

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O AUTO-CONTROLO NAS CRIANÇAS DE 5 ANOS

*RELAÇÃO COM AS IDEIAS TEÓRICAS E COM AS RESPOSTAS ÀS SITUAÇÕES
DISCIPLINARES DAS MÃES*

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

1996

CENTRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O AUTO-CONTROLO NAS CRIANÇAS DE 5 ANOS

*RELAÇÃO COM AS IDEIAS TEÓRICAS E COM AS RESPOSTAS ÀS SITUAÇÕES
DISCIPLINARES DAS MÃES*

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

1996

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para provas de doutoramento em Psicologia, sob a orientação da Prof. Doutora Maria Isolina Pinto Borges e co-orientação do Prof. Doutor Jesús Palacios Gonzalez. O estudo aqui apresentado foi subsidiado pelo INIC/JNICT através de uma bolsa de doutoramento no país e no quadro da linha de acção nº3 do Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho muitas foram as pessoas a quem gostaria de deixar aqui expresso o meu agradecimento. Algumas mantiveram-se presentes ao longo de todo o processo, outras "emprestaram-me" os seus saberes e as suas competências em momentos cruciais.

À Professora Doutora Maria Isolina Pinto Borges, minha professora e orientadora, pessoa a quem devo o encanto pela Psicologia do Desenvolvimento e pela busca científica de conhecimentos.

Ao Professor Doutor Jesús Palacios, que aceitou a co-orientação desta tese e, mesmo a centenas de quilómetros de distância, sempre respondeu aos meus apelos de esclarecimento e apoio, reforçando a construção dos meus conhecimentos de uma forma sempre estimulante.

Ao Professor Doutor Joaquim Bairrão, pelo seu interesse de Professor e pela sua vontade de garantir que todo o processo de investigação e de finalização do trabalho corresse da melhor maneira.

À Professora Doutora Marina Gomes Serra de Lemos, os seus comentários e a sua disponibilidade para discutir este trabalho foram um estímulo desencadeador da minha reflexão sobre o mesmo, levando-me ao distanciamento necessário para uma melhor produção.

Na realização dos estudos piloto e decisões quanto a aspectos metodológicos, as discussões com o Professor Doutor Leandro Almeida, com o Professor Peter Merenda e com o Dr. Garcia de Abreu foram esclarecedoras.

A aprendizagem da realização das análises estatísticas só foi possível graças ao apoio da Dra Iolanda Ribeiro relativamente ao SPSS, do Professor Doutor Luís Pasquali, relativamente à Análise Factorial e do Professor Doutor Alfredo Oliva relativamente ao SPAD.

A Dra Cristina Valente, a Dra Ana Madalena Gamelas e a Dra Isabel Salvado trabalharam comigo na recolha de dados. As duas últimas colaboraram ainda como juízes na dura tarefa de codificar as respostas. A todas elas estou imensamente grata.

Sem crianças, mães e educadoras este trabalho não teria sentido. O meu obrigado a todos aqueles que disponibilizaram o seu tempo e o seu sentido de empenhamento pessoal no momento da realização das entrevistas.

O meu agradecimento também para a Dra Maria José Neves que me apoiou na formatação final e no embelezamento deste texto.

Aos meus colegas e amigos do CPDEC, tão ansiosos quanto eu pela finalização deste trabalho. Aos meus amigos, em especial à Dra Sylviane Neves, o seu apoio e disponibilidade. Aos meus familiares que acompanharam com carinho o desenrolar deste trabalho. À minha irmã Paula que colaborou na organização das referências bibliográficas.

Ao meu marido e aos meus filhos que acompanham (impacientemente) o final de mais uma etapa.

Espinho, Abril 1996

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

À memória do meu Pai e do meu irmão Zê

Aos meus filhos Tatiana e Tiago

RESUMO

O controlo que a criança faz do seu próprio comportamento é em grande parte aprendido através dos imperativos e condicionamentos sociais impostos em primeiro lugar pela família. As ideias e os comportamentos disciplinares dos pais estarão provavelmente relacionados com as competências de auto-controlo dos seus filhos. Este trabalho tem como objectivo fundamental estudar o auto-controlo das crianças de cinco anos. Para tal, procedeu-se a uma revisão bibliográfica sobre este conceito e sobre as variáveis familiares - comportamentais e cognitivas - com ele relacionadas.

Do ponto de vista empírico o estudo do auto-controlo implicou a utilização de uma amostra de 126 crianças de cinco anos e de ambos os sexos e respectivas mães distribuídas homogeneamente por nível de escolaridade. Na recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos preenchidos pelas mães: questionário de identificação das características da criança e do contexto familiar, questionário de avaliação das ideias teóricas das mães, escala de avaliação do auto-controlo e escala de avaliação das respostas a situações disciplinares. A escala de avaliação do auto-controlo também foi preenchida pelas educadoras.

Os resultados mostraram que o auto-controlo é um conceito multi-dimensional, que aparece relacionado com as características das crianças e com as variáveis maternas (nomeadamente ideias teóricas e respostas às situações disciplinares), sobretudo quando se trata dos resultados de auto-controlo avaliados pelas educadoras. Assim, no que diz respeito à primeira dimensão identificada - comportamento adequado às normas do jardim de infância -, as crianças avaliadas como possuindo o nível de auto-controlo mais baixo têm mães com ideias teóricas de cariz convencional e que apresentam comportamentos disciplinares fundamentalmente de afirmação do poder (mães punitivas); as crianças com o nível de auto-controlo mais elevado têm mães com ideias de cariz mais progressista e comportamentos disciplinares sobretudo indutivos (mães indutivas); as mães permissivas e as mães ausentes têm filhos com níveis intermédios de auto-controlo. No que diz respeito à segunda dimensão identificada - comportamento passivo da criança, os filhos de mães punitivas apresentam os valores mais elevados nesta dimensão, enquanto que os filhos das mães ausentes apresentam os valores mais baixos; os filhos de mães permissivas e de mães indutivas apresentam valores intermédios.

Os resultados obtidos revelam-se concordantes com a literatura relativa à influência das variáveis parentais sobre o desenvolvimento de comportamentos indicadores de auto-controlo e auto-regulação na criança, apesar de este estudo não permitir retirar relações de causa-efeito.

RÉSUMÉ

Le contrôle que l'enfant réalise de son propre comportement s'apprend en grande partie par des impératifs et des conditionnements sociaux qui lui sont imposés en premier lieu par la famille. Les idées et les comportements disciplinaires des parents seront probablement en relation avec les compétences d'auto-contrôle de leurs enfants. L'objectif fondamental de ce travail réside dans l'étude de l'auto-contrôle des enfants de cinq ans. Ainsi, on a procédé à une révision bibliographique sur ce concept et sur les variables familiales - comportementales et cognitives - qui s'y rapportent.

Du point de vue empirique, l'étude sur l'auto-contrôle impliqua l'utilisation d'un échantillon de 126 garçons et filles de cinq ans distribués de façon homogène selon le sexe, et de leurs mères, elles aussi distribuées de forme homogène mais par niveaux de scolarité. Lors du recueil des données, les instruments suivants ont été utilisés: un questionnaire d'identification des caractéristiques de l'enfant et de son milieu familial, un questionnaire d'évaluation des idées théoriques des mères, une échelle d'évaluation de l'auto-contrôle et une échelle d'évaluation des réponses aux situations disciplinaires. L'échelle d'évaluation de l'auto-contrôle fut également remplie par les éducatrices.

Les résultats ont démontré que l'auto-contrôle est un concept multi-dimensionnel qui paraît lié aux caractéristiques des enfants et aux variables maternelles, soit leurs idées théoriques et leurs réponses aux situations disciplinaires, surtout quand il s'agit des résultats d'auto-contrôle évalués par les éducatrices. Ainsi, en ce qui concerne le comportement adéquat aux normes du jardin d'enfance, les enfants présentant le niveau d'auto-contrôle le plus bas avaient des mères aux idées théoriques de type conventionnel et qui présentaient surtout des comportements disciplinaires d'affirmation du pouvoir (mères punitives); les enfants présentant le niveau d'auto-contrôle le plus élevé avaient des mères aux idées d'aspect plus progressiste et aux comportements disciplinaires plutôt inductifs (mères inductives); les mères permissives et celles absentes avaient des enfants qui présentaient des niveaux intermédiaires d'auto-contrôle. En ce qui concerne le comportement passif, les enfants de mères punitives présentèrent les valeurs les plus élevées de cette dimension, alors que ceux de mères absentes ont présenté les valeurs les plus basses; quant'aux enfants de mères permissives et de mères inductives, ils présentèrent des valeurs intermédiaires.

Les résultats obtenus se sont révélés en accord avec ceux de la littérature concernant l'influence des variables parentales sur le développement des comportements indicatifs d'auto-contrôle et d'auto-régulation de l'enfant, bien que cette étude n'a pu permettre de retirer des relations de cause à effet.

ABSTRACT

The control that the child exerts upon his/her own behavior is learned mostly through the social demands and constraints imposed primarily by the family. Parental ideas and discipline behaviours are probably related with their children's self-control abilities. The aim of this research is to study self-control in five-year-olds. A revision of literature has been done on this concept and on related family variables (behavioural and cognitive).

The sample consists of 126 five-year-old boys and girls and their mothers homogeneously distributed by school level. The following four instruments were used to complete the data collection: a questionnaire for identification of children and family context, a questionnaire for evaluation of mothers' theoretic ideas about children and child-rearing, a self control rating scale and vignettes for evaluation of mothers' responses to disciplinary encounters. The self control rating scale was also filled in by preschool teachers.

The results show that self-control is a multi-dimensional concept, related with children and mother variables, mainly when self-control is evaluated by preschool teachers. So, in what concerns the first dimension - adequate behaviour according with preschool rules and demands - mothers of children with lower levels of self-control show conventional theoretic ideas and use a lot of power assertion behaviours (punitive mothers), while mothers of children with higher levels of self-control show progressive theoretic ideas and use mainly inductive disciplinary behaviours (inductive mothers); permissive mothers and absent mothers have children with intermediate levels of self-control. In what concerns the second dimension - child passive behaviour - children of punitive mothers present the highest level, while children of absent mothers present the lowest level; the children of permissive mothers and of inductive mothers present intermediate levels of passive behaviour.

The results are in accordance with those of previous research concerning the influence of parental variables upon child self-control and self-regulation, although the present research doesn't allow to infer cause-effect relations.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
CAPÍTULO 1	
1. Introdução	5
2. Perspectivas Teóricas de Abordagem do Auto-Controlo.....	8
2.1. Perspectiva psicanalítica - o controlo dos impulsos e a interiorização da consciência.....	9
2.2. A perspectiva socio-cultural relativa à regulação do comportamento.....	10
2.3. Teoria da aprendizagem social e auto-controlo.....	13
2.4. O auto-controlo como traço de personalidade.....	16
2.5. Perspectiva cognitivo-comportamental do auto-controlo	19
2.6. Contributos da abordagem do desenvolvimento moral para o auto- controlo.....	20
2.7. Conclusões.....	22
3. Áreas em que o Auto-Controlo se Manifesta	24
3.1. O auto-controlo a nível da área motora.....	25
3.2. O auto-controlo a nível da actividade cognitiva	26
3.3. O auto-controlo emocional	28
3.4. O auto-controlo em situações sociais.....	30
3.5. Interligação entre as diversas áreas comportamentais - conclusões.....	35
4. Emergência e Etapas de Desenvolvimento do Auto-Controlo	36
5. Factores que Intervêm na Emergência e na Expressão do Auto-Controlo	39
5.1. Factores intra-psicológicos ligados à emergência do auto-controlo	40
5.2. Factores intra-psicológicos ligados à expressão do auto-controlo.....	44
5.3. Factores inter-psicológicos.....	49
6. Outras Características das Crianças Relacionadas com o Auto-Controlo	51
6.1. Sexo.....	51
6.2. Idade	53
6.3. Temperamento	54
7. Síntese	56
CAPÍTULO 2	
1. Introdução	59
2. Métodos e Técnicas de Recolha da Informação	65
2.1. Os pais como fonte de informação	66
2.2. Observação directa	71
3. Padrões Educativos dos Pais.....	76
3.1. Os primeiros estudos.....	76

3.2. Estudos posteriores	79
3.3. Conclusões	90
4. Comportamentos Disciplinares Parentais	92
4.1. Técnicas de afirmação do poder	94
4.2. Técnicas de retirada do afecto.....	97
4.3. Técnicas indutivas.....	99
4.4. Uso combinado de técnicas disciplinares.....	101
4.5. Modelos explicativos.....	103
5. Determinantes dos Comportamentos Disciplinares Parentais.....	112
5.1. Características do comportamento inadequado e do contexto envolvente.....	112
5.2. Características das crianças	123
5.3. Características dos pais	133
5.4. Factores distais	136
5.5. Direcionalidade dos efeitos causais: pais-criança ou criança-pais? - conclusões	143
6. Síntese	144

CAPÍTULO 3

1. Introdução	147
2. Definição de Conceitos.....	151
2.1. Conteúdos das ideias parentais	153
2.2. Qualidade das ideias parentais	165
2.3. Conclusões.....	171
3. Determinantes das Ideias Parentais	172
3.1. País de origem como indicador de um grupo cultural.....	173
3.2. Variáveis ligadas à classe social	175
3.3. Factores de constelação familiar	179
3.4. Características dos pais	180
3.5. Características das crianças.....	183
3.6. Estabilidade versus mudança das ideias parentais	185
3.7. Ideias construídas ou ideias recebidas? - conclusões.....	187
4. Relação entre Ideias Parentais e Afecto Parental	190
4.1. A primazia das ideias parentais sobre as emoções parentais.....	192
4.2. A primazia das emoções parentais sobre as ideias parentais.....	195
4.3. A relação entre afecto parental e cognição parental - conclusões.....	197
5. Relação entre Ideias Parentais e Resultados Psicológicos nas Crianças.....	198
5.1. Nível intelectual.....	198
5.2. Ajustamento social	200
5.3. Processos implicados na relação entre ideias parentais e variáveis das crianças.....	201

6. Relação entre Ideias Parentais e Comportamentos Parentais	204
6.1. Ideias e acções parentais em situações de ensino	205
6.2. Ideias e comportamentos parentais de controlo da acção da criança.....	206
6.3. Ideias, afectos e acções parentais.....	207
6.4. Factores que intervêm na relação entre ideias e comportamentos parentais.....	209
7. Síntese	214

CAPÍTULO 4

1. Introdução	215
1.1. Ideias parentais, comportamentos parentais e comportamentos da criança	216
2. Objectivos e Hipóteses.....	220
3. Método.....	225
3.1. Amostra.....	225
3.2. Instrumentos de recolha de dados	230
3.3. Procedimento	249
4. Metodologia de Análise de Dados	250

CAPÍTULO 5

1. Escala de Avaliação do Auto-Controlo.....	255
1.1. Escala original e apresentação dos estudos-piloto	255
1.2. Escala de avaliação do auto-controlo - versão para mães	260
1.3. Escala de avaliação do auto-controlo - versão das educadoras.....	264
1.4. Relação entre as duas versões da Escala de Avaliação do Auto-Controlo	270
2. Características Temperamentais.....	273
2.1. Comparação da criança com outras crianças	274
2.2. Tonalidade afectiva da descrição.....	275
2.3. Problemas educativos.....	277
2.4. Relação entre a avaliação comparativa e a tonalidade afectiva da descrição	278
2. 5. Relação entre avaliação comparativa e problemas educativos	279
2.6. Relação entre tonalidade afectiva da descrição e problemas educativos.....	279
3. Relação entre Auto-Controlo e Características Temperamentais	280
3.1. Auto-controlo e comparação com outras crianças	280
3.2. Auto-controlo e tonalidade afectiva da descrição	282
3.3. Auto-controlo e problemas educativos.....	282
4. Síntese	283

CAPÍTULO 6

1. Sistemas de Categorias de Resposta.....	287
--	-----

1.1. Comportamentos disciplinares.....	287
1.2. Justificações para o comportamento disciplinar.....	288
1.3. Sentimentos.....	289
1.4. Atribuições de causalidade	290
2. Diferenciação Situacional das Respostas das Mães.....	292
2.1. Comportamentos disciplinares.....	293
2.2. Justificações para o comportamento disciplinar.....	297
2.3. Sentimentos.....	301
2.4. Atribuições de causalidade	305
3. Características das Crianças e Características das Mães.....	308
4. Padrões de Resposta às Situações de Conflito Disciplinar.....	314
4.1. Análise de correspondências.....	315
4.2. Caracterização adicional das quatro classes de mães.....	324
5. Relação entre as Respostas às Situações Disciplinares e Auto-Controlo da Criança.....	330
5.1. Relação entre comportamentos disciplinares e auto-controlo.....	330
5.2. Relação entre justificações dos comportamentos disciplinares e auto-controlo.....	333
5.3. Relação entre sentimentos e auto-controlo.....	336
5.4. Relação entre atribuições de causalidade e auto-controlo	338
5.5. Relação entre grupos de mães definidos com base nas respostas às situações disciplinares e auto-controlo das crianças.....	340
6. Síntese	341

CAPÍTULO 7

1. Elaboração do Questionário para Avaliação das Ideias Teóricas das Mães	344
1.1. Primeiro estudo-piloto.....	345
1.2. Segundo estudo-piloto.....	347
2. Apresentação do Questionário de Avaliação das Ideias Teóricas das Mães.....	348
2.1. Cotação dos resultados	352
3. Apresentação dos Resultados	353
4. Características das Crianças e Características das Mães.....	356
5. Relação entre Ideias das Mães e Auto-Controlo da Criança	362
6. Síntese	367

CAPÍTULO 8

1. Relação entre comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições de causalidade e ideias teóricas	370
1.1. Relação entre ideias teóricas e comportamentos disciplinares.....	370
1.2. Relação entre ideias teóricas e justificações para os comportamentos disciplinares.....	372

1.3. Relação entre ideias teóricas e sentimentos.....	375
1.4. Relação entre ideias teóricas e atribuições causais.....	378
1.5. Relação entre ideias teóricas e classes de mães	380
2. Relação entre ideias teóricas, comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições das mães e auto-controlo das crianças.....	382
2.1. Análise de correspondências entre ideias teóricas e respostas às situações disciplinares	382
2.2. Caracterização adicional das quatro classes de mães	395
2.3. Características das crianças e características das mães	404
2.4. Relação entre as classes de mães e as avaliações de auto-controlo das crianças.....	409
3. Síntese	410

CAPÍTULO 9

1. Auto-controlo	413
2. Respostas às situações disciplinares.....	416
2.1. Diferenciação situacional	416
2.2. Diferenciação em função das características da criança e das características das mães.....	419
2.3. Tipologia de mães com base nas respostas às situações disciplinares.....	421
3. Auto-controlo e respostas às situações disciplinares	426
3.1. Análise por categorias.....	426
3.2. Análise por classes	431
4. Ideias teóricas	432
5. Auto-controlo e ideias teóricas	435
6. Respostas às situações disciplinares e ideias teóricas	439
6.1. Análise por categorias.....	439
6.2. Análise por classes	441
7. Classes de mães com base nas suas ideias teóricas e nas suas respostas às situações disciplinares	441
7.1. Caracterização.....	441
7.2. Diferenciação em função das características das crianças e das características das mães.....	443
8. Auto-controlo e classes de mães	444
9. Conclusões	446
10. Prosseguimento da investigação nesta área	447
BIBLIOGRAFIA	449
ANEXOS	465

INTRODUÇÃO GERAL

Um aspecto fundamental do processo de socialização é a aquisição pela criança da capacidade de orientar e controlar voluntariamente o seu próprio comportamento, em resposta às expectativas e exigências da sociedade. Esta competência é habitualmente designada de auto-controlo, apesar de existirem outras possibilidades de denominação. O seu processo de aquisição começa no segundo ano de vida da criança, quando os pais começam a exigir que os filhos obedeçam a directrizes e controlem os seus impulsos, e tem a sua continuidade ao longo da idade pré-escolar.

Numa perspectiva histórica podemos encontrar desde muito cedo na literatura de origem filosófica e religiosa referências ao conceito de criança e, estreitamente ligado a este, referências aos conceitos de educação das crianças. Especificamente em relação ao auto-controlo, gostaríamos de ilustrar estas referências com dois breves exemplos bastante distanciados em termos temporais um do outro e ambos situados na época «pré-psicológica». O primeiro exemplo é o de Platão e o segundo o de Locke.

É interessante verificar que na Grécia antiga a disciplina e o controlo da criança constituíam já uma das principais preocupações educativas. Platão faz mesmo referência na «República» ao objectivo de interiorização do controlo pelas crianças, como se pode ver pela seguinte citação retirada de Borstelmann (1983): «(O auto-controlo) é o objectivo do nosso controlo sobre as crianças, de não as deixar livres antes de termos estabelecido dentro delas, por assim dizer, um governo constitucional e, promovendo o melhor dentro delas com a ajuda do que temos de melhor dentro de nós, colocar no seu lugar um guarda e regulamentador da criança, e depois, e só depois, deixá-las em liberdade.»⁽¹⁾

Da mesma forma muitos séculos mais tarde, a submissão a uma autoridade razoável e a disciplina surgem novamente descritos como um objectivo fundamental da educação das

⁽¹⁾ Ao longo de todo o texto optamos por apresentar as citações de língua estrangeira traduzidas para português. De uma forma geral, estas traduções não criaram problemas. A citação de Platão, aqui apresentada requereu porém que se procedesse a algumas adaptações de maneira a que o português ficasse minimamente inteligível.

crianças em «Some thoughts concerning education» (1693) de Locke. De acordo com este pensador, só através da exposição a um modelo de controlo externo que faça uso do raciocínio é que a criança será capaz de interiorizar o processo de controlo. Locke faz ainda referência às diferenças de temperamento entre as crianças que devem ser tomadas em consideração na sua educação e aos inconvenientes do castigo físico (Borstelmann, 1983). É extremamente interessante verificar a semelhança com o que alguns investigadores contemporâneos concluíram no domínio da investigação psicológica.

Ao longo deste século, com o início do estudo psicológico da criança, o auto-controlo emergiu igualmente como um conceito de grande interesse psicológico, tal como se poderá verificar no primeiro capítulo desta monografia.

O trabalho aqui descrito tem como objectivo fundamental o estudo das competências de auto-controlo nas crianças de cinco anos, resultantes do processo de desenvolvimento que teve início no segundo ano de vida. De uma maneira geral, as abordagens teóricas do auto-controlo salientam a existência de pressões de socialização externas sobre a criança, as quais irão sendo interiorizadas. Atendendo a que se trata de crianças ainda muito jovens, entende-se que estas pressões de socialização terão a sua origem essencialmente na família e na intervenção dos pais. Pretende-se assim identificar no seio desta, quais os factores relacionados com o processo de desenvolvimento do auto-controlo na criança.

Os primeiros três capítulos deste trabalho têm como principal objectivo proceder à revisão das investigações cujas conclusões constituem contributos importantes, quer para a conceptualização do auto-controlo, quer para a identificação dos factores familiares que contribuem para o desenvolvimento do auto-controlo. Mais especificamente, o capítulo 1 centra-se no conceito de auto-controlo e analisa os contributos das perspectivas teóricas e dos estudos empíricos para a sua conceptualização e para a identificação dos factores intra e inter-psicológicos determinantes. O segundo capítulo abordará a investigação sobre os comportamentos educativos e disciplinares parentais, factores determinantes e sua relação com as competências de auto-controlo das crianças. O terceiro capítulo debruça-se sobre as cognições parentais; para além da clarificação de conceitos, tem como objectivo analisar a investigação realizada relativamente aos factores que têm sido identificados como determinantes das ideias parentais e relação destas com os afectos parentais, os comportamentos educativos parentais e as competências de auto-controlo da criança.

Ao proceder à revisão da literatura confrontamo-nos com a escolha de critérios a utilizar na organização da informação. Em cada um dos três primeiros capítulos foram feitas as devidas opções a este propósito. Em todos eles se tentará em primeiro lugar definir o que se entende pelo conceito alvo da revisão, nomeadamente auto-controle, comportamentos educativos e disciplinares e ideias parentais. Esta definição implica o confronto com questões terminológicas, na medida em que existem diversos termos afins que confundem e dificultam o trabalho de revisão. O corpo de investigação é considerável e variado do ponto de vista de métodos utilizados, características das amostras, abordagens teóricas, enfoque ou não desenvolvimental. Além disso, facilmente se estabelecem elos com outras áreas de investigação - a relação pais-filhos é um domínio especialmente lato, daí a dificuldade e a necessidade de delimitar o domínio de estudo. Apesar da investigação ter sido realizada com crianças de cinco anos de idade, a revisão bibliográfica versará outros períodos etários, ou por questões desenvolvimentais (no caso das idades mais novas) ou por questões de validade preditiva dos conceitos (no caso de crianças de idade escolar ou adolescentes). As investigações aqui revistas são essencialmente de origem anglo-saxónica, predominantemente dos EUA. No entanto nota-se que nos últimos anos há um aumento de trabalhos na Europa no domínio da Psicologia do Desenvolvimento e mais especificamente no domínio da socialização da criança. Aliás, tanto os processos cognitivos como os comportamentos educativos parentais são tópicos que continuam a gerar actualmente muita investigação e a dar origem a bastantes publicações.

O capítulo 4 tem como objectivo introduzir a investigação realizada - objectivos, questões de investigação e metodologia utilizada. Os capítulos 5, 6, 7 e 8 farão a apresentação dos resultados obtidos. Tal como nos capítulos de revisão da literatura, pretende-se clarificar os conceitos em estudo, mas agora de uma forma empírica através dos próprios instrumentos que serviram para os operacionalizar. O capítulo 5 aborda o auto-contolo; o capítulo 6 centra-se nas respostas das mães às situações disciplinares e sua relação com o auto-controlo da criança; o capítulo 7 apresenta as ideias teóricas das mães e sua relação com o auto-controlo; finalmente, o capítulo 8 apresenta a análise das relações entre auto-controlo, respostas às situações disciplinares e ideias teóricas de uma forma mais integrada. Em cada um deles serão sempre analisadas as relações com variáveis da criança como sexo, idade, posição na fratria e temperamento, e com variáveis das mães, como idade e nível de escolaridade. Finalmente, no capítulo 9 proceder-se-á à discussão geral dos resultados e às conclusões.

A investigação realizada tem um cariz mais descritivo do que explicativo e enquadra-se num percurso de formação em investigação e de formação de um saber novo no contexto

INTRODUÇÃO

português. Espera-se assim com este trabalho prestar um contributo para a investigação psicológica em Portugal e mais especificamente estimular a sua continuidade no domínio da Psicologia do Desenvolvimento.

CAPÍTULO 1

O AUTO-CONTROLO

1. Introdução

A socialização, enquanto fenómeno psicossocial comum às mais diversas comunidades que habitam este planeta consiste no processo de integração numa sociedade, a que qualquer ser humano está submetido desde o seu nascimento. Trata-se de um processo extremamente complexo que assume diversas facetas. Uma das facetas fundamentais consiste no confronto com as normas e padrões de conduta impostos pelos elementos mais influentes dessa sociedade e subsequente actuação em conformidade com as exigências colocadas por cada situação. Deste confronto deverá resultar a interiorização dessas normas e padrões de conduta, de tal maneira que, nas situações consideradas adequadas, a criança apresente, por sua própria iniciativa, comportamentos socialmente aceitáveis, sem que haja necessidade de uma constante supervisão ou pressão por parte dos adultos. Esta competência adquirida pela criança em função do seu processo normativo de desenvolvimento tem sido abordado como objecto de estudo das mais diversas correntes teóricas, tendo surgido termos tão diversos como *auto-controlo*, *auto-regulação*, *controlo de impulsos*, *controlo do Ego*, *interiorização*, *reflexividade*, etc, consoante a perspectiva teórico-conceptual com que os autores se identificam. A primeira tarefa que se impõe ao estudioso nesta área consiste na clarificação conceptual e terminológica do objecto de estudo em questão.

Os termos auto-controlo e auto-regulação merecem uma atenção especial, na medida em que são utilizados por alguns autores de forma indiscriminada, enquanto que outros autores se preocuparam em os diferenciar. Porém, mesmo estes últimos nem sempre se encontram de acordo quanto aos aspectos diferenciais a destacar. Atente-se a título exemplificativo às definições de Karoly (1982) e de Kopp (1982). Karoly (1982) define *auto-regulação* como o processo através do qual o indivíduo mantém, na ausência de uma orientação externa, um comportamento ou série de comportamentos com um objectivo determinado e previamente explicitado, mesmo quando isto é custoso para o ego; o *auto-controlo* é definido como a capacidade para inibir um comportamento (gratificante para o ego no momento imediato) ou mudar a probabilidade da sua ocorrência, tendo em vista o atingir de um objectivo, que de outra maneira estará bloqueado. Assim, de acordo com esta conceptualização, a auto-regulação enquadra-se no domínio da realização planificada e

intencional de uma actividade, tendo em vista o atingir de metas traçadas de forma consciente. O conceito de auto-controlo não apresenta este carácter de planeamento, consistindo antes numa capacidade a que o indivíduo vai fazendo apelo à medida que vai necessitando e em função das circunstâncias que o envolvem.

Claire Kopp, uma autora que tem dado achegas fundamentais ao processo de desenvolvimento do auto-controlo/auto-regulação, adopta uma posição conceptual distinta, afirmando que entre os dois conceitos existe apenas uma diferença de grau - a auto-regulação corresponde a uma fase mais madura, mais flexível e mais adaptada da capacidade de auto-controlo (Kopp, 1982). O modelo desenvolvimental de emergência do auto-controlo proposto por esta autora será abordado mais à frente.

Ao longo deste trabalho optou-se pelo termo *auto-controlo*, sendo este conceito objecto de aprofundamento no presente capítulo. Termos e conceitos afins serão obrigatoriamente também aqui objecto de discussão no contexto das respectivas perspectivas conceptuais.

Os investigadores têm utilizado o termo auto-controlo para rotular comportamentos aparentemente bastante distintos. A título de exemplo, atente-se a alguns dos índices comportamentais que têm sido utilizados como indicadores de auto-controlo nas crianças:

- . esperar por um reforço gratificante mediato, colocando de parte reforços menos gratificantes mas imediatos,
- . reagir a uma situação frustrante de forma adequada segundo os padrões sociais vigentes (ou seja, não agredindo, fazendo birras ou amuando),
- . obedecer a uma ordem, mesmo que contra a sua vontade e sem supervisão externa do seu cumprimento,
- . resistir ao desejo de fazer algo proibido,
- . realizar uma tarefa ou uma actividade em função de um objectivo ou de uma meta não imediata,
- . comportar-se de forma adequada às expectativas e às convenções sociais vigentes.

Estes são alguns dos comportamentos que os psicólogos do desenvolvimento consideram importantes em termos do desenvolvimento pessoal, interpessoal, cognitivo e social. De facto, o auto-controlo surge como um objectivo educativo fundamental em muitas comunidades humanas. Para além da sua conotação desenvolvimental, o que existirá de

comum a estes índices? Destacam-se de seguida quatro aspectos não completamente independentes entre si e que contribuem para a clarificação daquilo que neste trabalho se entende por auto-controlo.

Em primeiro lugar, está subjacente a ideia de que a criança apresentará estes comportamentos mesmo que não haja uma pressão ou uma supervisão imediata por parte de alguém mais poderoso do que a criança (em geral, um adulto). A motivação da criança para apresentar determinado comportamento é assim uma motivação fundamentalmente intrínseca e minimamente dependente de possíveis respostas contingentes por parte do meio ambiente.

Em segundo lugar, pressupõe-se que os padrões e normas impostos pelo adulto foram objecto de uma interiorização mental por parte da criança, passando a fazer parte da sua bagagem cognitiva. O papel dos agentes sociais, nomeadamente das figuras parentais, é então determinante no processo de transmissão das regras, que uma vez percebidas, devem ser compreendidas e interiorizadas, seguindo uma progressão do externo para o interno. Atenção, compreensão e representação são três processos cognitivos fundamentais no processo desenvolvimental de apreensão das regras.

Em terceiro lugar assume-se que a criança não responde de forma imediata no tempo a um estímulo externo ambiental, mas sim de uma forma mediatizada por mecanismos internos de carácter cognitivo, nomeadamente estratégias de atenção, estratégias de resolução de problemas, conhecimento das regras e representação dos valores sociais.

Finalmente, em quarto lugar, parte-se do princípio que cada situação terá algum grau de especificidade, sendo as regras e os padrões de conduta adaptados a cada contexto. O indivíduo face a cada situação vivencial deverá seleccionar os comportamentos mais adequados à mesma, consoante as características e as exigências dessa situação. Neste sentido, o auto-controlo será uma competência que se manifestará através de comportamentos avaliados como sendo mais ou menos situacionalmente adequados.

De uma maneira geral, existem diferenças individuais na forma como cada indivíduo exerce as suas capacidades de auto-controlo e também no grau em que esse exercício é bem sucedido. Independentemente da idade, sabe-se que alguns indivíduos têm mais dificuldade em se comportar de acordo com as exigências sociais de cada situação - é o caso dos indivíduos ditos com problemas comportamentais, dos indivíduos agressivos, dos indivíduos

hiperactivos e também dos indivíduos inibidos. Sabe-se também que as crianças mais novas são mais impulsivas, sendo a maturação um factor a considerar na mediação das tendências normativas. A questão colocada pelos psicólogos do desenvolvimento diz precisamente respeito à génese e aos processos implicados no desenvolvimento do auto-controlo. Tanto as crianças mais novas como os indivíduos avaliados com um baixo nível de competências de auto-controlo, comportam-se predominantemente em função daquilo que lhes dá uma satisfação mais imediata. Quando respondem a um estímulo, a resposta tende a ser directa, não mediatizada por cognições ou regras de comportamento, ou seja, pela bagagem interiorizada em função do processo de socialização.

Ao longo deste primeiro capítulo tentar-se-á clarificar o conceito de auto-controlo aplicado às crianças, começando-se por uma abordagem das principais perspectivas teóricas e das áreas comportamentais em que o auto-controlo se manifesta. A emergência e desenvolvimento do auto-controlo durante os primeiros anos de vida será analisada de seguida à luz do modelo proposto por Kopp (1982), o qual engloba conceitos afins, como é o caso da auto-regulação e da obediência enquanto manifestação comportamental de auto-controlo. A investigação relativa aos mecanismos intrapsicológicos da criança necessários à emergência desta competência, bem como os que intervêm na sua expressão, serão analisados de seguida. Em termos de factores interpsicológicos será enfatizado o papel dos pais na promoção do auto-controlo das crianças. Finalmente, será descrita a investigação relativa às diferenças de auto-controlo apresentadas por grupos de crianças previamente estabelecidos com base no sexo, idade e características temperamentais.

2. Perspectivas Teóricas de Abordagem do Auto-Controlo

Os resultados do processo de socialização em termos do controlo do seu próprio comportamento exercido pela criança não constitui de forma alguma um objecto de estudo recente da Psicologia do Desenvolvimento em termos internacionais⁽¹⁾. Diversas perspectivas teóricas abordaram esta temática como fundamental, contribuindo para a profusão e para a pouca transparência terminológica que se encontra por vezes nos trabalhos de investigação. O conceito de auto-controlo tem sido perspectivado de formas tão variadas como instância intrapsíquica, traço ou disposição de personalidade, orientação moral, orientação motivacional,

⁽¹⁾ Em termos nacionais não temos conhecimento de trabalhos de conceptualização deste constructo; estudos nacionais sobre a avaliação do auto-controlo serão referidos mais à frente.

conjunto de comportamentos aprendidos, etc.

Como é evidente, o ângulo sob o qual o fenómeno é analisado diverge de perspectiva para perspectiva. O auto-controlo pode ser analisado numa perspectiva mais transversal, vocacionada para a identificação dos processos de aquisição e mudança de comportamentos ou numa perspectiva mais longitudinal, direccionado para a identificação de fases e factores de desenvolvimento. O papel atribuído aos factores internos e aos factores ambientais é enfatizado de diferentes formas pelas diversas perspectivas. A questão da modificabilidade do conceito através de técnicas de intervenção é o enfoque principal de alguns modelos mas não de outros. O papel atribuído aos determinantes familiares é contemplado nalguns casos, enquanto que noutros está completamente posto de parte. Algumas das perspectivas apresentam uma abordagem homogénea do conceito, enquanto que outras tendem a apresentar diversas abordagens. É o caso da teoria da aprendizagem social que, dada a grande quantidade de investigação, apresenta conceptualizações algo distintas.

Numa tentativa de compreensão da emergência do conceito de auto-controlo na literatura psicológica, serão abordados sucintamente os contributos prestados por diversas abordagens teóricas, a saber, a perspectiva psicanalítica que versa o controlo dos impulsos, a perspectiva socio-cultural relativa à regulação verbal do comportamento, a perspectiva da aprendizagem social, a perspectiva do controlo e resiliência do ego, a perspectiva cognitivo-comportamental de Kendall e a perspectiva cognitivo-desenvolvimental de Kohlberg.

2.1. Perspectiva psicanalítica - o controlo dos impulsos e a interiorização da consciência

Historicamente a teoria psicanalítica pode ser considerada como a primeira perspectiva a contribuir para o enquadramento conceptual do auto-controlo. Sem nunca utilizar de facto este termo, os conceitos de controlo dos impulsos e de interiorização de normas são utilizados por S. Freud ao longo de várias das suas obras, quer em termos da génese das estruturas psíquicas, quer em termos da intervenção terapêutica.

De acordo com a perspectiva psicanalítica, o controlo que o indivíduo exerce sobre o seu comportamento será o resultado do controlo exercido sobre os seus impulsos,

provenientes da instância psíquica mais arcaica. É apenas entre os três e os cinco anos, na sequência da resolução da problemática edipiana, que vai surgir uma nova estrutura psíquica que corresponde à interiorização das normas e padrões parentais - o superego. Esta instância tem como funções exercer a supervisão e controlo do ego nas suas interacções sociais, bem como estabelecer o ideal do ego, que corresponde às aspirações positivas que foram incorporadas a partir da relação com os outros significativos. É o superego, a nossa consciência social e moral, que permite a existência da dualidade intrapsíquica observador/observado, avaliador/avaliado, punidor/punido, etc, e que dá origem aos sentimentos de culpa. As crianças experienciam a culpa quando não fazem aquilo que sabem estar certo, porque o prazer retirado de imediato dessa situação é mais gratificante - existe assim uma oposição entre o domínio da cognição e o domínio afectivo-motivacional do comportamento. A ansiedade sobre a perda do amor parental será a base motivacional para o desenvolvimento moral da criança, que a leva a reprimir a expressão dos impulsos eróticos e hostis. Freud propõe ainda o desenvolvimento do princípio da realidade e dos processos secundários como necessários à emergência do auto-controlo (Freud, 1917/1962).

Autores psicanalistas posteriores a Freud retomam a questão do controlo dos impulsos e da dualidade princípio do prazer/princípio da realidade (Fenichel, 1945), bem como a questão do sentimento de culpa que pode advir da tomada de iniciativa pela criança no sentido de produzir comportamentos considerados inadequados (Erikson, 1976). Para além dos factores internos de desenvolvimento, é salientado também o papel da interacção pais-filhos como modelador do desenvolvimento das funções do ego, nomeadamente no que diz respeito ao controlo dos impulsos. Como se sabe a perspectiva psicanalítica ortodoxa, para além de não se apoiar em dados da investigação quantitativa, também não permite uma avaliação directa dos conceitos implicados, na medida em que estes são tidos como inconscientes. Exerceu porém influências noutros campos de investigação, como é o caso da teoria da aprendizagem social, que tentou operacionalizar os conceitos psicanalíticos (cf. conceitos de identificação, culpa e consciência nos trabalhos de R. Sears referidos no capítulo 2) e da perspectiva de controlo do ego, desenvolvida por Jack Block e Jeanne Block.

2.2. A perspectiva socio-cultural relativa à regulação do comportamento

A Escola de Neuropsicologia soviética marcou também de forma decisiva a sua

contribuição para a clarificação do conceito de auto-controlo. A chegada porventura mais importante desta perspectiva para a conceptualização do auto-controlo consiste na explicação da sua génese através da transferência do controlo do comportamento da criança de um locus externo para um locus interno. Esta chegada tem a sua origem na *lei geral do desenvolvimento cultural*, enunciada por Vygotsky (1979), segundo a qual qualquer função psicológica superior aparece duas vezes, primeiro no plano social e só depois no plano psicológico, primeiro como categoria interpsicológica e só depois como categoria intra-psicológica. A aquisição de condutas socialmente adequadas resulta de um processo de interacção entre a criança e os adultos, em que estes últimos, como parceiros mais competentes da interacção, orientam a criança, transmitindo-lhe assim as normas e os valores sociais. O contacto com um parceiro mais competente permite à criança internalizar o conhecimento externo e convertê-lo numa ferramenta para o controlo consciente da acção.

Porém, esta perspectiva não salienta apenas a importância atribuída ao meio social no processo de interiorização de normas sociais ou de mensagens parentais, mas salienta fundamentalmente a interiorização de uma forma de funcionamento intrapsicológico. Não só o comportamento humano, mas também os processos mentais complexos, como a linguagem e a cognição, têm uma natureza socio-interactiva - a estrutura dos processos mentais está primeiro presente na actividade social externa, para só depois se tornar internalizada como estrutura das funções mentais internas (Bruner, 1981).

A segunda chegada desta perspectiva para a conceptualização do auto-controlo consiste no papel atribuído à linguagem como mecanismo de execução do controlo tanto externo, como interno, ou seja, as figuras sociais utilizam o discurso verbal, que irá ser interiorizado, não só no que diz respeito ao seu conteúdo, mas também no que diz respeito à sua função de regulação do comportamento. O discurso externo passará assim a estrutura interna de carácter cognitivo responsável pela expressão dos comportamentos de controlo pelo indivíduo. O discurso interno tem como função planear e regular a acção própria. No ponto de transição entre o discurso externo e o discurso interno está o discurso egocêntrico que reflecte a emergência de uma nova função auto-reguladora (Frauenglass & Diaz, 1985).

Estas duas chegadas estão presentes na sequência clássica das três fases desenvolvimentais propostas por Luria (1961) para a génese do auto-controlo, em que se passa de um controlo absolutamente externo (1ª fase - o comportamento da criança é controlado pelo discurso verbal do adulto), para um controlo semi-interno (2ª fase - a criança

controla o seu comportamento a partir da audição do seu próprio discurso verbal, ao mesmo tempo que o emite) e, finalmente, para o controlo completamente internalizado (3ª fase - a criança controla o seu comportamento a partir do seu próprio discurso, que é agora interno).

Note-se que todas as investigações sobre as quais se apoiou o modelo de Luria foram realizadas em laboratório e focalizaram-se nos comportamentos motores da criança, como se pode ver pela descrição do dispositivo experimental utilizado (Luria, 1961; Wozniak, 1972). Este consistia num aparelho com duas luzes - uma vermelha e uma verde - e um botão; as instruções verbais dadas à criança consistiam em carregar no botão quando se acendia a luz vermelha, podendo, no entanto, haver múltiplas variantes de acordo com objectivos de investigação mais específicos. Luria (1961) observou que as crianças mais novas (um ano e meio a três anos) não conseguiam tirar proveito nem das verbalizações externas (do adulto) nem da auto-verbalização para orientar a sua acção motora nesta tarefa. Crianças aproximadamente entre os três e os cinco anos e meio, pelo contrário, já actuavam em função das auto-verbalizações. Porém não era o conteúdo semântico, mas sim o conteúdo "rítmico" (energia física dos sons) que realmente intervinha na realização dos actos motores, ou seja, o acto motor era regulado pelo número de vocalizações e não pelo significado das vocalizações. Os investigadores explicaram isto pelo facto de os mecanismos de *feedback* entre a mão e o cortex não estarem suficientemente maduros do ponto de vista neurológico para permitir a transmissão da mensagem (Pressley, 1979). Depois dos cinco anos e meio os aspectos semânticos da auto-instrução verbal sobrepõem-se aos aspectos rítmicos de cadência do discurso na regulação do comportamento da criança. A criança torna-se capaz de regular certas acções através de regras verbais internas e de usar aspectos significativos do seu próprio discurso externo para ajudar a organizar o seu comportamento em situações complexas.

Apesar de para os investigadores soviéticos ser muito clara a progressão desenvolvimental observada na capacidade da criança utilizar o discurso para controlo do seu comportamento motor, estes resultados não foram replicados por investigadores ocidentais, o que foi explicado pela falta de rigor na reprodução dos aspectos metodológicos (Pressley, 1979; Wozniak, 1972). Este facto não foi impeditivo da expansão da investigação para além do controlo verbal dos comportamentos motores a outros tipos de comportamentos da criança, como é o caso da resistência à tentação, realização de tarefas cognitivas, competências sociais, adiamento da gratificação, etc, que mais à frente serão abordados. Por outro lado, as expansões desta abordagem revelam-se também nas perspectivas mais vocacionadas para a modificação de comportamentos impulsivos, nomeadamente o treino de auto-instrução desenvolvido por D. Meichenbaum (1977) com o objectivo de treinar as

crianças no uso eficaz de auto-instruções. O treino cognitivo de Meichenbaum foi, por sua vez integrado por P. Kendall no seu treino cognitivo-comportamental para crianças com problemas de auto-controlo (Kendall & Braswell, 1982; Kendall & Finch, 1979), o qual será abordado mais à frente.

2.3. Teoria da aprendizagem social e auto-controlo

A ênfase nas contingências ambientais como determinantes do comportamento humano, por oposição às estruturas internas, caracterizou de forma marcada as primeiras perspectivas comportamentais, nomeadamente a perspectiva do condicionamento operante. Segundo esta perspectiva o auto-controlo consistiria num processo através do qual o indivíduo altera a probabilidade de aparecimento de uma resposta sua, em função da introdução de mudanças nas variáveis ambientais de que essa resposta é contingente. A teoria da aprendizagem social, na continuidade do modelo do condicionamento operante de Skinner, começou por enfatizar a especificidade das contingências ambientais na determinação do comportamento do indivíduo, para depois salientar também a sua interacção com factores mais de carácter cognitivo (Bandura, 1977). Os efeitos dos mecanismos de aprendizagem como o reforço ou a punição não são lineares, dependendo da forma como a relação entre o acto e a sua consequência for percebida pelo sujeito. Para além destes mecanismos que intervirão predominantemente na aprendizagem de comportamentos “abertos”, mecanismos mais subtis de aprendizagem como a modelagem e a identificação intervirão na aprendizagem de conteúdos cognitivos, como é o caso dos valores parentais e das normas de conduta.

Ao tentarmos descrever os contributos da teoria da aprendizagem social para a conceptualização do auto-controlo, deparamo-nos com a diversidade de perspectivas que se posicionam sob o rótulo de *aprendizagem social*, pelo facto de assumirem a existência de um conjunto de princípios de aprendizagem como explicativos do desenvolvimento social humano (Grusec, 1992). Elas diferem nos mecanismos específicos de aprendizagem salientados, nas áreas específicas de conteúdo, nas idades dos sujeitos cujas aprendizagens são realizadas, na importância atribuída aos mecanismos cognitivos, etc. Destacar-se-ão de seguida algumas das perspectivas com maior impacto em termos de definição do auto-controlo.

A primeira perspectiva a referir é a de Robert Sears, que foi responsável pelos primeiros estudos que tentaram combinãr a teoria da aprendizagem social com as teorias psicanalíticas - tratava-se de operacionalizar os conceitos psicanalíticos de maneira a que pudessem ser submetidos ao rigor da investigação quantitativa e experimental. Foram especialmente estudados os processos de socialização, nomeadamente a forma como as crianças interiorizavam os valores, atitudes e padrões de comportamentos da comunidade onde estavam inseridas. Sears e colaboradores enfatizaram o papel dos pais na promoção deste processo de interiorização e estudaram os correlatos educativos de diversos comportamentos das crianças, entre os quais o auto-controlo (Sears, Maccoby & Levin, 1957).

Uma segunda perspectiva é a de Thoresen e de Mahoney (1974), que assumem que o indivíduo é agente de mudança dos seus próprios comportamentos. Trata-se de uma perspectiva essencialmente de mudança comportamental aplicada a adultos. Não deixa porém de ser interessante referir a definição por eles apresentada - uma pessoa manifesta auto-controlo quando, na ausência relativa de constrangimentos externos imediatos, se envolve num comportamento cuja probabilidade prévia de aparecimento será mais baixa do que a dos comportamentos alternativos disponíveis. Ou seja, apesar de existir uma alta probabilidade de o sujeito emitir uma resposta inapropriada (no sentido de denotar um auto-controlo deficitário), ele emite uma resposta adequada (que denota a presença de competências de auto-controlo) que à partida teria uma baixa probabilidade de aparecimento.

A auto-regulação - um conceito afim do auto-controlo - foi também abordado nesta perspectiva como um conceito em que os mecanismos cognitivos são fundamentais. O processo de auto-regulação descrito por Thoresen e de Mahoney (1974) inclui três etapas: a auto-observação, seguida de auto-avaliação e o auto-reforço. O indivíduo começa por observar o seu próprio comportamento, num segundo momento avalia a sua realização em referência a um critério e quando essa realização é adequada, auto-administra-se um reforço. Sobretudo nas duas primeiras etapas é possível distinguir, para além da componente comportamental, uma componente cognitiva, na medida em que estão envolvidos processos de atenção, selecção de informação, memória, etc.

Bandura, talvez o autor mais significativo dentro da aprendizagem social, debruçou-se também sobre a auto-regulação como mecanismo explicativo da passagem do controlo externo para o controlo exercido pelo próprio. As pessoas não mudam o seu comportamento

em função das mudanças ambientais momentâneas; pelo contrário, as pessoas possuem um conjunto de padrões internos que lhes permitem avaliar as suas próprias acções. O auto-reforço tem um papel fundamental na regulação do seu próprio comportamento - as crianças são socializadas no sentido de se auto-aplicarem reforços contingentes aos comportamentos adequados em função das normas sociais em vigor e na ausência de constrangimentos externos. O ser humano é capaz de criar influências auto-reguladoras e ao funcionar como agente influenciador e como objecto de influência, tem de facto algum poder de auto-direcção (Bandura, 1977).

Note-se que para uma criança é extremamente fácil e natural comportar-se de acordo com aquilo que lhe dá mais prazer, ou seja, não adiando gratificações, cedendo a tentações e colocando-se a ela própria em primeiro lugar. O adiamento da gratificação e a resistência à tentação foram então abordados como os comportamentos cuja probabilidade de aparecimento seria mais baixa do que a dos comportamentos alternativos, sendo encarados como sinónimos de auto-controlo. Neste sentido constituíram um objecto de estudo bastante frequente na investigação com crianças, mesmo em trabalhos mais recentes (Grusec, Kuczynski, Rushton & Simutis, 1979; Vaughn, Kopp, & Krakow, 1984; Vaughn, Kopp, Krakow, Johnson & Schwartz, 1986). No âmbito da teoria da aprendizagem social, Mischel (1966) elaborou dispositivos experimentais para avaliação do adiamento da gratificação e da resistência à tentação, que serão de seguida descritos. Relativamente ao adiamento da gratificação são apresentados à criança dois tipos de situações que implicam uma tomada de decisão face a duas alternativas igualmente aliciantes: a escolha entre receber uma pequena quantidade de bombons imediatamente ou uma menor quantidade no dia seguinte e a escolha entre deixar acumular bombons (a intervalos regulares cai um bombom de uma máquina) mas sem lhes poder mexer, ou pegar nos já existentes acabando assim com a acumulação. Relativamente à resistência à tentação são apresentados à criança outros dois tipos de situações que implicam igualmente tomadas de decisão: pegar ou não num objecto desejado mas proibido quando a pessoa que o proibiu (experimentador) saiu da sala e fazer ou não batota num jogo de regras, as quais foram previamente ensinadas pelo experimentador, quando este se ausenta da sala. Em qualquer destas situações é registado o tempo que a criança demora a resistir à tentação de fazer algo que lhe agrade mais.

O adiamento da gratificação pode ser considerado uma forma específica de resistência à tentação na medida em que é colocado à criança a tentação de obter algo de imediato (Pressley, 1979). A motivação subjacente ao comportamento das crianças nas quatro situações atrás descritas é porém diferente - enquanto que nas duas primeiras situações se trata

de optar ou não por uma satisfação imediata do seu desejo, nas duas últimas trata-se de obedecer ou não às regras impostas pelo adulto. Assim, nas primeiras situações trata-se de uma opção pessoal - a criança é livre de decidir o que entender e o único constrangimento é a maior ou menor quantidade do reforço a receber. Nas últimas situações existe um constrangimento fundamental criado por uma relação interpessoal iniciada com um adulto (experimentador) que em geral é identificado pela criança como possuindo um estatuto de autoridade - coloca-se nestas situações não apenas a questão do auto-controlo, mas também a da obediência e a da convenção social.

Estes dois modelos experimentais foram frequentemente utilizados com o objectivo de estudar o papel dos processos cognitivos como mediadores da expressão do auto-controlo; estes trabalhos, levados a cabo sobretudo por W. Mischel, serão abordados mais à fente aquando da análise dos factores intra-psicológicos relacionados com a expressão do auto-controlo.

De uma maneira geral, a abordagem da perspectiva da aprendizagem social ao auto-controlo gerou uma grande quantidade de investigação laboratorial e serviu de pano de fundo às primeiras pesquisas realizadas com o objectivo de estudar o papel dos determinantes parentais na socialização das crianças.

2.4. O auto-controlo como traço de personalidade

Será que as diferenças individuais são suficientemente consistentes ao longo das situações para que possamos encarar o auto-controlo como um traço de personalidade? É esta a perspectiva de Jack Block e Jeanne Block, responsáveis por um grande estudo longitudinal realizado no domínio do desenvolvimento da personalidade. Estes investigadores começaram por ser influenciados pela teoria do controlo dos impulsos, tal como é perspectivada por Fenichel (1945), e pela teoria da forma de Kurt Lewin, relativamente aos processos da dinâmica motivacional, tentando uma integração destas duas abordagens. Tal como a teoria psicanalítica, assumiram que o controlo do ego tem a sua origem nas estruturas que se desenvolvem a partir do confronto da criança com as exigências da realidade, ou seja, o princípio da realidade sobrepõe-se cada vez mais ao princípio do prazer nas interacções que a criança estabelece com a realidade, à medida que a idade avança. Da teoria de Lewin, J. H.

Block e Block (1980) retiraram a noção de sistema psicológico como sistema de necessidades separadas umas das outras por fronteiras mais ou menos *flexíveis e permeáveis* às tensões inerentes ao próprio sistema. Daqui surgiram dois constructos fundamentais relativos ao funcionamento do ego, presentes ao longo de todo o estudo longitudinal - controlo do ego e resiliência do ego⁽¹⁾.

A variação no grau de *permeabilidade* das fronteiras permite explicar as diferenças individuais em controlo do ego, enquanto que a variação no grau de *elasticidade* permite explicar as diferenças em flexibilidade do ego. Quando as fronteiras são muito permeáveis a tensão pode circular para outros sistemas psicológicos; pelo contrário, quando as fronteiras são impermeáveis, os sistemas ficam isolados. O controlo do ego é perspectivado como um contínuo cujos extremos são o sobre-controlo e o sub-controlo, correspondendo o ponto médio a um nível superior de adequação psicológica. Os indivíduos que controlam de uma forma excessiva os seus impulsos são aqueles cujos sistemas psicológicos estão isolados porque as fronteiras são impermeáveis e, assim, os comportamentos de adiamento da gratificação e de inibição das suas emoções são bastante frequentes. São indivíduos inibidos, constrangidos, conformistas, que exploram pouco o seu meio circundante, evitam situações ambíguas e têm uma gama de interesses estreita e imutável. Por outro lado, os indivíduos sub-controlados apresentam um baixo limiar de resposta, não exercendo o controlo necessário sobre os seus impulsos; são também indivíduos expressivos, espontâneos, originais, que se distraem facilmente, com muitos interesses e em constante mutação.

Quando as fronteiras são elásticas, o indivíduo terá mais capacidade para variar o seu nível de permeabilidade em função das tensões colocadas ao sistema em diferentes momentos. A elasticidade variará então também num contínuo cujos extremos se caracterizam, por um lado, pela capacidade de adaptação às mudanças e pela utilização de estratégias flexíveis de resolução de problemas e, por outro lado, pela fragilidade e rigidez do ego quando confrontado com mudanças ou sob *stress*. O indivíduo com resiliência do ego tanto pode planear e ser altamente organizado, como adoptar um modo de estar impulsivo dependendo das exigências das circunstâncias. Ao contrário da dimensão controlo do ego, cujo nível de maior adequação psicológica é o médio, na dimensão resiliência o extremo superior é o mais adequado.

⁽¹⁾ *Ego resilience* é o termo original, tendo-se optado pela tradução *resiliência do Ego* que, apesar de não muito divulgada, nos parece mais adequada neste contexto.

Os estudos longitudinais levados a cabo por esta equipa de investigadores levaram-nos a concluir pela conceptualização do controlo do ego como um traço de personalidade. Utilizando diversas metodologias de recolha de dados, das quais se destacam a observação, o auto-registo e os testes referenciados a normas, bem como a técnica do Q-Sort por eles desenvolvida (Block & Block, 1969), estes investigadores mostraram que a capacidade para adiar a gratificação, controlar os impulsos e inibir a impulsividade era consistente ao longo do tempo, entre os três e os onze anos de idade da criança (Block & Block, 1980). Além disso, os Blocks demonstraram que comportamentos relacionados com o controlo do ego quando a criança tem três anos podem prevêr aspectos importantes do seu comportamento social aos sete anos. É o caso do nível de actividade - crianças activas são geralmente crianças com dificuldades em controlar os seus impulsos; J. H. Block e Block (1980) referem que o nível de actividade, sendo uma característica bastante estável entre os três e os sete anos, está relacionado com o comportamento da criança em grupo pelo menos aos sete anos. De facto, as crianças activas tendem a ser mais agressivas e assertivas e menos inibidas e colaborantes nas suas interacções lúdicas do que as crianças menos activas.

A conjugação das duas dimensões - controlo do ego e resiliência do ego - permite a definição de quatro tipos mensuráveis durante a infância: (1) os sub-controlados flexíveis, que são energéticos, activos, curiosos, exploradores e interessados; (2) os sobre-controlados flexíveis, que são obedientes, calmos, relaxados e empáticos; (3) os sub-controlados frágeis que são inquietos, impacientes, vulneráveis, manipuladores e com pouco controlo dos impulsos, tendendo a externalizar os seus problemas e, finalmente, (4) os sobre-controlados frágeis, que são inibidos, ansiosos, constrangidos, reservados, intolerantes face à ambiguidade, rigidamente repetitivos ou inibidos face ao *stress*, tendendo a manifestar afecto inapropriado e maneirismos comportamentais.

Os antecedentes dos traços controlo do ego e resiliência do ego foram também alvo da investigação levada a cabo por Jack Block e Jeanne Block. Para além de factores de carácter genético e constitucional, foram identificadas associações com as características dos pais, bem como com os seus comportamentos educativos. Assim, as crianças sub-controladas tendiam a ser negligenciadas pelos seus pais, provindo de famílias com valores educativos discrepantes em que poucas exigências eram colocadas às crianças; as mães eram auto-indulgentes e centradas nas suas próprias necessidades, enquanto que os pais estavam frequentemente absorvidos com eles próprios e indiferentes aos seus filhos. As crianças sobre-controladas provinham de famílias que enfatizavam a estrutura, a ordem e os valores educativos conservadores; a criança desde pequena era submetida a uma educação autoritária,

constrangedora e com um humor predominantemente não alegre; as mães eram controladoras e os pais seguiam os seus interesses masculinos.

Os indivíduos com resiliência do ego tendem a provir de famílias com mães carinhosas, pacientes, competentes e que encorajam a discussão de sentimentos e problemas; havia em geral acordo entre pais e mães acerca dos valores educativos, compatibilidade sexual e preocupação com temas morais e religiosos. Os indivíduos pouco flexíveis, pelo contrário, tendem a provir de famílias conflituosas, discordantes, com mães neuróticas, ansiosas, ambivalentes face ao seu papel maternal e com poucos interesses intelectuais e filosóficos (Block & Block, 1980).

2.5. Perspectiva cognitivo-comportamental do auto-controlo

A perspectiva cognitivo-comportamental do auto-controlo é um outro exemplo de abordagem transversal, que não se focaliza nem nas questões desenvolvimentais nem nos determinantes parentais, mas essencialmente na eficácia dos comportamentos de auto-controlo dos sujeitos. Na linha da evolução das perspectivas comportamentais, que englobaram as variáveis cognitivas, há a destacar os trabalhos de P. Kendall e seus colaboradores sobre o auto-controlo e os programas de intervenção sobre o comportamento impulsivo.

O auto-controlo aparece definido por oposição ao comportamento impulsivo como se pode verificar na seguinte definição: “A criança apresenta um comportamento não impulsivo (auto-controlado) quando, antes de o emitir, ela procede à avaliação cognitiva das alternativas de resposta e, tendo realizado essa reflexão, ela é tanto capaz de realizar o acto planeado como de inibir as possibilidades rejeitadas” (Kendall e Finch, 1979, p.42). Nesta definição é possível distinguir duas componentes: a cognitiva (legislativa) e a comportamental (executiva).

A componente cognitiva prende-se com a utilização de competências cognitivas como por exemplo observação e análise das diversas soluções alternativas, auto-observação, auto-avaliação, etc, tendo em vista o planeamento e avaliação da acção e a resolução de problemas. A componente comportamental prende-se com a passagem ao acto daquilo que foi planeado e com a inibição das respostas cognitivamente desadequadas (Kendall & Wilcox, 1979). Ao

contrário das perspectivas anteriormente referidas cujo objectivo é a descrição, análise e explicação do auto-controlo, a perspectiva cognitivo-comportamental concentra os seus esforços no aperfeiçoamento de técnicas de intervenção eficazes na implementação do auto-controlo junto de crianças hiperactivas (Kendall & Finch, 1979). Estas crianças apresentam comportamentos impulsivos que tanto podem estar relacionados com a dificuldade de esperar antes de emitir uma resposta, como com um déficite mediacional (Flavell, 1985) na utilização das estratégias mais adequadas ou mais eficazes para a elaboração da resposta. A impulsividade pode-se expressar em diversos domínios do comportamento das crianças, desde a área mais cognitiva de resolução de problemas, como a nível de situações mais sociais, interpessoais ou emocionais.

O treino cognitivo-comportamental tem como objectivo a promoção dos comportamentos de auto-controlo e inclui um conjunto de técnicas de intervenção de cariz comportamental (custo de resposta) e cognitivo (treino de auto-instrução e modelagem). A avaliação da eficácia das técnicas utilizadas implicou por parte dos autores o desenvolvimento de instrumentos de avaliação. Foi neste sentido que foi elaborada uma escala de avaliação do auto-controlo (nas suas duas componentes cognitiva e comportamental) a ser preenchida pelos professores - a *Self-Control Rating Scale (SCRS)* - que mais à frente será abordada em pormenor, visto que é um dos instrumentos utilizados na recolha de dados do trabalho empírico desta tese (Kendall & Wilcox, 1979; Kendall, Zupan & Braswell, 1981).

2.6. Contributos da abordagem do desenvolvimento moral para o auto-controlo

O enquadramento teórico do auto-controlo não ficaria completo sem uma referência às teorias do desenvolvimento moral. O conjunto de regras socio-convencionais e morais que vão sendo interiorizadas pelo indivíduo ao longo do seu processo de socialização constitui um quadro de referência para a orientação e avaliação das suas acções sociais e interpessoais. Ao tomar em consideração esta bagagem cognitiva, o indivíduo está a fazer uso de mediadores com o objectivo de exercer controlo sobre o seu próprio comportamento, no domínio social e moral.

De acordo com Brody e Schaffer (1982), o estudo do desenvolvimento moral deve

incluir três componentes: (1) a afectiva ou emocional, salientada pela Psicanálise (identificação com os valores e padrões morais da sociedade em geral e dos pais em particular; culpa e vergonha pelo não cumprimento destes princípios morais), (2) a comportamental, enfatizada pela teoria da aprendizagem social, mais preocupada com os determinantes do que com as fases de desenvolvimento e (3) a cognitiva, que se enquadra no estudo do juízo e raciocínio morais (justificações para avaliação de um comportamento como moralmente correcto), mais preocupado com as fases de desenvolvimento do que com os seus determinantes. As duas primeiras componentes já foram abordadas anteriormente; relativamente à terceira há a referir os trabalhos de L. Kohlberg, numa perspectiva cognitivo-estruturalista.

Enquadrando-se no vasto domínio da cognição social, Kohlberg desenvolveu os conceitos piagetianos de moral heterónoma e de moral autónoma, utilizando como metodologia de recolha de dados, os célebres dilemas morais, baseados eles também na metodologia de observação clínica piagetiana. A avaliação de um determinado acto como bom ou mau, bem como a sua consequente execução está, na perspectiva de Kohlberg, dependente de uma progressão sequenciada de estádios (três grandes estádios que incluem cada um dois sub-estádios).

Os três principais estádios diferenciam-se fundamentalmente quanto às fontes de autoridade moral consideradas pelo indivíduo. No primeiro estádio os comportamentos são avaliados como correctos ou incorrectos em função das suas consequências positivas ou negativas para os actores desses comportamentos, respectivamente - é o período pré-convencional, em que a norma constitui uma entidade exterior à criança. A motivação para se comportar de forma adequada às normas é externa e baseia-se nos reforços ou punições que possam surgir subsequentemente. No segundo estádio - da moral convencional - a criança assume as normas sociais como entidades que lhe são intrínsecas, comportando-se de acordo com elas de uma forma inflexível e colocando mesmo os interesses do grupo acima dos interesses individuais. A motivação para se comportar de forma adequada baseia-se na vontade de agradar aos outros e os reforço ou punições a receber são fundamentalmente de carácter social e não material. No terceiro estádio o indivíduo diferencia-se em relação à norma social, estabelecendo a diferença entre esta e a norma moral, entre o convencional e o universal - é a chamada moral pós-convencional (Kohlberg, 1976). A motivação para se comportar adequadamente é agora verdadeiramente interna baseada na necessidade de se sentir bem consigo próprio e minimamente dependente da necessidade de agradar aos outros, enquanto pessoas ou enquanto grupos. Saliente-se a importância da motivação para se

comportar de forma moralmente correcta ao longo dos três níveis da moral: no primeiro nível trata-se das pressões da autoridade que tanto pune como recompensa, no segundo nível trata-se de pressões de cariz convencional que foram interiorizadas e no terceiro nível as pressões também são interiorizadas mas são de cariz moral.

A perspectiva de Kohlberg, segundo a qual a diferenciação entre as normas socio-convencionais e as normas morais nunca se realiza antes do fim da adolescência, tem vindo a ser criticada por autores como Nucci e Turiel (1978), Laupa e Turiel (1986) e Smetana (1981, 1985). Estes autores argumentam que esta diferenciação existe já em crianças de idade pré-escolar, na medida em que as crianças, não só classificam estas normas em categorias distintas, como também reagem a elas de formas diversas.

Apesar do estruturalismo desenvolvimental desta abordagem, o papel dos adultos como principal veículo de transmissão de regras, valores e padrões de conduta é mantido, não existindo porém investigação sobre os determinantes parentais das diferenças observadas no nível de raciocínio moral dos indivíduos nesta perspectiva.

2.7. Conclusões

Após a revisão dos contributos das diversas abordagens teóricas para a conceptualização do auto-controlo, será importante retêr alguns aspectos. O primeiro aspecto diz respeito ao facto de quase todas as teorias fazerem apelo a mecanismos externos à criança, presentes no seu meio envolvente e que contribuirão, de diversas formas, para a génese, manutenção ou modificação do auto-controlo. As teorias da aprendizagem salientam as contingências, bem como os mecanismos de modelagem, a perspectiva psicanalítica salienta a relação entre pais e filhos e os mecanismos de identificação, a perspectiva socio-genética salienta o papel do discurso externo que progressivamente é interiorizado pela criança e a perspectiva cognitivo-estrutural salienta a autoridade e as convenções sociais da comunidade. Apesar de apenas a perspectiva socio-genética explicitar e teorizar com base na passagem do externo ao interno - a interiorização - como estando presente na génese e manutenção do auto-controlo, este pressuposto é compatível com as outras abordagens teóricas. Se pensarmos que o ambiente envolvente à criança aquando desta génese é fundamentalmente o ambiente familiar, fica-se desde já alertado para o papel que os pais possam desempenhar neste

processo.

Um segundo aspecto a considerar tem a ver com o momento da vida das crianças em que o auto-controlo emerge. As diversas perspectivas abordadas situam a génese nos primeiros cinco anos de vida, antes da entrada na escolaridade obrigatória, que corresponde também ao período em que a ligação ao ambiente familiar é mais forte (com excepção da perspectiva de Kohlberg, mas não tanto da de Piaget). Tal como anteriormente o papel da família na génese e desenvolvimento do auto-controlo sai reforçado. Obviamente não se pretende aqui afirmar que todo o processo de desenvolvimento se restringe a esta faixa etária, mas sim que a integração social da criança de cinco anos que se prepara para entrar em contextos formais de realização, implica que as competências de auto-controlo estejam bem consolidadas.

Um terceiro aspecto é salientado pela perspectiva cognitivo-comportamental e diz respeito ao facto de o auto-controlo incluir mais do que uma componente. A componente cognitiva engloba as representações e as estratégias, enquanto que a componente comportamental contempla a passagem ao acto. O que esta perspectiva não considera é como as representações e as estratégias são transpostas em comportamentos, ou seja a questão motivacional. Este aspecto parece ser reconhecido pelos autores da aprendizagem social quando afirmam que na ausência de constrangimentos externos, os comportamentos de auto-controlo são os que apresentam menor probabilidade de aparecimento por contraposição com comportamentos alternativos. A motivação parece ser o aspecto menos abordado; excepções são a perspectiva cognitivo-desenvolvimental, que reconhece que a motivação se pode basear em aspectos intrínsecos ou extrínsecos ao indivíduo, e a perspectiva psicanalítica que enfatiza a relação de afecto no processo de identificação às figuras parentais. Só quando a motivação é intrínseca, não havendo necessidade de contingências externas ou de supervisão é que se pode falar em auto-controlo.

Concluindo, arriscamos uma definição de auto-controlo com base nos contributos das diversas perspectivas teóricas. Assim, o auto-controlo dirá respeito a um conjunto de competências aprendidas normativamente ao longo do processo de socialização e que incluem três componentes:

- . componente cognitiva, relativa às estratégias de atenção e de resolução de problemas e às representações mentais das normas e dos valores,

. componente comportamental, que diz respeito aos comportamentos observáveis e englobáveis em diferentes domínios comportamentais, os quais serão objecto de análise na próxima secção,

. componente afectivo-motivacional, relativa ao *locus* motivacional externo - pressões do meio exterior - ou interno - necessidade intrínseca do indivíduo para se comportar de determinada forma.

Dois aspectos importantes ainda a salientar serão: (1) a génese do auto-controlo implica a passagem do exterior para o interior em termos cognitivos e em termos de motivação, ou seja, não basta haver interiorização das normas sociais, é necessário também que a motivação para se comportar de acordo com elas seja também interiorizada; neste sentido, o auto-controlo será uma das competências mais importantes do processo de socialização; (2) não é obrigatório que o nível de auto-controlo mais elevado seja o nível mais adaptativo em termos de funcionamento pessoal; a perspectiva do auto-controlo como traço de personalidade aborda esta questão de forma pertinente, salientando os inconvenientes do sub-controlo e do sobre-controlo.

3. Áreas em que o auto-controlo se manifesta

Tal como outros conceitos psicológicos, o auto-controlo constitui uma competência, cuja transposição em acções depende de outros factores, como seja a motivação do indivíduo e também a existência de competências mais específicas de realização em termos comportamentais. O auto-controlo será aqui abordado como um conceito amplo, cujas manifestações comportamentais se situam a nível das diversas áreas habitualmente consideradas na Psicologia do Desenvolvimento.

Sendo o auto-controlo um conceito multi-dimensional (Flavell, 1985), é de especial interesse proceder à revisão das diversas áreas comportamentais em que este se manifesta e que são abordadas na literatura. Assim serão diferenciadas as diversas áreas de comportamento das crianças - motora, cognitiva, emocional e social - em que as competências de auto-controlo são postas em acção, sendo realçada uma abordagem desenvolvimental das mesmas.

3.1. O auto-controlo a nível da área motora

O controlo do comportamento motor constitui uma função que está directamente dependente do factor maturação que, por sua vez, está interligado com o factor idade. Tanto a nível da motricidade grossa como a nível da motricidade fina, é o amadurecimento do sistema muscular e do sistema nervoso que vai determinar, por exemplo, um maior equilíbrio postural e uma maior precisão do traçado do lápis no papel. Mas evidentemente, para além da maturação, a imposição de regras/treino pelos adultos é fundamental na aprendizagem do controlo da impulsividade motora, o qual se torna mais saliente à medida que a autonomia motora aumenta.

Maccoby, Dowley, Hagen e Degermann (1965) criaram dois tipos de situações que desde então foram bastante utilizadas para avaliação do auto-controlo na criança: (1) na primeira situação, a qual faz apelo às capacidades de motricidade fina da criança, esta é instruída para desenhar uma linha entre outras duas já existentes desde uma extremidade à outra, tão devagar quanto lhe for possível; (2) na segunda situação, a qual faz apelo às capacidades de motricidade global, é pedido à criança para andar ao longo de uma linha de três metros e meio de comprimento, desde uma extremidade até à outra, da mesma maneira que costuma andar habitualmente, mas o mais devagar possível. Em ambas as situações é registado o tempo que a criança demora a executar a tarefa.

Os resultados mostram que entre os três e os cinco anos as crianças conseguem executar estas tarefas cada vez mais lentamente, indicando portanto um nível superior de coordenação motora (Ward, 1973). Por detrás deste incremento em coordenação está concerteza o decréscimo no nível de metabolismo basal durante a Infância, nível este que atinge o seu máximo entre os dois e os quatro anos e se mantém em média superior nos rapazes. A relação entre a fisiologia das trocas energéticas e a actividade física observável ainda não está porém completamente esclarecida. Apesar de as diferenças interindividuais entre as crianças do mesmo nível etário serem óbvias, existem dados experimentais que confirmam que, à medida que a idade avança, as crianças gastam mais tempo em jogos ou tarefas executadas na posição sentada e menos tempo em jogos que implicam uma movimentação ampla (Maccoby, 1980).

A abordagem dos comportamentos de controlo motor de uma forma isolada parece não prestar um contributo relevante para a conceptualização do auto-controlo nas crianças sem

problemas. Porém, se considerarmos que uma das dificuldades comportamentais da criança hiperactiva consiste no controlo da sua impulsividade motora, mesmo a nível da motricidade global, compreende-se a pertinência da abordagem desta dimensão comportamental.

3.2. O auto-controlo a nível da actividade cognitiva

A capacidade de controlo manifesta em tarefas cognitivas revela-se na capacidade de planear ou de reflectir antes de passar ao acto e de coordenar as estratégias em função das metas a atingir, mantendo-se consciente destas metas. A criança com um bom nível de auto-controlo aquando da realização de tarefas no domínio cognitivo será capaz de criar um tempo de espera entre o estímulo e a resposta, tempo este que é rentabilizado na preparação mental dessa resposta, demonstrando assim a existência de uma mediação cognitiva entre o estímulo e a resposta. A definição, referida no início deste capítulo e apresentada por Karoly (1982) para auto-regulação, vai precisamente neste sentido - organização do comportamento tendo em vista o atingir de metas pré-determinadas pelo sujeito. As crianças mais novas têm tendência a actuarem sem planearem previamente o que vão fazer. O seu comportamento não é organizado em função de um objectivo final (Maccoby, 1980). Quando colocadas face a uma tarefa que se prolonga no tempo, as crianças mais novas têm dificuldade em estabelecer diversas etapas, utilizando antes uma sequência randómica de acções. As aprendizagens anteriores, bem como as consequências futuras não são tomadas em consideração graças à imediatez da resposta face ao estímulo.

De acordo com Maccoby (1980) a organização da acção implica:

- . inibição da acção ou o seu adiamento para momentos mais oportunos
- . previsão das consequências e consideração de aprendizagens anteriores
- . retomar uma tarefa após uma interrupção forçada
- . controlo emocional face a um obstáculo
- . integração de duas tarefas compatíveis
- . capacidade de concentração na tarefa.

Quando as situações problema/estímulo são à partida pouco estruturadas, a criança mais nova tem dificuldade em impôr ela própria uma estrutura às suas actividades. Será então o adulto que inicialmente deve assegurar as funções reguladoras do comportamento da

criança, ou seja, organizar o seu ambiente físico, planejar as suas actividades, dar-lhe oportunidade de recordar experiências anteriores, estabelecer rotinas diárias, etc. É este o papel atribuído ao adulto por Vygotsky (1979) quando refere a importância de um parceiro mais competente que orienta e organiza a acção da criança nas situações de interacção.

Uma outra maneira de perspectivar esta competência é através da abordagem estilística da reflexividade/impulsividade, introduzida por Jerome Kagan. Existem indivíduos que face a uma determinada situação problemática, apresentam a solução de uma forma quase imediata, o que leva os investigadores a concluir que não são utilizadas estratégias de resolução de problemas ou, pelo menos, as estratégias não são as mais eficazes; estes indivíduos são denominados de impulsivos, termo que tem como conotação o responder ao primeiro impulso, sem pensar, sem reflectir. Outros indivíduos, pelo contrário, analisam a informação disponível, reflectem, planeiam os passos a seguir para encontrar a solução e só depois respondem; estes indivíduos são denominados de reflexivos. A reflexividade/impulsividade foi perspectivada como um estilo cognitivo, uma forma de processamento da informação, tendo sido alvo de grande número de investigações entre o final da década de 60 e o início da década de 80. Para além da validação conceptual do constructo, os investigadores pretendiam também estabelecer a sua validade empírica, mostrando a relação entre reflexividade/impulsividade e outras variáveis psicológicas como memória, adaptação escolar, realização escolar, nível cognitivo e diversos traços de personalidade. Ficou ainda demonstrada a existência de uma evolução desenvolvimental no sentido de uma maior reflexividade (Cf. Cruz, 1987; Salkind, 1978).

Concluindo, o auto-controlo no domínio cognitivo tem essencialmente a ver com a capacidade de passar a acto algo que anteriormente foi planeado, de se comportar de acordo com um plano pré-estabelecido, de coordenar as diversas etapas de uma tarefa entre si e não proceder a par e passo sem ter em vista o alcançar de uma meta mais ou menos longínqua. Estas competências surgem com maior frequência em tarefas de resolução de problemas cognitivos, mas evidentemente podem surgir também em situações em que os problemas têm conteúdos sociais ou exigem destreza motora. É a forma de proceder, planejar e reflectir que mostra que o indivíduo não responde impulsivamente e faz uso da mediação cognitiva.

3.3. O auto-controlo emocional

Por auto-controlo emocional entenda-se a capacidade do indivíduo para lidar com as suas próprias emoções, exprimindo-as de forma e intensidade adequadas, tanto em situações desagradáveis como em situações agradáveis (há pessoas que se comovem em situações de felicidade por vezes de forma desadequada em relação à norma). Situações extremas de descontrolo emocional surgem normalmente em situações extremamente dolorosas; por exemplo, face à perda de alguém querido, ou face a uma situação traumática.

Do ponto de vista desenvolvimental, a criança revela desde que nasce um aumento da tolerância à frustração e ao desconforto e um aumento da capacidade para esperar calmamente pelas situações que ela sabe serem agradáveis (adiamento da gratificação). A percentagem de crianças que opta por adiar a gratificação e por cumprir as regras aumenta significativamente entre os cinco e os doze anos de idade (Maccoby, 1980). Sabe-se que existem estratégias utilizadas pelos indivíduos como ajudas enquanto esperam pela gratificação, o que aponta para uma interligação entre emoções e estratégias cognitivas, do tipo distração da atenção ou produção de auto-verbalizações (Mischel & Mischel, 1983).

No dia a dia são comuns as situações que envolvem frustração de desejos e adiamento das gratificações. Frequentemente as crianças querem algo que não lhes pode ser dado ou que não lhes pode ser dado imediatamente, o que lhes vai causar um sentimento de frustração. A reacção habitual à frustração do desejo expresso é em geral a birra (não se trata aqui do desejo não expresso ou inconsciente, apesar de frequentemente o mal-estar não consciente tornar a criança mais susceptível para reagir negativamente às situações desagradáveis), quando a fonte da frustração é o adulto. A frustração sentida pela criança pode ser maior ou menor, dependendo da existência ou não de uma regra explícita e consistente que proíba a realização do desejo e dependendo do grau de interiorização da regra anteriormente explicitada. Por outro lado, se se tratar de uma situação de grande *stress* emocional (por exemplo uma situação em que a criança tenha de enfrentar a dor ou tenha de enfrentar sozinha uma situação desconhecida), o controlo do comportamento emocional torna-se bastante mais difícil. Se a situação frustrante for do tipo cognitivo - resolução de uma situação problemática - a criança pode optar pela desistência ou pela fuga que lhe permite cortar com os sentimentos de desconforto decorrentes da percepção da sua incompetência. Se se tratar de uma situação de interacção com iguais é provável que surja tanto a passagem ao acto (agressão) como o retirar-se da situação (inibição social).

O controlo das emoções tem recebido pouca atenção por parte dos investigadores. De acordo com os seus interesses desenvolvimentais, Kopp (1989) escreveu um artigo em que enfatiza a regulação das emoções negativas durante os dois/três primeiros anos de vida. As primeiras formas de auto-controlo são precisamente de carácter emocional, quando o bebé tem de lidar com as sensações de desconforto resultantes do funcionamento fisiológico. À medida que o sistema perceptivo-motor vai amadurecendo, a criança começa a desenvolver os seus mecanismos de auto-regulação, deixando de estar exclusivamente dependente do adulto para o alívio das suas sensações de desconforto. Por outro lado, o desenvolvimento das capacidades de comunicação verbal durante o primeiro ano de vida vai-lhe permitir a expressão das suas emoções de forma mais diferenciada.

Os adultos têm um papel fundamental na aprendizagem da regulação das emoções pela criança, na medida em que servem não só de recurso securizante nas situações de *stress*, mas também exercem funções de modelo comportamental e veículo de transmissão de regras sociais relativamente à expressão e controlo das emoções. Nas suas interacções com as crianças, os pais actuam sobre as emoções destas, quer de uma forma mais directa e focalizada sobre as reacções emocionais (por exemplo, reforçando selectivamente as reacções adequadas), quer de uma forma mais indirecta sobre o ambiente emocional e sobre as oportunidades oferecidas à criança para aprender a exercer controlo sobre as suas próprias experiências e reacções emocionais (Thompson, 1991).

Parece-nos que enquanto que a competência de auto-controlo nas áreas motora, cognitiva e social se expressa em comportamentos específicos relativos a tarefas que envolvem movimento, resolução de problemas com objectos e resolução de problemas com pessoas, respectivamente, o auto-controlo emocional terá essencialmente a ver com a forma como o indivíduo está na situação, seja ela de carácter cognitivo, motor ou social e com a forma como lida com as emoções que essa situação lhe elicita. As emoções parecem, aliás, exercer um importante papel na motivação para a acção e na regulação do comportamento orientado para um fim. A eficácia das emoções, neste sentido, dependerá da capacidade do indivíduo para gerir a estimulação emocional a que é submetido (Thompson, 1991).

3.4. O auto-controlo em situações sociais

As situações de interacção social em que as competências de auto-controlo se podem exprimir comportam dois tipos de parceiros: o adulto e as outras crianças. Estes são os dois mundos sociais da criança (Hartup, 1979). Em termos interpessoais, a relação com o adulto e a relação com um par é basicamente diferente, tanto pelo estatuto dos membros da interacção, como pelas suas funções e objectivos. Assim, a relação estabelecida com o adulto é uma relação de desigualdade marcada pelo estatuto de maior poder e autoridade deste, enquanto que a relação estabelecida com os pares é, à partida, uma relação mais simétrica. Por outro lado, a relação com o adulto implica frequentemente a realização de tarefas não agradáveis para a criança, enquanto que as relações com pares são mais frequentemente interacções lúdicas. O que existe de comum aos dois mundos sociais é a existência de normas básicas que estipulam quais são os comportamentos adequados e quais os inadequados para os membros da interacção. Estas normas de conduta, diferenciadas em função dos contextos e adquiridas ao longo do processo de socialização, constituem os mecanismos internos que mediatizam os comportamentos sociais; neste sentido, as interacções sociais que implicam cumprimento de normas, sejam elas de carácter moral ou socio-convencional, são manifestações de auto-controlo.

A interacção social da criança com os seus pares é habitualmente estudada no âmbito da competência social e aí se incluem os comportamentos de cariz negativo, como a agressividade e a inibição, e os comportamentos de cariz positivo, pró-social, como o partilhar e o cooperar para um fim comum. Os primeiros comportamentos tendem a diminuir, enquanto que os últimos tendem a aumentar ao longo da idade pré-escolar, à medida que a criança vai aprendendo as normas de funcionamento social.

A obediência às directrizes do adulto constituem as primeiras manifestações comportamentais de controlo. A emergência deste comportamento de obediência aos requisitos do adulto foi estudada nas crianças mais novas (18 a 30 meses) como índice desenvolvimental do auto-controlo e objectivo da socialização (Kopp, 1982; 1987; Maccoby & Martin, 1983; Vaughn, Kopp & Krakow, 1984). A interiorização das normas de conduta, que se manifesta pelo seu cumprimento na ausência de constrangimentos ambientais, será uma competência adquirida mais tarde e também indicadora da capacidade de auto-controlo. Obediência e interiorização⁽¹⁾ são conceitos distintos, apesar de ambos serem considerados

⁽¹⁾ Os autores de língua inglesa que referenciamos neste texto utilizam os termos *compliance*, *noncompliance* e *internalization*, respectivamente. A tradução utilizada para *compliance* não é totalmente correcta, na medida em que

manifestações de comportamento auto-controlado. Os comportamentos de obediência têm uma conotação de imediaticidade, ou seja, constituem uma resposta às directrizes que o adulto acabou de emitir, estando este presente para verificar se estas foram ou não cumpridas. A interiorização supõe também a obediência, mas apresenta uma conotação de distanciamento temporal e espacial, ou seja, a criança deverá apresentar comportamentos conformes com as directrizes ou com normas pré-existentes, sem que haja uma supervisão do seu cumprimento ou a existência de quaisquer constrangimentos externos. Para se observar a obediência é necessário considerar qual a exigência que foi colocada à criança e comparar o seu comportamento com esse referente; implica portanto que observemos obrigatoriamente a interação adulto-criança, ao contrário do que é necessário para se observar a interiorização de normas de conduta.

As exigências e normas colocadas pelo adulto à criança podem ser formuladas em termos daquilo que a criança deve fazer, como e quando o deve fazer e daquilo que a criança não deve fazer. As respostas de obediência das crianças também podem ser assim muito diversas: parar uma actividade, iniciá-la, mudar-lhe o ritmo, etc. A obediência tem sido avaliada nas crianças mais novas sobretudo de duas formas: através da presença/ausência de uma resposta à exigência do adulto (Vaughn et al., 1984) ou através da orientação visual ou táctil para o cumprimento da ordem (Schaffer & Crook, 1980). Existem provavelmente tendências desenvolvimentais tanto nos comportamentos de exigência do adulto como nos comportamentos de obediência da criança. Kochanska e Aksan (1995) mostraram, por exemplo, que as crianças começam por obedecer às proibições e só mais tarde obedecem às directrizes relativas ao que devem fazer. Presume-se que as exigências do adulto e a forma como são colocadas são uma função do nível de desenvolvimento da própria criança e que alguns tipos de obediência exigirão um envolvimento cognitivo mais activo por parte da criança do que outros. Mais investigação neste domínio é porém ainda necessária.

A obediência da criança às directrizes do adulto pode ser considerada também do ponto de vista da motivação que lhe está subjacente - a criança pode-se comportar de acordo com os requisitos da situação porque de facto os assume totalmente, como se tivesse sido ela a criá-los, ou ela pode-se comportar assim apenas porque os adultos lho exigem, havendo então uma resistência mais ou menos passiva à pressão exterior, que tem de estar obrigatoriamente presente para que haja obediência. Aparentemente trata-se do mesmo comportamento, mas na realidade as bases motivacionais são distintas. Maccoby e Martin

existe o termo *obedience*. Compliance traduz-se à letra por *concordância* ou *submissão*. Quando aplicado a pessoas porém, tem mais sentido o termo obediência.

(1983) denomina o primeiro tipo de obediência de *receptiva*, correspondendo à vontade que a criança tem em cooperar e estando relacionada provavelmente com a qualidade da relação entre a mãe e a criança. O segundo tipo de obediência é denominado de *situacional* porque tem a sua origem nas pressões imediatas situacionais. Utilizar-se-á aqui por facilidade de expressão a nomenclatura de Maccoby e Martin (1983).

Alguns autores chamaram a atenção para o facto de alguns comportamentos de obediência não poderem ser interpretados como manifestações de auto-controlo e, pelo contrário, revelarem falta de autonomia na orientação do seu próprio comportamento. Kochanska e Aksan (1995) estudaram precisamente a evolução desenvolvimental destas duas formas de obediência - receptiva e situacional - entre os dois e os três anos, bem como a sua relação com as medidas de interiorização. Assim, enquanto que a obediência receptiva aumenta com a idade da criança, a obediência situacional diminui; enquanto que a primeira se correlaciona positivamente com as medidas de interiorização, a segunda correlaciona-se negativamente. Os resultados deste estudo ajudam a esclarecer a ambiguidade existente na interpretação da obediência, ou como promotora da interiorização, ou como opondo-se ao desenvolvimento do comportamento autónomo. Um comportamento de obediência que resulte do medo de punição não é indicador de auto-controlo, ao contrário do comportamento de obediência que resulte de uma predisposição interna. Torna-se absolutamente necessário estabelecer a diferenciação entre as duas formas de obediência em estudos posteriores, dada a conotação desenvolvimental oposta dos dois conceitos.

A tomada de consciência pelos investigadores de que os comportamentos de obediência na criança de dois anos, só por si, não são sinónimo de auto-controlo, é acompanhada da ideia de que um excesso de obediência pode ser um indicador de disfuncionamento familiar e de que a desobediência pode apresentar funções positivas. Assim, a desobediência, sobretudo aos dois/três anos pode servir a importante função de expressar as necessidades de autonomia da criança (cf. autores clássicos como Wallon, Gesell, Spitz, Erikson) bem como servir para desenvolver competências socialmente adequadas de auto-asserção (Kuczynski & Kochanska, 1990). Estudos mais recentes têm-se preocupado em diferenciar as diversas formas de desobediência, umas mais maduras e outras mais imaturas. Têm sido assim descritas as seguintes formas: desobediência passiva, desafio directo, recusa simples e negociação.

A desobediência passiva é considerada uma forma imatura de desobediência, na

medida em que diminui com a idade (Kuczynski & Kochanska, 1990; Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow & Ginius-Brown, 1987; Vaughn et al., 1984). A criança ignora simplesmente a exigência colocada pelo adulto. A interpretação deste comportamento não é clara só por si - torna-se necessário perceber se a criança não responde ao pedido do adulto porque não o entendeu ou não foi capaz de lhe responder, por um lado, ou se deliberadamente ignorou o comportamento parental numa tentativa de o extinguir. Neste último caso continua a ser uma forma imatura de desobediência, na medida em que a expressão da resistência ao pedido do adulto é feita de forma não assertiva.

O desafio directo é uma resposta da criança orientada em primeiro lugar para resistir ao adulto, é extremamente assertiva mas também bastante provocatória e agressiva para aquele, é a negação pela negação. Sendo uma forma incompetente de desobediência, diminui também ao longo da idade da criança (Crockenberg & Litman, 1990; Kuczynski & Kochanska, 1990; Kuczynski et al., 1987). Os comportamentos de desafio directo acompanhados de zanga pouco controlada, distinguem-se com base nas suas qualidades aversivas em investigação com crianças agressivas e vítimas de maus tratos (Patterson, 1980; Trickett & Kuczynski, 1986). Serão menos eficazes como estratégias de influência do comportamento dos pais, porque estimulam a resistência e a coerção por parte destes.

A recusa simples, apesar de ser também uma categoria de desobediência, não é sentida como aversiva pelos pais. Não é porém uma resposta assertiva, apesar de também não ser considerada uma resposta imatura, na medida em que tende a aumentar ao longo da idade da criança (Kuczynski & Kochanska, 1990; Kuczynski et al., 1987).

Os comportamentos de negociação das crianças consistem em tentativas de persuasão, estabelecimento de compromissos, pedido de explicações, tudo numa procura subtil de mudar as exigências colocadas pelos adultos. São estratégias indirectas, assertivas e não aversivas para os adultos; aumentam com a idade da criança, sendo assim consideradas como estratégias maduras de resistência às directrizes dos adultos (Kuczynski & Kochanska, 1990; Kuczynski et al., 1987; Vaughn et al., 1984). Kuczynski & Kochanska (1990) distinguiram ainda duas formas de negociação: a primeira mais defensiva, no sentido de apresentar explicações e desculpas para não satisfazer os desejos dos pais e a segunda mais activa, no sentido de oferecer ao adulto alternativas ou compromissos e pedir explicações ou justificações para os seus pedidos.

Power, McGrath, Hughes e Manire (1994) classificam os comportamentos de desobediência das crianças de dois, quatro e seis anos em função da sua competência e assertividade, concluindo que as estratégias mais competentes eram mais comuns entre as crianças mais velhas e as estratégias menos competentes eram mais comuns entre as mais novas, não havendo esta relação com a idade relativamente ao critério assertividade. Assim, por um lado, observa-se a desobediência passiva e o desafio directo, que se correlacionam positivamente entre si e, por outro lado, a recusa simples e as estratégias de negociação que, correlacionando-se também positivamente entre si, se correlacionam negativamente com a desobediência passiva e com o desafio directo (Kuczynski et al., 1987). Estes últimos comportamentos correlacionam-se positivamente com problemas de comportamento nas crianças, enquanto que os outros se correlacionam negativamente (Kuczynski & Kochanska, 1990). A recusa simples e a negociação são estratégias de influência interpessoal, utilizadas pelas crianças para levarem os pais a desistir ou modificar os seus pedidos. A aprendizagem da capacidade de negociar no seio da família tem a vantagem de poder ser transposta para contextos extra-familiares.

Em suma, os pais não respondem da mesma maneira a todas as formas de desobediência da criança; eles discriminam-nas e fornecem um *feedback* diferenciado à criança, reforçando as formas apropriadas de resistência. Os pais podem não tolerar o desafio da sua autoridade pela criança, mas aceitam frequentemente o compromisso ou a negociação como forma de expressão da autonomia e assertividade em desenvolvimento na criança (Kuczynski et al., 1987). As investigações mais recentes mostram que a obediência imediata às directrizes parentais não é o único critério possível para avaliação do auto-controlo ou da eficácia da intervenção parental. Uma criança obediente não é obrigatoriamente uma criança com um bom nível de auto-controlo e vice-versa, apesar de as duas componentes poderem estar presentes simultaneamente no comportamento da criança. Concluindo, pode-se afirmar que os comportamentos de obediência e desobediência são comportamentos complexos e que só podem ser considerados como índices de auto-controlo quando pressupõem o recurso a mecanismos cognitivos internos e uma motivação íntinseca não dependente de contingências externas.

3.5. Interligação entre as diversas áreas comportamentais - conclusões

A consideração das diversas áreas comportamentais em que as competências de auto-controlo se podem manifestar levanta dois tipos de questões. O primeiro diz respeito à diferenciação artificial destas quatro áreas, o que não é um problema específico deste conceito. Qualquer domínio que se pretenda estudar exige algum nível de compartimentação artificial, a fim de que o seu estudo possa ser levado a cabo. Como é óbvio, a motricidade está presente nas áreas cognitiva, emocional e social do comportamento humano, o mesmo se podendo dizer em relação ao uso de estratégias cognitivas de planeamento e resolução de problemas, visto que estes problemas podem apresentar conteúdos motores, sociais e emocionais; da mesma forma a resolução de problemas motores, cognitivos ou interpessoais faz frequentemente apelo ao controlo das emoções, por exemplo, quando surgem dificuldades na sua resolução. A interligação entre a área social e a área emocional parece ser ainda mais estreita, na medida em que as interacções sociais, quer entre criança e adulto, quer entre crianças, são um domínio propício ao surgimento de conflitos de interesses e de vontades. O cumprimento das normas sociais opõe-se frequentemente ao prazer e à autonomia da criança, causando-lhe assim sentimentos de frustração. As normas sociais estipulam formas adequadas de reacção a esses sentimentos elicitados ou não pelo próprio cumprimento dessas normas, estipulando expectativas quanto aos modos adequados de expressão emocional (Kopp, 1989). Parece assim que as competências de controlo se *atravessam* ao longo das diversas áreas de vivência dos indivíduos.

O segundo tipo de questões levantado pelas diferenciação das diversas áreas de manifestação das competências de auto-controlo tem a ver com a relação entre os níveis de auto-controlo avaliados nessas áreas. Será que um indivíduo com um bom nível de controlo motor é também um indivíduo com um bom nível de controlo emocional? Será que um indivíduo que sabe planear as etapas de resolução de uma tarefa é igualmente um indivíduo que respeita as regras sociais do grupo? Será legítimo utilizar o mesmo conceito de auto-controlo para nos referirmos a situações tão diversas quanto o caminhar ao longo de uma linha, resolver um problema de emparelhamento visual ou controlar a atenção na presença de estímulos perturbadores da mesma? Alguns autores (infelizmente poucos) propuseram-se estudar empiricamente a relação entre algumas formas comportamentais de auto-controlo em crianças (Bentler & McClain, 1976; Mann, 1973; Toner, Holstein & Hetherington, 1977). Com algumas excepções (a capacidade de espera em crianças de idade pré-escolar está relacionada com a inibição do movimento em tarefas de controlo motor e de uma maneira geral as crianças impulsivas esperam menos tempo nas tarefas de adiamento da gratificação e

resistência à tentação), os resultados mostram que o nível de competência de auto-controlo apresentado pela criança varia de situação para situação, não surgindo como um processo ou traço unitário. Relativamente à relação entre o controlo emocional e o cumprimento de padrões sociais, Vaughn et al. (1984) observaram uma relação entre adiamento da gratificação e obediência às directrizes da mãe, numa tarefa de arrumação de brinquedos com crianças de 30 meses (mas não nas crianças de 24 meses). É possível que os níveis de auto-controlo avaliados sejam mais próximos numas áreas do que noutras e mais numas idades do que noutras. A investigação existente apenas permite concluir que as competências mais específicas de realização nas diversas áreas comportamentais têm grande peso na determinação dos diferentes níveis de auto-controlo. O nível de auto-controlo manifestado numa área comportamental parece ser relativamente independente do nível de auto-controlo manifestado noutras áreas comportamentais.

4. Emergência e Etapas de Desenvolvimento do Auto-Controlo

As competências de auto-controlo sofrem uma evolução considerável durante os primeiros anos de vida da criança, à qual não serão alheios factores de carácter intra e interpsicológico, que mais à frente serão abordados. Até agora o único modelo desenvolvimental do auto-controlo divulgado na literatura é o de Kopp (1982). Com este modelo a autora pretende explicar a emergência e desenvolvimento do auto-controlo/auto-regulação, bem como a ligação com outras áreas do desenvolvimento, nomeadamente o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento cognitivo. Kopp descreve cinco etapas, que pressupõem transições graduais, sem limites rígidos e que se apresentam de seguida.

A primeira etapa, correspondente aos primeiros dois/três meses de vida do bebé, é denominada de *modulação neurofisiológica*. Trata-se de um período em que o bebé apresenta sinais de regulação dos seus estados de excitação e início de organização da sua actividade motora. A passagem de um estágio de consciência a outro, pode ser feita de uma forma mais ou menos organizada em função do *stress* ambiental (Pedro, 1982). Os bebés possuem mecanismos inatos que lhes permitem defender-se de uma estimulação excessiva. Por exemplo, conseguem reduzir o excesso dos seus movimentos corporais, chupando o dedo ou a chupeta. Através do mecanismo de habituação, conseguem deixar de reagir a um estímulo que lhes é aversivo. Nesta fase a ênfase é colocado nos mecanismos maturativos, apesar de

os adultos já começarem a introduzir rotinas no dia a dia do bebé (por exemplo, horários de mamada, banho, sono, etc).

A segunda etapa é denominada de *modulação sensório-motora*, acontece aproximadamente entre os três e os 9/12 meses, quando a criança se torna capaz de controlar actos motores voluntários (em desfavor dos reflexos) e de os mudar como resposta aos acontecimentos do meio exterior. O amadurecimento das estruturas corticais em desfavor das sub-corticais é um dos factores responsáveis por esta evolução. O bebé ainda não possui a consciência de, a intencionalidade, a percepção do significado da situação e por isso Kopp utiliza o termo *modulação* em vez do termo *controlo*. A acção da criança está estritamente ligada ao momento presente e centrada em si própria. A responsividade do adulto é um factor determinante na aprendizagem que a criança faz da diferenciação das suas próprias acções em relação às acções dos outros.

