65)	3,1 (1,99)	3,1 (1,82)	3,1 (1,80)
		Total	3,2 (1,56)	3,2 (1,99)	3,2 (1,81)	

Curiosamente, observa-se um tipo idêntico de evolução nas práticas educativas quando se passa do meio rural ao meio urbano. A amplitude da diferenciação entre classes sociais e entre zonas de residência não é, porém, necessariamente idêntica.

Parece, portanto, que o menor autoritarismo, a maior aceitação da criança, o nível de expectativas alto, a maior autonomia, o locus de controle mais interno e a estruturação da vida quotidiana mais flexível e menos rígida são as características educativas das mães das zonas urbanas dos estratos socioeconômicos mais altos; as mães das classes baixas e das zonas rurais situam-se no pólo oposto.

III. DISCUSSÃO

A discussão dos resultados permitirá situá-los perante os de estudos realizados em contextos socioculturais diferentes. Será ainda ocasião para apresentar algumas hipóteses explicativas para as diferenças de práticas educativas segundo os factores de variação (nível socioeconómico e residência) e para tentar compreender a presença de associações particulares de atitudes educativas em cada grupo social.

1. COMPARAÇÃO COM OUTROS ESTUDOS

As interações educativas das mães com os seus filhos, no decorrer da vida quotidiana, parecem, neste estudo, fortemente dependentes das condições de vida. Este resultado global está de acordo com os de numerosas investigações que se debruçaram sobre as diferenças das práticas educativas em função do nível socioeconómico da família, apesar de aparecerem, às vezes, resultados contraditórios quando se desce aos aspectos específicos desta diferenciação.

a) Os nossos resultados evidenciam, por exemplo, um maior *autoritarismo* maternal nos NSE baixos e nas zonas rurais comparados com os NSE altos e nas zonas urbanas. No que diz respeito às diferenças de NSE, estas verificações convergem com as de certas investigações (Becker, 1964; Maccoby, 1980; Pourtois, 1979; Reuchlin, 1972; Shaeffer *et al.*, 1959...), mas divergem em relação a outras (Clausen, 1957; Davis e Havighurst, 1946; Maas, 1951; Williams, 1953). Na maioria destes estudos, o autoritarismo é assimilado a um dos pólos duma atitude muito ampla conhecida por autoritária-democrática ou restritiva-permissiva. A multiplicidade de índices escolhidos para operacionalizar esta atitude (aceleração do desenvolvimento, arbitrariedade no exercício do poder, práticas disciplinares coercitivas, exigências congruentes com as regras, insensibilidade a necessidades da criança, intolerância, rejeição, crítica...) revela a dificuldade duma definição conceptual unívoca da mesma.

A definição precisa do conceito e a redução da sua amplitude parecem-nos uma via para superar a referida divergência de resultados. Por isso definimos o autoritarismo, não pela presença ou ausência de regras, mais ou menos amplas, de organização da vida quotidiana, nem pelo nível de exigência do seu cumprimento ou pelo modo como são escolhidas, mas pela maneira como é justificada a necessidade de as respeitar e como é conseguido o seu respeito efectivo; os aspectos que excluimos são abrangidos por outra atitude: o grau de estruturação da vida familiar. Assim, para nós, o autoritarismo manifesta-se pela imposição unilateral de normas incontestáveis, graças ao poder parental legitimado pelo respectivo estatuto; o respeito da vontade dos pais é assegurado por práticas mais ou menos coercitivas, caracterizadas por reacções duras e imediatas, em caso de desvio das normas, e pela ausência de consideração dos motivos que levaram ao comportamento desviante.

Os nossos resultados convergem efectivamente com os de estudos anteriores circunscritos a aspectos mais directamente relacionados com esta concepção de autoritarismo, tais como o recurso frequente a práticas disciplinares coercitivas, o uso de linguagem imperativo-normativa, a legitimação do poder pelo estatuto (Baumrind e Black, 1967; Bernstein, 1975;

Hess e Shipman, 1967; Kamii e Radin, 1967; Maccoby, 1980; Pourtois, 1979; Reuchlin, 1972; Shaeffer *et al.*, 1959).

No entanto, há ainda estudos realizados nos EUA e em França que verificam uma maior frequência do autoritarismo, assim definido, no NSE médio comparado com o NSE baixo; isto verifica-se, porém, apenas até aos anos 50; uma evolução posterior observa-se no sentido duma maior permissividade no NSE médio e dum maior autoritarismo no NSE baixo, o que coincide com os resultados que obtivemos (Bronfenbrenner, 1958; Lautrey, 1980; Lobrot, 1962; Waters e Crandall, 1969).

A proximidade, no nosso estudo, dos valores de autoritarismo dos NSE médio e baixo em zonas rurais corresponde a uma menor diferenciação destas duas classes sociais nos meios rurais do que nos meios urbanos.

b) Em relação à *estruturação* da vida familiar, os NSE não se diferenciam quanto à presença ou ausência de estruturação. A proporção de situações da vida quotidiana não estruturadas é igual e relativamente reduzida, qualquer que seja o NSE (26% das situações), e as diferenças entre zonas rurais e urbanas são relativamente fracas (27,5% e 25,1%, respectivamente). Portanto, a maioria das situações (74%) são, em todos os meios, regulamentadas por normas explícitas. As diferenças manifestam-se quanto ao tipo de estruturação destas situações, ou seja, na rigidez ou flexibilidade que presidem à elaboração e à exigência de observância das regras.

De facto, no nosso estudo, os NSE baixos e os meios rurais estruturam mais frequentemente as situações quotidianas de forma *rigida* (61% para ambas), enquanto os NSE altos e os meios urbanos utilizam esta forma de estruturação menos frequentemente ($\pm 46\%$ para ambos)⁴. Inversamente, a estruturação *flexível* é mais frequente no NSE alto (55%) e no meio urbano (53%) do que no NSE baixo (39%) e no meio rural (39%).

Resultados semelhantes a estes foram encontrados quer em estudos focalizados nas características físicas e sociais da vida familiar (Lautrey, 1980), quer noutras ligadas a situações de aprendizagem sistemática (Bee *et al.*, 1969; Brophy, 1970; Freeberg e Payne, 1967; Hess e Shipman, 1968; Pourtois, 1979; Steward e Steward, 1973; Walter, Connor e Zurich, 1974). Esta diferenciação de estruturação entre as várias classes sociais é fruto duma evolução progressiva no decorrer do tempo. De facto, resultados de estudos relativos à situação nos anos 30 salientam uma maior rigidez na classe média do que na classe baixa. A primeira manifesta posteriormente atitudes mais flexíveis, enquanto a segunda se torna mais rígida (Bronfenbrenner, 1958; Waters e Crandall, 1969). Não podemos deixar de salientar já, nesta evolução, a existência dum paralelismo aparente entre rigidez e autoritarismo. Posteriormente tentaremos compreender este fenómeno.

c) Uma maior *aceitação* da criança pelas mães de NSE altos, observada na nossa pesquisa, corrobora, em geral, resultados de investigações anteriores (Baldwin *et al.*, 1949; Forquin, 1977 e 1978; Reuchlin, 1972...). Existem algumas, no entanto, que apresentam resultados opostos: maior aceitação da criança nos NSE baixos e maior rejeição nos NSE médios (Anastasi, 1967; Barker e Wright, 1955; Davis e Havighurst, 1946).