A terceira etapa é caracterizada pela capacidade emergente na criança para perceber a existência de exigências por parte dos adultos e para se comportar de acordo com elas. Esta etapa é denominada de *controlo* e corresponderá ao período entre os 9/12 meses e os 18 meses, altura em que outros importantes marcos desenvolvimentais são adquiridos, nomeadamente, a marcha autónoma e a tomada de consciência do próprio corpo. O controlo voluntário do comportamento em resposta às directrizes maternas foi observado por Stayton, Hogan e Ainsworth (1971) em crianças de nove a 12 meses de idade e por Power e Chapieski (1986) em crianças de 12 a 15 meses. As manifestações comportamentais que se assemelham aos comportamentos de auto-regulação são os comportamentos de *obediência a ordens e auto-orientação do comportamento* iniciada pela própria criança. Nesta altura a criança já é capaz de dirigir o seu comportamento para objectivos de uma forma intencional, avaliar os diferentes aspectos do meio e ter uma consciência elementar do que é ou não aceitável pelo adulto. Esta consciência e categorização elementares estarão dependentes da presença de sinais-chave no aqui e agora porque a capacidade para recordar acontecimentos é ainda muito incipiente na criança. A limitação principal desta terceira etapa é a incapacidade da criança em mantêr o comportamento que lhe é exigido na ausência da figura de autoridade. A capacidade para reflectir também ainda não existe, por isso a apreciação das razões, pelas quais um comportamento é ou não adequado, é limitada. É nesta fase que o adulto começa a assumir um papel mais importante no desenvolvimento dos percursos do auto-controlo, na medida em que começa a exigir e a impôr normas de conduta à criança, que se estendem para além do momento imediato.

Kopp (1987) estudou os primórdios do comportamento de obediência, situando-os nesta terceira etapa. Nesta formulação a obediência a padrões sociais (protagonizados em geral pelos pais) pode assumir as seguintes formas hierarquizadas por ordem desenvolvimental: (1) inibição da actividade em decurso, a pedido do adulto; (2) obediência a ordens simples; (3) obediência auto-iniciada; (4) modulação da intensidade da actividade em decurso. Descrevem-se de seguida sucintamente estas quatro formas.

As primeiras formas de inibição da actividade (1) observam-se na criança por volta dos 8/9 meses, juntamente com o advento da acção intencional. Em geral são reacções de medo ou surpresa ao afecto negativo do adulto, mais do que uma reacção a uma mensagem. Só mais tarde a inibição de um comportamento se deverá ao facto de a criança perceber o que esperam dela. De facto, só por volta dos 12 meses a compreensão semântica de palavras específicas é suficiente para que a criança consiga entender as proibições.

A produção de uma resposta activa a uma ordem simples do adulto (2), desde que esta seja contextualizada, começa por volta dos 12 meses. A criança começa depois a generalizar a resposta dada numa situação específica a outras situações similares. O "dá-me" é compreendido e obedecido pela maior parte das crianças de 15 meses.

A criança, por sua própria iniciativa, inicia ou inibe uma resposta que é esperada pela mãe, esteja esta ou não presente (3). Este tipo de obediência emerge por volta dos 13 a 15 meses de idade (Kopp, 1982; Stayton et al., 1971) e é cognitivamente mais avançado do que os outros dois. Significa compreensão das expectativas do adulto e alguma noção das consequências. A obediência auto-iniciada envolve o reconhecimento de que um objecto tem uma associação com uma proibição, com uma instrução relativa a essa proibição e com uma acção consonante com a instrução. Esta obediência já implica a dualidade entre a acção desejada e a negação desse desejo.

Por volta dos dois anos a criança começa a mudar a intensidade do seu comportamento em resposta a um pedido da mãe (4). Este comportamento implica que haja uma interpretação deste pedido, uma estimativa da modulação requerida pela mãe e a coordenação da sua acção com esta estimativa.

Esta conceptualização da obediência surge-nos como multidimensional e desenvolvimental. A evolução posterior dos comportamentos de obediência dependerá de vários aspectos, entre os quais a ênfase que a família coloca nas exigências de obediência e o desenvolvimento de estratégias pela criança com o objectivo de tornar a obediência mais

compatível com a satisfação dos seus desejos e necessidades (Kopp, 1987).

A quarta etapa - *auto-controlo* - supõe já um afastamento em relação ao *aqui e agora*, possível graças à emergência do pensamento representativo, ao desenvolvimento da linguagem e da memória evocativa e ao aumento da autonomia em relação ao adulto. Assim, após os 18 meses de idade, a criança torna-se capaz de se comportar em função das expectativas da sociedade e de modular o seu comportamento tendo em vista a adaptação às exigências do ambiente físico e social, mesmo na ausência de orientações externas imediatas. Para além dos comportamentos de obediência, a criança é capaz de modificar o seu comportamento em função de uma informação que é recordada. A diferenciação entre o seu próprio comportamento e os desejos e expectativas dos outros (bem como a capacidade para fazer com que eles coincidam ou não), não só permite, mas também estimula o desenvolvimento de uma identidade pessoal. Apesar destas capacidades serem observáveis, elas apresentam ainda algumas limitações que se traduzem num tempo de espera relativamente curto (situações de adiamento da gratificação e de tolerância à frustração), numa passagem ao acto regulada preferencialmente pelo prazer e não tanto pela obrigação da regra e no ignorar frequente dos pedidos de obediência por parte do adulto.

A quinta etapa definida por Kopp é a da *auto-regulação* que difere do auto-controlo pela maior flexibilidade na adaptação dos actos da criança a novas exigências situacionais e pela sua maior capacidade para adiar ou esperar pelas gratificações. A auto-regulação será uma forma mais madura de controlo e implica o uso da reflexão (para perceber a razão de ser das exigências que lhe são colocadas) e o uso de estratégias que envolvem a introspecção e a tomada de consciência ou meta-cognição face às suas próprias competências e estratégias. A criança torna-se capaz de planificar e aplicar estratégias que ela própria cria para resolver as situações de acordo com os requisitos específicos impostos por cada contexto em particular. Estes comportamentos demonstrativos da auto-regulação surgirão durante o período pré-escolar, mas a sua consolidação e refinamento far-se-á ao longo de bastante tempo mais.

5. Factores que Intervêm na Emergência e na Expressão do Auto-Controlo

Uma das preocupações dos investigadores tem sido a determinação de quais os mecanismos que intervêm na génese e nas manifestações comportamentais das competências

de auto-controlo. De entre estes mecanismos será de considerar os factores intra-psicológicos necessários para a emergência do auto-controlo, os factores intra-psicológicos que contribuem para as diferenças individuais na expressão do auto-controlo e os factores inter-psicológicos também associados à observação destas diferenças individuais.

5.1. Factores intra-psicológicos ligados à emergência do auto-controlo

Kopp (1987) realça o papel de dois mecanismos cognitivos que se desenvolvem em todas as crianças durante os dois primeiros anos de vida e que serão fundamentais para a emergência e desenvolvimento dos comportamentos de auto-regulação (quinta etapa). São eles a atenção e a compreensão das mensagens que têm a sua origem no meio social envolvente. Será aqui também abordada a emergência de um terceiro mecanismo - o pensamento representativo - na medida em que a evolução da interiorização não se fará sem o advento da capacidade representativa na criança.

5.1.1. Atenção

A atenção refere-se ao processo de procura de informação necessária à realização (Kopp, 1987). Tratando-se de uma situação social, a criança terá de estar atenta às pistas sociais que lhe indicam a adequação ou desadequação dos seus comportamentos e terá de aprender quando e como responder a *inputs* sociais assinalados como relevantes. A atenção implica portanto selecção das características relevantes dos estímulos.

No desenvolvimento da auto-regulação, a atenção selectiva aos aspectos verbais e não verbais do comportamento do adulto é importante para que a criança aprenda o que é esperado dela. A criança mais nova na sua aprendizagem acerca do funcionamento do mundo social, tem de estar particularmente atenta à mãe e às *nuances* das situações sociais para ficar conhecedora das condutas que são aprovadas e desaprovadas socialmente.

O que determina o direccionamento da atenção da criança para as pistas socialmente relevantes? Vários factores de carácter perceptivo, situacional, pessoal ou motivacional podem ser referidos. Assim, existem determinados estímulos que perceptivamente são mais salientes para qualquer indivíduo como, por exemplo um tom de voz diferente do habitual (em geral mais forte) ou uma palmada (quando isto não é uma situação habitual). Kopp (1987) fala ainda de um *motivo social* que estará subjacente à tendência da criança para prestar atenção ao

adulto. Este motivo social teria a sua origem por volta do fim do primeiro ano de vida quando o bebé percebe que existe um sistema de significantes comuns a ele e ao adulto e que torna possível a comunicação mútua de sentimentos e intenções.

Ao mesmo tempo que o bebé de um ano desenvolve a sua capacidade de apreciar as características e capacidades do outro, ele começa a tornar-se consciente das suas próprias. Ao desenvolver a consciência de si próprio, o bebé pode escolher entre estar ou não atento ao adulto e durante quanto tempo isso vai acontecer. A capacidade de atenção pode ser operacionalizada pela quantidade de tempo em que a criança se mantém envolvida em interacção com os objectos escolhidos ou pela quantidade de tempo em que olha ou ouve alguém. O manter-se atento é fundamental para o desenvolvimento da auto-regulação na medida em que, só assim, a criança pode receber e processar a mensagem que lhe é transmitida pelo adulto, o que nada tem a ver com o facto de se comportar de acordo com essa mensagem.

A capacidade de se manter atento parece também aumentar com a idade e com o incremento na capacidade de planeamento da criança. Mas esta capacidade é também uma função das características diferenciais dos indivíduos relacionadas com factores temperamentais como, por exemplo o nível de actividade de cada um. Indivíduos muito activos estarão mais centrados na sua própria actividade do que na estimulação proveniente do meio exterior.

O adulto tem um papel fundamental no direccionamento da atenção da criança para ele próprio, utilizando estratégias diferenciadas em função do nível de desenvolvimento da criança. Quando se trata de bebés, os adultos tendem a modificar a entoação da sua voz e a mudar a sua expressão facial; no segundo ano de vida, os adultos modificam o seu discurso, estabelecem um contacto físico e utilizam o gesto deíctico para um objecto de interesse comum (Kopp, 1987). À medida que a criança vai conseguindo manter-se atenta aos estímulos, a mensagem verbal tende a ser menos acompanhada por pistas não verbais de uma forma saliente perceptivamente.

5.1.2. Compreensão

Os esforços colocados nas competências de atenção, quer pela criança, quer pelo adulto, teriam pouca eficácia na promoção de padrões de conduta posteriores se a criança não

fosse capaz de compreender as pistas verbais e não verbais que lhe são dadas pelo adulto acerca das suas intenções e expectativas. A investigação sugere que a maior transição na compreensão ocorre no fim do primeiro ano, mais ou menos ao mesmo tempo que a criança começa a responder às advertências do adulto (Stayton et al., 1971).

O que se sabe acerca do grau de compreensão e do grau de conhecimentos dos bebés de um ano? Eles conseguem compreender cerca de 50 palavras - apesar de muitas vezes esta compreensão estar dependente da presença de referentes - e recordar rotinas diárias, que podem ser representadas sob a forma de sequências espacio-temporais de acontecimentos. Oviatt (1980, 1982, cit por Kopp, 1987) propõe uma tendência desenvolvimental para a compreensão *linguística*: (1) antes dos 10/12 meses existe pouca compreensão das palavras; (2) por volta dos 12 meses o bebé desenvolve uma compreensão *recognitiva*, havendo uma associação simples entre itens linguísticos e certas regularidades do ambiente, ou seja, entre palavras e actos. É esta compreensão *recognitiva* que permite à criança de um ano apresentar os primeiros actos de obediência a ordens simples do adulto, relacionadas com as rotinas diárias e devidamente contextualizadas (por exemplo, sentar para calçar as botas). (3) Por volta dos 13 meses dá-se o início da compreensão *categorial*, em que a criança percebe o significado da palavra mesmo que o objecto (ou classe de objectos) não esteja à vista, estando portanto implicada uma memória activa que vai permitir a generalização da palavra a diferentes situações. (4) Entre os 15 e os 18 meses surge a compreensão *cogniscente* que implica um partilhar das palavras e do seu uso entre a criança e o adulto. As regras e expectativas acerca do comportamento da criança podem agora ser partilhadas entre esta e o adulto.

Quando se estuda os primórdios do comportamento de obediência como indicador da socialização da criança (Kopp, 1982, 1987) torna-se necessário estabelecer qual o nível de compreensão verbal da criança, porque o facto de não obedecer pode simplesmente indicar que não entendeu o que se lhe pedia (Kaler & Kopp, 1990). Durante o terceiro semestre de vida observa-se uma evolução significativa no número de palavras compreendidas, bem como no padrão *obediência-compreensão*, enquanto que o padrão *desobediência-não compreensão* diminui significativamente; os padrões *desobediência-compreensão* e *obediência-não compreensão* são bastante raros. Concluindo, à medida que a compreensão aumenta, a capacidade da criança para obedecer ao adulto também aumenta (Kaler & Kopp, 1990). O facto de no fim do segundo ano de vida as crianças em geral responderem às exigências do adulto (Vaughn et al., 1984) dever-se-á, pelo menos em parte, ao seu nível de compreensão verbal e não verbal, já bastante elaborado.

5.1.3. *Pensamento representativo*

Para responder adequadamente a uma variedade de exigências não basta que as crianças estejam atentas às pistas relevantes e as compreendam, é necessário ainda que elas sejam memorizadas, fazendo-se para tal uso das suas capacidades representativas emergentes no início do segundo ano de vida (Piaget, 1978). O pensamento representativo vai permitir à criança usar pensamentos, palavras e actos para representar objectos e acontecimentos, quer estes se situem num momento imediato, quer num espaço e num tempo não imediato. Assim, as crianças passam a ser capazes de representar e recordar as expectativas dos adultos para o seu comportamento. Os processos mnemónicos permitem às crianças generalizar de um acontecimento para outro e construir um corpo de conhecimentos. Sem estes processos não haveria generalização e os acontecimentos permaneceriam isolados. Da mesma forma, a diferenciação dos comportamentos em função dos contextos, implica que se possuam imagens mentais cada vez mais complexas das suas componentes.

O próprio conceito de interiorização das regras e normas de conduta, usado para conceptualizar o auto-controlo, tem implícita a capacidade representativa da criança. Não é possível para um bebé comportar-se de acordo com regras que ainda não teve oportunidade de interiorizar, sem que haja orientações e controlo externo muito próximo. A evolução da terceira para a quarta e quinta etapas postuladas por Kopp (1982) pressupõe a emergência e evolução do pensamento representativo, necessário para a representação mental das regras e normas de conduta e dos contextos em que estas se aplicam de forma adequada.

Em resumo, os padrões de conduta que começam por ser definidos e transmitidos pelo adulto à criança só podem ser de facto alvo de interiorização se a criança fizer uso de mecanismos cognitivos intra-psicológicos. As tarefas fundamentais da criança são então estar atenta às mensagens, compreendê-las e criar representações dessas mensagens. Os padrões de conduta são transmitidos pelo adulto e adquiridos pela criança no contexto das rotinas, onde os sinais dados pelos adultos são mais evidentes. À medida que a criança se torna capaz de interiorizar padrões de conduta, necessita menos das pistas que lhe são fornecidas pelo adulto e está menos dependente do aqui e agora de cada situação. Começa então a fase do auto-controlo propriamente dito.

5.2. Factores intra-psicológicos ligados à expressão do auto-controlo

Apesar dos padrões desenvolvimentais demonstrados pelas investigações de Kopp (1982, 1987), Kuczynski e colaboradores (Kuczynski & Kochanska, 1990; Kuczynski et al., 1987), é um facto que também existem diferenças inter-individuais na expressão do auto-controlo, mesmo nas crianças mais novas. Na explicação destas diferenças destacar-se-ão nesta secção as estratégias utilizadas pelas crianças para facilitar o seu auto-controlo, nomeadamente as estratégias que fazem apelo ao uso da linguagem, da atenção e da motivação. Os estudos referenciados foram basicamente realizados em contexto laboratorial. Procurar-se-á salientar porém uma perspectiva desenvolvimental dos mesmos.

5.2.1. *Linguagem*

Tal como foi anteriormente referido, o papel da linguagem como mecanismo de regulação da acção foi enfatizado em primeiro lugar pela perspectiva socio-genética. Os estudos realizados por Luria (1961) situaram-se no domínio das acções motoras das crianças e só posteriormente se procurou perceber qual era o papel que a linguagem desempenhava no controlo de comportamentos sociais, emocionais ou cognitivos. De facto, ao longo do processo de socialização, as regras, directrizes, proibições e estratégias de resolução de problemas são frequentemente transmitidas pelos adultos às crianças através do discurso verbal. Será então de esperar que, quando a criança se propõe cumprir as expectativas e os planos pré-estabelecidos e orientar o seu comportamento por normas sociais, utilize a estruturação verbal como guia orientador ou inibidor da acção - orientador no sentido de promover a reflexão e organização do comportamento e inibidor no sentido de impedir o comportamento inadequado e impulsivo. Alguns dados empíricos apoiam estas afirmações, colocando-se porém a questão da influência de outras variáveis como a idade, a dificuldade da tarefa, o nível intelectual da criança, o seu nível de actividade, etc.

Dois tipos de investigações apoiam o recurso a este mecanismo pelas crianças quando necessitam de controlar o seu comportamento. O primeiro tipo consiste nos estudos de Mischel e colaboradores relativos à utilização de mediadores cognitivos em situações laboratoriais que fazem apelo à capacidade da criança para resistir à tentação. As próprias crianças reconhecem a importância de falar consigo próprias quando pretendem descentrar a sua atenção de um objecto desejado, mas proibido pelo adulto numa situação laboratorial

(Mischel & Mischel, 1983). As crianças de idade pré-escolar (quatro/cinco anos) produzem espontaneamente comportamentos verbais e não verbais que as levam a distrair a sua atenção do foco de interesse. O adiamento da gratificação e a obediência às directrizes da mãe mostram uma relação com o nível de desenvolvimento linguístico, quando a idade é controlada, em crianças ainda mais novas - 18 a 30 meses (Vaughn et al., 1984). O conteúdo do discurso é irrelevante, desde que não foque os objectos desejados. Estes estudos demonstram a relação entre linguagem e atenção na inibição do comportamento, a linguagem funcionando como uma das estratégias possíveis para distrair a atenção; outras estratégias de distração da atenção serão descritas no ponto seguinte.

O segundo tipo de estudos prende-se com a eficácia da intervenção directa a nível da auto-instrução com o objectivo de treinar as crianças impulsivas (Meichenbaum, 1977; Meichenbaum & Goodman, 1971). Ensinar às crianças as diversas etapas de resolução de problemas, bem como a auto-avaliação e o auto-reforço através do discurso do adulto que é progressivamente interiorizado pela criança, mostra a eficácia deste mecanismo cognitivo no controlo do seu comportamento. Este tipo de treino foi usado noutras situações de implementação das competências de auto-controlo, incluindo a modificação do comportamento disruptivo em crianças hiperactivas (Douglas, Parry, Martin & Carson, 1976, cit por Grusec & Lytton, 1988) e a melhoria do funcionamento cognitivo e do comportamento pró-social em rapazes agressivos (Camp, 1980, cit por Grusec & Lytton, 1988).

5.2.2. *Atenção*

Tal como a linguagem, também a atenção pode assumir funções de organização da acção e funções de inibição da acção. Em termos de organização da acção, as funções da atenção vêm na continuidade das descritas anteriormente, quando se considerou o seu papel na emergência do auto-controlo. A investigação mostrou que as estratégias de procura e selecção da informação são um determinante das diferenças individuais em reflexividade/impulsividade (Zelniker & Jeffrey, 1976; Zelniker, Renan, Sorer & Shavit, 1977). As crianças mais novas têm mais dificuldade em dirigir a sua atenção para a tarefa em questão, dirigindo-a antes para os estímulos não relevantes, o que leva a que a sua aprendizagem seja mais deficitária (dão mais erros); por outro lado, as crianças mais novas (idade pré-escolar) também apresentam uma realização pior quando o estímulo distractor é mais saliente, ao contrário das crianças mais velhas (6º grau), cuja realização é melhorada (Higgins & Turnure, 1984).

Em relação à inibição da acção (a partir das proibições emitidas pelo adulto), esta tem sido sobretudo estudada a partir do dispositivo experimental de adiamento da gratificação, atrás descrito. Mischel & Mischel (1983) mostraram que, quanto mais saliente perceptivamente era o objecto desejado, menor era a capacidade da criança para esperar; pelo contrário, quanto mais a criança conseguia desviar a sua atenção do objecto, maior era a sua capacidade para esperar. Assim, a literatura mostra que pensar em coisas "engraçadas" facilita o auto-controlo, ao contrário de pensar no objecto desejado, olhar uma representação do objecto resulta num maior adiamento do que olhar o objecto real, pensar nas características neutras é mais eficaz do que pensar nas características aliantes do objecto, assim como pensar nas recompensas que advém do acto de esperar em vez de pensar no prémio que irão receber (Flavell, 1985).

A atenção e produção de estratégias são assim os mecanismos cognitivos identificados por Mischel como sendo importantes na resolução de tarefas que implicam um adiamento da gratificação. Tendo em vista o sucesso nestas tarefas, o indivíduo deve desviar a sua atenção do objecto ou acontecimento desejado e criar estratégias de distração adequadas, utilizando alguns mecanismos de re-orientação da sua percepção. Estes mecanismos podem ser facilitados pelas condições ambientais. Por exemplo, o facto de o objecto desejado não estar presente durante o período de espera torna-a de mais fácil aceitação; se estiver presente o seu carácter apelativo é muito mais forte (Mischel & Mischel, 1983).

A investigação tem documentado tendências desenvolvimentais, tanto na capacidade para adiar a gratificação, como nos processos cognitivos associados a essa capacidade. À medida que a idade avança, a criança vai desenvolvendo gradualmente algumas destas estratégias de distração da atenção (Flavell, 1985), aumentando assim as suas competências de auto-controlo.

Nos seus estudos com crianças de idade pré-escolar, Mischel e Mischel (1983) concluem que antes dos cinco anos as crianças não conseguem gerar nem utilizar estratégias eficazes para aguentar o tempo de espera, porque não entendem o que estão a fazer nem porquê. Pelo contrário, tornam a espera mais difícil porque têm dificuldade em se descentrar daquilo que realmente querem, mas não podem obter. Por exemplo, quando lhes é dado a escolher olhar para o objecto ao vivo ou para uma representação deste enquanto esperam, as crianças preferem a situação ao vivo, o que constitui uma estratégia menos eficaz. Entre os

cinco e os seis anos as crianças apreendem estas estratégias de controlo da atenção. As crianças de oito anos, não só as geram espontaneamente, como são capazes de justificar a eficácia da sua utilização (Flavell, 1985).

Vaughn et al. (1986) numa tentativa de estudo da génese do adiamento da gratificação, observaram crianças entre os 24 e os 36 meses, chegando a conclusões distintas das de Mischel. Assim, para aqueles autores, mesmo nestas idades, quando proibidas, as crianças envolvem-se em actividades que servem como distractores da atenção. As crianças de idade pré-escolar utilizam espontaneamente estratégias de espera eficazes: algumas cantam, outras falam para elas próprias ou chegam mesmo a adormecer. A relação entre as estratégias de atenção e capacidade de espera é já observada em crianças de 24 meses: quanto mais olhavam para o objecto desejado (telefone) e falavam acerca dele, menor era o tempo de espera; quanto mais actividade tinham com as mãos, olhavam para o chão, tecto e mães e vocalizavam outros conteúdos, maior era o tempo de espera. Quando é dito a uma criança de dois anos para "não mexer", a criança desvia a atenção do objecto proibido e envolve-se em actividades que funcionam como distractores - sentar-se em cima das mãos, falar com a mãe, virar-se na cadeira. Estes comportamentos obviamente têm ainda um carácter de estratégias primitivas - falta-lhes o planeamento prévio e a avaliação posterior que acompanha o processo de criação das estratégias mais maduras (Vaughn et al., 1986).

5.2.3. *Motivação*

Para além da atenção, compreensão e representação das regras e expectativas parentais, as crianças devem desejar actuar de acordo com elas, utilizando para tal as estratégias necessárias. O comportamento adequado da criança não deve estar dependente da existência de pressões externas. A diferenciação, atrás referida, entre os conceitos de obediência receptiva e de obediência situacional, por um lado, e de obediência e interiorização, por outro lado, faz apelo aos processos motivacionais intrínsecos e extrínsecos. Como se viu atrás, denomina-se de obediência situacional o comportamento que segue as normas de conduta que lhe são estipuladas externamente, não se observando uma relação positiva com a interiorização; a obediência receptiva refere-se ao comportamento que, na ausência de pressões externas, segue as normas em vigor, relacionando-se positivamente com a interiorização (Kochanska & Aksan, 1995). Assim, enquanto que a obediência situacional é motivada externamente, a obediência receptiva é motivada internamente. Estes dados estão de acordo com os modelos de Hoffman (1985) e de Lepper (1985) sobre a relação entre comportamentos educativos e desenvolvimento da interiorização da criança.

Estes modelos serão alvo de análise no segundo capítulo deste trabalho; de momento é apenas de referir que ambos apontam para o facto de as estratégias educativas, em que é muito enfatizada a pressão da criança para se comportar de determinada forma (ou em que a criança percebe que está a ser pressionada externamente), serem prejudiciais para o desenvolvimento da interiorização, enquanto que as estratégias educativas que levam a criança a pensar que se comporta de determinada forma porque assim o deseja são promotoras do desenvolvimento da interiorização. A interiorização das normas de conduta tem um carácter de generalização dos comportamentos em termos temporais e espaciais.

Diversos factores podem influenciar o processo de motivação de uma criança para a realização de tarefas específicas. Por exemplo, se considerarmos o auto-controlo como sendo operacionalizado pela persistência na realização de uma tarefa imposta e pouco gratificante, há a considerar como factor determinante a conotação afectiva que a criança atribui a essa tarefa. Masters e Santrock (1976) mostraram que a persistência era maior quando as crianças rotulavam a tarefa de divertida (em vez de aborrecida), de fácil (em vez de difícil) ou quando exprimiam orgulho no seu trabalho (em vez de auto-crítica). Da mesma forma, a recordação de acontecimentos agradáveis, mesmo que não relacionados com a tarefa, leva a um maior tempo de realização do que a ocupação do seu campo de consciência com a recordação de acontecimentos desagradáveis. O tipo de tarefa em si também é determinante: é mais provável que a criança siga as directrizes maternas em situações lúdicas, mais agradáveis, do que em situações disciplinares, mais desagradáveis pelo conflito de interesses que lhes está implícito (Lytton, 1980).

A título de conclusão parece-nos de referir que as investigações têm demonstrado que os mecanismos psicológicos utilizados pelas crianças quando estão perante situações que apelam às suas competências de auto-controlo podem variar consoante a situação específica. Se se tratar de uma situação que exija que a criança adie a gratificação do seu desejo, a investigação enfatiza os mecanismos de controlo do enfoque da atenção como sendo os mais eficazes. Se se tratar de uma situação que exija que a criança resolva um problema ou realize uma tarefa algo complexa, então é provável que a função reguladora da linguagem seja a mais considerada. Se se tratar de uma situação em que a criança deve apresentar um comportamento adequado às regras familiares ou às convenções sociais de uma forma global, os processos motivacionais (intrínsecos ou extrínsecos) serão de considerar

predominantemente.

5.3. Factores inter-psicológicos

A génese e manifestação das competências de auto-controlo são como se viu um produto importante do processo de socialização, cujos principais agentes, nos primeiros anos de vida da criança, são os pais. A intervenção dos pais no desenvolvimento do auto-controlo das crianças pode ser considerado segundo múltiplas vias. Os pais podem determinar mais ou menos indirectamente este desenvolvimento. Os estudos apontam para os comportamentos educativos e disciplinares, mas também para outro tipo de comportamentos mais do foro afectivo-relacional. Os primeiros serão abordados em pormenor no capítulo 2 enquanto que os segundos serão agora brevemente revistos.

O clima emocional vivido no contexto familiar, o qual passa pelo tom emocional dos comportamentos parentais, será um factor de indução afectiva, não só das expressões emocionais da criança, mas também do seu comportamento de uma forma geral (Thompson, 1991). Este clima afectivo tem sido estudado de diversas formas, nomeadamente através das características de sensibilidade e responsividade dos comportamentos parentais e dos comportamentos de vinculação da criança.

A sensibilidade dos pais é importante quando se lida com crianças entre os dois e os cinco anos, na medida em que estas, dada a sua rápida maturação a nível motor e linguístico, infringem frequentemente as normas, estando assim mais sujeitas à actuação repressiva do adulto. Os pais devem equilibrar uma atitude sensível ao desejo de autonomia da criança com a imposição de regras de segurança nas crianças mais novas, e com regras sociais e morais nas crianças mais velhas. A responsividade terá a ver com a resposta afectiva contingente ao comportamento da criança, diferindo da atitude calorosa simples, na medida em que esta última não tem um carácter de contingência.

A vinculação, enquanto indicador da resposta da criança à sensibilidade e responsividade da mãe, foi relacionada com o comportamento de obediência em diversos estudos. De uma forma geral, as crianças (entre os nove e os 18 meses) que apresentavam um padrão de vinculação seguro (avaliado através da *situação do estranho* de Ainsworth) estavam

mais receptivas a um comportamento de acordo com as directrizes dos adultos, mesmo alguns meses mais tarde (Arend, Gove & Sroufe, 1979; Londerville & Main, 1981; Matas, Arend & Sroufe, 1978; Stayton, Hogan & Ainsworth, 1971). Pelo contrário, crianças não seguras desobedeciam mais de forma activa (Londerville & Main, 1981), as crianças inseguras-resistentes tendiam a ser sub-controladas enquanto que as inseguras-evitantes tendiam a ser sobre-controladas (Arend et al., 1979). Utilizando um Q-Sort para avaliar a qualidade da vinculação, Kochanska (1995) observou também uma relação positiva entre vinculação segura e comportamentos de obediência receptiva e interiorização.

Em resumo, mães responsivas e sensíveis que usam uma variedade de mecanismos para conseguir a atenção da criança de uma forma consistente, têm mais probabilidades de obter obediência por parte da criança mais nova. Em relação aos processos implicados, a literatura fornece três tipos de pistas.

A primeira pista tem a ver com o desenvolvimento da autonomia na criança. A propensão da criança para obedecer (e para evitar o desafio ou o confronto com a mãe) pode ser afectada pela extensão em que as estratégias de controlo da mãe permitem à criança um certo grau de autonomia (Crockenberg & Litman, 1990). Mães sensíveis e responsivas, para além de terem filhos seguros, saberão impôr as normas e exigências de maneira a não prejudicarem a vontade de autonomia da criança. As formas mais competentes de desobediência, como se viu atrás, são interpretadas por Londerville e Main (1981) e por Kuczynsky et al. (1987) como vontade de autonomia, aparecendo preferencialmente nas crianças com um nível de desenvolvimento mais avançado. Os autores interpretam estes dados como indicando dois caminhos diferentes na luta pela autonomia da criança de dois anos: as crianças seguras através do controlo internalizado e as crianças inseguras através da desobediência. O comportamento de desobediência desafiador (menos maduro) da criança está associado predominantemente a vinculações abusivas e inseguras (Londerville & Main, 1981; Matas et al., 1978; Trickett & Kuczynski, 1986).

A segunda pista tem a ver com a sugestão de Maccoby e Martin (1983), segundo a qual as crianças serão mais susceptíveis de obedecer se perceberem que estão a participar numa relação recíproca. A criança estará desejosa de aceitar a tentativa de influência do adulto porque este também aceitou a sua tentativa de influência. Pappalardo e Maccoby (1985) relatam resultados consistentes com esta hipótese: as crianças cujas mães eram instruídas para permitir ao seu filho controlar a interacção durante um período de jogo eram mais susceptíveis de

obedecer na tarefa seguinte quando a mãe lhes pedia que guardassem os brinquedos. Lay, Waters e Park (1989), não só replicaram estes resultados, como apontam a indução de um afecto positivo como variável mediadora entre a responsividade materna e a obediência da criança. A partilha de afecto positivo entre mãe e criança está relacionado com os comportamentos de obediência receptiva, como se o afecto positivo predispuesse a criança para se envolver totalmente no cumprimento daquilo que lhe é pedido (Kochanska & Aksan, 1995). Stayton et al. (1971) sugerem que a disposição para obedecer emerge naturalmente nas relações de vinculação seguras, concluindo ainda que nesta idade (9 a 12 meses) a obediência será mais uma função da segurança da vinculação do que dos métodos educativos da mãe.

A terceira pista tem a sua origem nos estudos sobre depressão materna. Este problema emocional materno pode prejudicar o funcionamento das crianças na sua interacção com os seus pais - as filhas (um ano e meio a três anos e meio) de mães deprimidas eram menos obedientes do que as filhas de mães não deprimidas (Kuczynski et al., 1987). Estes resultados foram replicados quando as crianças tinham cinco anos, verificando-se ainda que quanto mais profunda era a depressão, mais frequentes eram os comportamentos de desobediência passiva (Kuczynski & Kochanska, 1990). As mães deprimidas parecem ter mais dificuldades em regular as suas interacções com as crianças. As emoções negativas fortes nas mães aumentam a coerção sobre a criança e a inconsistência educativa e reduzem a utilização de técnicas indutivas e a preocupação com os desejos e necessidades das crianças (Dix, 1993). Assim, as atitudes negativas por parte das mães vão promover a resistência e a desobediência das crianças às suas directrizes.

A ligação entre sensibilidade da mãe e obediência da criança, inerente aos trabalhos no domínio da vinculação tem a sua analogia nos trabalhos de Baumrind (1989) e de Block e Block (1980), os quais demonstraram que uma atitude parental responsiva e calorosa está relacionada com a responsabilidade comportamental da criança de idade pré-escolar.

6. Outras Características das Crianças Relacionadas com o Auto-Controlo

6.1. Sexo

Os estereótipos sociais para os comportamentos infantis tipicamente feminino e

tipicamente masculino assumem os rapazes como mais activos e menos cumpridores de normas e as raparigas como mais sossegadas e obedientes. No que se refere aos comportamentos indicadores de auto-controlo, os estudos tendem a confirmar estes estereótipos. Martin (1975) numa revisão da investigação, conclui que as raparigas são mais obedientes e auto-controladas, enquanto que os rapazes são mais agressivos. Estudos posteriores apresentam o mesmo tipo de tendência com crianças de diferentes idades e com diferentes metodologias de recolha de dados. Assim, numa amostra de crianças de quatro anos inglesas e húngaras os resultados são consistentes no sentido de revelar valores mais altos de auto-controlo e mais baixos de actividade focada nas raparigas, tanto na avaliação feita pelos pais como na avaliação feita pelos professores (Turner, Gervai & Hinde, 1988). Rapazes de idade escolar obtêm valores mais baixos na Self Control Rating Scale, indicativos de um auto-controlo mais baixo do que as raparigas (Kendall & Wilcox, 1979); estes resultados foram apoiados por Pires (1983), utilizando uma versão portuguesa desta escala com uma amostra de crianças também de idade escolar. Relativamente aos comportamentos de obediência às directrizes dos adultos, os estudos de observação directa revelam que os rapazes apresentam mais comportamentos de violação de normas, são punidos de forma mais grave e obedecem menos do que as raparigas (Minton, Kagan & Levine, 1971) e as raparigas obedecem mais do que os rapazes (Kuczynski et al., 1987), apresentam valores mais elevados de obediência receptiva, indicadores de um nível superior de interiorização e valores mais baixos de desobediência passiva (Kochanska, 1995; Kochanska & Aksan, 1995) e são ainda mais susceptíveis de utilizar formas assertivas de desobediência (Power et al., 1994).

De uma maneira geral, os estudos apontam para valores mais elevados em auto-controlo no sexo feminino (os estudos de Power e Chapieski, 1986 e de Londerville e Main, 1981, com crianças no seu segundo ano de vida, constituem duas excepções). Quais os determinantes destas diferenças? Em primeiro lugar, há a considerar os factores congénitos. Os rapazes apresentam um maior nível de actividade do que as raparigas. Será portanto para eles mais difícil gerir essa energia e torná-la adequada às situações sociais. Em segundo lugar, há a considerar os factores educativos, que revelam que as raparigas são mais controladas e restringidas pelos adultos do que os rapazes (Power et al., 1994). Os estereótipos relativos aos comportamentos socialmente aceites num rapaz e numa rapariga serão responsáveis por esta diferenciação. Por exemplo, um empurrão dado por uma criança a um companheiro tenderá a ser interpretado como um comportamento assertivo se for apresentado por um rapaz e como um comportamento agressivo se for apresentado por uma rapariga. Assim, no primeiro caso trata-se de um comportamento considerado adequado e portanto não será alvo de censura, enquanto que no segundo caso haverá censura e provavelmente restrição. É

sabido ainda que em termos de objectivos educativos convencionais se privilegia no rapaz a autonomia e a assertividade e na rapariga a dependência e a submissão. Assim, os pais exercerão um controlo mais rígido nestas últimas, deixando os primeiros mais à vontade em relação aos seus comportamentos de cumprimento de regras. Do ponto de vista educativo, um outro aspecto a referir é o tipo de acção disciplinar mais frequentemente utilizada com rapazes e com raparigas, como se verá no capítulo seguinte. Pode-se já adiantar que os rapazes são mais punidos fisicamente; sendo esta forma de disciplina pouco informativa acerca da natureza intrínseca do acto inadequado, para além de estimular comportamentos com motivação externa e não interna, poderá explicar o facto dos rapazes apresentarem quase o dobro das transgressões das raparigas (Smetana, 1989).

6.2. Idade

Entre os 18 e os 30 meses o exercício do auto-controlo aumenta no que diz respeito à capacidade de esperar e à obediência às directrizes (Schaffer & Crook, 1980; Vaughn et al., 1984). A obediência (numa tarefa de arrumar os brinquedos) e o adiamento da gratificação aparecem claramente aos 24 meses mas não antes, havendo consistência ao longo das tarefas aos 30 meses (Vaughn et al., 1984). Os estudos mostram também que a obediência receptiva e a interiorização também aumentam ao longo da idade (Holden & West, 1989; Kochanska, 1995; Kochanska & Aksan, 1995).

As crianças mais velhas possuem competências cognitivas e linguísticas relativamente sofisticadas que tanto são usadas para obedecer, como para boicotar as directrizes maternas. Porém, o comportamento de desobediência às directrizes do adulto não implica obrigatoriamente uma falta de auto-controlo; pode tratar-se antes de um comportamento indicador de autonomia através de uma atitude de afirmação pessoal, como se viu atrás. De facto, as formas mais maduras de desobediência (comportamentos de recusa simples e de negociação) aumentam em frequência ao longo da idade (Kuczynski & Kochanska, 1990; Kuczynski et al., 1987; Power et al., 1994; Vaughn et al., 1984), enquanto que as formas menos maduras (comportamentos de desafio directo e desobediência passiva) diminuem (Kochanska & Aksan, 1995; Kuczynski & Kochanska, 1990; Kuczynski et al., 1987; Power et al., 1994).

Assim de uma forma geral, entre os dois e os seis anos as crianças apresentam menos birras e maior capacidade de adiamento da gratificação e tolerância à frustração, maior

capacidade para regular a sua actividade motora em relação às exigências situacionais e uma maior capacidade para focar a atenção na informação relevante para a tarefa e procurar exaustivamente essa informação (Maccoby, 1984a).

6.3. Temperamento

Por temperamento entende-se as constelações de características comportamentais que, sendo observáveis desde muito cedo, se apresentam como relativamente estáveis ao longo do tempo (Thomas & Chess, 1977). Apesar de serem pouco permeáveis às contingências educativas presentes na vida da criança, interagem com elas de forma complexa (Kochanska, 1993). Actualmente a inclusão do temperamento nos estudos sobre a socialização está a ganhar novo ímpeto, salientando-se a sua contribuição para os padrões afectivos e comportamentais da criança ao longo de uma variedade de situações.

Quais as características temperamentais relacionadas com a manifestação de autocontrolo na criança? Parece-nos que uma das características mais importantes terá a ver com a disponibilidade/receptividade da criança para se deixar socializar (Maccoby & Martin, 1983). Existem crianças que à partida estão receptivas para obedecer às directrizes do adulto (Stayton et al., 1971), mesmo quando este não está presente, enquanto que outras, ou pelo seu elevado nível de actividade ou pela sua grande necessidade de autonomia, não se dispõem a apresentar comportamentos conformes às exigências ou às regras dos adultos, apesar de estas estarem interiorizadas. Poder-se-ia afirmar que as primeiras apresentam um temperamento fácil, enquanto que as segundas apresentam um temperamento difícil.

O conceito de criança fácil/difícil tem sido abordado na literatura de diversas formas. Por exemplo, Thomas e Chess (1977) identificaram nove categorias que, depois de avaliadas numa escala de três pontos, permitiram a identificação de três tipos de crianças: fáceis, difíceis e de *aquecimento lento*⁽¹⁾. As crianças fáceis são as que apresentam fundamentalmente um funcionamento bio-fisiológico regular, uma abordagem positiva aos novos estímulos, boa capacidade de adaptação à mudança e de lidar com a frustração. As crianças difíceis, pelo contrário, apresentam um funcionamento pouco regular, reagem negativamente a situações novas, em que haja alterações e em que os seus desejos sejam negados. Finalmente, as crianças lentas apresentam uma combinação de características dos dois tipos anteriores, caracterizando-se essencialmente por uma abordagem negativa das situações novas que muda

⁽¹⁾ Tradução de *slow-to-warm-up*.

para uma abordagem positiva logo que esse carácter de novidade é ultrapassado.

Um outro conjunto de investigações que lida igualmente com o conceito de fácil/difícil é o realizado por Bugental e colaboradores (Bugental & Shennum, 1984; Bugental, Blue & Lewis, 1990). Estes autores definem a criança fácil/difícil pela tendência que esta têm para obedecer/não obedecer às directrizes maternas bem como pela adequação social do seu comportamento.

Frequentemente, as escalas de avaliação dos traços temperamentais é feita pelos pais (cf. Kochanska, 1995; Kochanska, DeVet, Goldman, Murray & Putman, 1994), o mesmo acontecendo com a avaliação do nível de facilidade ou dificuldade em lidar com a criança. Neste caso, o conceito de facilidade/dificuldade deixa de ser uma variável exclusiva da criança, para passar a ser a percepção que os pais têm das características da criança e, neste sentido, estará também relacionado com as suas próprias características pessoais. Isto é demonstrado por Bugental e Shennum (1984) na análise transaccional que fazem das interações entre mães e crianças de idade escolar responsivas e não responsivas às directrizes do adulto (em situação laboratorial). A consideração das crianças não responsivas como mais difíceis estava relacionado com a atribuição de poder que as mães faziam a si próprias e com os seus padrões de comunicação. As mães que se auto-atribuíam baixo poder, consideravam as crianças não responsivas como mais difíceis do que as crianças responsivas, enquanto que as mães que se auto-atribuíam um alto nível de poder não apresentavam qualquer diferença na percepção de facilidade/dificuldade em lidar com a criança. Elas, não só as avaliavam como semelhantes, como os seus comportamentos de interacção com umas e com outras eram semelhantes. As crianças não responsivas mantinham o seu nível de não responsividade comportamental face a mães que se atribuíam baixo poder, enquanto que face às mães que se atribuíam alto poder, estes comportamentos de não responsividade diminuíam consideravelmente.

Bugental, Blue e Lewis (1990) analisaram as diferenças comportamentais entre as crianças avaliadas como fáceis e as crianças avaliadas como difíceis pelos seus pais. Observadores neutros avaliaram as crianças difíceis como apresentando padrões comportamentais “não habituais, singulares ou inapropriadas”, que consistiam por exemplo, em fugir com o olhar às situações de interacção com a mãe ou com estranhos, quando estes procuravam o contacto ocular. As crianças consideradas mais difíceis são mais propensas a maus tratos, na medida em que apresentam padrões comportamentais considerados pelos pais

como “ameaçadores” (Bugental, 1992). Porém, nem todos os pais inflingem maus tratos aos seus filhos difíceis; os que inflingem parecem ser especialmente reactivos às situações de *stress*. De facto, as condições de vida influenciam a forma como um pai ou uma mãe vêem o seu filho e à medida que o *stress* aumenta ou se torna crónico, as crianças são vistas de forma cada vez mais negativa (Conger, McCarty, Yang, Lahey & Kropp, 1984). Pode-se assim concluir que as atribuições negativas acerca das crianças reflectem em parte as dificuldades emocionais dos pais associadas a condições de vida difíceis.

Em resumo, apesar de os dados da investigação não serem conclusivos quanto às tendências temperamentais relacionadas com o nível de auto-controlo das crianças, parece-nos que os estudos existentes lançam pistas para o estabelecimento de uma relação entre crianças difíceis e baixo nível de auto-controlo, por um lado, e crianças fáceis e alto nível de auto-controlo, por outro lado.

7. Síntese

Este capítulo teve como principal objectivo contribuir para a clarificação conceptual do auto-controlo. Cremos tratar-se de uma clarificação necessária já que existem diversos conceitos-afins, que são frequentemente empregues como sinónimos. O facto de estes conceitos terem a sua origem em tradições teóricas diversas levanta a questão da sua integração. Mas a diversidade de conceitos não tem a sua origem apenas na multiplicidade de tradições teóricas, mas também na multiplicidade dos domínios comportamentais em que o auto-controlo se pode manifestar. O auto-controlo é assim definido como um conceito multidimensional, em que cada dimensão é relativamente independente das outras. Trata-se também de um conceito complexo, na medida em que comporta uma componente cognitiva - competências, capacidades, cognições - uma componente comportamental - conjunto de acções e estratégias comportamentais - e uma componente motivacional - íntinseca ou extrínseca, que regulamenta a passagem das competências a acções.

A génese e desenvolvimento do auto-controlo comporta igualmente um conjunto complexo de estruturas e mecanismos intra-psicológicos. Não sendo de desprezar as suas origens neuro-fisiológicas (cf. Kopp, 1982), são fundamentais os contributos dos mecanismos cognitivos (como a atenção e a compreensão) e dos mecanismos de cariz mais socio-cognitivo (como a representação e a linguagem) e motivacionais. O estudo das diferenças observadas em função do sexo, da idade e do temperamento da criança apela à

interacção dos factores congénitos e educativos na determinação do auto-controlo.

O auto-controlo é também um conceito de natureza socio-interactiva, assumindo os pais, enquanto parceiros mais competentes da interacção, um papel fundamental na interiorização do controlo. Assim, a sua análise passa obrigatoriamente pelo estudos dos determinantes parentais. Aquilo que os pais pensam acerca das crianças e da sua educação, bem como a forma como se comportam com elas nos momentos cruciais de transmissão das mensagens de socialização, serão alvo de análise nos dois próximos capítulos.

CAPÍTULO 2

CONTROLO PARENTAL DO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA IMPLICAÇÕES NO AUTO-CONTROLO

1. Introdução

Durante aproximadamente o primeiro ano de vida da criança as principais funções dos pais são, por um lado, tomar conta da criança, garantindo que as suas necessidades básicas sejam satisfeitas (Hoffman, 1975b) e, por outro lado, facilitar o seu desenvolvimento global, sempre em função do bem-estar do bebé. Se a mãe se sente aborrecida pelos comportamentos desagradáveis deste, não lho manifesta nem tenta que ele o entenda, porque sabe que são respostas que escapam ao controlo intencional da criança. Os investigadores que se debruçam sobre a interacção entre a mãe e o recém-nascido pensam que os bebés apresentam qualidades estimuladoras do comportamento de vinculação da mãe e da aceitação dos comportamentos negativos da criança (Pedro, 1982). Estes sentimentos de afeição e segurança, desenvolvidos durante o primeiro ano de vida - aquilo a que Erikson (1976) denominou de confiança básica - são extremamente importantes, porque garantem à criança a estabilidade emocional suficiente para que, durante os primeiros anos da sua vida (talvez mais do que apenas os primeiros anos, de acordo com os psicanalistas) seja capaz de lidar positivamente com as frustrações criadas pelo «não» e pela disciplina impostas pela mãe.

As primeiras exigências dos pais face ao comportamento dos seus filhos surgem com os primeiros comportamentos indicadores de autonomia das crianças por volta dos 8/9 meses, comportamentos estes que são uma consequência da capacidade do bebé para exercer movimentos que lhe permitem alcançar, pegar e discriminar eficazmente as características dos objectos. Os bebés exploram o espaço ao mesmo tempo que testam as suas próprias capacidades, nem sempre com a aprovação dos adultos. As primeiras mensagens destes com o objectivo de controlar o comportamento da criança surgem nesta altura, sobretudo sob a forma imperativa, acompanhadas de uma mudança no tom de voz e por vezes da expressão de um afecto negativo (Kopp, 1987).

Ao longo do segundo ano de vida, a autonomia e a capacidade de asserção da criança aumentam consideravelmente e também os seus comportamentos-problema do ponto de vista

do adulto. As suas capacidades motoras são mais avançadas do que o controlo que exerce sobre elas e daí ser uma idade que exige uma constante vigilância. Nesta altura, a criança apresenta uma vontade de explorar e testar as suas habilidades motoras que não é acompanhada da consciência das consequências que podem advir dos seus comportamentos exploratórios. A segurança da criança será a preocupação fundamental de todos os adultos, secundada pela segurança dos objectos da casa (Gralinsky & Kopp, 1993; Kuczynski & Kochanska, 1995).

Parece haver um certo acordo quanto à existência na criança de algumas condições para que os pais comecem a assumir um papel inovador junto dos seus filhos - o papel socializador de controlo e orientação dos seus comportamentos. São elas:

- . a criança apresenta infracções a regras básicas (segurança, rotinas familiares, protecção dos bens materiais),
- . a criança demonstra ter capacidade para compreender a mensagem do adulto,
- . a criança demonstra ser capaz de comportamentos intencionais, diferenciando os meios utilizados dos fins a conseguir.

Se até aí os pais eram agentes de socialização com uma atitude exclusivamente de aceitação e facilitação do desenvolvimento da criança, agora passam a assumir uma atitude restritiva, por vezes disciplinadora e nem sempre calorosa. As interacções pais-criança sofrem assim uma mudança profunda: se até aí a criança obtinha por parte dos seus pais a satisfação dos seus desejos e necessidades de forma incondicional, a partir de agora ela vai entrar em contacto com os desejos dos pais e perceber que nem sempre eles coincidem com os seus, surgindo assim as situações em que há conflitos de vontades. Nestes conflitos, independentemente do resultado final, os pais vão manifestar o seu poder para mudar o comportamento da criança contra a vontade desta. A manifestação de poder pelos pais será mais ou menos forte e produzirá mais ou menos conflito em função do grau de aceitação ou resistência da criança às tentativas de influência encetadas pelos pais.

Os estudos mostram de facto que durante o primeiro ano de vida da criança os pais raramente disciplinam, observando-se um ponto de viragem na interacção entre o um e os dois anos de idade. Tulkin e Kagan (1972) referem que aos dez meses 90% das interacções maternas são do tipo tomar conta da criança e apenas 5% envolvem proibições. Power e Chapieski (1986) referem que as mães restringem os seus filhos (com 12 a 15 meses, ou seja, um mês após terem começado a andar sozinhos) 4,9 vezes durante uma sessão de observação

em casa de 45 minutos, ou seja, uma vez em cada nove minutos. As transgressões da criança dizem respeito à manipulação de objectos não seguros (40%) e quebráveis (60%); de uma maneira geral, em 84% das vezes as mães são bem sucedidas a acabar com o comportamento indesejado da criança e em 52% dos casos logo à primeira vez. Finalmente, Chapman e Zahn-Waxler (1982), tendo por base as descrições das mães de crianças entre os 10 e os 30 meses de idade, referem que 67.8% dos incidentes acabam em obediência por parte da criança às imposições do adulto.

Aos dois/três anos, estudos baseados na observação directa das interacções mãe-criança e (nalguns casos) pai-criança em casa, revelam um panorama algo semelhante. Minton, Kagan e Levine (1971) referem que 64% do tempo total de interacção envolve tentativas dos pais para mudar o comportamento da criança contra a vontade desta (proibição ou reprimenda após violação de uma norma ou de uma ordem dada pela mãe, em média um em cada seis a oito minutos), sendo bem sucedidos em cerca de 60% destas situações. Smetana (1989) observou uma média de 5.46 transgressões por hora, sendo 54% relativas a disputas para obter objectos e 46% relativas a agressões com pares; Holden e West (1989) verificaram que num período de 24 minutos, 88% das crianças quebraram as regras pelo menos uma vez.

Entre os dois e os seis anos de idade, pais e mães exercem cada vez menos tentativas de controlo sobre o comportamento da criança. Num estudo de observação das interacções em casa, Power, McGrath, Hughes e Manire (1994) observaram uma diminuição de aproximadamente 34 para 27 e para 18 comportamentos de controlo dos pais e mães entre os dois, quatro e seis anos, respectivamente. Estes dados estarão relacionados com o aumento nas competências de auto-controlo da criança face aos requisitos do meio e na motivação para obedecer e, eventualmente, com maior respeito pela autonomia da criança por parte dos pais (Cf. Cap.1).

Resultados semelhantes foram obtidos por Lytton e Zwirner (1975) e por Lytton (1979), apontando porém algumas diferenças entre pais e mães - 54% das verbalizações emitidas por minuto pela mãe incluíam verbos de controlo, enquanto que para o pai este valor era de 38%; em cerca de 60% dos casos eram bem sucedidos, sendo esta percentagem maior para os pais do que para as mães. Hoffman (1985) conclui que as crianças experienciam pressões dos pais para mudar o seu comportamento em média cada seis a sete minutos durante o período de tempo em que estão acordadas; na maior parte dos casos obedecem.

Relativamente ao papel diferencial que pai e mãe assumem na interacção precoce com o seu filho, Clarke-Stewart (1978) demonstrou que, com crianças de 15 a 30 meses, a mãe, sendo a primeira responsável dos cuidados que lhes são prestados, é também a principal companheira de jogo para a criança. Aos 20 meses, pai e mãe assumem um papel de companheiro de jogo semelhante, mas aos 30 meses o principal companheiro de jogo é o pai. Dos 15 aos 30 meses as funções de prestação de cuidados da mãe vão também diminuindo, talvez porque a própria criança ganha autonomia e necessita de uma supervisão menos próxima. As crianças parecem gostar e ser mais responsivas, cooperantes e envolvidas no jogo com os pais do que com as mães, possivelmente devido ao facto do estilo de jogo dos pais ser mais atractivo (maior actividade socio-física, sem objectos, episódios breves, podendo envolver algum afecto negativo - Clarke-Stewart, 1978). Na medida em que o pai de uma forma geral passa menos tempo com a criança do que a mãe, parece óbvio que a quantidade de comportamentos de controlo seja inferior (Lytton, 1979; Power et al., 1994). O pai parece ser mais obedecido do que a mãe, facto para o qual são apontadas algumas explicações. A primeira tem a ver com a existência de um certo desgaste na relação entre a mãe e a criança derivado da grande quantidade de tempo que passam juntos, levando a que a criança deixe de dar importância às directrizes da mãe (Lytton, 1979). Uma segunda explicação apontada será a menor directividade das mães e a maior pressão para a obediência por parte dos pais (Power et al., 1994).

As interacções pai-criança e mãe-criança apresentam características diferentes consoante estão a sós, na presença da outra figura parental ou com outros adultos presentes. Quando pai e mãe estão juntos com a criança, a mãe fala, responde e joga menos com a criança (Clarke-Stewart, 1978), usa menos verbos de controlo e intervém menos na acção desta (Lytton, 1979) do que quando está sozinha. Quando está sozinha, não só interage mais, como interage melhor - é mais directiva, envolvida, responsiva e reforçadora para com o seu filho (Clarke-Stewart, 1978). Quando o pai está presente, a mãe tenderá a deixar o pai ocupar um papel mais central ou, pelo menos, a partilhar com ele a responsabilidade pelo comportamento da criança. O número de adultos presentes será também um factor que provoca a diminuição na frequência das interacções com a criança, já que os adultos têm tendência a concentrar-se uns nos outros como alvos da interacção. Quando ambos pai e mãe estão presentes, a criança obedece mais às suas directrizes, especialmente no caso da mãe. Parece assim, que a presença do pai, na medida em que apoia de forma verbal ou não verbal a mãe, insufla autoridade às ordens desta.

É importante esclarecer aqui que o controlo parental pode surgir *antes* da acção da criança, servindo-lhe de estímulo, ou *depois* da acção da criança, como resposta. Os comportamentos parentais usados previamente ao comportamento da criança têm como objectivo orientar a sua acção, enquanto que os comportamentos parentais usados em resposta ao comportamento da criança têm como objectivo a sua correcção. Tanto num caso como no outro, trata-se de exercer uma influência sobre a criança; porém a investigação tem seguido linhas algo distintas que importa aqui referir. No primeiro caso o comportamento da criança pode situar-se tanto no domínio da realização de tarefas como no domínio da socialização, enquanto que no segundo caso se trata apenas de socialização.

Os comportamentos de controlo parental prévios ao comportamento da criança têm sido estudados a partir da observação de interacções em situações que implicam a realização de uma tarefa pela criança. Por exemplo, Schaffer e Crook (1979, 1980) referem as *técnicas de controle* como sendo os comportamentos empregues por uma pessoa (pais) com o objectivo de mudar o curso da actividade de uma outra pessoa (criança). É suposto que estas técnicas tenham um efeito imediato, na medida em que se pretende orientar o comportamento da criança no *aquí e agora*, canalizando-o em determinada direcção, inibindo os comportamentos não aceitáveis e enfatizando os aceitáveis. No domínio da socialização, Holden e colaboradores chamaram a atenção para as estratégias que denominaram de *pró-activas*, utilizadas pelas mães quando antecipam a possibilidade de as crianças apresentarem um comportamento inadequado (Holden, 1983; Holden & West, 1989).

Os comportamentos parentais que surgem como resposta aos comportamentos das crianças têm sido abordados como *técnicas disciplinares*, as quais surgem nos chamados *encontros disciplinares*. Por encontros disciplinares entende-se as interacções em que existe um conflito entre os interesses e desejos da criança e os requisitos das normas e dos valores afirmados pelos pais. Trata-se de experiências de socialização fundamentais na aquisição e interiorização de regras de conduta sociais e morais pela criança. O conflito e o confronto com o ponto de vista do outro são um factor determinante na génese e desenvolvimento do auto-controlo. Subjacente a este conceito está a ideia da assimetria da relação de poder - é a criança, e não o adulto, que tem de ceder geralmente às imposições do seu parceiro na interacção (o que não quer dizer que o comportamento do adulto não seja influenciado pelo comportamento da criança). O controlo parental e os comportamentos disciplinares são uma parte crucial dos comportamentos educativos e das técnicas de socialização. É sobre este segundo tipo de comportamentos que debruçaremos a nossa atenção ao longo deste capítulo.

As tentativas de influência dos pais sobre o comportamento das crianças podem ser pontuais e específicas em relação aos requisitos de cada situação (e isto acontece frequentemente com as crianças mais novas) ou podem ter como objectivo a generalização de um comportamento de uma situação para outra, o que pressupõe que a criança seja capaz de interiorizar normas de conduta e esteja intrinsecamente motivada para não necessitar de supervisão externa (cf. Cap.1). Porém, mesmo quando se assume que a criança é capaz de interiorizar regras de conduta numa determinada situação sem a supervisão directa do adulto, existem situações em que os pais não se preocupam com a interiorização, mas sim com o comportamento da criança no *aqui e agora* (Schaffer & Crook, 1979; 1980). Isto porque a própria situação apresenta características que, na perspectiva dos pais, não justificam um investimento a médio ou longo-prazo, mas apenas a curto-prazo. Uma investigação levada a cabo por Kuczynski (1984) demonstrou que os pais de crianças de quatro anos de idade interagem de forma diferente com os seus filhos numa situação que envolve a realização de uma tarefa, consoante lhes é dito que vai ou não haver uma situação posterior em que o seu filho vai ser observado a realizar essa mesma tarefa. Na primeira condição, os pais utilizam predominantemente comportamentos explicativos, enquanto que na segunda condição utilizam predominantemente directrizes. O autor interpreta os primeiros comportamentos como estando relacionados com objectivos a médio prazo e os segundos como referindo-se à situação do *aqui e agora*. Na primeira condição os pais pretendiam que os filhos retivessem conhecimentos ou competências que viessem a pôr em prática quando os pais se ausentassem (interiorização), enquanto que na segunda condição, os pais apenas pretendiam que a criança se comportasse de acordo com os requisitos actuais da situação (obediência). Este processo não tem porém obrigatoriamente um carácter consciente por parte dos pais - o seu comportamento de acordo com os objectivos educativos é algo que é feito a nível sub-consciente em grande parte dos casos. Se lhes for pedido para explicar os seus comportamentos é provável que, só então, tomem consciência dos processos subjacentes. Além disso, muitas das tarefas que os pais estipulam para as crianças realizarem, quer sejam para seu próprio benefício, quer sejam para benefício dos pais, são inerentemente aborrecidas. Neste caso, o objectivo dos pais não é levar a criança a interiorizar uma regra ou um princípio que dite a realização dessa tarefa, sendo suficiente a obediência imediata (Lepper, 1985).

Na medida em que a família, mais especificamente os pais, são de facto o primeiro e principal agente de socialização da criança, é óbvia a necessidade de estudar quais os processos aí envolvidos. Ao longo deste capítulo tentar-se-á apresentar os dados da investigação sobre as seguintes questões: Como é que os pais controlam, influenciam ou

disciplinam a curto, médio e longo prazo o comportamento dos seus filhos e as suas competências de auto-controlo? Quais os processos psicológicos que ocorrem na criança em função da acção do adulto? Em que medida o comportamento parental é consistente ou é variável de situação para situação? De que maneira o comportamento do adulto é contingente também às características físicas e comportamentais da criança? Em que medida as características dos pais influenciam o seu comportamento educativo e disciplinar? E finalmente, quais os factores exteriores à díade com peso determinante na qualidade da interacção entre pais e filhos? Foi para tentar responder a estas questões que os investigadores fixaram a sua atenção na observação dos comportamentos interactivos entre pais e filhos, utilizando para tal uma variedade de metodologias e de técnicas de recolha de informação. Será este o tópico que dará início à revisão da literatura deste capítulo, para que melhor se entenda do ponto de vista metodológico os estudos à frente revistos.

2. Métodos e Técnicas de Recolha da Informação

Os primeiros estudos sistemáticos da relação pais-criança surgiram a seguir à Segunda Grande Guerra, no âmbito do Estudo do *Fels Research Institute* (Baldwin, 1948). De então para cá têm sido utilizadas situações de recolha de dados mais ou menos estruturadas, quer em casa, quer no laboratório, quer mesmo em sítios públicos (Holden, 1983), obtendo-se a informação de forma indirecta através de entrevistas e questionários respondidos pelos pais, ou de forma directa através da observação. Estas metodologias de recolha de informação podem ser posicionadas num contínuo, colocando-se num dos extremos os métodos mais indirectos, as entrevistas e os questionários, e no outro, os métodos mais directos, mais lineares e mais próximos da realidade. No primeiro caso, os pais são a principal fonte de informação, no segundo caso são os observadores exteriores à díade que assumem este papel. Comece-se então por abordar as metodologias segundo esta ordem.

2.1. Os pais como fonte de informação

Na entrevista e no questionário são colocadas questões aos pais⁽¹⁾ acerca de como se comportam habitualmente com os seus filhos em diversas situações e face a diversos comportamentos destes. Procura-se assim um comportamento modal, desvalorizando-se as *nuances* criadas por exemplo pelo contexto. Esta técnica faz sobretudo apelo à capacidade de introspecção e de descrição dos pais. A linguagem, oral ou escrita, é um canal privilegiado nesta situação. A principal vantagem deste tipo de método é a enorme quantidade de informação que se pode recolher numa pequena porção de tempo. Esta informação diz muitas vezes respeito a comportamentos que dificilmente se manifestam na presença de um observador ou que variam consideravelmente de situação para situação. Os pais têm uma posição privilegiada para observar estes comportamentos menos comuns ou que só aparecem na intimidade da relação mãe-filho. É assim um instrumento de trabalho bastante cómodo e perspicaz.

Os questionários, sendo compostos principalmente por questões fechadas, são mais fáceis de administrar (é necessário menos treino), codificar e analisar. As entrevistas, muitas vezes incluindo perguntas abertas só codificáveis a posteriori, exigem uma relação face-a-face e, portanto, são mais exigentes em termos de administração.

Tanto o questionário como a entrevista estão sujeitos a críticas relativas à fidelidade e à validade da informação que permitem recolher, na medida em que se baseiam nas competências dos pais para se auto-analisarem e descreverem os seus próprios comportamentos e o contexto onde ocorreram (Maccoby & Martin, 1983). De facto, os pais nem sempre têm consciência daquilo que acontece, o que é compreensível visto que as situações de interacção são situações com uma forte carga emocional. O envolvimento dos pais nem sempre lhes permite o distanciamento necessário a uma análise e descrição completa e objectiva, tanto dos comportamentos como dos contextos.

Por outro lado, nem todos os pais dispõem das competências linguísticas necessárias à interpretação das questões escritas ou orais e à produção verbal das suas respostas. As competências linguísticas podem constranger, limitar ou mesmo deturpar os conteúdos que os seus pais pretendem transmitir. Termos com significados ambíguos ou pouco claros, por exemplo, podem ser entendidos ou utilizados de forma diferente por duas mães. O factor

⁽¹⁾ A entrevista também pode ser respondida pelos filhos relativamente aos comportamentos educativos dos pais quando se trata de crianças mais velhas ou adolescentes.

memória também é determinante quando se pretende que os pais relatem acontecimentos passados. São frequentes os esquecimentos, as confusões temporais, ou as confusões entre acontecimentos passados com diferentes filhos, mesmo nos pais mais diferenciados intelectualmente.

Outro aspecto que pode influenciar a validade da informação recolhida é a desejabilidade social. Aquilo que é um padrão considerado correcto numa dada sociedade, seja porque faz parte da cultura dominante, seja por ser transmitido através de peritos em educação ou via *mass media*, pode ser facilmente absorvido pelos pais no seu discurso, provavelmente de uma forma pouco consciente. Os pais preocupam-se sempre em dar uma boa imagem de si próprios. Não se pode porém deixar de concordar com Rubin e Mills (1992) que relativizam a questão quando afirmam que a descontinuidade entre os comportamentos relatados pelo próprio e os comportamentos observados por outrém, é um problema comum a várias áreas de estudo da Psicologia, não sendo específica do estudo dos pais.

A entrevista, sendo mais dispendiosa do que o questionário, tem porém algumas vantagens sobre este último. Por um lado, permite estabelecer uma relação interpessoal positiva com os pais, relação esta indispensável para o prosseguimento de etapas posteriores, quando se trata de estudos mais prolongados. Por outro lado, permite uma maior garantia de que, de facto, os pais estão a entender aquilo que se lhes está a pedir, diminuindo a possibilidade de ambiguidades ou más interpretações e aumentando assim a validade das respostas.

Tendo em vista aumentar o carácter de objectividade das respostas dos pais e facilitar os seus processos mnemónicos, utilizam-se por vezes as chamadas *vignettes*⁽¹⁾, sobretudo quando se está interessado em situações específicas da interacção pais-filhos, como é o caso dos encontros/conflitos disciplinares. Neste contexto, as *vignettes* são descrições sucintas e claras de situações hipotéticas de interacção, em que a mãe (ou o pai) se deve imaginar a ela própria e ao seu filho/a como protagonistas daquela situação. Em geral, quando se trata de uma situação que nunca ocorreu, pede-se ao adulto que imagine que ela ocorreria. A partir daí, colocam-se diversas questões, consoante os objectivos da investigação. A questão que mais comumente aparece é a relativa ao comportamento que o adulto apresentaria naquela

(1) *Vignettes* é um termo, que sendo originariamente francês, foi adoptado de forma generalizada pela literatura anglo-saxónica com o significado acima exposto; decidiu-se assim manter esta terminologia.

situação. Questões menos frequentes têm a ver com a justificação do seu comportamento, com a justificação do comportamento da criança (atribuições) e com as emoções sentidas.

No domínio do estudo dos comportamentos educativos parentais, este tipo de metodologia foi utilizado, entre outros, por Gerris e Janssen (1988), Grusec, Dix e Mills (1982), Grusec e Kuczynski (1980), Mills e Rubin (1992) e Reid e Valsiner (1986, sobretudo no estudo dos comportamentos disciplinares utilizados pelos pais, utilizando portanto histórias que implicavam transgressões a regras ou a padrões morais por parte da criança⁽¹⁾. Os investigadores que utilizam as *vignettes* como metodologia de recolha da informação sobre as interações disciplinares, pretendem ainda demonstrar que as variáveis situacionais são um factor determinante no tipo de comportamento apresentado pelos pais (estes estudos serão revistos mais à frente).

As *vignettes* colocam os entrevistados face a tarefas de natureza verbal-construtiva (Reid & Valsiner, 1986), as quais pretendem ser ecologicamente válidas, representativas de situações da vida real. Na medida em que se trata de situações concretas, objectivas e não ambíguas, a linguagem não constitui um entrave à compreensão dos conteúdos (a não ser que sejam apresentadas por escrito) nem à emissão de uma resposta concreta, mesmo pelas mães de nível educativo mais baixo. A informação recolhida através das *vignettes* é uma informação actual, minimamente retrospectiva e, portanto, altamente acessível ao consciente das mães. Por outro lado, esta informação dificilmente será obtida através de uma metodologia de observação directa.

Poder-se-á pensar que as mães, quando descrevem o seu comportamento, estão a ser influenciadas pelos padrões mais desejáveis socialmente, tal como acontece com as respostas à entrevista ou ao questionário de uma maneira geral. Porém, os estudos realizados não apontam neste sentido, na medida em que comportamentos disciplinares menos desejáveis do ponto de vista social (do tipo punitivo) aparecem referidos com bastante frequência (Grusec & Kuczynski, 1980). O facto de se apresentar à mãe a descrição de um comportamento inadequado, realizado pelo seu filho, como um acto consumado (apesar de hipotético), contribuirá para que a mãe sinta que a sua relação com a criança é compreendida, aceite e, como tal se sinta à vontade, sem necessidade de assumir uma atitude defensiva, visto que não se sente avaliada. Kochanska, Kuczynski e Radke-Yarrow (1989), comparando as respostas das mães a *vignettes* com a observação em contexto naturalista dos seus comportamentos

⁽¹⁾ As *vignettes* têm sido utilizadas também no domínio da cognição parental, como se verá no cap. 3.

disciplinares, apoiam a validade ecológica desta técnica. Nalguns estudos é colocada à mãe a questão de realmente a criança se comportar de acordo com o descrito; neste caso, a pergunta deverá ser colocada no fim, a não ser que a existência do comportamento na criança seja uma condição necessária para a colocação das outras questões.

Continuando na linha da consideração dos pais como principal fonte informativa, uma outra metodologia utilizada por alguns investigadores (Chapman & Zahn-Waxler, 1982; Hoffman, 1960; Trickett & Kuczynski, 1986; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979) consiste em *relatórios elaborados pelos pais*⁽¹⁾. Esta metodologia permite obter uma descrição de acontecimentos relativamente raros, privados, intensos e dificilmente acessíveis através de técnicas estandarizadas. Os relatórios dos pais podem ter diversos formatos. O mais vulgar é o diário, em que é registada a ocorrência de comportamentos facilmente identificáveis por intervalos de tempo. A introdução de uma certa estruturação temporal minimiza o problema da retrospectão da informação, apesar de não resolver por completo o problema da memória. Neste caso, é preferível fornecer ajudas mnemónicas, na medida em que a memória de reconhecimento é mais eficaz do que a memória de evocação (Maccoby & Martin, 1983). Outro problema do registo sob a forma de diário tem a ver com a representatividade do dia ou da semana a que o registo diz respeito. Para solucionar, ou pelo menos minimizar esta questão, será aconselhável obter uma amostragem de vários períodos de tempo para anular os efeitos de circunstâncias não usuais. Consta-se ainda o risco de as mães, tornando-se mais conscientes dos seus comportamentos e dos determinantes destes (dada a exigência de auto-observação colocada pela tarefa), introduzirem modificações nos mesmos (Grusec & Lytton, 1988).

Há ainda autores que optaram por treinar os pais na realização deste tipo de registo (Trickett & Kuczynski, 1986; Zahn-Waxler & Chapman, 1982; Zahn-Waxler et al., 1979). São definidos a priori quais os acontecimentos-alvo sobre os quais a observação deve recair. Estes acontecimentos são denominados de *incidentes críticos*. As mães devem relatar todos os incidentes que ocorrerem durante um determinado período de tempo e imediatamente a seguir à sua ocorrência. Deve ser um relatório detalhado e específico, não só dos comportamentos da criança e da mãe, mas também dos acontecimentos antecedentes e consequentes e do contexto global onde se inserem. As reacções afectivas de parte a parte constituem outra variável

(1) O estudo de F. Goodnough (1931) sobre as causas, frequência e duração das birras das crianças e os métodos educativos dos pais e o estudo de Clifford (1959) sobre a disciplina, zanga e outras emoções na família, são citados como os primeiros estudos a utilizar esta técnica de recolha de dados, respectivamente por Grusec e Lytton (1988) e Trickett e Kuczynski (1986).

susceptível de ser considerada. Os comportamentos e sentimentos descritos são posteriormente codificados, por pessoas devidamente treinadas.

A avaliação da fidelidade dos registos parentais é uma das dificuldades que os investigadores têm encontrado, na medida em que a introdução de um segundo observador iria modificar o contexto de observação. Quando se trata de observar apenas os comportamentos da criança que surgem em resposta aos comportamentos do adulto, a situação torna-se mais fácil de resolver (Zahn-Waxler & Chapman, 1982). Dada a forte carga emocional das situações que são objecto de observação, as principais fontes de erro são, na perspectiva de Hoffman (1960), as seguintes: (1) esquecer ou distorcer não intencionalmente a informação; (2) falsificar deliberadamente a informação e (3) distorcer de forma motivada mas inconsciente a informação. A fim de evitar estes erros, este autor propõe que: (1) seja recolhida a informação relativamente ao dia anterior; (2) se aumente o interesse dos pais pelo estudo, mostrando que não estão a ser avaliados no sentido negativo do termo e (3) se enfatize a descrição factual e os detalhes para que haja um desinvestimento emocional nos significados dos comportamentos.

Note-se que os relatórios parentais dos incidentes críticos permitem obter o mesmo tipo de informação das *vignettes*, com a vantagem de corresponderem a situações de facto e não a situações hipotéticas, mas com a desvantagem de implicarem por parte das mães um maior envolvimento no seu dia a dia. Note-se ainda que estas duas técnicas se revelam especialmente adequadas quando o objectivo da investigação envolve a recolha de informação sobre os comportamentos específicos e o contexto onde ocorrem e em especial sobre os encontros disciplinares. Por outro lado, as entrevistas e os questionários revelam-se mais adequados quando se trata de recolher informação sobre atitudes, valores e comportamentos modais que caracterizam os estilos educativos parentais.

2.2. Observação directa

Considere-se agora as situações em que a fonte de informação é um observador exterior à díade. Os métodos observacionais permitem de forma privilegiada criar uma imagem de como os diversos membros da interacção se influenciam mutuamente através do estabelecimento de sequências comportamentais e dos factores imediatamente determinantes e

consequentes dos comportamentos. A utilização de uma entrevista ou de um questionário, onde se pretende essencialmente avaliar os comportamentos modais dos pais ou das crianças implica a sua abordagem como comportamentos independentes, o que não é correcto. De facto, os pais respondem à criança e em função dela, o mesmo acontecendo com as crianças. Por exemplo, se se trata de uma criança que facilmente acata uma ordem do adulto, este utilizará um determinado tipo de estratégia; se se trata de uma criança que dificilmente acata essa mesma ordem, provavelmente o adulto utilizará outro tipo de estratégia. Se, por outro lado, acata bem uma ordem numa dada situação mas não noutra, o adulto poderá ainda ter de utilizar um terceiro tipo de estratégia para conseguir o seu objectivo. Estas estratégias não devem ser vistas como caracterizando apenas o adulto, mas sim como caracterizando o par criança-adulto num determinado contexto, devendo assim ser consideradas como uma variável da interacção e não apenas de um dos elementos da interacção (Maccoby & Martin, 1983).

A escolha do tipo de metodologia de recolha de dados está intimamente relacionada com os objectivos da investigação e com as variáveis aí implicadas. O local de observação e os estímulos introduzidos, constituindo o contexto onde ocorrem os comportamentos, podem apresentar níveis diferenciados de estruturação. Assumindo o nível de estruturação como um contínuo onde os contextos de observação se podem situar, começa-se por abordar aqueles em que este nível é o mais baixo, para de seguida se abordar aqueles em que é mais elevado.

Os contextos habitualmente frequentados pelas pessoas, quando considerados contextos de observação, representam situações em que o nível de estruturação introduzido é mínimo. Valsiner e Benigni (1986) distinguem os métodos ecológicos em que, para além da observação da interacção, também se observa o contexto, dos métodos naturalistas, em que é excluída a informação acerca dos contextos. Um exemplo da utilização da observação naturalista em ambiente completamente não estruturado, em que se pretendeu gravar tudo o que se passava na vida da criança, desde que acordava até que adormecia, é o estudo de Barker e Wright (1955), citado por Lytton (1971).

Quando se pretende estudar situações com algum grau de especificidade que se pensa fazerem apelo a um determinado tipo de comportamentos por parte dos elementos da interacção, ter-se-á que introduzir um nível superior de estruturação na situação de observação e escolher o cenário mais adequado. Neste caso, o cenário pode continuar a ser a casa da família ou o jardim de infância, por exemplo, especificando-se então uma determinada hora

do dia ou as condições em que os comportamentos-alvo serão mais provavelmente elicitados, utilizando-se até grelhas de codificação pré-determinadas. As situações de observação directa em contexto naturalista podem ser assim mais ou menos estruturadas, dependendo do material disponível, do arranjo do cenário, das instruções dadas e das actividades ou tarefas propostas - no fundo, dos estímulos que são fornecidos.

A utilização de um sistema de codificação de comportamentos utilizado a priori ou a posteriori, implica que se faça um estudo da sua validade e da sua fidelidade através da percentagem de acordo entre os observadores que são treinados especificamente com este objectivo. Existem diversos factores que podem afectar a validade dos dados recolhidos. A simples presença do observador, com o seu estatuto de pessoa estranha, que toma notas sobre o que se passa ou se esconde atrás de uma máquina de filmar, pode afectar a forma como os membros da família se relacionam uns com os outros, sendo sentido de uma forma especialmente intrusiva quando o cenário é a própria casa (Grusec & Lytton, 1988; Shaffer, 1988). Zegiob, Arnold e Forehand (1975) referem que as mães são mais calorosas, mais pacientes e se envolvem mais com os seus filhos quando sabem que estão a ser observadas, sendo este um bom exemplo da influência da desejabilidade social na distorção do comportamento parental. Porém, os pais parecem ser mais competentes a elicitarem intencionalmente comportamentos indesejados nos seus filhos do que comportamentos desejáveis, o que contradiz a influência da desejabilidade social no comportamento das crianças (Lobitz & Johnson, 1975). Sobretudo quando estas são pequenas (dois, três anos), é mais difícil o controlo do seu comportamento e muitas vezes os pais reagem, sobretudo quando as observações se prolongam por mais de seis horas (Lytton & Zwirner, 1975). Portanto, se é verdade que a situação de observação influencia o comportamento parental, o mesmo não se pode dizer dos efeitos desse comportamento sobre as crianças.

Uma maneira de tentar evitar que a situação de observação se torne demasiado artificial é tentar fazer o registo em video através de uma câmara pouco visível ou fazer a observação ao longo de vários dias para que a família se adapte à presença do observador, comportando-se assim de forma mais natural. Porém, Lytton (1980) refere que as mães se sentiram mais constrangidas pela presença da câmara, quando esta era deixada sozinha, do que quando os observadores estavam também presentes. Outro inconveniente era o facto de a câmara não captar todos os ângulos, perdendo-se portanto informação porventura importante.

Os observadores, sendo previamente treinados no sistema de codificação dos comportamentos, podem fazer o seu registo de imediato, sendo possível obter um alto coeficiente de fidelidade inter-observador. Existem também diversos factores que podem influenciar este coeficiente. Por exemplo, o facto de estes terem conhecimento de que estão a ser avaliados, provocará um aumento no coeficiente de fidelidade, na medida em que os observadores terão de facto mais tendência para estarem mais atentos (Taplin & Reid, 1977). Para além da fidelidade inter-observador, há ainda a considerar a fidelidade intra-observador, que tem como objectivo ver se um mesmo observador varia os seus critérios ao longo do tempo.

Existem diferenças interindividuais entre os observadores. Um bom observador deve ser capaz de manter a sua atenção desperta sem se habituar aos acontecimentos e de lidar com muita estimulação ambiental sem se confundir; deve ainda ser compulsivo, intenso, analítico, introspectivo, apresentando *insights* sobre possíveis enviesamentos ou compromissos teóricos que possam distorcer a sua percepção dos acontecimentos (Grusec & Lytton, 1988).

Quando se pretende aprofundar um determinado domínio, manipular variáveis para perceber os efeitos que têm umas sobre as outras (por exemplo, perceber quais são os efeitos de determinados comportamentos educativos parentais na criança ou como é que a criança se comporta face a determinadas tarefas que lhe são propostas) e observar comportamentos que dificilmente surgem no dia a dia, mas que conceptualmente são relevantes pelas suas implicações no desenvolvimento da criança, então torna-se necessário recorrer a uma situação de observação com um nível de estruturação superior. Neste caso, o cenário mais adequado será de tipo laboratorial, em que são dadas instruções aos pais (sendo estes por vezes substituídos por um experimentador estranho à criança) quanto às tarefas que devem realizar ou pôr a criança a realizar. Para além do estudo dos comportamentos da criança e do adulto, a utilização de uma metodologia experimental com um grupo experimental e um grupo controlo, permite uma análise da direcção dos efeitos causais, em função de variáveis previamente manipuladas.

Em relação ao contexto casa, o contexto laboratório difere em dois aspectos importantes quanto às possibilidades que oferece ao estudo da relação entre comportamentos parentais e comportamentos de auto-controlo das crianças (Lytton & Zwirner, 1975). Em primeiro lugar, o laboratório não permite ver qual o processo através do qual a criança adquire a tendência para, ou começa a actuar em conformidade com os padrões da sociedade, na

medida em que se trata de uma situação pontual, sem continuidade temporal. Um segundo aspecto tem a ver com o facto de por vezes o adulto com quem a criança interage ser um estranho, enquanto que em casa esse adulto é o pai ou a mãe, com quem a criança mantém uma relação duradoura, complexa, carregada emocionalmente, envolvendo dependência por um lado, e autoridade por outro. A história prévia da relação entre o adulto e a criança, sobretudo quando esse adulto é o pai ou a mãe, tem um forte impacto na forma como os dois interagem, e isto não é tomado em consideração na situação de carácter laboratorial. Por outro lado, há aspectos da relação que não podem ser nem duplicados, nem anulados em laboratório. Os aspectos sequenciais das interações entre pais e filhos são difíceis, se não impossíveis de simular em contexto experimental, sobretudo quando a criança interage uma única vez com um adulto que lhe é estranho e é exposta a uma simulação de disciplina parental (Maccoby & Martin, 1983).

É suposto que a situação criada em laboratório seja representativa de um conjunto de situações que acontecem no dia a dia, sob o risco de a Psicologia do Desenvolvimento ser considerada “a ciência do comportamento estranho da criança em situações estranhas com adultos estranhos durante períodos de tempo o mais curtos possível” (Bronfenbrenner, 1977, p.513). O rigor no controlo dos estímulos pode não ser mais do que uma vantagem ilusória, pois o que se pretende é que as conclusões sejam generalizáveis à luz da realidade quotidiana onde a criança se desenvolve e é socializada. Até que ponto as situações laboratoriais não implicam um nível de artificialidade demasiado elevado face à complexidade do real, para que os resultados obtidos tenham validade ecológica? Será que a relação entre duas variáveis no laboratório e na realidade quotidiana é a mesma? Será que na vida real condições semelhantes às criadas no laboratório permitem obter os mesmos resultados quanto à relação entre comportamentos parentais e comportamentos das crianças? O dispositivo experimental clássico utilizado para estudar a resistência à tentação (indicador de auto-controlo) na criança, face a diversas instruções dadas pelo adulto, é um bom exemplo desta artificialidade. A proibição de brincar com objectos atraentes, quando no seu dia a dia a criança é livre de fazer as suas opções lúdicas, parece completamente arbitrário e irracional para um adulto, o mesmo podendo acontecer com uma criança. Porém, alguns estudos revelaram alguma coerência nos comportamentos utilizados em casa e no laboratório. Por exemplo, quanto mais intensamente as mães puniam (retirando doces) os seus filhos de quatro a seis anos pelos erros na realização de um puzzle, mais frequente era indicarem o uso da punição física como técnica disciplinar em casa e admitiam que mais severamente puniam os seus filhos (Mulhern & Passman, 1979).

Uma outra questão que se coloca quando se planeiam estudos com este tipo de metodologia é a questão ética. As crianças não podem ser expostas a manipulações de estímulos (incluindo-se aqui as práticas educativas) negativos, que à partida se pensa poderem ser prejudiciais, apesar de possivelmente eles ocorrerem também em casa. O castigo físico é um exemplo disto. Assim, a simulação laboratorial duma determinada estratégia educativa, pode não ser mais do que uma aproximação deficiente dos referentes naturalistas e, por isso, corre o risco de elicitar efeitos muito diferentes nas crianças em relação aos do ambiente natural (Brody & Shaffer, 1982).

Um compromisso entre a investigação laboratorial, que permite o controlo rigoroso das situações e das variáveis, e a investigação em contexto naturalista, que permite a observação do real com toda a sua complexidade, é a utilização de uma metodologia experimental em contextos naturalistas, habitualmente designados de *contextos analógicos*. Por exemplo, Yarrow, Scott e Waxler (1973) utilizaram o contexto jardim de infância para estudarem os comportamentos interactivos entre as crianças e a sua educadora; os comportamentos pré-estabelecidos desta definiam a condição experimental e a condição controlo.

Alguns investigadores optaram por utilizar informação proveniente de várias fontes: entrevista, observação directa estruturada e naturalista (por exemplo, Baldwin, 1948; Baumrind, 1971a; Kochanska, 1995). Assim, as distorções e inferências incorrectas provenientes dos vários métodos podem ser minimizadas, ao mesmo tempo que se retira o melhor que cada método tem para oferecer na construção das variáveis. Actualmente tende-se a utilizar a entrevista (e por vezes o questionário) como meio suplementar de informação e como forma de estabelecer uma relação interpessoal positiva, de confiança com os pais. A observação naturalista, menos rigorosa no controlo dos estímulos, estará mais adequada para a realização de uma descrição dos aspectos sequenciais das interacções, aspectos estes praticamente impossíveis de simular em contexto experimental. Os dados retirados da observação directa naturalista e da entrevista fornecem informação quanto aos padrões educativos utilizados habitualmente pelos pais e sua relação com o comportamento das crianças. Uma vez conhecidas estas relações, o método experimental pode ser usado para separar os efeitos dos comportamentos educativos constituintes de padrões mais globais, numa tentativa de compreensão dos processos subjacentes à socialização da criança e ao

processo de influência recíproca pais-criança. Assim, apesar das limitações descritas, a situação experimental tem uma importante função de "suficiência", mostrando como as várias técnicas educativas ou disciplinares podem ter efeitos imediatos no comportamento das crianças e permitindo estabelecer relações de causalidade (Shaffer, 1988).

Há ainda a referir os estudos com planeamento longitudinal que, em geral, utilizam várias formas de recolha de dados. Ao contrário dos estudos pontuais, quer de carácter laboratorial, quer de carácter naturalista, permitem preservar a história do sujeito e, ao mesmo tempo, testar de forma modesta hipóteses causais relativas à direccionalidade das influências do comportamento entre ambos os membros da interacção. A história prévia da relação entre o adulto e a criança tem um forte impacto na forma como os dois interagem em qualquer situação, seja ela proposta ou naturalista (Maccoby & Martin, 1983).

No próximo ponto proceder-se-á a uma revisão das pesquisas sobre práticas educativas. Este corpo de investigação tem como objectivo identificar as dimensões das práticas educativas em que os pais divergem uns dos outros de forma estável e estudar a sua relação com os comportamentos e níveis de realização das crianças. Para tal, na análise dos resultados estes estudos utilizaram essencialmente métodos correlacionais e análises multivariadas, fazendo ainda uso dos planeamentos longitudinais.

3. Padrões Educativos dos Pais

3.1. Os primeiros estudos

A primeira investigação sobre estilos educativos parentais foi realizada pelo Fels Research Institute (Yellow Springs, Ohio) nos anos 40 (daí ser conhecida por *Estudo de Fels*), tendo sido o seu principal autor A. L. Baldwin. Os métodos utilizados foram diversificados e os resultados conseguidos atraíram as atenções. Foi feito um acompanhamento longitudinal das famílias ao longo de mais de dez anos. As famílias eram incluídas no estudo aquando do nascimento da criança. Os pais foram entrevistados diversas vezes, ao mesmo tempo que observadores visitavam as casas, tomando notas detalhadas sobre a interacção pais-criança em situação espontânea (esta informação não foi gravada). Crianças e pais foram assim avaliados numa longa bateria de escalas comportamentais. Da

análise factorial dos dados foram extraídas duas dimensões principais não totalmente independentes denominadas *democracia versus autocracia* e *controle versus permissividade* (e ainda uma terceira - *aceitação* da criança).

Os pais obtinham uma nota elevada na dimensão democracia, se houvesse bastante comunicação verbal com os seus filhos, se estes fossem consultados nas tomadas de decisão, se lhes fossem dadas justificações para as regras familiares e respostas às suas perguntas, se fosse dada à criança a possibilidade de decidir entre várias alternativas, desde que isso não colidisse com a segurança e os direitos dos outros, se a confiança da criança em si própria fosse encorajada deixando-a fazer sozinha ou ajudando-a minimamente em tarefas para as quais ela já é competente e se houvesse um clima de serenidade emocional em que a criança fosse vista de uma forma objectiva. Os pais obtinham uma nota elevada na dimensão controlo se fossem enfatizadas restrições ao comportamento da criança, as quais lhe eram claramente transmitidas (quer democrática, quer autoritariamente) e se o conflito à volta de questões disciplinares fosse pouco frequente.

As principais características das crianças de quatro anos das famílias democratas eram um bom nível de interacção social (tanto amigável como hostil), uso da persuasão e força física (por vezes coerciva) para conseguirem os seus objectivos, pouca sensibilidade às necessidades dos outros e pouca abertura à sua influência; eram ainda crianças curiosas, com um bom nível de realização intelectual e com características de líder. As crianças provenientes de famílias com uma nota elevada em controlo eram obedientes, sugestionáveis, pouco corajosas e mesmo medrosas; estas crianças não discutiam, não resistiam às ordens que lhes eram dadas e não eram agressivas; eram também crianças com um baixo nível de curiosidade, imaginação, originalidade e expressividade afectiva.

Baldwin considerou que os filhos de pais democratas, apesar da sua agressividade e tendência para não respeitar regras, tinham vantagem sobre os filhos de pais com alta nota em controlo, atribuindo uma conotação mais negativa ao facto de estas crianças não resistirem nem serem curiosas. Baldwin pensava que a quantidade de controlo exercido pelos pais com valores altos em democracia era suficiente para evitar que a não conformidade a regras e a agressividade das crianças atingisse um valor elevado; a espontaneidade e um nível razoável de rebeldia eram valorizados como sinal de uma boa adaptação pré-escolar (Baldwin, 1948).

O estudo longitudinal continuou, integrando várias famílias em novas amostras, sobre as quais iam sendo feitas as mesmas análises, não apontando os resultados sucessivamente obtidos, sempre na mesma direcção. Os críticos afirmaram que a classificação das práticas educativas variava de publicação para publicação e que as análises de dados não eram apresentadas com detalhe suficiente. Por outro lado, os pais e os filhos das famílias classificadas de democratas tinham valores mais elevados de QI e melhor nível educacional do que as famílias dos outros grupos, o que impediu a retirada de conclusões válidas (Grusec & Lytton, 1988). Apesar destas críticas, é um facto que os resultados foram consequentes, fornecendo apoio à filosofia permissiva⁽¹⁾ na educação familiar, a qual na altura era apoiada por muitos peritos, nomeadamente pelos de origem psicanalítica (a repressão pode taumatizar a criança), estando também a ganhar uma aceitação considerável por parte do público em geral (Maccoby, 1980).

Outros estudos foram entretanto realizados e publicados. Sears, Maccoby e Levin, no *Yale Institute of Human Relations*, publicaram em 1957 um livro que descrevia um estudo sobre as práticas educativas de 379 mães, avaliadas a partir de um questionário com 72 perguntas abertas-fechadas acerca de alimentação, higiene, sexo, dependência e agressão, assim como comportamentos restritivos e exigentes das mães para com os filhos. Era também pedido às mães que descrevessem o comportamento da criança nestas áreas. Sears et al. (1957) ficaram assim a saber como é que as mães educavam os seus filhos e quais as abordagens mais eficazes, na medida em que correlacionaram as técnicas maternas com os relatórios dos comportamentos das crianças. Apesar da tentativa de operacionalização dos constructos psicanalíticos à luz da teoria da aprendizagem social estar actualmente ultrapassada, a ênfase colocada por R. Sears nos efeitos do papel parental sobre a interiorização de valores, atitudes e comportamentos da criança, mantém-se actual. Da mesma maneira, Sears foi dos primeiros autores a salientar a importância de uma análise diádica das relações sociais.

Finalmente, de entre os estudos mais antigos, são também de referir os estudos de Becker (1964) que, a partir da análise das avaliações do comportamento parental, concluiu pela existência de três dimensões - *aceitação versus hostilidade, restritividade versus permissividade e envolvimento emocional ansioso versus desvinculação calma* - e de E. Schaefer (1965), que, a partir dos relatórios feitos pelos filhos relativamente ao

(1) A filosofia permissiva na educação, para além da influência psicanalítica mais directa, parece ter as suas origens no movimento de reacção às instituições educativas do século XIX, que restringiam a liberdade e a espontaneidade da criança e nas ideias de Rousseau sobre a bondade inata do ser humano, posteriormente corrompido pelas influências sociais.

comportamento dos seus pais, verificou igualmente a existência de três dimensões - *aceitação versus rejeição, autonomia psicológica versus controle psicológico e controle firme versus controle relaxado.*

3.2. Estudos posteriores

3.2.1. Tipologia de Baumrind

A partir dos primeiros trabalhos de Baldwin, a conceptualização das dimensões educativas dos pais foi sofrendo mudanças sucessivas, para as quais Diana Baumrind e seus colaboradores deram um contributo fundamental, apresentando uma perspectiva diferente essencialmente no que diz respeito ao controlo parental. Esta autora iniciou os seus trabalhos de investigação sobre a educação de crianças em 1959, com o primeiro de uma série de três estudos com crianças de idade pré-escolar. Os métodos de recolha de dados e os resultados obtidos versam um grande número de variáveis, de entre as quais serão referidas em especial as que têm a ver com os efeitos dos comportamentos parentais sobre o auto-controlo das crianças. Este conceito é utilizado nos trabalhos de Baumrind com um significado compatível com a conceptualização referida no capítulo 1, como se pode verificar pela seguinte citação: "O auto-controlo é definido como a tendência, de uma forma consistente e fiel, para suprimir, redireccionar, inibir ou de outras formas controlar o impulso para actuar, naquelas situações em que a auto-restrição é apropriada. Para que um incidente de auto-restrição seja tratado como índice de auto-controlo, a criança deve estar motivada para se envolver num acto e deve haver razões adaptativas para a restrição sob a forma de uma proibição do adulto ou regra de segurança." (Baumrind, 1967, p.52).

No primeiro estudo (Baumrind, 1967), utilizando uma amostra de 32 crianças de três anos e meio a quatro anos e meio e suas famílias, a autora parte do princípio de que o comportamento das crianças está organizado, sendo possível identificar padrões consistentes. Será a partir destes padrões de comportamentos das crianças que vai passar ao estudo das práticas educativas parentais que lhes estão associadas. Foram então identificados três grupos de crianças que claramente apresentavam os seguintes padrões comportamentais:

- . Competentes: estas crianças obtiveram altos níveis de auto-confiança, auto-controlo e satisfação com elas próprias (n=13).

- . Inibidas: estas crianças foram avaliadas como tendo pobres contactos sociais com iguais e como sendo tristes e descontentes com elas próprias (n=11).
- . Imaturas : estas crianças eram caracterizadas por baixos níveis de confiança e de auto-controlo (n=8).

Da informação recolhida a partir de visitas a casa e entrevistas ao pai e à mãe, foram extraídas quatro dimensões, nas quais pais e mães foram avaliados:

- . Controlo parental, ou seja, orientação da actividade da criança para objectivos, inibição de comportamentos dependentes, agressivos e infantis e promoção da interiorização de padrões parentais.
- . Exigências de maturidade intelectual e pessoal.
- . Clareza da comunicação, isto é, uso da explicação para obter obediência e estar receptivo às opiniões e sentimentos da criança.
- . Carinho, ou seja, expressão de afecto e envolvimento na realização da criança.

A cada um dos três grupos de crianças foram associados a posteriori três padrões educativos parentais. Assim:

- . ao primeiro grupo de crianças competentes correspondia um padrão comportamental caracterizado por um alto nível de controlo, de exigência e de encorajamento positivo da autonomia da criança. Estes pais eram também carinhosos e apresentavam um alto nível de comunicação com base no raciocínio com os seus filhos. Este padrão parental foi denominado por Baumrind de *autorizado*⁽¹⁾.
- . o segundo grupo, de crianças inibidas, tinham pais que também apresentavam um alto nível de controlo, mas eram pouco afectivos e vinculados aos seus filhos. Este padrão parental foi denominado por Baumrind de *autoritário*.
- . no terceiro grupo, de crianças imaturas, o padrão parental era de baixo nível, tanto de controlo como de exigência, mas um nível razoável de afecto. Este padrão parental foi denominado por Baumrind de *permissivo*.

⁽¹⁾ *Autorizado* é a tradução do termo inglês *authoritative*, pela qual optei. Uma pessoa autorizada é uma pessoa digna de crédito, com valor, em quem se pode confiar. Preferi portanto esta tradução em relação a outros termos portugueses, que já têm a sua conotação própria e que levariam eventualmente a um desvio do sentido original.

No segundo estudo (Baumrind & Black, 1967), com 95 famílias de crianças de 3/4 anos, Baumrind procedeu a análises das dimensões parentais e seus efeitos sobre as crianças, sendo os resultados analisados separadamente para rapazes e raparigas. Com este estudo os autores pretenderam estudar a relação entre atitudes parentais (entrevista), comportamentos parentais (observação directa) e comportamentos da criança (observação directa na creche). Os resultados obtidos vão no mesmo sentido do estudo anterior (Baumrind, 1967), mas contrariam as conclusões retiradas por Baldwin (Estudo de Fels) acerca dos efeitos prejudiciais do controlo parental. Da mesma forma, as conclusões de Baumrind vão contra uma certa filosofia permissiva, que os pais daquela época nos EUA tinham começado a adoptar. Assim, as práticas parentais intelectualmente estimulantes e de alguma forma promotoras de uma tensão relacional (traduzida pela variável materna *exigência de maturidade* para os rapazes; pela variável paterna *confrontação* e pela variável materna *exigências de socialização*, para as raparigas) estavam associadas com vários aspectos da competência da criança. O controlo super-protector e intrusivo dos pais (em contraste com o controlo firme e consistente) estava associado a um comportamento dependente e estereotipado nos rapazes. O comportamento exigente e firme dos pais não aparece associado com a punição ou com a falta de afecto; aliás, o afecto parental neste estudo não apareceu correlacionado com nenhum comportamento das crianças.

A relação verificada entre atitudes e comportamentos parentais, não sendo forte mas sim consistente, foi interpretada por Baumrind como mostrando quais as áreas em que os pais são capazes de emitir afirmações verídicas acerca das suas próprias acções (e não como mostrando uma relação entre ideias e comportamentos parentais). A dimensão *disciplina consistente* foi a que apresentou valores correlacionais mais baixos entre atitudes e comportamentos parentais.