Novamente, uma melhor definição da atitude poderá ajudar a compreender este fenómeno. A aceitação da criança tal como a definimos aqui não é

⁴ O cálculo das percentagens foi realizado para o conjunto das situações estruturadas: as situações não estruturadas cuja frequência é idêntica nos vários meios não foram aqui incluídas.

sinónimo de *laisser-faire* ou de ausência de exigência, como parece ser o caso no segundo grupo de estudos referidos, mas uma compreensão da criança como ser em desenvolvimento acompanhada de disponibilidade para responder às suas necessidades afectivas e intelectuais. Neste contexto, a permissividade é então mais aparente do que real; as mães parecem ignorar erros cometidos porque não pretendem provocar, de modo mais ou menos coercitivo, uma mudança imediata no comportamento «negativo» da criança, mas procuram garantir mudanças qualitativamente significativas a médio prazo através do recurso a práticas de socialização baseadas sobre o raciocínio. Este tipo de aceitação é de facto mais frequente no NSE alto, cujas exigências de maturidade em relação à criança são compatíveis com a sua aceitação nos termos aqui definidos.

d) Os nossos resultados mostram que as mães de NSE alto e do meio urbano concedem mais *autonomia* aos filhos do que as do NSE baixo e do meio rural. Tais resultados convergem com os de outras investigações (Crandall e Battle, 1970; Bee *et al.*, 1969; Maccoby, 1980; Maccoby e Martin, 1983), embora não com todas (Davis e Hävighurst, 1949; Barker *et al.*, 1955). Seria importante verificar se, nestes últimos estudos, a autonomia é tomada na mesma acepção que no nosso. De facto, poderá ser considerado sinal de autonomia a indiferença ou a rejeição da criança mais frequente no NSE baixo (Reuchlin, 1972); não é este o sentido que aqui se atribui a autonomia. Curiosamente, no nosso estudo, os valores de autonomia concedida pelas mães dos NSE médio e baixo estão muito próximos, sobretudo no meio urbano. Tentar-se-á explicar este fenómeno mais à frente.

e) Neste estudo, as mães dos NSE altos e do meio urbano manifestam o «*locus*» de controlo mais interno que aquelas de NSE baixo ou de meios rurais, o que corrobora os resultados de outros estudos que observam a relação entre NSE e *locus* de controlo (Martin e Cowles, 1983; Rotter, 1961; Yuchtman-Yaar e Shapira, 1981...).

f) São as mães do NSE alto e do meio urbano que apresentam *expectativas de sucesso* escolar e profissional mais elevadas para os seus filhos, o que coincide com os resultados de outros estudos, mesmo quando estas expectativas não se limitam ao domínio escolar e profissional (Entwisle e Backer, 1983; Feather *et al.*, 1983; Forquin, 1977 e 1978; Freeberg e Payne, 1967; Fulkerson *et al.*, 1983; Parson, Adler e Kaczala, 1982; Stein, Pohly e Mueller, 1971; Walters, Connor e Zunic, 1964; Worell, 1982).

Em suma, verificamos a existência de dois estilos educativos distintos e relativamente estáveis, apesar das variações socioculturais das investigações comparadas. Um estilo caracteriza mais o NSE baixo e o meio rural, enquanto o outro é partilhado pelo NSE alto e o meio urbano.

2. HIPÓTESES EXPLICATIVAS DAS DIFERENÇAS

Partindo do pressuposto de que a adopção de determinadas atitudes educativas não se faz ao acaso nem depende exclusivamente da vontade dos sujeitos, procuraremos encontrar possíveis explicações para este fenómeno.

As atitudes educativas aparentemente mais úteis serão adoptadas pelos membros de cada grupo social em referência a representações cognitivas partilhadas. Estas representações resultam do confronto de imagens sociais estereotipadas com experiências anteriores pessoais e colectivas cognitivas

mente interpretadas. A eficácia de tais práticas educativas será comprovada pelo contacto com a realidade quotidiana. Estes dois estilos educativos surgem e mantêm-se graças ao seu carácter funcional.