O terceiro estudo compreende uma amostra de 134 crianças, nascidas em 1964, estudadas pela primeira vez com quatro, cinco anos e avaliadas novamente aos nove anos e na adolescência precoce (Baumrind, 1971a). Com esta amostra deu-se início ao estudo longitudinal, denominado *Family Socialization and Developmental Competence Project* (FSP). O objectivo deste estudo consistia em identificar os antecedentes familiares da competência em crianças e adolescentes. Como metodologia de recolha da informação foi utilizada a observação directa em contextos naturalistas e laboratoriais, entrevistas estruturadas e intensivas e testes psicológicos, tanto referenciados a normas, como criados propositadamente para a investigação. A recolha de dados relativamente a cada grupo etário, ao longo do tempo, foi feita por equipas de investigadores independentes. Os resultados do

Q-sort e das escalas tipo Likert utilizadas na observação e na entrevista, foram reduzidos através de análises factoriais e de *clusters* a duas modalidades fundamentais, de onde resultaram duas notas relativas às crianças: (1) assertividade social, definida pela participação social, inexistência de ansiedade na interacção com iguais e liderança nas actividades de grupo; (2) responsabilidade social, definida pela interacção amigável e cooperante com iguais e com adultos, maturidade social e altruísmo. A competência óptima na criança é definida por níveis altos de assertividade social e responsabilidade social; pelo contrário, uma criança incompetente apresentará valores baixos nestas duas dimensões. Uma criança parcialmente competente obterá valores médios ou altos numa dimensão e baixos na outra. Tanto a assertividade social como a responsabilidade social supõem um funcionamento adequado em função das normas sociais e, neste sentido, pressupõem o controlo do seu próprio comportamento.

Os resultados foram objecto de análises tipológicas e aparecem descritos em pormenor numa monografia (Baumrind, 1971a). Enquanto que nas duas amostras descritas anteriormente (considerados estudos-piloto) as famílias foram seleccionadas com base nos padrões de comportamento das crianças, sendo os padrões parentais comparados a posteriori, neste estudo, pelo contrário, as famílias foram classificadas com base nos padrões parentais, sendo as características das crianças comparadas a posteriori. As famílias foram então classificadas como autoritárias, autorizadas ou permissivas, segundo os perfis que tinham emergido nos dois estudos anteriores. As características de cada tipo serão sumariamente descritas de seguida.

Os pais autoritários tentam influenciar, controlar e avaliar os comportamentos e as atitudes da criança de acordo com um padrão absoluto, em geral baseado teologicamente ou formulado por uma autoridade secular elevada. É valorizada a obediência como virtude, bem como a punição no sentido de restringir a vontade própria da criança; a independência e a individualidade da criança são desencorajadas. Estes pais tentam inculcar nos seus filhos valores tradicionais como o trabalho, o respeito pela autoridade e a preservação da ordem e da estrutura tradicional. Não são encorajadas as trocas verbais, sendo estes pais de opinião que as crianças devem aceitar aquilo que os próprios pais acham que está certo. Os filhos de pais autoritários, quando comparados com as outras crianças da amostra, não apresentam um perfil diferenciado. Porém, quando comparados com as crianças do mesmo sexo, filhas de pais autorizados, obtêm-se os seguintes resultados: os rapazes são mais hostis e resistentes às directrizes do adulto e as raparigas são menos independentes e dominadoras.

Os pais autorizados tentam orientar as actividades da criança de uma forma racional e estimulam a sua independência e individualidade. Encorajam as trocas verbais e compartilham com as crianças as razões que estão por detrás das suas decisões. Valorizam tanto a vontade própria da criança como a conformidade desta em relação aquilo que é realmente importante. Assim, exercem um controlo firme, adoptando uma atitude de confronto quando há divergências, mas não exageram nas restrições. Afirmam os seus valores de forma clara e esperam que os filhos cumpram as normas que lhes dizem respeito. As decisões que tomam não se baseiam no consenso do grupo ou unicamente nos desejos da criança, mas também não se vêem a eles próprios como infalíveis ou detentores da verdade em todas as situações. Os pais autorizados, sendo exigentes, são também responsivos, tanto afectiva (amam e apoiam), como cognitivamente (fornecem um ambiente estimulador e desafiador). Estes pais reconhecem os seus próprios direitos como adultos, mas também respeitam os direitos e peculiaridades dos seus filhos - existe reciprocidade nos compromissos assumidos. As crianças provenientes de famílias autorizadas eram mais competentes do que as outras crianças: as raparigas apresentavam comportamentos mais independentes, intencionais, dominantes e orientados para a realização, enquanto que os rapazes apresentavam comportamentos mais amigáveis e cooperantes.

Os pais permissivos tentam comportar-se de uma forma não punitiva e aceitante face aos impulsos, desejos e acções da criança. Fazem poucas exigências de maturidade aos seus filhos. Apresentam-se mais como recursos que os seus filhos podem utilizar quando o desejarem do que como agentes activos e responsáveis pela influência no comportamento actual ou futuro dos seus filhos. Os pais permissivos deixam as crianças regular as suas próprias actividades tanto quanto possível e evitam o exercício do controlo e o uso do poder para conseguir os seus fins. Estas crianças não têm características diferentes dos filhos de pais autoritários. Porém quando comparados com os filhos de pais autorizados, são menos orientados para a realização, sendo as raparigas em especial menos assertivas socialmente.

Um outro tipo que surge apenas em seis raparigas e dois rapazes da amostra é o tipo *harmonioso* que corresponde a um padrão de controlo, mas não do tipo autorizado. Os observadores acharam inadequada a dimensão controlo firme quando aplicada a estas famílias na medida em que os pais nunca exerciam comportamentos de controlo; o controlo porém existia porque as crianças em geral intuía o que os pais desejavam e comportavam-se de acordo com isso (manifestavam possuir auto-controlo). Em termos do nível de competência das crianças havia diferenças entre os sexos, sendo as raparigas mais orientadas para a realização, independentes, amigáveis e com valores de QI mais elevados (Baumrind, 1971b).

Dado o número diminuto de famílias estudadas, estes dados só por si apresentam apenas um carácter exploratório, não havendo até à data conhecimento de estudos que tenham replicado este padrão parental.

O estudo longitudinal prosseguiu com a realização das segundas avaliações quando as crianças tinham nove anos de idade. Nesta altura a amostra original era composta por 104 crianças e suas famílias, tendo-lhe sido acrescentadas 60 famílias (Baumrind, 1989). As crianças foram classificadas em cinco tipos, com base no equilíbrio entre a assertividade social e responsabilidade social. As crianças *competentes* obtinham valores altos em ambas as dimensões; as crianças *incompetentes* obtinham valores baixos em ambas as dimensões; as crianças *sobre-socializadas* obtinham valores altos em responsabilidade e baixos em assertividade; as crianças *sub-socializadas* obtinham valores baixos em responsabilidade e altos em assertividade e as crianças *médias* eram as restantes.

Os pais por sua vez foram classificados em nove tipos consoante obtinham uma nota alta, média ou baixa em dois índices compósitos: exigência e responsividade. Estes nove tipos foram agrupados em quatro padrões de ordem superior, havendo para cada padrão um protótipo. O protótipo é, de entre os vários tipos incluídos num padrão, aquele que se pensa ter um impacto mais claro e diferenciado no desenvolvimento da criança. É a seguinte a correspondência entre padrões, tipos e protótipos:

Padrão	Tipos	Protótipo
Envolvido	Autorizado	Autorizado
	Exigente	
	Tradicional	
Restritivo	Autoritário	Autoritário
Indulgente	Indiferenciado	Permissivo
	Democrático	
	Permissivo	
Não envolvido	Não directivo	Rejeitante-negligenciador
	Rejeitante-negligenciador	

Serão apresentadas de seguida as principais características dos diversos grupos de pais quando as crianças tinham nove anos (Baumrind, 1989), já que a idade das crianças não justifica que se aborde este assunto com mais pormenor.

Os pais incluíveis no *padrão envolvido* apresentavam um nível elevado de exigência e um nível elevado ou mediano de responsividade. Os pais *autorizados* não eram coercivos nem restritivos, eram psicologicamente diferenciados (intelectualmente estimulantes), confrontadores e medianamente convencionais. Esta descrição é semelhante à descrição dos pais autorizados das crianças em idade pré-escolar. O tipo *tradicional* é o único que não foi identificado aquando da primeira avaliação das crianças. Neste tipo verifica-se uma diferenciação de papéis entre pais e mães: as mães são altamente responsivas, mas pouco exigentes, enquanto que os pais são altamente exigentes mas também bastante coercivos e não responsivos. Finalmente, os pais *exigentes* eram altamente exigentes e medianamente responsivos.

O *padrão restritivo* inclui pais cujas características fundamentais são: alto nível de exigência e baixo nível de responsividade. Os pais *autoritários* eram também bastante confrontadores, orientadores e convencionais, um pouco coercivos e pouco diferenciados psicologicamente. Este tipo apresenta também características semelhantes ao padrão autoritário relativo aos pais das crianças em idade pré-escolar.

O *padrão indulgente* aglomera os pais com um nível médio ou baixo de exigência e um nível alto de responsividade. As mães *permissivas* evitam os confrontos disciplinares e, tanto os pais como as mães, não são coercivos nem convencionais, sendo moderadamente auto-confiantes. Em relação ao primeiro momento da avaliação do estudo longitudinal, quando as crianças tinham idade pré-escolar, as mães são mais directivas e os pais zangam-se mais facilmente. Os pais *democráticos* diferenciavam-se por serem, além de bastante responsivos, medianamente exigentes. Os pais *indiferenciados* não sendo passíveis de qualquer classificação, obtinham notas médias que não diferiam significativamente das notas médias das famílias do padrão indulgente e, por isso, foram incluídas neste padrão.

Os pais do *padrão não envolvido* eram pouco exigentes e pouco ou medianamente responsivos, não apresentando empenhamento na promoção do desenvolvimento da criança. Para além disto, eram bastante coercivos e convencionais, susceptíveis de ignorar ou negligenciar a criança, pouco estimulantes intelectualmente, não orientando as actividades dos

seus filhos. O tipo *não directivo* diferenciava-se do rejeitante-negligenciador pelo nível ligeiramente superior de responsividade.

Como se diferenciavam os filhos dos pais de cada um dos padrões atrás referidos? Apresentam-se de seguida os principais resultados (Baumrind, 1989):

- . Os pais que eram tanto exigentes como responsivos (padrão envolvido, protótipo autorizado) tinham filhos socialmente responsáveis e assertivos.
- . Os pais que não eram nem exigentes, nem responsivos (padrão não envolvido, protótipo rejeitante-negligenciador) tinham filhos com notas baixas em responsabilidade social e assertividade social.
- . Os pais com um alto nível de exigência e um baixo nível de responsividade (padrão restritivo, protótipo autoritário) tinham filhas com notas altas em assertividade social e baixas em responsabilidade social e filhos que não diferiam significativamente dos rapazes dos outros grupos.
- . Os pais com uma nota elevada em responsividade e baixa em exigência (padrão indulgente, protótipo permissivo) tinham filhas moderadamente responsáveis do ponto de vista social e não assertivas e filhos que não diferiam significativamente dos rapazes dos outros grupos.

A comparação entre os diversos tipos de comportamento parental tendo como critério o nível de competência das crianças (optimamente competentes, parcialmente competentes e incompetentes), resulta em valores altamente significativos tanto para os rapazes como para as raparigas. Assim:

- . nenhuma criança oriunda de uma família com pais autorizados, nenhuma filha de pais autoritários e nenhum filho de pais tradicionais, foi classificado como incompetente,
- . nenhuma criança oriunda de uma família com pais rejeitantes/negligenciadores e nenhuma filha de pais permissivos era optimamente competente,
- . 67% dos filhos (rapazes) de pais rejeitantes/negligenciadores eram incompetentes,
- . 85% de crianças oriundas de famílias com pais autorizados eram optimamente competentes,
- . as famílias não exigentes (permissivas e rejeitantes-negligenciadoras) eram as que possuíam maior número de crianças incompetentes, enquanto que as famílias

exigentes (autorizadas, tradicionais e autoritárias) eram as que possuíam maior número de crianças optimamente competentes.

Estes dados indicam que a exigência, neste período etário, aparece altamente relacionada com a competência geral para ambos os sexos, sendo ainda uma condição suficiente para que as raparigas adquiram um alto nível de assertividade social. Em relação aos rapazes, um padrão exigente não é suficiente para que eles sejam optimamente competentes ou responsáveis socialmente, é necessário que os pais sejam também responsivos. Nas raparigas uma alta responsividade por parte dos pais tem apenas um efeito facilitador na exigência, na medida em que, mesmo quando os pais exigentes não eram responsivos, as raparigas eram mais assertivas socialmente do que as raparigas oriundas de famílias não exigentes (Baumrind, 1989).

O terceiro e último momento de recolha de dados do estudo longitudinal foi feito com 139 sujeitos (dos 164 do momento anterior) quando estes tinham 14 anos e meio. Foi utilizada uma bateria muito extensa de escalas e Q-sort, tendo sido os dados recolhidos através de observação directa em casa e em laboratório e através de entrevistas aos adolescentes, pais e professores (Baumrind, 1991). Os pais foram classificados com base em quatro escalas: controlo directivo/convencional (controlo restritivo e valores convencionais), controlo assertivo (afirmação clara e firme das regras), controlo apoiante (disciplina responsiva, uso de explicações racionais, estimulação intelectual e encorajamento da individualidade) e intrusividade (controlo em excesso). As categorias de pais são as seguintes: autorizados (alto controlo assertivo e alto controlo apoiante), democráticos (controlo assertivo médio, controlo apoiante alto), *good-enough* (médios em controlo assertivo, apoiante e directivo/convencional), directivos (médio a alto em controlo directivo/convencional e controlo assertivo, médio a baixo em controlo apoiante) com dois sub-grupos (autoritários e não autoritários, consoante tinham respectivamente nota alta ou média em intrusividade), não directivos (baixo controlo directivo/convencional, baixo controlo assertivo e médio a alto controlo apoiante) e não envolvidos (baixo a médio em controlo assertivo e em controlo apoiante).

Os adolescentes de famílias autorizadas eram os mais competentes e pró-sociais e com menor incidência de problemas comportamentais. Os adolescentes de famílias democráticas não eram significativamente menos competentes do que os anteriores mas faziam mais uso de drogas. Os adolescentes de famílias *good-enough* eram indivíduos

equilibrados, não havendo nada a realçar. Os adolescentes de famílias directivas eram menos competentes e pró-sociais do que os anteriores e usavam menos drogas do que os das famílias democráticas; os adolescentes de famílias autoritárias usavam mais drogas e tinham mais problemas comportamentais do que os das famílias também directivas mas não autoritárias. Adolescentes de famílias não directivas apresentavam uma competência média a baixa e mais problemas comportamentais do que todos os outros grupos, com excepção para os das famílias não envolvidas. Finalmente, os adolescentes das famílias não envolvidas eram os menos pró-sociais, os que usavam mais drogas pesadas e os com mais problemas comportamentais (Baumrind, 1991).

3.2.2. Validação da tipologia de Baumrind

Os estilos educativos parentais e dimensões subjacentes, identificados por Baumrind, foram alvo de investigações numerosas nas últimas décadas. Referem-se a título exemplificativo alguns dos estudos publicados na última década que apoiam a validade da tipologia de Baumrind quando aplicada a amostras com diferentes características culturais e etárias. Assim, estes estilos e dimensões têm sido encontrados em crianças mais novas (três anos) através da observação directa (Pratt, Kerig, Cowan & Cowan, 1988), em crianças de idade escolar, utilizando os pais como fonte de informação (Grolnick & Ryan, 1989), em adolescentes (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts e Fraleigh, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Steinberg, Elman & Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992) e em adultos, utilizando os filhos como fonte de recolha de informação relativamente aos estilos educativos dos seus pais (Lau, Lew, Hau, Cheung & Berndt, 1990).

Para além da raça branca, as amostras dos estudos eram constituídas também por indivíduos chineses (Lau et al., 1990) e por etnias diversas (Dornbusch et al., 1987; Steinberg et al., 1992). Independentemente da idade e do grupo étnico-cultural, foi possível identificar as dimensões e os estilos educativos autoritário, autorizado e permissivo. O estilo negligente, sendo raramente incluído, revela porém as suas características diferenciadoras em relação ao estilo permissivo (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

A validação dos estilos educativos através de critérios externos é uma informação a retirar de alguns estudos. O critério mais utilizado é a realização escolar. As notas académicas correlacionam-se negativamente com os estilos parentais autoritário e permissivo (Dornbusch

et al., 1987) e positivamente com o estilo autorizado (Dornbusch et al., 1987; Steinberg et al., 1989; Steinberg et al., 1992). A inclusão de variáveis relativas à personalidade e adaptação escolar revela que o estilo autorizado e as dimensões que lhe estão associadas se relacionam com uma boa adaptação escolar (Grolnick & Ryan, 1989; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). O facto de tanto a realização escolar como a adaptação escolar serem superiores nos filhos de famílias autorizadas parece ter a ver com a orientação positiva para o trabalho e para a realização por parte dos adolescentes (Steinberg et al., 1989) e com um maior envolvimento dos pais e dos adolescentes na escola (Steinberg et al., 1992).

Os adolescentes que caracterizavam os seus pais como autorizados apresentavam também valores mais elevados em competência social e mais baixos em disfuncionamento comportamental e psicológico; os adolescentes que caracterizavam os pais como autoritários obtinham boas notas em obediência e conformidade aos padrões sociais, mas apresentavam um auto-conceito pobre; os adolescentes filhos de pais caracterizados como permissivos apresentavam um nível de auto-confiança elevado, mas uma alta frequência de comportamentos disruptivos; finalmente, os adolescentes filhos de pais negligentes apresentavam um baixo nível de competência social e um alto nível de disfuncionamento comportamental e psicológico (Lamborn et al., 1991). Ao longo do tempo as consequências negativas deste estilo negligente tendem a aumentar (Steinberg et al., 1994).

Os quatro tipos de pais tendem a abordar de forma diferente o seu papel de controlo face a regras de funcionamento nos diversos domínios - moral, socio-convencional, pessoal e prudencial⁽¹⁾. Os pais permissivos tendem a tratar todas as regras como sendo do domínio pessoal e, como tal, só dizendo respeito ao próprio adolescente; pelo contrário os pais autoritários tratam todos os temas como sendo morais e, como tal, exercem um controlo excessivo, não permitindo aos adolescentes a necessária autonomia pessoal. Os pais autorizados estabelecem fronteiras claras entre os diversos domínios de regras e o seu papel interventor dependerá do domínio em causa (Smetana, 1994).

⁽¹⁾ O domínio prudencial engloba os aspectos pessoais com consequências imediatas para o self; as questões de segurança são um exemplo típico (Smetana, 1994).

3.3. Conclusões

Os diversos estudos considerados clássicos sobre estilos parentais revelam alguma confusão em termos dos conceitos implicados. Vejamos as principais conclusões a tirar, tendo como objectivo ficar com uma imagem mais "limpa" das dimensões implicadas. Os factores que são incluídos nestas dimensões nem sempre correspondem a conceitos claros porque nem sempre as variáveis a que se reportam são especificadas.

1. A dimensão *hostilidade/frieza* ou *aceitação/rejeição*, tendo os seus precursores na teoria psicanalítica, é referida por Baldwin (1948), Becker (1964), Schaefer (1965) e Lytton (1980). A aceitação traduz-se em expressão de afecto, amor, aprovação e em elogio, contingente ou não ao comportamento da criança. A *responsividade* e a *sensitividade* que aparecem nalguns estudos (por exemplo, os de Baumrind), integram-se nesta dimensão afectiva do comportamento parental, mas têm um carácter de contingência - adaptação aos sinais, estados e necessidades da criança. Segundo alguns autores esta dimensão surge no comportamento parental como uma atitude mais do que uma prática educativa (Grusec & Lytton, 1988). Adicionar acções calorosas às directrizes parentais aumenta a probabilidade de um comportamento obediente por parte da criança, enquanto que adicionar controlo físico ou acções negativas aumenta a probabilidade de um comportamento desobediente (Lytton, 1980). Diversos estudos concluem a existência de efeitos positivos da aceitação tendo em vista o desenvolvimento da interiorização (cf. Hoffman, 1970b, Kochanska & Aksan, 1995) e da obediência (Londerville & Main, 1981; Lytton, 1980; Kochanska & Aksan, 1995; Zahn-Waxler et al, 1979). As atitudes calorosas parecem tornar as crianças mais receptivas à influência parental e reduzir a necessidade de utilizar comportamentos mais ríspidos e punitivos (Kochanska & Aksan, 1995). Segundo Baumrind (1973) o afecto apresenta uma relação curvilínea com a competência da criança. O afecto em demasia aparece associado a uma atitude permissiva e de superprotecção em relação ao *stress* e à frustração, o que por sua vez estará associado a comportamentos dependentes, sobretudo nas raparigas, enquanto que práticas hostis aparecem associadas a perturbações emocionais e cognitivas nas crianças.

2. O conceito de controlo parental foi assumido pelos diferentes autores como possuindo diferentes significados, o que talvez tenha a ver com o facto de esta dimensão ter surgido sem um suporte teórico básico. Convém distinguir o *controle autoritário* do *controle firme*. O primeiro é abordado por Schaefer (1965) como controlo psicológico, em oposição a autonomia psicológica e por Baldwin (1948) como autocracia, opondo-se a democracia. O controlo firme surge como um dos *clusters* que tanto caracteriza os pais autoritários como os

pais autorizados de Baumrind e aparece definido em oposição a controlo relaxado para Schaefer (1965). O conceito de Becker de restrição encaixa-se no controlo autoritário e o de permissividade encaixa-se no controlo relaxado. Ao assumir o controlo firme de Baumrind como supérfluo, Lewis (1981) está a confundir-lo também com o controlo restritivo, autoritário. O controlo autoritário tem uma conotação de arbitrariedade e estimula na criança comportamentos de medo, dependência, submissão e passividade. O controlo firme supõe uma resposta contingente ao comportamento da criança e neste sentido estimula nesta um sentimento de controlo sobre o seu ambiente, promovendo o sentimento de eficácia como distinto de impotência. Note-se que o controlo autoritário supõe uma atitude restritiva e punitiva, ao contrário do controlo firme. O controlo firme estimula na criança a independência, a individualidade e a responsabilidade social e ao mesmo tempo os comportamentos de obediência. Na criança mais nova, o acto de obediência não ameaça obrigatoriamente o seu sentimento de afirmação pessoal e autonomia, na medida em que ela obedece a uma autoridade em relação à qual reconhece a legitimidade; a obediência às normas pode assim facilitar a sobrevivência e o bem-estar do indivíduo (Baumrind, 1983).

3. Baumrind (1973) refere ainda que o *reforço negativo* e a *punição física* só por si não são prejudiciais ou ineficazes, dependendo do seu enquadramento no padrão de controlo parental. A punição física aplicada por uma figura parental calorosa, sendo contingente ao comportamento da criança, para além de ser eficaz no controlo imediato do comportamento desta, pode ter efeitos laterais benéficos. A punição brutal ou arbitrária está associada a vários comportamentos indesejáveis, como a agressividade, a passividade, a dependência e a inibição social.

4. Os diferentes padrões estão associados por vezes a diferentes comportamentos em função do sexo da criança e os diferentes comportamentos das crianças também se intercorrelacionam de formas diferentes. Enquanto que a resistência à autoridade do adulto está relacionada com uma baixa orientação para a realização nos rapazes, nas raparigas isto já não acontece. Nas raparigas o comportamento imperioso face aos iguais está relacionado com o comportamento dominante e intencional, enquanto que nos rapazes está associado ao comportamento hostil. Estes dois comportamentos - resistência à autoridade do adulto e dominância face aos iguais - facilitam o desenvolvimento da independência e realização em idades posteriores na rapariga, mas não no rapaz. O comportamento independente nas raparigas está também associado a atitudes punitivas paternas. As atitudes de aceitação passiva e superprotecção parentais estimulam o comportamento afiliativo e dependente nas raparigas, mas não nos rapazes.

As investigações que acabamos de revêr dizem respeito a dimensões complexas do comportamento educativo dos pais definidas com base numa multiplicidade de variáveis mais simples, como seja atitudes, valores, comportamentos observados directamente ou obtidos a partir de entrevistas, questionários e relatórios dos pais. Estas dimensões educativas dos pais podem ser definidas como variáveis molares, elaboradas a partir de métodos estatísticos, como a análise factorial e a análise de *clusters*. Correspondem então a dimensões factoriais e a *clusters*, a que posteriormente se deu um significado psicológico e a partir das quais se criaram tipologias de pais e de famílias. Como se verá a seguir os comportamentos alvo de análise na próxima secção têm um carácter de maior "molecularidade".

4. Comportamentos Disciplinares Parentais

Ao longo do processo de socialização são frequentes os episódios que envolvem da parte da criança a transgressão de normas, ou simplesmente comportamentos inadequados e, da parte dos pais, comportamentos de controlo do comportamento da criança. De seguida proceder-se-á a uma revisão das pesquisas sobre os comportamentos educativos dos pais utilizados com o fim de disciplinar os comportamentos inadequados da criança. O termo *disciplinar* não possui obrigatoriamente, neste contexto, a conotação negativa de uma acção coerciva, como se verá em pormenor mais à frente. Um comportamento disciplinar será aquele que é utilizado como resposta a um comportamento manifestado pela criança, que é considerado indesejável do ponto de vista social, moral ou convencional. Nem sempre o controlo ou orientação da acção da criança é um objectivo consciente e intencional no comportamento disciplinar parental; pelo contrário, para muitos pais trata-se apenas de dar uma resposta ao seu filho numa determinada situação.

Está subjacente ao conceito de disciplina a preponderância do ponto de vista do disciplinador em relação ao do disciplinado, sempre que há uma situação importante de confronto de ideias, vontades ou opiniões. Se considerarmos esta relação entre disciplinador e disciplinado como uma relação de poder, como o faz Hoffman, teremos de concordar que os estatutos são diferentes - em princípio o sujeito disciplinador será mais poderoso. Aliás, a percepção que os pais têm de si próprios como possuindo pouco poder na relação com a criança, pode levá-los a entender os comportamentos inadequados desta como especialmente ameaçadores, elicitando assim os maus tratos (Bugental, 1992). Os comportamentos

disciplinares, juntamente com outros comportamentos de controlo e de orientação da acção da criança, constituem a essência da acção socializadora do adulto sobre esta e, mais especificamente, dos pais sobre os seus filhos.

Os comportamentos disciplinares são variáveis de carácter mais molecular do que molar. A metodologia de recolha da informação é basicamente a mesma utilizada para estudar os padrões comportamentais educativos. A análise desta informação não implica porém uma complexificação das variáveis, como acontece no caso anterior.

Diferentes autores referem-se a estes comportamentos de formas algo diferentes e conteúdos algo semelhantes. Damon (1983) fala de *mecanismos de influência social* que implicam uma interacção entre a criança e o adulto mais directa do que aquela que se estabelece nos processos de modelagem e identificação; são estratégias de mudança de atitudes comportamentais e, conseqüentemente, de comportamentos. As razões referidas pelos pais para o emprego destas estratégias, podem ser diversas - podem estar mais ligadas a fins pragmáticos de resolução de um problema comportamental actual, ou podem ter objectivos a médio ou longo prazo, como seja inculcar na criança a referência a valores morais na sua conduta. Shaffer (1988) refere-se a estes mecanismos como sendo estratégias que reforçam as exigências dos pais e disciplinam as transgressões da criança. Grusec e Lytton (1988) falam de dimensões das práticas educativas, metendo sob o mesmo rótulo conceitos como restritividade, permissividade, punição, reforço, indução e calor afectivo.

O domínio teórico no qual se enquadram os comportamentos da criança que são alvo da acção disciplinar dos pais, também pode variar de pesquisa para pesquisa, segundo os seus autores. Martin Hoffman, que se dedicou ao estudo dos comportamentos educativos dos pais durante mais de duas décadas, começou por utilizar conceitos de origem psicanalítica para abordar o desenvolvimento moral da criança (por exemplo, culpa, identificação e consciência), apesar de serem observáveis influências de outras origens, como a da teoria da aprendizagem social e posteriormente da teoria da atribuição. Zahn-Waxler, Radke-Yarrow e Chapman são alguns dos autores que optaram por estudar o desenvolvimento pró-social da criança e sua relação com os comportamentos educativos dos pais. Outros autores, no âmbito da teoria da aprendizagem social, dedicaram-se ao estudo da influência dos comportamentos educativos dos pais na obediência às normas de conduta *versus* interiorizações das mesmas (Kuczynski & Kochanska, 1990; Lytton, 1979; Lytton & Zwirner, 1975; Minton et al., 1971).

As categorias de comportamentos educativos dos pais, que em geral aparecem referidas na literatura, são as técnicas de *afirmação do poder*, as técnicas de *retirada do afecto* e as técnicas *indutivas, de raciocínio ou explicação*. São estes três grupos de comportamentos dos pais que de seguida serão analisados e discutidos à luz dos dados empíricos existentes. A sua eficácia no controlo do comportamento da criança de acordo com as normas e desejos parentais, pode ser estudada a curto prazo - na obediência imediata - ou a médio prazo - na interiorização dessas normas e desses desejos. Neste último caso, o comportamento desejado da criança deverá ser observado num momento temporal e espacial diferente daquele onde foi aprendido e, de preferência, sem a supervisão do adulto. Os conceitos de obediência e de internalização, enquanto índices de auto-controlo foram já abordados no primeiro capítulo deste trabalho.

4.1. Técnicas de afirmação do poder

Esta categoria inclui todas as técnicas que implicam a aplicação directa de uma força explícita (Hoffman, 1975b), abarcando portanto a punição física e não física (retirada de privilégios ou de objectos desejados, por exemplo), ameaças de punição e dar ordens sem que a justificação para tal tenha sido explicitada.

As técnicas de afirmação do poder fazem preferencialmente apelo à autoridade parental e à posição de poder⁽¹⁾ que os pais ocupam, a qual legitima a satisfação e a frustração das necessidades e desejos da criança. O adulto detém o controlo das fontes de poder valiosas, ou seja, tem o poder de decisão acerca de quando gratificar ou não a criança e de que maneira o fazer. De facto, como afirma Hoffman (1960, 1975b), os pais têm grande poder em todas as áreas da vida da criança, tanto a nível material, como a nível emocional. Os pais podem punir, recompensar, influenciar intencionalmente ou não os seus filhos, não existindo qualquer restrição (excepto do ponto de vista legal, em casos extremos de maus tratos) para a influência que os pais possam exercer na criança.

As técnicas de afirmação do poder (não qualificada, na terminologia inicialmente utilizada por Hoffman, 1960) supõem a inexistência de explicações ou justificações para as

⁽¹⁾ Para Hoffman (1975b) o poder é definido como o potencial de um indivíduo para levar outra pessoa a comportar-se de uma forma contrária aos seus desejos. Esta definição aplica-se perfeitamente à relação de poder entre pais e filhos.

exigências colocadas pelo adulto, bem como a inexistência de compensações pelo facto de a criança ter de alterar o seu comportamento numa direcção não desejada. As exigências colocadas pelos pais adquirem assim, um carácter de desejo pessoal, sem que haja uma legitimidade externa para tal. A sua eficácia a curto prazo, indicada nalguns estudos, residirá no alto grau de pressão coerciva utilizada (Kuczynski et al., 1987; Lytton, 1980). O facto de as exigências feitas não aparecerem acompanhadas de uma explicitação das suas razões, vai levar a criança a ceder, utilizando como motivo principal o evitamento de consequências negativas para ela própria (o medo de ser punida). A longo prazo, as técnicas de afirmação do poder, só por si, parecem não ter efeitos duradouros na interiorização de regras de conduta, podendo haver efeitos contra-producentes no caso da sua utilização em excesso. Os estudos com crianças agressivas apontam nesta direcção. De acordo com Patterson (1980), os pais de crianças agressivas (entre outros aspectos) são mais punitivos, não só dos comportamentos inadequados mas também dos adequados (o que indica também uma falta de discriminação) e os seus filhos apresentam em média 0.75 comportamentos inadequados por minuto, enquanto que as crianças normais apresentam apenas 0.3. Da mesma forma, as mães das crianças identificadas como agressivas e como inibidas relatam utilizar mais frequentemente comportamentos de afirmação do poder do que as mães de crianças sem problemas de competência social (Rubins & Mills, 1992). Também as crianças que são alvo de maus tratos por parte dos pais apresentam uma tendência para reagir à intervenção disciplinar dos pais com um comportamento de não obediência negativista (Trickett & Kuczynski, 1986) e para apresentar um maior número de comportamentos agressivos (Weiss, Dodge, Bates & Pettit, 1992). Os filhos de mães que usam mais afirmação do poder também tendem a ser menos aceites pelos iguais e tendem a esperar que métodos não amigáveis e assertivos de resolução de problemas sociais resultem bem (Hart, Ladd & Burlison, 1990). As técnicas de controlo directo, ou seja, utilização de ordens sem explicações, estão associadas a um baixo rendimento escolar (Hess & McDevitt, 1984).

Hoffman (1985) discute pormenorizadamente os comportamentos disciplinares dos pais e os seus efeitos psicológicos nas crianças. Do ponto de vista da criança, o exigir que ela abdique da satisfação dos seus desejos e necessidades, incondicionalmente (sem que lhe sejam dadas explicações ou compensações), não apenas provocará uma sensação de frustração, mas será também uma ameaça ao seu sentimento de autonomia e de liberdade de acção, sobretudo devido às poucas explicações e compensações utilizadas (Hoffman & Saltzstein, 1967). Daí poderem surgir com frequência comportamentos de oposição, numa tentativa para restaurar a liberdade ameaçada, bem como sentimentos de hostilidade. Os dados da investigação parecem apoiar esta explicação. Assim, o comportamento desafiador de

desobediência (cf. Cap.1) da criança aparece associado a estratégias de controlo parental com muita afirmação do poder (Crockenberg & Litman, 1990; Kuczynski, 1984; Kuczynski et al., 1987; Londerville & Main, 1981; Lytton, 1980; Power & Chabieski, 1986; Trickett & Kuczynski, 1986).

Os comportamentos parentais com baixo nível de afirmação do poder estão frequentemente associados a comportamentos de obediência por parte da criança e a comportamentos de afirmação da sua própria vontade. Este último tipo de comportamentos indica uma desobediência que tem a sua origem no prazer da criança em realizar uma actividade diferente daquela que lhe é imposta pelo adulto e não na vontade de contrariar ou desafiar o adulto (cf. Cap.1), a qual estará mais associada a comportamentos educativos com alta afirmação do poder (Crockenberg & Litman, 1990).

Os estudos laboratoriais contribuíram também para a compreensão da influência das técnicas de afirmação do poder, nomeadamente da punição, na mudança de comportamento das crianças. O aparato experimental do brinquedo proibido foi muito utilizado para avaliar a resistência da criança à tentação e para estudar o papel da ameaça de punição no comportamento de transgressão da criança. A variação experimental na gravidade da ameaça de punição (condição de ameaça média *versus* condição de ameaça severa) revelou que, num momento imediatamente a seguir, não surgem diferenças no comportamento de obediência da criança. Porém, numa ocasião posterior (intervalo de três a seis semanas), quando as crianças voltam novamente ao laboratório, o grupo que foi ameaçado com uma punição severa é mais susceptível de jogar com o brinquedo proibido, enquanto que o grupo que foi ameaçado de punição média é mais susceptível de o desvalorizar e recusar jogar com ele por iniciativa própria, mesmo em contextos em que já não era proibido (Lepper, 1973, 1985). Se se considerar legítima a generalização da relação criança-adulto em laboratório para a vida real, será de concluir que o nível de intensidade a que os pais afirmam o seu poder para punir transgressões, não determina linearmente a extensão em que a criança cumprirá posteriormente as exigências dos pais.

A utilização de técnicas de afirmação do poder de forma não exclusiva pode, em determinadas circunstâncias, ser adequada na medida em que, criando situações de confronto e conflito interpessoais, contribui para a formação do sentimento de identidade. Baumrind (1973) a partir dos seus estudos com crianças de idade pré-escolar, conclui que a punição dos pais está associada a características de independência e responsabilidade social nas crianças. A

construção do Eu passa, desde o início, pela diferenciação em relação ao Outro, a qual se processa de forma privilegiada nas interações em que há conflitos de interesses, de gostos, de opiniões e de vontades. Mais à frente se verá como as técnicas de afirmação do poder podem tornar a criança mais receptiva ao conteúdo semântico das induções, seguindo a perspectiva de Hoffman (1985).

4.2. Técnicas de retirada do afecto

A retirada do afecto⁽¹⁾, como técnica disciplinar, inclui comportamentos parentais tais como desaprovar, ridicularizar, isolar e ignorar a criança, exprimir frieza, desinteresse e desapontamento. Estas técnicas podem ser entendidas como uma forma de punição (Grusec & Lytton, 1988), havendo autores que as incluem nas técnicas de afirmação do poder. De facto, o princípio subjacente é o mesmo - os pais detêm o poder para gratificar ou não a criança também do ponto de vista afectivo, para além do material e do físico.

Estas técnicas encontram o seu correspondente tanto na teoria psicanalítica - a ameaça de separação do objecto amado foi descrita por Freud e Bowlby (entre outros), sendo a retirada do afecto importante para a socialização dos impulsos da criança - como na teoria behaviorista - a técnica do *time-out* consiste em isolar a criança durante um período de tempo, após a manifestação de um comportamento desadequado.

Tal como acontece em relação às técnicas de afirmação do poder, as crianças submetidas às técnicas de retirada do afecto, cumprem as exigências que lhe são impostas apenas para evitar as consequências negativas, que podem advir do seu não cumprimento. Punir a criança, retirando-lhe as demonstrações de afecto, vai intensificar as suas necessidades de aproximação aos pais, tendo em vista restabelecer a relação afectiva.

Com crianças mais novas as técnicas de retirada do afecto podem ser mais eficazes a curto-prazo do que as técnicas de afirmação do poder. Chapman e Zahn-Waxler (1982) mostram que aquele é o meio mais eficaz (quando comparado com o raciocínio, proibição verbal e coerção física) para que as crianças de 10 a 30 meses obedeçam num momento imediato. No estudo realizado por estes autores, os pais foram treinados a relatar todos os

⁽¹⁾ Retirada do afecto é a tradução do termo inglês *love withdrawal*, pela qual se optou.

incidentes emocionais ocorridos entre os seus filhos e outras pessoas durante um período de sete meses. Os resultados mostram que, apesar de a retirada do afecto não ser uma técnica muito utilizada pelos pais (7%, em comparação com 30.5% para o raciocínio, 36.2% para a proibição verbal e 26.3% para a coerção física), ela constitui a resposta mais eficaz em todos os tipos de comportamento-problema da criança, nomeadamente magoar pessoas, danificar objectos, bem como comportamentos que denotam falta de auto-controlo por parte da criança. De notar que neste estudo a retirada do afecto é sempre (excepção para dois casos) utilizada em combinação com outra técnica disciplinar, e em 85.7% dos casos, o incidente termina em obediência. A interrupção do afecto é uma situação aversiva para a criança; ao ceder às exigências do adulto, ela vai reestabelecer a relação afectiva com aquele, o que irá funcionar como reforço para o comportamento adequado.

Hoffman estudou também os efeitos da retirada do afecto com crianças um pouco mais velhas (três e quatro anos), utilizando como metodologia de recolha da informação a entrevista e a observação do comportamento da criança quando integrada em grupo de iguais. Os resultados, fracos e inconsistentes, sugerem que a ansiedade face à perda do amor parental pode ser um factor com alguma importância a curto-prazo, mas menos importante no que diz respeito à internalização. Num outro estudo, também com crianças de três e quatro anos, Hoffman (1963b) verificou que a retirada do afecto se relacionava negativamente com a hostilidade dirigida aos pares (dados retirados da observação da criança em grupo) sendo a técnica mais utilizada pelos pais quando a criança lhes dirigia a sua hostilidade. Hoffman conclui que a retirada do afecto estimula a ansiedade acerca da perda do amor dos pais o que, por um lado, contribui para a inibição dos impulsos hostis da criança e, por outro, leva-a a procurar uma atitude de carinho nos outros. Com crianças de idade escolar a associação entre a retirada do afecto e índices do desenvolvimento moral tende a ser ainda mais esbatida (Hoffman & Saltzstein, 1967).

Sears et al., (1957) tinham já sugerido que esta técnica só seria eficaz quando os pais habitualmente expressam afecto, ou seja, a eficácia da retirada do afecto dependeria da quantidade de afecto que é retirada. Em famílias onde habitualmente não se observam trocas afectivas, estas técnicas não terão cabimento.

Chapman e Zahn-Waxler (1982) chamam a atenção para o facto de uma utilização excessiva das técnicas de retirada do afecto terem efeitos prejudiciais nas crianças. Este uso excessivo aparece associado a um padrão sequencial de escalada da retirada do afecto - a mãe

reage com zanga à zanga da criança que, por sua vez, vai ainda ficar mais zangada - algo semelhante ao padrão de interacção coerciva nas famílias de crianças agressivas, descritas por Patterson (1980).

Apesar da sua eficácia a curto-prazo com as crianças mais novas, a retirada do afecto parece não conseguir, só por si, um dos objectivos fundamentais do educador na nossa sociedade: que as crianças adquiram atitudes mais socializadas e as considerem suas, ou seja, que não haja necessidade de supervisão ou controlo, para que se comportem de forma adequada. A retirada do afecto não está associada à interiorização de normas de conduta, pelo contrário, os dados indicam que apenas se observam mudanças limitadas ao comportamento imediato da criança e em crianças muito novas.

4.3. Técnicas indutivas

Hoffman (1963a) introduziu o termo indução no seu modelo teórico dos comportamentos disciplinares dos pais, para significar o que habitualmente é conhecido por raciocínio ou uso de explicações. A indução é uma forma não punitiva de disciplina em que os pais tentam raciocinar com a criança, tendo como objectivo que esta entenda porque necessita seguir várias regras e normas, porque é que as transgressões estão erradas e como pode alterar o seu comportamento para prevenir futuros erros ou reparar o prejuízo que causou.

A indução inclui muitas formas de comunicação verbal como, por exemplo, explicações factuais de constrangimentos físicos, exortações morais (bem/mal), regras de conduta, princípios e valores, apelo ao orgulho da criança e ao esforço para fazer as coisas bem feitas ou para reparar o mal causado, apelos ao sentimento de culpa com base afectiva, atribuições e explicações das consequências prejudiciais para outras pessoas ou para objectos. Hoffman designou de *indução orientada para os outros* as explicações que se reportavam às consequências prejudiciais para outras pessoas e foi sobre esta modalidade que o autor incidiu a sua pesquisa no domínio do desenvolvimento moral e das competências pró-sociais. As técnicas indutivas encorajam a criança a aceitar a responsabilidade pelas suas acções e a tomar em consideração o ponto de vista do outro. Ao mesmo tempo, podem também implicar um distanciamento temporal, na medida em que frequentemente os pais pretendem prevenir futuras transgressões ou reparar o prejuízo causado.

A revisão da literatura permite verificar que, com raras exceções (Chapman e Zahn-Waxler, 1982; Lytton, 1980), os comportamentos indutivos dos pais facilitam o desenvolvimento de uma orientação moral internalizada (Zahn-Waxler et al., 1979; cf. Hoffman, 1970b). Comportamentos de carácter indutivo do tipo sugerir, indagar, persuadir, explicar, estão relacionados com comportamentos de obediência em crianças de dois anos de idade, tanto em casa como em situação laboratorial (Crockenberg & Litman, 1990), com comportamentos de obediência receptiva e interiorização aos dois/três anos (Kochanska, 1995), com comportamentos de negociação em crianças de ano e meio a três anos e meio (Kuczynski et al., 1987), com o desenvolvimento socio-cognitivo da criança, mais especificamente a sua capacidade de comunicar de uma forma centrada nos iguais (Applegate, Burleson & Delia, 1992) e com um nível superior de competência social (Hart, DeWolf; Wozniak & Burts, 1992). No domínio cognitivo, as estratégias parentais de ensino que envolvem o questionar e o encorajamento da descoberta das soluções dos problemas, estando associadas a níveis superiores de realização das crianças (McGillicuddy-DeLisi, 1982a), constituem o equivalente às estratégias indutivas no domínio social.

A utilização destas técnicas é um convite que os pais fazem implicitamente aos seus filhos para partilharem o poder. A ordem indirecta ou explicação estimulará na criança a expectativa de que o pedido dos pais está sujeito a negociação (Kuczynski et al., 1987). Se a mãe atribui à criança valor suficiente para saber a sua opinião, esclarecer as suas dúvidas, etc, é porque lhe atribui uma identidade própria, com desejos e necessidades próprios, valorizando a sua necessidade de autonomia. Há implicitamente uma atitude responsiva da mãe face à criança que irá estimular uma resposta idêntica por parte desta, ou seja, a criança também se torna mais responsiva em relação à mãe. Parpal e Maccoby (1985) chegam à mesma conclusão com crianças de três e quatro anos.

Qual o tipo de indução mais eficaz e em que circunstâncias? Zahn-Waxler et al. (1979), utilizando os relatórios das mães acerca dos episódios de transgressão e de altruísmo dos seus filhos, descobriram que as mensagens indutivas mais eficazes eram as que salientavam as consequências do comportamento da criança; porém, não se tratava de comunicações afectivamente neutras, mas sim de comunicações carregadas de sentimentos intensos com expressão de julgamentos morais e afirmação de princípios. A indução parece ser mais eficaz no elicitar da obediência quando é acompanhada de directrizes e proibições claras e reforços contingentes ao comportamento da criança, mesmo aos dois anos de idade (Crockenberg & Litman, 1990). Os autores concluem que a técnica indutiva para ser realmente eficaz deve estar carregada emocionalmente, havendo uma mistura com técnicas de

afirmação do poder e retirada de afecto, ou seja, para além dos conteúdos cognitivos, haverá a considerar o aspecto motivacional do comportamento. Esta questão da combinação de técnicas disciplinares será novamente abordada na próxima secção.

Estudos laboratoriais utilizando o dispositivo experimental do objecto desejado mas proibido, pretendem demonstrar que a explicação não é uma noção simples e que diferentes tipos de explicações podem ter diferentes eficácias no comportamento de obediência da criança (Kuczynski, 1982, 1983). As explicações, cujos conteúdos salientam as consequências para outras pessoas (orientado para os outros), eram mais eficazes do que aquelas cujos conteúdos enfatizam as consequências para a própria criança (orientado para o *self*). Este último tipo de explicação aproxima-se da ameaça de punição (técnicas de afirmação do poder), sem que haja porém um nível tão elevado de hostilidade. Enquanto que nas explicações orientadas para os outros é estimulada uma motivação interna para se comportar de acordo com as exigências do adulto, nas explicações orientadas para o *self* a criança obedece motivada pelo medo das consequências negativas que ela própria pode sofrer (Kuczynski, 1982, 1983).

Concluindo e apesar de os resultados das investigações não serem completamente inequívocos, na sua generalidade a indução aparece como uma técnica mais eficaz quando o objectivo educativo é o comportamento de acordo com as normas e exigências das situações e de forma autónoma em relação a uma possível supervisão externa. Este é um objectivo educativo especialmente valorizado na nossa sociedade ocidental, particularmente pelos pais dos níveis educativos médio e alto.

4.4. Uso combinado de técnicas disciplinares

Apesar de habitualmente os comportamentos dos pais serem codificados de acordo com uma das três categorias descritas, os comportamentos observados de facto nos pais ou por eles descritos, são mais complexos. Os pais têm tendência para utilizar as técnicas de afirmação do poder, de retirada do afecto e de indução, tanto de forma sequenciada, como em simultâneo. O uso sequenciado é demonstrado por algumas investigações que se focalizaram na análise das interacções, revelando o carácter adaptativo do comportamento parental. Face à repetição dos mesmos comportamentos inadequados pela criança, os pais vão modificando as

suas estratégias em função do *feedback* que a criança lhes vai dando relativamente à eficácia dessas mesmas estratégias. Por exemplo, Minton et al. (1971) mostraram que os pais têm tendência a aumentar o carácter punitivo dos seus comportamentos disciplinares, quando os anteriores se revelaram ineficazes. Holden, Ritchie e Coleman (1992) foram confrontados com a necessidade de considerar o factor “repetição do comportamento da criança”, no planeamento das suas *vignettes*.

Os diferentes tipos de técnicas disciplinares também são frequentemente utilizados de forma simultânea (Hoffman, 1985). Grusec e Kuczynski (1980), por exemplo, mostraram que 93% das mães usam uma combinação de duas ou mais técnicas para lidar com, pelo menos, uma das 12 *vignettes* do estudo; um terço de todas as respostas consiste em combinações de várias técnicas disciplinares. Porquê o uso simultâneo de várias técnicas? Os autores hipotetizam que os pais acreditam que elas têm um efeito aditivo. O facto de serem mais frequentes as combinações de técnicas nas respostas das mães dos rapazes (única diferença entre sexos encontrada), está de acordo com esta hipótese, se se assumir, tal como vários estudos o provaram, que os rapazes são mais difíceis de controlar do que as raparigas (cf. Cap. 1 - os rapazes apresentam um nível de auto-controlo mais baixo do que as raparigas). É interessante ainda notar que a maior parte das combinações de técnicas são entre afirmação do poder e indução, sendo na sua maioria a afirmação do poder utilizada conjuntamente com a indução (Grusec, Dix & Mills, 1982; Grusec & Kuczynski, 1980). Estes resultados estão de acordo com Hoffman (1985) quando atribui às técnicas de afirmação do poder a função de criarem um nível de ansiedade óptimo, para que o conteúdo semântico transmitido na técnica indutiva seja recebido e processado eficazmente. O facto de a indução orientada para os sentimentos dos outros ser mais utilizada isoladamente do que a indução orientada para regras ou normas, também está de acordo com a hipótese avançada por Hoffman (1985), na medida em que a primeira é muito mais geradora de angústia e culpa, sentimentos que, só por si, serão suficientemente aversivos para inibir o comportamento desadequado, sem que haja necessidade de utilizar técnicas de afirmação do poder.

A multidimensionalidade dos comportamentos disciplinares dos pais também pode advir da comunicação não verbal que é um canal muito utilizado para a transmissão das emoções. As expressões de sentimentos podem interagir com a mensagem verbal e acrescentar-lhe uma outra dimensão. Por exemplo, um comportamento com uma componente forte de indução, poderá também ter uma componente de afirmação do poder se o conteúdo indutivo for apresentado como provindo de uma autoridade e sobretudo se for transmitido num tom zangado, de ralho. Se, ao mesmo tempo, os pais transmitirem a sua insatisfação ou

desapontamento, haverá também uma componente de retirada do afecto. Por outro lado, uma intervenção parental que se baseia essencialmente na autoridade (saber, competência), pode ter um conteúdo explicativo, apelando às consequências. Os estudos atrás referidos de Zahn-Waxler et al. (1979) e de Crockenberg e Litman (1990) comprovam a maior eficácia dos conteúdos indutivos quando associados a componentes de afirmação do poder e de retirada do afecto.

A emoção comunicada à criança também pode ser influenciada pela componente verbal. Um comportamento disciplinar parental acompanhado de uma expressão de zanga, será mais susceptível de ser percebido como estando dirigido especificamente ao comportamento desadequado da criança, se houver uma explicitação acerca de qual o comportamento que está a ser criticado e porquê (assumindo que a criança entende a explicação). De outra maneira, a criança entenderá a expressão de hostilidade como estando dirigida a ela própria como pessoa global e sentir-se-á rejeitada (Hoffman, 1985).

A utilização de diferentes estratégias parentais na mesma situação e de forma interdependente, tanto simultaneamente como sucessivamente e com o mesmo objectivo, ilustra o papel da *redundância*. Esta redundância - variabilidade nos meios utilizados para se conseguir o mesmo fim - cria uma base para a adaptação flexível das estratégias dos pais a um contexto particular (Reid & Valsiner, 1986).

Concluindo, os comportamentos disciplinares são comportamentos complexos nos quais se distinguem três componentes: *cognitiva*, porque há transmissão de uma mensagem, *afectiva*, porque a relação entre pais e filhos é uma relação com forte carga emocional e *motivacional*, porque estimulam de diversas formas a aprendizagem e manutenção ou eliminação de comportamentos.

4.5. Modelos explicativos

Como é que as diversas técnicas disciplinares estimulam ou prejudicam a obediência e a interiorização de padrões de comportamento pelas crianças? Existem diversos modelos teóricos que pretendem explicar o efeito diferencial das várias técnicas disciplinares dos pais sobre a criança, dos quais destacaremos dois. O primeiro é o modelo do processamento da

informação proposto por Martin Hoffman e o segundo é o modelo da suficiência mínima de Mark Lepper. Ambos salientam a interiorização como um objectivo do processo de socialização no qual existe um elemento influenciador (pais) e um elemento influenciado (criança), e ambos salientam a importância dos mecanismos cognitivos e afectivo-motivacionais neste processo, apesar de com diferentes ênfases.

4.5.1. Modelo do processamento da informação

Hoffman (1985) sugere um modelo de integração dos três tipos de técnicas, que se apresenta de seguida. As técnicas de afirmação do poder intervêm no sentido de a criança parár o acto inadequado ou de impedir que ele se inicie. Tanto as técnicas de afirmação do poder, como as de retirada do afecto têm como função criar um nível de ansiedade na criança superior ao seu nível normal. Apesar de o evitamento do acto proibido tendo como base a punição, só ter efeitos a curto prazo, as técnicas de afirmação do poder terão como função tornar a criança receptiva à estrutura cognitiva fornecida pela indução. Se a criança estiver com atenção é provável que se deixe influenciar cognitiva e afectivamente pela informação contida na componente indutiva. Se o nível de ansiedade for demasiado baixo é provável que a criança ignore a mensagem. Um nível demasiado elevado de ansiedade (proeminência da retirada do afecto e da afirmação do poder) pode provocar várias reacções que podem interferir com o processamento da informação da componente indutiva.

A indução fornece a base para a generalização da regra de proibição a outros actos. Esta regra irá eventualmente ser incorporada na própria estrutura cognitiva e no pensamento da criança. A partir do momento em que a regra é transposta para o domínio da representação cognitiva, a sua resistência à extinção será maior. A investigação no domínio da memória sugere que se pode esperar que a criança recorde o conteúdo da mensagem indutiva, mas esqueça a sua origem, passando a pensar na regra como se ela desde o início tivesse existido na sua mente, em vez de lhe ter sido transmitida por outrém (Hoffman, 1985).

Num encontro disciplinar bem sucedido, o aspecto mais saliente para a criança será a mensagem que os pais lhe querem transmitir, mais do que a sanção dos pais contra a sua recusa em obedecer. A criança internalizará o comportamento adequado e atribuí-lo-á a si

própria, esquecendo o papel dos pais como agentes de influência. Desta forma, os efeitos da indução podem ser abordados segundo a perspectiva da teoria das atribuições⁽¹⁾.

A afirmação do poder é menos eficaz a promover o desenvolvimento de padrões morais e a interiorização do controlo porque elicita uma hostilidade intensa na criança, fornece um modelo para expressar essa hostilidade e legitima o objecto contra quem esta é expressa. A hostilidade desencadeada torna a necessidade de amor menos saliente e funciona como um obstáculo à empatia. A criança fica mais sensível aos comportamentos punitivos da autoridade adulta do que aos conteúdos semânticos e adquire uma orientação moral externa (Hoffman, 1985).

Quando a retirada do afecto é a técnica disciplinar predominante, o conflito de interesses entre os pais e a criança não estimula a zanga mas sim a ansiedade devido ao medo de perder o amor dos pais. A criança é motivada a obedecer às exigências dos pais para evitar a perda do seu amor e para restaurar o clima de harmonia. Pode-se pensar que a retirada do afecto se situa a meio caminho entre as técnicas de afirmação do poder e as técnicas indutivas, no que diz respeito à promoção da interiorização- por um lado, faz mais apelo à relação afectuosa mãe-criança do que as outras duas técnicas e, por outro lado, é mais susceptível de produzir ansiedade na criança (Hoffman & Saltzstein, 1967). A retirada do afecto parece ser frequentemente utilizada pelos pais em situações em que as crianças manifestam uma zanga que lhes é dirigida. Haverá assim uma associação entre ansiedade e zanga; a retirada do afecto neste caso contribuirá para a inibição da zanga e eventualmente para a interiorização da moral.

Tanto no caso de uma predominância da retirada do afecto como de uma predominância da afirmação do poder, a atenção da criança dirige-se para as consequências do seu comportamento inadequado para ela própria. A criança fará a avaliação do valor atribuído ao seu objecto de desejo, face à antecipação da reacção punitiva dos pais, o que provavelmente irá intensificar o sentimento de oposição entre os seus desejos e os padrões morais reflectidos pelas exigências parentais, o que por sua vez leva a que a criança veja estes padrões como externos ao *self*.

A existência de sentimentos como a zanga, vontade de se opôr, medo e ansiedade, pode impedir um processamento eficaz da informação transmitida à criança através de uma

(1) As atribuições parentais serão alvo de estudo no cap. 3; trata-se de momento das atribuições elaboradas pela criança.

técnica indutiva. A este propósito, Hoffman (1985) refere a investigação sobre a atenção de Mueller (1979), a qual revela que uma elevada estimulação emocional geralmente perturba o processamento cognitivo em tarefas complexas, dirigindo a atenção do indivíduo para os aspectos físicos (mais salientes perceptivamente) da comunicação verbal, negligenciando o seu conteúdo semântico. Para que a informação transmitida através da indução seja processada, deve haver um nível óptimo de estimulação da ansiedade. Este nível óptimo será conseguido através da utilização moderada de afirmação do poder ou de retirada do afecto.

Quando há uma predominância da componente indutiva, a atenção da criança é dirigida para as consequências que o seu comportamento inadequado tem para os outros (pessoas, coisas), mais do que para si própria. A explicação dada pelos pais pode diminuir a qualidade arbitrária das exigências destes, havendo menores probabilidades de uma atitude de oposição e zanga por parte da criança. O elemento de rejeição é consideravelmente diminuído porque a explicação ajuda a tornar claro que o foco da crítica e da rejeição é o comportamento inadequado da criança e não a criança. Assim, a probabilidade de surgir uma resposta de ansiedade intensa será consideravelmente diminuída.

Se, por um lado, as técnicas indutivas enfatizam as consequências do comportamento inadequado da criança, por outro lado, a origem do agente indutivo é pouco saliente. Apesar de a criança também apresentar alguma preocupação quanto à punição ou aprovação decorrentes do seu comportamento, esta preocupação é muito menos intensa do que a estimulada através das técnicas de afirmação do poder. A relação de harmonia e bem-estar existente habitualmente entre pais e filhos, constitui o principal motivo para a criança estar receptiva às mensagens que lhe são transmitidas, abdicar dos seus desejos e cumprir as exigências dos pais. Os pais que usam habitualmente induções tendem a ser mais afectivos fora dos conflitos familiares, e isto pode ser um factor importante na determinação do nível motivacional da criança para ceder às exigências dos pais (Hoffman, 1970a). Se houver um nível de ansiedade óptimo, a criança provavelmente estará atenta e processará a informação contida na componente indutiva, ou seja, a relação causal entre a acção da criança e o estado psicológico ou físico da vítima desta acção, deve ser facilmente perceptível. Tudo isto pode ser ou totalmente novo para a criança ou apenas o recordar de algo já conhecido, mas negligenciado.

Para que uma norma tenha um carácter de obrigatoriedade, ela deve ter também uma componente afectiva (para além da motivacional e da cognitiva). A preocupação com o bem-

estar dos outros, possíveis vítimas dos comportamentos inadequados da criança deve estar implícita à regra. As induções fazem apelo a uma competência pró-social que existe normalmente desde muito cedo na criança (aproximadamente entre os 12 e os 18 meses) - a empatia face à dor ou desconforto dos outros (cf. Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983). A estimulação da tristeza empática funciona como motivo social positivo, ou seja, predispõe o observador para ajudar a vítima.

A indução ajuda a integrar a capacidade de empatia com o conhecimento das consequências humanas do seu próprio comportamento, na medida em que mostra à criança qual a relação entre a sua acção e a dor ou desconforto que causa nos outros. A repetição das experiências tornam a criança sensível às consequências dos seus actos nos outros, até que a criança se aperceba disto sem que lhe chamem a atenção e reaja com um sentimento de culpa baseado internamente (Hoffman & Saltzstein, 1967).

As crianças mais novas apenas empatizam com a vítima se se perceberem como tendo sido as causadoras do mal-estar daquela. As crianças mais velhas podem também ter dificuldades em se assumirem como causadoras do mal-estar do outro se a situação for ambígua (por exemplo se a acção inadequada não for intencional) ou se a sua atenção estiver centrada noutros aspectos da situação. A combinação de uma tristeza empática com a consciência de ser o causador da dor de outrém, provoca um sentimento de culpa. O termo culpa já não tem aqui o significado freudiano de repressão dos impulsos não aceitáveis pelo superego, mas baseia-se antes na consciência de que realmente se magoou alguém, se fez algo que está errado (Hoffman, 1976b, cit por Hoffman, 1985). Se a criança não perceber isto espontaneamente é necessário uma intervenção indutiva para que daí resulte o sentimento de culpa empática. Este sentimento só surgirá se a vítima da acção inadequada estiver triste ou magoada; se estiver zangada e retaliar, haverá maiores probabilidades de a criança sentir zanga ou medo em vez de tristeza empática e culpa.

Um pai ou uma mãe que tenha uma atitude afectiva e aceitante face ao seu filho e, ao mesmo tempo, faça uso de explicações e raciocínio para que as suas exigências sejam levadas a cabo, apresentará um padrão educativo muito próximo do padrão autorizado de que fala Baumrind. Por outro lado, os pais que usam formas de punição arbitrárias, como bater ou retirar o afecto sem explicitarem as razões para tal, terão um padrão mais próximo dos pais autoritários. Note-se porém que os padrões educativos e os comportamentos disciplinares são dimensões conceptualmente distintas. As dimensões de Baumrind são molares, globais,

incluem um conjunto de variáveis comportamentais e cognitivas; as técnicas disciplinares, apesar de constituírem classes de comportamentos, possuem um carácter mais molecular.

4.5.2. *Modelo da suficiência mínima*

Lepper e colaboradores planearam dois tipos de situações experimentais para investigar o processo de interiorização (Lepper, Greene & Nisbett, 1973; Lepper, Sagotsky, Dafoe & Greene, 1982). A primeira, já descrita atrás, tem a ver com os efeitos da intensidade da ameaça de punição na situação de resistência à tentação (brinquedo proibido) e a segunda tem a ver com a utilização de reforços na realização de actividades, para as quais a criança já está motivada à partida. Os resultados da primeira situação experimental mostram que quanto menor for a saliência das pressões exteriores, maior será a probabilidade de a criança se comportar de acordo com esses requisitos, mesmo passado algum tempo. Os resultados da segunda situação experimental mostram que, quando a criança está à partida predisposta para se envolver numa tarefa, a promessa de um prémio por essa realização terá um efeito destruidor do interesse intrínseco demonstrado pela criança. Mesmo passadas algumas semanas, este efeito continua a fazer-se sentir. Lepper conclui que o uso de incentivos externos desnecessários destrói o interesse intrínseco pela actividade em si.

Para explicar estes resultados, Lepper (1985) propõe o *princípio da suficiência mínima*: as técnicas de controlo social bem sucedidas na promoção dos comportamentos de obediência, são aquelas que subtilmente aplicam apenas a pressão suficiente (punição ou reforço) para a criança adoptar um comportamento novo, de maneira a que essa pressão não seja recordada pela criança como estando na origem da sua mudança de comportamento. Existe uma relação inversa entre a saliência das pressões externas e a mudança comportamental pretendida pelo agente de socialização. Os incentivos externos fornecidos pelo adulto devem ser minimamente suficientes para promover a interiorização desses padrões de conduta. A pressão exercida deve ser de intensidade média; toda a pressão que tiver uma intensidade superior aquela que seria necessário é supérflua e mesmo contraproducente, na medida em que vai estimular na criança a produção de atribuições externas para o seu comportamento adequado. A criança atribuirá, por exemplo, o seu comportamento de obediência à pressão exercida pelo adulto nesse sentido e não à sua vontade ou predisposição para obedecer. Quando a pressão externa é saliente para a criança torna-se-lhe difícil não a tomar em consideração na produção de atribuições para o seu próprio comportamento. Quando este comportamento é adequado, a saliência excessiva da pressão externa é assim prejudicial para o processo de internalização.

O princípio da suficiência mínima, enunciado por Lepper, encontra apoio em Dix e Grusec (1983), quando referem que as crianças quando são coagidas pelos adultos a encontrar uma justificação para o seu comportamento no ambiente externo, repudiam possíveis causas internas. Por outro lado, quando são empregues meios mais subtis, as crianças não vão conseguir encontrar uma justificação suficiente para o seu comportamento nos acontecimentos externos (por exemplo, uma ameaça de punição ou uma promessa de recompensa fortes), atribuindo-o antes a traços ou valores internos. Quando há interiorização de normas e padrões, a criança produz atribuições internas para o seu comportamento, esquecendo a pressão externa que o originou.

Lepper pretende transpôr o seu modelo para o domínio da investigação naturalista sobre práticas de socialização, nomeadamente para as conclusões de Baumrind e de Hoffman. Assim, os pais autoritários descritos por Baumrind fazem uso de técnicas de controlo demasiado salientes e psicologicamente desnecessárias, estimulando a obediência imediata mais do que uma mudança de atitude permanente nos seus filhos. Pelo contrário, os pais permissivos utilizam técnicas de controlo insuficientes, quer para o momento imediato, quer a médio prazo. Os pais autorizados utilizarão técnicas minimamente suficientes, estabelecendo as condições óptimas para a interiorização de padrões de comportamento adequados (Lepper, 1985).

As técnicas de afirmação do poder, descritas por Hoffman, são perspectivadas por Lepper como sendo técnicas demasiado salientes, que confrontam a criança com uma pressão supérflua. Ambos os autores consideram que a razão para a criança se comportar de acordo com as pressões externas consiste no evitamento de sanções arbitrárias. As técnicas indutivas são mais subtis e menos susceptíveis de provocar na criança a percepção de um constrangimento externo; os pais utilizam estas técnicas porque atribuem o comportamento desadequado da criança ao desconhecimento que esta tem das consequências que podem advir das suas acções ou da razão de ser das regras que lhe são impostas. Em relação às técnicas de retirada do afecto, os estudos apontam efeitos variáveis na interiorização (como se viu atrás), não sendo claro nesta perspectiva quais são os processos a que estas técnicas fazem apelo na criança (Lepper, 1985).

A teoria da atribuição salienta o facto de a eficácia das diferentes técnicas de socialização depender em parte da forma como afectam a elaboração das percepções da criança sobre o porquê das suas acções. Se a criança atribuir o seu comportamento a uma pressão

externa, essa pressão será concerteza menos eficaz no atingir dos seus objectivos a médio prazo, pelo menos. Pelo contrário, se a criança atribuir o seu comportamento à sua vontade própria, quando de facto houve uma pressão externa, isto quer dizer que já houve interiorização de padrões de conduta e a pressão exercida não foi percebida pela criança como ameaçadora da sua auto-estima e do sentimento de autonomia do self. Evidentemente este processo de formação de atribuições tanto se aplica a comportamentos socialmente adequados como inadequados.

Existem alguns estudos que sugerem que uma intervenção mais directa nas atribuições que a criança faz acerca do seu próprio comportamento aumentará a probabilidade de a criança se comportar de acordo com a atribuição que se lhe pretendeu induzir, mesmo na ausência do controlo do adulto. Lepper (1985) refere o estudo de Dienstbier, Hillman, Lehnhoff, Hillman e Valkenaar (1975), o qual pretende mostrar que a denominação da reacção emocional da criança a seguir a uma transgressão (experimentalmente determinada) na realização de uma tarefa, está relacionada com diferenças significativas no comportamento da criança numa situação posterior, comparável, na qual a possibilidade de detecção de uma transgressão fosse eliminada. Se o adulto denominasse a reacção emocional da criança como desagradado por ter sido apanhada em falta, haveria menor interiorização (maior frequência de comportamentos de transgressão) do que se aquela fosse denominada de desagradado por não conseguir realizar a tarefa. Grusec, Kuczynski, Rushton e Simutis (1979), da mesma maneira, demonstraram que o grupo de crianças que recebia auto-atribuições para o seu comportamento altruísta apresentava uma maior interiorização e generalização deste comportamento a contextos diferentes, do que os grupos a quem não foi dada qualquer atribuição ou a quem foi dada uma atribuição externa para o seu comportamento.

Lepper (1985) conclui que a eficácia das diferentes técnicas de socialização para produzir interiorização depende em parte da maneira como afectam as percepções das crianças relativas às razões para se terem envolvido em determinadas acções ou actividades no passado. Este autor é de opinião que o comportamento da criança deve ser controlado de forma subtil sem que esta se aperceba que está a ser controlada por factores que lhe são externos. Kelley (1967), referido por Lepper (1985), aponta algumas estratégias típicas utilizadas pelos psicólogos sociais para conseguirem este efeito, nomeadamente, nomear o comportamento do sujeito como consequência de uma escolha livre, utilizar pressões sociais difusas em vez de reforços e punições mais salientes, etc. Outra estratégia é o dar à criança a impressão de que está a fazer uma opção entre duas ou mais alternativas, quando de facto todas elas são tidas como adequadas, dando-se no fundo a liberdade à criança de escolha entre

dois ou mais comportamentos adequados e eliminando-se a possibilidade de um comportamento inadequado. Por outro lado, estimula-se na criança o sentimento interno de que está a controlar o seu próprio comportamento sem ir contra os requisitos dos pais. Existe alguma evidência empírica de que uma abordagem sugestiva é mais eficaz do que uma abordagem directiva na produção da persistência comportamental e do locus de controlo interno (Maccoby, 1980). Da mesma maneira, modelar a resposta desejada em vez de ordenar à criança que a execute, terá efeitos mais positivos nos índices de interiorizações subsequentes. A técnica de se oferecer para compartilhar com a criança uma tarefa minimiza a percepção que a criança tem do constrangimento externo. Apresentar uma tarefa obrigatória como atractiva permite à criança minimizar a percepção de que tem de se comportar apenas em função dos constrangimentos externos.

É provável que a eficácia destes procedimentos diminua com o seu uso repetido ou com a evolução desenvolvimental da criança. Lepper sugere que estes aspectos devem ser estudados em contextos naturalistas. Uma criança que se comporte de determinada forma apenas porque é obrigada a isso, sentirá o seu ego e a sua auto-estima ameaçados e tenderá a criar resistências em relação a essa pressão externa. Quais as estratégias que os pais usam para levar a criança a comportar-se de acordo com os seus requisitos, sem produzir a percepção de constrangimento na criança? Neste sentido, o estudo das famílias harmoniosas de Baumrind, caracterizadas por um baixo nível de controlo por parte dos pais e um alto nível de obediência por parte da criança, poderá dar o seu contributo.

Os padrões de interacção pais-filhos têm uma influência persistente nas técnicas de controlo social suficiente para obter obediência por parte da criança. O nível hipotético de pressão externa que será minimamente suficiente para induzir a obediência variará ao longo das famílias e ao longo das situações, em função das variáveis individuais e situacionais. Exemplos de variáveis são a tendência da criança para obedecer às exigências dos adultos, qual o humor da criança na altura da exigência, o nível de atracção ou aversão inerente ao comportamento exigido, as alternativas existentes ao comportamento de obediência, a relação emocional de vinculação entre a criança e os seus pais, etc (Lepper, 1985).

5. Determinantes dos Comportamentos Disciplinares Parentais

Quais os factores determinantes do tipo de comportamento disciplinar dos pais? Tratando-se de comportamentos interactivos, torna-se necessário considerar tanto as variáveis inerentes a cada um dos membros da interacção, como as variáveis relativas ao contexto mais próximo *versus* mais distante onde essa interacção ocorre. Os estudos a seguir analisados reportam-se aos comportamentos disciplinares dos pais que se integram nas categorias afirmação do poder e indução, na medida em que são estas que se relacionam com as variáveis das crianças, nomeadamente com o auto-controlo. Começar-se-á por abordar as variáveis relativas à situação onde ocorre a interacção, onde se incluem as características do comportamento inadequado da criança e as características do ambiente envolvente; estas variáveis são denominadas de *proximais* na terminologia de Gerris e Janssens (1988). De seguida apresentar-se-ão as variáveis (não comportamentais) das crianças e dos pais; finalmente abordar-se-á as variáveis contextuais *distais*, na terminologia dos mesmos autores, relativas aos factores socio-demográficos. Estes três últimos factores são aliás identificados por Belsky (1984) como determinantes dos comportamentos parentais.

5.1. Características do comportamento inadequado e do contexto envolvente

As interacções disciplinares são fenómenos complexos em que os interesses ou desejos da criança se manifestam através de comportamentos considerados inadequados pelos seus pais e que estes tentam de diversas formas mudar. Os estudos de Baumrind, Baldwin ou Becker acerca dos padrões educativos pretendiam mostrar que cada pai ou mãe podia ser classificado de forma consistente num determinado tipo, apresentando uma tendência para se comportar sempre, por exemplo, de forma punitiva ou de forma indutiva. Era esta consistência ao longo do tempo e ao longo das situações que permitia o estudo das diferenças individuais e a classificação dos pais num determinado padrão educativo. Este tipo de estudos, basicamente descritivo (dos comportamentos parentais) constitui o primeiro passo no estudo de qualquer dimensão psicológica global, sendo imprescindível para se passar a uma segunda etapa que diga respeito aos factores intervenientes na determinação dos comportamentos previamente descritos.

Uma das constatações importantes das investigações que se debruçaram sobre a análise das interacções disciplinares entre pais e filhos foi o facto de os pais não reagirem de

forma automática ou indiferenciada aos comportamentos inadequados dos seus filhos. Como se viu atrás, os pais tendem a utilizar diferentes tipos de técnicas disciplinares, seja de forma sequenciada, seja de forma simultânea. Como se verá de seguida, os pais tendem também a utilizar essas técnicas diferenciadamente em função das circunstâncias. Quais serão então os factores circunstanciais responsáveis pela variação intra-individual na utilização dos comportamentos disciplinares? O estudo destes factores segue o pressuposto de que os pais não utilizam de forma consistente os mesmos comportamentos em todas as circunstâncias, ao contrário do pressuposto presente no estudo dos estilos educativos. O estudo dos factores proximais procura detectar quais são as consistências contextuais, enquanto que o estudo dos estilos educativos procurava identificar as consistências individuais.

As investigações relativas aos factores proximais utilizaram três tipos de metodologias na recolha da informação: *vignettes* (mais frequentemente), relatório de acontecimentos críticos e, menos frequentemente, a observação directa. Todas estas metodologias permitem analisar as respostas parentais face a diferentes comportamentos das crianças, bem como o contexto específico onde esta interacção ocorre. No caso das *vignettes*, o investigador pode determinar à partida quais vão ser os comportamentos das crianças e as características dos contextos, enquanto que no caso das outras duas metodologias deverá esperar simplesmente que as circunstâncias ocorram para de seguida as registar. Para que melhor se entenda as conclusões retiradas destas investigações, apresentar-se-á primeiro as opções dos autores quanto às categorias comportamentais que são objecto de estudo.

O processo de elaboração e selecção das *vignettes* varia de investigador para investigador, de acordo com os objectivos da pesquisa e do eixo conceptual em que se inscreve. Por exemplo, Siebenheller e Korzilius (1988) utilizaram um processo de sondagem, outros autores baseiam-se em dados da investigação ou em pressupostos teóricos (Mills & Rubin, 1992), outros ainda não referem qualquer critério de opção, baseando-se provavelmente no conhecimento que têm acerca do quotidiano da relação mãe-criança (Reid & Valsiner, 1986).

Um dos primeiros estudos em que se faz apelo aos pais para imaginarem situações concretas é o de Hoffman e Saltzstein (1967), em que são utilizadas situações como por exemplo não obedecer, destruir algo valioso por descuido, protestar com os pais e ter más notas na escola. De entre uma lista de 10 a 14 comportamentos, os pais deviam indicar os três mais frequentes no momento actual (crianças com 12/13 anos) e quando as crianças tinham

cinco anos. Hoffman (1975a) utiliza uma metodologia semelhante, mas para estudar o comportamento altruísta com crianças de 10/11 anos, imaginando situações em que a criança magoa outra pessoa sob três condições: como resposta a uma provocação, sem provocação mas com apoio social, e sem provocação, apoio social ou intenção maliciosa.

Siebenheller e Korzilius (1988) apresentam um maior rigor na selecção das situações escolhidas. Começam por um total de 795 situações, em que a criança apresenta um comportamento mais ou menos problemático, que são organizadas numa taxonomia com 56 categorias. Destas 56 são eliminadas as menos frequentes, restando então 33 categorias, as quais foram transformadas em situações protótipo. Estas 33 situações foram então apresentadas a uma amostra de pais de crianças com idades compreendidas entre os seis e os 17 anos, para que eles as organizassem segundo o grau de semelhança existente entre elas. Num segundo momento, os pais eram submetidos a uma entrevista em que, para as mesmas 33 situações, deveriam responder às seguintes cinco questões, apenas quando a situação descrita já tinha de facto ocorrido com o seu filho: (1) frequência com que a situação acontece (escala de cinco pontos); (2) em que medida a situação é experienciada como problemática (escala de cinco pontos); (3) quais as emoções elicítadas (lista de onze categorias, avaliadas numa escala de quatro pontos); (4) qual o comportamento disciplinar que adoptariam (de entre 15 alternativas de resposta, baseadas em Grusec & Kuczynski (1980), podiam escolher um máximo de três) e (5) reflexões em cada situação. A partir da classificação das 33 situações-protótipo, surgiram três dimensões bi-polares que se definem pelo tipo de comportamento inadequado da criança (e não pelo cenário que contextualiza esse comportamento). A primeira dimensão foi denominada de *criança como vítima versus criança como transgressora*; no primeiro caso a criança apresenta dificuldades em lidar com as exigências das situações, enquanto que no segundo a criança se comporta de forma contrária à pretendida pelos pais. A segunda dimensão diz respeito ao conceito de *impulsividade versus passividade*, ou seja, a criança demasiado activa, com dificuldades de auto-controlo, por um lado, e a criança que não se envolve nas situações que a rodeiam, por outro. A terceira dimensão abarca as *transgressões contra as regras da casa versus problemas de personalidade da criança*; enquanto que no primeiro caso se trata de transgressões convencionais de carácter arbitrário, no segundo trata-se de problemas de personalidade que possuem um carácter de maior estruturação.

Reid e Valsiner (1986) utilizaram dez situações que correspondem a diferentes cenários onde os comportamentos inadequados da criança acontecem. Os cenários diferem em termos do número de participantes, distância ou proximidade da criança em relação a estes,

idades e natureza pública *versus* privada dos acontecimentos. Os pais de crianças de dois a quatro anos deveriam referir se aquela situação já tinha acontecido e, em caso, positivo, qual tinha sido a sua reacção ao comportamento da criança; se a situação nunca tivesse ocorrido, pedia-se aos pais que a imaginassem e previssem qual seria o seu comportamento.

Grusec e Kuczynski (1980) elaboraram 12 situações hipotéticas em termos das consequências que o comportamento inadequado da criança (quatro/cinco anos e seis e meio/oito anos de idade) poderia ter, nomeadamente, prejuízo de objectos materiais, pôr em risco a sua própria segurança, magoar alguém fisicamente, magoar alguém do ponto de vista emocional e desobediência simples sem consequências específicas.

Grusec, Dix e Mills (1982) pretenderam estudar o tipo de disciplina empregue consoante a severidade do comportamento de transgressão da criança (média ou severa), a identidade da vítima (outra criança, mãe ou outro adulto) e o tipo de transgressão (realização de um acto negativo ou omissão de um acto positivo). Foram elaboradas 36 situações hipotéticas que conjugavam estes três critérios, e em relação às quais era perguntado a mães de crianças entre os sete e os nove anos, o que fariam e o que sentiriam.

Gerris e Janssen (1988) utilizaram 16 situações hipotéticas com pais de crianças e jovens entre os quatro e os dezoito anos de idade. Para além do comportamento educativo dos pais, eram também indagadas as razões para apresentar este comportamento bem como os sentimentos elicitados.

Mills e Rubin (1992) seleccionaram apenas quatro situações que estavam directamente relacionadas com os seus objectivos de trabalho, nomeadamente o estudo das competências pró-sociais das crianças de quatro e seis anos. Assim, as situações diziam respeito ao comportamento agressivo e ao comportamento de inibição, em casa e na escola. As mães deveriam responder não só o que fariam, mas também como se sentiriam e a que atribuíam aquele comportamento da criança.

O único estudo que teve como objectivo criar *vignettes* a partir da observação directa e validar as respostas das mães a questões relativas ao seu comportamento disciplinar, comparando estas respostas com os comportamentos directamente observados, foi o de Holden, Ritchie e Coleman (1992). Estes autores observaram o comportamento das mães e das crianças no supermercado quando aquelas iam fazer as suas compras de rotina. A partir

destes dados criaram uma série de situações específicas, devendo as mães responder às questões colocadas, com base num sistema de codificação computadorizado. Ao discutirem as discrepâncias existentes entre a informação proveniente da observação directa e a das respostas às *vignettes*, os autores apontam como razão principal a natureza destas respostas - não são respostas pré-determinadas nem lineares. Mesmo quando a situação-problema colocada pela criança é a mesma ao longo do mesmo período de compras, as mães respondem de maneiras diferentes. Por exemplo, a situação mais comumente observada - a criança pede um objecto à mãe - acontece em média 19 vezes e as mães respondem-lhe em média de 4,5 formas diferentes. Como é evidente os comportamentos interactivos da mãe e da criança não constituem unidades isoladas, apesar de as investigações por vezes caírem nesse erro. Apesar do comportamento da criança ser o mesmo, o facto de ser emitido pela primeira, terceira, quinta ou vigésima vez, constitui só por si um constrangimento situacional. Holden et al. (1992) apresentaram no máximo a mesma situação repetida duas vezes, utilizando um sistema de codificação pré-determinado em que a mãe deve escolher apenas uma de entre várias possíveis respostas. Trata-se de uma simplificação porventura abusiva da complexidade do comportamento parental. Outros factores que complexificam a relação entre o comportamento da criança e o comportamento do adulto são: (1) a resposta pós-transgressão da criança, nomeadamente em situações anteriores (por exemplo, provocação ou arrependimento), também pode influenciar o comportamento dos pais (Grusec & Kuczynski, 1980; Holden, 1983; Mulhern & Passman, 1981), (2) a eficácia do comportamento disciplinar do adulto - se este atingiu o seu objectivo, é mais provável que o adulto o repita numa próxima ocasião. Estes resultados vão assim abalar o pressuposto da consistência situacional, na medida em que duas situações aparentemente idênticas, deixam de o ser, devido apenas ao factor repetição. O facto de o mesmo comportamento da criança, com ou sem *nuances* diferenciadoras, se repetir num curto espaço de tempo, vai constituir uma espécie de "micro-história" da relação mãe-filho no que se refere aquele incidente disciplinar. Frequentemente assiste-se a um processo de desgaste, em que a mãe progressivamente vai apresentando comportamentos cada vez mais punitivos (Minton et al., 1971).

As investigações que se basearam nos relatos das mães também permitem estudar a diferenciação dos comportamentos disciplinares em função das situações-problema. Zahn-Waxler e Chapman (1982) e Chapman e Zahn-Waxler (1982), nos seus estudos com crianças de 10 a 30 meses, classificam os comportamentos percebidos como indesejáveis pelos pais, em três categorias: agressão interpessoal, destruição de objectos materiais e problemas de

auto-controlo/modulação de emoções negativas⁽¹⁾. Os comportamentos dos pais são analisados em função destas três categorias. Utilizando a mesma metodologia de recolha de dados, Trickett e Kuczynski (1986), estudam comparativamente um grupo de pais que infligiam maus tratos aos seus filhos com um grupo controlo e codificam as transgressões das crianças de quatro a dez anos, descritas pelos seus pais, da seguinte forma: não obediência, falta de auto-controlo, violação de normas socio-convencionais, comportamentos agressivos sem estímulo aparente e violação dos direitos e privilégios de outras pessoas.

Atente-se de seguida às principais conclusões a retirar destes estudos. Todos eles indicam que os pais diferenciam os seus comportamentos disciplinares em função das circunstâncias, apontando alguns para uma consistência situacional superior à consistência individual, ou seja, a associação entre estratégia disciplinar e tipo de comportamento inadequado ou contexto onde este ocorre é mais forte do que a associação entre estratégia disciplinar e outras características dos pais (Grusec & Kuczynski, 1980).

Analisando os comportamentos disciplinares dos pais em função das variáveis proximais é lícito afirmar que as investigações acima referidas diferenciam os seguintes grupos de variáveis: (1) gravidade do comportamento inadequado da criança; (2) aspectos morais *versus* convencionais da transgressão; (3) identidade da vítima do comportamento inadequado da criança e (4) local onde este ocorre. No primeiro grupo incluem-se dois tipos de comportamentos consoante são considerados muito ou pouco graves (Grusec et al., 1982; Grusec & Kuczynski, 1980; Mills & Rubin, 1992; Siebenheller & Korzilius, 1988; Trickett & Kuczynski, 1986). Exemplos de comportamentos muito graves são os comportamentos que põem em risco a integridade física da criança, comportamentos atribuídos a características de personalidade (com maior grau de estabilidade) e os que de um modo geral constituem transgressões de princípios considerados universais. Nos comportamentos menos graves incluem-se aqueles que consistem em desobediência simples, prejuízo de objectos materiais, magoar fisicamente uma terceira pessoa e ainda comportamentos impulsivos que denotam falta de auto-controlo por parte da criança. No segundo grupo distingue-se, por um lado, os comportamentos que podem resultar em prejuízo emocional para uma terceira pessoa adulto

(1) Apesar de não ser apresentada uma definição de auto-controlo, a forma como os autores operacionalizam "os problemas de auto-controlo" - comportamentos negativistas de oposição à vontade do adulto - leva-nos a pensar que se referem ao domínio emocional do comportamento. De facto, a criança de 10 a 30 meses apresenta, normativamente, algumas dificuldades em lidar com a frustração que advém do ter de esperar por uma gratificação ou do ter de realizar algo contra a sua vontade.

(transgressão de carácter moral) e os comportamentos que denotam a inexistência de competências pró-sociais e, por outro lado, os comportamentos de transgressão de regras convencionais (Chapman & Zahn-Waxler, 1982; Grusec et al., 1982; Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1989; Zahn-Waxler & Chapman 1982). No terceiro grupo discrimina-se o objecto de transgressão da criança - adultos *versus* crianças (Grusec et al., 1982; Reid & Valsiner, 1986). Finalmente no quarto grupo considera-se o contexto onde ocorre o encontro disciplinar - local privado, onde não existem outros adultos possíveis juizes do comportamento da criança e dos pais, *versus* local público onde criança e pais estão expostos aos olhares avaliativos de terceiros (Mills & Rubin, 1992; Reid & Valsiner, 1986). Atente-se às conclusões a retirar a partir de cada um destes quatro grupos de variáveis.

5.1.1. *Gravidade do comportamento inadequado*

Diversos estudos apontam para o facto de em situações graves os pais utilizarem preferencialmente a indução, enquanto que em situações menos graves, e porventura rotineiras, os pais tenderem a utilizar técnicas que tenham um efeito imediato, do tipo afirmação do poder, sem se preocuparem com os seus efeitos a médio ou longo prazo (Gerris & Janssens, 1988; Grusec et al., 1982; Grusec & Kuczynski, 1980; Siebenheller & Korzilius, 1988; Siebenheller, Gerris & van Leeuwe, 1988). Kuczynski (1984), no estudo já citado, mostra precisamente que quando os pais estão informados que o seu filho vai ser observado posteriormente, utilizam mais técnicas indutivas do que quando não estão informados disto, ou seja, há uma certa consciencialização de que, para que as crianças desempenhem um determinado comportamento na sua ausência, as razões para tal devem ser devidamente explicadas. De facto, as situações em que os pais utilizam técnicas indutivas são aquelas em que, para se eliminar o comportamento-problema não basta uma intervenção com efeitos imediatos, pelo contrário, é necessária uma intervenção para que a médio ou longo prazo se verifiquem mudanças; trata-se de problemas mais estruturais do que situacionais que implicam a interiorização da mensagem do adulto. Os comportamentos desadequados em que os pais referem usar técnicas de afirmação do poder são comportamentos que podem e devem ser eliminados naquele momento temporal, sem que haja uma preocupação com a sua eficácia a médio ou longo prazo ou a nível de outros contextos. Nestas situações, as técnicas de afirmação do poder são suficientes para que a mãe reestabeleça o controlo imediato sobre o comportamento da criança (Grusec & Kuczynski, 1980).

Concluindo, o enfoque temporal dos dois tipos de técnicas parece ser distinto: no caso da afirmação do poder pretende-se uma intervenção a curto-prazo, com o objectivo de

eliminar no momento imediato o comportamento-problema, enquanto que no caso das técnicas indutivas, o enfoque é a médio ou longo-prazo com o objectivo de eliminar para sempre o comportamento inadequado ou com o objectivo de promover um comportamento adequado e de o generalizar a diferentes momentos temporais e a diferentes situações.

5.1.2. *Transgressões morais versus convencionais*

Os estudos realizados apontam no sentido de as transgressões morais elicitarem mais as técnicas indutivas enquanto que as transgressões contra convenções sociais eliciarão mais as técnicas de afirmação do poder (Grusec et al., 1982; Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1989). A distinção entre transgressões morais (prejudicar emocionalmente outras pessoas ou violar direitos individuais) e transgressões socio-convencionais (de carácter mais arbitrário, tendo a ver com o funcionamento do próprio grupo social) é apoiada por diversos estudos, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da criança e do adolescente, como no que diz respeito aos tipos de respostas dos adultos a estes dois tipos de transgressões (Kohlberg, 1976). Nucci e Turiel (1978), por exemplo, verificaram que as educadoras reagem às transgressões morais com raciocínio e com afirmações relativas aos sentimentos da vítima, enquanto que à violação de convenções sociais, reagem com ordens, ameaças de castigo, indicações de que aquele comportamento estava a criar desordem e afirmações relativas à regra que foi violada.

Quando o comportamento da criança era considerado um acto anti-social, as mães utilizavam mais a afirmação do poder, enquanto que se se tratasse de um fracasso da criança em adoptar um comportamento pró-social (altruista, por exemplo) era mais utilizado o raciocínio, apelando em especial aos sentimentos dos outros. Os actos anti-sociais eram considerados pelas mães como produzindo mais perturbação emocional (irritação) do que o fracasso em adoptar comportamentos pró-sociais (Grusec et al., 1982). Esta atitude das mães parece ser um reflexo da atitude da sociedade face a estes dois tipos de comportamentos. No caso dos comportamentos pró-sociais, nem sempre a sua promoção aparece como objectivo educativo e, quando aparece, a tendência é para utilizar estratégias não punitivas; no caso dos comportamentos anti-sociais, trata-se de os eliminar, sendo a punição uma estratégia por excelência. Grusec et al. (1982) referem os estudos de Eisenberg-Berg (1979) e Eisenberg-Berg e Neal (1979) em que estes autores verificaram que o tipo de razões que as crianças mais novas apresentam para ter um comportamento pró-social raramente são o medo da punição ou a submissão perante uma autoridade, envolvendo em primeiro lugar uma referência às necessidades dos outros. Pelo contrário, as razões para não se envolverem num

comportamento anti-social têm a ver com o medo da punição ou com a expectativa de um reforço. As crianças mais novas, tal como no estudo de Nucci e Turiel (1978), já fazem a diferenciação entre os comportamentos anti-sociais (de carácter convencional, que pressupõem a existência de uma regra) e os comportamentos pró-sociais (de carácter moral).

Os estudos de Zahn-Waxler e Chapman com crianças mais novas (10 a 30 meses) apresentam resultados consistentes com os já apresentados para as crianças mais velhas: as transgressões contra pessoas eram essencialmente disciplinadas através de técnicas indutivas e de instruções, enquanto que para as transgressões contra objectos e para os comportamentos que denotam dificuldades de auto-controlo eram preferencialmente utilizadas a punição física e a retirada do afecto; a restrição física era apenas utilizada quando a criança apresentava dificuldades de auto-controlo.

Em conclusão, os estudos que diferenciam os comportamentos parentais nas situações de transgressão moral/pró-social e nas situações convencionais/anti-sociais, apontam no mesmo sentido dos estudos referidos a propósito da gravidade da transgressão. Os pais parecem ter a noção de que algumas transgressões das crianças exigem que eles assumam atitudes mais explicativas e menos punitivas, para que haja de facto transmissão de uma mensagem e generalização de comportamentos adequados a diferentes situações e momentos temporais. Por outro lado, o uso de punições na sequência de comportamentos que perturbam um relacionamento interpessoal positivo é reconhecido por muitas mães como contraditório. As situações de transgressão de carácter moral e pró-social põem em questão princípios humanitários que devem ser respeitados, não porque o seu não cumprimento implica punição, mas sim porque há uma motivação intrínseca para os cumprir.

5.1.3. Vítima do comportamento inadequado da criança

Os comportamentos inadequados da criança em situação social podem surgir no contexto de uma interacção com adultos (onde se inclui a própria mãe) ou com crianças. As mães utilizavam mais as técnicas de afirmação do poder quando eram elas próprias as vítimas do comportamento inadequado da criança, enquanto que se as vítimas fossem outras crianças era mais utilizado o raciocínio e o treino da empatia (Grusec et al., 1982; Reid & Valsiner, 1986; Smetana, 1989). Estes resultados podem ser explicados tomando em consideração dois aspectos. Um primeiro aspecto a considerar tem a ver com o facto de o comportamento inadequado da criança dirigido a adultos poder ser percebido como uma ameaça mais forte ao

controle parental, o que estimularia os esforços dos adultos para repôr a situação de controle, utilizando para tal uma posição de força. O facto de o sentimento de zanga das mães ser mais facilmente estimulado por actos contra adultos do que contra iguais (Grusec et al., 1982) apoia esta hipótese. Um segundo aspecto prende-se com o facto de o comportamento inadequado dirigido aos iguais ser mais facilmente percebido como característico das crianças e ultrapassável com a idade; na medida em que estes comportamentos implicam frequentemente o prejuízo da outra criança, trata-se de apelar, tal como em relação às transgressões de carácter moral e pró-social, para os princípios que regem uma relação interpessoal positiva. Além disso, alguns pais têm a noção de que teria pouco sentido adoptar uma estratégia de punição física, quando o comportamento inadequado da criança envolve a agressão a um igual, na medida em que se estaria a modelar o mesmo tipo de comportamento que se quer eliminar.

5.1.4. Local onde ocorre o comportamento inadequado da criança

Ao longo das interações disciplinares a criança é socializada para que adeque o seu comportamento às normas e crenças culturais do seu disciplinador, as quais, por sua vez, são também produto da interação social deste ao longo do seu próprio processo de socialização. Uma das normas adquiridas pelos pais da nossa sociedade (meio educacional médio e alto, sobretudo) é a de que as emoções parentais, como a zanga, devem ser expressas em privado e não em público. Assim, os comportamentos punitivos devem ser aplicados apenas em situações de privacidade familiar. Foi exactamente isto que Reid e Valsiner (1986) observaram. A presença de outros adultos não familiares pode ser entendida pelas mães como uma possível censura face à sua competência quando exerce o seu papel disciplinador. Reid e Valsiner (1986) chamam ainda a atenção para o facto de por vezes as crenças acerca das normas educativas poderem entrar em conflito umas com as outras. Por exemplo, achar que uma criança não deve ser castigada em público, por um lado, e achar que uma criança deve ser repreendida logo após o seu comportamento inadequado, por outro, são duas crenças que podem entrar eventualmente em conflito uma com a outra.

5.1.5. Conclusões

Porque é que os pais diferenciam os seus comportamentos disciplinares em função das contingências de cada situação? Os estudos apontam para três temáticas a considerar na resposta a esta questão.

A primeira temática tem a ver com o carácter funcional e adaptativo do comportamento parental. O trabalho de Trickett e Kuczynski (1986), apoiando de uma forma geral a diferenciação dos comportamentos disciplinares dos pais em função do comportamento inadequado da criança num grupo controlo de pais, vem chamar a atenção para a menor diferenciação estabelecida pelos pais que infringem maus tratos aos seus filhos. Os comportamentos disciplinares destes pais eram mais uniformes, não havendo, por exemplo, uma diferenciação entre situações de transgressão de regras convencionais e morais. Assim, parece haver uma base adaptativa para as discriminações que habitualmente os pais fazem em relação ao grau de gravidade dos comportamentos inadequados dos seus filhos. Na medida em que obtem respostas diferentes dos seus pais a diferentes comportamentos seus (desde que haja uma relação de contingência e não de arbitrariedade), as crianças terão oportunidade de aprender a diferenciar os valores subjacentes aos diversos tipos de comportamentos.

A segunda temática prende-se com os sentimentos parentais elicitados pelos comportamentos inadequados da criança e que aparecem associados aos comportamentos disciplinares. Os estudos revelaram que nas situações em que os pais reagem com mais afirmação de poder, aparecem com maior frequência sentimentos de zanga e irritação, enquanto que nas situações em que os pais reagem com indução, surgem os sentimentos de pena, ansiedade, preocupação e impotência face ao comportamento da criança (Gerris & Janssens, 1988; Grusec et al., 1982; Janssen, 1988; Mills & Rubin, 1992; Siebenheller & Korzilius, 1988). A situação em que a criança apresenta problemas de personalidade é aquela em que há mais sentimentos de impotência e de tristeza (Siebenheller & Korzilius, 1988). A relação observada entre comportamentos e sentimentos dos pais na situação disciplinar coloca a questão de uma relação de causa-efeito entre estes fenómenos. Alguns sentimentos podem predispor os pais para uma reflexão sobre as razões subjacentes ao comportamento da criança, colocando-se até no ponto de vista desta, tentando-a compreender e assumindo assim uma atitude mais explicativa para com a criança (Siebenheller & Korzilius, 1988). Outros sentimentos, como a zanga e a irritação, podem impedir os pais de serem sensíveis à criança, centrando-se apenas no seu próprio ponto de vista. Ou será que ambos terão uma origem mais ou menos comum em factores de carácter cognitivo, como por exemplo as ideias dos pais acerca da educação e da criança? Esta questão será abordada com mais pormenor no próximo capítulo.

A terceira temática levantada pela diferenciação do comportamento parental tem a ver com a natureza da actividade cognitiva parental, com as suas ideias e representações. Quando

os pais reagem diferentemente a diferentes comportamentos da criança fazem-no em função das representações que possuem desses comportamentos e que implicam, por exemplo, avaliações positivas ou negativas, expectativas, percepções, atribuições, sentimentos, etc. Quando um pai ou uma mãe reage a um comportamento da criança, raramente esse comportamento é uma novidade; em geral, ou este já aconteceu, ou já aconteceu uma situação semelhante, ou os pais já observaram esse comportamento noutra criança. Reid e Valsiner (1986), assumindo a importância das chamadas teorias populares na determinação do comportamento dos pais, põem o enfoque no conhecimento que estes possuem acerca do quotidiano e como ele intervém na forma como lidam com os comportamentos dos seus filhos. Este conhecimento será, por um lado, adquirido por transmissão cultural através do contacto com as teorias populares e, por outro lado, construído com base nas vivências pessoais de cada um. Este processo de aquisição/construção será mais ou menos consciente, assim como a interferência das representações cognitivas no comportamento parental. Esta terceira temática será alvo também de um tratamento mais aprofundado no próximo capítulo.

5.2. Características das crianças

Quais as variáveis não comportamentais da criança que estão associadas a diferenças no comportamento dos pais em situações de transgressão por parte da criança? Quais as características das crianças que contribuem para explicar a variabilidade nos comportamentos disciplinares dos pais? Serão analisados de seguida os estudos que relacionam o sexo, a aparência física, a idade, a posição na fratria e o temperamento das crianças com os comportamentos educativos e disciplinares dos seus pais.

5.2.1. Sexo da criança

Até que ponto o facto de a criança ser do sexo feminino ou do sexo masculino estará consistentemente associado a diferenças no comportamento educativo e disciplinar dos pais? O conhecimento de que se dispõe acerca dos estereótipos sexuais na escolha das roupas e dos brinquedos para rapazes e raparigas leva a hipotetizar a existência destes estereótipos também no domínio da educação familiar. Os estudos nem sempre apontam para resultados consistentes, sendo esta questão sistematicamente tratada em função também do sexo dos pais.