Se uma das funções da educação é garantir a integração social do sujeito e da família, as exigências de tal objectivo variam muito em função das condições de vida concretas. Assim, como o sublinha Lautrey, a *estruturação* rígida «é um meio de preservar determinadas formas de equilíbrio entre os membros da célula familiar e entre esta e a sociedade quando as condições de vida são particularmente difíceis» (1980, p. 170). Aliás, quando a degradação das condições de vida ultrapassa um certo limiar, as perspectivas de integração social desaparecem e a vida familiar desestrutura-se. Isto explicaria a imagem «impulsiva e incontrolada» da classe trabalhadora nos anos 30, época de grande recessão económica nos Estados Unidos, e a sua evolução ulterior para a adopção de normas rígidas (Bronfenbrenner, 1958; Waters e Crandall, 1969).

A passagem, na classe média, duma posição mais rígida para uma mais permissiva não pode ser explicada simplesmente pela maior difusão das novas teorias educativas no seu seio. O sucesso de tais teorias deriva também do facto de confirmarem tendências educativas já existentes (Kohn, 1963). Efectivamente, uma maior flexibilidade das regras de organização da vida familiar só pode ser adoptada se se multiplicarem as possibilidades de escolha quanto às várias maneiras de atingir determinado objectivo. Ora estas possibilidades aumentam quando a melhoria das condições de vida permite modificar as regras conforme as circunstâncias.

A maior rigidez da organização da vida familiar no meio rural pode ser devida não só a condições de vida mais difíceis que no meio urbano, mas também à adesão a valores tradicionais (reconhecimento da experiência dos pais, respeito das suas opiniões e orientações...), garantida pelo maior controlo social exercido nas comunidades restritas. Estas hipóteses exigem verificações em estudos ulteriores.

A relação entre estruturação rígida e *autoritarismo*, assinalada anteriormente, não é surpreendente: a determinação unilateral de normas incontestáveis para organizar a vida do filho exige, para sua observância, o recurso frequente a atitudes autoritárias por parte dos pais. No entanto, esta ligação funcional entre as duas atitudes não nos fornece uma explicação causal unívoca: se, por um lado, a estruturação rígida exige atitudes educativas autoritárias, por outro, é lógico pensar que pais autoritários se sentirão melhor numa estruturação rígida.

A utilidade do autoritarismo para o respeito das normas da vida quotidiana é reforçada pela experiência da sua utilidade na vida profissional dos pais da classe baixa. O adulto desenvolve geralmente certos tipos de competências que facilitam a sua adaptação e realização profissional e tenta orientar as aprendizagens do filho para a aquisição dessas mesmas competências. As suas características concretas variam em função do estatuto profissional do sujeito. Assim, se, nos níveis profissionais mais baixos, a obediência, a execução com perfeição das instruções e o conformismo são factores de êxito profissional, estes serão *handicap* nos níveis mais altos, que valorizam a responsabilidade e o espírito de iniciativa. Assim, o treino à obediência incondicional, exigido pelas condições de vida dos NSE baixos, será também útil para a adaptação socioprofissional futura da criança, tanto como o será, nos NSE altos, o treino para a autonomia e para o exercício do poder de decisão (Kohn, 1963; Pourtois, 1979; Lautrey, 1980...).

A insegurança das condições de vida do NSE baixo, devido à escassez dos recursos económicos, suscita igualmente numerosas situações de *stress* para a mãe, afectando a sua auto-estima, a sua maneira de pensar e agir e a sua capacidade para resolver os problemas diários de maneira construtiva. Além disso, os problemas que aparecem são, devido à sua situação socioeconómica, mais numerosos e de mais difícil resolução.

Baseada em interpretações das suas experiências anteriores (e do seu grupo social), e em referência a imagens estereotipadas de incapacidade para modificar o curso dos acontecimentos, a mãe, em confrontação com as situações quotidianas, considera-se incapaz de resolver os problemas diários. O «*locus*» de controlo externo que desenvolve pode ser considerado quer mecanismo de defesa para proteger a sua auto-estima das consequências dos fracassos das suas tentativas de resolução de problemas, quer avaliação realista dos constrangimentos impostos pela sociedade aos grupos de baixo estatuto social. Este *locus* de controlo estende-se aos vários domínios da existência e abrange os vários membros da família: os filhos serão, no domínio escolar, por exemplo, considerados irresponsáveis quanto aos seus sucessos e fracassos.