Pais e mães parecem possuir metas educativas diferentes para rapazes e raparigas. Assim, nos rapazes enfatiza-se mais a realização, a competição, a independência, a responsabilidade pessoal e o controlo das expressões de afecto (Block, 1983; Lytton & Romney, 1991). As raparigas recebem maior pressão para serem carinhosas, obedientes, simpáticas, altruistas e atraentes (Block, 1983; Lytton & Romney, 1991). Em resumo, parece haver uma socialização que permite aos rapazes maior liberdade para explorar e que encoraja a independência e o confronto com contextos de realização e de competição. Nas raparigas o processo de socialização desencoraja a exploração, circunscreve esferas de actividade, enfatiza a supervisão próxima, restringindo assim o seu leque de experiências.

Em relação aos comportamentos disciplinares, aqueles que têm sido mais alvo de estudos diferenciais são os de afirmação do poder. A maior parte dos estudos aponta no sentido de estes comportamentos serem mais utilizados com os rapazes do que com as raparigas (Block, 1983; Gerris & Janssens, 1988; Holden & Zambarano, 1992; Lytton & Romney, 1991; Maccoby & Jacklin, 1974; Minton et al., 1971; Smetana, 1989; Yarrow, Waxler & Scott, 1971). Estes dados podem ser explicados pelo facto de os rapazes transgredirem mais frequentemente as regras do que as raparigas e de uma forma geral apresentarem níveis de auto-controlo mais baixos (cf. Cap.1). As raparigas tendem a ser mais ralhadas por fracassarem na realização de tarefas, enquanto que os rapazes são mais ralhados por atentarem contra a integridade dos objectos e por agredirem as mães. Nas raparigas a desobediência não aparece associada ao grau da violação da norma, à explicação do ralho ou à punição física; pelo contrário, nos rapazes a desobediência está relacionada com a frequência de castigo físico e com o fracasso das mães em utilizar explicações (Minton et al., 1971).

Vários estudos referem que os rapazes não apenas recebem mais *feedback* negativo (incluindo punição física), mas também recebem mais *feedback* positivo (Block, 1983; Maccoby & Jacklin, 1974; Margolin & Patterson, 1975). Neste último estudo a análise da sequência das interações mostrou que, para além dos pais e das mães responderem contingentemente mais aos rapazes do que às raparigas, os pais respondem contingentemente e de forma positiva aos rapazes com o dobro da frequência com que o fazem à rapariga, enquanto que as mães não estabelecem esta diferenciação.

Outros estudos fazem depender a relação entre os comportamentos dos pais em função do sexo da criança, do facto de serem pais ou mães. Os resultados, não sendo conclusivos, por vezes apontam no sentido de os pais serem mais punitivos ou mais

controladores, ou com os filhos do sexo oposto (Mulhern & Passman, 1981 - estudo laboratorial), ou com os filhos do mesmo sexo (Baumrind, 1971a; Baumrind & Black, 1967; Dion, 1974; Margolin & Patterson, 1975; Power et al., 1994). Martin (1975) sumariza alguns estudos (baseados em relatórios de pais e de crianças) que sugerem que, apesar de as mães serem geralmente vistas como mais carinhosas, os pais do sexo oposto são percebidos como mais benevolentes, menos restritivos e mais defensores da autonomia da criança.

Siegal (1987) faz a revisão dos trabalhos publicados após o livro de Maccoby e Jacklin (1974), pretendendo verificar se os pais lidam de forma mais diferenciada com os filhos e as filhas, do que as mães. A partir de uma listagem de 39 estudos verificou que de facto isto acontece em 20 estudos, no que é apoiada por Lytton e Romney (1991) numa meta-análise posterior. Nos nove estudos em que as crianças têm menos de dois anos, Siegal conclui que os pais têm uma visão mais estereotipada dos papéis sexuais, do que as mães, nomeadamente vêem os rapazes como mais fortes e duros. Utilizam maior contacto físico, mais encorajamento do jogo físico e do comportamento exploratório, ao mesmo tempo que desencorajam o jogo com bonecas. Nos estudos com crianças de idades compreendidas entre os dois e os 12 anos, os pais referem ser mais firmes e restritivos, menos afectivos, mais físicos e directivos e usar mais os reforços positivos e negativos com os rapazes do que com as raparigas. Siegal (1987) conclui que os pais diferenciam mais entre rapazes e raparigas do que as mães, particularmente em medidas de envolvimento físico e disciplina. Em famílias não tradicionais, ou seja, em famílias em que a mãe também trabalha fora de casa ou em que ambas as figuras parentais assumem os papéis tradicionalmente femininos, será menos provável que o pai trate de maneira diferenciada os seus filhos segundo o sexo destes. Assim, o comportamento de socialização e o tratamento diferencial das crianças em função do sexo pode ser mais determinado pelas experiências de contacto com crianças e pela natureza das profissões dos pais, do que pelas expectativas em relação ao papel sexual. Conflitos e sobrecarga de papéis, atitudes do marido e da mulher face ao trabalho um do outro, carácter tradicional *versus* não tradicional da profissão, tempo disponível para a educação e para os cuidados a prestar aos filhos e qualidade do contexto extra-familiar frequentado pelas crianças, são alguns dos factores que têm sido considerados neste domínio (Siegal, 1987).

A título de conclusão parece importante referir que os estudos sobre a diferenciação dos comportamentos de socialização em função do sexo das crianças apresentam resultados nem sempre consistentes, fazendo pensar na possibilidade de existirem outras variáveis que intervêm nesta relação (características físicas e comportamentais da criança e nível socio-

económico da família), o que é de facto apoiado por alguns dos estudos que de seguida serão revistos.

5.2.2. Aparência física da criança

Continuando na linha da contribuição das características físicas da criança para a determinação do comportamento dos adultos, é de referir dois estudos experimentais: o estudo laboratorial de Dion (1974) acerca dos efeitos da atractividade física e do sexo das crianças de oito anos sobre a quantidade de punição (retirada, em maior ou menor quantidade, de um reforço, após cada erro) aplicada por um adulto e o estudo de Zebrowitz, Kendall-Tackett e Fafel (1991) acerca dos efeitos da maturidade facial e do sexo das crianças de quatro e onze anos sobre o comportamento punitivo de pais e mães face a comportamentos socialmente inadequados.

Depois de ter demonstrado que as mulheres atribuem características de personalidade mais agradáveis a crianças fisicamente mais atraentes (Dion, 1972), este autor verificou igualmente que as mulheres, mas não os homens, penalizavam mais as crianças não atraentes, e de entre as crianças atraentes, penalizavam mais as meninas. Os homens avaliavam alguns traços de personalidade (habilidade, contacto agradável e amigável e cooperação) como sendo mais positivos nos rapazes do que nas raparigas, ao contrário das mulheres que não estabeleciam qualquer diferenciação. Estes dados estão de acordo com outros estudos que sugerem que homens e mulheres têm orientações diferentes face às tarefas realizadas pela criança; por exemplo, os pais estão mais orientados para a realização de tarefas, enquanto que as mães se orientam predominantemente para o domínio das relações interpessoais (Dion, 1974).

A aparência facial foi operacionalizada por Zebrowitz et al. (1991) através de fotografias de crianças, avaliadas como possuindo uma aparência facial imatura - "cara de bebé" - e madura. As crianças com "cara de bebé" eram de facto avaliadas pelos pais e pelas mães como sendo mais imaturas a diversos níveis do que as crianças da mesma idade mas sem "cara de bebé" e, neste sentido, eram-lhes colocadas tarefas menos exigentes do ponto de vista cognitivo. Os pais, mas não as mães, atribuíam punição mais severa às crianças com face madura. A consideração da variável idade das crianças leva os autores a concluir que pais e mães atribuíam uma punição mais severa às crianças de quatro anos com face madura do que com face imatura, passando-se exactamente o contrário com as crianças de onze anos.

Estes resultados são interpretados como uma reacção dos pais à violação das expectativas criadas pelas aparências faciais das crianças, ou seja, os actos inadequados sendo aceitáveis aos quatro anos, são menos aceitáveis nas crianças com face madura, enquanto que aos onze anos, esses mesmos actos inadequados não são de forma alguma esperáveis, muito menos em crianças com “cara de bebé”. De referir ainda que a severidade da punição é acompanhada do aumento do sentimento de aborrecimento por parte dos pais face ao comportamento da criança e está também associada à interpretação destes actos como sendo intencionais e não acidentais (Zebrowitz et al., 1991).

Apesar de se tratar de estudos laboratoriais, os resultados encontrados salientam a possibilidade de a aparência física da criança ser mais um factor a considerar na teia complexa de variáveis que determinam o comportamento educativo e disciplinar dos pais.

5.2.3. Idade da criança

A idade da criança é outra variável que intervem na explicação das diferenças no comportamento educativo dos pais. As crianças apresentam diferentes necessidades e competências e os pais possuem diferentes expectativas em relação aos seus comportamentos à medida que a idade avança. Durante o primeiro ano de vida a interacção do adulto com a criança prende-se predominantemente com o tomar conta dela. A demonstração de afecto através do contacto físico é bastante frequente, sendo substituída ao longo da idade por formas cada vez mais distais de demonstração afectiva. Os pais tornam-se cada vez menos protectores e dispendem menos tempo em contacto directo com os seus filhos (Maccoby, 1980).

Durante o segundo e terceiro anos de vida as questões disciplinares ganham relevância e os estudos apontam para a utilização de diferentes comportamentos disciplinares à medida que a criança cresce. Com as crianças mais novas as primeiras formas de controlo do comportamento têm uma forte componente não verbal: intervenções directas físicas, orientações forçadas e distrações da atenção (Mills & Grusec, 1988). Entre o ano e meio e os três anos e meio as técnicas não verbais vão sendo substituídas por técnicas verbais (como ralhar, explicar e negociar), enquanto que as estratégias não confrontativas (como distração da atenção) são substituídas por estratégias confrontativas (como ralhar e negociar) (Kuczynski et al., 1987; McLaughlin, 1983; Schaffer & Crook, 1979). Esta mudança terá a ver, segundo estes autores, com a percepção que os pais terão de três aspectos do desenvolvimento da

criança nesta faixa etária: (1) aumento da capacidade da criança para entender as comunicações verbais, não precisando para tal de um apoio físico directo, (2) emergência das necessidades de autonomia da criança, o que leva os pais a negociarem a obediência aos seus pedidos e exigências e (3) aumento da intencionalidade dos actos da criança, que é acompanhada de uma mudança nas atribuições relativas ao comportamento da criança no sentido de uma maior responsabilização pelos seus actos e de maiores exigências de maturidade. De facto, as exigências colocadas pelas mães sob a forma de pedidos (para iniciar um comportamento) e de proibições (inibição de comportamentos) deixam de se centrar predominantemente no controlo motor da criança, na sua segurança física e na segurança dos objectos do meio envolvente, para passarem a abarcar o domínio do relacionamento interpessoal e da autonomia da criança (Gralinski & Kopp, 1993; Kuczynski & Kochanska, 1995). A socialização da criança dirige-se em primeiro lugar para a sua sobrevivência e, só depois, para a interiorização dos padrões familiares e culturais (LeVine, 1974).

Ao longo do período pré-escolar os sinais de impulsividade (birras, dificuldade em adiar gratificação ou tolerar a frustração, dificuldade de controlo motor em função das exigências situacionais, dificuldade em focar a atenção para os aspectos relevantes numa situação de resolução de problemas - cf. Cap.1), bem como os comportamentos de desobediência, vão decrescendo, o que permite aos pais não recorrer sistematicamente a técnicas de afirmação do poder (Holden & Zambarano, 1992) e utilizar mais as técnicas indutivas. Da mesma forma, o desenvolvimento das competências de tomada de perspectiva do outro e de reflexão sobre o seu próprio comportamento, desenvolvimento este percebido pelos pais, estará relacionado com a utilização mais frequente da indução orientada para os outros (Maccoby, 1984), do raciocínio, da exortação moral e do pedido de explicações para o seu comportamento (Mills & Rubin, 1992). Os conteúdos das exigências parentais direccionam-se no sentido da maior pressão para um comportamento adequado, não só do ponto de vista socio-convencional, mas também a nível pró-social, ou seja, a autoridade parental estende-se para domínios mais abstractos da competência social e instrumental (Kuczynski & Kochanska, 1995). O controlo parental do comportamento inadequado da criança através da afirmação do poder apenas surgirá na criança mais velha, associado a sentimentos de aborrecimento, quando os pais pensam que a criança já deverá possuir competências para se comportar de forma adequada (Dix, Ruble & Zambarano, 1989).

Nas crianças de sete a onze anos, pensar acerca das consequências do seu comportamento para os outros é um impeditivo mais poderoso do comportamento egoísta do que para as crianças mais novas. Os pedidos feitos com base na justiça e troca de serviços ou

na base do reconhecimento de que o adulto tem mais conhecimentos, serão cada vez mais persuasivos e os pais cada vez precisam de se apoiar menos em promessas ou ameaças. Os pais usam mais a retirada de privilégios como estratégias disciplinares com as crianças mais velhas, o que reflectirá a apreciação cada vez maior que a criança tem das obrigações recíprocas (Maccoby, 1984). O afastamento gradual que a criança de idade escolar sofre em relação ao contexto familiar na sua rotina quotidiana leva a que o controlo dos pais seja cada vez mais distal e que envolva uma co-regulação com a criança ou uma regulação apenas em determinados domínios considerados de maior importância pelos pais (Maccoby, 1984), regulação esta que será eventualmente alvo de negociação entre pais e filhos (Smetana, 1988).

As mudanças no comportamento parental em função da idade da criança parecem estar estritamente ligadas ao seu desenvolvimento, reflectindo adaptações parentais às mudanças desenvolvimentais dos seus filhos. Os pais funcionam em termos da percepção que têm das habilidades da criança e da previsão que fazem da forma de reagir desta às tentativas de controlo em cada idade particular. Por exemplo, os pais utilizam mais técnicas de afirmação do poder e menos raciocínio com as crianças mais novas, porque estas são mais fáceis de “manipular” fisicamente e mais difíceis de controlar verbalmente (Dix, Ruble & Zambarano, 1989). A percepção que os pais têm das capacidades das crianças pode estar mais ou menos adequada ao nível de maturidade destas, decorrendo daqui o comportamento mais ou menos adequado dos pais. Esta é a perspectiva dos autores desenvolvimentalistas (Maccoby, 1984).

Independentemente das tendências desenvolvimentais, alguns estudos referem uma certa consistência nos comportamentos educativos relatados pelas mães ao longo da idade da criança. Por exemplo, as mães que favoreciam as técnicas de afirmação do poder quando a criança tinha quatro anos, também as favoreciam quando a criança tinha seis anos; aquelas mães que referiam sentimentos negativos acerca dos comportamentos de agressão e inibição, continuavam a favorecer as estratégias de afirmação do poder para lidar com esses comportamentos. Em alguns casos as respostas das mães quando as crianças tinham seis anos, eram mais atribuíveis às respostas anteriores das mães do que ao impacto das circunstâncias e recursos da vida corrente. Estes resultados sugerem que estas reacções comportamentais e afectivas podem ser esquemas com tendência para persistir, apesar das tendências desenvolvimentais (Mills & Rubin, 1992).

5.2.4. Posição na fratria

Maccoby (1980) aponta um outro factor que se pode considerar uma característica das crianças ou dos pais consoante o ponto de vista adoptado, ou seja, a posição da criança na fratria e a experiência prévia dos pais, respectivamente. A importância que este factor tem na determinação dos comportamentos dos pais foi evidenciado por trabalhos já bastante antigos, como é o caso do Estudo de Fels, cujos resultados foram analisados por Lasko (1954). Da comparação do ambiente que era fornecido aos primeiros e aos segundos filhos quando tinham a mesma idade, o autor conclui que, no caso dos primeiros filhos, o ambiente estava muito centrado na criança durante os dois primeiros anos de vida, seguindo-se depois um declínio rápido em afeição e atenção, declínio este que não é tão abrupto no caso dos filhos seguintes. Estudos mais recentes revelaram ainda que os primeiros filhos eram mais estimulados verbalmente (Applegate, Burke, Burleson, Delia & Kline, 1985), eram-lhes colocadas mais exigências de maturidade e eram submetidos a uma disciplina mais restritiva, coerciva e mesmo intrusiva; estas atitudes, sendo mais moderadas para com os filhos mais novos, permitiam aos pais manterem um relacionamento menos conflituoso em termos disciplinares com estes (Maccoby, 1980). Uma outra perspectiva interpretativa das diferenças na educação das crianças é a avançada por Bell (1968) na sua tentativa de chamada de atenção para a importância das características congénitas das crianças na determinação do comportamento parental. Assim, segundo este autor, os filhos nascidos depois do primeiro filho apresentam uma condução dérmica superior aos filhos que nascem em primeiro lugar e a fisiologia da gravidez e do parto são diferentes também consoante o número de filhos que a mãe já teve. Estes são factores de carácter congénito que são contrapostos aos factores educativos e ambientais.

O comportamento dos pais para com os seus filhos também depende do espaço de tempo que separa o nascimento de dois filhos contíguos. Lasko (1954) comparou dois grupos de crianças nascidas em segundo lugar - um grupo de crianças que não tinha irmãos mais novos e outro grupo com irmãos mais novos. A autora concluiu que, se o segundo filho tivesse três anos ou menos aquando do nascimento do terceiro filho, os comportamentos dos pais iam ser bastante afectados no sentido negativo: menos afeição, compreensão e explicação das suas acções e decisões. Estes pais tinham um pior relacionamento com os seus filhos e mais conflitos disciplinares do que os pais que não tinham filhos com idades inferiores a três anos. Se o segundo filho tivesse quatro anos aquando do nascimento do terceiro filho, este segundo filho iria receber um tratamento similar aos segundos filhos que não têm irmãos mais novos. Bell (1968), na continuação da ideia atrás apresentada, avança também com a ideia de

que os recém-nascidos de famílias em que os filhos nascem com intervalos de tempo curtos, apresentam maior letargia, a qual estaria correlacionada com comportamentos de dependência na idade pré-escolar. Tratando-se de trabalhos antigos e considerando que existe actualmente um grande número de famílias com dois filhos, seria de todo o interesse a replicação deste tipo de estudos.

Lewis e Feiring (1982) verificaram que em famílias de quatro elementos (pai, mãe e dois filhos, um deles com três anos) à hora de jantar os pais e as mães interagem mais com o seu filho de três anos quando este é o primogénito do que quando é o segundo filho. Quando a criança de três anos é a mais nova ela gasta mais tempo em interacção com o seu irmão (mais velho) do que quando a criança de três anos é a mais velha. As mães e os pais falam mais entre si quando a criança de três anos é a mais nova do que quando é a mais velha. Quanto mais idade têm as crianças, mais elas comunicam entre si e mais o pai e a mãe falam um com o outro. Assim, as crianças que não nascem em primeiro lugar beneficiam da maior experiência dos pais e também do seu maior relaxe, já que a criança tem sempre o irmão com quem brincar. As crianças que nascem em primeiro lugar beneficiarão de um ambiente mais centrado na criança, eventualmente mais estimulante do ponto de vista linguístico e cognitivo (Maccoby, 1980). Martin (1975), a partir da revisão dos estudos sobre esta temática refere também que os filhos mais velhos terão maior tendência para se conformar com as expectativas dos outros em relação a eles e, portanto, a serem mais dependentes, conformistas e afiliativos, independentemente do sexo.

O tamanho da família também se revelou como uma variável significativa no estudo de Lewis e Feiring (1982). Comparando famílias com um, dois e três filhos, estes autores verificaram que a expressão de afecto decresce à medida que o tamanho da família aumenta, o que é consistente com o decréscimo na satisfação marital e com a conclusão de Dix et al. (1986) de que o afecto negativo dos pais expresso face a comportamentos inadequados das crianças aumenta com o número de filhos. A interacção dos pais com a criança também decresce à medida que a família aumenta - há menos tempo para pôr questões ou mostrar afecto (Lewis & Feiring, 1982; Hoffman, 1975a). O papel activo da figura paterna, que habitualmente fica muito aquém do papel da mãe, aumenta igualmente com o tamanho da família em mais de 50%, o que mostra que o pai só intervém por imperativo externo (Lewis e Feiring, 1982).

5.2.5. *Temperamento da criança*

O temperamento da criança no contexto do estudo da socialização tem sido abordado de duas formas. A primeira tem salientado o papel determinante das variáveis da criança nos comportamentos dos pais, contrariando a tendência inicial para estabelecer uma relação causal entre os comportamentos dos pais e os resultados nos seus filhos (Bell, 1979). Assim, argumentou-se que:

. uma criança com um nível de actividade elevado elicitará por parte dos pais mais comportamentos de controlo e de afirmação do poder e menos indução do que uma criança com um nível de actividade mais baixo (Bell, 1979; Janssen, 1988),

. as crianças que tendem a resistir activamente aos requisitos dos seus pais, tendem a elicitarem neles um maior número de comportamentos de restrição da sua acção e de controlo das interacções sociais, por um lado, e menor pressão para um comportamento pró-social competente, por outro (Kuczynski & Kochanska, 1995),

. a maior ou menor orientação para as pessoas (*versus* objectos) estará relacionada com o maior ou menor uso de técnicas indutivas pelos pais e com a maior ou menor interiorização da moral pela criança (Hoffman, 1975b),

. as mães são mais responsivas a bebés que percebem como tendo um temperamento fácil do que a bebés que percebem como difíceis (Milliones, 1978). Thomas e Chess (1977) também demonstraram que a percepção que os pais têm do seu filho como fácil ou difícil é uma variável importante na determinação dos seus comportamentos educativos, independentemente das características das crianças, tal como avaliadas por um observador externo.

A adaptação do comportamento dos pais às características de temperamento difícil das crianças será neste caso mais promotora da imaturidade do que da maturidade, na medida em que as pressões de socialização positivas são reduzidas. A percepção da maior dificuldade em conseguir que os filhos se comportem de determinada forma, leva os pais a assumirem posições defensivas, provavelmente de evitamento do desgaste pessoal, que criarão um ciclo vicioso, em que os comportamentos de resistência da criança acabam por ser reforçados, na medida em que comportamentos alternativos socialmente mais adequados não são aprendidos.

De facto, no estudo de Kuczynski e Kochanska (1995) a qualidade das exigências maternas aos 18 e aos 42 meses previu os comportamentos sociais das crianças aos cinco anos - a ênfase colocada pelas mães quando as crianças eram mais novas nas exigências para um comportamento mais competente está associada a um maior número de comportamentos de obediência e a um menor número de problemas comportamentais aos cinco anos.

A segunda abordagem do temperamento no contexto dos estudos da socialização considera que este interage com os comportamentos educativos, resultando em determinados comportamentos das crianças. Um mesmo comportamento educativo quando aplicado a crianças com diferentes temperamentos pode produzir diferentes resultados. Por exemplo, intervenções com pouca afirmação do poder podem ser eficazes na promoção da interiorização em crianças com um temperamento ansioso, mas ineficazes em crianças que não são ansiosas (Kochanska, 1991, 1993). Da mesma forma, diferentes comportamentos educativos aplicados a crianças com o mesmo temperamento podem produzir diferentes resultados. Por exemplo, crianças não responsivas comportam-se de forma não responsiva quando interagem com adultos que se auto-atribuem pouco poder na relação educativa e comportam-se de forma responsiva quando estão com adultos que se auto-atribuem um alto poder na relação educativa (Bugental & Shennum, 1984). Note-se que esta segunda linha de investigação, mais actual, parece promissora mas ainda não estimulou investigação suficiente para recuperar o conceito de temperamento como um conceito fundamental na investigação sobre os mecanismos de socialização nas crianças.

5.3. Características dos pais

Parece óbvio que cada pai e cada mãe educará os seus filhos de acordo não só com as circunstâncias em que vive e de acordo com as características inerentes às crianças, mas também de acordo com as suas próprias ideias, atitudes e até características de personalidade. No que diz respeito às ideias parentais, a importância que elas assumem na determinação do comportamento parental e do comportamento das crianças, leva a que a sua abordagem seja feita num capítulo à parte⁽¹⁾. Em relação a outras características não comportamentais dos pais, a literatura tem revelado que as características de personalidade, bem como a história das relações precoces com os seus próprios pais, são factores a ter em consideração como

⁽¹⁾ O capítulo 3 debruça-se sobre os processos cognitivos e afectivos parentais e inclui uma secção sobre a relação entre ideias e comportamentos disciplinares parentais.

determinantes das formas de actuar dos pais. Os estudos de seguida revistos pretendem ser apenas uma amostra da investigação existente nesta área, não havendo pretensões à exaustividade.

A informação relativa às características de personalidade dos pais tem a sua origem em diversas fontes: questionários de personalidade e valores, aplicados antes e depois das crianças nascerem, estudos no âmbito da saúde mental e avaliação do nível de desenvolvimento moral dos pais. O autoritarismo dos pais (avaliado através de questionários) aparece relacionado com o uso de técnicas de afirmação do poder, pelo menos nos pais de classe social baixa e nas mães de classe social mais elevada (Hoffman, 1963c), assim como com atitudes restritivas e treino da ordem (Grusec & Lytton, 1988). Estudos mais actuais apoiam a relação entre comportamentos de afirmação do poder e a afirmação de valores conformistas (Janssens & Gerris, 1988; Siebenheller, Gerris & van Leeuwe, 1988).

Na medida em que a personalidade dos pais sofre também a influência das suas vivências, e neste sentido o próprio contacto com os filhos pode ser responsável pelas características de personalidade dos pais, será relevante estudar estas características antes do nascimento da criança quando se pretende perceber qual a relação entre os factores parentais e os comportamentos daquela. Becker, Peterson, Luria, Shoemaker e Hellmer (1962) avaliaram algumas características de personalidade dos pais antes das crianças nascerem e descobriram que os problemas de comportamento destas surgiam mais frequentemente quando os pais eram eles próprios desadaptados emocionalmente. Outros estudos no âmbito da saúde mental revelaram que mães deprimidas tendem a utilizar mais avisos, proibições, técnicas de controlo hostis e dominadoras e tendem a atender menos aos pedidos que as crianças lhes fazem (Longfellow, Zelkowitz & Saunders, 1982). Os estudos revistos no capítulo anterior sobre a influência da depressão materna nos comportamentos de resistência e desobediência da criança às directrizes da mãe apontam na mesma direcção (Kuczynski et al., 1987; Kuczynski & Kochanska, 1990). As mães deprimidas, por comparação com mães normais, apresentam mais respostas contingentes aos factores situacionais e à sua própria disposição em termos de humor, ou seja, a resposta ao pedido da criança dependerá de factores que nada têm a ver com esse pedido (Kochanska & Kuczynski, 1991).

Existem ainda diversos estudos que pretendem relacionar as características e atitudes da mulher quando grávida, com as características do bebé. Uma mulher com expectativas e atitudes positivas face à maternidade, será mais responsiva e aceitante do seu filho, o que por

sua vez estará associado ao desenvolvimento cognitivo e social da criança. O facto de a mãe se sentir reforçada no seu papel de mãe provavelmente inspirá-la-á na continuação das suas práticas educativas adaptativas, dando-se assim início ao processo de reciprocidade. Por outro lado, as mães que antes do nascimento da criança estavam deprimidas ou ansiosas e mantinham um relacionamento pobre com o marido, tendiam a ter filhos imaturos (Grusec & Lytton, 1988).

Relativamente ao nível de desenvolvimento moral dos pais este aparece como uma variável preditora do uso de técnicas indutivas (positivamente) e do uso de afirmação de poder (negativamente) - os pais com um nível superior de desenvolvimento moral possuem mais competências de tomada de perspectiva social e são também mais competentes a mostrar à criança as consequências das suas acções, ou seja, a coordenar as diferentes perspectivas (Janssen, 1988).

O comportamento educativo dos pais tem sido estudado também em função da história da relação que eles próprios mantiveram com os seus pais. Podem-se situar duas linhas de investigação. A primeira diz respeito à investigação no domínio da vinculação a qual tem revelado uma relação entre os modelos internos de vinculação que o indivíduo construiu enquanto criança e os modelos internos construídos pelos seus filhos; por exemplo, crianças inseguras tinham pais com relações perturbadas com a sua família de origem (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). A qualidade dos cuidados prestados pela mãe estaria assim relacionado com as memórias das suas próprias relações com os seus pais durante a infância.

O segundo domínio de investigação tem a ver com os maus tratos infringidos às crianças e tem vindo a revelar que avós que fizeram uso de comportamentos disciplinares muito punitivos têm filhos que usam o mesmo tipo de comportamentos na educação dos seus próprios filhos (Simons, Whitbeck, Conger & Chyi-In, 1991). No domínio do uso da punição física, Holden e Zambarano (1992) mostram que as atitudes e práticas relativas ao castigo físico podem ser transmitidas de pais para filhos.

Em conclusão, de uma maneira geral os estudos assumem a existência de uma relação entre comportamentos parentais de afirmação do poder e características de personalidade autoritárias e conformistas, por um lado, e um menor ajustamento emocional das mães, por outro. A história das relações familiares com os seus próprios pais, quer em termos de vinculação, quer em termos de modelagem de comportamentos, também

determinarão os comportamentos disciplinares parentais. Alguns destes estudos também revelam relações com resultados mais negativos na criança, colocando-se porém a questão da complexidade das relações causais. De facto, os comportamentos das crianças, para além de poderem ter a sua causa nos comportamentos dos pais, também podem ser determinados por factores congénitos e genéticos e podem ainda, eles próprios, ser determinantes dos próprios comportamentos dos pais.

5.4. Factores distais

Tendo-se descrito até aqui os factores inerentes à criança e aos pais e o seu possível impacto na determinação do comportamento educativo e disciplinar parental, pretende-se agora descrever os factores contextuais distais que também contribuem para esta determinação. Por factores distais entenda-se os factores que existem independentemente da interacção, como é o caso da existência de uma rede de apoio (que facilite aos pais lidar com os factores de *stress*), do nível educativo dos pais e do grupo cultural onde se integram.

5.4.1. Factores de stress e rede de apoio

Os pais, tal como qualquer outro indivíduo, estão sujeitos a situações de *stress* que terão algum impacto no desenvolvimento da criança (Belsky, 1984). Entre estes factores contam-se a pressão económica (Simons, Lorenz, Chyi-In & Conger, 1993), acontecimentos de vida negativos (*stress crónico* - Conger, McCarty, Yang, Lahey & Kropp, 1984; Mills & Rubin, 1990, 1992), o conflito conjugal e o divórcio (Hetherington, Cox & Cox, 1982), a quantidade de solicitações a que estão sujeitos (Zussman, 1980), problemas quotidianos menores (Crnic & Greenberg, 1990), etc. A depressão materna como resposta a estas vivências é frequentemente referida nesta literatura. Muitas vezes estes factores interagem entre si, complexificando ainda mais as situações. Quanto maior o número de factores de *stress* que a família experimenta, menos apoiantes são as mães na sua interacção com os seus filhos e mais uso fazem de comportamentos de afirmação de poder (Shaffer, 1988). A título de exemplo serão descritos dois estudos distintos que ilustram a acção dos factores de *stress*.

Zussman (1980) pretendeu recriar em laboratório uma situação em que o pai ou a mãe eram sujeitos a mais do que uma solicitação ao mesmo tempo. Este tipo de situação será

relativamente frequente em casa visto que habitualmente as mães devem tomar conta das crianças, ao mesmo tempo que procedem às lides domésticas. A mãe ou o pai eram colocados na sala de observação com dois filhos de idades compreendidas entre um/dois anos e cinco/seis anos, onde existia tanto materiais lúdicos (alguns complexos, exigindo a participação do adulto) como materiais que elicitavam a manifestação de comportamentos inadequados por parte da criança. Ao mesmo tempo, o pai ou a mãe deveriam realizar uma tarefa cognitiva (anagrama) mentalmente, sem que fosse utilizado papel e lápis, não sendo portanto fornecida à criança uma pista visível de que o pai ou a mãe estariam ocupados. Quando se comparou este grupo com o grupo em que não foi atribuída qualquer tarefa à figura parental, os resultados mostraram que havia uma redução na quantidade de interacções com a criança mais velha - brincavam menos, estimulavam menos, apoiavam menos, eram menos responsivos aos pedidos de atenção e ajuda. Com os filhos mais novos, a interacção não sofria uma redução na quantidade, mas sim na qualidade - os pais tornavam-se mais peremptórios, mais críticos e mais interferentes. O *stress* criado nesta situação é obviamente médio e temporário, mas pode servir de indicador do tipo de mudanças no comportamento parental que podem ocorrer quando os pais estão preocupados com algo que não tem a ver directamente com a criança; também é sugerido que a natureza da mudança depende do nível de desenvolvimento da criança.

Outro factor de *stress* familiar advém da situação de divórcio dos pais, apesar de as famílias poderem apresentar uma variedade de reacções a esta situação. Neste domínio os trabalhos de Hetherington et al. (1982) têm sido esclarecedores. Estes investigadores seguiram longitudinalmente um grupo de famílias a partir do momento em que o divórcio legal estava estabelecido, o que em geral se seguia a um período de separação. Nesta altura a criança-alvo tinha quatro anos e estava sob a custódia da mãe. Ao longo dos dois primeiros anos após o divórcio, verificava-se uma deterioração nas relações entre pais e filhos; durante o primeiro ano após o divórcio, ambos os pais estavam mais ansiosos, deprimidos, zangados e inseguros, apresentando as mães em média períodos mais longos de depressão. Estas tornavam-se mais autoritárias, davam mais ordens directas, proibiam mais, eram mais inconsistentes, menos afectivas e responsivas. Os esforços de controlo negativo das mães aumentava enquanto que o controlo efectivo da situação e da criança diminuía. As crianças, em geral os rapazes, tornavam-se menos obedientes e mais agressivas. A organização e rotina familiar em geral também sofria uma deterioração. A interacção da criança com a figura paterna sofria alterações na medida em que os pais abdicavam do seu papel de disciplinadores e orientadores da rotina diária da criança, para se tornarem mais permissivos. O equilíbrio nas relações pais-filhos apenas era restaurado dois anos após o divórcio legal. Os pais tornavam-

se mais disciplinadores e mais restritivos e as mães mais comunicativas, pacientes e mais bem sucedidas a manter o controlo; os filhos tornavam-se mais cooperantes, sendo este processo de normalização da relação um pouco mais demorado nos rapazes do que nas raparigas. O momento em que este equilíbrio era conseguido era variável, dependendo de factores como a existência de novas relações íntimas com os adultos, o emprego das mães e a estabilidade económica do lar.

Porém, nem sempre as crises tornam o funcionamento familiar disfuncional, possuindo algumas famílias meios eficazes para lidar com as suas dificuldades. A percepção de uma rede de apoio é indicada por muitos estudos como importante variável moderadora do impacto dos factores de *stress* no comportamento parental (Crnic & Greenberg, 1990; Hetherington et al., 1982; Simons et al., 1993) bem como nas atribuições e nas reacções afectivas (Mills & Rubin, 1990, 1992). Nessa rede de apoio, incluem-se o companheiro (Simons et al., 1993), ou ex-companheiro no caso de divórcio, tanto em termos de apoio económico como em termos de educação dos filhos (Hetherington et al., 1982), e ainda os amigos mais íntimos e a comunidade (Crnic & Greenberg, 1990).

A influência dos factores de *stress* e das redes de apoio incidirá essencialmente no estado emocional dos pais. Quando cansados, preocupados, doentes ou com sentimento de incapacidade em controlar os acontecimentos que afectam as suas vidas, os pais podem não ser tão pacientes e compreensivos com os seus filhos ou tão disponíveis para raciocinar com eles, como estariam sob outras condições mais favoráveis. Estas situações podem ser mais pontuais ou mais extensíveis e frequentes no dia-a-dia da família e daí o seu efeito nas crianças ser mais ou menos generalizado.

5.4.2. *Classe social*

O segundo aspecto contextual que está associado a diferenças marcadas e consistentes nas práticas educativas (e também nos valores, atitudes, ideias) é a pertença a uma classe social baixa, média ou alta. As variáveis associadas à classe social são o nível económico, o nível educacional e o nível profissional dos pais, que em geral apresentam uma correlação razoável entre si e cujos efeitos é difícil destrinçar. A classe social tem sido frequentemente definida com base no nível educativo dos pais; porém, para efeitos de maior simplicidade falar-se-á apenas em classe social.

Já nos anos 50, Bronfenbrenner (1958) concluiu, com base em entrevistas e avaliações, que os pais de classe média usavam mais a disciplina psicológica, orientada para a expressão de afecto e eram mais responsivos aos estados internos das crianças, enquanto que os pais de classe baixa usavam mais a coerção, as técnicas de afirmação do poder e preocupavam-se mais com o comportamento manifesto da criança.

Mais recentemente, estudos de observação directa pais-filhos confirmam as conclusões de Bronfenbrenner, utilizando outras variáveis. Os pais e as mães de classe mais elevada falam mais e de forma mais complexa com os seus filhos (Martin, 1975; Shaffer, 1988), usam mais sugestões e explicações (técnicas indutivas), são mais responsivos às necessidades da criança e fornecem mais *feedback* positivo do que negativo (Kuczynski et al., 1987). Os pais e mães de classe baixa usam mais a coerção, as técnicas de afirmação do poder (incluindo punição física), são menos tolerantes e impõem mais restrições à liberdade da criança (Janssens & Gerris, 1988; Lytton, 1980; Mills & Rubin, 1990; Minton et al., 1971; Zussman, 1978). Do ponto de vista verbal, utilizam mais os pedidos sob a forma imperativa do que sob a forma de pergunta ou sugestão (Borduin & Henggeler, 1981; Johnson & Martin, 1985; McGillicuddy-DeLisi, 1985; Minton et al., 1971). Em situação de resolução de problemas, as mães de classe baixa usam mais reforços negativos e menos reforços positivos, sendo este padrão comportamental extensivo às crianças de quatro anos quando se lhes pede para assumirem o papel do adulto junto de crianças de três anos (Feshbach, 1973). Utilizando a tipologia de Baumrind, os pais de classe mais elevada são predominantemente autorizados e permissivos, enquanto que os pais de classe baixa são predominantemente autoritários (Shaffer, 1988). Nas famílias de classe mais elevada encontra-se mais frequentemente uma acomodação recíproca, ou seja se a criança acede aos pedidos da mãe, a mãe também acede mais aos desejos da criança (Lytton, 1980). Estes pais em geral mostram um maior grau de envolvimento com as actividades dos seus filhos, comunicam mais e fornecem um ambiente cognitivamente mais estimulante (Lytton, 1980; Tulkin & Kagan, 1972).

Em relação ao uso de afecto e de contacto físico (diferente das técnicas de aprovação e elogio) a maior parte dos estudos indica a inexistência de diferenças entre classes sociais (Lytton, 1980; Tulkin & Kagan, 1972). É possível porém, encontrar algumas excepções: por exemplo, as mães de nível socio-económico mais elevado utilizam mais o afecto físico (Kuczynski et al., 1987) e as mães de estatuto socio-económico mais baixo que se percebiam a elas próprias como possuindo menos recursos sociais, apresentavam reacções emocionais negativas mais fortes face ao comportamento inadequado dos seus filhos (Mills & Rubin, 1990).

As diferenças entre pais de nível social médio e de nível social baixo parecem acentuar-se mais no que diz respeito à educação dos rapazes do que no que diz respeito à educação das raparigas. Zussman (1978) refere que os pais de nível social baixo usam mais frequentemente técnicas de afirmação do poder com os seus filhos do que os pais de nível social alto, enquanto que em relação às raparigas não havia diferenças. Por outro lado, Kohn (1977) refere que os pais de classe baixa punem mais as raparigas do que os rapazes pelo mesmo comportamento inadequado, enquanto que os pais de classe média não estabelecem esta diferenciação entre os sexos. Estes estudos, com resultados algo contraditórios, chamam a atenção para a importância de se considerar a interação entre o sexo da criança e a classe social como determinantes dos comportamentos parentais.

Como explicar as diferenças entre classes sociais? Podem-se diferenciar três tipos de razões. A primeira razão tem a ver com o facto de um baixo rendimento económico em geral aparecer associado a condições de vida e de habitação difíceis, o que por sua vez será gerador de *stress*, como se falou na secção anterior. Por exemplo, quando o espaço disponível para cada membro da família é pequeno (habitações pequenas e famílias numerosas), é provável que surjam mais conflitos interpessoais, o que levará a mãe a intervir de forma mais punitiva. Becker (1964) afirma que as atitudes educativas se tornam mais permissivas à medida que o número de quartos da casa aumenta.

Diferentes valores educativos associados a diferentes estatutos profissionais podem constituir uma segunda razão para explicar as diferenças entre os grupos sociais. Tem sido sugerido que pais de classe mais elevada valorizam nos seus filhos a responsabilidade, a autonomia, a curiosidade, a consideração pelos outros, a independência e o auto-controlo, porque querem prepará-los para posições sociais e profissionais iguais às suas, ou sejam, profissões que requerem que eles tomem decisões e assumam responsabilidades. As pessoas de nível social mais alto tendem a auto-dirigir-se; o seu sucesso depende da sua própria capacidade de iniciativa, são mais susceptíveis de lidar com ideias e com relações interpessoais do que com objectos físicos; ao lidar com os seus filhos, usam mais o raciocínio e a negociação e enfatizam a auto-confiança. Os pais de classe baixa, por outro lado, enfatizam a obediência e a autoridade externa, porque isso é mais adaptativo na estrutura social em que vivem, na qual eles sentem que são controlados pelos acontecimentos sem sentirem capacidade para os controlar (Hoffman, 1960; Kohn, 1977). A atribuição de liberdade às crianças para tomarem decisões ou porem em questão as decisões parentais é interpretada pelos pais de classe baixa como promotora de atitudes de rebeldia e preguiça, o que os leva a assumir atitudes de maior autoritarismo. Quanto mais de perto os pais são

supervisados no seu trabalho, mais susceptíveis eles são de usar a punição física com os seus filhos (Kohn, 1977).

Uma terceira razão tem a ver com a interpretação que os pais fazem do comportamento inadequado dos seus filhos. Pais e mães de classe baixa são mais susceptíveis de punir os seus filhos com base nas consequências directas e imediatas das acções das crianças, enquanto que pais e mães de classe mais elevada punem com base na interpretação da intencionalidade da criança para actuar daquela forma. Estes pais não se sentem compelidos a punir comportamentos que consideram desagradáveis e infantis, mas próprios da idade. Porém, quando os comportamentos são interpretados como falta de auto-controlo, ou seja, fracasso em se comportar de acordo com os princípios interiorizados de conduta ou dificuldade em controlar o seu comportamento face a situações de frustração, os pais de classe mais elevada sentem-se compelidos a punir⁽¹⁾. Este argumento é compatível com o anterior na medida em que os pais que valorizam a atitude de conformismo e obediência a directrizes apenas se centram no cumprimento ou não cumprimento da ordem dada, enquanto que os pais que valorizam a promoção das capacidades de auto-direcção terão de se centrar no que está subjacente ao não cumprimento da directriz (Kohn, 1977).

5.4.3. Grupo cultural de origem

As práticas de socialização parecem diferenciar não só os grupos sociais mas também os grupos culturais e étnicos. Em cada grupo étnico as normas sociais devem reflectir as condições actuais necessárias para uma sobrevivência óptima. Estudos norte-americanos que incluem amostras com indivíduos negros e asiáticos mostram que o padrão autoritário, quando acompanhado de uma atitude parental calorosa, está associado a características diferentes nestas crianças, por comparação com as crianças de famílias brancas. Por exemplo, as raparigas de famílias autoritárias negras são mais dominadoras e independentes do que as raparigas de famílias brancas (Baumrind, 1973). O controlo restrito exigindo obediência imediata promoverá a sobrevivência da rapariga negra, sendo este controlo provavelmente sentido como um apoio. Estas práticas educativas parecem reflectir atitudes carinhosas por parte dos pais, em contraste com as atitudes de maior frieza afectiva das famílias autoritárias brancas. Nos estudos de Lau et al. (1990) e Dornbusch et al. (1987), já referidos anteriormente, as notas académicas correlacionavam-se positivamente com o estilo autoritário apenas nas crianças da etnia asiática, ao contrário do que acontecia no resto da amostra em

(1) As cognições parentais relativas aos comportamentos das crianças serão abordadas com pormenor no próximo capítulo.

que se observava a clássica correlação negativa com os estilos autoritário e permissivo e positiva com o estilo autorizado. A doutrina confucionista⁽¹⁾ parece ainda ser determinante nas práticas educativas dos pais e das mães chineses, quer os que vivem na China, quer os que emigraram para os Estados Unidos - quando comparados com pais e mães americanos apresentam valores mais elevados em controlo parental, encorajamento da independência, expressão do afecto e ênfase na realização da criança (Lin & Fu, 1990). Uma determinada prática educativa pode ter significados diferentes consoante a família está integrada numa comunidade em que essa prática educativa é ou não é aceite (Maccoby, 1980).

Os padrões educativos parentais asiáticos enfatizam a obediência aos padrões sociais; porém, a motivação ou intenção para impôr estes padrões não é dominar a criança, mas sim assegurar os objectivos familiares e sociais das relações harmoniosas com os outros e a integridade da união familiar (Chao, 1994). As mães chinesas estão altamente envolvidas na educação e no sucesso dos seus filhos.

As diferenças culturais são importantes para nos fazer entender que a avaliação de um determinado comportamento como sendo positivo, depende do tipo de objectivos educativos. Aquilo que os ocidentais consideram ser uma educação óptima - controlo firme com razões bem explicadas, espaço para que a criança possa tomar as suas decisões autónoma e apropriadamente, clima de afeição e responsividade sensível - deve-se à consideração da auto-regulação como o modo ideal de funcionamento do indivíduo (Shaffer, 1988). Em sociedades em que os constrangimentos sociais externos tomam o lugar da auto-regulação, estes comportamentos educativos já não serão provavelmente os ideais e darão lugar, por exemplo, a valores como a interdependência, a cooperação e a colaboração que parecem estar mais presentes nalgumas culturas asiáticas e latino-americanas.

⁽¹⁾ O confucionismo pode ser descrito como uma filosofia orientada para a realização pessoal harmoniosa e para o funcionamento harmonioso da família, da sociedade e do estado. Do ponto de vista ético, promove a vida cívica com base no respeito, bondade, ordem, equidade, amizade e obediência. O seu criador - Kung Fu Tse - viveu cinco séculos antes de Cristo, o que parece não ser impeditivo de ainda actualmente se sofrerem as suas influências na sociedade chinesa.

5.5. Direcionalidade dos efeitos causais: pais-criança ou criança-pais? - conclusões

Durante muito tempo os psicólogos perspectivaram as crianças como recipientes mais ou menos passivos das influências do meio onde estavam integradas. Esta perspectiva foi também evidente nas primeiras investigações sobre comportamentos educativos e disciplinares dos pais. Autores como Baumrind e Hoffman, para referir apenas os mais clássicos, utilizando métodos correlacionais, assumiram que a forma como os pais se comportavam com os seus filhos era um determinante causal mais forte não só do comportamento destes, mas também do seu desenvolvimento social, cognitivo, moral e pessoal. Este sentido parecia ser o mais lógico na medida em que os pais dispõem aparentemente de maior competência e de maior poder para pressionar um outro ser humano numa determinada situação e num determinado sentido; por outro lado, as crianças apareciam como seres demasiado imaturos e incompetentes para que um tal papel lhes pudesse ser atribuído.

Mais recentemente tem-se enfatizado o papel mais activo que a criança, com as suas características pessoais, assume no seu próprio processo de socialização. Bell (1968) foi o primeiro autor a pôr seriamente em questão a direcionalidade das influências proposta pelos autores que se debruçaram sobre os padrões educativos. Este autor começou por tomar uma posição a favor da influência preponderante da criança sobre os pais, para mais tarde mudar a sua posição e apresentar o *modelo dos sistemas de controlo*, em que propõe um controlo recíproco de parte a parte (Bell, 1971; Bell & Chapman, 1986).

Ao longo da revisão da investigação, cujos resultados foram apresentados neste capítulo ficou patente que o comportamento parental estava dependente da determinação de um jogo complexo de factores, alguns deles mais directamente ligados às crianças - sexo, idade, posição na fratria, temperamento - outros mais dependentes do contexto específico onde ocorre a interacção com os filhos - local, comportamento específico apresentado pela criança. Mas a determinação do comportamento parental não se restringe aos factores ligados à criança. Como é óbvio, as características de personalidade dos pais, o seu nível de formação escolar e as características da comunidade onde a família está integrada, são igualmente factores que a investigação mostra serem determinantes do comportamento parental. Da mesma maneira, o comportamento e desenvolvimento da criança não nos surge como exclusivamente dependente das variáveis parentais, os factores inerentes à própria criança -

mais uma vez o sexo, a idade e o temperamento - são determinantes poderosos dos resultados nela observáveis.

Em conclusão, parece ter pouco interesse a discussão sobre qual dos parceiros da interacção tem maior capacidade de influência sobre o outro. A nível molecular e comportamental, a influência mútua é demonstrada pela análise sequencial das interacções que mostra como os comportamentos de pais e filhos são contingentes uns dos outros. A um nível molar existe a interferência de todo um conjunto de outras variáveis físicas, psicológicas e contextuais na determinação do comportamento parental. A história da relação entre pais e filhos, nomeadamente em relação aos conhecimentos que se vão adquirindo acerca das reacções comportamentais a determinados estímulos e às expectativas daí decorrentes, será outro factor determinante a não esquecer. Outros factores cognitivos, como as ideias relativas às crianças e à sua educação e as atribuições de causalidade têm sido salientados pela literatura mais recente como importantes factores relacionados com o comportamento parental e com o comportamento e realização das crianças e, como tal, dedicar-se-á o próximo capítulo a este corpo de investigação. A restrição da discussão sobre a direcionalidade da influência causal ao par pai ou mãe e criança parece assim ser demasiado reducionista para ser proveitosa - existem muitos factores em jogo que interagem entre si de forma complexa. O esforço da investigação deve-se direccionar essencialmente para a identificação desses factores, quer na criança, quer nos pais, quer nos contextos, quer nas relações anteriores.

6. Síntese

Ao longo do segundo ano de vida da criança a nossa sociedade começa a exigir-lhe a aprendizagem de padrões de conduta relativos a regras básicas de segurança, a rotinas familiares, à protecção de bens materiais e a valores familiares fundamentais. Consequentemente, os comportamentos que infringem estas normas e que são desadequados situacionalmente devem ser inibidos em favor de outros mais adequados.

A interacção pais-criança pode ser estudada segundo diversos ângulos, a que não é alheia a metodologia de recolha de dados utilizada. De um ponto de vista molar é de considerar as dimensões complexas dos estilos educativos parentais e as tipologias daí decorrentes, sendo a mais aceite e divulgada a de D. Baumrind. De um ponto de vista

molecular, é de considerar os comportamentos disciplinares parentais, ou seja, os comportamentos que os pais utilizam em resposta aos comportamentos inadequados dos seus filhos com o objectivo de os controlar. Este capítulo debruçou-se sobre os efeitos dos comportamentos disciplinares sobre os comportamentos de auto-controlo da criança e sobre os mecanismos cognitivos, afectivos e motivacionais que explicam estes efeitos, tendo-se para tal feito apelo aos modelos de Hoffman (1985) e de Lepper (1985). Os encontros disciplinares são encarados como momentos de confronto entre as motivações e desejos dos pais e das crianças; quando os pais assumem o seu papel de agentes disciplinares estes momentos constituem situações privilegiadas para o estudo da transmissão/recepção ou ensino/aprendizagem de normas de conduta e valores educativos de pais para filhos.

Ao longo do capítulo procedeu-se à revisão das pesquisas relativas aos factores determinantes do comportamento parental. Foram analisados os factores situacionais mais próximos em relação à interacção pais-filhos, as características físicas e psicológicas das crianças, as características psicológicas dos pais e as variáveis de enquadramento socio-cultural da família. Apesar de os estudos se debruçarem sobre um número limitado de variáveis de cada vez, a partir da sua análise é possível concluir que as fontes de influência do comportamento parental são diversas e que estamos perante um processo complexo de interacção de factores (o que aliás faz parte do panorama geral no domínio psicológico).

As variáveis parentais de carácter cognitivo e afectivo, dada a sua importância na determinação do comportamento parental, bem como o enorme corpo de investigação que se acumulou nos anos mais recentes, serão analisadas no próximo capítulo. Intrinsecamente ligado aos comportamentos disciplinares dos pais que surgem em resposta aos comportamentos considerados inadequados nos filhos, estão as atribuições de causalidade (representações) e os sentimentos elicitados por estes comportamentos e pelos contextos em que ocorrem.

CAPÍTULO 3

PROCESSOS COGNITIVOS PARENTAIS

1. Introdução

Aquilo que os pais pensam no seu dia a dia acerca das crianças e dos diversos aspectos relativos à sua educação constitui o que alguns autores denominam de teorias do desenvolvimento da criança *naive* ou *implícitas* (Goodnow, 1984), por oposição às teorias científicas resultantes da investigação. Esta distinção tem implicações importantes na medida em que se assume que as ideias dos pais têm uma identidade própria, não sendo meras réplicas das ideias dos psicólogos.

As ideias parentais têm sido abordadas por alguns autores sob o conceito mais global de *processos cognitivos dos pais* (Palacios, 1987a). De entre estes processos cognitivos é possível distinguir na literatura conceitos diversos como crenças, valores, atitudes e expectativas, conceitos estes com uma já longa história de investigação no domínio da Psicologia Social, apesar de mais curta no domínio da Psicologia do Desenvolvimento. É possível situar na década de 60 um grande interesse pelas atitudes e expectativas parentais e são disso prova os numerosos trabalhos relativos à *Parental Attitude Research Instrument* (PARI - Schaefer & Bell, 1958). Na década de 70 o grande interesse pelo estudo de comportamentos directamente observáveis contribui para o decair do interesse pelas variáveis psicológicas internas. No domínio da socialização, as atitudes e os valores educativos são integrados na definição dos estilos educativos parentais, não constituindo só por si um objecto de estudo autónomo⁽¹⁾. É na década de 80 que se dá o ressurgimento do interesse por estas variáveis, nomeadamente pelas crenças e ideias parentais e pelas teorias *naive* do desenvolvimento da criança (Goodnow & Collins, 1990), interesse este que se mantém na década de 90.

Palacios (1987a) discute o facto de tão tardiamente os investigadores se terem debruçado de forma sistemática sobre este assunto. Na opinião deste autor isto tem a ver com o facto de os investigadores estarem alertados para a primazia do cognitivo (isto já acontecia

⁽¹⁾ Cf. trabalhos de D. Baumrind, descritos no capítulo 2.

desde as décadas de 60/70) e também com a percepção da utilidade do seu estudo, estimulada pela maior frequência das investigações sobre as interações pais-crianças. De facto a hipótese de que as atitudes e os valores parentais podem influenciar os comportamentos educativos dos pais e o desenvolvimento da criança, motivou a investigação sobre os aspectos cognitivos da interação entre pais e filhos (Schaefer, 1989).

Na perspectiva de Goodnow e Collins (1990), o retomar do interesse pelos aspectos internos não constitui um facto isolado, tendo surgido no âmbito de um cenário mais vasto, onde é possível destacar igualmente:

- . as abordagens cognitivas do desenvolvimento da criança, segundo as quais os efeitos dos estímulos a que a criança está submetida dependem da forma como ela os interpreta e assimila, são extensíveis ao adulto,
- . ênfase nos modelos internos que os indivíduos desenvolvem acerca da natureza das relações, com base nas suas experiências enquanto crianças e que actuam como filtros através dos quais o comportamento da criança é perspectivado,
- . questionar a natureza da Psicologia *quotidiana, naive, senso comum, informal*, e a sua relação com a Psicologia científica,
- . aumento do interesse pela cognição social e pela cognição *quotidiana*, ou seja, as categorias, as imagens e os esquemas, que as pessoas utilizam na compreensão do mundo que as rodeia ou que adquirem no decurso das suas práticas e interações diárias.

Esta ênfase cognitiva se, por um lado, excluiu as componentes afectivas do comportamento, por outro lado, permitiu que o interesse pelas variáveis internas, que se tinha desgastado com o estudo das atitudes educativas dos pais, aparecesse renovado nas décadas de 80 e 90.

As ideias acerca das crianças não são porém propriedade exclusiva dos pais. Os estudos etnográficos e antropológicos têm demonstrado que diferentes grupos culturais possuem crenças próprias acerca da realidade, realidade esta onde se inclui a Infância e a educação de crianças. Por outro lado, desde que há registos históricos que se sabe que em diferentes épocas existiram conceitos implícitos de Infância, conceitos estes estritamente relacionados com os conceitos acerca da educação (Borstelmann, 1983). A consciência destas

variações históricas e culturais, especialmente salientes ao longo do século XX, é outro factor a explicar o interesse pelo estudo do conceito de criança que actualmente vigora na nossa sociedade (Goodnow, 1984). No momento actual é possível observar uma maior centração na Infância sob a forma de redescoberta das suas diversas facetas. A nível das competências das crianças, por exemplo, as pessoas costumam comentar a maior maturidade dos bebés. Do ponto de vista económico, a sociedade actual está centrada na criança como potencial consumidor, existindo toda uma indústria à volta desta, desde vestuário, materiais lúdicos e didáticos, instituições educativas e de prestação de cuidados, etc. Do ponto de vista educativo chama-se a atenção dos pais e dos educadores em geral (os psicólogos aqui também têm o seu papel) para os direitos da criança e para os factores determinantes do seu desenvolvimento harmonioso ou perturbado. É possível concluir que o contexto social mais alargado contribuiu para o focalizar de todos os olhares sobre a criança e o seu desenvolvimento.

A constatação da existência de um pensamento parental varia segundo os autores (Palacios, 1987a). Sigel e McGillicuddy-DeLisi acreditam que os pais têm ideias claras e sistematizadas sobre a natureza das crianças e o seu desenvolvimento; segundo McGillicuddy-DeLisi (1982a) as justificações dos pais para as suas acções variavam entre afirmações teóricas bem articuladas e comentários intuitivos, relativamente às ideias sobre o desenvolvimento intelectual e social das crianças. Existem porém outros autores, seguindo um modelo do processamento da informação, que assumem as ideias dos pais como estruturas cognitivas (que representam a interiorização de valores e normas sociais), as quais medeiam a percepção do comportamento da criança e a resposta socializante dos pais; o processamento da informação faz-se na sua generalidade a um nível automático, inconsciente ou pouco reflectido (Bacon & Ashmore, 1986; Goodnow, 1985). Outros autores ainda, como Sameroff e Feil (1985) categorizam os pais segundo o seu nível conceptual, postulando nalguns a existência de um nível menos diferenciado e ateorético, enquanto que noutros existirão níveis mais diferenciados, em que as formas de pensar são mais relevantes.

A situação de entrevista confronta frequentemente os pais com questões relativas ao desenvolvimento e educação das crianças, sobre as quais nunca tinham pensado ou reflectido antes (Hess, Holloway & King, 1981; Sigel, 1986). Porém, passado o primeiro momento de admiração, muitos deles conseguem fazer um esforço de reflexão e responder justificadamente. De facto, existem aspectos em relação aos quais os pais nunca pensaram antes de lhes ser colocada a pergunta, e é neste sentido que Sigel (1986) fala em *crenças construídas recentemente*, elicítadas pela entrevista, que refletem o sistema de crenças global acerca das crianças, que os pais já possuíam previamente, mas em relação ao qual não tinham

acesso imediato. Há também situações em que é mais fácil para os pais reflectirem, ou seja, terem acesso às ideias que justificam a sua actuação num determinado momento (Goodnow & Collins, 1990). Noutras situações o comportamento dos pais pode ter um carácter mais intuitivo (generalização sobre poucos dados, apontar relações causais onde não existem, etc - Palacios, 1987a).

O facto de se aceitar que grande parte dos comportamentos parentais possuem pouco substracto racional, não quer dizer que os filhos não monopolizem o campo de pensamento dos seus pais. Muitas das práticas educativas que se desenvolvem sem uma análise profunda por parte dos pais, possuem implicitamente concepções evolutivo-educacionais largamente aceites pela comunidade e que não estimulam portanto a reflexão parental (Goodnow, 1985). Parece razoável aceitar que boa parte da conduta parental ocorre sem pensamento, mas também haverá outra parte que está sujeita a uma elaboração mais reflexiva (Palacios, 1987a).

São diversos os profissionais interessados no estudo das ideias parentais - psicólogos sociais, clínicos, terapeutas familiares, educadores de pais, antropólogos, sociólogos - cada um com a sua abordagem específica. De acordo com Goodnow (1984), o estudo das ideias parentais acerca da natureza do desenvolvimento e da educação das crianças pode servir diversos objectivos:

- . Estudar a cognição social no adulto, independentemente do seu papel de determinante de outras variáveis psicológicas; o estudo do desenvolvimento dos processos de pensamento dos adultos enquanto pais, considerando os seus filhos como o objecto desse pensamento, vem contrariar a tendência ainda dominante na Psicologia do Desenvolvimento relativa ao estudo exclusivo da criança e do adolescente.
- . Alterar as abordagens parentais na educação dos seus filhos, nomeadamente dar pistas de avaliação e intervenção para a criação de programas de educação de pais; de um ponto de vista pragmático parte-se do princípio que as ideias são determinantes dos comportamentos parentais.
- . Descrever os efeitos da cultura e da classe social enquanto factores diferenciadores dos processos cognitivos; os pais assumirão as ideias que interiorizaram, mas também as que melhor promoverem a adaptação das crianças à comunidade onde estão inseridos.

- . Aumentar a capacidade de previsão do nível de desenvolvimento a atingir pela criança, assumindo as ideias parentais o papel de determinantes do desenvolvimento das crianças.
- . Preencher um vazio no estudo da interação pais-filhos, assumindo neste caso as ideias parentais o papel de mediador entre os comportamentos educativos parentais e os comportamentos das crianças.

Ao longo deste capítulo serão abordados quatro tópicos fundamentais. O primeiro tem a ver com a definição de ideias parentais e termos afins; alguns autores têm-se preocupado com esta questão diferenciando conteúdos e qualidades nas ideias parentais. O segundo tópico prende-se com os factores determinantes das ideias parentais e com as conclusões que podemos tirar em termos da sua origem na transmissão social ou envolvendo um processo de construção. O terceiro tópico tem a ver com a importância que assumem as emoções parentais face às cognições. As relações encontradas entre as ideias parentais e os comportamentos das crianças, por um lado, e os comportamentos dos pais, por outro, constitui o quarto tópico a abordar neste capítulo.

2. Definição de Conceitos

Ao tentarmos proceder a uma revisão da literatura sobre uma temática o primeiro problema que se coloca é o da definição de conceitos. Não raramente em Psicologia surge o problema da diversidade terminológica que complica razoavelmente esta tarefa. Uma primeira questão tem a ver com a confusão entre comportamentos e cognições, mais frequente nos estudos mais antigos (anos 50/60) sobre atitudes educativas parentais. Por exemplo, uma mãe com uma atitude punitiva face à educação dos seus filhos era considerada uma mãe mais punitiva no sentido comportamental, de práticas educativas, como se fossem os comportamentos educativos os alvos da observação. A questão da terminologia no domínio dos comportamentos educativos foi abordada no capítulo 2, impondo-se de momento a questão da diferenciação entre aquilo que os pais *pensam* e aquilo que *fazem* do ponto de vista educativo.

Um outro aspecto relevante neste capítulo diz respeito à multiplicidade de termos

utilizados pelos investigadores para se referirem aos conteúdos do pensamento dos pais. Alguns dos termos utilizados dizem respeito a conteúdos com grande especificidade, enquanto que outros possuem um maior grau de abrangência. Assim, dentro da primeira categoria encontramos, pelo menos, as atitudes, os valores, as expectativas, as atribuições, os calendários evolutivos, as inferências, os objectivos, as percepções, os conhecimentos e as preferências. Conceitos que pretendem ser mais abrangentes são, por exemplo, cognições, processos cognitivos, teorias implícitas e ideias parentais; o termo *crenças parentais* é frequentemente utilizado tanto de uma forma mais genérica, como de uma forma mais específica (cf. por exemplo, Mills & Rubin, 1990, que utilizam o termo *crenças* para se referir às atribuições de causalidade; Schaefer & Edgerton, 1985, que englobam atitudes, valores e auto-relato de comportamentos dentro do termo *crenças*; Miller, 1988, também utiliza este termo para referir as percepções parentais do nível intelectual dos seus filhos). Independentemente da utilidade destes termos mais genéricos, é necessário estar ciente da confusão que eles podem acarretar, se não forem acompanhados de uma definição esclarecedora e do respectivo eixo conceptual, nomeadamente quando se pretende comparar os resultados dos diversos estudos (Palacios, 1987a). De notar ainda que a maior parte destes conceitos têm já o seu historial noutros domínios da Psicologia que não a Psicologia do Desenvolvimento, nomeadamente a Psicologia Social. De acordo com Palacios (1987a) será mais interessante que não se perca a especificidade conceptual dos diversos conteúdos cognitivos porque esta reflete melhor a complexidade do real. Será pouco provável que se tenham formado da mesma maneira, que tenham uma dinâmica idêntica ou que se traduzam de forma similar na interacção pais-filhos.

Todos estes conteúdos cognitivos reportam-se a objectos de carácter desenvolvimental. Assim, pode-se pensar no desenvolvimento cognitivo e na realização escolar, no desenvolvimento social ou no desenvolvimento moral. Os calendários desenvolvimentais, as atribuições de causalidade, as escalas de atitudes ou os questionários sobre *crenças parentais* podem incluir itens destas diversas áreas desenvolvimentais ou só de algumas, consoante o interesse dos seus autores. Por outro lado, o domínio de aplicação das ideias parentais pode ser mais global e teórico ou mais específico e concreto, ou seja, as ideias podem-se aplicar às crianças ou à sua educação e desenvolvimento de uma maneira geral, ou podem-se aplicar especificamente a um filho e a uma situação concreta do dia-a-dia. As primeiras são habitualmente denominadas de ideias teóricas e as segundas de ideias concretas. Um último aspecto a considerar ainda em relação aos conteúdos das ideias parentais é a idade da criança; em geral diferencia-se os bebés, as crianças de idade pré-escolar, as crianças de idade escolar e os adolescentes. As ideias expressas, quer sejam específicas, quer sejam

globais, independentemente do domínio do desenvolvimento ou comportamento a que se apliquem, terão de ser formuladas de forma diferente consoante o nível etário/desenvolvimental em que a criança se encontra.

Ao longo deste capítulo tentar-se-á então utilizar os conceitos não de uma forma genérica mas de uma forma mais específica, tal como eles nos aparecem na investigação. Sendo necessária a utilização de um termo genérico, optou-se aqui pelos termos *processos cognitivos* e *ideias*, já que parecem ser suficientemente neutros em termos de conotações teóricas, sendo acrescentado sempre que necessário a que tipo de conteúdos dizem respeito.

Em termos conceptuais será de distinguir a definição das ideias em termos dos seus *conteúdos* da definição das ideias em termos das suas *qualidades* (Goodnow & Collins, 1990). É por aqui que começamos.

2.1. Conteúdos das ideias parentais

Diversos autores propõem uma razoável diversidade de categorias para agrupar os conteúdos das ideias parentais (o que contribui para uma certa indiferenciação e confusão conceptuais), algumas das quais se apresentam de seguida a título exemplificativo. Goodnow (1985) começa por distinguir as ideias relativas ao que se deseja que aconteça (valores), as ideias relativas aos factores que afectam o atingir de um estado (processos desenvolvimentais, atribuições, grau de influência percebido, facilidade percebida na aplicação de um método, responsabilidade percebida) e as ideias relativas à relação do comportamento com a variável tempo (calendários desenvolvimentais). Goodnow, Knight e Cashmore (1986) distinguem as ideias relativas (1) aos objectivos e valores, (2) às condições que afectam o atingir dos objectivos (atribuições) e (3) à categorização do comportamento da criança e sua natureza. Goodnow e Collins (1990) referem: (1) as ideias relativas às direcções do desenvolvimento, onde incluem os objectivos, as expectativas desenvolvimentais e as ideias acerca do decurso do desenvolvimento (calendários desenvolvimentais, fases de desenvolvimento, etc), por um lado, e (2) as ideias relativas às condições do desenvolvimento, onde incluem as ideias relativas à contribuição das condições internas e externas do desenvolvimento, à influência e responsabilidade dos pais e aos métodos utilizados por estes para atingirem os objectivos que se propõem, por outro lado. Miller (1988), situando-se exclusivamente no domínio cognitivo,

distingue ideias acerca dos processos de desenvolvimento (mais especificamente os determinantes do desenvolvimento e das diferenças inter-individuais) e ideias acerca das competências específicas (especificamente acerca dos calendários desenvolvimentais). Kohn (1963) faz a distinção entre objectivos desejáveis e métodos utilizáveis. Por sua vez Sigel (1985) fala das crenças relativas ao "quê" e das crenças relativas ao "como", ou seja, crenças acerca da natureza da criança e do seu desenvolvimento e crenças acerca da educação da criança e de como se deve actuar em determinadas situações para obter determinados objectivos (é provável que estas últimas permitam fazer predições de comportamentos parentais mais ajustadas). Murphey (1992) faz a distinção entre crenças globais acerca da natureza da criança, do processo desenvolvimental e do contexto interpessoal da família e crenças específicas que dizem respeito às expectativas e às atribuições.

Optou-se aqui pela apresentação dos diversos conteúdos das ideias parentais não integrados em categorias, já que o principal objectivo é clarificar conceitos para que posteriormente se possam analisar as suas relações com os comportamentos parentais e os comportamentos e nível de realização da criança.

2.1.1. Atitudes

A atitude é definida como uma organização de crenças duradouras a propósito do grau de desejabilidade de um objecto ou situação, predispondo para uma determinada resposta (Holden & Edwards, 1989). Parte daquilo que actualmente se denomina de crenças ou ideias, começou por ser estudada sob o rótulo de atitudes. Porém, o conceito de atitude comporta outras componentes, para além da cognitiva, nomeadamente a afectiva e a intenção comportamental (Holden & Edwards, 1989; Sigel, 1985).

As atitudes foram variáveis muito estudadas durante as décadas de 50 e 60, como atrás foi referido. Muitas vezes assimiladas aos próprios comportamentos educativos, as atitudes eram avaliadas através de questionários de auto-preenchimento, em que os pais eram tidos como as principais fontes de informação das práticas educativas. Os inventários de atitudes foram frequentemente criados para responder a questões de investigação específicas, não tendo havido um trabalho de cariz psicométrico na sua elaboração e refinação (Goodnow & Collins, 1990). Estes questionários englobavam frequentemente uma mistura de conteúdos, como crenças, intenções comportamentais e auto-percepções, sendo o rótulo *atitude* mais nominal do que real (Holden & Edwards, 1989). O PARI, da autoria de Schaefer

e Bell (1958), é o questionário de atitudes mais conhecido e utilizado; revela dimensões de estilo parental, como por exemplo, estilo autoritário *versus* democrático. Os estilos educativos eram considerados constructos estáveis, não dependentes dos contextos situacionais. Apesar de a investigação não ter concluído pela sua validade comportamental (Becker & Krug, 1965; Holden & Edwards, 1989), o PARI continua a estimular a investigação, tendo sido reabilitado numa versão mais curta apenas com os itens dos três principais factores (Stanton & Silva, 1992).

A investigação com as escalas de atitudes parentais teve o mérito de dar pistas para melhorar as técnicas de recolha de informação. Por exemplo, começou-se a recolher dados relativos ao momento presente em vez de informação retrospectiva e a pedir descrições detalhadas das acções em vez de se aceitar descrições de traço ou gerais. Começou-se também a utilizar os métodos observacionais e a sentir a necessidade de comparar a informação dos pais com os dados da observação.

2.1.2. *Valores*

Os valores constituem uma categoria super-ordenada que transcende a especificidade dos objectos e das situações, representa objectos abstractos ou reflecte um conjunto coerente de atitudes a uma classe de estímulos (Holden & Edwards, 1989). Os valores definem quais os objectivos que vale a pena perseguir; no que diz respeito à educação das crianças referem-se às características que os pais acham importante que os filhos desenvolvam e que os pais mais gostariam que os seus filhos apresentassem (Kohn, 1977).

O autor mais conhecido no estudo dos valores educativos é M. Kohn, que estabeleceu a distinção entre os valores de autonomia e auto-direcção (afirmação pessoal, responsabilidade, consideração pelos outros, curiosidade, imaginação e auto-controlo), por um lado, e os valores de conformismo (obediência, limpeza, boa-educação, boas notas escolares e submissão a normas), por outro lado. Kohn (1977) estudou os valores educativos parentais na medida em que eles eram informativos acerca dos efeitos da estrutura social no comportamento e socialização da criança e da conexão entre o mundo do trabalho e o mundo familiar. Este autor realça o papel da profissão dos pais como variável determinante das diferenças observadas nos valores educativos - pais com profissões de alto nível social apresentam valores de auto-direcção, enquanto que os pais com profissões de baixo nível social apresentam valores de conformismo. A correlação inicial entre classe social e auto-

direcção é de .33, mas pode ser reduzida para metade se se controlarem três factores que aparecem combinados na nota "auto-direcção profissional": proximidade da supervisão, quantidade de tempo gasto com informação, coisas e pessoas e complexidade *versus* repetitividade do trabalho (Goodnow, 1985), o que revela a importância das características profissionais na determinação dos valores. Os pais têm tendência a encorajar nos seus filhos o desenvolvimento das características que as suas próprias profissões exigem. Esta interpretação das diferenças observadas nos valores em função da classe social continua a ter impacto na análise dos resultados da investigação mais recente.

Kohn (1977) descreve ainda os valores como sendo uma variável de ordem superior aos meios e estratégias educativas utilizados. Trata-se da distinção entre ideias acerca dos fins e ideias acerca dos meios, distinção esta algo semelhante à realizada por Sigel (1985) a propósito das crenças sobre o desenvolvimento da criança e das crenças sobre as estratégias educativas, atrás referida.

2.1.3. *Objectivos*

Os objectivos dos pais relativamente aos seus filhos serão determinados pelos seus valores. Há várias formas de categorizar os objectivos dos pais. Uma delas é considerar a variável tempo - objectivos a curto prazo e objectivos a longo prazo. Um exemplo deste tipo de classificação é dado pela distinção entre obediência a normas e interiorização de normas. A obediência da criança numa determinada situação será um objectivo a curto prazo; porém, se os pais pretendem que o comportamento de obediência da criança ocorra em momentos diversos no tempo e no espaço, terão de intervir não apenas a nível do comportamento da criança, mas também a nível da sua motivação (cf. Cap.1 e Cap.2). Objectivos a curto e a longo prazo estão associados a diferentes tipos de acções dos pais, tal como demonstrou Kuczynski (1984) no estudo de observação da interacção em meio laboratorial, já referido. Bacon e Ashmore (1986) distinguem também os objectivos a curto prazo e a longo prazo, sub-dividindo estes últimos em objectivos comuns a todos os pais (sobrevivência e socialização da criança) e objectivos específicos, relacionados com as ambições e os valores pessoais dos pais.

Uma outra possibilidade de categorizar objectivos é a sugerida por LeVine (1974): o que os pais querem *dos* seus filhos e o que os pais querem *para* os seus filhos. O primeiro tipo de objectivos prende-se principalmente com a satisfação das necessidades dos pais,

adoptando estes uma posição mais egocêntrica. Em algumas sociedades é ainda vulgar os pais quererem dos filhos uma participação com o seu trabalho para o sustento da família e esperarem que os seus filhos os apoiem na velhice (Turquia - cf. Youniss, 1994). De uma forma geral, todos os pais investem de uma forma narcísica nos seus filhos, isto é, pretendem de alguma forma que estes satisfaçam as suas necessidades em termos afectivos, sociais e pessoais, ou até, em casos mais específicos, pretende-se que fortaleçam a relação do casal. Mas também é certo que isto pode ser feito em maior ou menor grau e mais ou menos contrabalançado por uma centração nas necessidades da criança.

O segundo tipo de objectivos de LeVine (1974) sugere uma centração predominante na criança, na sua individualidade e uma tentativa de satisfação das suas necessidades; revela uma posição mais altruísta por parte dos pais, mas mesmo assim centrada no seu sistema de valores. Quais as qualidades que os pais gostariam que os seus filhos desenvolvessem? LeVine (1974) propõe uma hierarquia com três metas consideradas universais (porque experimentadas em várias culturas) na educação das crianças:

- 1º- sobrevivência física e saúde da criança,
- 2º- desenvolvimento das capacidades necessárias para que a criança se converta num adulto economicamente independente,
- 3º- desenvolvimento das capacidades que promovem os valores morais, emocionais, intelectuais, etc.

À medida que os objectivos dos níveis inferiores forem sendo alcançados, os pais adoptarão os objectivos do nível imediatamente superior. O nível superior englobará um grande número de capacidades a desenvolver na criança e como tal deveria haver uma maior diferenciação. Os valores propostos por Kohn (1977) de conformidade/auto-direcção traduzir-se-ão em objectivos deste último nível.

2.1.4. Calendários desenvolvimentais

Os julgamentos feitos pelos pais relativamente à idade a que determinado comportamento deve aparecer ou desaparecer, à antecedência de uma determinada competência em relação a outra ou à inclusão do comportamento da criança em determinado estágio ou período crítico, estão inerentemente ligados às teorias *naive* ou implícitas do desenvolvimento da criança, as quais têm a sua origem no contexto socio-cultural.

As ideias relativas aos calendários desenvolvimentais⁽¹⁾ de uma maneira geral são avaliadas através de questionários de auto-preenchimento com itens relativos a tarefas desenvolvimentais, abarcando áreas diversas do comportamento e desenvolvimento das crianças. Quando as respostas são comparadas com normas etárias, ditadas pela investigação, permitem avaliar a acuidade do julgamento parental. Quando estas ideias se reportam aos seus próprios filhos permitem por um lado, avaliar as expectativas (quanto ao futuro) que os pais têm em relação às crianças e, por outro lado, avaliar a acuidade (actual) das suas percepções em relação às competências da própria criança (implicando portanto a avaliação da realização da criança - Miller, 1986). Estas ideias são a base para a elaboração das percepções que os pais criam acerca dos seus filhos, que eventualmente irão orientar as acções educativas e a maior ou menor precocidade destas.

O conhecimento dos calendários desenvolvimentais estará ainda na base das atribuições de causalidade feitas pelos pais para os comportamentos da criança, em termos de idade ou fase do desenvolvimento (Dix, 1993). Estes comportamentos podem ser interpretados como próprios ou até característicos da fase etária em que a criança se encontra. A atribuição de um comportamento inadequado de uma criança à sua idade pode levar os pais a uma maior tolerância; pelo contrário, se o comportamento for considerado como próprio de uma idade anterior, os pais poderão assumir uma atitude menos tolerante para com a criança. Da mesma maneira, se considerarmos os sentimentos dos pais, no primeiro caso haverá um sentimento de tranquilidade, enquanto que no segundo haverá mais zanga e preocupação. Se a criança apresentar comportamentos precoces em relação às normas dos pais, o sentimento será de satisfação, mas também frequentemente de preocupação na medida em que se trata de uma situação atípica.

Um importante factor determinante das diferenças obtidas nas respostas das mães aos calendários desenvolvimentais parece ser as diferenças culturais/étnicas e as diferenças sociais, as quais superam as diferenças resultantes da experiência parental (Goodnow, Cashmore, Cotton & Knight, 1984; Hess, Kashigawi, Azuma, Price & Dickson, 1980; Ninio, 1979). Diferentes grupos culturais apresentam tempos diferentes para a aquisição das diversas competências desenvolvimentais. Pais de classe social mais elevada também formulam predições evolutivas que implicam maior precocidade. Estes aspectos serão tratados com mais pormenor no parágrafo sobre os determinantes das ideias parentais.

⁽¹⁾ Tradução escolhida para *developmental timetables*.

2.1.5. Atribuições de causalidade/Percepção que os pais têm da sua influência nas crianças

A literatura sobre atribuições é muito variada e inclui diversos modelos acerca de como estas inferências sociais são formuladas e acerca de como inferências particulares influenciam o comportamento (cf. Dix & Grusec, 1985). A teoria da atribuição é uma abordagem do processamento da informação social, a qual assume, em traços gerais, que o comportamento social depende da avaliação continuada das pessoas e dos comportamentos. Mais especificamente, a elaboração de inferências acerca das causas dos acontecimentos, dos motivos e das características das pessoas em interacção e das propriedades inerentes às situações sociais, será um determinante das acções sociais. As razões apresentadas pelos pais como justificação para os diversos comportamentos adequados e inadequados dos seus filhos podem ser variadas - o esforço empreendido pela criança, a capacidade desta, o tipo de ensino a que foi submetida, o tipo de tarefa, o factor sorte, a disposição de momento, etc. Existe uma grande quantidade de investigações sobre estes conteúdos, sendo bastante comum o recurso a *vignettes* como instrumento de recolha de dados ⁽¹⁾.

Uma possível classificação das atribuições é a dualidade clássica entre hereditariedade e meio, ou seja, a criança apresenta aquele comportamento por razões temperamentais que lhe são intrínsecas, ou por razões extrínsecas que se prendem com as aprendizagens e os estímulos a que foi exposta. Esta classificação suporta ainda uma terceira categoria - interaccionista - correspondente à apresentação de razões que se prendem simultaneamente com factores temperamentais de base que foram modificados ou reforçados através da acção do meio.

Um outro critério possível de classificação tem a ver com a atribuição de instabilidade ou estabilidade ao comportamento da criança, isto é, trata-se de um comportamento estruturado imutável ou, pelo contrário, trata-se de um comportamento instável, temporário, relacionado com as contingências da situação. Mills e Rubin (1990; 1992), bem como Dix e colaboradores (1986), baseando-se no modelo de Weiner (1979), distinguem as atribuições de causalidade em factores estáveis internos, factores instáveis internos e factores externos. Os primeiros dizem respeito aos traços ou disposições de personalidade, que se apresentam consistentes ao longo das situações; os segundos referem-se a condições temporárias ou modificáveis, como por exemplo, a idade, a disposição do humor no momento ou os hábitos adquiridos; finalmente, os factores externos referem-se às características situacionais,

⁽¹⁾ Esta metodologia foi descrita no capítulo anterior.

nomeadamente o espaço, o momento temporal ou as pessoas presentes.

Quando questionados acerca da estabilidade de diversos comportamentos dos seus filhos, em geral os pais esperam que os comportamentos desejáveis se mantenham e que os indesejáveis mudem, as características positivas são vistas como inatas e estáveis e as negativas como transitórias e causadas extrinsecamente (Goodnow et al., 1986). Este fenómeno, denominado de *optimismo desenvolvimental* (Knight, 1985), tem um carácter funcional (*enviesamento* funcional - Goodnow et al., 1986), na medida em que permite que os pais se mantenham empenhados e motivados para assumirem o seu papel de pais. O facto de os pais elaborarem as suas ideias em função das suas necessidades e motivações, é apoiado por diversas investigações. No domínio da realização académica, um nível de realização superior na matemática (crianças de 11/12 anos) é atribuído pelos pais à capacidade da criança (factor estável interno), enquanto que um nível baixo de realização é atribuído à falta de esforço (factor instável interno) (Hess & McDevitt, 1986).

No domínio do comportamento social, as respostas altruístas e pró-sociais são vistas como mais estáveis, gerais, intencionais, controláveis e disposicionais do que os comportamentos inadequados de violação de normas ou fracasso em ser altruísta (Dix & Grusec, 1985; Dix et al., 1986; Gretarsson & Gelfand, 1988). Porque é que os pais pensam que partilhar é mais intencional, controlável e disposicional do que não partilhar? Por um lado, os resultados apontam para a necessidade de auto-estima dos pais, que exige que se tenha uma imagem positiva de si próprio e dos outros significativos; por outro lado, os comportamentos positivos implicam um maior empenhamento e por vezes sacrifício por parte da criança, que só existirá se de facto houver uma motivação intrínseca para se comportar de determinada forma, enquanto que os comportamentos inadequados em geral dão benefícios directos e imediatos à criança. Os primeiros comportamentos são auto-reforçantes, enquanto que os segundos são alvo de um reforço externo.

Parece haver uma associação entre atribuições de carácter disposicional (inatista, personalidade) e a ideia de que o comportamento dos seus filhos é imutável e, como tal, os pais pouca influência terão sobre ele, por um lado, e atribuições de carácter situacional e de mutabilidade dos comportamentos da criança, nomeadamente através da influência da acção dos pais, por outro. Em geral, o primeiro tipo de ideias aparece com maior frequência em indivíduos de nível socio-económico mais baixo do que em indivíduos de nível socio-económico mais elevado.

Os comportamentos das crianças podem ainda ser interpretados, ou como intencionais, ou como independentes da vontade da criança. A atribuição da intencionalidade é feita através de dois processos (Dix et al., 1986):

- os pais avaliam as intenções da criança, verificando se esta deseja os efeitos resultantes do seu comportamento. Para tal, é necessário considerar (1) se a criança compreende a relação causa-efeito do seu comportamento (*conhecimento*), (2) se a criança tem competência para produzir esses efeitos deliberadamente (*comportamento*) e (3) se a criança não está sujeita a pressões externas (*motivação*). Se estas condições estiverem preenchidas, os pais inferem que houve intencionalidade. Se não estiverem presentes, o comportamento será percebido como não intencional, reflectindo constrangimentos desenvolvimentais (idade) ou situacionais (pressões externas) no controlo que a criança tem do seu comportamento.

- a atribuição de intencionalidade está relacionada com a inferência acerca das tendências disposicionais, como estando na base do comportamento da criança. Se os pais interpretarem o comportamento da criança como tendo a sua origem nas características de personalidade desta, esse comportamento será mais provavelmente assumido como intencional.

Dix et al. (1986) utilizaram *vignettes* para estudar a importância que os pais atribuíam ao auto-controlo como explicação para os comportamentos inadequados (violação de uma norma e fracasso em ser altruísta) das crianças. Verificaram que quanto mais importante era a falta de auto-controlo, mais o comportamento inadequado da criança era interpretado como disposicional. No caso dos comportamentos que revelavam falta de altruísmo, a falta de auto-controlo era considerada mais intencional e mais importante era para os pais darem-lhes uma resposta; quanto mais a falta de auto-controlo era considerada importante, mais preocupados os pais ficavam. Nas crianças mais novas a falta de auto-controlo (bem como a falta de conhecimentos) era considerada uma causa menos importante do comportamento inadequado das crianças, por comparação com as crianças mais velhas. Os autores concluem que os pais vêem o auto-controlo como um factor interno, controlável, pelo qual as crianças são responsáveis, comparável ao esforço, em vez de uma falta de capacidade interna não controlável, imposta pelo desenvolvimento. Tal como as crianças que não tentam, as crianças com falta de auto-controlo actuam intencionalmente e de acordo com os seus traços e disposições - os pais vêem o auto-controlo mais como uma questão de temperamento do que como uma questão de desenvolvimento.

2.1.6. Ideias relativas às características das crianças e às acções educativas

Estas características podem ser relativas a diversos domínios desenvolvimentais e estarão associadas às atitudes educativas. Um dos domínios mais considerados tem a ver com a capacidade da criança para controlar o seu comportamento e com a necessidade de controlo parental. A ênfase nesta competência da criança para se auto-regular é relativamente recente na sociedade ocidental, ao contrário da sociedade oriental, onde está desde há muito enraizada nas tradições educativas familiares. Ao revêr os escritos dos séculos XVII a XIX, Kojima (1986) comenta a ênfase dada aos factores ambientais na explicação das diferenças inter-individuais, na medida em que aqueles eram determinantes do desenvolvimento da autonomia da criança, de acordo com os padrões traçados pelos adultos. As práticas educativas deviam orientar a criança na direcção moral correcta e encorajar a sua auto-regulação. Para tal, deviam ser promovidas actividades que estimulassem a concentração, a paciência e a mestria progressiva dos procedimentos na resolução de um problema (Kojima, 1986).

As ideias relativas às competências de auto-controlo da criança também foram estudadas em amostras ocidentais. Minton, Kagan e Levine (1971) afirmam que as mães de nível social mais elevado permitem à criança de três/quatro anos mais liberdade e actuam como se acreditassem que ela é capaz de controlar o seu próprio comportamento. Estas mães descrevem os seus filhos (na entrevista) como sendo capazes de pensar antes de actuar. Por outro lado, as mães entrevistadas por Nucci (1994) acham que os seus filhos devem ter um domínio pessoal de decisão e exercer esse poder sobre aquilo que os rodeia.

Baumrind (1973) descreve as ideias que os quatro grupos de pais por ela identificados - autoritários, autorizados, permissivos e harmoniosos - apresentam relativamente aos seus filhos. Os pais autoritários e os pais permissivos têm uma imagem da criança não realista e não responsiva às suas competências em desenvolvimento, na medida em que não tomam em consideração o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Acreditam que os comportamentos dos seus filhos são dominados por forças egocêntricas e primitivas, as quais devem ser constrangidas (na perspectiva dos pais autoritários) ou glorificadas (na perspectiva dos pais permissivos). Enquanto que os pais autoritários, vendo a criança como impulsiva, centram a sua tarefa no controlo do comportamento para impôr uma força regulatória, os pais permissivos, vendo igualmente a criança como impulsiva, acham que a imposição de um controlo firme pode interferir com a ordem natural do desenvolvimento e ir contra o espírito individualista da criança. Os pais autorizados e os pais harmoniosos estão mais inclinados para ver os deveres e direitos dos

pais e dos filhos como complementares e não idênticos. Como pais acham que devem estar receptivos e conscientes das necessidades das crianças antes de fazer qualquer tentativa para alterar as suas acções; vêem a criança como amadurecendo ao longo de estádios com aspectos qualitativamente diferentes e fazem referência ao estádio de desenvolvimento em que a criança está, para fundamentar as suas práticas educativas; não têm ideologia que os impessa de mudar à medida que a criança muda; vêem os aspectos de controlo do seu papel parental como facilitadores da competência e, por isso, da independência da criança.

Schaefer e Edgerton (1985) incluem na sua *Escala de Modernidade Parental* itens acerca da natureza da criança e do processo de aprendizagem (atitudes e valores). Estes itens foram seleccionados na base da sua capacidade para prevêr a competência académica das crianças nos primeiros anos de escolaridade. Os autores, utilizando a análise factorial, concluíram pela existência de dois grupos de ideias relativas à natureza da criança, à natureza do processo educativo e à natureza da autoridade dos pais e dos professores: ideias *democratico-progressistas* (modernas) e ideias *autoritário-tradicionais*. As ideias democratico-progressistas consistem, por exemplo, em considerar que os pais devem encorajar a expressão de opiniões pela criança, que as crianças aprendem activamente e que a autoridade dos pais e dos professores não é absoluta. Estas ideias fazem parte de um conceito mais global apresentado por Schaefer - *modernidade parental*. As ideias autoritário-tradicionais, pelo contrário, enfatizam a autoridade de pais e professores como sendo absoluta e apresentam uma imagem negativa das crianças (comportam-se de forma inapropriada quando em liberdade). Enquanto que as ideias modernas enfatizam a motivação intrínseca e a orientação para o presente e para o futuro, as ideias autoritárias enfatizam a motivação extrínseca e a ênfase no passado e no tradicional. A modernidade parental estará relacionada com uma modernidade psicológica individual e com uma modernidade social, estando estes conceitos associados ao funcionamento intelectual e à realização académica, tanto dos pais como dos filhos.

Na mesma linha e utilizando uma nomenclatura próxima da de Schaefer e Edgerton (1985), Palacios (1987b, 1990) descreve os pais modernos, os pais tradicionais e os pais paradoxais. Este autor, a partir de uma análise de correspondências múltiplas dos dados obtidos através de entrevistas a pais de recém-nascidos, versando onze áreas diferentes de ideias teóricas (por exemplo, objectivos educativos, calendários desenvolvimentais, capacidades das crianças, responsabilidade dos pais), conclui pela existência de três grupos de pais que integram cerca de 86% da sua amostra. São eles os pais tradicionais (28%), os pais modernos (24%) e os pais paradoxais (34%). Os pais tradicionais possuíam pouca

informação acerca da gravidez e da educação de crianças, apresentavam ideias predominantemente inatistas, não se sentindo capazes de influenciar o desenvolvimento dos seus filhos (atribuições de causalidade), eram a favor das práticas educativas punitivas (ideias acerca dos comportamentos educativos), apresentavam ideias estereotipadas em relação aos sexos (atitudes) e estavam pouco predispostos para a interacção com os seus bebés (atitudes). Estes pais eram em geral de meio rural e possuíam um nível de escolaridade baixa. Os pais modernos colocavam-se no extremo oposto em relação aos pais tradicionais: achavam que as diferenças interindividuais resultavam da interacção de factores hereditários com factores ambientais, não apresentavam ideias estereotipadas, referiam o uso de uma maior permissividade educativa, estavam cientes dos aspectos psicológicos das suas interacções com as crianças, apresentavam expectativas desenvolvimentais optimistas e acreditavam que podiam influenciar em grande parte o decurso do desenvolvimento dos seus filhos; a maior parte destes pais tinha um alto nível educativo e profissional e vivia em meio urbano. Finalmente, os pais paradoxais apresentavam um padrão de ideias bastante inconsistente, ao contrário dos dois grupos já descritos. Assim, revelavam um alto grau de procura da informação, mas um baixo nível de conhecimentos adquiridos, apresentavam ideias fundamentalmente ambientalistas mas ao mesmo tempo não se assumiam como capazes de controlar esse ambiente, tinham expectativas desenvolvimentais optimistas que não eram acompanhadas de uma predisposição para a interacção com os seus filhos e oscilavam entre a afirmação e a não afirmação de ideias estereotipadas; estes pais apresentavam um nível educativo médio ou baixo, um nível profissional médio e em geral não se tratava do seu primeiro filho.

Sigel (1986) e McGillicuddy-DeLisi (1982a, 1982b, 1985) estudaram as crenças relativas às competências mais ou menos activas ou passivas das crianças para colaborar na construção do seu próprio desenvolvimento cognitivo, através das respostas dos pais e das mães a questões sobre os mecanismos que explicam as aprendizagens de cariz cognitivo que as crianças fazem no seu dia a dia (estas aprendizagens eram apresentadas sob a forma de *vignettes*). Os autores descrevem as ideias parentais construtivistas - a criança tem um papel activo no seu próprio desenvolvimento conceptual e comportamental, graças aos processos cognitivos internos de experimentação, análise e auto-regulação. Estes estudos concluíram pela existência de uma relação entre ideias e factores de carácter socio-demográfico (nível social e constelação familiar). Outros investigadores ligados ao ETS comprovaram estes dados (Johnson & Martin, 1985; Skinner, 1985).

O interesse dos investigadores e dos clínicos pelas ideias relativas às características

das crianças e às acções educativas é enorme, dada a esperança de que, uma vez alteradas as ideias, possa haver uma mudança concomitante nas acções parentais. Há alguma evidência de que as ideias acerca dos métodos constituem a área onde será mais fácil ocorrer mudanças (Kohn, 1977), aquela sobre a qual os pais procuram mais informação (Backett, 1982) e também a que está mais sujeita a mudanças históricas.

2.2. Qualidade das ideias parentais

Goodnow e Collins (1990) enfatizam a qualidade, a par dos conteúdos, na conceptualização das ideias parentais. A qualidade refere-se às características que se podem aplicar às ideias, independentemente dos seus conteúdos. São elas: (1) a acuidade, (2) a diferenciação, (3) o acordo ou significado partilhado, (4) a consciência de e a acessibilidade, (5) a intensidade ou adesão e, finalmente, (6) a estrutura ou conexão. Apesar de não existir um domínio de investigação especialmente direccionado para o estudo das qualidades das ideias parentais, procede-se de seguida à apresentação dos dados existentes.

2.2.1. Acuidade

Até que ponto as atitudes educativas, as avaliações acerca das competências das crianças ou as atribuições de causalidade são julgamentos correctos? A avaliação da acuidade implica a existência de um padrão em relação ao qual se possam estabelecer comparações, o que nem sempre é possível. A acuidade pode ser influenciada por, pelo menos dois factores. O primeiro diz respeito à necessidade de protecção do Ego contra possíveis realidades menos gratificantes; o segundo diz respeito aos estereótipos sociais que podem invadir o campo de consciência do indivíduo, não lhe permitindo aperceber-se da realidade com maior acuidade.

Quais os efeitos da acuidade e da falta de acuidade? Alguns estudos reforçam os efeitos positivos da acuidade das ideias parentais no comportamento das crianças. Quanto maior a acuidade das percepções parentais, mais elevado é o nível de competência ou de desenvolvimento da criança (Hunt & Paraskevoulos, 1980; Miller & Davis, 1992). A falta de acuidade das ideias parentais porém, pode revelar efeitos negativos. Rickard, Graziano e Forehand (1984) mostraram que as mães que referiram que os seus filhos necessitavam de acompanhamento clínico, quando de facto as crianças não apresentavam problemas, possuíam

um conhecimento mais limitado das normas de desenvolvimento das crianças e apresentavam expectativas irrealistas para os seus filhos, quando comparadas com mães que não referenciaram os seus filhos como necessitando de acompanhamento clínico.

Uma atribuição incorrecta do comportamento da criança leva a incorrecções na compreensão desse comportamento e na forma de lidar com ele eficazmente. Os pais que atribuem os comportamentos indesejáveis dos seus filhos a disposições estáveis, por exemplo, são mais susceptíveis de utilizar comportamentos punitivos; se estes comportamentos na realidade se deverem a limitações desenvolvimentais (incorrecção na avaliação dos calendários desenvolvimentais), os comportamentos punitivos dos pais podem gerar de forma agravada sentimentos de conflito e frustração nas crianças. Se, pelo contrário, o comportamento inadequado já não puder ser atribuível à idade da criança e os pais o interpretarem dessa maneira, então provavelmente eles não vão intervir no sentido de o eliminar, tendendo este comportamento a permanecer, quando poderia desaparecer mais cedo (Dix, 1993).

O estudo da acuidade das ideias parentais deu apenas os seus primeiros passos. Uma questão que se coloca é a seguinte: a acuidade das ideias relativas às características das crianças e às acções educativas implica a sua coerência com as teorias implícitas da sociedade onde estão inseridas ou com o pensamento científico corrente?

2.2.2. Grau de diferenciação/complexidade

A complexidade ou diferenciação de uma ideia ou de uma forma de pensar refere-se ao grau de elaboração, abstracção e sofisticação da mesma. Operacionaliza-se pela quantidade de perspectivas, pontos de vista ou factores que considera simultaneamente e em interacção. Sameroff e Feil (1985) na sua conceptualização de níveis de desenvolvimento do pensamento parental, utilizando o *Questionário dos Conceitos de Desenvolvimento*, um Q-sort e *vignettes*, postulam quatro níveis - não reflexivo ou simbiótico, categorial, compensatório e perspectivista - que se aplicam a conteúdos diversos, tais como fins e meios educativos e formas de avaliar o comportamento. O nível mais avançado (perspectivista) é aquele em que os pais são capazes de pensar tomando em consideração simultaneamente diversos pontos de vista. No estudo realizado surgiram poucas respostas de nível baixo, donde se conclui que a maior parte das pessoas tem uma boa compreensão do desenvolvimento, a qual lhes permite interpretar adequadamente os problemas que possam ter com os seus filhos. Por outro lado,

apenas 3% cai no nível perspectivista; a maior parte encontra-se no nível central categorial.

Da mesma forma, Newberger (1980) apresenta como nível mais evoluído - interaccional/sistémico - aquele em que os pais compreendem que a criança é um ser psicologicamente complexo, em evolução e reconhecem que pais e filhos se determinam mutuamente. Um pensamento pouco diferenciado será aquele que envolve uma abordagem globalista com pouca sensibilidade às *nuances*, pouca especulação acerca do porquê dos comportamentos das crianças e dos acontecimentos e pouca reflexão sobre os seus próprios pensamentos.

De uma maneira geral, a um grau superior de diferenciação das ideias parentais corresponderá um nível desenvolvimental superior nos filhos e também uma maior abertura à mudança de ideias (Newberger, 1980). Em termos de comportamentos parentais, podem-se verificar comportamentos mais estimuladores da reflexão na criança (Applegate, Burke, Burleson, Delia & Kline, 1985) e estilos de ensino mais eficazes por parte dos pais (Pratt, Hunsberger, Pancer, Roth & Santolupo, 1993). O efeito de uma atribuição pode também depender da sua complexidade ou diferenciação. Os pais com menor capacidade mental tendem a explicar o comportamento das crianças em termos de influências concretas e unidimensionais (ou ambientais ou biológicas), em termos de circunstâncias imediatas, sem considerar as condições anteriores ou integrar o comportamento imediato com o comportamento precedente (Sameroff & Feil, 1985). Estas atribuições são mais susceptíveis de ser incorrectas e tendem a implicar que os comportamentos-problema da criança reflectam causas estáveis, gerais, que os pais não conseguem controlar. Em contraste, os pais com capacidades mentais mais desenvolvidas tendem a explicar o comportamento problemático da criança em termos de causas complexas, interactivas. Eles integram as interacções imediatas com as interacções anteriores e consideram simultaneamente factores ambientais e temperamentais. As suas atribuições tendem a implicar que os comportamentos indesejáveis da criança são instáveis, específicos e fora do controlo da criança. Os comportamentos parentais, que se baseiam em atribuições disposicionais simplistas podem ser relativamente inflexíveis e ineficazes porque reflectem uma consideração insuficiente das causas complexas e em mudança, tanto dentro como fora da criança (Dix, 1993).

2.2.3. Extensão do significado partilhado

Até que ponto as ideias são partilhadas entre indivíduos, sejam eles pai e mãe, pais e

filhos, pais e professores, etc? Os significados serão maximamente partilhados quando se trata de representações sociais partilhadas pelo próprio grupo social e minimamente partilhados quando se trata de construções individuais com base nas suas próprias vivências. Alguma investigação tem vindo a debruçar-se sobre esta questão no que diz respeito à coerência de ideias intra-casal. Esta coerência de uma maneira geral revela-se positiva. Tem sido salientado que, quando existe acordo entre pai e mãe, os filhos se apercebem mais facilmente dos pontos de vista dos seus pais, independentemente de concordarem ou não com eles (Cashmore & Goodnow, 1985). Além disso, o acordo intra-casal permite à criança obter uma imagem da coerência do ambiente familiar (Palacios, 1990), enquanto que discordâncias graves podem comprometer o seu processo de desenvolvimento (Block, Block & Morrison, 1981). Se por um lado, a pertença a um mesmo grupo cultural leva a crer que haja alguma partilha de valores e significados, por outro lado, o facto de se tratar de estatutos diferentes poderá redundar em experiências diferentes e em ideias diferentes. Os estudos que apoiam um e outro ponto de vista serão analisados mais à frente, quando se abordar as características individuais dos pais como factores determinantes das suas ideias.

2.2.4. Grau de consciencialização e acessibilidade

Algumas ideias são mais rapidamente acessíveis ao campo de consciência do que outras. Algumas ideias são também mais facilmente expressas em palavras, o que as torna mais discutíveis e mais acessíveis à reflexão. O grau de reflexão pode variar consideravelmente de uma ideia para outra, o que estará relacionado, por exemplo, com a natureza dos pedidos: se houver um pedido de reflexão e de afirmação explícita (por exemplo, no decurso de uma entrevista), as ideias podem-se explicitar com maior facilidade (Goodnow & Collins, 1990; Sigel, 1986). O grau de consciência das ideias terá implicações na intencionalidade das acções parentais? Por detrás de uma acção, pode estar uma ideia, mas o facto de se pensar de determinada forma não quer dizer que se actue conformemente.

As ideias podem-se tornar particularmente salientes em situações em que os pais percebem o comportamento da criança ou o papel parental como pouco claro, inesperado, inabitual ou ambíguo. Os pais farão então um esforço para que os esquemas cognitivos sejam concordantes com a experiência, havendo por detrás muitas vezes um nível emocional elevado. As discrepâncias percebidas (entre o comportamento parental ideal e actual ou entre o comportamento da criança esperado e observado) podem ser resolvidas tornando as ideias adequadas à realidade ou tentando mudar a realidade (comportamento da criança ou dos pais). Para que uma ideia possa ser mudada é imprescindível que ela seja, ou se torne, acessível e

consciente. Os comportamentos atípicos nas crianças também podem activar ideias, particularmente sobre comportamentos normativos e sobre comportamentos parentais. Estes comportamentos atípicos tanto podem forçar uma revisão das ideias dos pais no sentido do realismo, como contribuir para um sistema transaccional disfuncional (Goodnow & Collins, 1990).

2.2.5. *Grau de intensidade ou adesão a uma ideia*

Até que ponto os pais assumem determinadas ideias como suas? Em que medida as pessoas podem ser persuadidas a desistir de uma ideia e a adoptar uma outra? Em que medida resistem à mudança de uma ideia, mesmo face à evidência de que racionalmente isso seria o melhor? O grau de adesão a uma ideia terá a ver com o seu valor instrumental (o que a ideia promete de facto ou no imaginário) e com o seu valor expressivo (o que a ideia diz acerca de quem se é), o qual será função de várias propriedades: até que ponto é partilhada, é única, é defensável, é extrema e é central. Será na medida em que estes atributos estão ou não presentes que o indivíduo se permitirá adquirir uma ideia nova e resistirá à sua mudança uma vez adquirida (Goodnow e Collins, 1990).

As mudanças nas ideias ocorrem na medida em que estas se encaixam ou não nas necessidades ou exigências particulares de cada um. Uma ideia é mantida quando é protectora, promotora ou apoiante do ego (Goodnow et al., 1986). Algumas ideias são tão intrínsecas ao pensamento de todos os dias que nem se tem consciência delas e, como tal, são difíceis de mudar. Outras são uma parte de um conjunto mais vasto e a sua mudança implicaria a mudança de todo o conjunto (Goodnow et al., 1986). As ideias mais difíceis de mudar são as que são apoiadas pelas estruturas e instituições sociais vigentes. Do ponto de vista psicológico as ideias parentais contribuem para a identidade pessoal e social dos pais e, quanto mais centrais elas forem para esta função, mais difícil será a sua mudança, na medida em que as estruturas psicológicas mais profundas dos indivíduos vão ser alteradas. A mudança de uma ideia implica que se faça uma estimativa dos custos. Aceitar, manter ou abandonar uma ideia pode ser doloroso e pode até tornar a tarefa parental incomportável. Por isso, muitas ideias têm um carácter fortemente instrumental (cf. exemplo atrás citado do *optimismo desenvolvimental* nas atribuições).

Um grau demasiado elevado de adesão a uma ideia, mesmo quando há evidência de que não se trata de uma ideia correcta, pode revelar uma atitude rígida. A atitude flexível, pelo

contrário, revela a capacidade de alterar as suas ideias face às mudanças constatadas nos contextos, face a crianças com diferentes características de personalidade ou diferentes idades e mesmo face a situações excepcionais. Rickard, Forehand, Wells, Griest e McMahon (1981) referem que a diferença entre dois grupos de mães de crianças de idade pré-escolar - umas com problemas comportamentais e outras sem problemas comportamentais - residia no facto de no primeiro grupo, para além de haver um menor conhecimento do desenvolvimento da criança e formas menos adequadas de lidar com ela, haver também uma maior rigidez na forma como as ideias eram mantidas.

2.2.6. *Conexão ou estrutura*

Existe alguma evidência na investigação de que as ideias se agrupam em organizações com algum grau de estruturação interna, seja ela sob a forma de hierarquia, seja sob a forma de *clusters*. Serão de seguida apresentados três estudos que exemplificam a conexão das ideias parentais.

Sigel (1985b) e McGillicuddy-DeLisi (1982a) afirmam que as ideias (*crenças*, de acordo com a sua terminologia) parentais estão interrelacionadas e organizadas hierarquicamente, formando um sistema organizado (em sub-sistemas) de conhecimentos, comparável ao dos psicólogos sobre o desenvolvimento da criança. Isto não quer dizer que todas as ideias devam estar organizadas entre si, formando um todo indissolúvel e coerente, mas sim que há grupos de ideias, entre as quais existe uma relação de dependência (McGillicuddy-DeLisi, 1982a; Sigel, 1986). Sub-sistemas mais pequenos estarão organizados no interior de um sistema mais global, havendo um certo grau de coerência interna. Entre os sub-sistemas não existe obrigatoriamente uma correspondência lógica, podendo dar-se contradições. Existe pouca informação acerca de como estes agrupamentos se constituem; porém, será mais difícil explicar a formação dos agrupamentos incoerentes do que dos coerentes.

O estudo, atrás descrito, empreendido por Palacios (1987b, 1990) revela que o grau de conexão das ideias depende do tipo de pais considerado. Os pais tradicionais apresentavam-se como um grupo coerente graças à sua aderência às tradições, enquanto que no caso dos pais modernos, o seu grau de coerência tem a sua origem no seu nível educativo. Os pais paradoxais pareciam ter recebido as ideias sem as ter integrado, não reconhecendo a falta de coerência nem se preocupando com isso. Utilizando a concepção de Sigel, pode-se

afirmar que neste último tipo de pais os sub-sistemas não apresentam coerência interna nem mesmo externa, enquanto que os outros dois tipos aparecem como bastante coerentes.

No trabalho de Bacon e Ashmore (1982, 1986) o grau de conexão reflecte os papéis dos indivíduos ou os níveis de responsabilidade. Estes autores pediram a pais descrições do comportamento social de crianças entre os seis e os 11 anos. Depois de terem reduzido o material a 99 itens (metade para rapazes e metade para raparigas), pediram a uma nova amostra de pais e de irmãos mais velhos estudantes universitários para os organizarem por semelhanças em termos do que os pais pensariam, sentiriam ou responderiam se o comportamento fosse observado no seu filho (medida de distância psicológica entre as descrições). Emergiram sete categorias nas respostas dos pais: comportamentos que devem ser encorajados *versus* mudados, comportamento social bom *versus* mau, comportamento maduro *versus* imaturo, comportamento hostil *versus* não hostil, comportamento normal *versus* problema, comportamento típico *versus* não típico, comportamento revelador *versus* não revelador de interesse sexual. Estes resultados mostraram-se consistentes tanto para os rapazes como para as raparigas, tanto para os pais como para as mães, apesar das diferenças nos padrões de resposta.

2.2.7. *Outras qualidades das ideias*

Foram referidas as qualidades das ideias sobre as quais existe alguma evidência empírica. Existem porém outras qualidades, eventualmente interessantes mas em relação às quais não existem dados empíricos. Por exemplo, o carácter mais ou menos estereotipado das ideias (Palacios, 1987a) que se revela nas ideias acerca dos papéis sexuais, a diferenciação das ideias no sentido de as crianças serem vistas como diferentes umas das outras (idade, sexo, etc), a pervasividade (generalização a vários contextos), a transparência (em que medida uma ideia pode ser percebida como qualquer coisa que as crianças construíram, em que medida a ideia é objectiva) e o grau de certeza ou confiança nas suas próprias ideias (Goodnow, 1985).

2.3. Conclusões

A maior parte das investigações acerca das ideias parentais focalizou-se preferencialmente em conteúdos particulares de uma forma isolada. Não há dúvida que o estudo simultâneo de todos os conteúdos cognitivos é uma tarefa demasiado abrangente e de difícil execução; porém, sabe-se pouco acerca de como as diferentes ideias se relacionam entre

si, não existindo teorias compreensivas, o que é o reflexo da natureza ateorética do muito trabalho realizado nesta área. Podem-se colocar várias questões acerca da relação não só entre conteúdos, mas também entre as qualidades. As respostas a estas questões são importantes não só para a construção de um modelo de ideias parentais completo, mas também para cada um dos outros tópicos que a seguir serão considerados - determinantes, origens, relação com comportamentos parentais e com resultados nas crianças. Parte da dificuldade em estabelecer relações claras sobre cada um destes tópicos pode resultar de um enfoque nas ideias de uma forma isolada, em vez de consideradas num todo abrangente e integrado (Miller, 1988).

3. Determinantes das Ideias Parentais

Uma vez apresentados os dados relativos à conceptualização das ideias parentais - conteúdos e qualidades - atente-se agora a um outro grande grupo de estudos empíricos que tem como objectivo esclarecer acerca da origem e dos determinantes das ideias dos pais relativamente à criança e à sua educação. Em relação à origem das ideias parentais, alguns autores pensam que se trata de *constructos pessoais* da realidade circundante (Kelly, 1991/1955; McGillicuddy-DeLisi, 1982b; Sigel, 1985, 1986), enquanto que outros as encaram como conceitos pré-fabricados e provenientes da cultura onde o indivíduo está integrado (Goodnow, Knight & Cashmore, 1986).

Goodnow (1984, 1988; Goodnow & Collins, 1990) distingue a este propósito dois grandes eixos teóricos. O primeiro tem a sua tradição na Psicologia e parte do princípio que as ideias são construídas pelos seus detentores, são fruto da experiência pessoal de cada um. Cada indivíduo desenvolverá um sistema de constructos próprios através dos quais a realidade é interpretada, na base das suas próprias experiências. Assim, será de esperar que indivíduos com diferentes experiências de vida e nomeadamente diferentes experiências com crianças, possuam ideias que os diferenciem entre si. O indivíduo é visto nesta perspectiva como operando de um modo científico no seu dia-a-dia, ou seja, observando, resolvendo problemas, revendo ideias, procurando informação de forma activa, testando a realidade, etc. Os pais terão assim um papel activo e individualizado.

Um segundo eixo teórico tem as suas origens em ciências como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia Social e assume que as ideias que os indivíduos possuem, são o

resultado da assimilação da informação veiculada pelo grupo social e cultural onde estão integrados. O indivíduo assumirá um papel mais passivo do que activo na sua assimilação (Goodnow & Collins, 1990). Esta perspectiva está mais próxima da perspectiva do processamento da informação - as crenças adquirem-se através da representação da realidade e são processadas centralmente através da memória.

Atente-se de seguida aos dados empíricos relativos à origem das ideias parentais. Serão primeiramente abordados os factores mais distais de carácter socio-demográfico e, posteriormente, os factores mais proximais ligados aos próprios indivíduos. Antes de se proceder à discussão da origem mais construtivista ou mais social das ideias parentais, abordar-se-ão ainda os estudos sobre a sua estabilidade ao longo do tempo, tal como nos é sugerida por alguns estudos longitudinais.

3.1. País de origem como indicador de um grupo cultural

São diversos os estudos realizados inter-países ou intra-país entre grupos de indivíduos com origens étnicas distintas, com o objectivo de demonstrar as especificidades culturais de cada povo e os factores associados ao desenvolvimento das crianças. A maior parte destes estudos opõem os países considerados com uma cultura ocidental aos países orientais.

Hess et al. (1980), no seu estudo com calendários desenvolvimentais, verificaram que as mães americanas de crianças de quatro/cinco anos esperavam uma realização mais precoce na área da assertividade verbal e competência social com iguais, enquanto que as mães japonesas de crianças da mesma idade esperavam maior precocidade nas áreas da maturidade emocional, obediência e cortesia social. Goodnow et al. (1984), utilizando o mesmo questionário, verificaram que as mães australianas de origem anglo-saxónica esperavam dos seus filhos uma mestria mais precoce do que as mães australianas de origem libanesa; as escalas de assertividade verbal e competências sociais com iguais revelaram-se igualmente as mais geradoras de diferenças entre os dois grupos. Resultados semelhantes foram obtidos por Ninio (1979) com dois grupos étnicos de mães israelitas, de origem asiático-africana e europeia, com filhos de um e três anos; estas mães não diferiam na idade que propunham para a aquisição das competências motoras (talvez devido ao

acompanhamento médico) mas sim na idade relativa às aquisições perceptivas e cognitivas (ver, ouvir, compreender palavras, identificar figuras), sendo as mães israelitas de origem europeia mais exigentes. Os calendários desenvolvimentais mais precoces podem ser interpretados de várias formas, tal como refere Goodnow (1985): podem reflectir a ideia de que o bebé é realmente capaz dessas realizações (Ninio, 1979), podem estar associados a comportamentos altamente valorizados (Hess et al., 1980; Goodnow et al., 1984) ou podem reflectir a ideia do senso comum de que "quanto mais cedo melhor" e de que a melhor forma de construir um comportamento é torná-lo num hábito (Goodnow, 1985).

Reportando-se especificamente à realização escolar, Stevenson e Lee (1990) relatam diferenças significativas nas ideias apresentadas por mães americanas, japonesas e chinesas. Assim, as mães chinesas e japonesas apresentavam padrões mais elevados para a realização dos seus filhos, faziam avaliações mais realistas das suas características e enfatizavam o trabalho pessoal como causa do sucesso escolar; as mães americanas desvalorizavam a realização académica em favor do desenvolvimento cognitivo global, tendendo a sobre-estimar as competências dos seus filhos e a enfatizar a capacidade inata como razão para o sucesso escolar.

Questionando pais turcos e pais alemães acerca dos benefícios que esperavam obter dos seus filhos, Nauck (1989, citado por Youniss, 1994) encontrou as seguintes percentagens: 70% dos turcos e 12% dos alemães esperavam uma ajuda económica a médio-prazo e apoio na velhice, 22% dos turcos e 73% dos alemães esperam assistir ao crescimento dos seus filhos e 9% dos turcos e 51% dos alemães esperam ver os seus filhos a tornar-se adultos independentes. As diferenças nas percentagens são elucidativas em relação à importância do contexto socio-económico e das políticas sociais de cada país na determinação dos objectivos educativos familiares.

Sameroff e Feil (1985), no estudo atrás referido, verificaram que a amostra americana apresentava valores perspectivistas (conceitos de desenvolvimento mais complexos) mais elevados do que a amostra inglesa (na qual não se observaram diferenças entre classes sociais), o que foi explicado pela relevância que os ingleses dão à tradição cultural da posição social herdada. Um outro estudo com três grupos de mães de origem mexicana residindo nos EUA, cada qual apresentando uma etape diferente de transição da sua cultura de origem para a cultura americana, nomeadamente emigração recente, emigração há mais de dez anos (havendo bilinguismo) e mães já nascidas nos EUA (falando pouco o

espanhol) mostra que a um maior nível de aculturação correspondem conceitos de desenvolvimento mais complexos, mas apenas na sub-amostra de mães com um nível social superior (as mães de nível social mais baixo não apresentavam diferenças significativas) (Gutierrez & Sameroff, 1990). O facto do grupo de mães mexicano-americanas apresentarem níveis superiores de ideias perspectivistas é atribuído ao facto de os indivíduos “bi-culturais” terem que se acomodar a duas perspectivas culturais distintas, o que implica um nível superior de reflexão sobre as temáticas.

Stopes-Roe e Cochrane (1990) comparam uma amostra de asiáticos emigrados em Inglaterra com uma amostra de ingleses, tanto uns como outros pertencentes a duas gerações - jovens de 18 a 21 anos e seus pais e mães - na escala de valores de Kohn. Sendo o nível socio-económico semelhante, os autores concluem, tal como Gutierrez e Sameroff (1990), que a cultura de origem é uma variável importante na determinação das diferenças obtidas, esbatendo-se porém à medida que o grau de integração na cultura de recepção aumenta. De facto, os pais asiáticos privilegiavam mais os valores conformistas do que os pais ingleses, que valorizavam mais a independência cultural; porém, os dois grupos de jovens, apesar de não diferirem dos seus pais, também não diferiam entre si do ponto de vista de significância estatística.

A título de conclusão pode-se afirmar que o país de origem, na medida em que é detentor de um saber e de um conjunto de normas e de valores culturais, é responsável pelas diferenças observadas nas formas de pensar parentais acerca das crianças e da sua educação. As ideias dominantes numa cultura espelham-se, a nível familiar, nas formas de pensar (e de agir, como se viu no capítulo anterior) parentais.

3.2. Variáveis ligadas à classe social

A classe social, como se sabe, é uma variável complexa que, umas vezes é definida através de um índice composto, outras vezes é definida através de indicadores, como o nível profissional, o nível educativo ou o nível económico que, em geral apresentam correlações significativas entre si. Na abordagem das investigações utilizar-se-á as variáveis a que os autores se referem.

Os estudos relativos aos calendários desenvolvimentais revelam que, de uma maneira geral, as mães de nível socio-económico mais elevado têm expectativas de maior precocidade em relação ao desenvolvimento dos seus filhos (Hess et al., 1980; Ninio, 1979). Em relação às condutas que fogem à norma ou escapam à conformidade, os pais de nível socio-económico mais baixo são menos tolerantes, tendendo a aumentar a tolerância com o estatuto social (Newson & Newson, 1963).

Sameroff e Feil (1985) verificaram ainda uma relação entre nível social e ideias mais diferenciadas ou perspectivistas nas amostras de mães americanas e mexicanas, mas não na amostra de mães inglesas (o que vai contra a universalidade das diferenças entre as classes sociais). Applegate et al. (1985), no mesmo sentido, verificaram que as mães de classe mais elevada usavam constructos pessoais mais complexos.

Relativamente aos valores educativos Kohn (1977) verificou que os pais de classe baixa apresentavam predominantemente valores conformistas (obediência, honestidade, ordem e limpeza), enquanto que os pais de classe mais elevada enfatizavam a autonomia, a independência e a afirmação pessoal da criança. O autor explica estas diferenças pelo tipo de profissão que os pais desempenham. Algumas profissões realçam a importância de qualidades específicas, como é o caso dos valores de auto-direcção *versus* conformismo (Kohn, 1977). Também podem favorecer um estilo de relacionamento interpessoal que depois será transposto para a vida familiar. Lautrey (1980) apresenta dados semelhantes aos de Kohn explicando-os através das condições de vida: a limpeza, a ordem e o cuidado com os objectos serão valores importantes para os pais de nível socio-económico mais baixo porque estes não têm possibilidades de reparar o que está danificado, a não ser com um esforço suplementar muito grande; as restrições e a obediência são importantes quando a falta de espaço não permite liberdade de acção. Palacios (1987b, 1990) observa também que os pais modernos são predominantemente de nível social superior (e de meio citadino), enquanto que os pais tradicionais são predominantemente de nível baixo (e de meio rural); os pais paradoxais estão igualmente distribuídos pelos níveis educativos médio e baixo.

O maior conformismo revelado por crenças autoritárias e valores tradicionais nos pais de nível socio-económico baixo é ainda apoiado pelos estudos de Schaeffer e Edgerton (1985), Segal (1985) e Brooks-Gunn (1985), este último mais especificamente em relação à tipificação sexual das crenças parentais.

Diversos investigadores (Johnson & Martin, 1985; Ninio, 1979; Palacios, 1990; Skinner, 1985; Zukov, 1987) estudaram o grau de influência que os pais julgam ter sobre o desenvolvimento dos seus filhos em função do estatuto social dos pais. Os pais de nível mais elevado percebem-se a si próprios como possuindo uma maior capacidade de influência, apresentando ideias mais do tipo interaccionista, enquanto que os de nível mais baixo são mais propensos a ideias inatistas e apresentam portanto, uma percepção da capacidade de influência mais reduzida. Em relação ao domínio de influência, as mães de classe mais baixa são mais renitentes, pensam que a criança não deve ter qualquer poder de decisão nem dar opiniões sobre qualquer assunto, mesmo que este diga respeito ao seu domínio pessoal de actuação (por contra-partida com o moral e o socio-convencional), estas opiniões são justificadas pela ideia de que pode ser perigoso deixar as crianças tomarem decisões ou darem opiniões, não sendo aquelas suficientemente maduras nem tendo capacidade para tal (Nucci, 1994).

Em relação à forma como as crianças aprendem e devem ser ensinadas, McGillicuddy-DeLisi (1982a) encontrou diferenças associadas à classe social. Os pais de classe social mais elevada encaravam mais a criança como processador activo e utilizavam mais os conceitos de feedback positivo, estruturação do ambiente e estádios evolutivos, enquanto que os pais de classe social mais baixa acreditavam mais no ensino directo pelos adultos. A correlação entre nível educativo e ideias construtivistas, não sendo elevada, é significativa: .22 para as mães e .33 para os pais (McGillicuddy-DeLisi, 1985). Outros autores ligados ao Educational Testing Service (ETS) replicaram de certo modo estes dados. Johnson e Martin (1985) verificaram que o nível socio-económico se correlacionava significativamente com algumas crenças parentais (a criança é vista como um ser activo nas situações sociais e passivo nas situações de aprendizagem) e com a pressão do ambiente familiar para a realização, intelectualidade, independência e actividade. Skinner (1985) verificou também que as mães (de crianças de três anos e meio a quatro anos e meio) de classe social mais elevada perspectivavam mais a criança como um ser activo na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (a criança aprende e desenvolve-se através das suas próprias acções), do que as mães de classe baixa.

O nível socio-económico e educativo baixo é por vezes abordado como um factor estimulador de *stress*, dada a sua associação a condições de vida pobres e difíceis para os pais

e para as crianças. Para além deste factor, o facto de a mãe ser solteira ou ainda adolescente, o estatuto de saúde mental dos pais, a pertença a um grupo minoritário, os requisitos e a satisfação no trabalho, etc, são factores de *stress* que parecem também exercer influência nas ideias parentais (Murphey, 1992). Uma parte do efeito do *stress* induzido pela pobreza no comportamento parental, pode ser suavizado pelos valores educativos e pelas percepções que os pais têm das crianças (Conger, McCarty, Yang, Lahey & Kropp, 1984; Murphey, 1992). Conger et al. (1984) pretenderam prevêr a qualidade afectiva dos comportamentos de interacção (codificada como positiva, neutra ou negativa) das mães com os seus filhos, a partir das variáveis de *stress* ambiental (definido pelo baixo nível socio-económico e educativo, pela estrutura familiar e pela idade da mãe aquando do primeiro filho), e utilizando como variáveis mediadoras as ideias maternas de cariz autoritário, o julgamento avaliativo da criança (positivo ou negativo) e o nível de depressão emocional materno. Os autores concluíram que as variáveis de *stress* ambiental tinham tanto uma influência directa no comportamento interactivo da mãe (quanto maior o *stress*, menos comportamentos afectivos maternos na interacção com as crianças) como também apareciam relacionados (positivamente) com as ideias autoritárias, o julgamento avaliativo negativo e a depressão materna.

A título de conclusão e salvo raras excepções (cf. Martin & Johnson, 1992), pode-se afirmar que o estatuto socio-económico mais elevado é mais favorável porque se relaciona com ideias que, do ponto de vista teórico, são consideradas mais adequadas ao desenvolvimento da criança, o que é confirmado empiricamente pela sua relação com comportamentos mais positivos dos pais e com resultados mais positivos nas crianças. O prolongamento da escolaridade transforma a maneira de estar do indivíduo, incita-o a adquirir conhecimentos extra-escolares, dá-lhe competências de análise e crítica relevantes para pôr em questão e modificar as situações e torna-o mais confiante nas suas próprias ideias. O contacto com um meio profissional que coloca determinado tipo de competências (sejam elas quais forem) na consecução de uma boa realização, levará os pais a promoverem essas competências nos seus filhos. Porém, convém não esquecer que, apesar de consistentes, as diferenças entre as classes sociais não são excessivamente grandes e existe uma grande variabilidade intra-grupo.

3.3. Factores de constelação familiar

Os factores de constelação familiar, como o número de filhos e o intervalo de tempo entre eles, induzirão supostamente diferentes experiências parentais o que, por sua vez, estará associado a ideias distintas. A grande variedade de variáveis, domínios e idades das crianças dificulta porém a retirada de conclusões mais definitivas. Alguns estudos apontam no sentido de uma diferenciação das ideias em função dos factores de constelação familiar. Por exemplo, Knight (1983) verificou que pais de famílias pequenas colocavam uma maior ênfase no factor hereditariedade como explicação para o desenvolvimento da criança do que pais de famílias grandes; McGillicuddy-DeLisi (1982b) e Sigel et al. (1980), estudando as ideias parentais relativamente à forma como as crianças de três anos e meio e quatro anos e meio aprendem, verificaram que os pais com um único filho acreditavam mais na eficácia da transmissão directa da informação através da sua apresentação verbal, enquanto que os pais com três filhos acreditavam mais na capacidade de auto-regulação/impulsividade da criança como factor de aprendizagem (factores internos) e estavam mais cientes das diferenças inter-individuais. A variável espaço de tempo entre as idades dos filhos, quando cruzada com o nível social, dava igualmente origem a diferentes crenças parentais, diferenças estas em relação às quais a autora não avança hipóteses explicativas (McGillicuddy-DeLisi, 1982b).

Existe, porém, um número considerável de estudos que não encontra esta relação entre os factores de constelação familiar e as ideias parentais. Os investigadores do ETS atrás referidos verificaram que variáveis como o número de filhos, o espaço de tempo entre eles, a posição na fratria e o sexo da criança, não estavam associadas a qualquer relação consistente ou a qualquer avaliação das ideias. Brooks-Gunn (1985) relata a inexistência de diferenças nas ideias maternas relativas às características próprias de cada sexo, em função da posição na fratria e do número de filhos. Johnson e Martin (1985) e Martin e Johnson (1992) também não encontraram qualquer relação entre a variável "densidade de crianças" (razão entre número de filhos e espaço de tempo entre eles) e as ideias parentais. A relação entre o número de filhos e as ideias das mães acerca das suas capacidades específicas não foi observada por MacPhee (1981) com bebés, nem por Hunt e Paraskevoulos (1980).

A experiência parental foi operacionalizada por Palacios (1990) pela posição que a criança ocupa na fratria, verificando o autor que a relação com as ideias dependia do tipo de pais considerado. Assim, no caso dos pais modernos não existem diferenças em função da ordem na fratria; no caso dos pais tradicionais essas diferenças são pequenas; em relação aos pais paradoxais, observa-se que eles se encontram numa percentagem superior no grupo de

pais com dois e três filhos em relação ao grupo de pais que apenas tem um filho. A explicação oferecida por Palacios (1990) para este resultado prende-se com a origem das ideias parentais. No caso dos pais tradicionais as suas ideias são o resultado da influência de um background cultural bem definido, com fortes ligações à sua herança cultural; como tal, a existência ou não de uma experiência prévia com crianças não modifica grandemente as suas ideias - o seu conteúdo já está estruturado e é rapidamente assimilado pelos indivíduos. No caso dos pais modernos, as suas ideias emergem de um sistema cognitivo, activo e reflexivo, que actua como filtro selectivo do conhecimento actualizado; a existência ou não de experiência prévia também não intervem na diferenciação das ideias. Os pais paradoxais são os que possuem uma herança cultural menos fortemente estabelecida, faltando-lhes um sistema de conhecimentos ou de aquisição destes que permita o acesso a novas ideias e à sua interrelação coerente. Dada a falta de um ponto de referência mais estável, a experiência prévia actua como um elemento que contribui para a configuração das suas ideias.

Os estudos sobre a associação entre variáveis da constelação familiar e ideias parentais não são portanto conclusivos, dada a grande dispersão da investigação. Porém, as pesquisas de Palacios levam-nos a supôr que esta relação não se processa da mesma maneira para todos os pais. Daí a necessidade da investigação se direccionar para as variáveis específicas dos pais que estarão relacionadas com a existência ou não daquela relação.

3.4. Características dos pais

Serão as ideias parentais influenciadas pelas características inerentes aos pais enquanto indivíduos? Alguns estudos referem a inteligência, a personalidade, a idade e o sexo dos pais como possíveis factores determinantes.

Tal como já foi referido atrás, o grau de complexidade das ideias parentais relaciona-se com o nível intelectual dos pais. Os pais com nível intelectual mais baixo tendem a apresentar explicações para o comportamento das crianças baseadas em influências concretas e unidimensionais e sem considerarem os factores antecedentes e consequentes desse comportamento. Pelo contrário, os pais com nível intelectual mais elevado tendem a fazer referência a causas complexas e interactivas para explicar os comportamentos das crianças (Sameroff & Feil, 1985). Schaefer e Edgerton (1985) referem igualmente uma associação

entre modernidade parental e funcionamento intelectual.

Em relação às características de personalidade, os estudos são escassos. Será porém de referir Schaefer & Edgerton (1985) que apresentam valores de correlação (baixos) entre o seu constructo de modernidade parental e medidas de autoritarismo, neuroticismo e até saúde mental dos pais e, ainda Pratt et al. (1993) que encontraram uma relação entre ideias menos diferenciadas (na perspectiva de Sameroff & Feil, 1985) e valores de autoritarismo. Será de esperar de facto que surja alguma sobreposição entre traços de personalidade relacionados com questões de autoridade e flexibilidade e formas de pensar acerca das crianças e da sua educação, nos estudos que se debrucem sobre esta temática.

A idade das mães surge como um factor que contribui para a diferenciação das crenças parentais no estudo de McGillicuddy-DeLisi (1982a), da seguinte forma: mães mais jovens tendem a apresentar ideias mais construtivistas (ou seja, a criança como sendo capaz de intervir activamente na construção do seu conhecimento) do que as mães mais velhas, não tendo sido esta relação encontrada na amostra de pais. Mais uma vez, o escasso número de estudos não permite fazer afirmações mais conclusivas.

Relativamente à variável sexo dos pais, pelo contrário, o número de estudos não se pode considerar escasso. Por um lado, será de esperar que pais e mães apresentem ideias diferentes, não apenas como resultado do seu próprio processo de socialização, mas também porque a sua experiência como pais é muito diferente (Murphey, 1992). Por outro lado, a sua pertença a um mesmo grupo cultural, bem como a afinidade afectiva intra-casal, leva a crêr que haja alguma partilha de valores e de significados. Block, Block e Morrison (1981) chamam a atenção para as consequências negativas da discordância parental, na medida em que esta aparece relacionada com um baixo nível de auto-controlo nos rapazes. Porém, de uma maneira geral, os estudos apontam para correlações significativas entre as ideias dos pais e das mães (Block, Block & Morrison, 1981; McGillicuddy-DeLisi, 1982b, 1985; Sigel, 1986; Sigel et al., 1980). As diferenças observadas constituem mais uma excepção do que uma regra e reportar-se-ão mais a aspectos específicos do que a ideias gerais de carácter mais teórico; quanto maior o grau de especificidade da ideia, maior a probabilidade de surgirem diferenças, e assim, os estudos que se debruçam sobre ideias relativas a tarefas parentais específicas são mais susceptíveis de demonstrar os efeitos da experiência parental (Clarke-Stewart, 1978; Holden, 1988; Knight, 1981; Miller, White & Delgado, 1980; Russell & Russell, 1982).

Os pais parecem utilizar mais as inferências extraídas das suas observações do que as mães (McGillicuddy-DeLisi, 1982a, 1985; Sigel et al., 1980). Na investigação levada a cabo por estes autores é salientada a diferença no padrão de relacionamento das variáveis entre pais e mães: os pais apresentam comportamentos coerentes com as suas ideias, mas que não se relacionam com o nível de desenvolvimento das crianças, enquanto que as mães não apresentam comportamentos coerentes com as suas ideias, mas aqueles relacionam-se com o nível de desenvolvimento da criança. O que de facto é comum a pais e mães é a relação entre ideias e nível de desenvolvimento da criança e entre ideias e nível educativo dos pais e das mães. As acções dos pais parecem ser mais baseadas nas suas ideias, talvez porque a experiência que têm com crianças não é suficiente para servir de base às suas acções. Pelo contrário, as mães parecem agir de forma diferente daquela que pensam, porque a sua experiência as ajuda a orientar a sua acção de forma eficaz (eficaz no sentido de haver relação com os resultados da criança).

Knight (1981, 1983, 1985) explorou as diferenças nas ideias dos pais e das mães em relação a vários tópicos: hereditariedade/meio, influência percebida em relação a vários aspectos e estabilidade dos comportamentos e atributos da criança. Em geral, mães e pais deram respostas semelhantes, com uma excepção: as mães apercebem-se como mais influentes do que os pais na área social do desenvolvimento da criança (Goodnow et al., 1986), enquanto que na área cognitiva não há diferenças (Knight, 1983). Este dado é também referido por Russell e Russell (1982). Dix et al. (1986) não verificaram diferenças entre pais e mães nas atribuições feitas para os comportamentos inadequados e altruístas de crianças de quatro, oito e doze anos.

Palacios (1990) verificou que, quando um elemento do casal era moderno, o outro tendia também a sê-lo, com mais frequência do que nos outros dois tipos de pais. Pode-se assim afirmar que há menos casamentos "mistos" se um dos esposos for moderno; se for tradicional ou paradoxal, o outro terá igual probabilidade de ser ou não do mesmo tipo.

Bacon e Ashmore (1982) observaram as mesmas categorias de resposta nos pais e nas mães de crianças entre os seis e os 11 anos, mas concluem que as mães avaliam os comportamentos das crianças de uma forma mais extrema, o que os autores explicam pela maior responsabilidade que as mães sentem na educação dos seus filhos por comparação com os pais. Os mesmos autores em estudo posterior (Bacon & Ashmore, 1986) ao pedirem a pais e mães para descreverem os seus filhos, observaram que as mães produziam descrições mais

extensivas do que os pais.

Em resumo, a investigação realizada sobre as características parentais - nível intelectual, personalidade, idade e sexo - não sendo muito numerosa, de uma maneira geral parece não ter atingido ainda um patamar que permita retirar conclusões com segurança.

3.5. Características das crianças

Algumas ideias parentais parecem ser influenciadas pelas características das crianças, tais como sexo, idade e temperamento.

A maior parte dos estudos aponta para uma diferenciação das ideias parentais, em função da variável sexo, sendo raras as excepções (cf. Knight, 1983). Brooks-Gunn (1985) verificou que as mães dos rapazes apresentavam ideias mais tipificadas para os itens masculinos em ambas as idades do que as mães das raparigas. Num estudo sobre as atribuições das mães no domínio da realização na matemática em função do sexo das crianças, Holloway e Hess (1985) verificaram que as mães atribuíam o sucesso das suas filhas na matemática em primeiro lugar ao treino e em segundo lugar ao esforço próprio, enquanto que o sucesso dos filhos era atribuído em primeiro lugar à sua capacidade e só depois ao treino. Em relação ao insucesso, ele é atribuído no caso da rapariga à falta de capacidade e à falta de esforço, enquanto que os rapazes é atribuído à falta de esforço e à falta de treino. O sucesso na matemática pelos rapazes é assim sentido de forma mais positiva pelas mães, com mais orgulho e satisfação. A maior restrição a que as raparigas em geral são submetidas em termos educativos revela-se também nas ideias relativas à aprendizagem, ou seja, as mães consideram que as suas filhas aprendem com base na instrução directa, associação, reforço, imitação e exploração, enquanto que as mães dos rapazes acham que eles aprendem essencialmente através da descoberta, auto-regulação e experimentação (Martin & Johnson, 1992).

No domínio social, os resultados das investigações parecem também apontar no sentido de atitudes mais restritivas e menos positivas em relação aos comportamentos das raparigas. Mills e Rubin (1992), por exemplo, verificaram que dos quatro para os seis anos da criança, as mães assumem uma atitude mais negativa face ao comportamento agressivo nas raparigas e menos negativa quando este comportamento é apresentado pelo rapaz, sendo mais

tolerantes para com estes na medida em que consideram o seu comportamento menos discrepante em relação à norma; Gretarsson e Gelfand (1988) verificaram que o comportamento pró-social das raparigas, ao contrário dos rapazes, era atribuído a factores inatos, ou seja, espera-se que naturalmente as raparigas estejam vocacionadas para assumir atitudes de altruísmo sempre em benefício dos outros.

Quanto à idade da criança, Brooks-Gunn (1985) ao comparar as ideias das mães de crianças de 24/36 meses e de oito/nove anos, verificou que a tipificação sexual é superior nas crianças mais velhas (50% *versus* 25% nas mais novas), indicando a estruturação crescente de comportamentos e percepções ao longo da idade. Os pais percebem a sua capacidade de influência sobre os seus filhos como decrescendo à medida que as crianças crescem (Knight, 1981; Newson & Newson, 1976). Por outro lado, a percepção da influência é superior numas áreas em relação a outras - os pais vêem-se como mais influentes na área social do que na área cognitiva (Goodnow et al., 1986).

Os pais das crianças mais velhas apresentam mais frequentemente explicações inatistas para as diferenças de inteligência do que os pais das crianças mais novas (Knight, 1981, 1983). Da mesma forma, quanto mais velha é a criança, menor é a tendência dos pais para atribuírem o seu comportamento inadequado à idade (Mills & Rubin, 1992) e a causas externas (Dix & Grusec, 1985; Dix et al., 1986; Gretarsson & Gelfand, 1988). Estes últimos autores verificaram que a causa principal dada pelos pais para o comportamento inadequado das crianças variava consoante a idade destas: quando as crianças tinham quatro anos os pais escolhiam as disposições de personalidade e os factores externos em igual proporção, enquanto que aos oito e aos 12 anos as disposições de personalidade para os mesmos comportamentos são a causa mais escolhida. Os estados internos temporários foram escolhidos igualmente nas três idades (Dix et al., 1986). A maior tendência para fazer atribuições disposicionais era acompanhada da atribuição de maior intencionalidade, do assumir que a criança compreende que o seu comportamento inadequado estava errado (conhecimento) e de um sentimento de maior aborrecimento. As características das crianças mais velhas aparecem aos olhos dos pais com um carácter mais definitivo, menos mutável, mais integrado na personalidade da criança. Ao longo do desenvolvimento desta, os pais vão mudando a sua percepção e as suas reacções afectivas face aos seus filhos, o que se deve a dois tipos de factores: por um lado, a observação que fazem da evolução da criança em termos de conhecimentos, capacidades e controlo do seu próprio comportamento e, por outro lado, as crenças, em parte culturalmente aprendidas acerca daquilo que é adequado a criança apresentar em cada idade (Goodnow et al., 1984; Hess et al., 1980).

Porém, nem todas as inferências mudam com a idade da criança. Dix et al. (1986) não encontraram diferenças nas atribuições de estabilidade ao longo do tempo e de generalidade de situação para situação, o que pode ter a ver com o carácter mais abstracto destas dimensões, menos ligadas às competências emergentes na criança.

Quanto ao temperamento das crianças, os estudos reportam-se ao grau de facilidade/dificuldade percebida pelas mães ao lidarem com os seus filhos. As crianças percebidas como mais difíceis recebem mais atribuições disposicionais (Gretarsson & Gelfand, 1988); os pais consideram que a dificuldade em lidar com as crianças se deve a características que são intrínsecas a essas crianças, o que pode ser em parte interpretado como o resultado dos mecanismos de defesa dos pais.

3.6. Estabilidade *versus* mudança das ideias parentais

Será que ao longo do tempo os pais vão introduzindo mudanças naquilo que pensam acerca das crianças e da sua educação? Assumindo-se uma mudança, em que sentido é que ela se manifestaria? Será que existem ideias mais passíveis de mudança do que outras? As características dos pais como intervêm neste processo? Existirão diferentes níveis de mudança?

O estudo da estabilidade dos constructos psicológicos supõe a dimensão temporal dos mesmos. Porém, não se trata de estudar as diferenças entre os grupos etários de pais ou entre grupos de pais com filhos de diferentes idades. Trata-se antes de estudar estas diferenças de acordo com um plano longitudinal. Os estudos até agora referidos a propósito da idade das crianças e da idade dos pais limitaram-se a avaliações num único ponto temporal. Assim, as diferenças ou semelhanças obtidas podem sempre ser interpretadas como diferenças ou semelhanças entre gerações ou cohortes de idade. O planeamento longitudinal permitirá traçar uma relação trans-temporal entre mudanças nas experiências e mudanças nas ideias.

A problemática da mudança/estabilidade das ideias dos pais ao longo do tempo é inseparável da questão das mudanças em função do desenvolvimento da criança. O facto de se detectarem mudanças nas ideias dos pais não é só por si sinónimo de inexistência de

estabilidade. Qualquer modelo desenvolvimental postula a existência de diferenças na criança ao longo da idade, mas nem todos os modelos revelam cortes no desenvolvimento, pelo contrário, entende-se estas diferenças como fazendo parte de um padrão desenvolvimental. É provável que as ideias parentais, cuja origem está mais situada nas experiências e nas vivências, sejam mais susceptíveis de mudança, enquanto que as ideias, cuja origem se situa mais próximo das heranças culturais, sejam menos susceptíveis de mudança ao longo do tempo.

Alguns estudos enfatizam a estabilidade, outros enfatizam a mudança e outros ainda fornecem pistas para uma análise mais aprofundada dos factores que eventualmente explicarão a estabilidade e a mudança.

De entre os estudos que enfatizam a estabilidade, há a referir os seguintes resultados. Roberts, Block e Block (1984), no seu estudo longitudinal de pais de crianças entre os três e os doze anos, concluem que a estabilidade dos valores e atitudes educativas (Q-Sort) é superior à sua mudança. Estes resultados são confirmados por McNally, Eisenberg e Harris (1991), utilizando uma metodologia semelhante com pais de crianças de idades entre os sete/oito anos e os 15/16 anos; apesar de terem verificado algumas mudanças relacionadas com a idade das crianças, a posição relativa que os pais da amostra ocupam, mantem-se. Mills e Rubin (1992) encontraram uma estabilidade moderada tanto nas atribuições de causalidade, como nas reacções emocionais face a comportamentos de agressividade e timidez, durante um período de dois anos.

Estudos realizados dentro do modelo construtivista tendem a enfatizar a elaboração e readaptação das ideias parentais às novas realidades que vão sendo experienciadas à medida que a criança vai crescendo e à medida que os pais vão tendo oportunidades de assimilar novos conhecimentos e experiências. Os pais por vezes têm mesmo a percepção da mudança que sofrem no decurso da educação dos seus filhos. O estudo do ETS fornece apoio a esta afirmação. Os autores perguntaram a pais e mães se as suas ideias tinham mudado desde que se tornaram pais, sendo as respostas cotadas de 1 a 4. Os pais de filhos únicos referiram ter mudado menos do que os pais com três filhos (1.97 *versus* 2.70). Os pais de classe média também relataram maior mudança por comparação com os de classe baixa (2.67 *versus* 1.87) (Sigel et al., 1980).

Em relação aos factores que eventualmente contribuam para explicar a estabilidade ou

a mudança nas ideias parentais, há a considerar o tipo de ideias, as características dos indivíduos e as características das próprias crianças. As ideias mais estáveis e menos susceptíveis de mudança serão aquelas que tiverem a sua origem no grupo social onde o indivíduo estiver integrado, forem apoiadas pelas vivências do dia a dia, forem alvo de um forte investimento emocional e contribuam para definir a identidade dos pais enquanto indivíduos (Goodnow, 1988). As qualidades atrás referidas, nomeadamente o grau de diferenciação, o facto de serem ou não partilhadas pela comunidade e o facto de serem mais ou menos coesas, serão também factores a considerar na maior ou menor susceptibilidade à mudança. O facto de o desenvolvimento da criança se estar a processar a um ritmo inferior ao desejável ou apresentar características atípicas, ou a criança estar a ultrapassar uma determinada etapa, constitui uma fonte de motivação para os pais reverem as suas ideias ou mesmo recorrerem a peritos.

3.7. Ideias construídas ou ideias recebidas? - conclusões

Foram apresentados os estudos que apoiam a existência de determinantes das ideias parentais, determinantes estes que servem como argumentos para a polémica da dualidade entre as ideias como constructos pessoais ou ideias como conceitos provenientes da cultura onde o indivíduo está integrado. Da mesma forma, os estudos que apoiam a estabilidade das ideias parentais reforçam a sua origem na transmissão social, enquanto que os estudos que apoiam a mudança nas ideias parentais contingentemente às experiências vivenciadas, apontam para a construção das mesmas. Os autores que argumentam a favor de um processo construtivista na origem das ideias parentais baseiam-se nos estudos que revelam que experiências parentais diferentes (derivadas de diferentes constelações familiares, diferentes características das crianças, etc) implicam construções cognitivas realizadas em bases diferentes e, portanto, formas de pensar distintas. A experiência parental não só estará na origem das ideias parentais como também constitui o motor da sua mudança (Holloway & Hess, 1985; McGillicuddy-DeLisi, 1982a, 1982b; Sigel et al., 1980; Stevens, 1984a). Porém, nem todos os estudos apontam neste sentido (Brooks-Gunn, 1985; Goodnow, 1985 e Ninio, 1979).

Os estudos que se debruçam sobre a observação das ideias parentais em diversos grupos culturais, étnicos, sociais, educativos, profissionais, etc, demonstram de forma

generalizada a existência de diferenças consistentes, o que leva os autores a concluírem pela existência de um mecanismo de transmissão cultural. As mudanças históricas observadas no conceito de criança vão no mesmo sentido. Cada sociedade tem um conjunto de ideias ou formas de conhecimento, muitas vezes não consistentes entre si (senso comum, folclore, estrutura da sociedade, das escolas, etc). As ideias parentais parecem assim fazer parte do repertório de representações de uma sociedade, já existente e assimilado por todos, emergindo a partir de um contexto mais amplo de conhecimentos e ideologias que é normativo e culturalmente determinado (Murphey, 1992). Neste sentido, as ideias parentais serão muitas vezes representações sociais, modelos culturais, "ideias já feitas" (Goodnow & Collins, 1990), em vez de construções individuais e, portanto, tenderão a manter-se estáveis ao longo do tempo.

Toda a discussão da problemática da transmissão versus construção das ideias parentais se apoia sobre esta diferenciação entre aquilo que de facto é recebido por transmissão cultural e aquilo que é fruto da construção cognitiva individual. Levanta-se, no entanto, a questão da validade desta diferenciação. Por exemplo, quando se considera a ideia parental de que, quanto mais velha é a criança, menor é o grau de influência dos pais sobre ela, será que se trata de uma ideia generalizada a todo o grupo social ou será que é uma consequência da experiência que os pais adquiriram ao exercer o seu papel parental à medida que a criança cresce? Ou seja, trata-se de uma ideia recebida ou de uma ideia construída? Da mesma forma, as diferenças entre pais e mães resultam da sua conformidade com o papel masculino e com o papel feminino (determinado pelo seu grupo social) ou trata-se de uma consequência do exercício do papel de pai e do papel de mãe? Até que ponto a pertença a uma classe social ou a um grupo cultural não determina a forma como as vivências individuais são assimiladas e as representações construídas? Também aqui as diferenças observadas entre indivíduos com diferentes níveis de experiência, podem apenas reflectir diferenças sociais mais alargadas, pelo que parece difícil aceitar a ideia de que os efeitos da transmissão social e os efeitos da experiência pessoal sejam independentes. Tal como afirma McGillicuddy-DeLisi (1992), a perspectiva construtivista não obriga a que as crenças sejam construídas isoladamente da cultura ou da sociedade, pelo contrário, estas estão necessariamente imbuídas no contexto cultural. As diferenças entre os grupos sociais podem residir não só nos conteúdos das ideias que são transmitidos, mas também nas características do seu processo de construção, pelo que a aceitação da transmissão social não obriga a que não possamos aceitar que também exista construção. O mais eficaz será reconhecer a presença tanto da perspectiva colectiva como da individual e perguntar como é que as pessoas integram a informação das várias fontes.

A interdependência entre as mensagens recebidas por transmissão social e as ideias construídas pode variar em função das próprias características de personalidade dos indivíduos. De facto, os indivíduos podem variar na forma como se deixam influenciar pelas construções culturais. A sociedade ou a família pode apresentar uma variedade de conceitos e os indivíduos podem variar na forma como aderem e se deixam influenciar por esta diversidade (Goodnow, 1988).

A influência do individual ou do social pode variar também com o conteúdo das ideias e depender das qualidades que as definem. As ideias e conhecimentos acerca do desenvolvimento de carácter mais global e abstracto (valores, objectivos educativos, calendários desenvolvimentais) serão mais susceptíveis de uma assimilação vicariante, enquanto que as ideias mais específicas relacionadas com competências específicas e estratégias educativas específicas serão mais susceptíveis de ser adquiridas a partir da experiência, portanto por elaboração ou construção (Murphey, 1992). As ideias acerca dos meios/métodos educativos serão mais susceptíveis de ser influenciadas pela experiência parental do que as ideias acerca dos fins (Goodnow et al., 1986; Kohn, 1963).

Goodnow (1985) chama ainda a atenção para o carácter funcional das ideias, na medida em que nem sempre as ideias existem *a priori*, elas ajustam-se às situações, justificam-nas ou legitimam-nas quando necessário, reduzindo a dissonância cognitiva. Os estudos apontam para uma adaptação das ideias às situações vivenciadas no sentido de reduzir a dissonância criada entre aquilo que se pensa e uma situação vivencial difícil de mudar ou de manutenção dispendiosa. Por exemplo, ao comparar indivíduos que não são pais com indivíduos que a curto prazo o vão ser, Pharis e Manosevitz (1980) verificaram que o primeiro grupo apresentava ideias mais pessimistas - o desenvolvimento das crianças era considerado mais lento, a educação da criança era considerada mais difícil e o estilo de vida era considerado como sofrendo uma mudança maior - do que o segundo grupo. Os estudos sobre atribuições de causalidade revelam que os pais acham que as características negativas da criança têm um carácter de maior instabilidade e as características positivas têm um carácter de maior estabilidade (Goodnow et al., 1986). Os pais, mais do que as mães, acreditam que as mulheres são instintivamente melhores na educação das crianças do que os homens, que as crianças estão melhores com elas e que as mães são especialmente importantes nos primeiros anos de vida; estas ideias são tanto mais fortes quanto menor é a participação dos pais (homens) na educação dos seus filhos. De uma maneira geral, as pessoas com mais responsabilidades na educação das crianças têm mais necessidade de enfatizar os aspectos positivos inerentes a esta tarefa, bem como as gratificações que daí possam retirar: as mães

vêm-se como mais influentes no desenvolvimento das crianças (Russell & Russell, 1982) e avaliam as crianças como mais precoces (em calendários desenvolvimentais) do que as educadoras a tempo inteiro e as educadoras a meio tempo, em calendários desenvolvimentais (Hess, Price, Dickson e Conroy, 1981).

Assim, mais do que discutir o dualismo transmissão social/constructo pessoal na formação, mudança ou estabilidade das ideias parentais, parece ser importante estudar os factores responsáveis por um e outro mecanismo e pela interacção entre os dois.

4. Relação entre Ideias Parentais e Afecto Parental

Numa situação de interacção entre duas pessoas, para além dos aspectos cognitivos inerentes a cada uma e dos comportamento observáveis, existem também os aspectos emocionais suscitados pela situação. Não é possível considerar a relação pais-filhos sem se considerar os sentimentos que aí estão presentes; eles são variáveis e frequentemente atingem graus de intensidade extremos (Goodnow & Collins, 1990). A não inclusão do afecto no jogo de influências, conjuntamente com as ideias parentais e com os comportamentos educativos, tem-se vindo a sentir como uma lacuna grave na investigação (Goodnow, 1988). Os estudos clássicos sobre práticas educativas consideravam o afecto dos pais face aos seus filhos como uma qualidade estável da relação (aliás, tal como os comportamentos educativos - cf. Cap.2). Os estudos de Baldwin (1948), Becker (1964) e Schaefer (1965), por exemplo, salientam a existência de uma dimensão de calor/hostilidade ou aceitação/rejeição, consistente ao longo do tempo e ao longo das situações. Ao longo desta secção abordar-se-á o afecto parental na sua relação com as ideias parentais, assumindo que se trata de uma variável mais contingente às situações do que estável de situação para situação.

Uma outra forma de perspectivar o afecto é encará-lo como um fenómeno social ou construído socialmente, na medida em que as emoções se aprendem no âmbito da experiência partilhada com os outros. De facto, as reacções afectivas aos comportamentos das crianças são também em grande parte determinadas pelo que os padrões sociais ditam em relação à adequação ou não do comportamento da criança. Por exemplo, é adequado socialmente a mãe zangar-se em determinadas situações e noutras permanecer serena. A maior intensidade da reprovação dos actos anti-sociais da criança pela sociedade por comparação com o seu

fracasso em actuar pró-socialmente, corresponde a uma maior intensidade no sentimento de zanga da mãe (Grusec, Dix & Mills, 1982). A percepção do julgamento social é determinante na auto-estima do indivíduo como pai ou como mãe, na medida em que os sentimentos de satisfação pessoal se baseiam na avaliação positiva tanto das acções próprias, como das reacções dos outros.

O comportamento parental é frequentemente alvo de julgamento público, o que poderá criar ansiedade (medo de não se sentir à altura) nos pais, sobretudo nas mães, dada a acumulação dos papeis maternal e profissional. Os padrões advogados pelos peritos tornam o sucesso cada vez mais difícil de conseguir. Enfatiza-se a importância do papel da mãe na vida da criança desde muito cedo, ao mesmo tempo que o pai é posto de lado. Alguns sentimentos negativos (confusão, ansiedade, ressentimento, culpabilidade e depressão) são o resultado de aspectos particulares do estatuto e condições do ser mãe. Em primeiro lugar, trata-se de um estatuto contraditório na medida em que é dito ser o papel mais nobre a que a mulher pode aspirar, por um lado, mas nenhum homem o quer assumir porque é pouco prestigiante. Em segundo lugar, as condições da tarefa são extremamente duras: muitas horas, reforços incertos, prazo de acabamento indefinido, muita ambiguidade quanto à definição do sucesso e sensação de que o trabalho podia ter sido sempre melhor. Em terceiro lugar, os objectivos educativos por vezes são conflituosos, por exemplo, a preocupação com a segurança da criança entra em contradição com a promoção da sua autonomia, os princípios morais de partilha e entre-ajuda entram em contradição com o espírito de competição necessário à sobrevivência na nossa sociedade. Finalmente, as tarefas educativas exigem muita atenção e competência, o que deve ser aprendido e praticado; muitas vezes, só quando as crianças já são crescidas, é que as mães, fazendo uma avaliação da sua acção e dos resultados obtidos, percebem que algumas coisas poderiam ter sido feitas de uma forma diferente.

A relação entre ideias parentais e afectos parentais admite duas possíveis posições (Goodnow, 1988). A primeira diz respeito à consideração das ideias como variável antecedente em relação aos afectos; é a posição típica da investigação nos anos 60/70, quando os sentimentos eram considerados como um produto da cognição. Lazarus (1982) é um autor representativo desta posição, defendendo a "primazia da cognição". A segunda posição é a oposta, segundo a qual é o afecto que modela as ideias, bem como a forma como a informação é processada; o autor que tem defendido a primazia dos afectos é Zajonc (1980): "as preferências não necessitam de inferências".

Goodnow e Collins (1990) preferem o termo afecto em vez de emoção porque é mais lato: inclui também preferências, desejos e estados de humor. Aqui utilizar-se-ão os termos afecto, emoção e sentimento com a mesma conotação: o que as mães sentem face ao comportamento das crianças e que poderá estar relacionado com as suas ideias e com os seus comportamentos.

4.1. A primazia das ideias parentais sobre as emoções parentais

Atente-se à primeira posição e aos dados da investigação em que se baseia. Considera-se aqui que os sentimentos dos pais relativamente aos seus filhos podem derivar dos aspectos cognitivos considerados segundo duas perspectivas: uma perspectiva global ou difusa e uma perspectiva mais específica, como resposta a comportamentos específicos da criança.

No primeiro caso - os sentimentos estimulados por aspectos cognitivos globais - o sentimento global de insatisfação ou de frustração nos pais surgirá como reacção a uma auto-avaliação da eficácia do seu papel como pais. É possível especificar três situações em que os sentimentos refletem esta avaliação cognitiva (Goodnow & Collins, 1990). A primeira diz respeito à percepção de uma incoerência entre os seus princípios e valores educativos e as suas acções concretas. Os pais podem não se sentir capazes de actuar de acordo com as suas ideias por diversas razões, quer sejam relativas à situação (não há tempo, por exemplo), quer relativas à criança (não o permite, por exemplo), quer relativas aos próprios pais (cansaço do fim do dia, por exemplo) ou ao próprio contexto mais global (normas culturais da comunidade onde estão inseridos). A segunda fonte de insatisfação global terá a ver com a percepção de uma discordância excessiva⁽¹⁾ entre os comportamentos e as realizações da criança, por um lado, e os padrões e expectativas que os pais tinham em relação a ela, por outro. Neste caso, torna-se necessária uma abordagem da adequação das expectativas parentais em relação à criança - ou estas são exageradas, ou a criança apresenta de facto um nível de realização ou um nível comportamental abaixo do que seria de esperar em relação às normas. A terceira situação reporta-se ao sentimento de dúvida face à sua competência como pais. Esta dúvida pode surgir como consequência do caso anterior, ou seja, da não correspondência entre o que observam na criança e aquilo que gostariam de observar, mas

⁽¹⁾ Uma discordância não excessiva é promotora da procura de informação relativa à educação das crianças e de uma atitude de maior atenção ao seu desenvolvimento.

também pode surgir em pais de crianças com quem é especialmente difícil lidar. Os pais destas crianças têm frequentemente a sensação de impotência face à criança, de que já não sabem o que fazer para contornar a situação ou modificar o comportamento numa direcção mais adequada. Este sentimento pode ser ainda mais forte se eles observarem que outros conseguem fazer o que eles não conseguem. Estes três tipos de situações podem surgir simultaneamente ou de forma isolada como fontes da insatisfação parental, insatisfação esta que pode variar em intensidade. No seu nível mais elevado surgem as reacções depressivas que podem dar origem a situações circulares, ou seja, o humor depressivo surgindo a partir de uma actividade cognitiva negativista, vai por sua vez criar cognições ainda mais negativas, as quais irão, por sua vez, agravar ainda mais o estado de humor parental.

No segundo caso - reacções emotivas a comportamentos específicos da criança - as emoções são em geral mediadas cognitivamente pelas atribuições de causalidade que os pais fazem a propósito daquele comportamento. Como excepção a esta mediação, atente-se por exemplo aos casos em que a integridade física da criança está em questão; são situações em que a componente afectiva se sobrepõe claramente a qualquer outra componente e a resposta da mãe surge de forma quase automática, independentemente do tipo de atribuição que possa surgir, sendo a representação mental do perigo, a mediação cognitiva dominante. De acordo com o modelo atribucional, os estudos parecem apontar no sentido da seguinte sequência: (1) os pais observam o comportamento da criança, (2) donde surge uma atribuição de causalidade e responsabilidade com base na avaliação dos conhecimentos, das capacidades e da motivação da criança para o produzir intencionalmente (Dix et al., 1986), (3) o que, por sua vez, vai elicitar nos pais um sentimento, (4) o que em conjunto vai determinar a sua resposta ao comportamento inicial da criança (Dix & Grusec, 1985). A situação de recolha de dados mais utilizada para o estudo deste modelo é as *vignettes*, na medida em que permite abordar uma grande diversidade de comportamentos e uma grande diversidade de atribuições. Os comportamentos das crianças podem ser agrupados em três tipos: comportamentos adequados socialmente e altruístas (positivos); comportamentos de transgressão social (negativos) e comportamentos que denotam a não realização de actos pró-sociais (omissão). Variáveis como idade e sexo das crianças também são frequentemente abordadas nestes estudos. Atente-se às principais conclusões a que chegaram no que se refere à relação entre cognição e emoção.

Dix e Grusec (1985), utilizando *vignettes* em que são descritos comportamentos inadequados das crianças, questionam os pais acerca dos sentimentos que esses comportamentos estimulam neles próprios, acerca da importância de actuar disciplinarmente e

acerca das causas desses comportamentos. Verificaram que o nível de afecto negativo estava correlacionado com a importância que atribuíam ao comportamento disciplinar e também, dependendo do tipo de comportamento inadequado, correlacionado com a atribuição de intencionalidade ao comportamento da criança. As atribuições de causalidade parentais são susceptíveis de ser transmitidas à criança através de pistas afectivas. Assim, quanto mais os pais avaliavam como intencionais os comportamentos dos seus filhos, maiores eram os sentimentos de preocupação (Dix & Grusec, 1985). O nível de afecto parental estava também correlacionado com o julgamento da importância em actuar disciplinarmente, o que sugere também uma relação do afecto com a acção parental. Em resumo, o comportamento da criança funciona como estímulo para a elaboração de uma atribuição, que é acompanhada de uma emoção nos pais, tudo junto colaborando para determinar a acção parental sobre a criança.

Os resultados dos estudos relatados em Dix et al. (1986) e em Dix, Ruble e Zambarano (1989) apontam na mesma direcção. O grau de preocupação e aborrecimento dos pais com um comportamento inadequado da criança aumenta com a idade desta (quatro, oito e doze anos) e com as atribuições de estabilidade, disposição, intencionalidade e conhecimento das regras pela criança. Em relação aos comportamentos altruístas da criança, o grau de satisfação dos pais diminuía à medida que a idade da criança avançava e aumentava com as atribuições de internalidade, o que quer dizer que estes comportamentos são considerados mais normativos nas crianças mais velhas.

Rubin e Mills (1992) e Mills e Rubin (1990) estudaram os sentimentos dos pais elicitados por comportamentos (*vignettes*) de agressão e inibição face a iguais. A preocupação era a emoção predominante, sendo acompanhada de zanga e desapontamento para actos de agressão, enquanto que a confusão e surpresa eram os sentimentos elicitados pelos comportamentos de inibição da criança. Este último tipo de comportamentos elicitava ainda estratégias de menor afirmação do poder e mais procura de informação. De uma maneira geral, as emoções parecem jogar um papel mediador entre os comportamentos das crianças e as ideias e comportamentos parentais (Mills & Rubin, 1990).

As ideias podem ser usadas ainda para regular o nível de estimulação emocional face a uma situação desestabilizante. Por exemplo, arranjar um argumento externo para desculpar a criança de um comportamento inadequado. Da mesma forma, criar atribuições disposicionais para um comportamento da criança, se este for desejável, criar satisfação e, se este for indesejado, criar uma atitude por parte dos pais mais serena, de

maior conformismo e de menor auto-culpabilização. Em termos psicanalíticos, pode-se falar num mecanismo de racionalização dos conteúdos emocionais.

O afecto negativo e os maus tratos podem estar relacionados com padrões particulares de atribuições. Os resultados de Dix et al. (1986) colocam a hipótese de as reacções emocionais intensas dos pais que infligem maus tratos nos filhos, reflectirem inferências inapropriadas acerca da intencionalidade e controlo que estes possam ter sobre o seu próprio comportamento inadequado. Mais especificamente, estes pais pensarão que o comportamento da criança é intencional, o que os leva a ficar mais zangados e a castigar desmesuradamente a criança. No estudo de Bugental e Shennum (1984) os adultos que se perceberam a eles próprios como tendo pouco poder respondiam com mais afecto negativo às crianças que tinham sido treinadas para serem "difíceis", por comparação com os adultos que se percebiam a eles próprios como possuindo poder na relação educativa. Estes resultados foram replicados num estudo posterior com crianças em risco por maus tratos recebidos dos seus pais (Bugental, Blue & Cruzcosa, 1989).

Em resumo, o afecto é intensificado quando os pais pensam que o comportamento da criança é causado por factores estáveis e gerais; os pais serão mais críticos quando pensam que os actos negativos são causados internamente e estão sob controlo da criança. Os pais ficarão mais preocupados com o mau comportamento dos seus filhos se ele for interpretado como intencional, controlável e interno porque isto implica que a causa seja disposições negativas na criança e não pressões externas transitórias ou limitações desenvolvimentais.

4.2. A primazia das emoções parentais sobre as ideias parentais

Para Zajonc (1980) as emoções têm prioridade sobre o pensamento, na medida em que as reacções emocionais aos estímulos ocorrem mais rapidamente do que as reacções cognitivas. Segundo este autor, as cognições surgem frequentemente apenas para racionalizar ou justificar as reacções emocionais que já ocorreram. Algumas ideias parecem ter uma base funcional mais forte do que a base cognitiva, estando directamente relacionadas com a satisfação das necessidades afectivo-motivacionais dos pais.

A influência do afecto também se revela na forma como a informação é processada.

Nas palavras de Hoffman (1986, p.262): "O afecto pode iniciar, terminar, acelerar ou prejudicar o processamento da informação, pode determinar qual o sector do ambiente que é processado e quais os modos de processamento que operam; pode organizar a informação e influenciar a acessibilidade das categorias; pode contribuir para a formação de esquemas e categorias emocionalmente carregados; pode fornecer *input* para a cognição social e pode influenciar a tomada de decisão".

São especialmente interessantes três aspectos relativos ao papel do afecto na cognição. O primeiro diz respeito à sugestão feita por Hoffman (1986) de que o afecto pode alterar a velocidade com que a informação é apreendida; esta sugestão ainda não foi traduzida em investigação. O segundo aspecto é relativo ao afecto como pista mnemónica; o afecto facilita ou dificulta a recuperação da informação armazenada na memória, desde que esta tenha uma conotação afectiva. O terceiro relaciona-se com a forma como o afecto altera a resolução de problemas. Os níveis baixos a moderados de afecto estão relacionados com a escolha de estratégias mais simples, pouca verificação da informação e consideração de poucas alternativas, por comparação com os níveis de afecto mais elevados (Goodnow & Collins, 1990). A procura de informação ou procura das causas é mais evidente quando o indivíduo se confronta com um resultado inesperado ou um desejo não satisfeito, que estimula afecto negativo. Pelo contrário, quando o desenvolvimento da criança se processa dentro daquilo que os pais esperam, ou seja, quando não há discrepâncias, os pais sentem-se bem e não há uma estimulação cognitiva para a procura de explicações.

A posição de que os afectos estão na base das cognições surge em duas linhas de investigação sobre ideias parentais. A primeira diz respeito aos efeitos do humor depressivo sobre as ideias e as percepções parentais. Rickard et al. (1981) verificaram que as mães deprimidas tinham tendência para perceber o comportamento dos seus filhos como inadequado, assinalando-os para acompanhamento clínico, quando de facto as crianças não apresentavam problemas. Kochanska e Radke-Yarrow (1988, cit. por Goodnow & Collins, 1990) descobriram que as mães deprimidas diferiam das mães sem problemas em vários aspectos: menor importância dada ao humor positivo da criança como objectivo educativo, menor grau de satisfação com o desenvolvimento da criança (especialmente desenvolvimento afectivo) e menor importância dada aos factores biológicos em favor da influência dos pais (enquanto que as mães não deprimidas valorizavam igualmente os dois tipos de factores). Também diferiam nas áreas em que consideravam os pais responsáveis pelo desenvolvimento: as mães não deprimidas referiam a área afectiva, enquanto que as mães deprimidas consideravam as áreas cognitiva e social. Assim, o afecto parental emerge aqui como uma

condição que influencia as percepções que as mães têm das crianças, mas também como o resultado de expectativas particulares daquelas em relação a estas.

A segunda linha de investigação diz respeito ao enviesamento motivacional em proveito próprio, ou seja, as pessoas mantêm determinadas ideias porque necessitam de as manter, para promover a sua auto-estima, ou porque essas ideias são confortáveis, no sentido em que não implicam um desgaste pessoal. Esta proposta permite explicar diversos resultados como, por exemplo, os pais são mais propensos a acreditar no instinto materno do que as mães (Russell, 1983, cit. por Goodnow, 1988), os pais esperam que as características mais desejáveis nos seus filhos se mantenham e as menos desejáveis mudem (Goodnow et al. 1984) e os pais tendem a atribuir o sucesso escolar dos seus filhos à capacidade destes e o insucesso à qualidade do ensino ou ao pouco empenhamento da criança (Holloway & Hess, 1985).

4.3. A relação entre afecto parental e cognição parental - conclusões

A questão da primazia do afecto sobre a cognição ou da cognição sobre o afecto parece ser mais outra das dualidades dilemáticas da Psicologia. Pelo menos, no domínio parental, os estudos não parecem ser suficientemente incisivos de maneira a que se possa tirar conclusões mais definitivas. Parece, porém, que algumas pessoas apresentam funcionamentos psicológicos que se costumam apelidar de primários porque fazem menos uso da reflexão e funcionam mais na base da intuição, enquanto que outras têm bastante tendência para racionalizar todos os estímulos que recebem. Nas primeiras, haverá uma maior tendência para a primazia do afecto, enquanto que nas segundas a tendência será para a primazia da cognição. Diferentes situações podem também elicitar primeiramente emoções e só depois as cognições respectivas, enquanto que outras situações elicitarão primeiramente as cognições e só depois as emoções. O caso atrás referido das situações em que a criança corre o risco de um acidente, são situações em que as emoções parecem anteceder os pensamentos que frequentemente são elaborados a posteriori. É também provável que haja um padrão evolutivo na preponderância da cognição sobre a emoção. Se pensarmos que a criança mais nova reage de forma mais impulsiva e em termos de princípio do prazer (usando uma terminologia psicanalítica), poderemos deduzir que a sua capacidade de elaboração de cognições será ainda alvo de evolução, sendo uma característica da criança mais velha e do

adulto mais do que da criança mais nova.

Se adoptarmos uma perspectiva socio-genética, teremos de assumir que cognição e afecto têm ambos uma natureza intrinsecamente social, na medida em que o seu desenvolvimento só é possível a partir do momento em que o indivíduo está integrado numa rede de relações interpessoais. Estar a discutir qual destas duas funções psicológicas tem a primazia sobre a outra será menos interessante do que discutir como estas duas funções se interrelacionam, sob que condições e quais os resultados em termos de produtos comportamentais parentais. Parece que é de facto neste sentido que a investigação no domínio parental se está a encaminhar.

5. Relação entre Ideias Parentais e Resultados Psicológicos nas Crianças

Como se viu anteriormente, as ideias parentais ocupam um vasto campo conceptual, quer em termos de conteúdos, quer em termos de qualidades, quer ainda em termos dos domínios do comportamento e do desenvolvimento das crianças a que se reportam. Proceder-se-á de seguida a uma revisão da literatura que se tem preocupado em demonstrar as relações entre ideias parentais e variáveis da criança. Estas últimas situam-se essencialmente no domínio intelectual e de realização escolar, sendo ainda muito escassos os estudos na área do desenvolvimento social e pessoal. Estamos de acordo com Goodnow e Collins (1990) quando afirmam que a investigação sobre a relação entre ideias parentais e variáveis das crianças não surge (ainda) com um carácter de integração tanto a nível da recolha de dados (grande diversidade de medidas e poucos estudos de replicação), como a nível conceptual.

5.1. Nível intelectual

As medidas cognitivas utilizadas nestes estudos são as resultantes de testes de QI, tarefas piagetianas e tarefas escolares; por vezes utilizam-se também as avaliações dos professores. Em geral, estas medidas são relacionadas com conteúdos cognitivos dos pais tão variados como expectativas, atribuições de sucesso, crenças acerca do desenvolvimento cognitivo e social e acuidade na avaliação da criança. A relação entre as ideias parentais e os

indicadores comportamentais e de desenvolvimento da criança surge também nos estudos em que as acções parentais são contempladas, mas independentemente destas. A maior parte dos trabalhos aqui revistos utilizaram amostras de pais de crianças com seis anos e menos, sendo excepções os estudos de Stevenson e Lee (1990), que incluem crianças de seis e de onze anos, e de McGillicuddy-DeLisi (1992), que inclui crianças entre os seis e os onze anos. Os estudos com pais de crianças com menos de seis anos utilizam como medida de avaliação da criança o seu nível de desenvolvimento, enquanto que os estudos com crianças de seis anos ou mais utilizam o seu nível de realização académico. O que é que estes estudos têm a dizer acerca das ideias parentais que se relacionam com um nível superior de competência da criança? Apresentam-se de seguida as principais conclusões.

O nível de desenvolvimento intelectual das crianças aparece associado: (1) a um baixo nível de tipificação sexual das ideias das mães, sobretudo quando se trata de crianças do sexo feminino (Brooks-Gunn, 1985), (2) a um alto nível de acuidade da estimativa de desenvolvimento (Miller, 1986), podendo as crianças beneficiar de um tipo particular de incorrecção do julgamento dos pais - enviesamento positivo (Hunt & Paraskevoulos, 1980), (3) à crença de que as crianças são construtivistas activos no seu próprio processo de desenvolvimento (McGillicuddy-DeLisi, 1985; Sigel, 1986) e (4) a um nível superior de diferenciação das ideias parentais (Sameroff & Seifer, 1983).

Quanto ao nível de realização académica das crianças, este aparece associado às seguintes variáveis cognitivas dos pais: (1) baixo nível de atitudes punitivas (Feshback, 1973), (2) alto nível de expectativas de sucesso e atribuições de esforço (mais do que ênfase na capacidade inata) para o sucesso da criança (Stevenson & Lee, 1990), (3) crenças progressistas e valores de auto-direcção (no sentido de Kohn) por oposição às crenças autoritárias e valores de conformismo (Schaefer, 1989; Schaefer & Edgerton, 1985) e (4) atribuição de um papel passivo à criança em situações de aprendizagem de cariz académico e de um papel activo em situações de regulação do comportamento social. McGillicuddy-DeLisi (1992) encontrou ainda correlações negativas entre as explicações que os pais davam para o comportamento da criança com base nas diferenças entre os sexos e na aprendizagem operante e o nível de realização académica das crianças.

Alguns destes estudos enfatizam uma certa dicotomia entre as áreas social e cognitiva do funcionamento dos pais (Johnson & Martin, 1985) e do funcionamento das crianças (Sameroff & Seifer, 1983; Schaefer, 1987). Apesar de não existirem pesquisas cujo objectivo

específico seja o estudo desta problemática, será interessante aprofundar um pouco os resultados destas investigações. Johnson e Martin (1985) verificaram que a relação entre o nível académico das crianças e as crenças dos seus pais dependia do facto de estas crenças se referirem a situações de ensino ou a situações de relacionamento interpessoal. Assim, a consideração de que as crianças são aprendizes passivos em situações de cariz cognitivo e activos em situações de cariz social está relacionada positivamente com o nível académico das crianças. Os pais parecem considerar que em situações de aprendizagem a criança deve aderir ao papel do adulto que é ensinar e instruir, enquanto que em situações sociais é enfatizada a iniciativa e a auto-direcção. Estes dados estão de acordo com os de Skinner (1985) - pais não directivos em situações de comportamento inadequado, são directivos face à realização de tarefas. Os autores interpretam estes resultados como reflectindo expectativas normativas dos adultos em relação às crianças.

5.2. Ajustamento social

Os estudos que abordam o ajustamento social das crianças avaliam as competências socio-emocionais apresentadas pelas crianças quando estão em situação de grupo ou quando tentam persuadir os outros do seu ponto de vista.

A evidência empírica para a existência desta relação pode-se encontrar já em estudos muito antigos, como é o caso do estudo de Peterson, Becker, Hellmer, Schoemaker e Quay (1959) que comparou dois grupos de famílias - o primeiro com crianças com dificuldades de adaptação e o segundo com crianças sem estas dificuldades - e chegou à conclusão que tanto o pai como a mãe, para além de serem menos adaptados e sociáveis, apresentavam também uma atitude educativa mais autocrática. Os estudos atrás descritos de Schaefer e Edgerton (1985) e de Sameroff e Seifer (1983) encontraram relações baixas entre ideias dos pais e as medidas de funcionamento socio-emocional da criança.

McGillicuddy-DeLisi (1992) verificou que as explicações dadas pelos pais para as diferenças de comportamento nas crianças com base nas diferenças entre sexos e na aprendizagem operante se correlacionavam negativamente com comportamentos desejáveis na sala de aula (independência, criatividade, orientação para a tarefa) e positivamente com comportamentos indesejáveis, como distração e hostilidade.

Em relação às áreas de funcionamento cognitivo e social das crianças, os autores realçam a necessidade de distinguir as ideias que se relacionam com cada uma das áreas. Segundo Schaefer (1987) a modernidade parental estará substancialmente correlacionada com a capacidade intelectual da criança, mas apresenta correlações baixas com o seu ajustamento emocional; Sameroff e Seifer (1983) verificaram que as “perspectivas parentais” (ideias) avaliadas durante o primeiro ano de vida da criança explicavam uma maior percentagem de variância na variável realização escolar (25%) do que na variável competência socio-emocional (7%). Os valores mais baixos da relação entre as ideias e as variáveis do domínio social e pessoal deverão estimular a investigação no sentido de procurar quais as ideias parentais que se relacionam mais fortemente com estes domínios. Parece-nos que até aqui este esforço não tem sido visível, como se pode ver pela revisão dos estudos atrás descritos.

Em conclusão, as ideias dos pais acerca dos processos de desenvolvimento relacionam-se, apesar de não muito fortemente, com as áreas de funcionamento intelectual e social da criança. As ideias mais adaptativas são as que reconhecem a natureza complexa e multideterminada dos processos desenvolvimentais e que enfatizam a contribuição activa e construtivista do desenvolvimento da criança. Do ponto de vista do auto-controlo da criança, os índices de ajustamento social fornecem algumas pistas: adaptação social, orientação para a tarefa, distração, hostilidade. Porém, os estudos são ainda bastante escassos.

5.3. Processos implicados na relação entre ideias parentais e variáveis das crianças

Alguns estudos concluem pela existência de uma relação entre ideias parentais e comportamentos das crianças, independentemente do comportamento educativo observado nos pais. Como é que as ideias parentais são transmitidas às crianças e traduzidas em comportamentos ou em níveis de desenvolvimento? Têm sido avançadas algumas explicações para a relação entre estas variáveis, nomeadamente as oferecidas pela teoria da aprendizagem social, teoria da vinculação, estruturação do ambiente externo e transmissão encoberta de cognições.

Uma primeira possível explicação tem a sua origem na teoria da Aprendizagem Social, contemplando-se a intervenção dos mecanismos clássicos de identificação, modelagem e condicionamento instrumental que permitirão a passagem da informação de pais para filhos (Murphey, 1992). Estes mecanismos caracterizam as interações e actuarão a longo prazo sem que haja comportamentos parentais específicos que estejam na origem do nível de desenvolvimento e realização da criança. Os pais podem funcionar como modelos de realização, nomeadamente a nível escolar e profissional, modelos estes que vão sendo interiorizados pelas crianças de forma mais ou menos inconsciente.

A teoria da vinculação oferece uma perspectiva dos processos mentais internos que mediatizam a relação dos pais com os seus filhos. As concepções parentais de si próprio e dos seus filhos, em parte construídas com base na interpretação que o adulto faz das suas próprias relações infantis (*internal working models*) influenciam a abstracção de esquemas pela criança relativamente ao self e aos outros e às expectativas de relações interpessoais. A génese e desenvolvimento dos modelos internos não são consequência de um conjunto de acções parentais bem determinado, mas prendem-se antes com processos interactivos complexos entre a criança e as suas figuras de vinculação que ocorrem ao longo de todo o desenvolvimento.

As ideias parentais não se traduzem apenas em condutas específicas educativas dirigidas às crianças, mas também se traduzem na forma como o ambiente familiar está organizado e estruturado em relação à criança (Lautrey, 1980; McGillicuddy-DeLisi, 1985; Palacios, 1987a; Parks & Smerliglio, 1986; Seginer, 1983; Schaefer, 1987). Os pais organizam os espaços, os tempos, as actividades, os materiais, os contactos com terceiros, etc, com base nas ideias que possuem acerca do que será bom ou realista para a criança. Maccoby (1980) enfatiza a importância de uma estruturação externa facilitadora da auto-organização e da auto-regulação da criança, assumindo, na linha de Luria, que a estruturação externa é um antecedente da estruturação interna, mental. Os estudos têm mostrado que de facto as características estruturais dos contextos de socialização influenciam o nível de desenvolvimento das crianças. Stevans (1984b), por exemplo, verificou que as ideias das mães de bebés entre 15 e 30 meses de idade acerca das influências ambientais no desenvolvimento estavam significativa e positivamente relacionadas (.42) com as respostas à HOME⁽¹⁾, mesmo quando se controlou as variáveis nível económico da família e nível educativo das mães. As decisões parentais explícitas ou implícitas promovem ou inibem a

⁽¹⁾ Home Observation for Measurement of the Environment. Trata-se de uma escala de avaliação das qualidades estruturais do ambiente familiar (Caldwell & Bradley, 1979).

expressão de determinadas características nas crianças.

A transmissão de conteúdos cognitivos de forma encoberta será uma quarta explicação a considerar. As crenças parentais podem influenciar a criança indirectamente através das expectativas que se constroem ao longo da história das interacções pais-criança (McGillicuddy-DeLisi, 1985). Só se percebe que estas ideias são transmitidas através da história cumulativa da interacção criança-pais, porque não são transmitidas através de mensagens pontuais. O estudo de Johnson e Martin (1985) ilustra a subtilidade na transmissão de valores e expectativas dos pais aos seus filhos. Os autores consideraram quatro variáveis de pressão do ambiente familiar: pressão para a realização (expectativas educativas e profissionais), pressão para a intelectualidade (ensinar palavras e discutir temáticas), pressão para a independência (promover a tomada de decisão) e pressão para a actividade (organizada dentro e fora de casa). Estas variáveis são avaliadas através de questionários e relacionam-se significativamente com medidas de realização intelectual e académica das crianças (e também estratégias de distanciamento dos pais). Estes estudos levam a pensar na necessidade de considerar uma classe mais lata de crenças, algumas das quais serão representadas sob a forma de sugestões, atribuições ou expectativas comunicadas pela via não verbal e inconscientemente. Por exemplo, a expectativa de que o irmão mais novo será bom aluno não lhe é comunicada directamente pelos pais mas sim indirectamente através da aprovação/valorização dos resultados obtidos pelo irmão mais velho. A profecia de auto-realização - conceito fornecido pela Psicologia Social - refere-se ao processo através do qual as crianças se comportam de forma a confirmar as expectativas dos seus pais, o que vai servir de reforço a essas mesmas expectativas.

As atribuições, para além de influenciarem o comportamento e as emoções parentais, podem também influenciar a visão que as crianças têm acerca de quem são e acerca de como devem actuar, porque influenciam a interiorização de valores e de imagens acerca de si próprio. Quando é dito às crianças que elas têm uma determinada característica, elas tendem a actuar consistentemente com esta atribuição que lhes é feita (Dix, 1993). As crianças adoptam naturalmente como suas, as crenças e atribuições que ouvem desde pequenas. Subsequentemente usam estas atribuições para conceptualizar as suas características e comportamentos e perceber o que os outros esperam deles. Se os pais entretanto não utilizarem técnicas de controlo salientes, as crianças atribuirão os seus novos comportamentos a valores e disposições que os pais lhes comunicaram em interacções anteriores e desenvolverão uma orientação que enfatiza a consistência com estes valores e disposições, em vez da conformidade com padrões que as crianças percebem como sendo externamente

impostos (Lepper, 1985). Assim, as mensagens atribucionais fornecem à criança informação que pode ser crítica para a compreensão delas próprias e dos seus comportamentos e para o controlo cognitivo e afectivo sobre o comportamento.

A tendência da criança para se conformar com as disposições que os adultos lhes atribuem depende do seu nível de desenvolvimento. Antes dos seis a oito anos as crianças não experienciam a necessidade de actuar consistentemente com os rótulos disposicionais porque não entendem que o rótulo implica que se comportem dessa maneira em diversas situações (Dix, 1993; Grusec & Redler, 1980).

6. Relação entre Ideias Parentais e Comportamentos Parentais

Como já foi referido no início deste capítulo, uma das grandes motivações do estudo dos processos cognitivos dos pais tem a ver com a possibilidade de previsão dos seus comportamentos educativos e eventual mudança através de uma alteração das próprias ideias. Existe uma relação entre aquilo que os pais pensam e aquilo que os pais fazem? Em que direcção se processa essa relação - as ideias dos pais orientam os seus comportamentos (perspectiva cognitivo-mediacional) ou são os comportamentos que gerarão a posteriori ideias a partir da observação dos seus efeitos, como se as ideias surgissem em função daquilo que se vai experienciando (o que será mais coerente com a hipótese construtivista da origem das ideias)? Quais as variáveis que mediatizarão a relação entre o que os pais pensam e o que os pais fazem?

Tal como anteriormente, tentar-se-á discriminar os diversos conteúdos das ideias parentais, bem como os diversos conteúdos dos comportamentos parentais. No caso das ideias, estas reportam-se aquilo que os pais pensam acerca da forma como as crianças aprendem, ao nível de autoritarismo que os pais crêem ser necessário introduzir na educação da criança e às atribuições de causalidade formuladas para os comportamentos das crianças. No caso dos comportamentos parentais, eles podem constituir: (1) estratégias de ensino utilizadas pelos pais com o objectivo de ajudar os seus filhos a realizar uma tarefa e (2) comportamentos de controlo social da acção da criança do tipo afirmação do poder e do tipo indutivo. Apresentam-se de seguida as principais conclusões dos estudos que se propuseram mostrar a relação entre estas duas variáveis.

6.1. Ideias e acções parentais em situações de ensino

Estudos significativos neste domínio foram levados a cabo por McGillicuddy-DeLisi (1982a, 1982b), Sigel (1982, 1992) e outros investigadores do ETS. Apesar de os valores das relações encontradas não serem tão elevados como estes investigadores gostariam (Sigel, 1985, 1986), eles aparecem de forma consistente. A crença de que as crianças eram construtores activos do seu próprio desenvolvimento apareceu associada a estratégias de distanciamento⁽¹⁾ mais elevado nos pais, mas não nas mães, quando as crianças tinham quatro anos (McGillicuddy-DeLisi, 1985) e, tanto nos pais como nas mães, no estudo de *follow-up* quando as crianças tinham nove anos (Sigel, 1992). As mães que apresentam este tipo de crenças mostram também comportamentos mais directivos quando se trata de explicar a tarefa e as exigências da mesma à criança, mas permitem-lhe mais opções de resposta, tanto quando a criança está envolvida na tarefa, como quando a criança apresenta comportamentos (inadequados) que não têm a ver com aquela (Skinner, 1985).

Utilizando igualmente como referente o conceito de distanciamento, mas com crianças mais novas, Palacios, Gonzalez e Moreno (1987, 1992) mostraram que os três tipos de pais já descritos com base nas suas ideias - modernos, tradicionais e paradoxais - apresentam estratégias de ensino distintas, nomeadamente a nível da actuação sobre a zona de desenvolvimento próximo. Assim, os pais modernos formulam as regras pelas quais se rege a realização, exigem da criança uma realização um pouco acima das suas possibilidades, raramente realizam em vez da criança e apresentam estratégias tanto de baixo, como de médio e alto distanciamento. Os pais tradicionais não sabem formular as regras de realização da tarefa, nunca exigem acima das possibilidades de realização da criança, frequentemente realizam em vez da criança e apenas utilizam estratégias de baixo distanciamento. Os pais paradoxais formulam parcialmente as regras, não elevam o seu nível de exigências acima do nível de capacidade da criança, por vezes não dão apoio nenhum à criança, outras vezes sobrepõem-se-lhe na realização da tarefa e utilizam estratégias de médio e baixo distanciamento.

O empenho na realização de actividades conjuntamente com a criança parece estar relacionado com as ideias autoritárias e estereotipadas dos pais. Quanto maior o nível de

⁽¹⁾ Sigel formulou o conceito de distanciamento para descrever as estratégias de ensino que estimulam a simbolização da realidade, o afastamento mental em relação às situações concretas do aqui e agora. São descritas estratégias de baixo nível de distanciamento, como por exemplo, observar, assinalar, descrever; estratégias de nível de distanciamento intermédio, como por exemplo, sequenciar, reproduzir, comparar e categorizar e estratégias de alto nível de distanciamento, como por exemplo, inferir, antecipar, planificar, concluir e estabelecer relações de causa-efeito.

autoritarismo das ideias, menos eficazes são os comportamentos de ajuda dos pais e mães aos seus filhos de três anos (Pratt, Kerig, Cowan & Cowan, 1988) e menos tempo gastam a desenvolver actividades conjuntas (Segal, 1985). As ideias estereotipadas das mães em função do sexo estavam associadas a comportamentos de maior envolvimento numa situação de jogo livre, quando se tratava de rapazes e de menor envolvimento quando se tratava de raparigas (Brooks-Gunn, 1985).

6.2. Ideias e comportamentos parentais de controlo da acção da criança

As dimensões autoritária e autorizada nas ideias parentais, avaliadas através de questionários de auto-preenchimento, aparecem associadas a comportamentos parentais de controlo do comportamento da criança. O padrão autoritário está positivamente associado com o uso de ordens directas, força física, repreensões e intervenções proibitivas (comportamentos de afirmação do poder), enquanto que o padrão autorizado está positivamente relacionado com o uso de sugestões e incentivos positivos e negativamente relacionado com o uso da força física, intervenções proibitivas e ordens directas em crianças de um a três anos de idade (Kochanska, 1990; Kochanska, Kuczynski & Radke-Yarrow, 1989). O tipo de exigências colocadas por estes dois tipos de mães - autoritárias e autorizadas - distingue-se tanto em relação às suas funções como em relação aos seus conteúdos. Assim, as mães autorizadas evitam a utilização de proibições e enfatizam as exigências para a acção e controlo orientado para as acções futuras da criança, investem os seus esforços na promoção das competências pró-sociais e evitam a ênfase no controlo do comportamento da criança com base em normas socio-convencionais. As mães autoritárias utilizam essencialmente exigências com carácter proibitivo, não recorrendo ao controlo orientado para o comportamento futuro da criança (Kuczynski & Kochanska, 1995).

O nível de abstracção dos constructos interpessoais aparece relacionado com os comportamentos das mães de estimulação da reflexão (indutivos, segundo a nomenclatura até aqui utilizada) por parte dos seus filhos de seis e oito anos; esta informação era recolhida através das respostas das mães a sete *vignettes*, cinco das quais consistiam na descrição de um comportamento inadequado apresentado pela criança e duas consistiam na descrição de situações em que a criança aparece como vítima de um constrangimento (Applegate et al., 1985). Mães que são capazes de conceptualizar as pessoas em termos de características

psicológicas abstractas (traços de personalidade, motivações, etc) estarão mais inclinadas para estimularem nos seus filhos a reflexão sobre os seus comportamentos, os comportamentos dos outros, as suas causas e consequências. Este estudo chama a atenção para o facto de a estimulação do funcionamento cognitivo nas crianças ser feita por pais que também são possuidores de um nível diferenciado de funcionamento cognitivo, no domínio social.

6.3. Ideias, afectos e acções parentais

Esta secção debruça-se sobre um tipo específico de ideias parentais - atribuições relativas ao comportamento da criança. As atribuições são, ao mesmo tempo, contingentes aos comportamentos da criança e determinantes dos comportamentos educativos dos pais. Esta é a forma de perspectivar a relação entre as variáveis, proposta pelo modelo do processamento da informação. Bacon e Ashmore (1986) oferecem um exemplo disto. Neste modelo os comportamentos das crianças servem como estímulo à actividade cognitiva dos pais que, por sua vez, elicita o comportamento parental. Este é o modelo mais adequado para se analisar os resultados obtidos a partir das *vignettes* que apresentam comportamentos das crianças e questionam os pais acerca da sua reacção a esses comportamentos. Os comportamentos dos pais com os seus filhos serão mediados pelas suas ideias acerca do desenvolvimento e educação infantis. Os pais não reagem pura e simplesmente aos comportamentos das crianças em momentos específicos, segundo um modelo S-R; existem ideias que vão orientar o comportamento dos pais. Um exemplo de estudos nesta linha é o realizado dentro do eixo da teoria das atribuições - as atribuições são inferências acerca de comportamentos particulares da criança, os quais, por sua vez, determinarão os comportamentos parentais e serão fundamentais no processo de socialização da criança (Dix, 1993).

Os comportamentos das crianças, sobre os quais são construídas as inferências parentais, podem-se situar no domínio da realização escolar ou no domínio do comportamento social. No domínio escolar haverá a salientar os estudos de Hess e colaboradores sobre as atribuições para a realização na Matemática, estudos estes em que não é contemplada, porém, a relação com as acções. No domínio social têm sido estudadas as inferências parentais para comportamentos socialmente adequados, inadequados, altruístas e não altruístas, muitos destes estudos tendo sido levados a cabo por Dix e seus colaboradores.

Porque estão muitas vezes associadas a respostas emocionais, parece provável que as atribuições tenham efeitos importantes nas relações entre pais e filhos. A forma como a mãe responde a um comportamento particular do seu filho numa dada situação provavelmente terá a ver, entre outros factores, com o facto de perspectivar a criança como responsável ou não pelas suas próprias acções. Dix et al. (1989; Dix & Grusec, 1985; Dix et al., 1986) demonstraram que as técnicas de afirmação do poder são mais utilizadas quando a mãe acha que a criança tinha obrigação de fazer melhor e quando fica muito aborrecida com o seu comportamento inadequado. As mães consideradas autoritárias atribuíam um nível superior de competência à criança, mas eram as atribuições, independentemente do autoritarismo, que prediziam a escolha da disciplina (Dix et al., 1989). As atribuições ajudam a explicar o facto de as estratégias disciplinares (Grusec & Kuczynsky, 1980) e de ensino (Johnson & Martin, 1985) variarem de uma situação para outra - de facto, o grau de competência que os pais atribuem às crianças varia de situação para situação igualmente.

Considerando a relação entre afectos e comportamentos parentais, os estudos mostram que o afecto negativo aparece como um forte preditor de todas as dimensões de afirmação do poder e disciplina do tipo punitivo (Dix et al., 1989; Mills & Rubin, 1990, 1992).

Rubin, Mills e Rose-Krasnor (1989) estudaram a relação entre atribuições relativas às características socio-emocionais e ao nível de desenvolvimento social da criança. As mães que atribuíam maior importância às competências sociais tinham filhos realmente mais competentes. As crianças socialmente mais bem sucedidas eram aquelas cujas mães faziam mais atribuições externas para o desenvolvimento das competências sociais, ou seja, referiam mais os esforços dos pais para ajudar a criança a fazer amigos ou a partilhar. As crianças menos competentes tinham mães que faziam atribuições mais centradas nas capacidades inatas das crianças, o que contribuirá para criar um sentimento de incompetência nas mães para lidarem com os comportamentos dos seus filhos. A relação entre estas variáveis não será unidireccional, provavelmente contribuirão mutuamente para a sua manutenção. As mães das crianças menos competentes estarão menos motivadas para intervir e podem achar os seus esforços inúteis, enquanto que as crianças mais competentes beneficiarão do estímulo das suas mães, as quais, por sua vez, encontram justificação para estarem mais empenhadas na promoção das competências sociais dos seus filhos (Murphey, 1992).

Os estudos com pais que maltratam os seus filhos sugerem que as atribuições podem contribuir para a formação de um sistema de crenças irrealista (Bugental, Blue & Cruzcosa,

1989; Murphey, 1992) e negativo (Trickett & Susman, 1988) em relação à criança. Estes estudos não revelaram porém uma relação firme entre cognições e comportamentos abusivos, o que não é impeditivo da necessidade de aprofundar esta temática.

6.4. Factores que intervêm na relação entre ideias e comportamentos parentais

Teoricamente seria de esperar que as ideias, antecedendo os comportamentos, se exprimissem através destes. A investigação mostrou que a relação entre ideias e comportamentos existe de facto; porém, os valores das correlações não são elevados (Miller, 1988) e a relação não é linear, de tal forma que permita a partir das ideias fazer uma previsão linear da conduta (Elias & Ubriaco, 1986; McGillicuddy-DeLisi, 1982b; Sigel, 1986). Rubin e Mills (1992), desdramatizam o facto de os valores numéricos serem baixos, afirmando que a disparidade entre o que é relatado e o que é observado é comum a todas as áreas da Psicologia, surgindo sob a forma da dualidade “atitude-comportamento” ou “competência-realização”.

A relação entre estas duas variáveis indica, de uma forma global, que os comportamentos parentais mais adaptativos estão associados a sistemas de ideias relativamente sofisticados acerca do desenvolvimento e a concepções da capacidade da criança relativamente correctas. Sigel (1986), reflectindo sobre o esforço feito pela sua equipa para estabelecer conexões entre crenças e comportamentos parentais, reconhece que se tratou de uma investigação ambiciosa, com muitos dados valiosos, mas que não funcionou tão bem como era esperado. A ligação entre crenças e comportamentos é mais complicada, tanto teórica como metodologicamente, em relação aquilo que era esperado inicialmente. As ideias assumem uma variedade de formas que variam no seu grau de proximidade em relação à acção. Os comportamentos, por sua vez, também assumem uma variedade de formas e têm múltiplos determinantes. Dadas estas complexidades, o facto de a correlação entre ideias e comportamentos ser um resultado consistente, será mais importante do que o seu tamanho modesto.

O facto de as relações entre ideias parentais e comportamentos não serem tão fortes quanto inicialmente se tinha hipotetizado, levou a uma reformulação dos modelos e a uma reflexão sobre a complexidade de factores intervenientes (Sigel, 1986; Goodnow, 1988).

Estes factores podem-se reportar aos instrumentos de medida, às características dos pais, aos conteúdos das ideias e dos comportamentos, etc. Atente-se às várias hipóteses explicativas avançadas para os valores baixos das relações observadas entre ideias e comportamentos parentais:

1- É difícil obter medidas válidas das crenças e atitudes das pessoas (Murphey, 1992). Sameroff e Feil (1985, p.85) afirmam: "A cognição parental é algo de extremamente complexo e multifacetado - as medidas existentes talvez apenas só captem a ponta do *iceberg* da cognição parental". De facto as ideias dos pais, expressas em resposta a um questionário, não passam muitas vezes de respostas socialmente desejáveis ou de clichés. Se não houver exigências internas ou externas para a consistência ou se o indivíduo fizer pouca monitorização do seu comportamento, ele pode fazer uma série de afirmações que não se traduzem de forma alguma nas suas acções.