A escassez de recursos económicos e de infra-estruturas sociais de apoio nas zonas rurais pode tornar mais difícil a resolução de certos problemas diários e criar situações de *stress* mais frequentes para as mães rurais, que desenvolvem, como as das classes baixas, um *locus* de controlo externo.

Inversamente, a situação mais desafogada das classes sociais favorecidas diminui a frequência de situações de *stress* para a mãe e proporciona-lhe experiências de êxito nas suas tentativas de resolução de problemas. Ela sente-se mais responsável pelo que lhe acontece, desenvolve um *locus* de controlo interno que generaliza às situações que envolvem os próprios filhos: a criança é responsável pelos seus êxitos e fracassos escolares e a mãe sente-se capaz de resolver os problemas que possam aparecer a este nível.

Esta imagem da «responsabilidade» da criança (nos NSE altos) ou da sua «irresponsabilidade» (nos NSE baixos) serve de pano de fundo às atitudes educativas das mães, no que diz respeito quer à autonomia da criança, quer à sua participação nas decisões. Se uma criança responsável é capaz de auto-regular o seu comportamento sem a supervisão do adulto, uma criança irresponsável não o é. Os baixos níveis de *autonomia* concedidos às crianças por mães urbanas de NSE médio podem ser explicados pela mobilidade social ascendente desta classe social. As mães julgam, provavelmente com razão, que os seus filhos se sentem pouco comprometidos com este projecto a longo prazo e ignoram as suas exigências. São portanto considerados irresponsáveis a este nível. As mães controlam as áreas consideradas estratégicas para alcançar este objectivo: a escolaridade, a escolha dos amigos, a ocupação dos tempos livres, etc. Vimos, portanto, que as atitudes das mães dos NSE médio e baixo, apesar de semelhantes, têm origens diferentes.

As atitudes de «autonomia-controlo» têm implícitas concepções diferentes da maturidade e dos caminhos para a atingir. No primeiro caso, a capacidade de auto-regular o comportamento é considerada índice de maturidade e o confronto com situações que proporcionam ou exigem tal auto-regulação é considerado via privilegiada para lá chegar. No segundo caso, o índice de maturidade é a conformidade da criança a padrões ideais

de comportamento rigidamente definidos; o treino à obediência incondicional é o modo de a conseguir.

A criança responsável é suposta assumir mais facilmente as consequências das suas decisões quando participar na elaboração das normas que lhe dizem respeito do que a criança irresponsável, inconsciente das implicações das suas sugestões ou decisões. A partilha do poder de decisão pela criança será também, no primeiro caso, uma experiência susceptível de favorecer o seu acesso à maturidade. No segundo caso, a participação nas decisões não é considerada adaptada às capacidades da criança e é inútil para chegar aos padrões de comportamento idealizados pelos pais. Estes serão mais facilmente atingidos pela adesão dos filhos a normas precisas determinadas pelos pais.

O aspecto funcional da adopção de normas rígidas e de controlo mais estreito por mães de NSE baixo e de normas flexíveis, acompanhada da concepção de maior autonomia por aquelas de NSE alto, já é particularmente claro; estas atitudes pretendem favorecer o desenvolvimento da criança neste contexto.

Em situação de *stress*, mais frequente, como vimos, nos NSE baixos, o adulto está mais centrado sobre ele próprio, é menos paciente e compreensivo com a criança, menos capaz de utilizar o raciocínio, dá menos atenção à criança ou a sua atenção sofre mudanças qualitativas (mais irritável, crítico, menos sensível aos sentimentos da criança), que podem ir até manifestações de comportamento aversivo (Bernstein, 1975; Hess Shipman, 1968; Maccoby, 1980; Hetherington, Cox e Cox, 1979; Serbin *et al.*, 1973; Sobieszek, 1978; Rutter, 1981). Esta aversão pode ser acentuada pela percepção da criança como encargo suplementar quando a família se defronta com dificuldades económicas que põem em causa a sua sobrevivência. A menor *aceitação* da criança nos NSE mais baixos compreende-se neste contexto.