2- O acordo entre ideias e acções ocorre mais com as pessoas que valorizam a consistência e observam as suas acções para assegurar que essa consistência exista (Goodnow, 1988). Diversos estudos apoiam a valorização da coerência como um factor interveniente na grandeza das correlações, estabelecendo diferenças entre grupos independentes de pais e mães (McGillicuddy-DeLisi, 1982a; Stolz, 1967), de classes sociais média e baixa (Newson & Newson, 1976; Tulkin & Cohler, 1973) e de mães deprimidas e não deprimidas (Kochanska, 1990). McGillicuddy-DeLisi (1982a) verificou que as correlações entre as afirmações dos princípios gerais acerca da maneira como as crianças aprendem e as acções numa tarefa de resolução de problemas eram mais altas para os pais (.24) do que para as mães (.05). As mães relativizam, afirmando que os princípios gerais não funcionam com os seus filhos. Stolz (1967) relata algo de semelhante: os pais citam mais frequentemente os seus valores ou crenças gerais como fontes da acção, enquanto que as mães acrescentam aspectos peculiares às crianças e às situações. As correlações entre ideias e acções serão mais elevadas para os indivíduos de classe média do que para os indivíduos de classe baixa (Newson & Newson, 1976; Tulkin e Cohler, 1973); talvez as mães de classe baixa se sintam mais impotentes para influenciar a criança (locus de controlo externo) e isto se traduza numa acção não consistente com as outras ideias. Finalmente, as ideias educativas autoritárias ou autorizadas avaliadas nas mães de crianças de um a três anos de idade eram um preditor mais importante das acções parentais em mães normais do que em mães deprimidas, enquanto que a atitude afectiva face à criança era um preditor mais importante nas mães deprimidas do que nas mães normais (Kochanska, 1990), o que faz pensar que talvez o nível do humor seja um factor a considerar na consistência entre cognições e comportamentos

educativos, o afecto sobrepondo-se à cognição na determinação dos comportamentos educativos quando o indivíduo está com um humor depressivo.

3- A consistência entre ideias e acções surge por vezes, não por imperativo próprio, mas sim por imperativo de terceiros (Goodnow, 1988). O estudo de Reid e Valsiner (1986) oferece um exemplo disto. Os autores perguntaram a pais de crianças entre os três e os cinco anos o que fariam face a determinados comportamentos inadequados se estes fossem observados nos seus filhos, utilizando para tal a técnica da *vignette*. De uma maneira geral, as ideias não se correlacionaram com as acções. Porém, quando se consideraram apenas as situações em que o cenário era público/privado, as acções revelaram-se mais consistentes com as ideias. Nas situações públicas os indivíduos tendem a comportar-se mais de acordo com os seus princípios ou os princípios do grupo.

4- A passagem de ideias a acções por parte dos pais, ou seja, o assumir intencional de determinado comportamento (Sigel, 1985), por vezes implica uma avaliação dos custos daí resultantes. A antecipação que os pais fazem do sucesso ou insucesso das suas acções junto das crianças será um factor determinante da conversão das ideias em acções. As ideias parentais são frequentemente dispendiosas em termos do esforço e da energia necessários para as levar a cabo. O tipo de sentimentos (agradáveis ou desagradáveis) desencadeados pelo antecipar da acção também pode ser determinante. No caso da antecipação de sentimentos desagradáveis, o assumir de uma atitude coerente entre aquilo que se pensa e aquilo que se faz, por vezes, pode levar a um desgaste, tanto pessoal como da relação entre pais e filhos. Neste sentido, os pais preferem assumir, por exemplo, atitudes menos rígidas e mais tolerantes para com os seus filhos, o que resulta em correlações de valor mais fraco nas pesquisas. Pelo contrário, se as ideias ou as acções forem consideradas muito importantes, em termos do sistema de valores do indivíduo, será mais provável que a intenção seja de facto passada a acto.

5- O acordo entre ideias e acções é mais susceptível de ocorrer com algumas acções do que com outras (Goodnow, 1988). Por exemplo, Skinner (1985) avaliou as ideias acerca das crianças e da aprendizagem a partir das respostas das mães a *vignettes* (ETS) - o que as mães faziam e em que medida as mães se centravam na criança (ou seja, consideravam a interpretação que a criança fazia da situação, os desejos da criança e o estado da criança em vez do seu). As acções consideradas eram o uso de estratégias sensitivas *versus* directivas durante uma situação de construção de um puzzle. Os comportamentos da criança podiam

estar centrados na realização da tarefa ou não, e neste último caso eram considerados comportamentos inadequados face ao objectivo da tarefa. As correlações entre ideias e acções eram mais fortes quando estas últimas apareciam em resposta aos comportamentos da criança que não estavam centrados na tarefa do que aos comportamentos centrados na tarefa. O primeiro tipo de comportamentos tinham um cariz de controlo da acção da criança muito mais forte e em termos de conteúdos provavelmente «encaixarão» melhor com os conteúdos das ideias. Um outro exemplo é o do trabalho de Mills e Rubin (1992), no qual os autores verificam que a não resposta dos pais está associada a atribuições disposicionais, apenas quando o comportamento da criança era de inibição (e não de agressão).

6- Para além das ideias, o comportamento parental é determinado por uma série de factores, não só pessoais, mas também normativos e situacionais, onde se englobam por exemplo, as características físicas, temperamentais e comportamentais da criança, as características específicas do contexto (local, pessoas presentes, etc) e as características psicológicas dos pais (cf. Cap.2).

7- Alguns pais actuam em primeiro lugar e só depois pensam, ou seja, as respostas dos pais às crianças não são dedutivamente determinadas, por vezes os pais constroem crenças para racionalizar ou justificar os seus comportamentos. Algumas ideias, em vez de instigarem as acções, seguem-se a elas e justificam-nas (Goodnow, 1988). As razões que os pais dão às crianças para se comportarem de determinada forma são instrumentais à construção de uma realidade social particular. Como reconhecer que uma justificação se segue a uma acção e não lhe é antecedente? Stolz (1967) sugere que se tome em atenção a qualidade das afirmações dos pais (afirmações extremas). Outra forma de saber é questionar a pessoa acerca do quão satisfeita ela está com a sua acção. Quando as pessoas dizem que actuam assim, mas preferiam actuar de outra maneira, parece não haver justificações a posteriori.

8- A relação entre pais e filhos é uma relação íntima, duradoura e complexa: as ideias parentais acerca do que é valorizado, esperado, desaprovado, etc, são susceptíveis de ser comunicadas à criança, não apenas através do comportamento dos pais, mas também através das omissões. Observar omissões para um investigador é extremamente difícil.

9- As crenças parentais influenciam possivelmente a forma como o ambiente e o dia-a-dia da criança estão estruturados. Muitas das ideias parentais revelam-se ao longo das interacções numa variedade de contextos, mais do que em observações isoladas. O

comportamento considerado pode ser momentâneo (um acto simples) ou global (um compósito de actos). Os estudos preditivos da Psicologia do Desenvolvimento mostram que os resultados são melhores quando as avaliações são globais do que quando são análises detalhadas dos comportamentos momento a momento. O estudo de Toussaint (1986) vai neste sentido. As ideias parentais foram avaliadas através de duas medidas: expectativas de idade (calendário desenvolvimental de Hess et al., 1980) e a nota de modernidade (escala de Schaefer & Edgerton, 1985). As acções eram: escolha dos locais onde a criança de idade pré-escolar estava durante o dia e forma como o ambiente familiar estava estruturado (HOME - Caldwell & Bradley, 1979). As ideias parentais não se correlacionaram com a escolha dos locais onde a criança passava o dia (decisão momentânea, simples), mas correlacionaram-se com as notas da HOME (compósito de actos). As expectativas de idade relativas às competências escolares estavam significativamente correlacionadas com a sub-escala da HOME "Estimula o comportamento académico" ($r=.54$). As notas da Modernidade estavam significativamente correlacionadas com três sub-escalas: "Estimula comportamento académico", "Estimula a linguagem" e "Encoraja a maturidade social" (.22 a .27). Os resultados da modernidade apoiam os de Schaefer e Edgerton relativos às correlações significativas entre escala de modernidade e relatórios de actividades como comprar livros e organizar viagens à biblioteca. Também apoiam os de Stevens (1984b) sobre a correlação significativa entre os conhecimentos que os pais têm do desenvolvimento da criança e a organização da casa (HOME).

10- Pode haver ocasiões em que uma ideia única/simple esteja relacionada com uma acção específica. Mas é mais frequente as acções resultarem de um conjunto de ideias. Por exemplo, a disciplina que os pais decidem aplicar numa situação particular com o seu filho, pode reflectir três princípios: disciplinar na própria altura, disciplinar em privado e não tentar disciplinar o filho de outrém (Reid & Valsiner, 1986). As acções dos pais podem reflectir tanto a crença na eficácia dessas acções como o desejo de evitar uma sensação de arrependimento se as coisas não funcionarem bem (Stolz, 1967). Para além dos princípios gerais (ideias), outros factores são tomados em consideração pelas mães quando actuam. Os comportamentos parentais resultarão da combinação de princípios gerais com factores mais específicos da criança, da situação ou da mãe.

7. Síntese

O pensamento parental parece ser um dado adquirido no estudo das influências familiares sobre a criança. A investigação data essencialmente das décadas de 80 e 90 (se excluirmos os trabalhos sobre atitudes das décadas de 50 e 60). Daí o volume já razoável de publicações, mas a lacuna ainda em termos de clarificação de conceitos, integração e relacionamento com outras variáveis importantes em termos psicológicos, nomeadamente afectos e comportamentos parentais e comportamentos das crianças.

A distinção entre conteúdos e qualidades das ideias, bem como a distinção entre ideias abstractas e ideias relativas a situações concretas, contribui para clarificar este conceito.

O processo de construção das ideias parentais não pode ser separado do contexto social onde essa construção ocorre e neste sentido a discussão da transmissão social *versus* construção pessoal como mecanismos presentes na génese das ideias não terá grande sentido.

A investigação sobre a relação das ideias parentais com outras variáveis psicológicas, nomeadamente, os afectos parentais, os comportamentos das crianças e os comportamentos parentais é já bastante vasta, porém ainda não permitiu até à data a emergência de modelos teóricos integradores e explicativos. Nem sempre os estudos encontram relações fortes entre as variáveis; porém, estamos de acordo com Goodnow (1988) quando afirma que os resultados relativos às relações entre variáveis demográficas, ideias, afectos e acções parentais e resultados nas crianças, são suficientemente positivos para encorajar a continuação dos estudos.

CAPÍTULO 4

AUTO-CONTROLO DAS CRIANÇAS - RELAÇÃO COM IDEIAS E RESPOSTAS ÀS SITUAÇÕES DISCIPLINARES

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO EMPÍRICO

1. Introdução

O controlo que a criança faz do seu próprio comportamento é em grande parte aprendido através dos imperativos e condicionamentos sociais impostos em primeiro lugar pela família. Aquilo que os pais pensam acerca do que a criança é capaz, daquilo que se lhe pode ou deve exigir e da forma como as crianças devem ser educadas, estará provavelmente ligado, por um lado, à forma como lidam com os filhos no dia a dia, e por outro, aos comportamentos de auto-controlo apresentados por estes. Da mesma maneira, as interacções entre pais e filhos, realizadas numa base quotidiana, constituem momentos privilegiados de transmissão e de promoção da interiorização de mensagens relativas a normas e valores sociais. As ideias e os comportamentos disciplinares são considerados aqui como variáveis relacionadas com o auto-controlo, na medida em que operacionalizam as influências de socialização parentais.

Os primeiros três capítulos deste trabalho tiveram como objectivo a revisão da literatura sobre os três grandes grupos de variáveis desta investigação, a saber, o auto-controlo da criança, os comportamentos disciplinares dos pais dirigidos aos seus filhos e os processos cognitivos dos pais. Procurou-se conceptualizar cada uma destas variáveis, diferenciando-as de conceitos-afins. Foram revistas as pesquisas sobre os factores determinantes e as relações empíricas com outras variáveis socio-demográficas e psicológicas. Concluiu-se que o auto-controlo é um conceito complexo que implica três componentes: a componente cognitiva (representações das mensagens de socialização transmitidas pelo adulto e estratégias cognitivas utilizadas para controlo do seu próprio comportamento na ausência de constrangimentos externos), a componente comportamental (manifestações desta competência nas diversas áreas do comportamento, nomeadamente, motora, cognitiva, emocional e social) e a componente motivacional (intrínseca ou extrínseca, responsável pela passagem da competência a acto). Em todas estas três componentes está

presente a importância do meio social e, mais especificamente, a acção dos agentes de socialização mais próximos da criança. Os pais intervêm através das suas cognições e através dos seus comportamentos na interiorização das normas de conduta, na eficácia dos processos cognitivos implicados e na motivação da criança para utilizar este material cognitivo de forma eficaz.

Pode afirmar-se que auto-controlo, ideias parentais e comportamentos disciplinares são variáveis sobre as quais já existe um historial de investigação razoável. Estas variáveis têm sido estudadas sobretudo de uma de forma isolada ou em relações de duas a duas, tal como foi abordado nos dois últimos capítulos. Mostrou-se que existem relações entre comportamentos disciplinares dos pais e comportamentos da criança (cf. Cap.2), entre ideias parentais e comportamentos da criança (cf. Cap.3) e entre ideias parentais e acções parentais (cf. Cap.3). Porém, quando se trata de estudar os três tipos de variáveis de forma integrada, as investigações são bastante menos frequentes, sobretudo no domínio social e interpessoal. Atente-se de seguida aos resultados dos estudos que ambicionaram este objectivo.

1.1. Ideias parentais, comportamentos parentais e comportamentos da criança

Na revisão desta investigação será importante distinguir mais uma vez, por um lado, o conteúdo das ideias parentais (valores, atribuições, ideias relativas ao desenvolvimento intelectual, motor, etc) e das acções parentais (ensino, disciplina, orientação, etc) e, por outro lado, o domínio desenvolvimental do comportamento da criança, nomeadamente realização de tarefas enquadráveis no domínio cognitivo e comportamentos enquadráveis na área social. Apesar de o auto-controlo da criança se enquadrar preferencialmente neste último tipo de comportamentos, considerar-se-ão estas duas grandes áreas do desenvolvimento da criança e analisar-se-á o que os estudos revelaram quanto à relação entre ideias parentais, comportamentos interactivos parentais e comportamentos da criança.

No domínio cognitivo do desenvolvimento da criança, uma referência indispensável é o estudo do ETS que revelou que o padrão de relacionamento entre crenças parentais, estratégias de ensino e nível intelectual das crianças aos quatro anos (desenvolvimento da representação) era diferente nos pais e nas mães. Assim, as crenças dos pais eram preditoras das suas estratégias de ensino, mas estas últimas não eram preditoras do nível intelectual das

crianças; pelo contrário, as crenças das mães não eram preditoras das suas estratégias de ensino, mas estas últimas prediziam o nível intelectual das crianças. Estes resultados são interpretados com base no facto de as mães conviverem mais frequentemente com os seus filhos, o que lhes permite basear as suas acções preferencialmente no conhecimento que têm da criança, em vez de as basear nas crenças que têm acerca das crianças em geral. Os pais, tendo um menor conhecimento do comportamento e reacções habituais da criança, tendem a basear as suas acções nas suas crenças teóricas; porém, estas têm um efeito no comportamento das crianças que não é mediatizado pelas estratégias de distanciamento (McGillicuddy-DeLisi, 1985).

Ainda no domínio do desenvolvimento intelectual da criança, Palacios, Gonzalez e Moreno (1987) mostraram que os três tipos de pais por eles identificados com base nas suas ideias (modernos, tradicionais e paradoxais), se diferenciavam também em termos do nível de estimulação física e social do ambiente familiar (HOME), em termos dos comportamentos de interacção com os seus filhos numa situação de realização de tarefas e em termos do nível de desenvolvimento das crianças aos 22 meses (escala de Bayley). Assim, os pais modernos apresentavam aos seus filhos comportamentos e ambientes físicos e sociais mais estimulantes, ao contrário dos pais tradicionais; os filhos de pais modernos, por seu lado, também apresentavam os níveis de desenvolvimento mais elevados. Os pais paradoxais situavam-se numa posição intermédia em termos de qualidade da estimulação dos comportamentos interactivos e do ambiente familiar, apresentando igualmente os seus filhos níveis de desenvolvimento intermédios.

Relativamente ao domínio social do desenvolvimento da criança, há a referir a investigação longitudinal levada a cabo por Kochanska e colaboradores. As ideias maternas relativas à orientação autoritária ou autorizada na educação das crianças aparecem relacionadas com os comportamentos de controlo utilizados pelos mães em situação de interacção naturalista com os seus filhos (Kochanska, 1990; Kochanska, Kuczynski & Radke-Yarrow, 1989). O padrão autoritário aparece positivamente associado com o uso de comportamentos de afirmação do poder, enquanto que o padrão autorizado está positivamente relacionado com o uso de sugestões e incentivos positivos e negativamente relacionado com o uso de comportamentos de afirmação do poder em crianças de um a três anos de idade. Ao fim de dois/três anos, quando as crianças tinham cerca de cinco anos, Kochanska (1990) verificou que as mães com ideias mais firmemente autoritárias continuavam a usar frequentemente proibições, eram menos susceptíveis de aceder aos pedidos dos seus filhos, apresentando estes menos comportamentos de obediência. As exigências da mãe para uma acção

competente (em termos pró-sociais, de realização de pequenas tarefas e de jogo e por oposição às exigências com carácter proibitivo) são preditoras de uma maior obediência e de menos problemas de comportamento aos cinco anos de idade (Kuczynski & Kochanska, 1995). Estes autores concluem que o comportamento competente e cooperante da criança se desenvolve num contexto de interacções harmoniosas recíprocas estabelecidas desde cedo na vida da criança, acompanhadas de pressões para uma acção instrumental. Quanto à sua função, as exigências maternas mais benéficas para a criança direccionavam-se para o início (em vez da inibição) de um comportamento pela criança; em termos de conteúdo, as exigências maternas consistiam em pressões para acções instrumentais que beneficiavam os outros, mas que também serviam um propósito mutuamente benéfico. Pelo contrário, a ênfase na conformidade com padrões convencionais acerca do que era ou não adequado, juntamente com a ênfase nas funções inibitórias, prediziam os problemas de comportamento das crianças aos cinco anos de idade (Kuczynski & Kochanska, 1995).

Considerando agora as ideias maternas relativas às características psicológicas das pessoas, depois de ter mostrado que o nível de abstracção destes constructos interpessoais aparece relacionado com os comportamentos das mães de estimulação da reflexão por parte dos seus filhos de seis e oito anos (Applegate et al., 1985), Applegate verificou que a utilização destas estratégias de promoção da reflexão pelos pais aparece como um forte preditor do desenvolvimento socio-cognitivo da criança, o que por sua vez está relacionado com a capacidade da criança em comunicar de uma forma mais centrada nos iguais (Applegate, Burleson & Delia, 1992).

O desenvolvimento socio-cognitivo, bem como o ajustamento comportamental na sala de aula foram as duas medidas das crianças utilizadas por Elias e Ubriaco (1986) que diferenciam os quatro tipos de famílias definidas por estes autores - calorosa, concordante, firme e desligada⁽¹⁾. Estes quatro tipos são caracterizados tanto pelas ideias como pelos comportamentos interactivos parentais. Na família calorosa, os pais rejeitam estratégias autoritárias e atitudes educativas autoritárias e a criança apresenta uma boa capacidade de resolução de problemas socio-cognitivos e um bom comportamento na sala de aula. Na família concordante, apesar de existirem também ideias autorizadas, existem poucas mensagens explícitas no sentido de orientar o comportamento da criança; esta é avaliada pela professora como tendo baixo nível de auto-controlo, mas apresentando um bom nível de resolução de problemas socio-cognitivos. Na família firme, os pais acreditam mais no uso de

⁽¹⁾ Tradução do termo "apart", pela qual se optou.

reforços, punições e modelagem e menos na experiência da criança como fonte de aprendizagem; portanto há sugestões claras e directas acerca daquilo que se pretende da criança, assumindo os pais o controlo da situação; a criança aparece bem adaptada à escola, com bom auto-controlo e estabilidade emocional, mas apresenta algumas dificuldades na resolução de problemas. Finalmente na família desligada, o pai e a mãe apresentam crenças discordantes em relação aos processos pelos quais as crianças se tornam competentes; a criança apresenta um comportamento adequado na sala de aula, mas um nível muito baixo de resolução de problemas.

A revisão destas investigações estimula dois tipos de considerações. A primeira decorre do facto de estes estudos apresentarem em comum a consideração das ideias e dos comportamentos parentais como variáveis antecedentes em relação aos comportamentos e nível de desenvolvimento das crianças. Estes estudos têm-se preocupado fundamentalmente com o contributo que as ideias e acções parentais prestam na determinação das variáveis das crianças, não considerando o contributo destas últimas para com as ideias e acções parentais e para com o próprio nível de desenvolvimento da criança. Apesar de as características congénitas das crianças serem reconhecidas de forma generalizada como um importante preditor dos seus próprios comportamentos e dos efeitos da socialização (Bell, 1979; Kochanska, 1995; Lytton, 1990), as características temperamentais das crianças ainda não foram devidamente consideradas nestes tipo de estudos.

A segunda consideração decorre das metodologias de análise dos dados utilizadas para estudar a relação entre ideias e comportamentos parentais por um lado, e comportamentos das crianças, por outro. Estas metodologias são diversas e permitem obter diferentes perspectivas de relacionamento entre as variáveis. Por exemplo, a utilização de análises de regressão permite obter uma imagem em termos de previsão dos comportamentos das crianças a partir das variáveis parentais. Exemplos deste tipo de abordagem são o estudo do ETS (McGillicuddy-DeLisi, 1982a; Sigel, 1982) e o estudo de Kochanska e colaboradores (1990; Kochanska, Kuczynski & Radke-Yarrow, 1989; Kuczynski & Kochanska, 1995). Um outro modelo de relacionamento entre variáveis é o modelo tipológico, que agrega os pais, tomando em consideração as suas semelhanças e as suas diferenças, para depois perceber qual a relação entre os tipos de pais e as variáveis das crianças. Exemplos deste modelo são os trabalhos de Palacios (1987b, 1990) e de Elias e Ubriaco (1986), já

apresentados. Estes estudos salientam a inexistência de uma correspondência um a um entre crenças parentais, comportamentos parentais e variáveis das crianças. A utilização de tipologias permite precisamente, não só lidar com a multiplicidade de variáveis (Goodnow & Collins, 1990) e tomar conhecimento da forma complexa como as variáveis se podem associar entre si, mas também distinguir grupos de pessoas com padrões específicos de características. A diferenciação destes tipos com base noutras variáveis, que não as utilizadas para os elaborar e definir, contribui para a validação da própria tipologia.

A investigação por nós realizada tem como objectivo fundamental o estudo do auto-controlo nas crianças de cinco anos. Este estudo implicará, não apenas a abordagem desta variável de forma isolada, mas também o estudo das diversas variáveis que com ela se relacionam. No seguimento das considerações acima explicitadas, procurou-se precisamente estudar a relação entre as variáveis, não considerando a existência de variáveis antecedentes ou consequentes. Utilizar-se-á como modelo de relacionamento entre as variáveis o modelo tipológico, que nos parece mais adequado face à multiplicidade e complexidade das variáveis em jogo. Ao longo deste capítulo serão apresentados os objectivos e as hipóteses da investigação por nós realizada, bem como a metodologia que orientou a recolha de dados - amostra, instrumentos utilizados e procedimento. Terminar-se-á com a referência ao tipo de análises dos resultados e aos pacotes de programas de análise estatística.

2. Objectivos e Hipóteses

A investigação levada a cabo pretendeu estudar o auto-controlo das crianças de cinco anos, bem como a sua relação com: (1) as respostas das mães a situações disciplinares, (2) as ideias teóricas maternas, (3) as características das crianças - sexo, idade, posição na fratria e temperamento e (4) as características das mães - idade e nível de escolaridade.

As respostas das mães quando confrontadas com situações disciplinares incluem comportamentos, cognições e sentimentos. As situações disciplinares são situações de conflito mais ou menos aberto - que frequentemente dão lugar a expressões emocionais por parte dos pais - em que os interesses destes se confrontam com os interesses da criança. São situações privilegiadas em termos de transmissão de mensagens de socialização e em termos de estratégias de resolução de problemas sociais. O objectivo fundamental dos

comportamentos disciplinares consiste em controlar o comportamento das crianças, controlo este exercido externamente pelos pais e interiorizado posteriormente pelas crianças.

As ideias parentais, sendo um resultado de forças sociais diversas, bem como da experiência de cada um, têm sido abordadas, tanto como um dos antecedentes dos comportamentos educativos e disciplinares parentais, como em termos de influência directa nos comportamentos das crianças. Serão aqui consideradas as ideias teóricas e as ideias relativas a situações concretas de interacção disciplinar.

A revisão da literatura realizada mostrou que o auto-controlo pode variar em função de outras características das crianças, nomeadamente o sexo e a idade. As características temperamentais da criança têm sido abordadas na literatura como operando em interacção com os esforços de socialização parentais para promover determinados resultados nas crianças; na investigação que agora se apresenta será feita uma abordagem exploratória das características temperamentais, tentando-se perceber as relações existentes. Também a título exploratório será aqui estudada a relação com a posição ocupada pela criança na fratria e a relação com a idade e nível de escolaridade das mães.

No planeamento desta investigação foram realizadas diversas opções. As duas primeiras, a explicitar de seguida, referem-se à idade das crianças e à figura parental eleita como fonte de informação.

A faixa etária das crianças escolhida para este estudo foi os cinco anos. Esta escolha decorre das seguintes considerações. Do ponto de vista de interiorização de regras de conduta, a criança de 5 anos já teve oportunidade de ser submetida às exigências e proibições parentais e, como tal, terá adquirido uma larga gama de competências de auto-controlo (cf. Cap.1). Espera-se assim encontrar já diferenças inter-individuais marcantes nos comportamentos das crianças em conformidade com as regras que lhes são impostas. Por outro lado, a criança desta idade encontra-se no ano anterior à entrada na escolaridade obrigatória, onde as exigências comportamentais são colocadas de uma forma muito mais rígida. A actuação pedagógica da educadora no jardim de infância não é alheia a este facto e possivelmente a actuação dos pais em casa também estará orientada neste sentido. Os pais têm tendência a começar a exigir da criança outro tipo de obrigações - por exemplo, realizar pequenas tarefas em casa, ser pontual e assíduo no jardim de infância, etc. Ao utilizar uma amostra de crianças de 5 anos, espera-se obter uma imagem dos comportamentos de auto-

controlo da criança antes de lhe ser imposta uma organização/estruturação quotidiana obrigatoriamente mais rígida.

A segunda opção teve a ver com o facto de a mãe ter sido a pessoa eleita como fonte de informação, apesar de se considerar que a família constitui uma unidade, onde as crianças são influenciados por pai, mãe e irmãos. Esta opção prende-se com o facto de a mãe ser a peça fundamental na determinação da rotina diária da criança enquanto estrutura e processo, ou seja, é a mãe que determina o que a criança faz durante o dia e é com ela também que a criança interage a maior parte do tempo. Esta é a realidade portuguesa, mas também a realidade dos países ocidentais de uma forma geral. A conclusão de Weikart (1994, p.295) é elucidativa: “Apesar da retórica acerca da igualdade e partilha de papéis nos países ocidentais, a prestação de cuidados às crianças em todos os países participantes continua a ser fundamentalmente da responsabilidade da mãe, independentemente das várias culturas e níveis de desenvolvimento envolvidos”. O facto de apenas serem entrevistadas mães não deve ser entendido como sub-estimação das possíveis diferenças entre pais e mães. Estas diferenças foram encontradas nalgumas investigações e descritas nos capítulos 2 e 3. Não se pretenderá nunca fazer a generalização dos resultados encontrados a figuras parentais masculinas.

Ao tentar operacionalizar os três grandes grupos de variáveis - auto-controle da criança, ideias maternas e comportamentos disciplinares maternos - que constituem o enfoque desta investigação, deparamo-nos com a necessidade de adaptar e elaborar instrumentos de avaliação, dada a sua inexistência no contexto português. Tanto a adaptação como a elaboração dos instrumentos teve unicamente como objectivo a investigação dos conceitos e da sua interrelação, ou seja, ao procedermos ao estudo dos instrumentos e à apresentação das suas características, pretende-se contribuir para a compreensão e clarificação dos conceitos, constituindo este um passo intermédio indispensável ao estudo posterior da relação entre esses conceitos.

A análise dos resultados foi orientada segundo duas vertentes. A primeira diz respeito à clarificação dos conceitos - auto-controlo, respostas às situações disciplinares e ideias teóricas - e foi feita através do estudo dos instrumentos de avaliação e do seu funcionamento quando aplicados a uma amostra de mães. A segunda tem como meta dar resposta às questões mais directamente relacionadas com o objectivo fundamental da presente investigação. Estas questões são explicitadas de seguida, sendo avançadas hipóteses

formuladas de forma global, já que o seu apoio teórico foi apresentado nos capítulos de revisão bibliográfica. Entre parentesis aparece a referência ao capítulo, em que os respectivos resultados são apresentados.

1. Considerando o estudo do auto-controlo da criança:

1.1. Qual a relação com a variável sexo da criança? Em função da literatura revista é de esperar que os rapazes apresentem níveis mais baixos de auto-controlo do que as raparigas. (Cap. 5)

1.2. Qual a relação com o nível etário da criança? De acordo com a literatura revista, as crianças mais velhas apresentarão níveis superiores de auto-controlo. (Cap. 5)

1.3. Qual a relação entre auto-controlo e a posição que a criança ocupa na fratria? A literatura revista aponta para diferenças nos comportamentos parentais quando interagem com os primeiros e segundos filhos; porém, em termos de auto-controlo não são referenciados estudos que mostrem a existência de diferenças. (Cap. 5)

1.4. Qual a relação entre o auto-controlo da criança e as suas tendências temperamentais? Com base na literatura espera-se que as crianças consideradas mais difíceis e mais problemáticas apresentem um nível mais baixo de auto-controlo do que as crianças consideradas fáceis. (Cap. 5)

2. Considerando as situações disciplinares concretas:

2.1. Como é que os comportamentos disciplinares das mães se relacionam com o auto-controlo das crianças? Espera-se que os comportamentos de carácter indutivo estejam relacionados com um nível superior de auto-controlo, enquanto que os comportamentos de afirmação do poder se relacionem com um nível inferior de auto-controlo. (Cap. 6)

2.2. Como é que as justificações utilizadas pelas mães para os seus comportamentos disciplinares se relacionam com o auto-controlo da criança? Espera-se que as justificações orientadas para as acções futuras das crianças estejam associadas a níveis superiores de auto-controlo, enquanto que as justificações orientadas para momentos passados estejam

associadas a baixos níveis de controlo. (Cap. 6)

2.3. Como que os sentimentos das mães quando confrontadas com o comportamento inadequado dos seus filhos se relacionam com o auto-controlo da criança? Espera-se que sentimentos de maior intensidade e relativos à desejabilidade social se relacionem com níveis mais baixos de controlo, enquanto que sentimentos que implicam uma maior serenidade se relacionem com níveis superiores de auto-controlo. (Cap. 6)

2.4. Como é que as atribuições de causalidade verbalizadas pelas mães relativamente ao comportamento inadequado dos seus filhos se relacionam com o auto-controlo das crianças? Espera-se que as atribuições com um carácter de estabilidade, com base no temperamento e nos hábitos educativos, se relacionem com níveis mais baixos de controlo, enquanto que as atribuições com um cariz de instabilidade se relacionem com níveis superiores de auto-controlo. (Cap. 6)

2.5. Existirão padrões de respostas às situações disciplinares? Em caso afirmativo, qual a sua relação com o auto-controlo das crianças? Trata-se de questões com forte cariz exploratório. (Cap. 6)

3. Quais as ideias abstractas das mães que se relacionam com o auto-controlo? Espera-se que ideias de carácter progressista estejam relacionadas com níveis elevados de auto-controlo da criança, enquanto que as ideias de cariz mais conservador estejam associadas a níveis mais baixos de auto-controlo das crianças. (Cap. 7)

4. Considerando novamente as situações disciplinares concretas:

4.1. Como é que os comportamentos disciplinares das mães se relacionam com as suas ideias teóricas? Espera-se que os comportamentos de carácter indutivo estejam relacionados com ideias de cariz progressista, enquanto que os comportamentos de afirmação do poder se relacionem com ideias de cariz convencional. (Cap. 8)

4.2. Como é que as justificações utilizadas pelas mães para os seus comportamentos disciplinares se relacionam com as suas ideias teóricas? Espera-se que as justificações orientadas para as acções futuras das crianças estejam associadas a ideias progressistas,

enquanto que as justificações orientadas para momentos passados estejam associadas a ideias convencionais. (Cap. 8)

4.3. Como que os sentimentos das mães quando confrontadas com o comportamento inadequado dos seus filhos se relacionam com as suas ideias teóricas? Espera-se que sentimentos de maior intensidade e relativos à deseabilidade social se relacionem com ideias convencionais, enquanto que sentimentos que implicam uma maior serenidade se relacionem com ideias progressistas. (Cap. 8)

4.4. Como é que as atribuições de causalidade verbalizadas pelas mães relativamente ao comportamento inadequado dos seus filhos se relacionam com as suas ideias teóricas? Espera-se que as atribuições com um carácter de estabilidade, com base no temperamento e nos hábitos educativos, se relacionem com ideias convencionais, enquanto que as atribuições com um cariz de instabilidade se relacionem com ideias progressistas. (Cap. 8)

5. Será possível elaborar uma tipologia de mães com base nas suas ideias teóricas e nas respostas às situações disciplinares? Trata-se também de uma questão exploratória, apesar de a literatura nos avançar diversas tipologias de pais, como é o caso da de Baumrind (1989), de Palacios (1987b) e de Elias e Ubriaco (1986). Outras questões exploratórias que decorrem desta são as seguintes: Os tipos de mães diferenciam-se em função do sexo, idade, posição na fratria e tendências temperamentais das crianças? Os tipos de mães diferenciam-se em função da idade e do nível de escolaridade das mães? Os diferentes tipos de mães têm filhos com diferentes níveis de auto-controlo? (Cap. 8)

3. Método

3.1. Amostra

A amostra foi escolhida a partir da população de crianças residentes na zona do Grande Porto e que frequentava o jardim de infância no ano lectivo de 1991/92. Foram considerados como critérios de selecção o sexo e a idade das crianças e o nível de escolaridade das suas mães. Foram seleccionadas apenas crianças que estivessem a frequentar pela última vez o jardim de infância, sendo as meninas e os meninos em igual número, bem

como as mães de cada um dos três níveis de escolaridade (baixo, médio e alto). Foram excluídas as crianças com deficiências mentais notáveis, bem como as mães assinaladas pela educadora como possuindo características que impediriam o bom decorrer de uma entrevista.

As crianças pertenciam a 16 jardins de infância e em três deles, distribuíam-se por duas salas, o que quer dizer que o número de educadoras contactadas foi de 19. A listagem dos jardins de infância aparece no anexo 1. Em termos de localização, 11 destas instituições estavam localizadas nas cidades de Porto e Vila Nova de Gaia (com um total de 77 crianças na amostra), enquanto que as restantes cinco se situavam em locais sub-urbanos (49 crianças estavam nestes jardins de infância). Seis instituições eram públicas, com tutela do Ministério da Educação, três tinham tutela da Secretaria de Estado da Segurança Social e não tinham fins lucrativos e os restantes sete, independentemente de qual o Ministério de tutela, eram instituições particulares com fins lucrativos. A distribuição das crianças por jardim de infância não foi homogénea na medida em que a selecção das crianças a incluir na investigação dependia primordialmente dos critérios já referidos, bem como do interesse e disponibilidade de tempo que as mães tinham para a entrevista.

A amostra é constituída por 126 crianças - 65 do sexo feminino e 61 do sexo masculino - e as respectivas mães. As idades das crianças aquando da realização da entrevista oscilavam de forma aleatória entre os 4;11 e os 6;1; todas as crianças da amostra têm em comum o facto de entrarem no ano lectivo imediatamente a seguir na escolaridade primária. O quadro 1 dá uma ideia da distribuição das crianças por sexo e por grupo etário.

Quadro 1 - Distribuição das crianças em função do sexo e dos intervalos etários (n=126).

Intervalos etários	Meninas	Meninos	Total
4;11 a 5;3	10	19	29
5;3 a 5;6	21	9	30
5;6 a 5;9	20	27	47
5;9 a 6;1	14	6	20

Por factores meramente aleatórios, a relação entre grupos de idade e sexo das crianças é significativa, $X^2(3)=11.72$; $p=.0084$, pelo que deverá ser tomada em consideração

sempre que se estude os efeitos de uma destas variáveis. Assim, existem mais rapazes e menos raparigas nos grupos etários 4;11 a 5;3 e 5;6 a 5;9, diferenças estas que são compensadas nos grupos etários 5;3 a 5;6 e 5,9 a 6;1.

Para além dos dados de identificação pessoais, a amostra de crianças é ainda definida através das características do contexto familiar. Assim, são consideradas as características do nível socio-profissional dos pais e os factores de constelação familiar. Relativamente às variáveis socio-profissionais, tendo sido a amostra seleccionada também em função do nível de escolaridade das mães, a distribuição desta variável é obviamente homogénea, tal como se pode verificar no quadro 2. Os três níveis de escolaridade considerados foram os seguintes: (1) nível baixo: até ao sexto ano de escolaridade; (2) nível médio: do sétimo ao 12º ano de escolaridade; (3) nível alto: frequência de ensino superior completo ou incompleto.

No quadro 2 é possível ainda ler a distribuição em função do nível de escolaridade dos pais, que é também uma distribuição relativamente homogénea. A análise do qui-quadrado entre estas duas variáveis (níveis de escolaridade da mãe e do pai) mostrou que havia uma relação significativa, $X^2(4)=112.40$; $p=.0001$, podendo-se concluir que existe uma sobreposição considerável entre pai e mãe nas três categorias de escolaridade.

Quadro 2 - Distribuição das crianças em função do sexo e do nível de escolaridade das mães e dos pais (n=126).

SEXO	Nível de escolaridade das mães			Nível de escolaridade dos pais			TOTAL
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	
Meninas	21	21	23	20	21	24	65
Meninos	21	20	20	23	15	23	61
Total	42	41	43	43	36	47	126

As profissões do pai e da mãe foram categorizadas com base no sistema de classificação profissional do GEP/ME (modelo 56/92 e 55/91). Foram assim consideradas as seguintes categorias: (1) empresários do comércio e da indústria; (2) quadros e técnicos com formação superior; (3) empregados de comércio e serviços; (4) operários; (5) professores; (6) domésticas; (7) estudantes. Os resultados relativos à distribuição profissional da amostra são apresentados no quadro 3. Tal como aconteceu com os níveis de escolaridade, também as

profissões da mãe e do pai apresentaram uma associação significativa, tanto entre si, $X^2(24)=114.45$; $p=.0000$, como com os três níveis de escolaridade ($X^2(12)=136.00$; $p=.0000$, entre a profissão da mãe e o seu nível de escolaridade, $X^2(8)=99.64$; $p=.0000$, entre a profissão do pai e o seu nível de escolaridade), o que revela que o nível de escolaridade da mãe é de facto uma variável adequada para definir a classe social da família. Estes resultados levam-nos assim a utilizar o nível de escolaridade das mães como índice socio-cultural da família.

Quadro 3 - Distribuição profissional das mães e dos pais das crianças da amostra (n=126).

PROFISSÕES	MÃES	PAIS
Empresários	13	29
Quadros superiores	16	35
Empregados de comércio e serviços	26	22
Operários	29	35
Professores	18	5
Domésticas	23	0
Estudantes	1	0

Não se verificou qualquer relação significativa entre o tipo de horário de trabalho do pai - diurno, nocturno, ausente, sempre em casa - e o seu nível de escolaridade, $X^2(6)=6.58$; $p=.3615$. As mães, ou trabalham fora de casa com um horário de trabalho diurno ou estão sempre em casa, quer exercendo uma actividade remunerada, quer sendo domésticas. As mães que estão sempre em casa (n=37) possuem na sua maioria um nível de escolaridade baixo, enquanto que as que trabalham fora (n=89) tem essencialmente um nível de escolaridade superior, $X^2(4)=16.23$; $p=.0027$. Se discriminarmos de entre as mães que estão sempre em casa, aquelas que são domésticas (n=23) daquelas que exercem uma actividade remunerada dentro de casa (n=14), a relação entre as duas variáveis torna-se ainda mais forte, $X^2(4)=18.63$; $p=.0009$. De facto, a maior parte das mães de nível educativo mais elevado trabalham fora de casa - de 43 apenas três destas mães se apresentam como domésticas. De entre as mães de nível educativo mais baixo, encontram-se valores superiores ao esperado no número de mães que trabalha em casa ou que é doméstica, compensados pelo número inferior

de mães que trabalha fora de casa. Esta situação é compreensível na medida em que o trabalho remunerado fora de casa para as mulheres de nível educativo baixo não é gratificante, nem do ponto de vista pessoal, já que não receberam uma formação especializada nesse sentido, nem do ponto de vista económico, sobretudo porque não compensa a despesa que teriam de fazer para que terceiros tomassem conta dos seus filhos.

Quanto às características da constelação familiar, verificou-se que a maior parte das crianças vive no seu dia-a-dia com o pai e com a mãe; apenas cinco crianças moram com a mãe, sem que esta possua um companheiro. Em 25% dos casos existem outras pessoas (que podem ser avós, tios ou uma empregada) a viver juntamente com o agregado familiar. Das 126 crianças da amostra, 38 (30.2%) são filhas únicas, 73 (57.9%) têm um irmão e 15 (11.9%) têm dois irmãos. Não existe nenhum agregado com mais de três filhos. Em relação à posição que ocupam na fratria, 30 crianças têm o estatuto de filho mais velho, 52 crianças ocupam a segunda posição (8 das quais ocupam também a posição do meio) e finalmente, 6 crianças ocupam o terceiro lugar na fratria. Não existe uma associação significativa entre a posição na fratria e o nível de escolaridade das mães, $X^2(4)=4.12$, $p=.39$. Porém, das seis crianças que aparecem colocadas em terceiro lugar na fratria, quatro têm mães com nível de escolaridade baixo. Também não existe uma associação significativa entre a posição na fratria e o sexo da criança, apesar de se notar uma tendência para haver mais meninas a ocupar o primeiro lugar e mais meninos a ocupar o segundo lugar. Finalmente, quanto à profissão dos irmãos, apenas uma criança possui uma irmã mais velha que pertence ao agregado familiar e que já está integrada no mundo do trabalho (operária); todos os restantes ou são estudantes ou ainda não têm profissão.

No quadro 4 pode-se observar a distribuição por grupos etários dos pais e das mães das crianças desta amostra. Note-se que para os pais as idades estão compreendidas entre os 26 e os 53 anos, sendo a média de 35.9 (D-P=5.1), enquanto que para as mães, as idades estão compreendidas entre os 24 e os 42, sendo a média de 33.1 anos (D-P=4.5). A existência de uma correlação elevada entre a idade do pai e a idade da mãe (.71, $p=.001$) leva a concluir que não existem grandes diferenças de idade dentro do casal entre pai e mãe.

Quadro 4 - Distribuição das mães (n=126) e dos pais (n=126) por intervalos etários.

Intervalo etário	Mães	Intervalo etário	Pais
24 a 30	35 (27.8%)	26 a 33	42 (33.3%)
31 a 34	41 (32.5%)	34 a 37	43 (34.1%)
35 a 42	50 (39.7%)	38 a 53	41 (32.6%)

A análise da relação entre os níveis de escolaridade das mães e dos pais e os grupos etários estabelecidos revelou associações significativas tanto para as primeiras, $X^2(4)=13.32$; $p=.0098$, como para os segundos, $X^2(4)=10.12$; $p=.0384$. Assim, as mães e pais de nível de escolaridade superior são mais velhos do que as mães e os pais de nível de escolaridade intermédio e baixo. Este facto terá porventura a ver com a maior duração do tempo de formação escolar e profissional, o que levará provavelmente a um adiamento no nascimento dos filhos.

Uma outra variável que aparece associada ao nível de escolaridade da mãe é a criança dormir ou não em cama própria, $X^2(2)=7.96$; $p=.0187$. Apesar de o número de crianças que dorme em cama própria (n=112) ser muito superior ao de crianças que não dorme (n=14), esse número nas famílias de mães com nível de escolaridade baixo é superior ao que seria de esperar pelo acaso, enquanto que nas famílias de mães com nível de escolaridade alto ele é inferior. O possuir ou não um quarto só para si, dividindo a amostra em duas metades, não apresenta qualquer tipo de relação com o nível de escolaridade da mãe.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Para responder às questões levantadas por esta investigação foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- . questionário de caracterização da criança e do contexto familiar
- . questionário para avaliação das ideias teóricas das mães
- . escala de avaliação do auto-controlo

- . escala composta por dez vignettes, para avaliação dos comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições de causalidade.

Estes quatro instrumentos foram integrados por esta ordem num protocolo que foi apresentado às mães oralmente num contacto face a face (cf. Anexo 2). A escala de avaliação do auto-controlo, foi adaptada de modo a ser respondida também pelas educadoras (cf. Anexo 3).

A aplicação dos instrumentos numa situação face a face de comunicação oral, por comparação com o formato de questionário escrito, parece trazer vantagens, tendo em vista os objectivos do trabalho. A primeira vantagem tem a ver com a promoção de um relacionamento interpessoal de confiança entre investigador e entrevistada que facilite a resposta a questões que, versando a interacção quotidiana com os seus filhos, poderiam eventualmente ser sentidas como intrusivas, levando a mãe a defender-se face a uma pessoa que não conhecia e por quem não sentia afinidade. A segunda tem a ver com o facto de um terço das mães terem apenas como nível educativo máximo o sexto ano de escolaridade, o que só por si levantou dúvidas em relação ao seu à vontade para lidar com material escrito, quer sob a forma de leitura das questões, quer sob a forma de resposta escrita. A existência de um contacto face a face com entrevistadores treinados, garante uma boa compreensão das questões e evita as *não respostas*, aumentando assim a validade dos dados obtidos. Apresentam-se de seguida sumariamente os quatro instrumentos.

3.2.1. Questionário de caracterização da criança e do contexto familiar

Com este questionário pretende-se recolher dados de identificação da criança e do contexto familiar, nomeadamente, nível de escolaridade, profissões e horários de trabalho do pai e da mãe e factores de constelação familiar (número de crianças, sexo, idade, ordem na fratria). Algumas variáveis foram devidamente controladas na selecção da amostra, como é o caso da idade e do sexo da criança e nível de escolaridade da mãe, enquanto que as restantes foram recolhidas a título exploratório. O formato destas questões é semelhante ao habitualmente utilizado para recolher este tipo de informação, com excepção para as questões relativas às características temperamentais, que se apresentam de seguida.

Tendo presente o objectivo desta investigação no que diz respeito ao estudo da relação entre as características temperamentais e o auto-controlo das crianças, optou-se pela

inclusão de quatro questões que apelam à percepção que as mães têm dos seus filhos. As quatro questões focalizam-se nos seguintes tópicos: (1) percepção da facilidade/dificuldade em lidar com a criança por comparação com os seus outros filhos e (2) por comparação com as outras crianças da mesma idade (escala de três pontos), (3) descrição da criança (pergunta aberta) e (4) descrição dos problemas que a educação desta suscita (pergunta aberta).

As duas primeiras questões permitem perceber qual o nível de dificuldade que a mãe sente ao lidar com o seu filho e até que ponto isso constitui uma situação ansiogénea ou desgastante para ela. O padrão comparativo da primeira questão restringe-se à experiência da mãe com os seus diversos filhos, enquanto que o padrão comparativo da segunda questão é alargado à experiência que a mãe tem de outras crianças que não são seus filhos.

Na questão relativa à descrição da criança é pedido às mães que refiram quais os traços que, na sua percepção, são mais salientes na maneira de ser dos seus filhos, ou seja, os traços que mais as impressionam. As respostas obtidas foram codificadas *a posteriori*, a partir de uma análise de conteúdo. Surgiram as seguintes categorias descritas com maior pormenor no Manual de Codificação (cf. Anexo 4):

- 1) Tonalidade positiva: a mãe apenas faz referência aos predicados positivos e agradáveis da criança. Exemplos de respostas da mãe são: *sossegado, meigo, bem-disposto, sociável, lindo, etc.*
- 2) Tonalidade simultaneamente positiva e negativa: a mãe refere tanto as características consideradas positivas como as negativas na descrição do seu filho. Exemplos de repostas das mães incluem simultaneamente respostas de tonalidade positiva e de tonalidade negativa.
- 3) Tonalidade negativa: a mãe apenas refere características com conotação negativa, como por exemplo, *teimoso, inquieto, agressivo, etc.*
- 4) Neutra: não é possível definir uma conotação positiva ou negativa no discurso utilizado pela mãe para descrever o seu filho, na medida em que não é emitido qualquer juízo de valor. Exemplos de respostas são as preferências da criança em termos de brincadeira.

Na questão relativa aos problemas educativos é salientada a percepção que a mãe tem das dificuldades experimentadas na educação da criança (existem problemas ou não existem problemas), por um lado, e de que tipo de dificuldades especificamente se trata. Com esta questão, para além da informação relativa às características temperamentais da criança,

pretende-se recolher informação acerca da percepção que a mãe tem das suas próprias dificuldades em lidar com a criança no dia a dia, ou seja, até que ponto as características temperamentais da criança constituem um problema para a mãe. Tratando-se de uma questão aberta, as respostas obtidas foram igualmente alvo de codificação posterior, tendo surgido as seguintes categorias descritas com maior pormenor no Manual de Codificação (cf. Anexo 4):

- 1) Inexistência de problemas
- 2) Problemas em controlar o comportamento da criança (por exemplo, *rebeldia, teimosia, actividade em excesso, agressividade, etc*)
- 3) Falta de tempo para estar com a criança por diversas razões, quer falta de tempo real, quer porque a criança exige tempo que a mãe não sente disponibilidade para dar.
- 4) Problemas de carácter mais básico, como doenças, alimentação e sono.
- 5) Discordâncias educativas entre a mãe e outros agentes educativos presentes na vida familiar da criança, como seja o pai, os avós, etc.
- 6) Outros problemas menos relevantes no contexto desta investigação (por exemplo, como responder à curiosidade da criança, nomeadamente sobre temas sexuais, ciúmes em relação ao irmão, problemas de timidez, etc).

As respostas das mães a estas quatro questões foram analisadas separadamente na medida em que produzem informação distinta; a sua aglomeração ocultaria informação porventura interessante.

A utilização das mães como fonte de informação para as características temperamentais da criança é frequentemente utilizada na literatura (Kochanska, 1985; Kochanska, DeVet, Goldman, Murray & Putman, 1994), na medida em que as mães são uns observadores por excelência dos seus filhos. Convém porém, estar ciente de que se está a avaliar a representação actual que a mãe construiu do seu filho, baseando-se para tal nas suas observações desde que a criança nasceu. Esta imagem que a mãe transmite da criança está obviamente impregnada de enviesamentos relacionais e afectivos. No contexto desta investigação interessa-nos de facto conhecer as percepções que a mãe tem do seu filho, porque são essas percepções que irão interagir com os seus esforços de socialização.

A informação recolhida com este questionário (com excepção das características temperamentais) foi já apresentada aquando da descrição da amostra. Aquelas variáveis que se revelaram como características diferenciadoras da amostra serão abordadas nos capítulos

seguintes, prestando o seu contributo para a clarificação dos conceitos. Estas variáveis são: sexo da criança, grupo etário da criança, posição que ocupa na fratria, características temperamentais, grupo etário da mãe e nível de escolaridade da mãe.

3.2.2. Questionário para avaliação das ideias teóricas

Este questionário pretende avaliar os conteúdos das ideias das mães relativamente às competências de auto-controlo das crianças e relativamente à sua educação, bem como o grau de consistência com que são expressos. As ideias aqui estudadas têm um carácter teórico, na medida em que estão formuladas de uma forma geral, não referenciada a situações ou comportamentos específicos das crianças. Este questionário é composto por sete grupos de itens, constituídos com base em critérios empíricos (resultados dos estudos-piloto) e conceptuais (resultantes de dados da literatura). Os itens têm o formato de afirmação verbal clara e sucinta, pretendendo traduzir uma ideia ou acerca da criança, ou acerca da sua educação no seio familiar.

Seguindo a sugestão de Sigel (1986), os conteúdos das ideias foram seleccionados em função da sua possível relação com os comportamentos de auto-controlo (sugestão também seguida por Kochanska et al., 1989). Se as ideias parentais e os comportamentos da criança se situarem em áreas conceptuais distintas, não surgirá provavelmente uma associação consistente. A identificação de quais as ideias que “emparelham” com os comportamentos exige alguma reflexão por parte do investigador e deve tomar em consideração, sempre que possível, os dados da literatura.

Cada grupo é composto por cinco itens, focando um conceito em que é possível distinguir dois pólos opostos, ou seja, enquanto que três itens estão formulados em determinada direcção, os outros dois estão formulados na direcção oposta. Cada grupo de itens foi apresentado às mães em cartões (10 cm por 9 cm) que podiam ser lidos as vezes que fosse necessário, para que a mãe ficasse bem esclarecida acerca do seu conteúdo. Foi pedido às mães, não que assinalassem o seu grau de concordância ou discordância face a cada item, mas sim que ordenassem os itens dentro de cada grupo por ordem de concordância. Procurava-se assim pressionar nas mães uma atitude coerente na afirmação das suas ideias, através da reflexão, tomada de consciência dos seus próprios pensamentos e eventual reavaliação (tal como é proposto por Goodnow, 1988). Atente-se de seguida à breve descrição dos conceitos implicados em cada grupo.

O primeiro grupo é composto por dois itens que salientam a obediência e o conformismo às directrizes dos pais e por três itens que valorizam a autonomia de pensamento da criança.

O segundo grupo é composto por três itens que salientam a mediação interna da acção pela criança e por dois itens que salientam a sua inexistência, ou seja, a criança é considerada como já possuindo algumas competências de controlo autónomo do seu comportamento *versus* não possui estas competências.

O terceiro grupo versa a afirmação de exigências para a apresentação de um comportamento adequado pela criança - dois itens abordam as exigências, enquanto que os outros três itens enfatizam uma atitude de permissividade face aos requisitos dos adultos.

O quarto grupo aborda o ambiente lúdico proporcionado às crianças pelos seus pais - três itens enfatizam a inexistência de uma estruturação externa, enquanto que os outros dois itens salientam a existência desta estruturação, apelando a um tipo de controlo mais subtil.

O quinto grupo é constituído por dois itens que abordam uma atitude educativa parental flexível, que pressupõe uma adaptação às características de cada criança, e por três itens que enfatizam uma atitude rígida.

O sexto grupo é constituído por três itens representativos de objectivos educativos tradicionais e por dois itens representativos de objectivos educativos mais progressistas; por outras palavras, os primeiros versam a adaptação do indivíduo à sociedade e os segundos versam o desenvolvimento pessoal da criança.

Finalmente, o sétimo grupo é também constituído por objectivos educativos, mas reportados ao contacto com os iguais no jardim de infância - três enfatizam a aprendizagem de competências pró-sociais e dois enfatizam a aprendizagem de regras socio-convencionais.

Estes sete grupos de itens foram aplicados seguindo sempre a mesma ordem com todas as mães da amostra.

3.2.3. Escala de avaliação do auto-controlo

A escala de avaliação do auto-controlo da criança deve ser preenchida pela mãe e pela educadora, existindo assim duas versões paralelas. A versão original da escala, cujos autores são Kendall e Wilcox (1979) foi elaborada para crianças de idade escolar, sendo preenchida pelos professores primários. Do ponto de vista factorial, a aplicação de uma *Principal axis factoring* (PA2) revelou a existência de um factor geral, denominado pelos autores de *auto-controlo cognitivo-comportamental*, que satura fortemente todos os 33 itens. A inclusão desta escala neste estudo implicou portanto um estudo de adaptação aturado visto que, para além das habituais diferenças culturais, há a considerar o facto de se tratar de populações com características marcadamente diferentes, o que terá portanto repercussões na consistência factorial da escala. As duas versões - para mães e para educadoras - apresentam pequenas diferenças de formulação, já que foi necessário adaptar a terminologia aos contextos de vivência, onde a criança é observada pela sua mãe e pela sua educadora. Cada versão é composta por 30 itens, que devem ser respondidos através de uma escala *tipo Likert* com cinco pontos.

Os trinta itens desta escala abordam as diversas dimensões do auto-controlo diferenciadas no capítulo 1: controlo motor (três itens); controlo cognitivo na realização de tarefas (oito itens); controlo emocional (cinco itens); controlo social no contacto com os adultos (dez itens) e no contacto com as crianças (quatro itens).

3.2.4. Escala de avaliação dos comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições - vignettes

As dez *vignettes*, cujo conteúdo se reporta a situações tão próximas do quotidiano do par mãe/criança quanto possível, pretendem traduzir aquilo que alguns autores chamam de encontros disciplinares ou conflitos disciplinares (cf. cap.2). A descrição do comportamento da criança é acompanhada da descrição do contexto onde este ocorre. Nesta descrição foi utilizado o nome da criança para incrementar a personalização da situação e o sentimento de realidade (Sigel, 1986). Trata-se de situações em que a mãe é confrontada com um comportamento que, apesar de ser aceitável em crianças de cinco anos, põe à prova as suas competências disciplinares. Estes encontros constituem momentos privilegiados para o estudo das estratégias de socialização utilizadas pelos adultos, na medida em que é nestes momentos que os valores culturais e as normas de conduta são transmitidos às crianças. Provavelmente

a demonstração em situações de vivência quotidiana do que os pais consideram socialmente ou pessoalmente adequado será mais eficaz do que a verbalização destes conteúdos de uma forma descontextualizada e mais teórica. A importância do contexto envolvente - local, tempo e pessoas presentes - bem como a natureza do comportamento de transgressão apresentado pela criança são factores determinantes fundamentais do tipo de estratégia disciplinar utilizada pela mãe (Cf. Cap.2).

Com a utilização de *vignettes* neste trabalho pretende-se avaliar não só os comportamentos disciplinares das mães, mas também a forma como os justificam, os seus sentimentos e as atribuições de causalidade relativamente ao comportamento da criança. Trata-se de uma abordagem privilegiada em termos de compreensão das teorias implícitas parentais, sobretudo pelo seu carácter exploratório, já que os sistemas de codificação das respostas maternas foram elaborados *a posteriori*, a partir de análises de conteúdo. Só assim se justifica o enorme dispêndio de tempo a que este processo obriga. As ideias formuladas pelas mães nesta parte da entrevista, consistindo em justificações do seu próprio comportamento e do comportamento dos seus filhos, referenciam-se directamente a situações quotidianas, menos teóricas e globalistas do que as ideias formuladas anteriormente. Este procedimento; tal como refere Goodnow (1988), permite mais espaço aos pais para serem eles a seleccionar os temas que lhes parecem relevantes, a estabelecer as conexões utilizando as suas próprias palavras e a escolher as dimensões de resposta importantes.

As dez histórias apresentam situações diferenciadas, tendo a escolha do seu conteúdo sido feita a partir de três critérios: presença de outros adultos não familiares, identidade do parceiro da interacção com a criança quando esta apresenta um comportamento inadequado (mãe ou pares) e gravidade do comportamento da criança. O quadro 5 resume estas características. São os seguintes os principais traços das histórias:

História 1. Trata-se de uma situação que envolve terceiros, adultos não conhecidos, fora de casa, em que a criança desobedece, repetidamente a regras de carácter convencional.

História 2. Trata-se de uma situação passada no seio da família, em que não há a presença de pessoas estranhas a assistir e em que a criança desobedece repetidamente a regras convencionais relativas à rotina diária.

História 3. É uma situação passada dentro da casa, mas num momento de grande pressa e neste sentido será provavelmente uma situação de alta intensidade emocional.

História 4. Trata-se de uma situação de risco razoável que acontece de forma repetida, em que a integridade física da criança está em jogo e, por isso, é considerada uma situação grave.

História 5. Trata-se de uma situação passada dentro de casa, em que estão presentes pessoas conhecidas com quem há laços de convívio e em que repetidamente a criança não obedece a regras de carácter convencional.

História 6. Trata-se de uma situação de conflito criança/pares, consistindo o comportamento inadequado da criança numa reacção agressiva a uma situação frustrante.

História 7. Trata-se de uma situação de conflito criança-pares com origem na dificuldade em partilhar brinquedos pela criança.

História 8. Trata-se de uma situação em que a criança reage mal à frustração de ter perdido o jogo, sendo isto interpretado pela mãe de acordo com os seus próprios critérios.

História 9. Esta situação revela a dificuldade da criança em adiar a satisfação de um desejo, sendo portanto uma situação frustrante para a criança e para a mãe.

História 10. A situação de conflito criança-pares terá a sua origem na dificuldade da criança em cooperar com os iguais numa situação lúdica, mas poderá ser entendido pelas mães de forma diferente.

Quadro 5 - Características das dez histórias.

HISTÓRIAS	ADULTOS PRESENTES		PARCEIROS DE INTERACÇÃO	
	NÃO	SIM	MÃE	IGUAIS
1		X	X	
2	X		X	
3	X		X	
4		(1)	X	
5	X		X	
6		(1)		X
7	X			X
8		(1)		X
9		X	X	
10		(1)		X

(1) Não é explicitada a presença ou ausência de outros adultos, para além da mãe.

Apesar de se tratar de momentos cruciais em termos de potencial de aprendizagem de valores e normas de comportamento, como atrás foi referido, os encontros disciplinares podem constituir momentos de grande desgaste energético por parte dos adultos. Isto acontece, por exemplo, quando o comportamento inadequado da criança se repete várias vezes num curto espaço de tempo. Frequentemente as mães respondem de forma diferente consoante o comportamento é apresentado pela primeira, segunda ou terceira vez (Holden, Ritchie & Coleman, 1992). A simulação desta repetição, tão frequente nas crianças, foi integrada nas histórias 1, 2, 4 e 5, a fim de aumentar a sua proximidade ao real.

As dez histórias foram sempre aplicadas na mesma ordem e em relação a cada história foram colocadas à mãe quatro questões, também elas sempre na mesma ordem:

- a) O que faria se assistisse a este comportamento do seu filho ou o que já fez se eventualmente ele já aconteceu - *comportamento disciplinar*.
- b) Porque opta por esse tipo de comportamento - *justificações para o comportamento da mãe*. Será a informação base para a avaliação das ideias relativas a situações concretas.
- c) Como se sente nessa situação - *sentimentos da mãe*. Será a informação base para a avaliação do nível de intensidade emocional.
- d) Como explica o comportamento do filho - *atribuições de causalidade* feitas pela mãe em relação ao comportamento da criança. Trata-se de um tipo específico de ideias.

As mães deviam responder a estas perguntas, mesmo quando nunca tinham observado o comportamento descrito nos seus filhos; neste caso, deviam imaginar a situação. A quase totalidade das mães não revelou dificuldades em recorrer à sua imaginação para responder às questões (cf. Cap.6 - pequeno número de respostas *não sei* nas questões relativas a sentimentos e atribuições). Quando a mãe dava mais do que uma resposta, pedia-se-lhe que seleccionasse apenas a que realmente era mais representativa.

As respostas a estas questões foram alvo de análises de conteúdo, tendo sido elaborados *a posteriori* quatro de sistemas de codificação. Estes quatro sistemas são independentes entre si, sendo cada um composto por um determinado número de categorias mutuamente exclusivas (Estrela, 1984). A elaboração de sistemas de categorias *a posteriori*

revela vantagens e desvantagens. As vantagens têm a ver com a criação de categorias eventualmente mais limpas de pressupostos teóricos prévios - os sistemas de categorias devem ser criados a partir dos conteúdos relevantes para os pais sobre os quais os investigadores deverão depois teorizar, e não a partir dos conteúdos importantes em termos das teorias explícitas elaboradas pelos psicólogos (Goodnow & Collins, 1990). As desvantagens tem a ver com a dificuldade em seleccionar uma única resposta por parte das mães. Apesar de ter sido pedido às mães para apontarem apenas um comportamento ou atribuição, por exemplo, o facto de não se ter à partida conhecimento de quais os códigos de resposta a utilizar, não permitiu às entrevistadoras orientar da forma mais eficaz as questões nesse sentido. Assim, por vezes os codificadores debateram-se com a selecção da resposta a codificar. Para tal, foram estabelecidos critérios orientadores desta selecção (cf. Manual de Codificação - Anexo 4).

Procurou-se em cada um dos quatro sistemas de codificação organizar as diversas categorias comportamentais extraídas através da análise de conteúdo em categorias mais latas, hierarquicamente superiores e conceptualmente coerentes. Estas últimas categorias serão denominadas de categorias conceptuais, por oposição às primeiras que denominamos simplesmente de categorias de comportamentos, de justificações, de sentimentos e de atribuições. Relativamente aos comportamentos disciplinares e às atribuições de causalidade, a literatura oferece-nos modelos possíveis de organização conceptual das categorias; relativamente aos sentimentos a organização das categorias obedeceu mais a critérios intuitivos do que dedutivos, como se verá à frente. Em relação às justificações para os comportamentos disciplinares optou-se por não os organizar conceptualmente, dada a escassez de pistas oferecidas pela literatura nesse sentido. Apresenta-se de seguida as categorias extraídas para cada um dos sistemas de codificação. Para uma perspectiva mais detalhada atente-se ao Manual de Codificação, apresentado no Anexo 4.

A) Comportamentos disciplinares das mães

As diversas categorias comportamentais extraídas através da análise do conteúdo poderiam ser organizadas de diferentes formas consoante o critério escolhido. Tratando-se de situações disciplinares em que o objectivo global do comportamento da mãe consiste em controlar o comportamento da criança, tornava-se impossível a não consideração da categorização proposta nos trabalhos de Hoffman (1985): afirmação do poder, indução e a

retirada da afecto⁽¹⁾. De facto, os comportamentos correspondentes às duas primeiras categorias conceptuais foram encontrados, enquanto que relativamente à terceira, tal não aconteceu. Foram porém encontrados outros comportamentos que não são apontados por aquele autor (evitamento do confronto directo com a criança), mas em relação aos quais existem frequentes referências na literatura.

I - Afirmação do poder

Ao utilizar este tipo de comportamentos as mães estão a fazer apelo ao seu estatuto de elemento com mais poder na interacção. As diversas categorias comportamentais serão apresentadas por ordem hipoteticamente decrescente de imposição do poder por parte da mãe.

1. Castigo físico. Exemplos de comportamentos são *palmas, sapatadas, puxões de orelhas*, etc. As mães nunca referiram castigos físicos fortes.

2. Castigo não físico. Em geral implica um adiamento no tempo, ou seja, o castigo não é aplicado imediatamente, ou porque não convém à mãe, ou porque não é possível, mas é determinado naquela altura; um exemplo é *não ver televisão mais tarde*. Por vezes é utilizado o afastamento espacial da criança, por exemplo, *mandando-a para o quarto*.

3. Repreensão verbal. Transmissão verbal de directrizes e proibições, sem apresentação de justificações e utilizando um tom de voz que expressa sentimentos de desagrado. As *ameaças de castigo físico ou não físico* foram integradas nesta categoria, bem como o *meter medo*, que é uma resposta que surge exclusivamente na história 4.

4. Instrução directa. Pode ser uma estratégia verbal (transmissão de directrizes ou proibições num tom de voz neutro/calmo) ou uma estratégia física (através do contacto físico forçar a criança a uma determinada acção); em qualquer dos casos não são apresentadas justificações à criança. Por exemplo, *diz à criança para emprestar o brinquedo* ou *vai buscá-la para vir para a mesa*.

(1) Com crianças mais novas, os autores usam frequentemente a distinção entre técnicas de controlo verbal e de controlo físico (Kuczynski et al., 1987; Londerville & Main, 1981; Lytton & Zwimer, 1975)

II - Indução

Os comportamentos incluídos nesta categoria conceptual levam-nos a supôr que a mãe valoriza a criança como ser competente, a quem é possível dar explicações, ouvir as suas razões para se comportar de determinada forma ou dar espaço para que tome as suas decisões acerca de como resolver o problema em questão. Estas estratégias estimularão as competências de reflexão da criança sobre o seu comportamento e o comportamento dos outros (Applegate, Burke, Burleson, Delia & Kline, 1985; Hoffman, 1985). São distinguidas duas categorias comportamentais, cujo objectivo consiste na implementação da capacidade de interiorização de normas de conduta, mas que se distinguem pela atribuição de um papel de emissor ou de receptor à mãe e à criança.

5. Explicação. No discurso que dirige à criança, a mãe avança com uma ou mais razões para o facto de considerar o seu comportamento como incorrecto ou inadequado. De entre essas justificações é possível identificar o apelo ao ponto de vista do outro, a antecipação de consequências desagradáveis, a referência a consequências negativas para a própria criança que podem resultar da sua acção e a explicação da existência de alternativas para o seu comportamento. Por exemplo, dizer à criança: *...porque o teu primo vai ficar triste, se estivesses no lugar dele também gostavas que ele te emprestasse.*

6. Recepção. A criança assume um papel activo de emissor, enquanto que a mãe assume uma postura receptiva face aquilo que a criança lhe tem a comunicar. Nesta categoria incluem-se três tipos de comportamentos: (1) A mãe ouve as razões que a criança apresenta para o seu comportamento, mostrando-se receptiva às suas eventuais explicações; (2) a mãe não executa qualquer acção, porém, está atenta para, caso necessário, intervir; também aqui está subjacente a ideia de que o comportamento da criança constitui um *input* para a mãe, assumindo também a mãe o papel de observadora/receptora neutra, agora de uma forma mais subtil, uma vez que não é pedido especificamente à criança que tome determinada iniciativa; (3) a mãe não faz nada, ou porque acha que faz parte das competências da criança decidir como resolver o problema, ou porque acha que ela deve aprender sozinha a resolvê-lo.

III - Evitamento do confronto directo com a criança

Quando confrontadas com situações de conflito com os seus filhos algumas mães optam por evitar um confronto directo com estes. As duas estratégias disciplinares incluídas

nesta categoria conceptual, apresentam em comum o facto de a reacção da mãe não se reportar especificamente ao comportamento da criança, quase se podendo dizer que não existe uma mensagem disciplinar. A primeira estratégia reporta-se a um evitamento activo do confronto com a criança, enquanto que a segunda é relativa a um evitamento passivo do confronto com a criança.

7. Alternativa. A mãe cria condições situacionais que impossibilitam que a criança se comporte desadequadamente - o comportamento alternativo é antitético ao comportamento desadequado. Por exemplo, *muda de ambiente, conta uma história, compra ou dá coisas novas, pega ao colo ou dá mimos*, etc. O comportamento da mãe é assumido como aparecendo em função da criança e da situação e têm como objectivo acalmar a criança, distraí-la, entretê-la, evitar que incomode outras pessoas, evitar situações de conflito ou criar situações de compromisso. Este comportamento alternativo, apresentado pela mãe não é desagradável para a criança (pelo contrário), não tem um carácter punitivo, mas impede que a criança apresente o comportamento inadequado. Assim esta categoria pode ser interpretada como o evitamento do conflito/confronto mãe-criança, de uma forma activa (isto é, a mãe tem de realizar algo para evitar o conflito).

8. Nada. A mãe não faz nada ou limita-se a repetir o comportamento que é descrito na apresentação da história. A situação de conflito descrita à mãe só por si não é suficientemente importante para que a mãe ache que deva intervir. Em geral a mãe refere que não vale a pena, que só seria pior, que não pode fazer nada ou que é melhor não fazer nada. Esta categoria pode ser interpretada como a negação ou o evitamento de um conflito ou de um confronto mãe-criança, de uma forma passiva (ou seja, a mãe não faz nada).

IV- Categorias específicas de algumas histórias

Foi ainda considerada uma outra categoria heterogénea, que inclui comportamentos característicos de duas histórias.

9. Obrigar a criança a emprestar. É uma categoria específica da história 7, incluível nas categorias de afirmação do poder.

10. Dá a lambarice. É uma categoria específica da história 9, incluível nas categorias

de evitamento do confronto directo com a criança.

B) Justificações para o comportamento disciplinar

A literatura revista não nos oferece pistas para a organização conceptual das categorias extraídas. Optou-se assim por as apresentar tal como elas foram extraídas da análise de conteúdo; nas histórias em que estão envolvidos os iguais (histórias 6, 7, 8 e 10) é possível diferenciar categorias específicas dessas histórias.

1. Eficácia. Para justificar o comportamento disciplinar utilizado, a mãe baseia-se na maior eficácia, facilidade, correcção dessa estratégia de acção, ou seja, nas vantagens da sua utilização para resolver no momento imediato o problema em questão. As mães utilizam expressões como: *resulta, é a melhor forma, é a única maneira*. As justificações pelo facto de não ver outras formas alternativas de reagir ou pelo facto de já ser hábito proceder assim, estão também integradas nesta categoria. Da mesma forma, o apelo ao resultado que se obtém com a aplicação desta estratégia, é também uma justificação aqui integrável. Estas respostas são reveladoras de uma atitude educativa da mãe pragmática e centrada no aqui e agora. Este tipo de justificação parece ter a sua origem mais no saber empírico e pouco reflectido das mães, do que num conjunto organizado de ideias com carácter mais teórico e reflectido.

2. Aprendizagem. A aprendizagem de uma competência é apresentada como a principal finalidade da utilização daquela estratégia disciplinar. A competência que se pretende que a criança aprenda pode ser de carácter mais convencional (boa-educação), ou relativa ao desenvolvimento pessoal ou ao desenvolvimento social (nas situações com outras crianças) da criança. Implica um maior distanciamento para um tempo futuro (a título preventivo, para na próxima ocasião a criança já não apresentar aquele comportamento) e provavelmente um maior distanciamento em termos conceptuais porque se trata, não apenas de uma aprendizagem de comportamentos situacionalmente adequados, mas também da razão de ser da sua inadequação. Pode-se dizer que se trata de promover a aquisição de um comportamento adequado.

3. Comportamento inadequado da criança. A mãe atribui o seu comportamento à

inadequação do comportamento apresentado pela criança, como se houvesse uma relação causa-efeito. Na medida em que a mãe faz apelo a um momento temporal anterior, pode-se dizer que há uma centração no passado. Esta justificação pode ser interpretada como a tentativa de eliminação de um comportamento desadequado. Exemplos de respostas são: *porque o que ele fez está mal feito, porque aquilo não se faz.*

4. Individualidade e sentimentos da criança. Este código é relativo exclusivamente ao respeito da mãe pelas características individuais ou pelos sentimentos da criança. Da história que lhe é lida, a mãe enfatiza, não o comportamento inadequado apresentado pela criança, mas sim os sentimentos desta (tristeza, nervoso e amuo, por exemplo), o direito que a criança tem de se comportar daquela forma e as características que lhe são peculiares.

5. Autonomia da criança. Esta categoria é específica das histórias que envolvem pares. A mãe diz que a criança deve aprender a resolver os seus problemas sozinha e, como tal, os adultos não devem interferir. Pode ainda adiantar que não é justo estar a tomar o partido de alguém já que são todos crianças e por isso é melhor serem eles a decidir.

6. Desvalorização do comportamento da criança. Ainda relativamente às histórias que envolvem pares, a mãe explicita a sua opinião de que os conflitos entre crianças não são suficientemente importantes para que se justifique outro tipo de acção, ou seja, *não vale a pena*, para utilizar a expressão das mães.

7. Mãe. A mãe atribui o seu comportamento a factores que lhe são inerentes como, por exemplo, reagir sem pensar, disposição de momento e incapacidade para lidar com a situação de outra forma. A mãe revela que as suas cognições estão preferencialmente centradas nela própria. Por exemplo, *...porque já estava nervosa! Nem pensar, era logo!*

8. Outros adultos. As razões apontadas pelas mães têm a ver com o facto de a criança poder incomodar as outras pessoas e com o facto de as outras pessoas poderem fazer julgamentos negativos sobre a mãe ou sobre a criança. Assim esta categoria reflete a preocupação com a integração social e com as regras do viver em sociedade.

C) Sentimentos da mãe

A educação infantil é um fenómeno emocionalmente desgastante que pode induzir sentimentos diversificados nas mães. A importância dos sentimentos das mães face a situações disciplinares com os seus filhos como variáveis mediadoras dos seus comportamentos tem vindo a ser enfatizada por diversos autores (Dix & Grusec, 1985; Dix et al., 1986, 1989; Gerris & Janssens, 1988; Goodnow, 1984, 1988; Goodnow, Knight & Cashmore, 1986 - Cf Caps. 2 e 3); porém, nenhum deles apresenta uma categorização de sentimentos. Optamos por organizar os sentimentos da mãe segundo o seu grau de intensidade em três níveis, a seguir apresentados.

I- Nível de maior intensidade

1. Nervosismo. Incluem-se aqui sentimentos descritos nas palavras da mãe como *nervosa, muito nervosa, muito aborrecida, doente, torturada, irritada, descontrolada, furiosa, revoltada, danada.*

2. Tristeza. A mãe que apresenta esta categoria de resposta denota uma certa tonalidade depressiva que parece corresponder a uma frustração de expectativas em relação à criança, expectativas estas que através da descrição da história não são cumpridas. O sentimento de *incompetência* para lidar com a criança naquela situação, bem como o sentimento de *culpa* por não o fazer eficazmente, incluem-se também nesta categoria.

3. Aflicção. Também descrito por *com medo, em pânico, assustada.* Trata-se de uma resposta que apenas é obtida na história 4 (situação estimuladora de um nível de ansiedade mais forte nas mães).

II- Nível de intensidade intermédia

4. Aborrecimento. Este sentimento é descrito pelas mães através das seguintes palavras: *chateada, aborrecida, incomodada, mal, impaciente, um pouco nervosa, zangada, um bocado triste.* Parecem ser sentimentos da mesma natureza dos descritos na categoria 1, mas com um nível de intensidade mais baixo.

5. Envergonhada. Também pode ser descrito pelas palavras *embaraçada, injuriada, constrangida, atrapalhada*. Tal como seria de esperar, este sentimento surge apenas nas histórias que envolvem explicitamente a presença de outros adultos (histórias 1, 5 e 9).

6- Preocupada. Também descrito por *apreensiva*. A mãe revela-se preocupada com o facto de a criança não ser capaz de lidar com a situação de forma mais adequada. Aqui incluem-se também sentimentos como sentir-se *responsável* e sentir-se *confusa*.

7. Empática. A mãe revela-se *compreensiva, solidária, atenta, empática* ou *com pena* da criança naquela situação; a mãe sente que tem a obrigação de aceitar positivamente o que se está a passar com a criança.

III- Nível de intensidade nula

8. Nada. A mãe revela que não sente nada de especial ou que se sente bem, normal.

9. Não sabe. A mãe manifesta que não sabe dizer como se sentiria porque nunca aconteceu e não consegue imaginar a situação.

D) Atribuições do comportamento da criança feitas pela mãe

Face às diversas possibilidades de agrupar conceptualmente as atribuições de causalidade, optou-se pela seguinte categorização: internas disposicionais, internas instáveis, e externas. Esta categorização tem como base o modelo de Weiner (1979), também utilizado por Dix e colaboradores (Dix & Grusec, 1985; Dix et al., 1986) e por Mills e Rubin (1990, 1992).

I - Causas internas disposicionais

1. Temperamento/Traço específico da criança. O comportamento da criança é interpretado pela sua mãe como um comportamento que, podendo não ser exclusivo daquela

criança, acontece com maior frequência nela, do que na maioria das outras crianças. É uma característica estável ou mais ou menos estável (temporalmente), por vezes atribuída à gestação e que não é atribuída nem à educação nem à idade da criança. Em geral, tratando-se de comportamentos inadequados, tem uma conotação negativa.

II - Estados internos instáveis

2. Característico das crianças. Trata-se de um comportamento que é assimilado à concepção que a mãe tem das crianças de uma forma geral, ou seja, a mãe pensa que é natural que as crianças daquela idade se comportem assim. Tem portanto uma conotação positiva ou neutra. Um exemplo de resposta é: *As crianças são todas assim!*

3. Conduta mediatizadora. A mãe interpreta o comportamento da criança como um meio para atingir um fim que não tem nada a ver com a situação descrita; é assim uma conduta instrumental, centrada num futuro próximo. Por exemplo, a criança comporta-se assim porque *quer que a mãe vá ao pé dela*, ou porque *reage a algo que a mãe lhe fez anteriormente*, ou porque *quer ser o centro das atenções*, ou ainda porque *apenas quer impôr a vontade dela*. Estes comportamentos, apesar de poderem não ser considerados intencionais pelas mães, não são considerados comportamentos naturais nas crianças.

III - Causas externas

4. Educação. O comportamento da criança é interpretado como surgindo em função de determinado tipo de práticas educativas exercidas por qualquer agente de socialização. Por exemplo, *não foi bem educado*. Por vezes a mãe refere que a criança só se comporta de forma inadequada ou com a mãe, ou com a avó, etc, enquanto que com outras pessoas, não. Neste código é ainda cotado a falta de hábitos por deficiência de estimulação (por exemplo, *a criança não está habituada a conviver com outras crianças*).

5. Reacção natural/circunstancial. Os comportamentos das crianças são considerados pelas mães como reacções naturais da criança à situação descrita e como apresentando uma certa lógica em função das circunstâncias. Apesar de não serem explicitados como comportamentos naturais nas crianças, as mães consideram-nos reacções naturais da criança e por vezes também dos adultos. Um exemplo de resposta é: *É natural! Ali tanto tempo, até eu!*

6. Imitação. A criança imita um modelo aprendido, com quem teve contacto prévio.

3.3. Procedimento

O primeiro passo no sentido do estabelecimento de contactos com a díade mãe/criança foi feito através da educadora de cada jardim de infância. Um contacto prévio com a educadora permitiu verificar a sua disponibilidade para criar as condições necessárias ao prosseguimento do estudo na instituição onde trabalhava. Essas condições consistiram em primeiro lugar em fornecer uma listagem das crianças que a educadora achava que preenchiam os critérios atrás referidos (sexo e idade das crianças, nível educativo das mães e inexistência de deficiências mentais notáveis na criança ou características da mãe que prejudicassem o bom correr da entrevista), bem como da melhor forma de contactar as mães (hora de entrada ou saída do jardim de infância e via telefone para casa). Em segundo lugar, deveria haver um espaço reservado, onde a entrevista pudesse decorrer em silêncio e sem interrupções.

O segundo passo consistiu no estabelecimento do primeiro contacto com a mãe. A entrevistadora identificava-se, explicava que tinha sido a educadora que lhe tinha indicado o seu nome, expunha sumariamente os objectivos do trabalho que estava a desenvolver (saber o que as mães pensam acerca das crianças e da educação das crianças) e indagava do interesse da mãe em colaborar no estudo. Em caso afirmativo, era combinado o dia e hora em que a entrevista deveria decorrer.

O trabalho de campo decorreu entre Novembro de 1991 e Fevereiro de 1992. As entrevistas foram realizadas em todos os casos nas instalações do jardim de infância, portanto dentro do horário de abertura deste.

As entrevistadoras eram em número de quatro e foram submetidas a um treino prévio, realizado aquando dos estudos-piloto da entrevista. O treino consistiu basicamente na realização de entrevistas gravadas em áudio e discutidas posteriormente, tendo em vista a obtenção da informação relevante de uma forma exaustiva e uniforme. Ainda com o objectivo de uniformizar o processo de recolha de dados através da entrevista foi elaborado um Manual do Entrevistador (Anexo 5), onde são apresentadas não só as regras gerais, mas também a

especificação do que se pretende com cada item.

A ordem de apresentação dos questionários obedeceu a critérios pragmáticos de encadeamento de conteúdos e de criação de uma boa relação interpessoal e ainda a critérios de possível enviesamento. A fase inicial de qualquer entrevista é um momento fulcral em termos de construção de uma relação calorosa com a entrevistada, já que o prosseguimento da entrevista aborda conteúdos que eventualmente eliciarão mecanismos de defesa por parte das mães. Optou-se assim, por incluir nesta primeira parte os conteúdos mais leves em termos de carga afectiva, que não fizessem apelo ainda a uma reflexão aprofundada, para tranquilizar as mães quanto a receios relativos à dificuldade das questões.

Todas as entrevistas foram gravadas em audio, com excepção de uma em que a mãe não o permitiu, e posteriormente transcritas.

A distribuição das entrevistas pelas entrevistadoras foi feita de acordo com critérios pragmáticos (contactos, proximidade espacial, disponibilidade de horários, etc), tendo-se obtido um enviesamento em relação ao nível de escolaridade das mães, $X^2(6)=46.47$; $p=.0000$. Assim, as diferenças de resultados obtidos em função da variável entrevistadora, têm a sua origem no nível de escolaridade das mães, cujas diferenças existem de jardim de infância para jardim de infância, $X^2(30)=103.02$; $p=.0000$.

4. Metodologia de análise de dados

Tendo em vista analisar as respostas obtidas em duas das quatro questões sobre as características temperamentais da criança e nas quatro questões relativas aos comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições de causalidade face a comportamentos inadequados da criança, procedeu-se à utilização do método de análise do conteúdo. Entende-se por análise de conteúdo uma técnica de análise dos conteúdos manifestos (neste caso, no discurso das mães), tendo em vista a sua descrição objectiva e sistemática e posterior codificação (Estrela, 1984). Este método permitiu extrair e definir as categorias de resposta já apresentadas.

A estratégia de análise do conteúdo utilizada pode ser caracterizada como uma estratégia mista, na medida em que se utiliza, tanto um método indutivo na extração das categorias comportamentais, como um método dedutivo para a sua melhor definição e organização conceptual (Lemos, 1993). O processo de extracção de categorias foi extremamente moroso e obedeceu a determinadas etapas:

1º As respostas das mães a cerca de metade das entrevistas foram lidas e analisadas, tendo sido extraídas as categorias, muito numerosas e específicas (ou seja, muito moleculares). Nesta etapa ainda não existem praticamente quaisquer presspostos teóricos orientadores.

2º Estas categorias foram posteriormente aglomeradas em categorias mais abrangentes, fazendo-se já uso de uma abordagem mais dedutiva, na medida em que se começa a tomar em consideração os dados da literatura, estabelecendo similaridades entre as categorias encontradas e as aí descritas. Estes contribuem para especificar e precisar a definição das categorias comportamentais e para as organizar em categorias conceptuais mais vastas.

3º O sistema de categorias foi testado com a outra metade das entrevistas. Foram testadas também as características definidoras das categorias, ou seja, o facto de serem coerentes, homogêneas, mutuamente exclusivas e exaustivas.

Os sistemas de categorias, resultantes das análises de conteúdo, foram submetidos ao cálculo do coeficiente de acordo intercodificador. Para tal, foram utilizados três juízes (previamente treinados) que avaliaram cerca de 20% das entrevistas. Para o cálculo do coeficiente de acordo foi utilizada a seguinte fórmula: $n^{\circ}\text{acordos}/(n^{\circ}\text{acordos}+n^{\circ}\text{desacordos})$. Os resultados serão apresentados nos próximos capítulos 5 (relativamente às características temperamentais) e 6 (relativamente às respostas às situações disciplinares).

Todos os resultados obtidos foram organizados num banco de dados e submetidos a análises univariadas, tendo-se para tal utilizado o teste do qui-quadrado, as análises de variância, as análises de correlações e as análises factoriais, do programa SPSS-PC. A fim de proceder às análises multivariadas com variáveis nominais, utilizou-se a análise de correspondências múltiplas, do programa SPAD.N.

Os resultados obtidos a partir das respectivas análises serão apresentados nos próximos quatro capítulos. Assim, no capítulo 5 apresentar-se-á os resultados relativos à avaliação do auto-controlo e sua relação com as características das crianças e das mães; no capítulo 6 apresentar-se-á os resultados obtidos nos quatro sistemas de categorias, elaborados a partir das respostas às *vignettes* e sua relação com o auto-controlo; no capítulo 7 apresentar-se-á os resultados obtidos nos sete grupos de ideias teóricas e sua relação com auto-controlo. Em cada um destes capítulos será igualmente contemplada a relação com as características das crianças - sexo, idade, posição na fratria e tendências temperamentais - e com as características das mães - idade e nível de escolaridade. No capítulo 8 serão apresentados os resultados das análises cujo objectivo é o estudo da relação entre todas as variáveis de uma forma mais integrada. Finalmente, no capítulo 9 será feita a discussão geral dos resultados, serão tiradas conclusões e salientadas as linhas de investigação mais pertinentes a partir das lacunas percebidas.

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA - AUTO-CONTROLO E TENDÊNCIAS TEMPERAMENTAIS

No primeiro capítulo deste trabalho foi realizada uma revisão das perspectivas conceptuais e dos trabalhos empíricos realizados sobre o conceito de auto-controlo. Na definição conceptual foram destacadas a componente cognitiva, a componente comportamental e a componente motivacional. Foi salientada a multidimensionalidade do campo de aplicação deste conceito, tendo-se definido o auto-controlo nos domínios motor, cognitivo, emocional e social. Se por um lado, esta multidimensionalidade dificulta a definição do conceito, por outro lado, este ganha uma maior riqueza conceptual porque susceptível de se aplicar a uma maior gama de situações.

A existência de estudos sobre a importância de algumas tendências comportamentais definidas precocemente na criança, habitualmente designadas como indicadores de temperamento, levou-nos a questionar a sua relação com o auto-controlo. O nível de actividade motora, a apetência para jogos que implicam uma maior ou menor movimentação no espaço e a maior ou menor necessidade de autonomia da criança são exemplos de características que diferenciam as crianças desde o primeiro ano de vida e que poderão ser problemáticas para alguns pais. Estes comportamentos mais ou menos consistentes poderão determinar desde cedo a construção de percepções acerca da criança como exigindo um ambiente envolvente mais ou menos controlador e mais ou menos estruturante. A percepção que os pais têm da maior facilidade ou dificuldade em lidar com os seus filhos é feita frequentemente com base na avaliação da sua competência em controlar estas acções dos seus filhos. Foi neste sentido que se planearam quatro questões com o objectivo de avaliar as percepções das mães acerca do grau de facilidade/dificuldade em lidar com os seus filhos, acerca das características destes e acerca dos problemas educativos. Pretendia-se saber qual a relação entre estas percepções maternas e a avaliação do auto-controlo.

Tendo em vista a avaliação do auto-controlo das crianças, foi feita uma adaptação da Escala de Avaliação do Auto-Controlo, originalmente elaborada por Kendall e Wilcox (1979). Esta escala avalia o nível de auto-controlo através das manifestações comportamentais do mesmo em diversas áreas - motora, realização de tarefas, conformidade com regras de

conduta em situações com adultos e com pares. Pretende-se obter assim uma medida de auto-controlo não específica de uma situação, mas que permita também uma avaliação generalizada da criança. Para tal recorreu-se aos adultos que estão mais próximos da criança no seu dia-a-dia e que conhecem o seu funcionamento habitual nos diversos contextos - a mãe e a educadora. A mãe é normalmente a pessoa que mantém uma maior proximidade com a criança desta idade no contexto familiar. Não se deve porém ter ilusões quanto à objectividade ou neutralidade do julgamento efectuado pela mãe - trata-se da percepção que esta tem do comportamento da criança e não de um julgamento objectivo. Isto por diversas razões, entre as quais o relacionamento afectivo, o envolvimento emocional e o facto de alguns itens implicarem situações de relacionamento com a própria mãe. Foi por esta razão que, para além da mãe, também se obteve as respostas da educadora. A educadora tem uma imagem da criança que foi construída ao longo do tempo, também por comparação com a imagem elaborada para as outras crianças. Os contextos de observação da educadora são distintos dos contextos de observação da mãe, sendo de esperar que as avaliações não coincidam totalmente. Será difícil afirmar à partida qual o julgamento mais objectivo, apesar de alguns autores utilizarem os julgamentos dos educadores como mais objectivos (Martin & Johnson, 1992). Esta é uma questão aberta à discussão dos resultados.

Ao longo deste capítulo far-se-á a apresentação dos resultados obtidos com a Escala de Avaliação do Auto-Controlo, nas suas duas versões (mães e educadoras) e dos resultados relativos à percepção das características temperamentais das crianças. Estes resultados são aqui destacados dada a forma específica como foram avaliados; em capítulos posteriores serão integrados na abordagem das características das crianças. Mais especificamente pretende-se responder às seguintes questões: (1) quais as dimensões avaliadas pela Escala de Avaliação do Auto-Controlo? (2) estas dimensões são iguais nas duas versões? (3) o auto-controlo aparece diferenciado em função do sexo, idade e posição na fratria da criança? (4) o auto-controlo aparece diferenciado em função da idade e do nível de escolaridade das mães? (5) qual a relação entre as características temperamentais avaliadas pelas mães e o sexo, a idade e a posição na fratria da criança? (6) qual a relação entre estas características temperamentais e a idade e o nível de escolaridade das mães? (7) qual a relação entre o auto-controlo e as características temperamentais da criança?

1. Escala de Avaliação do Auto-Controlo

1.1. Escala original e apresentação dos estudos-piloto

A operacionalização do auto-controlo é feita através da Escala de Avaliação do Auto-Controlo preenchida pelas mães e pelas educadoras das crianças da amostra. Estas duas escalas, na realidade muito semelhantes, constituem uma adaptação para efeitos de investigação da *Self-Control Rating Scale* (SCRS), originalmente elaborada e desenvolvida por Kendall e Wilcox (1979). Esta escala, tendo emergido num contexto de intervenção cognitivo-comportamental, foi utilizada em múltiplos estudos com o objectivo de testar a eficácia de programas de treino cognitivo-comportamental direccionados para crianças de idade escolar que foram assinaladas como apresentando problemas de auto-controlo e hiperactividade. É uma escala com 33 itens com um formato tipo Likert que deve ser preenchida pelos professores da escolaridade básica relativamente aos seus alunos. É utilizada uma escala de avaliação com sete pontos.

De acordo com os dados apresentados pelos autores, trata-se de uma escala com boas qualidades psicométricas, nomeadamente valores elevados em consistência interna e em fidelidade teste-reteste. Além disso, apresentou correlações significativas com as duas notas do *Matching Familiar Figures Test* (tempo de latência e número de erros), com a nota Q dos labirintos de Porteus e com observações comportamentais, o que atesta uma boa validade convergente; a validade discriminante foi demonstrada através das correlações baixas e não significativas com o QI e a idade mental das crianças. Em termos de estrutura factorial a SCRS apresenta apenas dois factores com eigenvalues superior a 1 (PA2, Rotação Varimax). O primeiro factor explica 71.7% da variância total⁽¹⁾, enquanto que o segundo factor explica apenas 6.4%. Todos os itens aparecem saturados no primeiro factor com valores elevados, o que levou os autores a denominarem-no de *auto-controlo cognitivo-comportamental* (Kendall & Wilcox, 1979). Apesar de não ser salientado o facto de os dados terem sido recolhidos por apenas quatro professores relativamente a uma amostra de 110 crianças, parece-me que este é um dado marcante na compreensão do elevado valor de variância explicada pelo primeiro factor. De facto, quanto mais pequeno for o número de indivíduos a preencher a escala, maior será a probabilidade de eliminação das variáveis parasitas e portanto, mais consistentes serão os resultados.

⁽¹⁾ Os autores apenas referem a percentagem de variância comum.

A adaptação da SCRS, tendo em vista a sua utilização nesta investigação, teve em consideração dois aspectos fundamentais relativos à população a quem a escala é dirigida: por um lado, trata-se de crianças mais novas (5 anos), por outro lado, para além de ser preenchida pelas educadoras, deve também ser preenchida pelas mães das crianças. Assim, diversos itens tiveram de ser reformulados no sentido de abarcar os comportamentos das crianças mais novas, observáveis no contexto jardim de infância e no contexto casa. As duas versões foram porém aplicadas em contextos diferentes - enquanto que a mãe respondeu à escala num contexto mais amplo de recolha de informação onde se incluía a administração dos outros instrumentos numa situação face a face, a educadora respondeu apenas à escala relativamente às várias crianças assinaladas, como se fosse um questionário de auto-preenchimento. As respostas traduzirão a imagem que cada uma - mãe e educadora - possui da criança.

Pretendeu-se que as duas versões - para mães e para educadoras - fossem minimamente díspares; para tal, os itens deveriam ser exactamente os mesmos, bem como a escala de resposta. Assim, ao longo dos estudos-piloto, as alterações de fundo que era necessário introduzir numa das versões, deviam também ser testadas na outra versão. Foram realizados diversos estudos com as versões sucessivas da escala. O primeiro estudo foi realizado com cinco educadoras, relativamente a 33 crianças e utilizando a SCRS numa tradução portuguesa realizada por C. Pires da Universidade de Coimbra (Pires & Castanheira, 1985). Este trabalho teve como objectivo um primeiro contacto com a escala, donde surgiram algumas alterações. Estas foram testadas num segundo estudo-piloto com uma amostra de 34 mães (relativamente ao mesmo número de crianças) e 4 educadoras (relativamente a 20 das 34 crianças). Finalmente o terceiro estudo-piloto foi realizado com 29 mães e duas educadoras (relativamente a 21 das 29 crianças). No segundo e terceiro estudos-piloto, a Escala de Avaliação do Auto-Controlo foi aplicada conjuntamente com os outros instrumentos de avaliação utilizados neste trabalho. Ir-se-á de seguida apresentar sinteticamente os resultados obtidos para que se entenda como o trabalho de adaptação foi levado a cabo.

A análise estatística dos resultados deste questionário assume que se tratam de variáveis intervalares, distribuídas segundo a curva normal e, como tal, far-se-á uso dos métodos paramétricos.

1.1.1 Primeiro estudo-piloto

A escala utilizada consiste simplesmente numa tradução da escala original, tal como se referiu em cima. É constituída por 33 itens, sendo utilizada uma escala de resposta com sete valores, com descritores nos pontos extremos. As quatro educadoras fizeram a sua apreciação crítica em relação a cada item e à sua adequabilidade às crianças de idade pré-escolar, seguindo o método da reflexão falada; preencheram ainda a escala relativamente a 33 crianças.

A análise das intercorrelações revelou que os itens 15, 16, 19, 20 e 29 apresentavam correlações baixas com os restantes itens; o item 23 apresentava correlações médias. Os descritores dos itens 9 e 10 estavam posicionados na direcção inversa à dos restantes itens, pelo que foram invertidos.

A partir deste estudo foi decidido eliminar três itens: item 5 (A criança trabalha para metas a longo prazo?), item 30 (A criança perturba os jogos?), item 33 (A criança faz muitas coisas ao mesmo tempo ou concentra-se numa de cada vez?), ou porque o seu conteúdo tinha pouco sentido para as crianças de idade pré-escolar, ou porque a sua formulação era pouco clara.

Outros itens foram reformulados no sentido de aumentar a sua adequabilidade às crianças de cinco anos, quer no contexto casa, quer no contexto jardim de infância. Por exemplo, *colegas* foi substituído por *amigos*, *projectos de grupo* por *brincadeiras de grupo*, *trabalhar* por *fazer alguma coisa*.

A escala de sete pontos revelou-se algo difícil de aplicar para duas das quatro educadoras. Tendo ainda em vista que esta escala deverá ser preenchida por mães de diversos níveis de escolaridade, previu-se que uma escala de sete pontos se tornaria demasiado complicada de utilizar dada a sua amplitude. Como tal, decidiu-se utilizar uma escala de cinco pontos apenas.

1.1.2. Segundo estudo-piloto

Versão para mães

A versão utilizada possuía 30 itens e uma escala de resposta de 5 pontos. A amostra foi constituída por 34 mães.

A análise das frequências revelou que alguns itens não eram suficientemente discriminativos, não se obtendo uma distribuição de frequências pelos cinco pontos tal como seria de desejar (itens 4, 5, 11, 15, 18, 19, 22, 26, 28 e 30). A formulação destes itens foi assim analisada e modificada, no sentido de fazer diminuir o enviesamento das respostas.

Versão para educadoras

A aplicação da mesma versão das mães às educadoras revelou que alguns dos itens já assinalados para as mães se mantinham como pouco discriminativos também com as educadoras (itens 4, 15, 19, 22 e 26), havendo outros itens ainda a revêr (itens 8, 21 e 25). É de salientar as frequências nulas em pontos extremos em 27 dos 30 itens, o que levou a concluir que os itens estavam formulados de uma forma demasiado extrema e deviam ser reformulados no sentido de permitirem às educadoras diferenciarem as crianças numa escala de cinco pontos em vez de numa escala de quatro pontos. As alterações introduzidas numa versão foram também introduzidas na outra, mantendo-se assim o objectivo da uniformidade na formulação das questões.

1.1.3. Terceiro estudo-piloto

Versão para mães

A nova versão foi experimentada com uma amostra de 29 mães. De uma maneira geral, os itens sofreram uma melhoria no sentido de uma maior dispersão das frequências pelas cinco possibilidades de resposta.

Versão para educadoras

Os resultados obtidos em termos de distribuição de frequências são consideravelmente melhores, em vez de 27 itens com um valor extremo nulo, aparecem agora 13. A formulação foi novamente revista no sentido de tornar estas itens mais discriminativos.

1.1.4. Diferenças na formulação dos itens das duas versões

As diferenças de formulação entre as duas versões finais são as seguintes:

Item	Educadoras	Mães
2	...jogos sem ser convidada	...conversas que não têm a ver com ela
7	...instruções...	...ordens...
15		...das <i>suas</i> tarefas
16	...para trabalhar	...para fazer alguma coisa
20	...infringir...	...não cumprir...
26	...actividade...	...brincadeira...
27	...tarefa...	...aquilo que está a fazer...
30	...actividade...	...brincadeira...

Tendo em vista o estudo da relação entre auto-controlo e outras variáveis psicológicas, as análises realizadas sobre a Escala de Avaliação do Auto-Controlo pretenderam clarificar o constructo avaliado (e não proceder a uma aferição ou avaliação das características psicométricas, tendo em vista a sua utilização massificada). O estudo final teve em consideração os seguintes aspectos: (1) análise da consistência interna, (2) estrutura factorial e (3) aspectos diferenciais. A análise da consistência interna dos itens permite uma apreciação da sua homogeneidade. Na análise da estrutura factorial será utilizada a análise das componentes principais, com rotação dos factores. A análise das características diferenciais será feita com base em análises da variância em função do sexo, grupo etário e posição na fratria da criança e do grupo etário e nível de escolaridade das mães. Serão primeiro

apresentados os resultados relativos à escala preenchida pelas mães e depois os relativos à escala preenchida pelas educadoras.

1.2. Escala de avaliação do auto-controlo - versão para mães

1.2.1. Consistência interna

A consistência interna foi avaliada através do coeficiente alpha de Cronbach (SPSS), tendo-se obtido um valor de .8509. Apenas no caso dos itens 2, 3 e 11 se verifica um aumento do coeficiente alpha no caso do item ser retirado; esse aumento não é porém muito elevado: .8571, .8530 e .8560 respectivamente. Estes três itens são também aqueles que apresentam valores de correlação mais baixos com a nota global da escala resultante do somatório de todos os itens. Estes valores variam entre .27 ($p < .01$, para o item 3) e .67. Com excepção dos três itens referidos, os restantes apresentam correlações significativas a nível de $p < .001$.

Pode-se então concluir que esta escala possui uma consistência interna razoável, havendo alguma homogeneidade entre os seus itens.

1.2.2. Estrutura factorial

Num primeiro momento foi testada a possibilidade de se proceder à análise de componentes principais a partir da adequabilidade da matriz de correlações, tal como é proposto por Norusis (1992). Foram utilizados três indicadores a partir dos resultados dos testes realizados pelo programa (FACTOR). Assim, o primeiro indicador é dado pelo teste de esfericidade de Bartlett, que é utilizado para testar a hipótese de a matriz de correlações ser uma matriz idêntica (ou seja, todos os valores em diagonal são 1 e todos os fora de diagonal são 0), o qual apresenta um valor de qui-quadrado elevado (1177.73), sendo o nível de significância de .00000. Pode-se assim concluir que estes dados são provenientes de uma população multivariada normal. Um segundo indicador da fortaleza da relação entre variáveis é o coeficiente de correlação parcial. Se as variáveis partilharem factores comuns, os coeficientes de correlação parcial entre os pares de variáveis devem ser pequenos quando os

efeitos lineares das outras variáveis forem eliminados. As correlações parciais são então estimativas das correlações entre os factores únicos e devem estar próximos de zero, quando os pressupostos da análise factorial são cumpridos. O negativo do coeficiente de correlação parcial é chamado correlação anti-imagem. Se a proporção de coeficientes anti-imagem elevados for grande, o modelo factorial deve ser reconsiderado. O índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin compara as magnitudes dos coeficientes de correlação observados com as magnitudes dos coeficientes de correlação parcial. Quanto mais elevado for este índice, mais adequada é a realização da análise factorial. O índice obtido de .74044 é considerado um índice razoável. A comunalidade de cada item também pode ser utilizada como critério. A comunalidade de um item consiste no somatório das variâncias explicadas pelos diversos factores; quanto mais elevada for, mais a variância do item é explicada pelos factores comuns. Os valores da comunalidade (h^2) são apresentados no quadro 1.

A utilização da análise das componentes principais revelou a existência de nove factores com eigenvalue superior a 1, que explicam na sua totalidade 63.4% da variância total. O primeiro factor destaca-se dos restantes explicando 21.3% da variância e o facto de todos os itens apresentarem saturações positivas neste factor leva a pensar numa certa unicidade do conceito subjacente à escala. Dados os valores de correlação baixos entre os factores optou-se por proceder a uma rotação ortogonal (procedimento varimax, SPSS), não se definindo previamente o número de factores a rodar. Os dois últimos factores saturam apenas um item cada (respectivamente os itens 27 e 16), pelo que não serão considerados em análises posteriores. O quadro 1 apresenta os sete primeiros factores (eigenvalues, percentagem de variância explicada), as saturações factoriais dos 28 itens correspondentes, bem como a sua comunalidade.

Quadro 1 - Escala de Avaliação do Auto-Controlo - versão preenchida pelas mães. Saturações factoriais após rotação ortogonal e comunalidade (h^2) dos itens. Eigenvalues e percentagens da variância explicada.

ITENS	H ²	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
6	.760	.826						
23	.722	.823						
30	.615	.695						
29	.644	.635						
26	.656	.461						
12	.733		.789					
20	.760		.761					
15	.603		.691					
7	.586		.602					
14	.679			.732				
21	.649			.686				
11	.623			.566				
24	.658			.556				
17	.380			.364				
10	.546			.362				
8	.658				.729			
13	.610				.706			
9	.684				.606			
25	.652					.769		
18	.674					.721		
19	.673					.531		
1	.367					.315		
28	.756						.772	
22	.617						.734	
4	.633						.532	
2	.675							.792
5	.545							.587
3	.493							.536
<i>eigenvalues</i>		6.39	2.53	1.95	1.70	1.62	1.36	1.23
<i>%variância</i>		21.3	8.4	6.5	5.7	5.4	4.6	4.1

A análise dos conteúdos dos itens com maior saturação em cada factor permite interpretar os sete factores da seguinte forma:

- . O primeiro factor apresenta saturações positivas em cinco itens relativos às capacidades de concentração e de perseverança na realização de tarefas (jogos); pode ser interpretado como dizendo respeito ao *domínio cognitivo do auto-controlo*.
- . O segundo factor aparece saturado em quatro itens que têm em comum o facto de apelarem ao *cumprimento de normas socio-convencionais* pela criança, normas estas que são ditadas pelo adulto.
- . O terceiro factor, apresenta saturações em seis itens relativos ao comportamento cuidadoso em termos motores e capacidade de espera e é assim interpretado como relativo ao *controlo motor*.
- . O quarto factor, com saturações em três itens pode ser interpretado como indicando *controlo emocional* por parte da criança.
- . O quinto factor, com saturações apenas em quatro factores, parece querer revelar um *relacionamento positivo com iguais*.
- . O sexto factor apresenta saturações em três itens e pode ser interpretado como revelando a capacidade de pensar/reflectir antes de passar ao acto, normalmente designada de *reflexividade*.
- . O sétimo factor com saturações em três itens, é também indicador de serenidade relativamente às relações sociais e por isso interpretado como *emotivo-relacional*.

A existência de vários factores conceptualmente coerentes leva-nos a concluir pela multidimensionalidade desta escala, a qual traduzirá a multidimensionalidade do conceito em termos comportamentais.

1.2.3. Características das crianças e características das mães

Para cada criança foi calculada uma nota global que correspondia ao somatório das pontuações obtidas em cada um dos trinta itens. Considerando o sexo como variável independente, os resultados revelaram que as mães das meninas as avaliaram como apresentando um nível global superior de auto-controlo ($M=106.83$; $D-P=15.01$), em relação às mães dos rapazes ($M=101.39$; $D-P=15.48$), sendo esta diferença significativa do ponto de vista estatístico, $T(124)=2.00$; $p=.048$.

As análises de resultados não revelaram quaisquer diferenças significativas na percepção que as mães têm do nível de auto-controlo dos seus filhos em função do grupo etário da criança, em função da sua posição na fratria (primeiro, segundo ou terceiro filho), em função do grupo etário das mães (24 a 30 anos, 31 a 34 anos e 35 a 42 anos) e em função do nível de escolaridade das mães. Porém, quando se analisou a existência de interações entre sexo da criança, idade da criança e nível de escolaridade da mãe, verificou-se uma interação entre sexo da criança e nível de escolaridade da mãe, $F(2,102)=6.76$, $p=.002$. Apenas as mães de nível educativo baixo diferenciam as raparigas ($M=114.29$; $D-P=16.03$) e os rapazes ($M=96.09$; $D-P=16.83$), sendo esta diferenciação no mesmo sentido da encontrada na amostra global, mas com valores mais acentuados. As mães de nível de escolaridade médio e de nível de escolaridade alto não estabelecem diferenças significativas em função do sexo, quando avaliam os seus filhos.

1.3. Escala de avaliação do auto-controlo - Versão das educadoras

1.3.1. Consistência interna

A consistência interna, operacionalizada através do coeficiente alpha, apresenta o valor .9529, o qual revela uma óptima homogeneidade dos itens. Os itens, cuja supressão levaria a um aumento (ligeiro) deste coeficiente, são os itens 3 (.9533), 11 (.9539) e 21 (.9544). De notar que o coeficiente obtido é consideravelmente superior ao obtido com a versão para mães (.8509), a que não será alheio o facto de o número de educadoras a preencher este questionário ser bastante inferior ao número de mães (apesar de o número de

crianças ser exactamente o mesmo). Todos os itens da escala apresentam valores de correlação significativos do ponto de vista estatístico ($p < .001$) com a nota global, situando-se estes valores entre .28 e .79.

1.3.2. Estrutura factorial

Tal como em relação à versão da escala de auto-controlo preenchida pelas mães, testou-se também com esta versão num primeiro momento a possibilidade de se proceder à análise de componentes principais a partir da adequabilidade da matriz de correlações, tendo sido utilizados os mesmos três indicadores. O teste de esfericidade de Bartlett, apresenta um valor de qui-quadrado elevado (2725.53), sendo o nível de significância de .00000, podendo-se assim concluir que estes dados são provenientes de uma população multivariada normal. O índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin é bastante elevado - .91617. A comunalidade de cada item pode ser apreciada no quadro 2. Note-se que todos estes valores se revelam superiores aos da versão preenchida pelas mães.

Foram extraídos, através da análise de componentes principais, cinco factores com eigenvalue superior a 1, que na sua globalidade explicam 69.4% da variância. O factor 1 funciona nitidamente como factor geral, apresentando todos os itens saturações positivas de valor médio e alto neste factor. Procedeu-se à rotação ortogonal dos cinco factores obtidos. O último factor satura apenas um item (item 21), pelo que não será considerado em análises posteriores. O quadro 2 apresenta os quatro primeiros factores (eigenvalues, percentagem de variância explicada), as saturações factoriais dos 29 itens correspondentes, bem como as suas comunalidades.

Quadro 2 - Escala de Avaliação do Auto-Controlo - versão preenchida pelas educadoras.
 Saturações factoriais após rotação ortogonal e comunalidade (h^2) dos itens.
 Eigenvalues e percentagens de variância explicada.

ITENS	H ²	F1	F2	F3	F4
30	.782	.855			
29	.743	.834			
28	.750	.821			
23	.726	.797			
27	.739	.796			
6	.717	.791			
12	.664	.787			
15	.705	.784			
1	.653	.779			
26	.703	.753			
24	.717	.740			
20	.665	.670			
7	.666	.650			
22	.681	.634			
17	.424	.504			
9	.786		.782		
10	.790		.753		
5	.707		.729		
4	.684		.721		
16	.692		.552		
13	.686		.436		
2	.748			.809	
11	.649			.658	
18	.649			.620	
19	.652			.563	
3	.636				.775
8	.643				.622
25	.689				.601
14	.632				.543
<i>eigenvalues</i>		13.37	3.50	1.50	1.28
<i>%variância</i>		44.6	11.7	5.0	4.3

A análise do conteúdo dos itens com saturação mais elevada em cada factor revela as seguintes interpretações possíveis para cada factor:

. O primeiro factor aparece saturado com valores positivos em metade dos itens da escala; é de facto um factor com grande valor explicativo. Agrupa itens que na sua globalidade são indicadores de *objectivos educativos para o jardim de infância*, nomeadamente o respeito pelas regras e a capacidade de reflexão, atenção e perseverança na realização das actividades pré-escolares. Enquanto que as mães diferenciaram estes itens em dois factores (1 e 2), as educadoras abordam-nos como possuindo uma unicidade. De referir que o item 24 (criança é cuidadosa ou descuidada), que também aparece saturado neste factor, parece ter sido interpretado pelas mães e pelas educadoras de formas diferentes. Enquanto que as mães o interpretaram do ponto de vista de motricidade global, as educadoras interpretaram-no do ponto de vista de realização de actividades pré-escolares. Os itens 22 e 28 relativos à existência de reflexão prévia à acção (factor 6 na versão preenchida pelas mães) também se encaixam bem neste factor. Os itens 1 e 17 parecem ter sido entendidos pela educadora como respeito pelas regras inerentes ao funcionamento do jardim de infância.

. O segundo factor apresenta saturações em seis itens cujo conteúdo se reporta a uma *atitude calma e sossegada no seu dia a dia*.

. O terceiro factor, saturando quatro itens, pode ser interpretado da mesma forma que o factor 5 da versão preenchida pelas mães - *relacionamente pacífico com iguais em contexto lúdico*.

. O quarto factor satura quatro itens também relativos a uma *atitude emocionalmente calma*, não por oposição a agitada (como no factor 2), mas por oposição a zangada e chorosa.

1.3.3. Características das crianças e características das mães

Tal como acontecia com a versão respondida pelas mães, também as respostas dadas pelas educadoras, diferenciam as crianças em função do sexo, $T(121)=2.15; p=.034$,

atribuindo às meninas ($M=108.39$, $D-P=19.35$) valores mais elevados em auto-controlo do que aos rapazes ($M=101.19$, $D-P=17.68$).

Tal como se pode verificar no quadro 3, a nota global de auto-controlo aparece diferenciada em função do grupo etário da criança, $F(3, 119)=4.64$; $p=.0042$, ao contrário do que acontecia com a nota global de auto-controlo avaliado pelas mães.

Quadro 3 - Médias e desvios-padrão da nota global de auto-controlo avaliado pelas educadoras, em função do grupo etário das crianças.

GRUPOS ETÁRIOS	M	D-P
4;11 a 5;3	96.82	15.69
5;3 a 5;6	101.72	23.62
5;6 a 5;9	107.43	16.73
5;9 a 6;1	115.20	14.35

A análise dos contrastes mostra que apenas os grupos extremos se diferenciam significativamente, apesar de haver um aumento regular ao longo da idade. O grupo mais novo tem assim valores mais baixos de auto-controlo e distingue-se de forma significativa do grupo mais velho, aparecendo os dois grupos intermédios também com valores intermédios. Apesar de existir uma relação significativa entre idade e sexo das crianças desta amostra, $X^2(3)=11.72$; $p=.0084$, a análise de variância realizada (ANOVA) não provou a existência de interações entre as variáveis. Assim, os resultados de auto-controlo crescentes em função da idade da criança poderão ter dois tipos de explicações: (1) as educadoras fizeram a sua avaliação tendo presente as pequenas diferenças de idade da criança; (2) as crianças mais novas têm de facto menos comportamentos indicativos de auto-controlo, tal como indicam alguns estudos (Maccoby, 1984).

O auto-controlo das crianças não aparece diferenciado, quer em função da posição que aquelas ocupam na fratria, quer em função do grupo etário das mães.

Em relação à variável nível de escolaridade das mães, as avaliações do auto-controlo feita pelas educadoras, ao contrário das avaliações das mães revelam diferenças significativas,

$F(2,120)=5.51$; $p=.0052$. O quadro 4 apresenta as médias e desvios-padrão obtidos em função desta variável.

A leitura do quadro 4 mostra que os filhos de mães com nível de escolaridade mais elevado são avaliados como possuindo um nível mais elevado de auto-controlo e os filhos de mães com nível de escolaridade mais baixo são avaliados como possuindo um nível de auto-controlo mais baixo, enquanto que o grupo de mães com um nível de escolaridade média apresenta valores intermédios entre os outros dois grupos. A análise dos contrastes mostra que os dois grupos extremos se diferenciam do ponto de vista estatístico e o grupo intermédio não se afasta dos outros dois.

Quadro 4 - Médias e desvios-padrão da nota global de auto-controlo avaliado pelas educadoras, em função do nível de escolaridade das mães.

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	M	D-P
Baixo	97.95	19.66
Médio	105.90	17.80
Alto	111.02	16.95

Face a estes resultados coloca-se a questão: será que os filhos de mães com nível de escolaridade mais baixo apresentam de facto menos comportamentos indicativos de auto-controlo, ou será que esta variável interfere na avaliação que as educadoras fazem das crianças? As educadoras possuem um nível de escolaridade próximo do nível superior e assim os seus padrões de avaliação dos comportamentos poderão reflectir os valores que são realçados pelas famílias com nível de escolaridade superior.

A fim de testar a existência de interacções entre as variáveis acabadas de referir nos efeitos sobre o nível de auto-controlo da criança avaliado pelas educadoras, realizou-se uma análise de variância (ANOVA). Porém, não foram observados efeitos de quaisquer interacções.

1.4. Relação entre as duas versões da Escala de Avaliação do Auto-Controlo

As diferenças nos resultados obtidos com as duas versões da escala, quer em termos de consistência interna, quer em termos de estrutura factorial, quer ainda em termos das relações com as variáveis socio-demográficas, levanta a questão de quais os aspectos comuns e quais os aspectos que aparecem diferenciados nas duas versões. Procede-se de seguida a uma análise comparativa das respostas das mães e das educadoras.

A análise dos limites inferior e superior das notas globais (respectivamente 62 e 135 no caso das notas das mães, e 55 e 143 no caso das notas das educadoras) mostra que estes são mais dilatados nas respostas das educadoras (7 pontos no limite inferior e 8 pontos no limite superior), o que indica uma maior variação das respostas destas em relação às respostas dadas pelas mães. A correlação entre as notas globais de auto-controlo nas duas versões da escala, apesar de baixa, é significativa ($r=.24$; $p=.01$; $n=123$). De uma forma mais específica, a análise das correlações entre os 30 itens de cada uma das duas escalas revelou que apenas cinco itens (7, 17, 19, 23 e 28) se correlacionam positivamente de forma estatisticamente significativa nas duas versões.

Procedendo a uma análise das correlações dentro de alguns sub-grupos da amostra definidos pelo sexo e idade da criança e pelo nível de escolaridade das mães, verificou-se que apenas uma correlação apresenta valores estatisticamente significativos ($r=.45$; $p=.01$; $n=42$). Esta correlação, relativa ao sub-grupo de mães cujo nível de escolaridade é mais elevado, indica uma maior coerência nas respostas das educadoras e das mães, quando ambas possuem o mesmo nível educativo. Uma outra leitura deste resultado é a seguinte: as avaliações realizadas pelas mães de nível de escolaridade superior são validadas externamente pelas avaliações das educadoras, ao contrário das avaliações realizadas pelas mães de nível de escolaridade médio e de nível de escolaridade baixo.

Os valores apontados para a consistência interna são superiores no caso das respostas das educadoras, o que parece estar de acordo com as informações retiradas da análise factorial. Em relação a estes dados são de referir três aspectos importantes.

O primeiro aspecto diz respeito à grandeza dos valores da variância explicada pelo primeiro factor, muito mais elevado no caso das respostas das educadoras. Isto parece poder ser explicado pelo facto de cada mãe responder a uma escala relativamente ao seu filho,

enquanto que cada educadora respondia a um número bastante superior, correspondente às crianças que tinha na sua sala e estavam integradas nesta amostra. A homogeneidade de critérios nas respostas das educadoras à escala é logicamente superior à homogeneidade de critérios nas respostas das mães, entendidas na sua globalidade. A versão para educadoras, tal como seria de esperar, apresenta-se como muito mais consistente do que a versão para mães, o que será compreensível visto que uma educadora preenche várias escalas em relação a várias crianças, enquanto que cada mãe preenche apenas uma escala relativamente a uma criança. Assim, o simples facto de as mães serem em maior número vai aumentar a inconsistência na globalidade das respostas; as educadoras, ao preencherem os mesmos itens para várias crianças, têm possibilidade de as comparar entre si, acertando critérios e aumentando assim a consistência das suas respostas. Além disso, o facto de as educadoras terem uma formação escolar semelhante e terem vivências profissionais homogêneas vai garantir um eixo de referência comum em relação ao qual podem avaliar as crianças.

O segundo aspecto diz respeito ao facto de, apesar de as diferenças entre as duas versões serem apenas pequenas diferenças de vocabulário, a estrutura factorial apresentar alguns aspectos distintos, nomeadamente a nível do primeiro factor. Este factor, na escala preenchida pelas educadoras, inclui itens de três factores da versão preenchida pelas mães. Educadoras e mães interpretaram o conteúdo dos itens, situando-o em contextos diferentes, ou seja, as educadoras descodificaram o conteúdo dos itens relacionando-o com a imagem que criaram da criança dentro do jardim de infância, enquanto que as mães descodificaram o mesmo conteúdo (aparentemente), mas posicionando-o em contextos diferentes, que não se restringem obrigatoriamente ao contexto casa, mas que podem ser também o parque infantil, a casa da avó ou dos primos, a loja ou o autocarro, etc. Esta maior variedade de contextos em que é dado às mães observarem o comportamento dos seus filhos, será um factor a considerar na explicação da maior diferenciação factorial das suas respostas (revelando conceitos mais diferenciados), enquanto que a estrutura factorial das respostas das educadoras aparece com uma coerência mais condensada.

Um terceiro aspecto a considerar na explicação das avaliações das mães e das educadoras tem a ver com o facto de as crianças poderem, de facto, apresentar comportamentos indicadores de diferentes níveis de auto-controlo, quando estão com a sua mãe e quando estão com a sua educadora. Como se viu no capítulo 1, a relação afectiva de vinculação entre mãe e criança é determinante dos comportamentos de obediência a normas e a directrizes. Uma criança com uma relação problemática com a sua mãe pode apresentar, de facto, um baixo nível de auto-controlo quando está a interagir com ela e um alto nível de auto-

controlo quando está a interagir com a educadora. Por outro lado, as necessidades de autonomia e de auto-afirmação da criança podem ser bastante mais salientes quando está com a mãe, do que quando está juntamente com os seus iguais no jardim de infância. A posição que uma criança ocupa junto da sua mãe é sempre uma posição que envolve muito mais de idiossincrático, do que a posição que cada criança ocupa junto da sua educadora, dado que esta terá de atender a todas as crianças do grupo de forma semelhante, não havendo portanto posições privilegiadas (em princípio).

Em relação à interferência das variáveis socio-demográficas verificou-se que tanto as mães como as educadoras diferenciavam as crianças em função do sexo, mas apenas as educadoras as diferenciavam em função do seu grupo etário e do nível de escolaridade das mães. No que diz respeito à variável sexo, apesar de as diferenças irem no mesmo sentido (nível de auto-controlo superior das meninas), verificou-se que apenas as mães de nível educativo baixo estabelecem esta diferença. Uma análise pormenorizada de quais os itens que mais contribuem para esta diferenciação na versão das mães permite ver que se trata de itens relativos à concentração na tarefa e ao relacionamento com os iguais, ou seja, os rapazes são avaliados como menos atentos e mais conflituosos com as outras crianças. Será que os filhos de mães com nível educativo baixo apresentam de facto estas características, ou será que apenas estas mães são sensíveis a esta diferenciação? Não existem dados na literatura que permitam apoiar estes resultados, a não ser o facto de pais de nível educativo baixo diferenciarem mais os rapazes e as raparigas em termos de práticas educativas (Kohn, 1977, Zussman, 1978). A diferenciação que as educadoras fazem do auto-controlo das crianças em função do sexo destas, é apoiada pela literatura já referida no capítulo 1 (Kendall & Wilcox, 1979, Kuczynski et al., 1987, Martin, 1975, Pires, 1983, Turner, Gervai & Hinde, 1988).

A interferência da variável idade das crianças na diferenciação das respostas das educadoras, ao contrário do que acontece com as mães, parece reflectir a influência que as representações relativas às diferenças de idade e às formas de comportamento adequado no contexto da sala de aula têm nas avaliações das educadoras. Mais uma vez, o facto de as educadoras poderem estabelecer comparações entre as crianças, permite diferenciá-las de forma mais fina. As diferenças etárias no nível de auto-controlo é um dado apoiado pela literatura (Maccoby, 1984); é interessante verificar a sensibilidade das educadoras a estas diferenças entre grupos etários definidos por intervalos trimestrais, aos cinco anos de idade.

Não encontramos na literatura dados que apoiassem as diferenças de classe social; a sua explicação terá a ver provavelmente com o facto de as regras e directrizes da sala de jardim de infância personificadas pela educadora constituírem ainda uma novidade para as crianças de classe mais baixa, ao contrário das crianças de classe mais alta, para quem as exigências da educadora e da mãe se situarão provavelmente a um nível mais próximo. Esta explicação é apoiada pelo valor da correlação obtido entre as duas versões da escala na sub-amostra de filhos de mães com nível educativo alto, o qual é superior a qualquer outro.

De todos estes dados pode-se concluir que a abordagem que mães e educadoras fazem dos mesmos itens é basicamente diferente, apesar de os resultados finais apresentarem alguns aspectos em comum, dado que a correlação é estatisticamente significativa. As duas avaliações serão portanto utilizadas de forma separada, como indicadores do nível de auto-controlo das crianças da amostra.

2. Características Temperamentais

A percepção que as mães têm das características da criança e os problemas que referem existir na sua educação podem ser considerados indicadores das tendências temperamentais da criança. O estudo desta variável terá interesse na medida em que permitirá perspectivar a relação entre variáveis das mães e auto-controlo de uma forma mais interactiva.

Foram colocadas quatro questões tendo em vista uma avaliação da percepção que as mães têm da facilidade *versus* dificuldade em lidar com a criança no dia a dia e, de uma maneira geral, em levar a cabo o processo educativo. Assim, na primeira questão era pedido à mãe para, numa escala de três pontos, avaliar a criança por comparação com os seus irmãos (mães que não tinham mais filhos não respondiam obviamente a esta questão), enquanto que na segunda era colocada exactamente a mesma questão mas referenciando o padrão comparativo às crianças da mesma idade. As outras duas questões eram colocadas de forma aberta, tendo sido codificadas posteriormente. Com a primeira pedia-se à mãe uma descrição da criança realçando as suas características mais salientes (tanto em termos comportamentais, como em termos de temperamento), enquanto que com a segunda se pretendia que a mãe referisse quais os problemas que estavam presentes na relação educativa.

Apresentam-se em primeiro lugar os resultados obtidos a cada uma destas questões, para de seguida se apresentarem as relações existentes entre eles e, finalmente, a sua relação com as notas globais de auto-controlo, quer da versão das mães, quer da versão das educadoras.

2.1. Comparação da criança com outras crianças

No que diz respeito às questões fechadas, os resultados relativos à avaliação da facilidade *versus* dificuldade em lidar com o seu filho/a por comparação com irmãos ou outras crianças são apresentados no quadro 5.

Quadro 5 - Avaliação do nível de facilidade *versus* dificuldade em lidar com a criança (%).

	Comparação com irmãos ⁽¹⁾⁽²⁾	Comparação com crianças da mesma idade ⁽²⁾
Mais fácil	23.0	26.2
Igual	19.0	61.1
Mais difícil	27.0	11.9

(1) 30.2% das crianças são filhas únicas.

(2) .8% não respondeu.

A partir do quadro 5 é possível verificar que mais de metade das mães da amostra considera os seus filhos iguais, em termos de facilidade/dificuldade, às crianças da mesma idade, enquanto que em relação aos irmãos (quando estes existem) a maior parte considera-as mais difíceis. Quer dizer que muitas mães, apesar de considerarem o seu filho mais difícil do que os outros irmãos, quando se trata de fazer uma comparação de carácter mais normativo, avaliam o seu filho como posicionando-se na norma. Para testar estas relações foi realizado um cruzamento com a sub-amostra de mães que responderam a ambas as questões (n=86) e verificou-se que, apesar de haver uma tendência na direcção esperada, as respostas obtidas não se relacionavam de forma estatisticamente significativa, $X^2(4)=9.04$; $p=.06$. O facto de as mães avaliarem os seus filhos como mais difíceis ou mais fáceis depende portanto do objecto de comparação utilizado.

A análise destas variáveis em função do sexo, idade e posição na fratria das crianças e do grupo etário e nível de escolaridade das mães, apenas revelou um resultado significativo

em função do sexo. As raparigas são consideradas pelas suas mães mais frequentemente como sendo mais fáceis e menos frequentemente como sendo igualmente fáceis/difíceis por comparação com os seus irmãos, enquanto que os rapazes são considerados como igualmente fáceis/difíceis e menos frequentemente como sendo mais fáceis do que os seus irmãos, $X^2(2)=5.96$; $p=.0507$. As mães diferenciam os seus filhos consoante o sexo no grau de facilidade que sentem em lidar com eles por comparação com os outros filhos, mas não por comparação com outras crianças da mesma idade. A ausência de diferenças significativas neste último caso poderá ser explicada pelo facto de inconscientemente quando comparam o seu filho com crianças da mesma idade, o compararem também com crianças do mesmo sexo.

2.2. Tonalidade afectiva da descrição

Tal como foi referido no capítulo 4, as respostas obtidas à questão em que se pedia à mãe para descrever o seu filho por palavras suas foram alvo de codificação, tendo-se obtido as seguintes frequências percentuais a cada categoria:

- 34.9% - Tonalidade positiva
- 53.2% - Tonalidade simultaneamente positiva e negativa
- 5.6% - Tonalidade negativa
- 6.3% - Tonalidade neutra

Tendo em vista a avaliação do acordo inter-codificador, 20 entrevistas (16%) foram codificadas por dois juízes independentes, tendo-se obtido o coeficiente de .75.

Dadas as percentagens pequenas dos dois últimos códigos, optou-se por agregar a descrição positiva com a descrição neutra (sob a denominação de *descrições mais positivas*) e a descrição negativa com a descrição simultaneamente positiva e negativa (sob a denominação de *descrições mais negativas*). Serão estas as duas categorias a considerar em todas as análises posteriores.

A análise destes resultados em função do sexo das crianças não revelou resultados significativos, $X^2(3)=1.75$; $p=.6248$, ao contrário das análises em função da idade e posição na fratria da criança e do nível de escolaridade das mães. Assim, em relação à idade das

crianças, as descrições mais positivas aparecem preferencialmente associadas aos dois grupos etários mais velhos enquanto que as descrições mais negativas aparecem preferencialmente associadas aos dois grupos etários mais novos, $X^2(3)=8.25$; $p=.0410$. O facto de as crianças mais novas colocarem mais exigências e mais resistências às suas mães do que as crianças mais velhas poderá contribuir para explicar estes resultados. Porém, as análises em função do sexo mostram que as diferenças etárias só acontecem nas raparigas, $X^2(3)=11.79$; $p=.0081$. Os rapazes não são descritos pelas suas mães de forma diferente em função da sua idade; pelo contrário, as raparigas mais novas são descritas de forma mais negativa do que as raparigas mais velhas.

A posição ocupada pela criança na fratria aparece associada ao tipo de descrição feito pelas mães, $X^2(2)=6.19$; $p=.045$. As crianças que ocupam o primeiro lugar são menos vezes descritas com atributos negativos e mais vezes descritas com atributos positivos do que o que era de esperar pelo acaso. Pelo contrário, as crianças que ocupam o segundo lugar na fratria são descritas mais vezes de forma negativa e menos vezes de forma positiva, em relação ao esperado pelo acaso.

O grupo etário das mães não diferencia as descrições que estas fazem dos seus filhos. Em relação ao nível de escolaridade, as descrições mais positivas aparecem, mais do que o que seria de esperar, no grupo de mães com escolaridade média e alta e as descrições mais negativas aparecem, também mais do que o que seria de esperar, no grupo de escolaridade baixo, $X^2(2)=6.59$; $p=.0371$. Porém, estas associações só surgem na sub-amostra dos rapazes, $X^2(2)=13.21$; $p=.0014$. O facto de estas mães estarem submetidas a condições de vida quotidianas mais difíceis poderá explicar as descrições menos positivas que fazem das características dos seus filhos, descrições estas que provavelmente se estenderão a outros domínios das suas vivências. As mães que têm condições de vida mais fáceis no seu quotidiano, terão maior disponibilidade para apreciarem aquilo que os seus filhos têm de positivo. Uma outra explicação para estes resultados poderá ter a ver com uma maior rigidez dos critérios de avaliação. As mães de nível de escolaridade mais baixo dispõem de ideias mais convencionais acerca daquilo que acham correcto para os seus filhos (valores e objectivos educativos), como se verá no próximo capítulo e como indica a literatura (Kohn, 1977) e como tal, a probabilidade de as crianças não revelarem uma imagem delas próprias consistente com esta ideias maternas, será maior.

Fazendo uma leitura em função do sexo das crianças, é possível concluir que as avaliações descritivas são discriminadas em função da idade nas raparigas e em função do nível de escolaridade das mães nos rapazes.

2.3. Problemas educativos

As respostas à questão sobre os principais problemas educativos com os quais as mães se confrontam na educação quotidiana dos seus filhos, foram alvo de uma análise de conteúdo de onde surgiram as seis categorias já descritas no capítulo anterior. Foram as seguintes, as frequências percentuais obtidas:

- 36.5% - Inexistência de problemas
- 34.1% - Controlo do comportamento
- 4.0% - Falta de tempo
- 12.7% - Doenças e problemas de alimentação
- 5.6% - Discordâncias educativas
- 7.1% - Outros problemas

Tendo em vista a avaliação da fidelidade inter-codificador, 20 entrevistas (16%) foram codificadas por dois juízes, tendo-se obtido o coeficiente de .90.

De entre os problemas educativos que as mães relatam, uma grande parte refere-se à questão do controlo do comportamento da criança, que inclui a *não obediência*, a *rebeldia*, o *"não fazer aquilo que eu quero"*. Este valor está de acordo com o estudo de Attili, Travaglia, Alcini, Vermigli e Felaco (1988), que também refere um valor bastante elevado de problemas deste género referidos pelas mães italianas de crianças com idades compreendidas entre os três e os sete anos.

Dadas as baixas percentagens obtidas nalguns dos códigos, optou-se por juntar os problemas resultantes de discordâncias educativas com os problemas de controlo do comportamento da criança, por um lado, e os problemas decorrentes de falta de tempo e de doenças e problemas de alimentação e outros problemas, por outro. A primeira opção deve-se ao facto de as discordâncias educativas entre os agentes educativos da criança implicarem

diferentes atitudes, quer na imposição de normas de conduta, quer na disciplina de comportamentos inadequados e, como tal, implicarem alguma dificuldade em controlar o comportamento da criança de forma coerente. A segunda opção prende-se com o facto de se agregar numa mesma categoria problemas não pertinentes em termos de auto-controlo da criança; nas análises posteriores estes serão referidos como *outros problemas educativos*.

A análise dos resultados em função do sexo, da idade e posição na fratria da criança e em função do grupo etário e do nível de escolaridade das mães, não revelou quaisquer associações significativas, quer variável a variável, quer em interacção. O facto de a variável problemas educativos não aparecer diferenciada leva-nos a concluir que todos os sub-grupos de mães experimentarão *grossomodo* os mesmos tipos de problemas educativos.

2.4. Relação entre a avaliação comparativa e a tonalidade afectiva da descrição

A análise da relação entre as percepções que as mães têm dos seus filhos, tanto por comparação com os irmãos, como por comparação com outras crianças do mesmo grupo etário, por um lado, e a descrição que fazem dos seus filhos em termos destes dois códigos, por outro lado, revela resultados estatisticamente significativos, respectivamente $X^2(2)=10.09$; $p=.0064$ e $X^2(2)=23.28$; $p=.0000$, mas mais fortes no caso da comparação com crianças da mesma idade. Ambos os resultados vão no sentido de uma maior associação, por um lado, entre uma descrição positiva da criança e uma percepção desta como sendo mais fácil ou igualmente fácil/difícil por comparação com outras crianças e, por outro lado, entre uma descrição com mais aspectos negativos e uma percepção da criança como sendo mais difícil. A grandeza dos valores obtidos leva a pensar que a comparação com crianças da mesma idade fornece um meio de comparação mais objectivo do que a comparação com os irmãos.

2. 5. Relação entre avaliação comparativa e problemas educativos

A análise da relação entre o grau de facilidade/dificuldade por comparação com os irmãos e com outras crianças da mesma idade, por um lado, e os problemas educativos referidos pelas mães, por outro, revelou-se estatisticamente significativa, respectivamente, $X^2(4)=20.20$; $p=.0005$ e $X^2(4)=20.31$; $p=.0004$. As mães que não indicam qualquer problema educativo consideraram os seus filhos preferencialmente como mais fáceis ou iguais às outras crianças, as mães que referem o problema do controlo do comportamento acham os seus filhos mais difíceis; a categoria outros problemas (falta de tempo, doenças e problemas de alimentação) está associada preferencialmente a uma avaliação da criança como mais fácil.

2.6. Relação entre tonalidade afectiva da descrição e problemas educativos

A relação entre a tonalidade valorativa da descrição que a mãe faz da criança, por um lado, e os problemas educativos, por outro, é significativa, $X^2(2)= 27.23$; $p=.0000$. Assim, a uma descrição mais positiva estão sobretudo associadas respostas de inexistência de problemas e outros problemas não relacionados com as questões do controlo do comportamento; a uma descrição mais negativa estão associados os problemas de controlo do comportamento da criança e de discordâncias educativas. De notar que a uma descrição exclusivamente negativa estão exclusivamente associados problemas de controlo do comportamento, o que coloca a questão de estes problemas serem especialmente prejudiciais para uma boa relação entre a mãe e o seu filho.

Em resumo, a comparação que a mãe faz do grau de facilidade/dificuldade em lidar com a criança em comparação com as crianças da mesma idade apresenta valores mais elevados nos índices de associação com a descrição da criança e problemas educativos, do que a comparação por referência aos irmãos, apesar de todos os valores serem significativos. Poder-se-á então concluir que a comparação com crianças da mesma idade é um índice com maior validade empírica do que a comparação com os irmãos. Existem relações coerentes entre as imagens de facilidade/dificuldade que as mães transmitem acerca dos seus filhos, a

tonalidade positiva da descrição e os problemas educativos assinalados. De entre estes é de assinalar que o controlo do comportamento da criança surge como pertinente e se relaciona com imagens mais negativas que as mães transmitem acerca dos seus filhos.

3. Relação entre Auto-Controlo e Características Temperamentais

3.1. Auto-controlo e comparação com outras crianças

O grau de facilidade/dificuldade que a mãe sente em lidar com o seu filho comparativamente com os outros filhos, relaciona-se de forma positiva com a nota global na escala de auto-controlo preenchida pelas mães, $F(2, 84)=5.42$; $p=.0047$. Assim, tal como se pode verificar no quadro 6, as crianças consideradas mais difíceis do que os irmãos apresentam uma nota global de auto-controlo mais baixa do que os outros dois grupos de crianças (avaliadas como mais fáceis ou iguais aos irmãos em termos de facilidade/dificuldade). Quando a avaliação do grau de facilidade/dificuldade é feita comparativamente com outras crianças (cf. quadro 7), já não surge qualquer associação significativa com o auto-controlo, $F(2, 122)=1.90$; $p=.1536$. A avaliação que as mães fazem do auto-controlo parece assim ser feita com base na experiência que cada mãe tem com os seus filhos, não tendo como base um padrão comparativo com outras crianças.

Quadro 6 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) da nota global de auto-controlo avaliado pelas mães e avaliado pelas educadoras em função das categorias de comparação com irmãos ($n=86$).

AUTO-CONTROLO	COMPARAÇÃO COM IRMÃOS		
	Igual	Mais fácil	Mais difícil
Mães	110.25 (12.32)	107.52 (11.80)	98.79 (16.79)
Educadoras	107.05 (17.86)	108.14 (20.09)	98.91 (18.16)

No que diz respeito à escala de auto-controlo preenchida pelas educadoras, os resultados não se relacionam significativamente com a comparação que a mãe faz dos seus

filhos com os irmãos, $F(2, 81)=2.22$; $p=.1148$, mas relaciona-se com a comparação com as crianças da mesma idade, $F(2, 119)=3.85$; $p=.0240$. O quadro 7 revela, à semelhança do quadro 6, que as crianças avaliadas como mais difíceis são avaliadas como possuindo um nível de auto-controlo mais baixo. Pode-se assim concluir que as notas de auto-controlo avaliado pelas mães apresentam uma relação com as duas notas de comparação, que é oposta à relação entre essas mesmas notas de comparação e as notas de auto-controlo obtidas através das educadoras. Por outras palavras, a nota de auto-controlo avaliado pelas mães relaciona-se com a avaliação comparativa com os irmãos, mas não com a avaliação comparativa com as crianças da mesma idade; pelo contrário, a nota de auto-controlo avaliado pelas educadoras relaciona-se com a avaliação comparativa com crianças da mesma idade e não com a avaliação comparativa com os irmãos. A avaliação de auto-controlo efectuada pela educadora apenas se relaciona com a avaliação de facilidade/dificuldade efectuada pelas mães, quando estas tomam em consideração o padrão comparativo com outras crianças.

Quadro 7 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) da nota global de auto-controlo avaliado pelas mães e avaliado pelas educadoras em função das categorias de comparação com crianças da mesma idade (n=124).

AUTO-CONTROLO	COMPARAÇÃO COM CRIANÇAS		
	Mais fácil	Igual	Mais difícil
Mães	107.42 (14.36)	103.97 (14.67)	98.13 (20.47)
Educadoras	113.03 (18.43)	102.29 (18.62)	102.07 (17.87)

Os resultados apresentados no quadro 7 apontam no sentido acima indicado: a comparação que as mães fazem com crianças da mesma idade, relacionando-se com a avaliação do auto-controlo feita pelas educadoras, parece ter um carácter mais normativo e mais objectivo; a comparação que as mães fazem com os seus outros filhos, não se relacionando significativamente com a nota de auto-controlo das educadoras, parece ser um julgamento mais subjectivo sujeito a critérios mais idiossincráticos. Já foi referido atrás que, enquanto que as mães preenchem a escala referindo-se ao seu filho, as educadoras preenchem-na em relação a um número variável de crianças, o que, para além da sua formação e experiência profissional, era um outro factor a contribuir para a objectividade e referência a uma norma na emissão das respostas.

3.2. Auto-controlo e tonalidade afectiva da descrição

A análise da avaliação do auto-controlo da criança feito pelas mães, em função dos dois códigos das descrições das crianças (descrições mais positivas e descrições mais negativas) revela diferenças significativas bastante claras, $T(124)=4.92$; $p=.0001$. Assim, o grupo que é descrito de forma mais negativa é avaliado como tendo um nível de auto-controlo mais baixo ($M=98.73$; $D-P=15.19$) do que o grupo que é descrito de forma mais positiva ($M=111.25$; $D-P=12.70$). A constatação desta relação leva a concluir que a escala de auto-controlo respondida pelas mães e o sistema de categorias descritivas da criança se validam mutuamente do ponto de vista empírico.

A análise da relação entre a descrição feita pela mãe do seu filho e os resultados na escala de auto-controlo preenchida pela educadora revela também resultados estatisticamente significativos, $T(121)=2.92$; $p=.004$, mas não tão fortes quanto a relação entre a primeira variável e a avaliação do auto-controlo feita pela mãe. O grupo que é descrito pelas mães de forma mais positiva ($M=110.56$; $D-P=16.33$) distingue-se do grupo que é descrito de forma mais negativa ($M=100.82$; $D-P=19.59$).

3.3. Auto-controlo e problemas educativos

Os problemas educativos referidos pelas mães também aparecem associados ao auto-controlo avaliado pelas mães, $F(2,123)=21.54$; $p=.0001$. O grupo de crianças cujas mães referem a inexistência de problemas apresenta valores mais elevados em auto-controlo ($M=113.11$; $D-P=11.13$) do que o grupo de crianças cujas mães referem os problemas de controlo do comportamento da criança ($M=95.24$; $D-P=14.95$). O grupo de mães que refere outros problemas educativos também avalia os seus filhos como possuindo um nível de auto-controlo significativamente superior ($M=105.47$; $D-P=13.75$) ao do grupo que refere problemas de controlo do comportamento.

Ao contrário do que acontece com a escala de auto-controlo preenchida pelas mães, a escala preenchida pelas educadoras não se relaciona com os problemas educativos citados pelas mães, $F(2,120)=.89$; $p=.4136$. Este resultado pode ser interpretado como uma certa

indissociação entre o comportamento da criança e o contexto em que ocorre. Frequentemente, crianças que, por razões emocionais e relacionais, têm relações conflituosas com as suas mães, não reproduzem estas relações com a educadora, chegando mesmo a ter com esta um relacionamento muito sereno.

4. Síntese

Ao longo deste capítulo foram abordadas as avaliações das crianças, feitas pelas suas mães e pelas suas educadoras. A Escala de Avaliação do Auto-Controlo preenchida pelas educadoras revelou-se com maior consistência interna, a qual se traduziu numa estrutura factorial mais compactada; a versão da mesma escala preenchida pelas mães revelou-se com uma menor consistência interna e com uma estrutura factorial mais diversificada. Tanto uma estrutura factorial como a outra apoiam a existência de um conceito multi-dimensional de auto-controlo, ou seja, uma competência susceptível de se traduzir em diversas facetas do comportamento.

A avaliação do auto-controlo realizada pelas mães tem um carácter menos normativo, mais subjectivo e também mais diferenciado. Esta avaliação relaciona-se com a avaliação da facilidade/dificuldade em lidar com a criança por comparação com os seus outros filhos, com a descrição da criança e com os problemas educativos.

A avaliação de auto-controlo realizada pela educadora relaciona-se com a avaliação da facilidade/dificuldade em lidar com a criança por comparação com outras crianças da mesma idade, com a descrição da criança e com os problemas educativos mas com valores de significância mais baixos. Na medida em que os valores daquela escala aparecem relacionados, não só com o sexo das crianças, mas também com a idade destas e com o nível de escolaridade das mães, a escala aparece com um carácter mais normativo, estando menos sujeita a critérios de avaliação subjectivos.

Concluindo, as crianças consideradas mais difíceis, são também descritas com adjectivos mais negativos e apresentam problemas de comportamento. Estas crianças recebem avaliações de auto-controle mais baixas, sobretudo por parte das mães. As crianças

consideradas mais fáceis recebem qualificativos mais positivos e não são referidos problemas de controle do comportamento. Estas crianças são avaliadas como possuindo níveis mais elevados de auto-controlo, sobretudo por parte das mães. As crianças com níveis superiores de auto-controlo na perspectiva das educadoras são em geral do sexo feminino, do nível etário mais próximo dos seis anos e têm mães com um nível de escolaridade mais elevado. As avaliações de auto-controlo das mães parecem estar mais relacionadas com as características temperamentais, enquanto que as avaliações de auto-controlo das educadoras parecem estar mais relacionadas com as variáveis socio-demográficas.

CAPÍTULO 6

COMPORTAMENTOS DISCIPLINARES, JUSTIFICAÇÕES, SENTIMENTOS E ATRIBUIÇÕES RELAÇÃO COM O AUTO-CONTROLO

Os comportamentos educativos e disciplinares parentais, seus determinantes e implicações nos comportamentos da criança foram alvo da revisão bibliográfica realizada no capítulo 2. Procurou-se definir os conceitos em questão, dadas as confusões criadas pelo facto de diversas abordagens teóricas se terem debruçado sobre o tema desde há várias décadas atrás. Procedeu-se ainda a uma revisão dos diversos procedimentos de recolha de dados, entre os quais as *vignettes*, também utilizadas nesta investigação.

As *vignettes* são constituídas por pequenas histórias descrevendo situações de conflito entre a mãe e a criança que as mães deveriam imaginar como representando acontecimentos reais. Os comportamentos disciplinares foram estudados a partir das respostas das mães à questão “o que faria?”. As justificações dadas pelas mães para o seu comportamento permitiram o estudo das cognições acerca dos comportamentos disciplinares empregues. Foi ainda recolhida informação acerca da intensidade emocional estimulada pela situação de conflito na mãe e acerca das cognições relativas ao comportamento da criança tal como é descrito em cada história. Este último tipo de cognições é habitualmente apelidado de atribuições de causalidade.

A recolha de situações disciplinares vulgares entre crianças de idade pré-escolar e suas mães foi realizada através de entrevistas informais a oito mães de crianças com idades entre os três e os seis anos, que possuíam variados níveis de escolaridade. Estas situações disciplinares corresponderam *grossomodo* às descritas nas pesquisas que utilizam como metodologia de recolha de dados as *vignettes* (cf. capítulo 2). A partir daqui, as *vignettes* foram elaboradas de acordo com os critérios já descritos no capítulo 4 e seleccionadas em função da variedade de respostas maternas que estimulavam.

O estudo realizado tem um carácter exploratório, na medida em que as categorias de comportamentos, cognições, sentimentos e atribuições da causalidade apenas foram definidas

a posteriori, a partir da análise de conteúdo das respostas dadas pelas mães. Apesar de ter sido realizado um estudo-piloto previamente, este teve essencialmente como objectivo seleccionar as histórias que mais estimulariam a emissão de respostas diferenciadas por parte das mães, bem como determinar a melhor forma de colocar as perguntas.

A análise dos dados assim recolhidos tem os seguintes objectivos:

1. Definir quatro sistemas de categorias e determinar os respectivos coeficientes de acordo inter-codificador. Cerca de 23% (30) das entrevistas foram codificadas independentemente por três juízes, sendo o cálculo do coeficiente de acordo feito da seguinte forma: número de acordos/(número de acordos+número de desacordos).
2. Examinar a consistência situacional dos comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições de causalidade referidos pelas mães. Diversos estudos apontam para o facto da situação (local, pessoas presentes, momento temporal, etc), bem como o tipo de comportamento inadequado da criança serem poderosos determinantes do comportamento disciplinar dos pais (Cf. Cap.2).
3. Estudar a diferenciação das respostas das mães em função do sexo, da idade, da posição na fratria e das tendências temperamentais da criança e do grupo etário e nível de escolaridade das mães.
4. Estudar a existência de padrões de respostas maternos e verificar a existência de grupos de mães com padrões de respostas específicos.
5. Estudar a relação entre comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições de causalidade das mães e o auto-controlo das crianças.

1. Sistemas de Categorias de Resposta

Estes sistemas de categorias já foram descritos no capítulo 4; apresentam-se agora as frequências obtidas, bem como o coeficiente de acordo.

1.1. Comportamentos disciplinares

Quais os comportamentos disciplinares mais e menos utilizados pelas mães? Apresentam-se no quadro 1 as frequências obtidas nas diversas categorias.

Quadro 1 - Comportamentos disciplinares nas dez histórias.

COMPORTAMENTO DISCIPLINAR	N	%
Castigo físico	117	9.3
Castigo não físico	76	6.0
Repreensão verbal	256	20.3
Instrução directa	246	19.5
Explicação	278	22.1
Recepção	53	4.2
Alternativa	116	9.2
Nada	77	6.1
Outros	35	2.8
Não resposta	6	0.5

A análise global dos resultados do quadro 1 mostra que de uma maneira geral as mães reagem activamente aos estímulos apresentados pelas crianças - apenas 6% das respostas comportamentais são definidas pela ausência de acção. A explicação é a estratégia mais utilizada por esta amostra de mães, logo seguida da repreensão verbal e da instrução directa. Segue-se o castigo físico e a alternativa. Em último lugar surge o castigo não físico, a inexistência de comportamentos por parte da mãe e a recepção. De um maneira geral, pode-se

dizer que as estratégias utilizadas pelas mães são fundamentalmente verbais, apesar de a instrução directa poder apresentar uma componente não verbal.

Os coeficientes de acordo inter-codificador variam entre .77 e .93, consoante as histórias, sendo a média global relativa aos comportamentos das mães de .820. Estes valores estão de acordo com os valores referidos na literatura com este tipo de estudos (Applegate, Burke, Burleson, Delia & Kline, 1985; Gerris & Janssens, 1988; Grusec, Dix & Mills, 1982).

1.2. Justificações para o comportamento disciplinar

A análise das justificações dadas pelas mães acerca do seu comportamento disciplinar mostrou que as mães centravam o seu discurso nos diversos aspectos referenciados no quadro 2.

Quadro 2 - Justificações para os comportamentos disciplinares apresentadas pelas mães nas dez histórias.

JUSTIFICAÇÕES	N	%
Eficácia	444	35.2
Aprendizagem	298	23.7
Comportamento inadequado	172	13.7
Individualidade	57	4.5
Autonomia	32	2.5
Desvalorização	27	2.1
Mãe	159	12.6
Outros adultos	62	4.9
Não resposta	9	0.7

A análise do quadro 2 revela que grande parte das justificações dadas pelas mães para o seu comportamento disciplinar se prende com o facto de resolverem a situação

conflituosa no imediato e com, pelo menos, alguma eficácia, sem outro tipo de preocupações. A resposta com base na eficácia da estratégia disciplinar utilizada é uma resposta essencialmente pragmática e pouco teórica. É dada com base num saber adquirido pela experiência e não com base em linhas orientadoras de carácter conceptual. Estas respostas parecem indicar a inexistência de intencionalidade prévia ao comportamental disciplinar. Um aspecto que se revelou significativo aquando da administração dos instrumentos de recolha de dados, particularmente das *vignettes*, foi o facto de por vezes as mães ficarem admiradas quando se lhes perguntava a razão de se comportarem de determinada forma. Não havia a consciência da existência de uma razão, apenas a experiência ditava que deveria ser assim e não havia, em grande parte dos casos, reflexão sobre essa experiência. Este aspecto foi já observado por alguns autores (Hess, Holloway & King, 1981; Sigel, 1986). As respostas dadas pelos pais nestas condições são denominadas de *crenças construídas recentemente* por Sigel (1986, p.58) e reflectem o sistema de crenças geral acerca das crianças e da sua educação, em relação ao qual os pais não têm habitualmente acesso imediato. Porém, neste caso, mais do que crenças construídas recentemente, trata-se de comportamentos com uma forte componente intuitiva (Palacios, 1987a). Concordamos assim com McGillicuddy-DeLisi (1982a): as justificações dos pais para as suas acções variam entre afirmações teóricas bem articuladas e comentários intuitivos. Apesar de este comentário ter sido feito em referência ao desenvolvimento intelectual da criança, ele aplica-se também ao desenvolvimento social e pessoal.

A média global dos coeficientes de acordo inter-codificador foi de .794, variando entre .67 e .90, consoante as histórias. O único coeficiente com o qual podemos comparar os nossos dados é o de Gerris e Janssens (1988) que é de .78.

1.3. Sentimentos

No quadro 3 apresentam-se as frequências dos estados emocionais referidos pelas mães em consequência das situações que lhes eram apresentadas nas dez histórias.

Em relação aos estados emocionais estimulados na mãe quando confrontada com o comportamento problema da criança, o quadro 3 permite verificar que a ausência de um estado emocional é a resposta mais frequente (sobretudo nas situações que envolvem o

contacto com os iguais, como se verá mais à frente), o que leva a pensar que os comportamentos inadequados das crianças são encarados pelas mães com uma certa naturalidade. Em segundo lugar aparece um estado emocional de intensidade moderada e pouco específico (ficar aborrecida, não gostar) e em terceiro lugar o estado emocional de maior intensidade (nervosismo). Os sentimentos de tristeza e frustração, preocupação e empatia são bastante menos frequentes. Alguns sentimentos, nomeadamente a vergonha e a aflição, são sentimentos específicos de algumas histórias como será referido mais à frente.

Quadro 3 - Sentimentos das mães nas dez histórias.

SENTIMENTOS	N	%
Nervosismo	242	19.2
Tristeza	76	6.0
Aflição	43	3.4
Aborrecimento	366	29.1
Vergonha	56	4.4
Preocupação	50	4.0
Empatia	21	1.7
Nada	402	31.9
Não sabe	3	0.24
Não resposta	1	0.1

A média dos diversos coeficientes de acordo inter-codificador é de .879, variando entre .83 e .93, consoante as histórias. Gerris e Janssens (1988) apresentam um coeficiente ligeiramente mais elevado para as categorias emocionais - .95.

1.4. Atribuições de causalidade

Quais as atribuições de causalidade mais frequentemente explicitadas pelas mães relativamente aos comportamentos inadequados dos seus filhos? No quadro 4 apresenta-se a informação relativa a esta questão.

Quadro 4 - Atribuições de causalidade formuladas pelas mães nas dez histórias.

ATRIBUIÇÕES	N	%
Temperamento	269	21.4
Característico das crianças	321	25.5
Conduta mediatizadora	121	9.6
Educação	66	5.2
Reacção natural	451	35.8
Imitação	17	1.4
Não sei	11	0.9
Não resposta	4	0.3

Analisando agora as respostas das mães relativas às atribuições de causalidade feitas em relação aos comportamentos inadequados apresentados pelos seus filhos, verifica-se, através do quadro 4, que a maior parte das mães considera estes comportamentos, ou como reacções perfeitamente naturais, dado o contexto em que surgem, ou referem mesmo que, de uma maneira geral, as crianças se comportam assim. Estas percentagens estão de acordo com a perspectiva do “optimismo desenvolvimental” (Knight, 1985), segundo a qual os comportamentos indesejáveis são compreensíveis e mudarão ao longo do tempo. As respostas relativas a atribuições do comportamento da criança a factores estáveis são menos frequentes, apesar de também assumirem um valor representativo. A percepção de que o comportamento da criança tem como objectivo algo mais do que aquilo que é directamente observável como, por exemplo, procura de afecto ou atenção, ou reacção a algo que se passou previamente, é uma resposta bastante menos frequente, bem como a atribuição do comportamento da criança a factores educacionais. Finalmente, a imitação é uma resposta menos frequente.

O coeficiente médio obtido foi de .834, com variação entre .67 e 1.00, consoante as histórias. As investigações que se debruçaram sobre as atribuições de causalidade utilizaram escalas de avaliação com categorias pré-determinadas, não recorrendo a análises de conteúdo das respostas das mães. Como tal, não dispomos de outros coeficientes de acordo, com os quais possamos comparar os nossos.

Fazendo uma análise comparativa dos coeficientes de acordo, verifica-se que o sistema de codificação das justificações que as mães dão para os seus próprios comportamentos foi o que obteve valores mais baixos, revelando a maior dificuldade em criar critérios objectivos de diferenciação entre as diversas categorias. Pelo contrário, o sistema de codificação dos sentimentos maternos revelou-se o de mais fácil manipulação⁽¹⁾. De referir que o acordo intercodificador foi prejudicado pelo facto de as categorias terem sido definidas *a posteriori*, ou seja, depois dos dados recolhidos, e não contemplarem a codificação de mais do que um código por resposta. O facto de várias mães tenderem a responder com mais do que um comportamento de cada vez obrigou a que se utilizassem critérios de selecção entre diversos códigos (cf. Manual de Codificação - Anexo 4). Por outro lado, nem sempre as respostas dadas pelas mães eram suficientemente elucidativas para efeitos de codificação, o que se explica pelo facto de as entrevistadoras não terem nenhuma grelha de codificação para preencher e, como tal, não poderem orientar a entrevista no sentido de recolher a informação mais relevante.

2. Diferenciação Situacional das Respostas das Mães

Diversas investigações mostram que o tipo e gravidade do comportamento inadequado da criança, a identidade da vítima do mesmo e o contexto onde este ocorre são determinantes situacionais dos comportamentos disciplinares dos pais (cf. Cap. 2). A formulação das histórias teve como objectivo verificar esta hipótese. Apresentar-se-á primeiro os resultados obtidos, em termos de frequência (percentagens) para as dez histórias. A seguir apresentar-se-á as médias obtidas discriminando as histórias em que o conflito opõe a criança à mãe (histórias 1, 2, 3 e 5), das histórias em que o conflito opõe a criança às outras crianças (histórias 6, 7, 8 e 10), por um lado, e as histórias em que estão outros adultos presentes (histórias 1, 5 e 9) das histórias em que estão ausentes (histórias 2, 3 e 7), por outro lado, com o objectivo de exemplificar a diversidade de respostas das mães em função de dois possíveis critérios.

(1) Note-se que Gerris e Janssens (1988) apresentam o único estudo onde são incluídos os comportamentos disciplinares, as justificações e os sentimentos e em que podemos apreciar os respectivos coeficientes de acordo inter-codificador. A ordem de valores é exactamente a mesma deste estudo, ou seja, o coeficiente mais baixo é o das justificações (.78), seguido do coeficiente relativo aos comportamentos disciplinares (.80) e, finalmente, o coeficiente relativo aos sentimentos (.95).

2.1. Comportamentos disciplinares

A análise das respostas em função das dez histórias revela que existem de facto alguns comportamentos mais frequentes numas histórias do que noutras. Apresenta-se no quadro 5 as percentagens de respostas disciplinares dadas pelas mães em cada uma das dez situações que lhes foram apresentadas.

Quadro 5 - Comportamentos disciplinares referidos pelas mães ao longo das dez histórias (%). O total por coluna perfaz 100%.

COMPORTAMENTOS	HISTÓRIAS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Castigo físico	10.3	7.9	26.2	28.6	4	2.4	0	1.6	7.1	4.8
Castigo não físico	.8	.8	1.6	11.9	5.6	2.4	3.2	.8	28.6	4.8
Repreensão verbal	9.5	38.9	54.8	8.7	22.2	25.4	5.6	7.1	17.5	13.5
Instrução directa	15.1	45.2	3.2	15.1	36.5	18.3	21.4	15.1	8.7	16.7
Explicação	7.9	3.2	4	31.7	7.9	29.4	42.9	60.3	8.7	24.6
Recepção	0	0	.8	1.6	6.3	13.5	1.6	4.0	.8	15.9
Alternativa	54	0	0	2.4	12.7	2.4	4.8	2.4	8.7	4.8
Nada	1.6	4	6.3	0	4.8	5.6	2.4	8.7	10.3	15.1
Específicos	/	/	/	/	/	/	18.3 ⁽¹⁾	/	9.5 ⁽²⁾	/
Não resposta	.8	0	3.2	0	0	.8	0	0	0	0

(1) Na história 7 o comportamento específico consiste em obrigar a criança a emprestar o brinquedo (incluível na categoria afirmação do poder).

(2) Na história 9 o comportamento específico consiste em dar a lambarice de imediato (incluível na categoria evitamento do conflito).

Procedendo a uma análise das respostas das mães em cada história é possível verificar que face à situação descrita na história 1, a maior parte das mães opta por rodear o problema, entretendo a criança para que o tempo passe da maneira menos penosa para todos. A situação da história 2 é resolvida através de ordens verbais ou exercendo um contacto mais próximo, físico com a criança (indo-a buscar para ir para a mesa). A história 3 constitui nitidamente a situação que mais apela a comportamentos punitivos, quer verbais, quer físicos, por parte das mães; o facto de ser uma situação de grande *stress* quotidiano e ser passada

dentro de casa provavelmente estará relacionado com isto. A história 4, pretendendo representar também uma situação de grande *stress*, mas de outro tipo, divide as mães em dois grupos - as que optam por explicar à criança o perigo da situação e as que preferem utilizar comportamentos de afirmação do poder, punitivos, provavelmente com a esperança de que a criança faça uma associação entre um acto que lhe agrada e uma resposta da mãe que lhe desagrada. A história 5, tal como a história 1, coloca a mãe face ao possível julgamento que outros adultos poderão fazer da sua competência enquanto mãe; porém, nesta situação a mãe não tem a mesma disponibilidade de tempo para estar com a criança, o que explica que o contornar do problema não possa ser feito (alternativa), visto que esta última estratégia exige mais tempo; por outro lado, grande parte das mães acha que não será correcto estar a punir a criança à frente de outras pessoas que não pertencem à família. Assim, nesta situação a estratégia mais frequentemente utilizada é a instrução directa. A história 9, tal como é descrita, passa-se na rua, o que também vai restringir os comportamentos abertamente punitivos da mãe, sendo a situação a que as mães respondem mais frequentemente de uma forma passiva (*nada, dá a lambarice*), talvez porque também se sintam alvo da atenção das pessoas que estão na rua. Há porém ainda uma percentagem razoável de mães que prefere punir a criança de forma não física, implicando esta punição um adiamento temporal. A ausência de reacção por parte da mãe, não sendo nunca a estratégia mais utilizada, aparece mais nas histórias 10 e 9, o que poderá colocar a questão de ter sido criada uma certa desinibição nas mães que lhes permite responder desta forma apenas nas últimas duas situações. As histórias 6, 7, 8 e 10 descrevem situações de interacção lúdica com iguais e todas elas elicitam nas mães com maior frequência a estratégia de explicação. Na história 6 aparece ainda com alguma frequência a repreensão verbal e na história 10 algumas mães optam por ignorar o comportamento da criança. Em todas estas quatro histórias a estratégia de instrução directa é razoavelmente utilizada.

2.1.1. Situações de conflito com a mãe versus com crianças

Numa tentativa de análise das características das situações que diferenciam as respostas disciplinares das mães, analisou-se num primeiro momento as diferenças entre as respostas às histórias em que o comportamento inadequado implicava a relação com a mãe e aquelas em que implicava a relação com crianças. Apresenta-se no quadro 6 as médias obtidas e os respectivos valores do T-test (paired samples; $gl=125$).

Quadro 6 - Comportamentos disciplinares nas situações que envolvem a mãe e nas situações que envolvem outras crianças (médias, desvios-padrão e valores de T e P).

COMPORTAMENTOS	MÃE		CRIANÇAS		T	P
	M	D-P	M	D-P		
Castigo físico	.48	.74	.09	.28	6.32	****
Castigo não físico	.09	.28	.11	.44	.56	n.s.
Repreensão verbal	1.25	.93	.52	.81	7.76	****
Instrução directa	1.00	.74	.71	.92	3.06	**
Explicação	.23	.51	1.57	1.24	-12.20	****
Recepção	.07	.26	.35	.60	-5.30	****
Alternativa	.67	.66	.14	.45	7.89	****
Nada	.17	.37	.32	.60	-2.40	*

**** $p < .0001$; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

O castigo físico, apesar de não ser nunca a estratégia mais utilizada, é bastante mais utilizada nas situações em que há interacção com a mãe do que nas situações em que há interacção com crianças. O castigo não físico é o único comportamento disciplinar que não diferencia significativamente as situações passadas com adultos das situações passadas com crianças. A repreensão verbal é a situação mais utilizada de uma forma global e mais particularmente nas situações em que os adultos são o objecto de interacção do comportamento inadequado da criança. A instrução directa, sendo uma estratégia também muito utilizada, aparece também mais frequentemente nestas histórias. A explicação é a estratégia predominante nas situações em que há interacção lúdica com outras crianças. A atitude de recepção da mãe ao comportamento da criança, apesar de muito menos frequente do que a explicação, é também mais frequente nas situações de interacção com iguais. O rodear da situação conflituosa pela mãe (alternativa) é uma estratégia nitidamente mais frequente nas situações com adultos do que nos conflitos com iguais. Pelo contrário, a ausência de comportamento disciplinar é uma categoria mais frequente nas situações que envolvem conflitos com outras crianças do que nas situações em que o conflito é com a mãe.

2.1.2. Outros adultos presentes versus ausentes

A presença de outros adultos vai interferir nos comportamentos disciplinares das mães face aos comportamentos inadequados dos seus filhos? Apresenta-se no quadro 7 as médias obtidas nos dois tipos de situação (T-test; paired samples; $gl=125$).

Quadro 7 - Comportamentos disciplinares nas situações em que há adultos presentes e nas situações em que não há adultos presentes (médias, desvios-padrão e valores de T e P).

COMPORTAMENTOS	ADULTOS PRESENTES		ADULTOS AUSENTES		T	P
	M	D-P	M	D-P		
Castigo físico	.21	.48	.52	.71	-4.49	****
Castigo não físico	.35	.51	.06	.23	6.13	****
Repreensão verbal	.49	.65	.99	.81	-5.94	****
Instrução directa	.60	.73	.70	.66	-1.05	n.s.
Explicação	.25	.49	.50	.60	-4.26	****
Recepção	.07	.26	.02	.15	1.75	n.s.
Alternativa	.75	.71	.05	.21	11.25	****
Nada	.26	.51	.13	.33	2.43	*

**** $p<.0001$; *** $p<.001$; ** $p<.01$; * $p<.05$

A análise do quadro 7 revela que apenas os comportamentos de instrução directa e recepção não diferenciam as situações em que outros adultos estão e não estão presentes - a primeira porque é igualmente frequente e a segunda porque é bastante rara tanto num tipo de situação como no outro. O peso da deseabilidade social dos comportamentos maternos é bem visível na média superior dos castigos físicos e das repreensões verbais nas situações em que os adultos estão ausentes. Por outro lado, o uso de alternativas, tentando tornar o comportamento da criança sem uma confrontação directa, é bastante mais frequente quando outros adultos estão presentes. A maior utilização da categoria nada nesta situação pode ainda ser entendida como a menor disponibilidade das mães para atender aos seus filhos. A utilização superior do castigo não físico quando outros adultos estão presentes pode ter a ver com dois aspectos: por um lado, a maior aceitação do ponto de vista social, por outro lado, implicando um adiamento no tempo ou um retirar a criança da situação, permite à mãe deixar para um momento privado o lidar com o comportamento problema da criança. Finalmente, o

uso mais elevado da explicação quando não há adultos presentes, não se prendendo com questões de desejabilidade social, prende-se exactamente com a disponibilidade da mãe para atender a criança, já que a explicação é uma situação que exige tempo e que muitas mães preferem executar quando estão a sós com os seus filhos.

2.2. Justificações para o comportamento disciplinar

As justificações dadas pelas mães para a apresentação dos seus comportamentos, estando relacionadas com esses mesmos comportamentos, serão também diferentes de situação para situação.

Quadro 8 - Justificações dadas pelas mães para o seu comportamento disciplinar ao longo das dez histórias (%). Total por coluna perfaz 100%.

JUSTIFICAÇÕES	HISTÓRIAS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eficácia	60.3	63.5	16.7	38.1	39.7	25.4	37.3	19.8	26.2	25.4
Aprendizagem	1.6	11.9	15.1	26.2	10.3	22.2	35.7	54.8	38.9	19.8
Comp.inadequado	2.4	5.6	19	21.4	14.3	22.2	14.3	3.2	13.5	20.6
Individualidade	5.6	1.6	2.4	0	8.7	1.6	3.2	10.3	4	7.9
Autonomia	/	/	/	/	/	11.9	.8	4	/	11.1
Desvalorização	/	/	/	/	/	3.2	.8	4.8	/	10.3
Mãe	4.8	17.5	42.1	13.5	6.3	12.7	5.6	3.2	15.9	4.8
Outros adultos	23.8	0	0	0	20.3	.8	2.4	0	1.6	0
Não resposta	1.5	0	4.7	0.8	0	0	0	0	0	0

A análise do quadro 8 revela que apenas em três histórias a justificação pela eficácia não aparece como sendo a mais frequente. São elas as histórias 8 e 9, em que a aprendizagem de uma competência ou de um comportamento aparece como sendo a razão mais frequente, e a história 3, em que a justificação preponderante se centra em aspectos relativos à própria mãe (no caso específico desta história, o momento de *stress* correspondente à hora de saída de casa para cumprir um compromisso). Outras justificações ainda razoavelmente frequentes são

aprendizagem, a existência de um comportamento inadequado e razões inerentes à própria mãe (que é a mais frequente na história 3). A presença de outros adultos é uma justificação que aparece predominantemente em duas histórias - 1 e 5 -, precisamente aquelas em que os adultos presentes poderão pôr em questão as competências educativas da mãe, fazendo com que esta se sinta embaraçada. A consideração pela criança e pelos seus sentimentos e bem-estar é uma justificação pouco frequente, mas que ocorre em todas as situações, excepto na da história 4, em que a integridade física da criança parece ser mais fundamental do que o seu bem-estar psicológico. As justificações relativas à aprendizagem da gestão autónoma dos conflitos interpessoais pela criança ou à desvalorização do comportamento desta são respostas específicas das situações em que o conflito se situa nas relações com iguais (ou seja, apenas as situações 6, 7, 8 e 10).

Analisando agora história a história as respostas das mães, verifica-se que na história 1, para além da resposta eficácia, surge também a resposta outros adultos, que demonstra a preocupação que estas mães têm com a avaliação feita pelas outras pessoas acerca das suas qualidades educativas. Os comportamentos disciplinares empregues pelas mães nesta situação apenas têm objectivos centrados no momento presente, ou seja, parece claro nas respostas da maioria das mães que nesta situação é necessário ajudar a criança a passar o tempo da melhor maneira possível, sem incomodar ninguém, não estando as mães a pensar que algo pode ser aprendido para a próxima ocasião em que seja necessário vir ao médico, até porque esta situação será esporádica na grande maioria dos casos. As preocupações da maior parte das mães nesta situação tem a ver com a remediação do problema e não com o adquirir de competências para se comportar de forma controlada numa ocasião futura. Algumas mães referiram que por vezes prevendo a situação, levam para a sala de espera materiais que habitualmente prendem a atenção da criança, mantendo-a sossegada - é aquilo que Holden (1983) chama de estratégias de controlo pró-activo. Na história 2, as justificações continuam a ser predominantemente centradas no momento actual, mas existe já nalgumas mães a preocupação com a aprendizagem de algo que perdure para além daquele momento. A história 3 sendo, como atrás se falou, aquela em que eram estimulados mais comportamentos de carácter punitivo, é também a situação em que surgem mais justificações centradas na própria mãe; é ainda de referir outras justificações como a existência de um comportamento inadequado por parte da criança, a eficácia a curto-prazo da estratégia e a aprendizagem de um comportamento ou competência. Na história 4, para além da justificação baseada na eficácia da estratégia disciplinar da mãe, surgem ainda com razoável frequência a preocupação com que algo seja aprendido e a consideração de que o comportamento da criança era inadequado. A história 5 elicitava nas mães comportamentos cujas justificações se prendem, para além da

eficácia imediata, com a presença de outros adultos. A história 9, apelando frequentemente a estratégias punitivas, elicit justificações sobretudo relacionadas com a aprendizagem (na próxima ocasião não repetirem a birra) e com a eficácia imediata. Em relação às histórias sobre conflitos com iguais, surgem as justificações baseadas na aprendizagem da autonomia e na desvalorização do comportamento da criança; a aprendizagem de competências também é uma justificação bastante mais frequente nestas histórias do que nas outras, sobretudo na história 8.

2.2.1. Situações de conflito com a mãe versus com crianças

Até que ponto as justificações apresentadas pelas mães para os seus comportamentos também variam em função do conflito se processar entre a criança e a mãe ou entre a criança e seus iguais? No quadro 9 apresentam-se médias e desvios-padrão para os dois tipos de situação, excluindo-se as justificações autonomia e desvalorização, na medida em que são justificações exclusivas das situações em que a interacção se faz entre iguais.

Quadro 9 - Justificações dadas pelas mães para os seus comportamentos disciplinares nas situações que envolvem a mãe e nas situações que envolvem crianças (médias, desvios-padrão e valores de T e P).

JUSTIFICAÇÕES	MÃE		CRIANÇAS		T	P
	M	D-P	M	D-P		
Eficácia	1.80	1.05	1.08	1.03	6.33	****
Aprendizagem	.39	.59	1.32	1.12	-9.43	****
Comp.inadequado	.41	.72	.60	.80	-2.13	*
Individualidade	.18	.46	.23	.51	-.76	n.s.
Mãe	.71	.76	.26	.52	6.05	****
Outros adultos	.44	.63	.03	.22	7.15	****

**** p<.0001; *** p<.001; ** p<.01; * p<.05

A análise do quadro 9 revela que, com excepção do apelo à individualidade da criança, todas as outras justificações aparecem diferenciadas em função dos intervenientes no comportamento inadequado da criança. As justificações com base na eficácia da estratégia disciplinar utilizada, nos sentimentos e disposição da mãe no momento e com base na

presença de outros adultos, são mais frequentes nas situações em que o conflito envolve a mãe. A justificação pela aprendizagem de novas competências e pela apresentação de um comportamento inadequado é mais utilizada quando se trata de situações em que o conflito se passa com outras crianças.

2.2.2. Outros adultos presentes versus ausentes

O quadro 10 apresenta os resultados relativos às médias das justificações dadas pelas mães nas situações em que há outros adultos presentes e nas situações em que estes estão ausentes. As justificações relativas à autonomia da criança e à desvalorização da situação foram excluídas, tal como anteriormente, devido ao facto de só surgirem nas situações com iguais.

Quadro 10 - Justificações dadas pelas mães para os seus comportamentos disciplinares nas situações em que há adultos presentes e nas situações em que não há adultos presentes (médias, desvios-padrão e valores de T e P).

JUSTIFICAÇÕES	ADULTOS PRESENTES		ADULTOS AUSENTES		T	P
	M	D-P	M	D-P		
Eficácia	1.26	.80	1.17	.85	.99	n. s.
Aprendizagem	.51	.60	.63	.69	-1.77	n. s.
Comp.inadequado	.30	.55	.39	.64	-1.26	n. s.
Individualidade	.18	.43	.07	.26	2.82	**
Mãe	.27	.53	.65	.67	-5.57	****
Outros adultos	.46	.65	.02	.15	7.39	****

**** p<.0001; *** p<.001; ** p<.01; * p<.05

O quadro 10 revela que apenas três justificações aparecem com médias significativamente diferentes, consoante há ou não outros adultos presentes. Assim, o efeito da crítica social parece não contribuir para uma diferença significativa no apelo à eficácia da estratégia disciplinar, na aprendizagem de novas competências e no apelo ao comportamento inadequado da criança. O que diferencia fortemente estes dois tipos de situações é a

justificação pela presença de outros adultos e a disposição de momento da mãe, mas em sentidos contrários. Assim, tal como seria de esperar, nas situações em que há outros adultos a assistir, as mães utilizam mais a justificação da presença de outros adultos; nas situações em que a mãe se encontra a sós com a criança, é mais provável que se deixe conduzir pelos impulsos de momento, já que não existe o peso da crítica social a censurar os seus actos. A justificação pela individualidade da criança também aparece mais frequentemente quando há adultos presentes, o que só se poderá entender se pensarmos que esta justificação constitui uma espécie de desculpa que a mãe apresenta, minimizando a responsabilidade da criança na situação.

2.3. Sentimentos

Atente-se de seguida aos sentimentos expressos pelas mães quando se imaginavam em cada uma das situações que lhes eram propostas. O quadro 11 apresenta os resultados globais para as dez histórias.

Quadro 11 - Sentimentos referidos pelas mães ao longo das dez histórias (%). Total por coluna perfaz os 100%.

SENTIMENTOS	HISTÓRIAS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nervosa	31	40.5	50	18.3	11.9	3.2	5.6	2.4	24.6	4.8
Triste	4	1.6	4	4.8	4	8.7	16.7	7.9	4	4.8
Aflita	0	0	.8	33.3	0	0	0	0	0	0
Aborrecida	25.4	34.1	32.5	18.3	31.7	31	38.1	20.6	28.6	30.2
Envergonhada	12.7	0	0	0	27	.8	0	0	4	0
Preocupada	1.6	0	0	14.3	.8	3.2	5.6	4.8	2.4	7.1
Empática	6.3	.8	0	.8	.8	1.6	.8	4	0	1.6
Nada	19	23	11.1	10.3	23	51.6	33.3	59.5	36.5	51.6
Não sabe	0	0	1.6	0	0	0	0	0	0	0
Não resposta	0	0	0	0	.8	0	0	.8	0	0

O quadro 11 revela que as várias categorias de sentimentos se distribuem em geral pelas diversas histórias com duas exceções - vergonha e aflição. A vergonha é apenas referida em resposta às histórias em que há outros adultos presentes, levando a pensar que este sentimento corresponde a uma sensação de embaraço por o seu filho não se comportar de acordo com as convenções sociais. O sentimento de aflição praticamente aparece apenas nas histórias 3 (mas pouco significativo) e 4, mostrando assim que esta última representa uma situação com alguma especificidade em termos de intensidade emocional.

A situação descrita na história 1 elicitava mais frequentemente um sentimento de alta intensidade, para o qual contribuirá provavelmente, não só o comportamento da criança, mas também o facto de ter de esperar, o que só por si já é *stressante* para algumas mães. Sentimentos de intensidade moderada como o aborrecimento e a vergonha (tal como referido atrás) aparecem também com alguma frequência; o sentimento de empatia, apesar de pouco frequente de uma forma global, apresenta nesta história os valores mais elevados, mostrando que algumas mães adoptam um sentimento de compreensão em relação à posição da criança. As respostas à história 2 dividem as mães em três grupos segundo a intensidade dos sentimentos - elevado, moderado e nulo - sendo este último grupo o menos representado. As respostas de sentimento à história 3 mostram-se de acordo com a tendência observada nas respostas às duas primeiras questões (comportamentos disciplinares e justificações), ou seja, trata-se da situação que mais apela aos comportamentos de punição da mãe, por razões relacionadas com a própria mãe e que mais estimula também sentimentos de alta intensidade. A história 4, tal como já foi referido, provoca com mais frequência o sentimento de aflição, considerado de alta intensidade. Para além dos sentimentos de intensidade elevada e moderada mais difusos, surge também o sentimento de preocupação bastante mais frequente do que em todas as outras histórias. A história 5 provoca nas mães essencialmente sentimentos de intensidade moderada (aborrecimento e vergonha) e nula; para isto contribuirá concertemente o facto de esta situação se passar dentro de casa e de nem sempre as mães assumirem as visitas em questão como ameaçadoras do seu à vontade com a criança. A história 9, tal como a 2, divide também as respostas das mães em três grupos, segundo a intensidade do sentimento elicitado; porém as respostas de intensidade nula são bastante mais frequentes. Nas histórias restantes, que envolvem contacto com pares, tal como já foi dito, a inexistência de sentimentos com intensidade elevada é preponderante; de entre estas situações apenas a história 7 causa um pouco mais de sentimentos de intensidade moderada do que nula. O facto de nestas situações o conflito ser com os pares e não directamente com a própria mãe, bem como o facto de as crianças não serem potenciais avaliadores da competência da

mãe enquanto mãe, contribuirá concerteza para que os sentimentos elicitados sejam mais frequentemente de intensidade moderada ou nula.

Atente-se de seguida aos resultados dos testes de diferenças de médias entre os grupos de situações que têm vindo a ser considerados.

2.3.1. Situações de conflito com a mãe versus com crianças

No quadro 12 apresentam-se os resultados obtidos nas situações que implicam a relação com a mãe e nas situações que implicam a relação com pares; foi eliminado o sentimento de aflição, na medida em que é uma resposta exclusiva da história 4.

Quadro 12 - Sentimentos expressos pelas mães nas situações que envolvem a mãe e nas situações que envolvem crianças (médias, desvios-padrão e valores de T e P).

SENTIMENTOS	MÃE		CRIANÇAS		T	P
	M	D-P	M	D-P		
Nervosismo	1.33	1.03	.16	.45	12.82	****
Tristeza	.13	.48	.38	.66	-4.01	****
Aborrecimento	1.24	.99	1.20	1.20	.29	n.s.
Vergonha	.40	.61	.01	.09	7.36	****
Preocupação	.02	.15	.21	.60	-3.78	****
Empatia	.08	.35	.08	30	.00	n.s.
Nada	.76	.98	1.96	1.35	-9.96	****

**** p<.0001; *** p<.001; ** p<.01; * p<.05

A análise das médias expressas no quadro 12 revela a existência de dois sentimentos que não diferenciam os dois tipos de situações - aborrecimento e empatia. O primeiro porque é igualmente bastante frequente e o segundo porque é igualmente pouco frequente nas duas situações. As restantes categorias revelam valores bastante significativos de diferenças de médias. O nervosismo e a vergonha aparecem com maior frequência nas situações com adultos, enquanto que a tristeza, a preocupação e a neutralidade de sentimentos são respostas mais frequentes nas situações em que a criança se envolve em conflito com os seus iguais.

Estes resultados podem ser interpretados como demonstrando a maior serenidade com que as mães encaram os conflitos entre crianças, ao contrário dos conflitos disciplinares em que elas próprias estão envolvidas.

2.3.2. Outros adultos presentes versus ausentes

O facto de existirem outros adultos presentes contribuirá para diferenciar as reacções afectivas das mães aos comportamentos inadequados dos seus filhos? No quadro 13 apresentam-se os resultados relativos aos sentimentos das mães nos dois tipos de situações.

Quadro 13 - Emoções expressas pelas mães nas situações em que há adultos presentes e nas situações em que não há adultos presentes (médias, desvios-padrão e valores de T e P).

SENTIMENTOS	ADULTOS PRESENTES		ADULTOS AUSENTES		T	P
	M	D-P	M	D-P		
Nervosismo	.67	.77	.96	.80	-3.28	***
Tristeza	.12	.47	.22	.44	-2.11	*
Aborrecimento	.86	.85	1.05	.87	-1.80	n.s.
Vergonha	.44	.66	.00	.00	7.39	****
Preocupação	.05	.21	.06	.23	-.33	n.s.
Empatia	.07	.29	.02	.13	2.38	*
Nada	.78	.83	.67	.76	1.59	n.s.

**** $p < .0001$; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

A análise dos resultados descritos no quadro 13 mostra que algumas categorias - aborrecimento, preocupação e nada - não se diferenciam consoante os adultos estão ou não presentes; o aborrecimento, sendo o sentimento mais vulgar, tal como nos dois tipos de situações anteriores (conflito com mãe e com iguais), não é diferenciador; a preocupação é um sentimento pouco comum e a neutralidade emocional também aparece com valores muito semelhantes. Em relação aos sentimentos que diferenciam os dois tipos de situações, a vergonha aparece como resposta exclusiva nas situações em que há outros adultos presentes; a tristeza surge mais quando não há adultos presentes e a empatia quando estes estão

presentes; o nervosismo aparece com valores superiores nas situações em que os adultos estão ausentes, o que revela provavelmente o esforço que as mães se sentem compelidas a fazer para se controlarem, mesmo em termos de emoções, quando existem outros adultos susceptíveis de emitir juízos de valor sobre a sua conduta educativa.

2.4. Atribuições de causalidade

As interpretações que as mães fazem dos comportamentos inadequados dos seus filhos foram igualmente objecto de estudo em função do tipo de história. Apresenta-se no quadro 14 as respostas das mães para as dez histórias propostas.

Quadro 14 - Atribuições de causalidade ao longo das dez histórias (%). Total por coluna perfaz 100%.

ATRIBUIÇÕES	HISTÓRIAS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Temperamento	16.7	22.2	16.7	34.1	11.9	11.9	24.6	28.6	16.7	30.2
Caract.crianças	16.7	13.5	19.8	34.1	30.2	34.9	24.6	32.5	23.8	24.6
Conduta mediatiz.	2.4	7.1	3.2	4.8	41.3	3.2	7.1	2.4	10.3	14.3
Educação	1.6	7.9	0	.8	4.8	3.2	10.3	4.8	15.1	4
Reacção natural	61.9	49.5	57.9	17.5	9.5	45.2	30.2	29.4	31	26.2
Imitação	.8	0	0	7.9	.8	.8	1.6	.8	.8	0
Não sabe	0	0	2.4	.8	0	.8	1.6	1.6	.8	.8
Não resposta	0	0	0	0	1.5	0	0	0	1.5	0

A análise do quadro 14 revela que na sua generalidade as mães encaram o comportamento dos seus filhos nas diversas situações como reacções naturais e como comportamentos característicos nas crianças. É isto que acontece nas histórias 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9 e 10. A atribuição do comportamento da criança a factores temperamentais é ainda uma resposta com uma frequência significativa, sobretudo na situação 4. A imitação de outras crianças é uma resposta que apenas merece ser referida na história 4. O comportamento descrito na história 5 é aquele que mais vezes é interpretado como sendo uma conduta com um objectivo não explicitado ou encoberto que, nesta história em geral, corresponde à resposta *quer ser o centro das atenções*. A história 9 é aquela em que a resposta *educação*

aparece como sendo mais frequente por comparação com as outras histórias, ou seja, as birras, mais do que os outros comportamentos inadequados das crianças, são interpretados como devendo-se à aquisição de hábitos de que o principal responsável é o agente educativo. Porém, mesmo nesta situação a reacção natural, o ser característico das crianças e os factores temperamentais são as respostas mais frequentes.

Ao contrário do que acontecia com as outras questões - comportamentos disciplinares da mãe, justificações e sentimentos - as respostas à esta questão nas histórias que envolvem contacto com pares, não apresentam um padrão tão homogéneo. Assim, na história 6 há uma preponderância nítida das respostas reacção natural e característico das crianças, sendo portanto de concluir que a agressão física em resposta a uma frustração é considerada uma resposta banal na criança. Na história 7 o factor educativo assume um pouco mais de relevância, correspondendo esta categoria a respostas como o não estar habituado a partilhar; as interpretações do comportamento da criança como reacção natural, temperamento ou característica das crianças mantém porém o seu valor superior de representação. Na história 8 há quase como que uma distribuição equitativa das respostas por estas três categorias. Finalmente, a situação descrita na história 10 distingue-se pelo número superior de respostas temperamento, ou seja, a reacção pela negativa ao grupo de iguais que frustra o desejo da criança em levar por diante determinada brincadeira, é considerado uma característica estável, mais do que qualquer dos outros comportamentos apresentados à mãe.

De referir que a questão sobre as atribuições de causalidade relativamente aos comportamentos da criança foi provavelmente a que mais dificuldades de resposta suscitou nas mães, sobretudo naquelas que afirmaram nunca ter observado este comportamento nos seus filhos. O ter que se colocar na pele das crianças, por um lado, e o ter que considerar situações nunca observadas, por outro, aumentou provavelmente o nível de artificialidade da situação de recolha de dados e aumentou também o número de respostas *não sei*.

2.4.1. Situações de conflito com a mãe versus com crianças

No quadro 15 apresenta-se os resultados relativos às atribuições de causalidade que as mães elaboraram para os comportamentos dos seus filhos consoante se tratava de situações em que o conflito era directamente com as mães ou envolvia outras crianças.

Quadro 15 - Atribuições de causalidade nas situações que envolvem a mãe e nas situações que envolvem outras crianças (médias, desvios-padrão e valores de T e P).

ATRIBUIÇÕES	MÃE		CRIANÇAS		T	P
	M	D-P	M	D-P		
Temperamento	.67	.96	.95	1.09	-2.60	**
Caract. das crianças	.80	.96	1.17	1.18	-3.63	****
Conduta mediatizadora	.54	.68	.27	.59	3.77	****
Educação	.14	.41	.22	.52	-1.42	n.s.
Reacção natural	1.79	1.12	1.31	1.16	4.54	****
Imitação	.02	.13	.03	.18	-.82	n.s.

**** p<.0001; *** p<.001; ** p<.01; * p<.05

O quadro 15 revela que as causas externas - educação e imitação de outras crianças - são pouco diferenciadoras dos dois tipos de situações. Pelo contrário, os aspectos temperamentais e o ser característico das crianças são atribuições mais frequentes nas situações de conflito com crianças, enquanto que a conduta mediatizadora e a reacção natural são atribuições mais frequentes nas situações de conflito com a mãe.

2.4.2. Outros adultos presentes versus ausentes

O facto de haver adultos presentes ou ausentes será um factor determinante das diferenças nas atribuições de causalidade das mães? O quadro 16 apresenta os resultados relativos a esta questão.

A análise dos resultados do quadro 16 revela que, para além da educação e da imitação (que também não diferenciavam as respostas de acordo com o parceiro de conflitos da criança), também o facto de ser característico das crianças não diferencia as respostas das mães. O temperamento e a reacção natural são atribuições que surgem mais frequentemente quando os adultos estão ausentes, enquanto que a conduta mediatizadora surge essencialmente quando há outros adultos presentes.

Quadro 16 - Atribuições de causalidade nas situações em que há adultos presentes e nas situações em que não há adultos presentes (médias, desvios-padrão e valores de T e P).

ATRIBUIÇÕES	ADULTOS PRESENTES		ADULTOS AUSENTES		T	P
	M	D-P	M	D-P		
Temperamento	.45	.70	.63	.85	-2.18	*
Caract. das crianças	.71	.81	.58	.76	1.58	n.s.
Conduta mediatizadora	.54	.64	.17	.42	6.17	****
Educação	.21	.47	.18	.45	.65	n.s.
Reacção natural	1.02	.81	1.37	1.03	-3.99	****
Imitação	.02	.15	.02	.13	.45	n.s.

**** $p < .0001$; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

3. Características das crianças e características das mães

Depois de se ter estudado as características da situação e do comportamento inadequado da criança, consideram-se agora outras variáveis determinantes das respostas das mães. Os resultados obtidos para cada categoria foram analisados também em função do sexo, da idade, da posição na fratria e das tendências temperamentais das crianças e do grupo etário e do nível de escolaridade das mães.

Ao contrário do que seria de esperar, os comportamentos disciplinares não aparecem diferenciados em função da variável sexo. O mesmo se pode afirmar em relação às justificações utilizadas pelas mães para o seu comportamento disciplinar e aos sentimentos das mães.

No que diz respeito às atribuições de causalidade relativas aos comportamentos das crianças, duas categorias apresentam diferenças em função do sexo: o comportamento é considerado como sendo característico de todas as crianças, $T(124) = -3.19$; $p = .0018$, e o comportamento é interpretado como uma conduta mediatizadora, $T(124) = 2.00$; $p = .0476$. A interpretação do comportamento como característico das crianças é uma resposta mais frequente nas mães de rapazes do que nas mães das raparigas, o que pode revelar uma atitude

mais benevolente face aos comportamentos desadequados apresentados nos rapazes do que nas raparigas. A conduta mediatizadora é uma resposta mais frequente nas mães das raparigas.

As análises realizadas em função da idade não revelaram nunca a existência de diferenças significativas. Em função da posição na fratria, duas atribuições de causalidade surgem diferenciadas: o comportamento característico das crianças, $F(2,123)=5.87$; $p=.0037$ e imitação, $F(2,123)=6.19$; $p=.0027$. As diferenças apontam em sentidos contrários, ou seja, as crianças nascidas em primeiro lugar recebem menos atribuições de comportamento característico da idade (média=2.03; D-P=2.02) do que as que nasceram em segundo lugar (média=3.33; D-P=2.39) e recebem mais atribuições de imitação (média=.90; D-P=.02) do que as que nasceram em segundo lugar (média=.02; D-P=.14).

Relativamente às tendências temperamentais avaliadas pelas mães, surgem alguns dados significativos que se apresentam de seguida.

Assumindo as variáveis *comparação com irmãos* e *comparação com outras crianças da mesma idade* como independentes, apresenta-se no quadro 17 apenas as variáveis cujos valores de F e P que se revelaram significativos do ponto de vista estatístico (ONEWAY).

Quadro 17 - Médias e desvios-padrão dos comportamentos (A), justificações (B), sentimentos (C) e atribuições (D) que aparecem diferenciados de acordo com as avaliações comparativas.

CATEGORIAS	Comparação com irmãos			Comparação com outras crianças		
	Mais fácil	Igual	Mais difícil	Mais fácil	Igual	Mais difícil
Recepção(A)	.66 (.94)	.75 (.85)	.15 (.36)			
Autonomia(B)	.31 (.60)	.63 (.71)	.12 (.33)			
Nervosismo(C)				1.36	2.12	2.00
Temperam.(D)	1.86 (2.13)	1.00 (1.06)	2.85 (2.40)	1.61 (1.56)	2.16 (2.07)	3.27 (2.81)

A análise do quadro 17 revela que o comportamento disciplinar de recepção, apesar de pouco utilizado de uma maneira geral, é menos utilizado pelas mães que percebem os seus filhos como mais difíceis por comparação com os irmãos do que pelas mães que os

consideram mais fáceis ou que não os distinguem sob esse ponto de vista, $F(2, 84)=5.94$, $p=.0039$. De acordo com este resultado, as justificações em termos da promoção da autonomia da criança apresentam um sentido semelhante, ou seja, as mães das crianças percebidas como mais difíceis, utilizam menos este tipo de justificação do que as mães que não fazem a distinção do seu filho em relação aos restantes em termos de facilidade ou dificuldade em lidar com ele, $F(2, 84)=6.01$, $p=.0036$; o grupo de mães que avalia os seus filhos como sendo mais fáceis do que os irmãos apresenta estas justificações num nível intermédio que não se distingue significativamente (através da análise dos contrastes Tukey) dos outros dois grupos.

O sentimento de maior intensidade - nervosismo - aparece diferenciado em função dos três grupos de avaliações do grau de facilidade/dificuldade quando a mãe compara o seu filho com crianças da mesma idade, $F(2, 122)=3.43$, $p=.0354$. Assim, mães que percebem os seus filhos como mais fáceis referem menos frequentemente o sentimento de nervosismo do que as mães que os percebem como mais difíceis e como iguais às outras crianças, sendo as diferenças significativas entre o primeiro grupo e estes dois últimos.

A atribuição do comportamento inadequado da criança a aspectos temperamentais relaciona-se com as percepções que as mães têm do grau de facilidade/dificuldade a lidar com o seu filho, tanto por comparação com os outros filhos, $F(2, 84)=6.02$, $p=.0036$, como por comparação com as crianças da mesma idade, $F(2, 122)=3.37$, $p=.0375$, sendo porém as diferenças mais marcantes no primeiro caso. As crianças avaliadas como mais difíceis recebem mais atribuições de temperamento do que as crianças que são avaliadas como igualmente fáceis/difíceis, sendo as diferenças significativas; as crianças consideradas mais fáceis situam-se num nível intermédio, não se distinguindo estatisticamente dos restantes grupos (contrastos Tukey).

Em relação à tonalidade afectiva da descrição que as mães fazem das características dos seus filhos apresenta-se de seguida no quadro 18 apenas as categorias em que as diferenças se revelaram significativas.

A análise do quadro 18 revela que, em termos de comportamentos disciplinares, as mães que avaliam os seus filhos utilizando atributos com conotação positiva ou neutra, utilizam menos o castigo físico, utilizam mais a explicação e referem menos a resposta *nada*. Em termos de justificações para o seu comportamento disciplinar, estas mães utilizam menos

a desvalorização do comportamento da criança e utilizam também menos (apesar de as diferenças já não serem significativas, se usarmos o rigor estatístico) a justificação com base nos seus próprios sentimentos e disposição no momento. Relativamente às reacções emocionais, o nervosismo é menos referido também por estas mães. As atribuições de causalidade com base no temperamento da criança, ao contrário das interpretações do comportamento da criança como uma reacção natural, são mais frequentes nestas mães com uma percepção mais positiva dos seus filhos.

Quadro 18 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) dos comportamentos (A), justificações (B), sentimentos (C) e atribuições (D) que aparecem diferenciados de acordo com a tonalidade afectiva da descrição (gl=124).

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO		T	P
	Mais positiva	Mais negativa		
Castigo físico (A)	.73 (.73)	1.08 (1.18)	-1.97	.051
Explicação (A)	2.62 (1.78)	1.89 (1.47)	2.52	.013
Nada (A)	.40 (.60)	.77 (.93)	-2.60	.010
Desvalorização (B)	.11 (.32)	.30 (.62)	-2.04	.043
Mãe (B)	1.04 (1.09)	1.44 (1.22)	-1.92	.057
Nervosismo (C)	1.62 (1.34)	2.15 (1.45)	-2.13	.035
Temperamento (D)	1.60 (2.01)	2.55 (2.07)	-2.59	.011
Reacção natural (D)	4.13 (2.37)	3.15 (2.28)	2.33	.021

Relativamente aos problemas educativos apresentam-se no quadro 19 as variáveis em que há diferenças entre o grupo de mães que considera não haver problemas educativos com os seus filhos e o grupo de mães que considera que os problemas educativos com que se defrontam têm a ver com a dificuldade em controlar o comportamento da criança; não são aqui consideradas as mães que referem a existência de outros problemas.

Quadro 19 - Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) dos comportamentos (A), justificações (B), sentimentos (C) e atribuições (D) que aparecem diferenciados de acordo com a existência ou não de problemas educativos (gl=94).

CATEGORIAS	PROBLEMAS EDUCATIVOS		T	P
	Inexistência	Controlo do comp.		
Alternativa (A)	.70 (.78)	1.14 (1.05)	-2.33	.022
Mãe (B)	1.02 (1.15)	1.52 (1.27)	-2.05	.043
Preocupada (C)	.17 (.53)	.52 (.93)	-2.21	.029
Temperamento (D)	1.50 (1.93)	3.10 (2.29)	-3.69	.000
Reacção natural (D)	4.02 (4.58)	3.00 (2.33)	2.04	.044

O quadro 19 mostra que as mães que referem ter problemas em controlar o comportamento dos seus filhos, apresentam mais respostas alternativa (ou seja, tentam tornar a situação de conflito, não utilizando a confrontação directa), justificam mais as suas acções com base nos seus sentimentos e estado de espírito no momento, sentem-se mais preocupadas com os comportamentos inadequados dos seus filhos e fazem mais atribuições de temperamento, encarando menos estes comportamentos como reacções naturais.