O nível de *expectativas* de mães dos vários NSE forma-se também a partir não só de representações cognitivas do nível de competência nas áreas escolares e profissionais (do seu grupo social e de si própria), mas também de interpretações das suas experiências de sucesso ou de fracasso nessas áreas. As mães de NSE inferior referem-se, mais frequentemente do que as mães de NSE superior, a imagens gerais de incompetência nestes domínios, confirmadas pelas suas experiências de fracasso escolar ou profissional. Estas representações permitem antecipar as dificuldades que a criança da classe baixa terá de enfrentar para alcançar um determinado nível de êxito. Fundamentadas nestas representações, as mães estimam o nível provável de sucesso que podem razoavelmente esperar para os seus filhos nestes domínios. Este nível será inferior nos NSE mais baixos. Neste contexto, a negação da responsabilidade dos resultados obtidos (*locus* de controlo externo) justifica-os sem provocar danos narcísicos e constitui, assim, um mecanismo de defesa eficaz.

IV. CONCLUSÃO

O presente estudo analisa as diferenças de práticas educativas maternas em relação a jovens pré-adolescentes (10 aos 13 anos). Verificaram-se diferenças significativas em função do nível socioeconómico e da zona de residência da família.

Os resultados obtidos corroboram algumas investigações anteriores realizadas em contexto socioculturais diferentes e divergem em relação a outras; estas divergências foram analisadas. Devido essencialmente a características da amostra, este estudo tem carácter meramente exploratório, não permitindo generalização dos resultados ao conjunto da população portuguesa.

Apresentaram-se ainda algumas hipóteses explicativas da existência de tais diferenças. As práticas educativas são escolhidas em referência a representações cognitivas, formadas a partir de imagens estereotipadas e de experiências partilhadas pelos membros dum mesmo grupo social. A pertinência da escolha de tais práticas educativas é testada no confronto diário com as situações específicas de cada grupo social. Parece poder-se afirmar que certas atitudes educativas têm um carácter funcional porque são as que melhor permitem, aos olhos da mãe, a integração social, actual ou futura, da criança e da família. Outras, por seu turno, podem ser compreendidas como mecanismo de defesa da mãe em situações particularmente «stressantes», com o fim de proteger a sua auto-estima ou um certo equilíbrio emocional.

Estas pistas explicativas exigem verificações empíricas e não pretendem ser as únicas pertinentes. No entanto, permitem compreender certas diferenças educativas entre grupos sociais e o perfil educativo de cada grupo social.

BIBLIOGRAFIA

(As referências assinaladas com um asterico não foram consultadas directamente)

- Anastasi, A., 1963, *Differential Psychology*, Nova Iorque, MacMillan, cap. XV, pp. 505-541.
- *Baldwin, A. L., Kalhorn, J., e Breese, F. H., 1949, «The appraisal of Parent Behavior», in *Psychology Monograph*, 63, n.º 4.
- *Barker e Wright, 1955, *Midwest and its Children: the Psychological Ecology of an American Town*, Evanston, 111, Row, Peterson.
- Baumrind, D., 1971, «Current Patterns of Parental Authority», in *Developmental Psychology Monograph*, vol. 4, n.º 1, parte 2.
- Baumrind, D., 1973, «The Development of Instrumental Competence through Socialization», in A. D. Pick (ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Minneapolis, University of Minnesota Press, vol. VII.
- Baumrind, D., e Black, A. E., 1967, «Socialization Practices Associated with Dimensions of Competence in Pre-school Boys and Girls», in *Child Development*, n.º 38, pp. 286-327.
- Becker, W. C., 1964, «Consequences of Different Kinds of Parental Discipline», in M. L. Hoffman e L. W. Hoffman (eds.), *Review of Child Development Research*, Nova Iorque, Russel Sage Foundation, pp. 169-208.
- Bee, H. L., e Van Egeren, L. F., 1969, «Social Class Differences on Maternal Teaching Strategies and Speech Patterns», in *Developmental Psychology*, vol. 1, n.º 6, pp. 726-734.
- Bernstein, B., 1975, *Langage et Classes Sociales*, Paris, Éditions de Minuit, 347 pp.
- *Bronfenbrenner, 1958, «Socialization and Social Class through Time and Space», in E. E., Maccoby, T. N. Newcomb e E. L. Hartley, *Readings in Social Psychology*, Nova Iorque, Henry Holt, pp. 400-425.
- Brophy, S. E., 1970, «Mothers as Teachers of their own Pre-School Children: The Influence of Socio-Economic Status and Task Structure on Teaching Specificity», in *Child Development*, n.º 41, pp. 79-94.
- *Clausen, J. A., 1957, «Social and Psychological Factors in Narcotics Addiction», in *Law and Contemporary Problems*, n.º 22, pp. 34-51.
- Crandall, V., e Battle, 1970, «The Antecedents and Adult Correlates of Academic and Intellectual Achievement Effort», in J. P. Hill (ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Minneapolis University of Minnesota Press, vol. IV, pp. 36-95.
- *Davis, A., e Havighurst, R. J., 1946, «Social Class and Color Differences in Child Rearing», in *American Sociological Review*, vol. 11, n.º 6, pp. 698-710.

- Entwisle, D. R., e Backer, D. P., 1983, «Gender and Young Children's Expectation for Performance in Arithmetic», in *Developmental Psychology*, vol. 19, n.º 2, pp. 200-209.
- Feather e Simon, 1973, «Fear of Success and Causal Attribution for Outcome», in *Journal of Personality*, n.º 41, pp. 525-542.
- Forquin, J. C., 1979, 1980, «La Sociologie des Inégalités d'Éducation: Principales Orientations, Principaux Résultats depuis 1965», in *Revue Française de Pédagogie*, n.º 48, pp. 90-100; n.º 49, pp. 87-99; n.º 51, pp. 77-92.
- Freeberg, N. E., e Payne, D. T., 1967, «Parental Influences on Cognitive Development in Early Childhood Review», in *Child Development*, vol. 38, n.º 1, pp. 65-87.
- Fulkerson, K. F., Furr, S., e Brown, D., 1983, «Expectations and Achievement among Third, Sixth and Ninth-Grade Black and White Males and Females», in *Developmental Psychology*, vol. 19, n.º 2, pp. 231-236.
- Hess, R. D., e Shipman, V. C., 1968, «Maternal Influences upon Early Learning: The Cognitive Environments on Urban Pre-School Children», in R. D. Hess e P. M. Bear (eds.), *Early Education: Current Theory, Research and Action*, Chicago II, Aldine Publishing Company, cap. VIII.
- *Hetherington, Cox e Cox, 1979, «Stress and Coping in Divorce: A focus on Women», in J. E. Guttahorn (ed.), *Psychology and Women: in Transition*, Washington D. C., Wiston & Sons.
- Kamii e Radin, 1967, «Class Differences in the Socialization Practices of Negro-Mothers», in *Journal of Marriage and the Family*, vol. 29, n.º 2, pp. 302-320.
- Kohn, 1963, «Social Class and Parent-Child Relationship: an Interpretation», in *American Journal of Sociology*, n.º 68, pp. 473-480.
- Lautrey, J., 1980, *Classe Sociale, Milieu Familial, Intelligence*, Paris, PUF, 283 pp.
- Lobrot, 1962, «Sociologie des Attitudes Educatives», in *Enfance*, n.º 1, pp. 69-83.
- Lytton, H., 1971, «Observation Studies of Parent-Child Interaction: a Methodological Review», in *Child Development*, vol. 42, n.º 3, pp. 651-684.
- *Maas, H. S., 1951, «Some Social Class Differences in the Family Systems and Group Relations of Pre and Early-Adolescents», in *Child Development*, n.º 22, pp. 145-152.
- Maccoby, E. E., e Martin, J., 1983, «Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction», in P. H. Mussen (ed.), *Handbook of Child Psychology*, Nova lorque, John Wiley, vol. IV, pp. 1-101.
- Maccoby, E. E., 1980, «Child Rearing Practices and their Effects», in E. E. Maccoby (ed.), *Social Development*, Nova lorque, Harcourt Brace Yovanovich, cap. X, pp. 367-424.
- Martin, S., e Cowles, M., 1983, «Locus of Control Among Children in Various Educational Environment», in *Perceptual and Motor Skills*, n.º 56, pp. 831-834.
- Parson, J. E., Adler, T. F., e Kaczala, C. M., 1982, «Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences», in *Child Development*, vol. 53, n.º 2, pp. 310-321.
- Pheterson, Kiesler e Goldberg, 1971, «Evaluation of the Performance of Women as a Function of their Sex, Achievement and Personal History», in *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 19, pp. 114-118.
- Pourtois, J. P., 1979, *Comment les Mères Enseignent à leur Enfant (5-6 ans)*, Paris, PUF.
- Reuchlin, M., 1972, «Les facteurs Socio-Économiques du Développement Cognitif», in Duyckaerts (ed.), *Milieu et Développement*, Paris, PUF, pp. 69-136.
- Reuchlin, M., 1979, *Psychologie*, Paris, PUF.
- Rotter, 1975, «Some Problems and Misconceptions related to the Construct of Internal versus External Control of Reinforcement», in *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, n.º 43, pp. 56-67.
- *Rutter, M., 1981, *Maternal Deprivation Reassessed*, Nova lorque, Penguin Books, 2.^a ed.
- Safilios-Rothschild, C., 1979, *Sex Role Socialization and Sex Discrimination: a Synthesis and Critique of the Literature*, Washington D. C., National Institute of Education — U. S., Government Printing Office.
- Serbin, L. A., O Leary, K. D., Kent, R. N., e Tonick, I. J., 1973, «A Comparison of Teacher Response to the Pre-Academic and Problem Behavior of Boys and Girls», in *Child Development*, n.º 44, pp. 796-804.
- *Shaeffer, Bell e Bayley, 1959, «Development of a Maternal Behavior Research Instrument», in *Journal of Genetic Psychology*, n.º 95, pp. 83-104.
- Sobieszek, B., 1978, «Adult Interpretations of Child Behavior», in *Sex Roles*, vol. 4, n.º 4, pp. 579-588.
- Stein, Pchly e Mueller, 1971, «The Influence of Masculine, Feminine and Neutral Tasks on Children's Achievement Behavior, Expectancies of Success and Attainment Values», in *Child Development*, n.º 42, pp. 195-207.
- Steward, M., e Steward, D., 1973, «The Observation of Anglo Mexican and Chinese American Mothers Teaching their Young Sons», in *Child Development*, vol. 44, pp. 329-337.
- Walters, J., Connor, R., e Zunich, M., 1964, «Interaction of Mothers and Children from Lower-Class Families», in *Child Development*, n.º 35, pp. 433-440.
- Waters, E., e Crandall, V. I., 1964, «Social Class and Observed Maternal Behavior from 1940 to 1960», in *Child Development*, n.º 35, pp. 1021-1032.

- *Williams, J. B., 1953, «Growth and Development of Negro Infants: IV Motor Development and its Relationship to Child Rearing Practices in Two Groups of Negro Infants», in *Child Development*, n.° 24, pp. 103-121.
- Worell, J., 1982, «Psychological Sex Roles: Significance and Change», in J. Worell (ed.), *Psychological Development in the Elementary Years*, Nova Iorque, Academic Press, cap. I, pp. 3-52.
- Yuchtman-Yaar, E., e Shapira, R., 1981, «Sex as a Status Characteristic: An Examination of Sex Differences in Locus of Control», in *Sex Roles*, vol. 7, n.° 2, pp. 149-162.