Em conclusão, pode-se afirmar que os dados mais consistentes apontam no sentido de os pais com uma imagem mais negativa da criança (mais difícil, descrições com características mais negativas e existência de problemas educativos relativos ao controlo do comportamento):

- . utilizarem menos comportamentos indutivos e mais comportamentos punitivos e de fuga do confronto directo,
- . justificarem os seus comportamentos disciplinares apelando à desvalorização do comportamento apresentado pela criança e aos próprios sentimentos ou disposição momentânea da mãe,
- . apresentarem sentimentos de maior intensidade emocional e
- . interpretarem o comportamento da criança fazendo apelo a características de temperamento mais ou menos estáveis desta, por oposição à interpretação como sendo reacções naturais face às situações que lhes serviram de estímulo.

Em relação ao grupo etário da mãe não há diferenças a registar. O nível de escolaridade das mães diferencia as respostas destas em várias categorias, tal como se pode observar no quadro 20 (apenas as categorias cujos valores de F são significativos estatisticamente).

Em relação aos comportamentos disciplinares, o castigo físico, $F(2, 123)=2.99$; $p=.0541$, e a explicação, $F(2,123)=6.55$; $p=.002$, apresentam diferenças em sentidos opostos. As mães com um nível de escolaridade mais baixo utilizam mais o castigo físico do que os outros dois grupos, porém, a análise dos contrastes não apoia esta diferenciação. A explicação, pelo contrário, é menos utilizada por este grupo, que se diferencia significativamente dos outros dois (que não se diferenciam entre si). No que diz respeito às justificações para o comportamento disciplinar, o quadro 17 mostra que o desenvolvimento da autonomia da criança é a única justificação que diferencia as mães em função do seu nível de escolaridade, $F(2, 123)=3.78$; $p=.0254$. Esta justificação surge com menor frequência nas mães de nível de escolaridade mais baixo, por comparação com as mães de nível de escolaridade elevado, ficando o grupo de mães de nível de escolaridade média numa posição também intermédia, mas sem se diferenciar do ponto de vista de significância estatística dos outros dois grupos.

Quadro 20 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) dos comportamentos (A), justificações (B), sentimentos (C) e atribuições (D) que aparecem diferenciados em função do nível de escolaridade das mães.

CATEGORIAS	NÍVEL DE ESCOLARIDADE			F (2,123)
	Baixo	Médio	Alto	
Castigo físico (A)	1.24	.78	.77	2.9876
Explicação (A)	1.50	2.44	2.67	6.5502**
Autonomia (B)	.10	.34	.40	3.7830*
Tristeza (C)	.98	.37	.46	4.6299*
Vergonha (C)	.64	.46	.23	3.9869*
Preocupação (C)	.12	.59	.49	3.7437*
Educação (D)	.83	.46	.28	4.5772*
Imitação (D)	.29	.02	.10	5.5501**

* $p<.05$; ** $p<.01$

Três categorias de sentimentos aparecem diferenciadas em função do nível de escolaridade das mães, tal como é revelado pelo quadro 20: tristeza, $F(2, 123)=4.63$; $p=.0115$, vergonha, $F(2, 123)=3.99$; $p=.0210$, e preocupação, $F(2, 123)=3.74$; $p=.0264$. A análise dos contrastes mostra que as mães de nível de escolaridade mais baixo apresentam mais frequentemente respostas de tristeza do que o grupo de escolaridade intermédio (o grupo de mães de nível de escolaridade alta não se distingue dos outros dois), mais respostas de vergonha do que o grupo de escolaridade superior (o grupo de mães de nível de escolaridade média não se distingue dos outros dois) e menos respostas de preocupação do que o grupo de escolaridade intermédio (o grupo de mães de nível de escolaridade alta não se distingue dos outros dois).

As atribuições do comportamento inadequado da criança a factores educativos, $F(2, 123)=4.58$; $p=.0121$, e à influência de outras crianças, $F(2, 123)=5.55$; $p=.0049$ são diferenciadas em função do nível de escolaridade das mães, tal como se pode observar no quadro 20. As mães de nível de escolaridade mais baixo atribuem mais os comportamentos das crianças a aspectos ligados com a educação destas do que as mães de nível de escolaridade superior (as mães de nível de escolaridade médio apresentam valores intermédios, que não se distinguem significativamente dos outros dois grupos); da mesma forma, as primeiras também utilizam mais a atribuição à influência de outras crianças do que as últimas (acontecendo o mesmo que anteriormente com as mães de nível de escolaridade médio).

4. Padrões de Resposta às Situações de Conflito Disciplinar

Ao longo deste capítulo pretendeu-se demonstrar que os comportamentos disciplinares dos pais estão sujeitos a dois tipos de determinantes: por um lado, os factores situacionais proximais, ou seja, as características do contexto próximo onde se incluem os comportamentos das crianças, local e pessoas presentes e, por outro lado, os factores situacionais distais, onde se inclui o nível de escolaridade das mães. Outros factores como o sexo e a idade da criança foram também estudados, apesar de não terem surgido associações significativas. Pretende-se agora verificar se existem mães que apresentem o mesmo padrão de resposta - comportamentos, justificações, sentimentos e atribuições - às situações disciplinares.

Os resultados serão de seguida descritos, sendo o objectivo da sua análise o estudo da relação entre comportamentos, justificações, sentimentos e atribuições de causalidade inferidas pelas mães. Para tal, foi utilizado um programa de Análise de Correspondências Múltiplas (ACM, integrado no pacote de programas estatísticos SPAD.N) que permite a análise de variáveis nominais, através da utilização de tabelas de contingência⁽¹⁾. A ACM permite realizar algo de semelhante à análise factorial de variáveis intervalares, extraindo factores e estabelecendo grupos de sujeitos com base nesses factores. Torna-se então possível perceber quais as dimensões ou factores subjacentes às variáveis, como é que os sujeitos da amostra se agrupam e porquê.

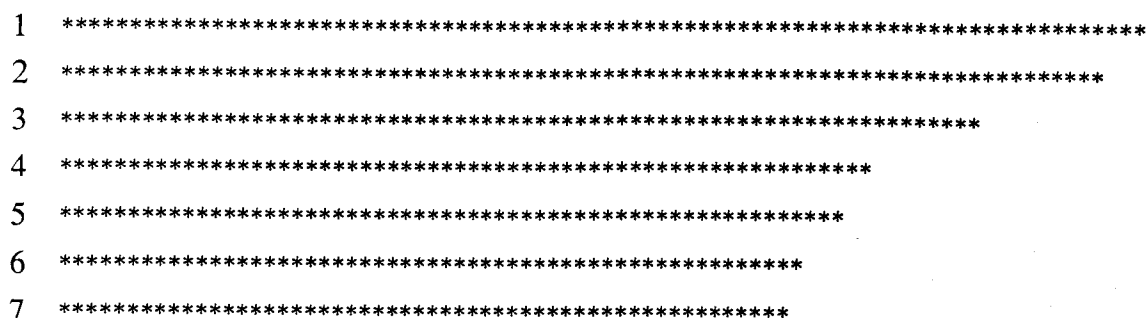
4.1. Análise de correspondências

Um procedimento ainda prévio à extracção de factores consiste na distinção entre variáveis activas e variáveis ilustrativas. As primeiras, ao contrário das segundas, têm maior peso na elaboração dos factores e são escolhidas de entre as variáveis que mais diferenciam os sujeitos entre si. Do ponto de vista teórico, trata-se de uma opção importante, porque dela decorre a definição dos factores e a caracterização dos grupos de indivíduos. Nesta etapa do trabalho foram consideradas como variáveis activas os nove códigos de resposta relativos aos comportamentos disciplinares das mães; todas as outras foram consideradas variáveis ilustrativas.

A ACM (procedimento CORMU) permite proceder à extracção de factores, dos quais se deve seleccionar o número que se pense ser adequado para explicar os dados e posteriormente construir as classes de sujeitos. Apresenta-se na figura 1 os sete primeiros factores extraídos, sendo os seguintes os seus eigenvalues e percentagem de variância explicada respectivamente: .27 e 5.43% (factor 1), .26 e 5.17% (factor 2), .23 e 4.57% (factor 3), .20 e 4.02% (factor 4), .20 e 3.91 (factor 5), .18 e 3.70% (factor 6) e .18 e 3.65% (factor 7). Os restantes factores apresentam valores muito próximos e progressivamente decrescentes.

⁽¹⁾ A ACM surgiu na década de 60 ligada ao nome de J.P. Benzecri e permitiu ultrapassar as limitações inerentes à análise de variáveis qualitativas. A utilização do SPAD.N pressupõe a criação prévia de um dicionário com a descrição das variáveis e das suas modalidades (Lebart, Morineau & Lambert, 1988). Este dicionário é algo semelhante e tem as mesmas funções do ficheiro de descrição das variáveis utilizado pelo SPSS.

Figura 1 - Histograma dos sete primeiros factores, com representação gráfica dos eigenvalues.



Note-se que o primeiro factor não é um factor especialmente importante em relação aos restantes. De entre os factores extraídos optou-se por utilizar apenas os três primeiros na definição das classes de indivíduos, tendo presentes os dois critérios habitualmente empregues. O primeiro critério diz respeito ao facto de graficamente o histograma mostrar que a partir do quarto factor a diferença na grandeza dos *eigenvalues* dos sucessivos factores é muito pequena, ou seja, a partir do quarto factor a linha que liga a distribuição dos *eigenvalues* torna-se cada vez mais vertical, o que indica que os factores apresentam uma informação pouco diferenciada uns em relação aos outros. O segundo critério diz respeito ao aspecto conceptual da interpretação dos factores. Os três primeiros factores revelam-se conceptualmente coerentes. Assim será de seguida apresentada a descrição de cada factor a partir das modalidades de resposta que mais o caracterizam (procedimento DEFAC). Estas modalidades aparecem organizadas a partir de uma zona central segundo o seu valor-teste, que pode ser tanto positivo como negativo, mas sempre com valor absoluto superior ou igual a 2. Quanto maior o valor-teste de uma modalidade, mais ela se afasta da zona central e maior será a sua importância em termos de interpretação desse factor.

O factor 1 aparece definido por 28 variáveis no seu pólo negativo e por 23 variáveis no seu pólo positivo. O quadro 21 revela apenas as categorias que possuem valor absoluto superior 2.50. O factor 1 apresenta no seu pólo negativo comportamentos disciplinares de carácter punitivo, essencialmente verbal (repreensão e instrução directa); o castigo físico aparece apenas nas situações de carácter privado e a não intervenção em duas situações com pares; como justificações para o comportamento da mãe aparece a desvalorização do comportamento da criança em situações com pares; em termos de categorias de sentimentos apenas aparece a vergonha nas duas situações públicas (1 e 9); em termos de atribuições

surge a falta de hábitos educativos e o temperamento da criança. No pólo oposto surgem essencialmente os comportamentos de carácter explicativo, justificados com a aprendizagem de comportamentos adequados; em termos de sentimentos estes são de aborrecimento (médio) ou de preocupação; as atribuições de causalidade são a conduta mediatizadora (chamar a atenção) e a reacção natural face à situação. Este factor pode assim ser interpretado como opondo *comportamentos de afirmação do poder* a *comportamentos de explicação* que fazem apelo às capacidades de compreensão e aprendizagem na criança.

Quadro 21 - Categorias das variáveis com valor-teste inferior a -2.50 e superior a 2.50 que definem o factor 1.

VARIAVEL - CATEGORIA	Valor-teste
Comportamentos disciplinares na Hist.7 - Instrução directa	-6.27
Comportamentos disciplinares na Hist.4 - Repreensão verbal	-4.93
Comportamentos disciplinares na Hist.8 - Nada	-4.56
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Nada	-4.46
Justificações na Hist.10 - Desvalorização	-4.40
Comportamentos disciplinares na Hist.2 - Castigo físico	-3.89
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Instrução directa	-3.75
Comportamentos disciplinares na Hist.3 - Castigo físico	-3.75
Comportamentos disciplinares na Hist.9 - Dá doce	-3.67
Justificações na Hist.8 - Desvalorização	-3.64
Comportamentos disciplinares na Hist.6 - Castigo físico	-3.54
Atribuições causais na Hist.5 - Educação	-3.49
Comportamentos disciplinares na Hist.8 - Instrução directa	-3.26
Comportamentos disciplinares na Hist.1 - Instrução directa	-3.17
Comportamentos disciplinares na Hist.6 - Instrução directa	-3.13
Comportamentos disciplinares na Hist.5 - Nada	-2.94
Comportamentos disciplinares na Hist.5 - Repreensão verbal	-2.92
Justificações na Hist.6 - Mãe	-2.72
Comportamentos disciplinares na Hist.1 - Castigo físico	-2.71
Atribuições causais na Hist.5 - Temperamento	-2.68
Sentimentos na Hist.9 - Vergonha	-2.53
<i>ZONA CENTRAL</i>	
Comportamentos disciplinares na Hist.2 - Explicação	2.58
Sentimentos na Hist.3 - Aborrecimento	2.83
Justificações na Hist.4 - Aprendizagem	2.89
Justificações na Hist.6 - Aprendizagem	2.92
Comportamentos disciplinares na Hist.4 - Explicação	3.33
Justificações na Hist.10 - Aprendizagem	3.40
Justificações na Hist.7 - Aprendizagem	3.41
Atribuições causais na Hist.5 - Conduta mediatizadora	3.46
Comportamentos disciplinares na Hist.5 - Alternativa	4.01
Justificações na Hist.8 - Aprendizagem	4.30
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Explicação	4.55
Comportamentos disciplinares na Hist.6 - Explicação	4.62
Comportamentos disciplinares na Hist.8 - Explicação	5.57
Comportamentos disciplinares na Hist.7 - Explicação	5.60

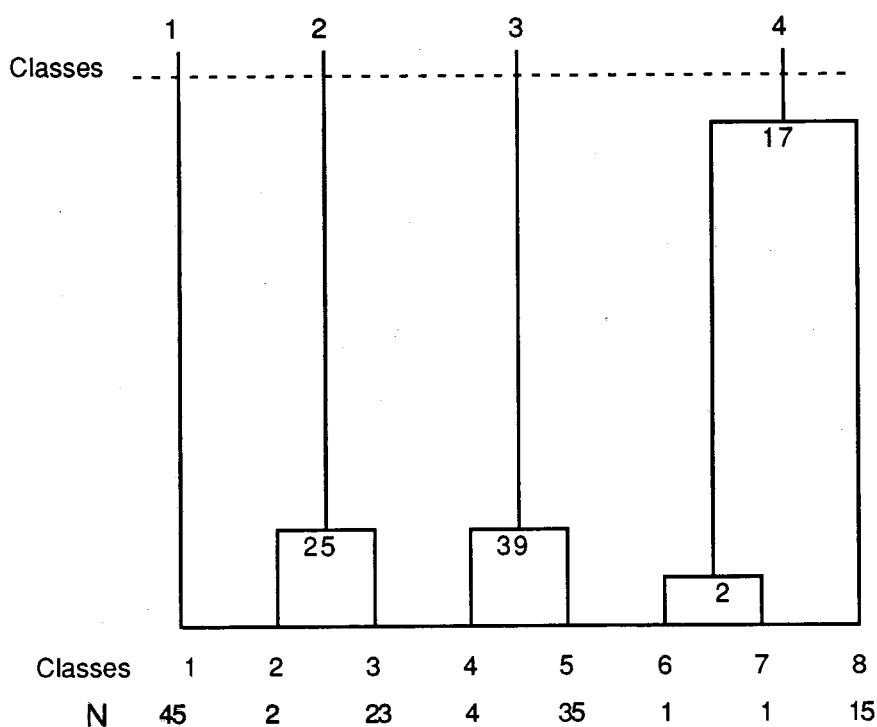
O factor 2 revela no seu pólo negativo comportamentos também de carácter indutivo, mas desta vez com maior ênfase numa atitude de recepção do que de explicação; em termos de justificações do comportamento das mães surge o estímulo da autonomia na criança e a consideração pelas suas necessidades e bem-estar; os sentimentos estimulados são geralmente de intensidade nula ou de empatia com a criança; os códigos de atribuição causal não parecem ser relevantes para descrever este pólo do factor 2. No pólo positivo situam-se comportamentos de afirmação do poder mas com preponderância do castigo físico; como justificação para o comportamento da mãe surge a apresentação de um comportamento inadequado pela criança; os sentimentos são de maior intensidade, irritação ou vergonha; as atribuições causais, tal como no primeiro pólo também neste não aparecem com suficiente relevância. Este factor pode assim ser interpretado como opondo *comportamentos de recepção* face às razões da criança para se comportar daquela forma a *comportamentos extremamente punitivos*, ou seja, uma atitude serena e de consideração pela criança a uma atitude ansiosa e rígida face aos padrões educativos relativos ao que é ou não adequado a criança apresentar.

O factor 3 apresenta uma menor riqueza em termos das modalidades das variáveis que o descrevem. Mesmo assim é possível afirmar que as modalidades mais características do pólo negativo são os comportamentos disciplinares de evitamento de um confronto directo com a criança (nada e alternativa) e os comportamentos de instrução directa e repreensão verbal; como justificação aparece o comportamento inadequado apresentado pela criança e como sentimentos os de maior irritação. No pólo positivo é possível observar essencialmente comportamentos disciplinares verbais de baixo nível de afirmação do poder (explicação e instrução directa); como justificação surge a aprendizagem de comportamentos pela criança e como atribuições de causalidade a imitação de outras criança e a reacção natural à situação apresentada. Este factor pode ser interpretado como opondo comportamentos de evitamento do confronto directo com a criança a comportamentos disciplinares de carácter verbal com um baixo nível de afirmação do poder.

Uma vez definidos estes três factores, será com base neles que se procederá à etapa seguinte - constituição de classes de indivíduos, tendo por base as suas similaridades, determinadas pela sua proximidade relativa no espaço definido pelos factores previamente identificados.

O agrupamento dos indivíduos da amostra em classes é feito de forma hierárquica, ou seja, os indivíduos vão sendo classificados e integrados em classes que vão perdendo a sua especificidade à medida que elas se vão integrando umas nas outras. O programa (procedimento SEMIS) propõe inicialmente um número considerável de classes, em relação ao qual o investigador deverá tomar uma decisão. Neste caso, esse número foi oito classes. A representação gráfica deste procedimento hierárquico, denominada dendrograma, aparece na Figura 2.

Figura 2 - Dendrograma representando as sucessivas agregações de classes, com os respectivos n.



O dendrograma deve ser analisado de baixo para cima; em baixo pode-se observar o número máximo de classes e em cima a sua integração numa só classe. A partir da análise do dendrograma é possível verificar que as classes 1, 5, 3 e 8 são as mais importantes em termos de efectivos da amostra (respectivamente 45, 35, 23 e 15 mães pertencem a estas classes, perfazendo 93.7% do total). É possível verificar que existem algumas classes bastante semelhantes que rapidamente se agregam. É o caso das classes 6 e 7, 2 e 3, 4 e 5 e ainda a

pequena classe resultante da 6 e 7 com a classe 8. Restam então quatro classes que só mais acima no dendrograma se irão agregar e como tal apresentam características que se pode considerar serem mais diferenciadoras. São estas as quatro classes que se passará a descrever utilizando para tal os seus pesos relativos em cada factor (procedimento PARTI), bem como as modalidades de resposta que lhes são mais características (procedimento DECLA).

No quadro 22 aparecem representados os pesos das quatro classes nos três factores, bem como o número de efectivos após a consideração da inércia total.

Quadro 22 - Valores-teste (após correcção) das classes nos factores.

CLASSES	N ⁽¹⁾	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1	35	-.87	7.77	-1.52
2	28	-7.64	-2.59	3.84
3	44	7.76	-2.12	3.12
4	19	-.38	-3.90	-6.72

(1) Após correcção. Os efectivos das classes antes da correcção eram: 45, 25, 39 e 17, tal como indicado na Figura 2 e respectivamente para as classes 1, 2, 3 e 4.

A análise do quadro 22 revela que a classe 1 é definida pela valores baixos obtidos no factor 1 e valores altos obtidos no factor 2. Recorde-se que tanto o pólo negativo do factor 1 como o pólo positivo da factor 2 são descritos essencialmente por comportamentos de afirmação do poder, no primeiro caso predominantemente não físicos e no segundo caso predominantemente físicos. A classe 2 é definida essencialmente pelos baixos valores obtidos no factor 1, ou seja, comportamentos predominantemente de afirmação do poder através de estratégias verbais. A classe 3 apresenta valores positivos no factor 1, opondo-se portanto às duas classes anteriores. Finalmente, a classe 4 aparece com valores negativos no factor 3, que era descrito essencialmente por comportamentos de evitamento do confronto directo com a criança.

Atente-se de seguida às modalidades de resposta que mais caracterizam cada classe de mães. Para cada uma das classes é também possível obter uma listagem dos melhores descritores. As modalidades aparecem ordenadas de acordo com o valor-teste e a respectiva probabilidade, tal como se pode verificar nos quadros 23, 24, 25 e 26 relativos às classes 1,

2, 3 e 4. Para cada uma das modalidades são apresentados, para além do total de indivíduos da amostra que escolheu cada modalidade (N), três valores percentuais: percentagem global, que é a percentagem de sujeitos da amostra com resposta nesta modalidade (versão em percentagem de N), modalidade/classe (MOD/CLA), que é a percentagem de sujeitos que, dentro de cada classe, escolheu cada modalidade e, finalmente, classe/modalidade (CLA/MOD), que corresponde à percentagem de sujeitos que escolheu cada modalidade dentro da classe em função do número de sujeitos que escolheram essa mesma modalidade na amostra global. Por exemplo, no caso da primeira categoria (repreensão verbal como comportamento disciplinar em resposta à história 6), trata-se de uma resposta comum a 25.40% (ou seja, 32 mães) da amostra global, 60% é a percentagem de mães da classe 1 que respondeu desta forma, tendo por denominador o total de mães da classe (ou seja, 35) e 65.63% é a percentagem de mães da classe 1 que respondeu desta forma, tendo por denominador o total de mães da amostra que deu esta mesma resposta (ou seja, 32). A percentagem MOD/CLA fornece uma imagem do grau de uniformidade da classe e da representatividade das categorias para caracterizar essa classe. A percentagem CLA/MOD fornece uma imagem do grau de exclusividade de cada categoria para definir aquela classe, ou seja em que medida as categorias aparecem predominantemente naquela classe.

Quadro 23 - Categorias de resposta (A: comportamentos disciplinares; B: justificações) que melhor caracterizam a classe 1 (n=35; 27.78%).

CATEGORIAS	N	% GLOBAL	MOD/ CLA	CLA/ MOD	VALOR- TESTE	PROBA
Repreensão verbal - Hist.6 (A)	32	25.40	60.00	65.63	5.12	.000
Castigo físico - Hist.4 (A)	36	28.57	60.00	58.33	4.49	.000
Comp.inadequado - Hist.4 (B)	27	21.43	48.57	62.96	4.19	.000
Castigo físico - Hist.8 (A)	12	9.52	25.71	75.00	3.30	.000
Repreensão verbal - Hist.2 (A)	50	39.68	62.86	44.00	3.08	.001
Obriga emprestar - Hist.7 (A)	23	18.25	37.14	56.52	3.02	.001
Comp.inadequado - Hist.8 (A)	8	6.35	17.14	75.00	2.52	.006
Repreensão verbal - Hist.1 (A)	13	10.32	22.86	61.54	2.42	.008

O quadro 23 mostra que a classe 1 é essencialmente descrita, tal como seria de esperar a partir da análise da sua posição nos factores 1 e 2 atrás referida, por

comportamentos de castigo físico e repreensão verbal, justificados pela apresentação de um comportamento inadequado por parte da criança. Estas mães serão assim denominadas de mães *castigadoras*.

Quadro 24 - Categorias de resposta (A: comportamentos disciplinares; B: justificações; C: sentimentos) que melhor caracterizam a classe 2 (n=28; 22.22%).

CATEGORIAS	N	% GLOBAL	MOD/ CLA	CLA/ MOD	VALOR- TESTE	PROBA
Instrução directa - Hist.7 (A)	27	21.43	78.57	81.48	7.64	.000
Repreensão verbal - Hist.4 (A)	11	8.73	35.71	90.91	4.84	.000
Instrução directa - Hist.10 (A)	21	16.67	42.86	57.14	3.66	.000
Nada+Alternativa - Hist.8 (A)	19	15.08	39.29	57.89	3.49	.000
Desvalorização- Hist.8 (B)	9	7.14	25.00	77.78	3.38	.000
Instrução directa - Hist.6 (A)	23	18.25	42.86	52.17	3.33	.000
Vergonha - Hist.9 (C)	5	3.97	14.29	80.00	2.38	.009
Nada - Hist.2 (A)	5	3.97	14.29	80.00	2.38	.009
Desvalorização - Hist.10 (B)	13	10.32	25.00	53.85	2.38	.009
Outros adultos - Hist.1 (B)	30	23.81	42.86	40.00	2.36	.009

A classe 2 é descrita por comportamentos menos intensos (essencialmente verbais) em termos de afirmação do poder (instrução directa) e mesmo por evitamento do confronto directo com a criança, pelo sentimento de vergonha, por uma desvalorização do comportamento inadequado da criança em situações de interacção com iguais e pela referência à presença de outros adultos possíveis avaliadores das qualidades da mãe e da criança. Estas mães não parecem envolver-se muito nas situações de conflito disciplinar, com excepção da história 4, a qual implica a integridade física da criança; foram assim denominadas de mães *desvalorizadoras*.

A classe 3 é caracterizada por comportamentos de explicação justificados pelo objectivo da aprendizagem (Cf. quadro 25); o aparecimento de um sentimento de intensidade média (aborrecida) como caracterizando este grupo é significativo do bom controlo emocional destas mães, na medida em que se trata da história que mais apela de uma maneira geral a sentimentos de intensidade elevada. Este grupo foi denominado de mães *explicadoras*.

Quadro 25 - Categorias de resposta (A: comportamentos disciplinares; B: justificações; C: sentimentos) que melhor caracterizam a classe 3 (n=44; 34.92%).

CATEGORIAS	N	% GLOBAL	MOD/ CLA	CLA/ MOD	VALOR- TESTE	PROBA
Explicação - Hist.8 (A)	76	60.32	93.18	53.95	5.70	.000
Explicação - Hist.6 (A)	37	29.37	61.36	72.97	5.53	.000
Explicação - Hist.4 (A)	45	35.71	63.64	62.22	4.58	.000
Explicação - Hist.10 (A)	31	24.60	50.00	70.97	4.57	.000
Aprendizagem - Hist.4 (B)	33	26.19	50.00	66.67	4.18	.000
Explicação - Hist.7 (A)	56	44.44	70.45	55.36	4.14	.000
Alternativa - Hist.5 (A)	16	12.70	29.55	81.25	3.81	.000
Aprendizagem - Hist.7 (B)	46	36.51	59.09	56.52	3.64	.000
Aprendizagem - Hist.8 (B)	69	54.76	77.27	49.28	3.60	.000
Aprendizagem - Hist.6 (B)	28	22.22	40.91	64.29	3.41	.000
Aprendizagem - Hist.10 (B)	25	19.84	36.36	64.00	3.11	.001
Aborrecimento - Hist.3 (C)	41	32.54	50.00	53.66	2.84	.002
Aprendizagem - Hist.9 (B)	49	38.89	54.55	48.98	2.44	.007
Aprendizagem - Hist.5 (B)	13	10.32	20.45	69.23	2.38	.009

Quadro 26 - Categorias de resposta (A: comportamentos disciplinares) que melhor caracterizam a classe 4 (n=19; 15.08%).

CATEGORIAS	N	% GLOBAL	MOD/ CLA	CLA/ MOD	VALOR- TESTE	PROBA
Instrução directa - Hist.4 (A)	19	15.08	57.89	57.89	4.65	.000
Alternativa+Nada - Hist.7 (A)	9	7.14	36.84	77.78	4.13	.000
Nada - Hist.3 (A)	8	6.35	31.58	75.00	3.66	.000
Alternativa+Nada - Hist.1 (A)	70	55.56	89.47	24.29	3.14	.001
Alternativa+Nada - Hist.6 (A)	10	7.94	26.32	50.00	2.45	.007

Finalmente, o quadro 26 mostra que a classe 4 é descrita através de comportamentos de evitamento do confronto directo com a criança (alternativa e não fazer nada); o aparecimento da categoria instrução directa está de acordo com as restantes, na medida em

que se trata da história que mais parece envolver as mães do ponto de vista emocional (tal como é demonstrado pelo grande número de respostas emocionais de alta intensidade). Este grupo foi denominado de mães *evitadoras*.

Os quatro adjectivos aqui utilizados para denominar as mães foram escolhidos dada a sua proximidade em relação às categorias que caracterizam os respectivos grupos de mães e dada a sua neutralidade em termos de constructos teóricos.

4.2. Caracterização adicional das quatro classes de mães

4.2.1. Respostas às situações disciplinares

Tendo em vista uma confirmação dos resultados bem como uma caracterização mais ampla destas quatro classes de mães, esta variável foi cruzada com os códigos de todas as respostas das mães às *vignettes* (ONEWAY, seguida de análises de contrastes Tukey). Para tal, os diferentes códigos relativos aos comportamentos, às justificações, aos sentimentos e às atribuições de causalidade foram somados, passando-se assim a dispôr de variáveis intervalares. O quadro 24 apresenta as médias obtidas nos comportamentos disciplinares que as mães referem apresentar em cada uma das classes.

De entre os comportamentos disciplinares apenas a resposta castigo não físico não se diferencia em função das quatro classes de mães. Assim, as mães castigadoras, tal como seria de esperar referem uma maior frequência de castigos físicos do que as mães das classes explicadora e evitadora, não se distinguindo das mães da classe desvalorizadora, que ocupam a posição intermédia. No que diz respeito à repreensão verbal, o panorama é idêntico sendo as diferenças entre a classe de mães castigadoras e as três restantes, significativas. A instrução directa é utilizada com maior frequência pela classe das mães desvalorizadoras, havendo diferenças significativas em relação às três restantes classes (cf. quadro 27).

Quadro 27 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) dos comportamentos disciplinares nas quatro classes de mães.

COMPORTAMENTOS DISCIPLINARES	CLASSES DE MÃES				F (3,122)
	Castigadoras	Desvalorizad.	Explicadoras	Evitadoras	
Castigo físico	1.43 (1.17)	1.14 (1.21)	.57 (.63)	.53 (.70)	6.86***
Castigo não físico	.83 (1.27)	.39 (.50)	.61 (.65)	.47 (.70)	1.53(n.s.)
Repreensão verbal	3.20 (1.73)	1.71 (1.01)	1.64 (1.18)	1.26 (1.15)	13.10****
Instrução directa	1.60 (1.33)	3.21 (1.45)	1.34 (.99)	2.16 (1.26)	14.35****
Explicação	1.40 (1.03)	1.11 (.99)	3.82 (1.26)	1.58 (1.26)	45.27****
Recepção	.17 (.38)	.29 (.53)	.50 (.82)	.89 (.94)	5.12**
Alternativa	.43 (.61)	.71 (.76)	1.11 (.84)	1.68 (1.42)	9.60****
Nada	.37 (.60)	1.11 (.88)	.20 (.41)	1.26 (1.05)	16.52****

**** $p < .0001$; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

A explicação é a resposta mais frequente na classe de mães explicadoras, sendo as diferenças significativas em relação às outras três classes. A recepção, sendo mais utilizada pela classe das mães evitadoras, estabelece diferenças significativas entre as médias desta e das classes de mães castigadoras e desvalorizadoras; as mães explicadoras colocam-se numa posição intermédia não se distinguindo significativamente das restantes. Em relação à utilização de alternativas, elas são mais frequentes nas classes de mães explicadoras e evitadoras do que na classe de mães castigadoras, havendo ainda diferenças significativas entre as mães evitadoras e as mães desvalorizadoras. Finalmente, a resposta nada é mais frequente nas mães evitadoras e nas mães desvalorizadoras, que se distinguem significativamente das mães castigadoras e das mães explicadoras (Cf. quadro 27).

Relativamente às justificações empregues pelas quatro classes de mães, os valores de F atingem a significância em quatro das oito categorias de resposta, tal como se pode ver no quadro 28. Assim, a aprendizagem de um comportamento ou competência é a justificação mais utilizada pelas mães explicadoras, diferenciando-as das outras três classes de mães.

A apresentação do comportamento inadequado pela criança, sendo a justificação mais utilizado pela classe de mães castigadoras, estabelece uma diferenciação significativa com a classe de mães explicadoras e evitadoras; a classe das mães desvalorizadoras coloca-se

numa posição intermédia, não se distinguindo das restantes. A promoção da autonomia na criança aparece como uma resposta mais frequente na classe de mães evitadoras, que se distinguem assim do ponto de vista significativo da classe de mães castigadoras e das mães desvalorizadoras. Finalmente, a desvalorização do comportamento da criança aparece com médias superiores nas classes de mães evitadoras e desvalorizadoras, distinguindo-as das mães explicadoras; existem ainda diferenças significativas entre a classe de mães castigadoras e a classe de mães desvalorizadoras, sendo os valores superiores nesta última (cf. quadro 28). Note-se que os resultados não significativos do ponto de vista estatístico vão no mesmo sentido dos resultados significativos, ou seja, as mães explicadoras dão justificações menos egocêntricas e menos centradas na eficácia do que os restantes três grupos de mães.

Quadro 28 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) das justificações para os comportamentos disciplinares nas quatro classes de mães.

JUSTIFICAÇÕES	CLASSES DE MÃES				F (3,122)
	Castigadoras	Desvalorizad.	Explicadoras	Evitadoras	
Eficácia	3.83 (1.92)	3.71 (1.94)	2.93 (1.86)	4.05 (1.90)	2.31(n.s.)
Aprendizagem	1.49 (1.22)	1.61 (1.29)	3.84 (1.85)	1.68 (1.11)	22.65****
Comp.inadequado	2.03 (1.60)	1.36 (1.31)	1.00 (1.10)	1.00 (.94)	4.81**
Individualidade	.37 (.60)	.61 (.92)	.43 (.66)	.42 (.77)	.59(n.s.)
Autonomia	.09 (.28)	.11 (.32)	.36 (.65)	.53 (.61)	4.74**
Desvalorização	.11 (.32)	.50 (.69)	.02 (.15)	.42 (.77)	7.31***
Mãe	1.57 (1.36)	1.25 (.93)	.91 (1.10)	1.53 (1.17)	2.55(n.s.)
Outros adultos	.46 (.61)	.75 (.80)	.41 (.66)	.37 (.76)	1.72(n.s.)

**** $p < .0001$; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Relativamente às categorias de sentimentos e de atribuições de causalidade, as diferenças observadas não chegam a atingir o grau de significância exigido na distinção das quatro classes de mães.

4.2.2. Características das crianças e características das mães

Tendo em vista a compreensão destas quatro classes de mães em função das características das crianças e das características das mães, foram realizadas análises de qui-

quadrado, a fim de testar a existência de frequências superiores ao acaso nas celas consideradas. Será estudada a distribuição das quatro classes de mães em função do sexo da criança, idade da criança, posição na fratria e tendências temperamentais, bem como a distribuição em função do grupo etário e do nível de escolaridade das mães.

A distribuição das quatro classes de mães em função do sexo dos seus filhos (cf. quadro 26) revela associações entre as variáveis que atingem o nível de significância, $X^2(3)=9.77$; $p=.0206$.

A análise do quadro 29 revela que as mães explicadoras têm mais filhos do sexo feminino e menos do sexo masculino, do que aquilo que seria de esperar. Pelo contrário, as mães desvalorizadoras e as mães evitadoras têm menos filhos do sexo feminino e mais filhos do sexo masculino do que aquilo que seria de esperar. A distribuição das crianças em função do sexo no caso das mães castigadoras, não revela diferenças significativas entre os valores obtidos e os valores esperados. Estes resultados, parcialmente apoiados pela literatura, levantam a questão da importância que o facto de se tratar de meninos ou meninas terá nos comportamentos disciplinares das mães.

Quadro 29 - Classes de mães e sexo das crianças - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

SEXO	CLASSES DE MÃES			
	Castigadoras	Desvalorizadoras	Explicadoras	Evitadoras
Meninas	18 (18.1)	9 (14.4)	30 (22.7)	8 (9.8)
Meninos	17 (16.9)	19 (13.6)	14 (21.3)	11 (9.2)

Relativamente à variável idade da criança (as crianças foram repartidas por quatro grupos etários de três meses cada) os resultados estão representados no quadro 30 e as análises do qui-quadrado revelaram igualmente resultados significativos, $X^2(9)=26.70$; $p=.0016$.

A análise comparativa dos valores obtidos com os valores esperados revela que as mães explicadoras têm mais filhos nos dois grupos etários mais idosos do que aquilo que era de esperar e menos filhos nos grupos etários mais jovens do que aquilo que seria de esperar

(cf. quadro 30). Pelo contrário, as mães evitadoras têm mais filhos nos grupos etários mais jovens e menos nos grupos etários mais idosos, ambos por comparação com os resultados esperados. Relativamente às mães castigadoras e desvalorizadoras, os resultados não são tão claros, não nos permitindo extrair um padrão de leitura. Os resultados relativos às mães explicadoras e às mães evitadoras, porém, vão no sentido dos dados da literatura: utilização de mais comportamentos indutivos e menos comportamentos permissivos à medida que a idade da criança avança.

Quadro 30 - Classes de mães e grupo etário das crianças - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

INTERVALOS ETÁRIOS	CLASSES DE MÃES			
	Castigadoras	Desvalorizadoras	Explicadoras	Evitadoras
5;0 a 5;3	7 (8.1)	10 (6.4)	4 (10.1)	8 (4.4)
5;3 a 5;6	13 (8.3)	1 (6.7)	9 (10.5)	7 (4.5)
5;6 a 5;9	10 (13.1)	13 (10.4)	20 (16.4)	4 (7.1)
5;9 a 5;12	5 (5.6)	4 (4.4)	11 (7.0)	0 (3.0)

Em relação à posição na fratria, a diferença entre os valores obtidos e os valores esperados não é suficientemente forte para atingir a significância.

Relativamente aos indicadores do temperamento das crianças, há apenas a referir uma relação significativa entre os quatro grupos definidos e a tonalidade da descrição que as mães fazem dos seus filhos, $X^2(3)=12.79$; $p=.0051$; a tabela de contingência apresenta-se no quadro 31.

Quadro 31 - Tonalidade afectiva da descrição nas quatro classes de mães- valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

DESCRIÇÃO	CLASSES DE MÃES			
	Castigadoras	Desvalorizadoras	Explicadoras	Evitadoras
Mais positiva	14 (15.3)	9 (12.2)	28 (19.2)	4 (8.3)
Mais negativa	21 (19.7)	19 (15.8)	16 (24.8)	15 (10.7)

Da análise dos valores obtidos e dos valores esperados é possível concluir que as mães castigadoras, desvalorizadoras e evitadoras utilizam mais frequentemente os atributos mais negativos do que o que seria de esperar através do acaso, enquanto que as mães explicadoras utilizam mais frequentemente os atributos mais positivos do que o que seria de esperar através do acaso (cf. quadro 31).

A idade da mãe não se associou significativamente à pertença a uma classe. Porém, quando controlado o nível de escolaridade das mães, verificou-se uma associação significativa, $X^2(6)=21.33$; $p=0.016$, que indica uma tendência para, apenas nas mães com nível de escolaridade baixa, haver mais mães castigadoras no grupo das mães mais velhas e menos no grupo das mães mais novas, acontecendo exactamente o contrário com as mães desvalorizadoras, tudo por comparação com os valores esperados pelo acaso. Quanto às outras duas classes de mães, o seu baixo efectivo nesta sub-amostra não permite tirar conclusões.

A análise do nível de escolaridade das mães de cada uma das quatro classes revelou igualmente resultados significativos, $X^2(6)=14.73$; $p=.0224$, tal como se pode observar no quadro 32.

Quadro 32 - Classes de mães e nível de escolaridade - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	CLASSES DE MÃES			
	Castigadoras	Desvalorizadoras	Explicadoras	Evitadoras
Baixo	16 (11.7)	14 (9.3)	8 (14.7)	4 (6.3)
Médio	10 (11.4)	9 (9.1)	14 (14.3)	8 (6.2)
Alto	9 (11.9)	5 (9.6)	22 (15)	7 (6.5)

A partir da análise do quadro 32 é possível verificar que as mães explicadoras têm claramente um nível de escolaridade alto mais frequentemente do que o que seria de esperar, enquanto que as mães castigadoras e desvalorizadoras têm um nível de escolaridade baixo mais frequentemente do que o que seria de esperar. Em relação às mães evitadoras, as diferenças de valores vão no mesmo sentido das mães explicadoras, apesar de não serem tão salientes, ou seja, menor número no nível baixo e maior número no nível alto. Estas diferenças estão de acordo com os dados da literatura sobre esta temática.

5. Relação entre as respostas às situações disciplinares e o auto-controlo da criança

Tendo em vista uma primeira abordagem da relação entre comportamentos disciplinares, sentimentos e cognições das mães que surgem como resposta a situações concretas de comportamentos inadequados dos seus filhos, por um lado, e as notas de auto-controlo, por outro lado, procedeu-se a análises das correlações entre estas variáveis. Para tal, utilizou-se o somatório de cada código de resposta nas dez situações consideradas, o que permitiu abordar estas variáveis como variáveis intervalares. Na apresentação e discussão dos resultados apenas serão abordados os dados que se revelaram significativos do ponto de vista estatístico. De seguida proceder-se-á à análise da relação entre o auto-controlo e os quatro grupos de mães (castigadoras, desvalorizadoras, explicadoras e evitadoras) já definidos no capítulo anterior. Na consideração da variável auto-controlo será sempre considerada a avaliação das mães e a avaliação das educadoras, bem como as notas globais e as notas factoriais.

5.1. Relação entre comportamentos disciplinares e auto-controlo

Foram realizadas correlações entre os comportamentos disciplinares (notas somatório) das mães e as notas indicadoras de auto-controlo das crianças - avaliação das mães e das educadoras. O quadro 33 apresenta os valores encontrados, alguns dos quais não vão no sentido daquilo que à partida esperaríamos.

O castigo físico é o comportamento disciplinar que se correlaciona mais frequentemente com os indicadores de auto-controlo, sendo os valores com significância estatística sempre negativos, tal como era esperado. Assim, o castigo físico aparece associado negativamente com as notas factoriais do factor 4 e do factor 6 da versão preenchida pelas mães, os quais indicam respectivamente uma atitude emocionalmente calma por parte da criança, bem como a capacidade de reflectir antes de passar ao acto. Parece que quanto menos as mães afirmam utilizar o castigo físico, mais avaliam os seus filhos como sendo crianças calmas, tanto emocionalmente como em situações de carácter mais cognitivo. No que diz respeito à avaliação das educadoras, quanto mais o castigo físico é utilizado pelas mães, menor é a avaliação que a educadora faz do nível geral de auto-controlo das crianças e mais especificamente do seu cumprimento das tarefas e objectivos no jardim de infância.

Quadro 33 - Correlações entre comportamentos disciplinares e auto-controlo.

COMPORTAM. DISCIPLINARES	AUTO-CONTROLO							
	Mãe	Mãe2	Mãe4	Mãe6	Mãe7	Educ.	Educ.1	Educ.2
Castigo físico	-.10	.14	-.28**	-.22**	-.04	-.26**	-.25**	.01
Cast. não físico	.20*	.16*	.19*	.01	-.22**	.03	-.09	.03
Repreensão	-.01	-.14	.09	-.10	.05	.06	-.03	.22.**
Instr. directa	.12	.05	.12	.10	.25**	.01	.01	-.02
Explicação	.00	-.00	-.03	.15	-.12	.13	.26**	-.03
Recepção	.12	.04	-.02	.06	.09	.00	.08	-.16*
Alternativa	-.15*	-.13	.06	-.02	.01	-.00	-.01	-.03
Nada	-.11	-.06	-.14	.00	-.01	-.15*	-.12	-.25**

* $p < .05$; ** $p < .01$

(Mãe: nota global de auto-controlo avaliado pelas mães; Educ.: nota global de auto-controlo avaliado pela educadora; Mãen: nota factorial no factor n; Educn: nota factorial no factor n)

O castigo não físico apresenta tanto correlações positivas como negativas e apenas com a avaliação realizada pelas mães. Assim, ao contrário do que seria de esperar, aparece associado positivamente com a nota global de auto-controlo e com as notas factoriais dos factores 2 (cumprimento de normas socio-convencionais) e 4 (atitude emocionalmente calma por parte da criança) e negativamente com as notas factoriais no factor 7 (serenidade nas relações sociais). Assim, quanto mais as mães fazem uso do castigo não físico, mais avaliam os seus filhos como apresentando um nível de auto-controlo global, como respeitadores das normas socio-convencionais e como apresentando comportamentos emocionalmente calmos; quanto menos as mães fazem uso do castigo não físico, mais avaliam os seus filhos como sendo serenos e adequados nas relações sociais. Parece assim que o castigo não físico se relaciona de forma aparentemente incoerente com as avaliações dos comportamentos das crianças. O castigo não físico é um comportamento que, tendo um cariz punitivo, revela porém a capacidade de a mãe controlar a sua zanga face à criança e faz mesmo apelo a um certo adiamento temporal, na medida em que muitas vezes não é aplicado de imediato por razões pragmáticas. Por vezes as mães referem que no seguimento desta punição teria lugar uma conversa com a criança em que a tónica geral será de cariz indutivo; este dado porém, não foi contemplado na codificação das respostas. A análise destes resultados terá então de ser feita no quadro de análises mais amplas tendo em vista a sua melhor compreensão.

A repreensão verbal, ao contrário do que seria de esperar, apresenta uma correlação positiva com o factor 2 da versão para educadoras, o qual se refere a uma atitude calma e serena da criança no seu dia a dia. Note-se que este factor aparecia relacionado negativamente com a nota de flexibilidade relativa às ideias das mães, o que poderá ajudar a criar uma imagem hipotética das mães que avaliam os seus filhos como calmos e serenos no seu dia a dia, ou seja, serão mães com atitudes educativas rígidas e que usarão frequentemente a repreensão verbal como estratégia disciplinar.

A instrução directa, apesar de ser considerada por vários autores como um comportamento de afirmação do poder, é um comportamento mais instrutivo do que punitivo. Este comportamento relaciona-se com o factor 7 da avaliação das mães de forma positiva, indicando que quanto mais estas utilizam as instruções directas (que tanto podem ser verbais como físicas), mais avaliam os seus filhos como apresentando comportamentos de serenidade nas relações sociais.

O uso de explicações pelas mães correlaciona-se positivamente com o factor 1 da versão preenchida pelas educadoras. Assim, quanto mais as mães referem a utilização de explicações com os seus filhos, mais as educadoras avaliam estas crianças como tendo um comportamento adequado em termos de objectivos e de cumprimento de regras no jardim de infância. Note-se que este factor em termos de correlações opõe a utilização de explicações à utilização de punições físicas.

O comportamento disciplinar de recepção apresenta uma correlação negativa com o factor 2 das educadoras, o que é coerente com a correlação positiva deste factor (atitude calma e serena da criança no seu dia a dia no jardim de infância) com o uso de repreensões.

Os comportamentos alternativos ao confronto directo com a criança aparecem correlacionados negativamente com a nota global de auto-controlo das mães. Na medida em que estes comportamentos implicam uma espécie de fuga à situação (distraindo a atenção da criança), o seu uso nalguns casos pode ser adequado, mas em demasia pode ser um factor de estimulação de comportamento imaturo na criança. Na medida em que esta nota global de auto-controlo se correlaciona positivamente com o castigo não físico, pode-se dizer que há uma oposição entre castigo não físico e alternativa na forma como se relacionam com o auto-controlo.

Em relação à ausência de comportamento educativo, verifica-se uma correlação negativa com o factor 2 da versão das educadoras, o que quer dizer que quanto mais as mães referem uma ausência de resposta disciplinar, menos serena e paciente é a atitude da criança no seu dia a dia no jardim de infância. Assim podemos concluir que este factor opõe a utilização de repreensões à utilização de comportamentos de recepção. Dados os três valores de correlação deste factor - repreensão, recepção e nada - fica-se com a impressão que as educadoras, quando responderam aos itens que mais saturam este factor, estariam a assinalar comportamentos da criança de cariz algo diferente em relação aquilo que inicialmente se esperava.

Pode-se assim concluir que, apesar de as correlações observadas não serem muito fortes, elas são significativas em relação à conotação negativa que geralmente é atribuída ao castigo físico e em relação à conotação positiva que é atribuída ao comportamento explicativo por parte das mães. Os valores que à partida não eram esperados deverão ser discutidos num contexto mais amplo e contribuirão, quer para uma melhor compreensão dos comportamentos disciplinares, quer para uma melhor compreensão do que mães e educadoras avaliaram sob o rótulo de auto-controlo.

5.2. Relação entre justificações dos comportamentos disciplinares e auto-controlo

Apresentam-se no quadro 34 as correlações entre as justificações dadas pelas mães para os seus comportamentos disciplinares e as avaliações dos comportamentos de auto-controlo das crianças. Estas justificações consistem em cognições relativas a aspectos específicos da relação disciplinar.

A análise do quadro 34 revela correlações que, de uma maneira geral, estão de acordo com o esperado. No que diz respeito à justificação com base na eficácia do comportamento disciplinar, verifica-se que esta é tanto mais utilizada quanto as mães avaliam os seus filhos como apresentando comportamentos de auto-controlo de uma forma global e mais especificamente no domínio da concentração e perseverança na realização de tarefas.

Relativamente à justificação com base no objectivo de aprendizagem de novas competências ou comportamentos por parte da criança, esta aparece correlacionada positivamente com as avaliações que as mães fazem da capacidade de reflectir antes de passar à acção (factor 6 - versão das mães), indicando que as mães que mais usam esta justificação são aquelas que também mais avaliam os seus filhos como capazes de reflectir antes de passar ao acto.

Quadro 34 - Correlações entre as justificações para os comportamentos disciplinares e auto-controlo.

JUSTIFICAÇÕES	AUTO-CONTROLO							
	Mãe	Mãe1	Mãe4	Mãe6	Mãe7	Educ.	Educ.1	Educ.2
Eficácia	.20*	.20*	-.01	-.11	-.03	-.01	.02	.01
Aprendizagem	.01	.01	-.06	.24**	.00	.11	.11	.01
Comp.inadequado	-.19*	-.19*	.14	-.07	.01	.09	-.01	.24**
Individualidade	-.00	-.00	.15	-.02	-.06	-.02	.08	-.17*
Desvalorização	-.03	-.03	-.20*	.11	-.04	-.20*	-.16*	-.20*
Mãe	-.04	-.04	-.14	-.21*	.02	-.26**	-.19*	-.12
Outros adultos	-.12	-.12	.04	.16*	.15*	.04	-.05	.04

* $p < .05$; ** $p < .01$

(Mãe: nota global de auto-controlo avaliado pelas mães; Educ.: nota global de auto-controlo avaliado pela educadora; Mãen: nota factorial no factor n; Educn: nota factorial no factor n)

A referência feita pelas mães ao comportamento inadequado que a criança apresentou, como justificação para o comportamento disciplinar, aparece associada negativamente com a avaliação global que a mãe faz do auto-controlo do seu filho e com o factor 1, relativo às capacidades de concentração e perseverança na realização de tarefas e relaciona-se positivamente com as avaliações feitas pelas educadoras relativamente a uma atitude calma e sossegada que a criança apresentaria no jardim de infância (factor 2 - versão das educadoras). Tal como anteriormente, o factor 2 apresenta um funcionamento contrário aquilo que seria de esperar, o que será discutido mais à frente.

Ao contrário da justificação acabada de referir, a justificação com base na individualidade da criança relaciona-se negativamente com esse mesmo factor 2 da versão das educadoras, ou seja, quanto menos as mães utilizam as características particulares da criança

para justificar o comportamento disciplinar adoptado, mais as educadoras avaliam as crianças como apresentando uma atitude calma e sossegada no jardim de infância.

A desvalorização do comportamento apresentado pela criança no contexto do conflito com pares surge como sendo a variável com mais correlações e sempre de valor negativo, tal como seria de esperar. Assim, quanto mais as mães afirmam a desvalorização do comportamento da criança como justificação para o seu comportamento disciplinar, menos avaliam os seus filhos como apresentando comportamentos que denotam atitudes calmas do ponto de vista emocional (factor 4 da versão das mães) e menos as educadoras avaliam essas crianças como apresentando um nível de auto-controlo global alto, comportamentos cumpridores das tarefas propostas no jardim de infância (factor 1 da versão das educadoras) e atitudes calmas e sossegadas neste mesmo contexto (factor 2 da versão das educadoras).

A partir da análise do quadro 34 é possível ainda verificar que quanto mais as mães fazem apelo à sua disposição de momento ou a aspectos que lhes são inerentes na justificação do seu comportamento disciplinar para com os seus filhos, mais baixa é a avaliação que fazem da capacidade do seu filho reflectir antes de actuar (factor 6 da versão das mães) e mais baixa é a avaliação de auto-controlo que a educadora faz destas crianças de uma forma geral e de uma forma mais específica no cumprimento das tarefas propostas no jardim de infância (factor 1 da versão das educadoras).

Finalmente, a correlação positiva entre a justificação baseada na presença de outros adultos e as notas nos factores 6 e 7 da versão preenchida pelas mães mostra que, quanto mais as mães utilizam este tipo de argumento, mais avaliam os seus filhos como sendo capazes de pensar antes de actuar e como sendo serenos nas relações sociais que mantêm.

Em resumo, os valores das correlações significativas apresentadas são de uma forma geral positivas, com excepção das justificações com base na desvalorização e nos sentimentos da mãe. Estas duas justificações centram-se numa atitude negativa face às necessidades da criança, ou porque a mãe não atribui importância aos comportamentos desta ou porque assume uma posição egocêntrica, centrada nela própria. O factor 2 da versão das educadoras - atitude calma e sossegada da criança - apresenta correlações que fazem pensar que existe uma conotação negativa associada ao conteúdo dos itens.

5.3. Relação entre sentimentos e auto-controlo

Apresentam-se no quadro 35 as correlações encontradas entre os sentimentos das mães expressos como reacção ao conflito disciplinar com os seus filhos e as notas de auto-controlo - avaliação das mães e das educadoras.

Quadro 35 - Correlações entre os sentimentos e auto-controlo.

SENTIMENTOS	AUTO-CONTROLO									
	Mãe	Mãe1	Mãe2	Mãe3	Mãe4	Mãe6	Mãe7	Educ.	Educ.1	Educ.2
Nervosismo	.07	.08	-.17*	-.05	-.12	-.13	.11	-.23**	-.16*	-.01
Tristeza	.23**	.23**	.11	-.06	.19*	-.08	.04	.09	.03	.08
Aborrecimento	-.12	-.12	-.04	.17*	-.01	-.01	.08	.13	.10	.14
Vergonha	-.18*	-.18	-.04	-.10	.04	.02	.08	-.02	-.23**	.21*
Empatia	.09	.09	-.08	-.02	.09	.17*	-.23**	.10	.14	-.06
Nada	-.02	-.02	.15	-.05	-.02	.09	-.11	-.01	.04	-.21*

* $p < .05$; ** $p < .01$

(Mãe: nota global de auto-controlo avaliado pelas mães; Educ.: nota global de auto-controlo avaliado pela educadora; Mãen: nota factorial no factor n; Educn: nota factorial no factor n)

A análise do quadro 35 revela que o sentimento de intensidade mais elevada - nervosismo - se correlaciona de forma negativa com o factor 2 da versão preenchida pelas mães, com o valor global da escala de auto-controlo preenchida pelas educadoras e com o factor 1 desta versão, indicando que, quanto mais as mães respondem de forma intensa emocionalmente, mais avaliam os seus filhos como não cumprindo normas socio-convencionais e mais as crianças são avaliados pelas educadoras como possuindo um nível baixo de auto-controlo, não só global, como a nível da realização dos requisitos e das tarefas que habitualmente existem no jardim de infância.

O sentimento de tristeza em resposta ao comportamento inadequado da criança correlaciona-se positivamente com a nota global de auto-controlo e com a nota no factor 1 (concentração e perseverança na realização de tarefas) da versão preenchida pelas mães, o que parece significar que, quanto mais as mães se sentem tristes com o comportamento inadequado dos seus filhos, mais os avaliam como sendo capazes de se concentrar e realizar com perseverança as suas actividades.

O sentimento de aborrecimento, que foi classificado como um sentimento de intensidade média, relaciona-se positivamente com as notas no factor 3, o que quer dizer que, quanto mais as mães referem sentir-se aborrecidas, mais avaliam os seus filhos como sendo cuidadosos em termos motores e de capacidade para esperar.

O sentimento de vergonha aparece correlacionado negativamente com as notas globais de auto-controlo avaliadas pelas mães e pelas educadoras e positivamente com as notas no factor 2 da versão preenchida pelas educadoras. Estes resultados indicam que quanto mais as mães referem sentir-se envergonhadas pelo comportamento dos seus filhos, menor é a avaliação de auto-controlo, tanto a realizada pelas mães como a realizada pelas educadoras. O factor 2, como tem vindo a ser referido, apresenta um funcionamento diferente do que seria esperado e revela que, quanto mais as mães referem o sentimento de vergonha, mais as educadoras avaliam o comportamento da criança como calmo e sossegado dentro do jardim de infância.

Ainda na versão para mães, a correlação entre o sentimento de empatia e as notas factoriais do factor 6 e do factor 7 (estas com valor negativo) indicam que, quanto mais as mães adoptam uma atitude de compreensão empática, mais avaliam os seus filhos como capazes de pensar antes de actuar e menos os avaliam como sendo capazes de uma atitude serena nas relações sociais.

Finalmente a ausência de uma reacção emotiva face ao comportamento inadequado da criança relaciona-se negativamente com o factor 2 da versão para educadoras, mostrando que quanto mais as mães referem não sentir nada, menos as educadoras avaliam as crianças como calmas e sossegadas no jardim de infância. Este factor opõe assim o sentimento de vergonha à ausência de reacção emocional.

Em resumo, os sentimentos de nervosismo e vergonha, bem como a ausência de reacção emocional, estão associados negativamente com as notas de auto-controlo, enquanto que os sentimentos de tristeza e aborrecimento estão associados positivamente; o sentimento de empatia apresenta uma correlação positiva e outra negativa.

5.4. Relação entre atribuições de causalidade e auto-controlo

As atribuições de causalidade formuladas pelas mães relativamente aos comportamentos que se lhes pede para imaginar nos seus filhos apresentam correlações mais fortes com notas de auto-controlo da escala preenchida pelas mães do que na escala preenchida pelas educadoras. Apresenta-se no quadro 36 as correlações obtidas.

Quadro 36 - Correlações entre as atribuições de causalidade e o auto-controlo.

ATRIBUIÇÕES	AUTO-CONTROLO							
	Mãe	Mãe2	Mãe3	Mãe4	Mãe5	Mãe7	Educ.	Educ.1
Temperamento	.39***	-.39***	.03	-.19*	-.25**	-.10	-.18*	-.15*
Caract. crianças	.14	.16*	.06	-.14	.06	.16*	-.12	-.07
Cond.mediatizadora	.04	.05	-.06	-.04	.19*	-.14	.15*	.16*
Educação	-.14	-.21*	-.17*	.01	-.14	.13	.02	-.01
Reacção Natural	.24**	.24**	.02	.31***	.12	-.05	.19*	.14

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

(Mãe: nota global de auto-controlo avaliado pelas mães; Educ.: nota global de auto-controlo avaliado pela educadora; Mãe n: nota factorial no factor n; Educ n: nota factorial no factor n)

A atribuição do comportamento inadequado da criança a factores de temperamento correlaciona-se, sempre de forma negativa, com a avaliação global do auto-controlo realizada pelas mães e pelas educadoras, com as notas no factor 2 (cumprimentos de normas socio-convencionais), no factor 4 (atitude emocionalmente calma por parte da criança), no factor 5 (relacionamento positivo com iguais) e no factor 1 da versão preenchida pelas educadoras (realização das regras e directrizes do jardim de infância). Assim, quanto mais as mães atribuem os comportamentos inadequados dos seus filhos a factores temperamentais, mais os avaliam como possuindo um baixo nível de auto-controlo, avaliação esta que é compartilhada pelas educadoras; além disto, as mães avaliam as crianças como menos competentes no cumprimento de normas socio-convencionais, como apresentando comportamentos menos serenos emocionalmente e como sendo mais conflituosas com os seus pares; as educadoras avaliam-nas como cumprindo menos as regras e objectivos do jardim de infância.

Relativamente à atribuição do comportamento inadequado da criança à sua idade verifica-se uma associação positiva com os factores 2 e 7 da versão preenchida pelas mães, o

que quer dizer que, quanto mais as mães fazem atribuições à fase etária, mais avaliam os seus filhos como sendo capazes de cumprir normas socio-convencionais e como apresentando um comportamento sereno nas relações sociais.

A atribuição do comportamento inadequado da criança aos seus hábitos educativos porventura eles próprios inadequados, relaciona-se negativamente com as notas factoriais no factor 2 e 3, o que quer dizer que, quanto mais esta atribuição é frequente, menos as mães avaliam os seus filhos como cumprindo normas socio-convencionais e sendo capazes de esperar e apresentar um comportamento cuidadoso.

A interpretação do comportamento inadequado da criança como uma conduta mediatizadora relaciona-se positivamente com a nota no factor 5 da versão preenchida pelas mães e no factor 2 da versão preenchida pelas educadoras, bem como com a nota global desta última versão. Isto quer dizer que, quanto mais a mãe assume que a criança se comporta com intenções menos directas, mais a avalia como sendo capaz de um relacionamento positivo com iguais e mais a educadora a avalia como apresentando um comportamento globalmente competente em termos de auto-controlo e mais especificamente em termos de cumprimento das regras e objectivos do jardim de infância.

Finalmente, a interpretação do comportamento da criança como uma reacção natural face à situação relaciona-se positivamente com as notas globais de auto-controlo, tanto da versão preenchida pelas educadoras como da versão preenchida pelas mães, e com as notas dos factores 2 e 4 desta última versão, ou seja, com as avaliações das crianças como cumprindo normas socio-convencionais e como apresentando uma atitude emocionalmente calma.

Pode-se assim resumir os principais resultados da seguinte forma: quanto mais as mães atribuem o comportamento inadequado da criança a factores temperamentais, mais baixo avaliam as competências de auto-controlo global dos seus filhos e mais especificamente, do seu cumprimento de normas socio-convencionais e do relacionamento positivo com os pares; quanto mais as mães interpretam os comportamentos dos seus filhos como reacções naturais, mais os avaliam como possuindo um nível elevado de auto-controlo global, e mais específico a nível de cumprimento de normas socio-convencionais e de atitudes emocionalmente calmas.

5.5. Relação entre grupos de mães definidos com base nas respostas às situações disciplinares e auto-controlo das crianças

A análise da relação entre comportamentos, justificações, sentimentos e atribuições, por um lado, e as variáveis de auto-controlo mostrou que se tratava de uma relação complexa, na medida em que nem sempre os valores vão todos no mesmo sentido. Assim, optou-se por estudar a relação entre as classes de mães atrás identificadas - cuja definição já contempla a complexidade das relações entre as respostas das mães e a variabilidade situacional - e os valores de auto-controlo.

Tal como foi atrás descrito, foram extraídas quatro classes de mães, a partir de uma análise de correspondência múltiplas com as 40 variáveis (10 histórias, cada uma com quatro questões) resultantes das *vignettes*. Foram então definidas as mães castigadoras, as mães desvalorizadoras, as mães explicadoras e as mães evitadoras, que são agora consideradas como quatro grupos independentes, onde se irão testar diferenças de médias nas notas de auto-controlo (ONEWAY, seguida de análises de contrastes Tukey).

Nenhuma das análises realizadas com a nota global e com as notas factoriais da escala preenchida pelas mães, revelou diferenças significativas. Estas diferenças surgiram porém com a nota global, $F(3,122)=2.67$; $p=.0510$ e com as notas factoriais no factor 1, $F(3,122)=3.90$; $p=.0107$ da escala preenchida pelas educadoras. Atente-se no quadro 37 às médias obtidas.

Quadro 37 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) da nota global de auto-controlo e da nota factorial do factor 1 da versão preenchida pelas educadoras nas quatro classes de mães.

AUTO- CONTROLO	CLASSES DE MÃES			
	Castigadoras	Desvalorizadoras	Explicadoras	Evitadoras
Nota global	107.15 (19.36)	97.82 (15.12)	109.44 (18.10)	101.05 (22.09)
Factor1	-.13 (.96)	-.30 (.87)	.40 (1.05)	-.23 (.92)

Da análise do quadro 37 é possível verificar que a ordenação das classes de mães em função dos valores obtidos no auto-controlo é a mesma para a nota global e para a nota

factorial, ou seja os filhos das mães explicadoras são avaliados pelas suas educadoras como possuindo valores mais elevados de auto-controlo, seguem-se os filhos das mães castigadoras, os filhos das mães evitadoras e finalmente os filhos das mães desvalorizadoras. A análise dos contrastes Tukey, mostra que no caso da nota global não existem grupos que se diferenciem entre si; no caso da nota factorial a classe das mães explicadoras e a classe das mães desvalorizadoras diferenciam-se de forma significativa.

6. Síntese

Este capítulo teve como principais objectivos estudar: (1) os comportamentos das mães que surgem em resposta aos comportamentos inadequados dos seus filhos, comportamentos estes de carácter normativo nas crianças, (2) estudar a sua relação com o auto-controlo da criança. Foram identificados quatro sistemas de categorias de resposta das mães. Mostrou-se que as respostas das mães são contingentes ao tipo de situação presenciada, nomeadamente, se o comportamento inadequado da criança envolve pares ou envolve a própria mãe e se existem ou não outros adultos presentes. Neste sentido, as respostas das mães podem ser perspectivadas dentro de um modelo do processamento da informação, em que o comportamento da criança funciona como um estímulo para as mães que, uma vez percebido, vai elicitar uma resposta. Não se trata de uma resposta automática, mas sim de uma resposta diferenciada.

Para além das características do contexto onde ocorrem os comportamentos das crianças, foram ainda identificadas as características das crianças e as características das mães associadas a diferenças nas respostas destas às situações disciplinares, nomeadamente o sexo, a idade, a posição na fratria e as tendências temperamentais da criança e a idade e o nível de escolaridade das mães. As diferenças em função do sexo, da idade e das tendências temperamentais da criança vem apoiar o facto de as mães serem sensíveis às características das crianças e modelarem os seus comportamentos em função delas. De notar que os tipos de mães aparecem como mais diferenciadores do que as categorias de respostas de forma isolada. As diferenças em função das características das mães chamam a atenção para a importância que as representações sociais dos comportamentos assumem na educação das crianças. No caso da idade das mães, a maturidade parece intervir nas mães de nível de

escolaridade mais baixo, enquanto que nas mães dos outros dois níveis as representações sociais se sobrepõem à maturidade.

A forma diferenciada como as mães responderam às diferentes situações disciplinares realça a importância de se incluir na análise de correspondências as respostas das mães nas diversas situações em vez de se considerar apenas as variáveis somatório das diversas categorias independentes das situações. A constituição das classes de mães contemplou assim a variabilidade situacional. A diferenciação destas classes em função do auto-controlo das crianças (avaliado pelas suas educadoras) aparece como coerente com os resultados já obtidos nas investigações revistas no capítulo 2.

CAPÍTULO 7

IDEIAS DAS MÃES ACERCA DAS CRIANÇAS E DA EDUCAÇÃO DESTAS RELAÇÃO COM O AUTO-CONTROLO

No terceiro capítulo deste trabalho procedeu-se à revisão da literatura sobre os processos cognitivos dos pais. Na tentativa de definir conceptualmente ideias parentais diferenciaram-se os conteúdos e as qualidades, os determinantes socio-demográficos e as relações com os comportamentos parentais e com os comportamentos das crianças. Ao longo deste capítulo serão apresentados os resultados relativos às ideias das mães sobre as características das crianças e sua educação. Tratam-se de ideias teóricas, globais ou abstractas no sentido em que não se aplicam a situações e comportamentos concretos, ao contrário do que acontece com as ideias relatadas a propósito das *vignettes*, cujos resultados foram apresentados no capítulo anterior.

Tendo presente que o objectivo deste trabalho consiste no estudo das competências de auto-controlo das crianças de cinco anos, bem como em situar os determinantes parentais dessas competências, pretendeu-se esclarecer qual o papel que os processos cognitivos das mães desempenham. O que é que as mães pensam acerca das competências de auto-controlo das crianças de cinco anos? O que é que as mães pensam acerca das atitudes educativas, apontadas pela literatura como promotoras do desenvolvimento do auto-controlo? Qual o grau de consistência das ideias das mães? As ideias explicitadas apresentam-se como coerentes entre si ou parecem não ter sido integradas num todo? Pretende-se avaliar as ideias das mães no que diz respeito aos seus conteúdos e também no que diz respeito às suas qualidades, mais especificamente, ao grau de conexão que os conteúdos das ideias aparentam apresentar entre si.

A literatura, não nos indicando um instrumento que permita fazer a avaliação destes conteúdos cognitivos, fornece porém as informações necessárias para a identificação dos mesmos. Alguns pais acham importante controlar o comportamento da criança e colocar-lhe exigências tendo em vista a promoção das suas competências, enquanto que outros pais

pensam que as crianças são seres imaturos, a quem não se deve exigir demasiado (Baumrind, 1973, 1989). Os trabalhos desta autora mostraram também que alguns pais estão atentos às mudanças que ocorrem nas crianças, acham que o comportamento parental deve ser flexibilizado em função delas e pensam que devem estar receptivos e conscientes das necessidades dos seus filhos antes de iniciar qualquer tentativa para alterar o decurso das suas acções. As mães parecem diferenciar-se quanto à capacidade que atribuem às crianças para controlar os seus próprios comportamentos e pensarem antes de actuarem (Minton, Kagan & Levine, 1971). Alguns pais acham importante encorajar a expressão de opiniões pela criança, enquanto que outros acham a “liberdade de expressão” como facilitadora de comportamentos inadequados (Schaefer & Edgerton, 1985; Nucci, 1994). O trabalho de Kohn (1977) mostrou que alguns pais valorizam os valores conformistas (ordem, limpeza, obediência e respeito pela autoridade), enquanto que outros enfatizam os valores de auto-direcção (autonomia, a independência e a afirmação pessoal) na educação dos seus filhos. A partir da revisão da literatura foram assim seleccionados sete conteúdos cognitivos, considerados importantes em termos da sua possível relação com o auto-controlo.

A avaliação dos sete conteúdos das ideias das mães foi realizada através de sete grupos de itens, elaborados especificamente com este objectivo e cujos conteúdos apresentam uma consistência conceptual e empírica. Ao longo deste capítulo pretende-se fazer uma apresentação do questionário utilizado e dos resultados obtidos, começando por explicar o processo prévio de elaboração. Pretende-se responder a questões como: (1) É possível diferenciar as mães em termos das suas ideias? (2) Qual o grau de consistência/inconsistência das ideias das mães? (3) As ideias das mães aparecem diferenciadas em função do sexo, idade e posição na fratria das crianças? (4) as ideias das mães aparecem diferenciadas em função da sua idade e do seu nível de escolaridade?

1. Elaboração do Questionário para Avaliação das Ideias das Mães

A escolha dos itens e do formato de recolha da informação teve como suporte dois aspectos relacionados entre si: por um lado, o aspecto empírico e, por outro lado, o aspecto conceptual. Tal como a Escala de Avaliação do Auto-Controlo, também o questionário de avaliação das ideias das mães resultou das conclusões retiradas de estudos-piloto, que neste caso foram dois.

1.1. Primeiro estudo-piloto

O primeiro conjunto de itens era em número de 59 e apresentava o formato de asserções avaliadas numa escala *tipo Likert* com 5 pontos (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente). Os conteúdos dos itens foram seleccionados com base nas dimensões propostas na literatura (Baumrind, 1973, 1989; Dix & Grusec, 1983, 1985; Schaefer & Edgerton, 1985) sobre práticas educativas parentais e sobre ideias parentais. As dimensões e respectivo número de itens eram as seguintes:

- . atitude autoritária (5 itens)
- . controlo do comportamento da criança (10 itens)
- . atitude permissiva (6 itens)
- . valorização/aceitação da criança (7 itens)
- . desvalorização/incompetência da criança (3 itens)
- . atitude flexível versus rígida (7 itens)
- . atribuições de causalidade: idade (4 itens), sexo (1 item), hereditariedade versus meio (3 itens), papel influenciador dos pais (6 itens), prazer inerente à acção (2 itens) e intencionalidade (5 itens).

Foram ainda incluídos dois conjuntos de itens relativos a dois tipos de objectivos educativos, um relativo à educação familiar e outro relativo à educação pré-escolar. Era pedido às mães que os ordenassem por ordem decrescente de importância, sendo-lhes dado um suporte visual, o que permitia à entrevistada reler os itens as vezes que fosse necessário antes de proceder à sua ordenação.

Foram entrevistadas 34 mães de crianças de idade pré-escolar (3 de três anos, 12 de quatro anos e 19 de cinco anos) de diferentes meios socio-culturais (10 mães viviam num meio urbano e possuíam um nível de estudos superior, 10 mães também de meio urbano mas de nível de escolaridade baixo, 11 mães que viviam em zona rural e ainda 3 mães com nível de estudo intermédio). Os itens foram todos lidos às mães sendo-lhes pedido que dessem o seu grau de concordância numa escala de cinco pontos e justificassem a sua resposta, a fim de se poder avaliar o grau de explicitação e clareza dos itens.

A análise do comportamento das mães aquando da administração das entrevistas foi uma primeira fonte de informação a considerar. Assim, de uma maneira geral, os itens não eram compreendidos de imediato, requerendo alguma reflexão prévia à resposta.

Frequentemente as mães teciam comentários diversos sobre o item, tendo dificuldade em definir em qual dos cinco pontos da escala situar a resposta. A entrevistadora era assim levado a decidir ela própria qual o código a atribuir em função da informação que recebia. Isto tornou o processo de codificação, por um lado bastante difícil já que a própria entrevistadora teria de ter presente um sistema de codificação da resposta para cada item e, por outro lado, mais sujeito a interferências subjectivas.

A análise das respostas das mães por nível de escolaridade revelou que, independentemente do conteúdo dos itens, as mães com nível de escolaridade mais baixo davam mais respostas de concordância do que as mães com um nível de escolaridade mais elevado, o que levou obrigatoriamente a um enviesamento das frequências de resposta a cada item, diminuindo o seu poder discriminante. Esta constatação tem sido apontada como uma crítica aos questionários de atitudes (Holden & Edwards, 1989). Pareceu-nos que isto teria a ver com vários aspectos. Em primeiro lugar, as entrevistadoras eram involuntariamente percebidas pelas mães com nível de escolaridade mais baixo como alguém possuidor de uma autoridade e de um saber indiscutíveis; em segundo lugar, o facto de as frases estarem escritas num papel “preto no branco” (lido pela entrevistadora) concedia-lhes também um estatuto de autoridade; finalmente parece-nos que a capacidade de crítica de pessoas com menor treino escolar é inferior e, por vezes, bastava sentirem um mínimo de afinidade com aquilo que lhes era lido para responderem no sentido da concordância. Estes aspectos foram determinantes na opção por um outro tipo de formato dos itens - o formato *ranking*.

Pareceu-nos que, apesar do esforço de compreensão e reflexão empreendido pelas mães, grande parte destas não diferenciava as respostas de acordo com os cinco pontos possíveis, denotando falta de coerência em relação às respostas dadas aos itens anteriores. Apesar de este aspecto constituir um facto de interesse para a investigação, o tipo de formato utilizado nas respostas favorecia grandemente este tipo de atitude por parte das mães. Decidiu-se então formatar os itens sob a forma de *ranking scale*, organizando-os por grupos, já que a ordenação de mais de seis itens de cada vez se poderia tornar numa tarefa confusa e entediante para as mães. Este tipo de formato diminuía consideravelmente qualquer necessidade das entrevistadoras interferirem na codificação das respostas das mães.

Esta conclusão foi grandemente apoiada pelos resultados da administração das duas questões sobre os objectivos educativos. Estas questões estavam formatadas sob a forma de *ranking scale*, ou seja, a mãe ordenava os itens por ordem decrescente de importância na sua

opinião. Apesar de as respostas obtidas serem também diferentes consoante o nível socio-cultural das mães, a utilização deste tipo de formato permitiu ter a certeza de que não houve qualquer tipo de interferência da entrevistadora nas respostas da entrevistada, já que se a mãe concordar com determinados itens ela vai ter que discordar obrigatoriamente de outros. Assim, a mãe é levada a reflectir e a comparar os itens entre si a fim de ter a certeza da posição em que coloca cada um.

De entre os 59 itens originais foram seleccionados os que apresentavam melhor poder discriminativo, ou seja, cujas respostas se distribuam de forma mais homogénea pelos cinco valores possíveis. Os itens foram agrupados de acordo com a sua homogeneidade conceptual, por um lado, e tendo em consideração as intercorrelações obtidas. Assim, foram inseridos no mesmo grupo itens com intercorrelações razoáveis (.30 a .60), tanto positivas como negativas, que ao mesmo tempo, do ponto de vista teórico, pudessem ser colocados na mesma dimensão.

1.2. Segundo estudo-piloto

Desta vez utilizando uma amostra de 28 mães, com nível educativo diferenciado, foi testada a aplicação de seis grupos de seis itens cada. Os conteúdos abordados em cada grupo, com excepção do sexto (atribuições de causalidade), posicionavam-se em dois pólos opostos relativamente a práticas educativas e a conceptualizações da criança. São os seguintes:

- 1) Controlo autoritário versus atribuição de autonomia de pensamento
- 2) Imaturidade versus competência
- 3) Exigências de maturidade versus não exigência
- 4) Permissividade versus controlo autorizado
- 5) Flexibilidade versus rigidez educativa
- 6) Atribuições de causalidade

Era pedido às mães que ordenassem os itens de maneira a ficar em primeiro lugar aquele com o qual concordavam mais e em último lugar aquele com o qual concordavam menos. Assim todos os itens dentro de cada grupo recebiam uma nota entre 1 e 6, não podendo haver casos em que dois itens fossem ordenados na mesma posição.

Para que a cada criança correspondesse uma única nota por grupo de itens, os resultados obtidos num dos pólos de cada um destes grupos foram reconvertidos (1 em 6, 2 em 5, 3 em 4 e vice-versa). No sexto grupo, não tendo sido estabelecidos pólos opostos, cada item funcionou como uma categoria de resposta à questão de quais os determinantes comportamentais da criança perspectivados pela mãe. Dado, por um lado, este ser o único grupo de itens a funcionar nestes moldes e, por outro, estes conteúdos serem avaliados através de *vignettes* (apesar de relacionados com comportamentos específicos e não de uma forma abstrata como aqui) optou-se por eliminá-los da versão final.

A principal conclusão deste segundo estudo-piloto é a opção pela utilização de uma escala de ordenação. A principal vantagem tem a ver com o facto de as mães serem obrigadas a um esforço de reflexão, evitando que a incongruência das respostas seja devida ao formato utilizado. As vantagens aqui verificadas vão no mesmo sentido das referidas por Block e Block (sem data) relativamente à técnica do Q-sort: cada item é julgado através da sua comparação com os outros e de acordo com um critério pessoal de identificação ou não com o seu conteúdo. Pretendeu-se criar uma exigência externa para a consistência das respostas das mães, obrigando-as a reflectir e a avaliar as suas respostas. Na medida em que cada grupo de itens possui dois sub-conjuntos com conteúdos opostos, que implicam portanto o assumir de opiniões opostas, é possível, não só detectar quais são de facto essas opiniões consoante se aproximam mais de um pólo ou de outro, mas também qual é o grau de coerência das respostas das mães. Existem assim três possibilidades de resposta por parte das mães: podem concordar com todos os itens de um pólo, podem concordar com todos os itens do pólo oposto ou podem concordar com itens de ambos os pólos. Esta última possibilidade corresponderá às mães com ideias menos consistentes, se assumirmos como critério os dados da literatura. Foi importante assegurar que as ideias inconsistentes surgissem como não contingentes ao tipo de metodologia de recolha de dados utilizada.

2. Apresentação do Questionário de Avaliação das Ideias das Mães

Apresentam-se de seguida os sete grupos de itens, bem como os conteúdos a que se referem. Recorde-se que estes conteúdos estavam organizados em dois pólos opostos. Num deles estavam reunidas as ideias de carácter conservador ou convencional e no outro as ideias de carácter progressista. Estes termos já utilizados na literatura (cf. Schaefer & Edgerton,

1985), devem ser perspectivados fora da sua conotação politico-ideológica. As ideias de carácter convencional incluem a valorização da obediência na criança, a não colocação de exigências e uma atitude educativa rígida, por exemplo. As ideias de carácter progressista incluem, pelo contrário, a valorização da autonomia de pensamento, a consideração da criança como um ser competente e uma atitude flexível na educação, por exemplo. A conexão das ideias parentais é determinada pela coerência na ordenação dos itens de cada grupo, ou seja se as mães colocavam nos primeiros lugares todos os itens de um dos pólos, as ideias são explicitadas de uma forma coerente; se, pelo contrário, existe uma mistura de itens de ambos os pólos, as ideias são explicitadas de uma forma incoerente ou inconsistente. Um exemplo desta última situação é a mãe que coloca em primeiro lugar um item relativo à importância da obediência e em segundo lugar um item relativo à autonomia de pensamento (conteúdos do grupo 1, apresentado a seguir), ou vice-versa; trata-se de uma mãe com ideias pouco consistentes acerca desta temática.

Ao ordenarem os itens por grau de concordância, os pais não precisavam de se basear exclusivamente nos seus filhos, podiam referenciar-se nas suas representações das crianças da idade do seu filho, portanto crianças de cinco anos.

Grupo 1 - Obediência versus autonomia de pensamento

Este tipo de conteúdo cognitivo tem sido abordado por diversos estudos, nomeadamente estudos sobre práticas educativas. Apesar de a obediência da criança às directrizes do adulto ser considerado um indicador da emergência do auto-controlo nas crianças mais novas, os estudos mostram que nas crianças mais velhas, na medida em que se opõe ao comportamento autónomo, a obediência pode ter uma conotação de imaturidade (Kuczynski & Kochanska, 1990; Kuczynski et al., 1987). Diversos estudos abordam a obediência a par da internalização, considerando este último conceito mais adequado como indicador de auto-controlo. Os estudos de Baumrind revelaram que a valorização da obediência a uma autoridade que impõe as suas directrizes sem as justificar é uma prática autoritária, que aparece associada a comportamentos de menor competência nas crianças. Pelo contrário, o ser capaz de tomar decisões e ter opiniões próprias sobre os diversos assuntos sem estar dependente do apoio do adulto é uma competência bastante valorizada na nossa cultura e considerada importante para o desenvolvimento da criança (Maccoby, 1980). Para Nucci (1994) esta competência faz parte do domínio pessoal do comportamento de cada indivíduo (versus moral e convencional). O estímulo deste tipo de competências é uma das

características dos pais autorizados, cujos filhos aparecem com características de independência e competência.

Grupo 2 - Competências de auto-controlo versus impulsividade

A atribuição de competências de auto-controlo a uma criança implica um julgamento da sua maturidade. Ao avaliar as crianças de cinco anos como sendo capazes de controlar o seu próprio comportamento através da referência a mediadores internos (como, por exemplo, regras de conduta e interiorização das expectativas parentais) os pais manifestam as suas expectativas de maturidade. Os pais que apresentam este tipo de ideias provavelmente também estarão mais predispostos para atribuir autonomia de funcionamento à criança, não incidindo sobre ela um controlo/supervisão demasiado próxima, que apenas favorece os comportamentos de obediência e não obrigatoriamente os comportamentos de auto-controlo (Minton et al., 1971).

Grupo 3 - Afirmação de exigências pelos pais

A filosofia permissiva é absolutamente contra a imposição de directrizes ou normas à criança, contra a vontade desta. De acordo com estes princípios a criança deve-se desenvolver em liberdade e toda a força exterior que vá contra a espontaneidade do processo de desenvolvimento, cujo ritmo é marcado pela própria criança, será absolutamente negativa. Pelo contrário, os pais autorizados de Baumrind (1973, 1989) acham que existem normas que a criança deve respeitar (controle firme) e que, em última análise, quando há necessidade de tomar uma decisão, a palavra final cabe aos pais porque a responsabilidade educativa destes sobre os filhos se sobrepõe à liberdade da criança. Maccoby (1980) sugeriu também que expectativas parentais baixas estariam associadas a um baixo nível de controlo dos impulsos; pelo contrário, a colocação de exigências com consistência e firmeza sem ceder à pressão da criança será promotora do desenvolvimento desta.

Grupo 4 - Orientação da acção da criança

Procura-se saber a opinião das mães relativamente a uma possível intervenção no sentido de promover o controlo do comportamento pela criança numa situação de realização de uma tarefa de cariz lúdico. Mais uma vez a filosofia permissiva dita que as acções da

criança, mesmo aquelas que eventualmente estejam relacionadas com o seu desenvolvimento cognitivo, não devam ser submetidas à orientação do adulto. Este só deve intervir em situações extremas em que a segurança da criança esteja em questão. Pelo contrário, outros autores nomeadamente Vygotsy (1979), pensam que a acção orientadora do adulto, desde que não seja intrusiva, é fundamental para a promoção do desenvolvimento cognitivo da criança. A disponibilidade do adulto para intervir no comportamento da criança no sentido de o orientar ou estruturar será um aspecto relevante também em termos da promoção da internalização dessa estrutura imposta externamente.

Grupo 5 - Atitude flexível *versus* rígida na educação

A afirmação de uma atitude rígida na educação das crianças é uma das características do comportamento autoritário. Pelo contrário, a aceitação de que é necessário moldar os comportamentos e as exigências em função das situações e das pessoas é uma das características do comportamento autorizado. Não se trata de atitudes parentais inconsistentes mas antes da aprendizagem de uma pragmática da convivência social, do que é ou não conveniente e do que é ou não oportuno em determinados contextos espaciais e temporais. Uma atitude flexível supõe também uma atitude sensível às diferenças. Alguns estudos mostram que mães com problemas de saúde mental ou em situações de crise (como por exemplo a seguir a um divórcio), assumem atitudes mais rígidas, que frustram as crianças, estimulam comportamentos de oposição e inibem comportamentos de autonomia responsáveis (Hetherington, Cox & Cox, 1982). O estudo de Rickard, Forehand, Wells, Griest e McMahan (1981) mostrou que dois grupos de mães de crianças de idade pré-escolar assinaladas como apresentando problemas comportamentais ou de relacionamento familiar - um grupo de facto com problemas mas outro sem problemas, no entender dos clínicos - se diferenciavam, entre outros aspectos, pela maior rigidez na forma como expressavam as suas ideias.

Grupo 6 - Objectivos educativos familiares convencionais *versus* progressistas

Kohn (1977) chamou a atenção para os valores de auto-direcção, responsabilidade, capacidade de decisão e criatividade, por contraposição aos valores de conformismo relativos à obediência. Os primeiros colocam o enfoque no próprio indivíduo atribuindo-lhe valor próprio, enquanto que os segundos colocam o enfoque na sociedade ou na comunidade que rodeia o indivíduo, submetendo os valores pessoais aos valores de integração e de aceitação

por essa comunidade. Neste último caso dá-se a prioridade à sociedade e assume-se que ela constitui um valor supremo enquanto que as vontades e indiossincrasias individuais terão um menor valor; não se põe nunca em questão o facto de a sociedade poder funcionar de forma inadequada, atribuindo-lhe um estatuto inquestionável de autoridade.

Grupo 7 - Objectivos educativos do jardim de infância convencionais *versus* progressistas

Estes objectivos situam-se no domínio das relações com pares, nomeadamente no domínio pró-social. Os objectivos convencionais são relativos ao respeito pelas normas convencionais de conduta interpessoal que pressupõem que o seu cumprimento é feito na base do evitamento da punição, enquanto que os objectivos progressistas pressupõem a inexistência de punições externas. Neste último caso, se não existem constrangimentos externos, pressupõe-se que o comportamento é determinado por aquilo que a criança acredita ser adequado, ou seja de acordo com normas morais de conduta interiorizadas (Grusec, Dix & Mills, 1982). A valorização da interiorização de normas e de valores como objectivo educativo estará relacionada com um bom nível de auto-controlo.

Os sexto e sétimo grupos de itens reportam-se a objectivos educativos em casa e no jardim de infância, respectivamente. Estes objectivos têm subjacente valores de carácter mais tradicional, centrados na sociedade e em normas absolutamente convencionais, e valores mais progressistas, centrados na própria criança e no seu desenvolvimento pessoal e interpessoal.

2.1. Cotação dos resultados

Recorde-se que foi pedido às mães que ordenassem os cinco itens de cada grupo de acordo com o seu grau de concordância. A cada item em cada grupo foi atribuída uma nota, a qual podia variar entre 1 e 5, consoante as mães concordavam menos ou mais com o conteúdo do item, respectivamente. A utilização deste tipo de escala (*ranking*) implicou que a cada item fosse atribuída uma nota diferente, mesmo que por vezes a escolha entre dois itens

fosse forçada (foram impedidas ordenações *in ex-aequo*). Foi calculada uma nota somatório para cada um dos grupos de itens. Para tal, os valores dos itens de um dos pólos⁽¹⁾ foram invertidos (a nota 1, correspondente ao item avaliado em primeiro lugar, foi convertida em 5, a nota 2 em 4, a nota 3 manteve-se, a nota 4 foi convertida em 2 e a nota 5 em 1) de maneira a se poder considerar os grupos como unidimensionais. Este procedimento é vulgarmente utilizado em escalas unidimensionais cujos itens estejam formulados na forma negativa. Passam assim a existir sete notas relativas às ideias teóricas, notas estas que variam entre um valor mínimo de 9 (correspondente a 1+2+3+2+1) e um valor máximo de 21 (correspondente a 5+4+3+4+5), contemplando apenas os valores ímpares. As análises que se seguem foram realizadas sempre com estas notas compósitas.

3. Apresentação dos Resultados

Apresentam-se de seguida os resultados de cada um dos grupos de itens. A partir das notas compósitas obtidas as mães foram classificadas consoante as suas ideias estavam preferencialmente de acordo com o pólo convencional (Total de 9, 11 ou 13), com o pólo progressista (total de 19 ou 21) ou se apresentavam como inconsistentes (total de 15 ou 17). As frequências obtidas em cada um destes três tipos de respostas estão apresentadas para cada um dos sete grupos de itens no quadro 1. Os tipos de resposta referem-se ao grau de conexão das ideias, enquanto que os grupos de itens se referem aos conteúdos das ideias das mães da amostra.

Uma primeira observação a fazer aos resultados apresentados no quadro 1 diz respeito à razoável frequência com que aparecem as ideias inconsistentes em todos os grupos de itens, o que reforça a importância de estudar as mães com este tipo de ideias.

(1) Os itens, cujas cotações foram alvo de inversão foram os seguintes: itens 3, 4 e 5, relativos a autonomia do pensamento (grupo 1), itens 6, 7 e 8, relativos a uso das competências de auto-controlo (grupo 2), itens 11 e 12, relativos a afirmação de exigências (grupo 3), itens 19 e 20, relativos à orientação da acção da criança (grupo 4), itens 21 e 22 relativos à atitude educativa flexível (grupo 5), itens 28 e 29, relativos aos objectivos educativos familiares de cariz progressista (grupo 6) e, finalmente, os itens 31, 32 e 33, relativos aos objectivos educativos dprogressistas o jardim de infância (grupo 7).

Quadro 1- Frequências das ideias de tipo convencional, de tipo inconsistente e de tipo progressista em cada um dos grupos de itens (n=126).

	Convencional	Inconsistente	Progressista
Grupo 1	37	40	49
Grupo 2	46	36	44
Grupo 3	20	24	82
Grupo 4	32	46	48
Grupo 5	28	26	72
Grupo 6	19	37	70
Grupo 7	15	27	84

A análise das respostas aos itens do grupo 1 revela que de facto para muitas mães a obediência dos filhos não é um objectivo educativo fundamental, sendo a autonomia da criança mais valorizada. Apesar de este estudo não revelar quais os comportamentos alternativos à obediência e que são valorizados pelas mães, será de referir o comentário que muitas mães fizeram para justificar a não escolha em primeiro lugar da obediência das crianças - “nós também nos enganamos, podemos estar a querer que ele faça algo, que afinal está errado”. Estas mães parecem ter a noção de que uma obediência incondicional por parte da criança comporta de facto inconvenientes para o desenvolvimento da sua personalidade. Estes dados estão de acordo com as conclusões de Kuczynski et al. (1987) relativamente à autonomia da criança como objectivo educativo alternativo à obediência, mesmo que isso implique a desobediência. Aparentemente alguns pais parecem preferir a desobediência a uma atitude completamente conformista às directrizes do adulto. A estimulação de um comportamento autónomo pode jogar um papel no funcionamento parental adaptativo. Esta perspectiva tem a sua origem no estilo parental autorizado de Baumrind - equilíbrio entre o controlo parental firme e a satisfação das necessidades de autonomia e funcionamento independente da criança. Quando confrontados com um comportamento de desobediência os pais enfrentam pelo menos dois problemas: preservar a sua capacidade para influenciar os seus filhos (adoptando uma perspectiva não só a curto, mas também a longo-prazo) e promover a luta legítima da criança para se autonomizar. A obediência tem aqui um carácter de imediaticidade, enquanto que a autonomia do pensamento faz apelo à internalização.

A análise dos resultados obtidos no grupo 2 (cf. quadro 1) mostra uma distribuição razoavelmente homogénea pelos três grupos considerados. Os estudos sobre calendários evolutivos realizados no domínio do desenvolvimento cognitivo, mostraram que quanto mais adequadas eram as expectativas parentais, mais elevado seria o nível de desenvolvimento cognitivo da criança, havendo mesmo algumas vantagens num possível enviesamento para cima (Hunt & Paraskevopoulos, 1980). Ou seja, se os pais tiverem em relação aos seus filhos expectativas de realização um pouco acima do seu nível actual, isso estará associado a um nível de realização superior das crianças. Na perspectiva de Vygotsy (1979), poderia-se falar na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, o adulto deverá adequar as suas estratégias, não só em função do actual nível de desenvolvimento da criança, mas também em função do nível imediatamente a seguir.

As frequências obtidas no grupo 3 (cf. quadro 1) mostram que a grande maioria das mães não assume uma filosofia permissiva face à educação das crianças de cinco anos. A discordância face à inexistência de exigências à criança e o assumir que a criança deve cumprir algumas directrizes caracterizam estas mães.

No domínio da orientação do comportamento da criança em situações de realização de tarefas (grupo 4), a distribuição das mães pelos três tipos de respostas possíveis revela uma maior homogeneidade (cf. quadro 1). A atitude permissiva de não interferência surge aqui com maior frequência do que no grupo 3 quando se trata de exigências de cariz mais socio-convencional. A estruturação externa do comportamento é, como realça Maccoby (1980), um factor importante na promoção da interiorização do controlo em situações de realização de tarefas.

A maior parte das mães afirma-se a favor de uma atitude educativa flexível, respeitando as diferenças entre crianças com diferentes idades e diferentes temperamentos, tal como mostram os resultados obtidos no grupo 5 (cf. quadro 1). A atitude oposta revela por parte das mães uma vontade de, por um lado, tratar todos da mesma maneira para que ninguém fique injustiçado e, por outro lado, mostrar-se como uma pessoa coerente que pensa sempre da mesma maneira. Esta atitude rígida implicará provavelmente pouca sensibilidade às nuances e uma atitude defensiva face à educação das crianças.

A maior parte dos pais afirma que no contexto da educação familiar os objectivos prioritários são os objectivos de auto-direcção - autonomia na exploração das situações e sentido de responsabilidade - incluídos no grupo 6 (cf. quadro 1).

No que diz respeito ao contacto com os pares, a maioria dos pais afirmam como objectivos prioritários do jardim de infância (grupo 7) a aprendizagem de comportamentos pró-sociais que implicam que o controlo do seu comportamento não esteja dependente das suas consequências, considerando os comportamentos convencionais como secundários (cf. quadro 1). Assume-se aqui também uma valorização do relacionamento harmonioso entre as crianças.

Os três grupos de mães aqui diferenciados em função do conteúdo e da coerência das suas ideias - ideias convencionais, ideias inconsistentes e ideias progressistas - aparecem de certa forma semelhantes aos três grupos de mães identificadas por Palacios (1987b) em trabalho já referido - mães modernas e mães tradicionais, ambas com ideias consistentes, apesar de direccionadas em sentidos opostos, e as mães paradoxais. Este terceiro grupo de mães, com o qual à partida poderia não se contar, é um grupo importante a clarificar, tanto mais que não tem a sua origem no tipo de instrumento utilizado.

4. Características das crianças e características das mães

A relação entre as ideias das mães e o sexo, a idade, a posição na fratria e as tendências temperamentais das crianças e a idade e o nível de escolaridade das mães foi analisada através da realização de qui-quadrados. Relativamente à variável sexo, apenas há a referir um valor próximo da significância no grupo 2 que se refere às competências de auto-controlo das crianças, $X^2(2)=6.02$; $p=.0494$: existem mais mães de rapazes com ideias inconsistentes, enquanto que as mães das raparigas apresentam mais ideias progressistas, por comparação com os valores esperados pelo acaso. Este resultado, tendo surgido de forma isolada, não merece um comentário em particular. As variáveis idade das crianças e posição na fratria também não elicitaram diferenças significativas nas ideias das mães.

Relativamente aos indicadores de temperamento das crianças, foi estudada a relação entre a percepção que a mãe tem do seu filho - nomeadamente em relação ao grau de dificuldade em lidar com ele, à tonalidade afectiva da descrição que faz das suas características e aos problemas educativos - e as ideias maternas. Considerando as ideias das mães codificadas nos três grupos atrás referidos (convencionais, inconsistentes e progressistas), foram realizados qui-quadrados, com o objectivo de verificar a existência de qualquer associação não esperada entre as variáveis.

Quanto às avaliações comparativas, apenas foi observada uma associação entre o quinto grupo de ideias - atitude flexível versus rígida na educação - e a comparação com outras crianças da mesma idade, $X^2(4)=12.72$; $p=.0127$. Este resultado, descrito no quadro 2, mostra que as mães que valorizam uma atitude rígida na educação consideram, mais frequentemente do que o que seria de esperar pelo acaso, os seus filhos como mais fáceis de lidar do que as crianças da mesma idade; pelo contrário existem menos mães a valorizar a dita atitude rígida e a considerar os seus filhos como mais difíceis. Em relação às mães com ideias inconsistentes, existem menos mães a considerar os seus filhos como mais fáceis e mais mães a considerar os seus filhos como mais difíceis, isto por comparação com os valores esperados. Os valores obtidos e esperados nas mães com ideias progressistas não se distinguem de forma nítida.

Quadro 2 - Ideias relativas a atitude educativa rígida/flexível (grupo 5) e comparação com crianças da mesma idade - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

IDEIAS	COMPARAÇÃO COM CRIANÇAS DA MESMA IDADE		
	Mais fácil	Igual	Mais difícil
Convencional	12 (7.4)	16 (17.2)	0 (3.4)
Inconsistente	2 (6.9)	18 (16.0)	6 (3.1)
Progressista	19 (18.7)	43 (43.7)	9 (8.5)

Na abordagem da variável tonalidade afectiva da descrição da criança feita pela mãe, pretendeu-se ver até que ponto as descrições mais positivas ou mais negativas das crianças se associavam às suas ideias. Os resultados das análises de qui-quadrado apresentadas no quadro 3, apoiam duas associações: a primeira entre as descrições mais positivas e as ideias relativas às competências de auto-controlo das crianças (bem como descrições mais negativas

e ideias relativas à incompetência da criança para controlar o seu comportamento), $X^2(2)=12.97$; $p=.0015$ e a segunda entre as descrições mais positivas e a atitude educativa flexível (bem como descrições mais negativas e atitudes rígidas e ideias inconsistentes), $X^2(2)=6.11$; $p=.0470$.

Quadro 3 - Ideias relativas a competências de auto-controlo/impulsividade (grupo 2) e a atitude educativa rígida/flexível (grupo 5) e tonalidade afectiva da descrição - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

IDEIAS		DESCRIÇÃO	
		Mais positiva	Mais negativa
GRUPO 2	Convencional	12 (20.2)	34 (25.9)
	Inconsistente	15 (15.7)	21 (20.3)
	Progressista	28 (19.2)	16 (24.8)
GRUPO 5	Convencional	10 (12.2)	18 (15.8)
	Inconsistente	7 (11.3)	19 (14.7)
	Progressista	38 (31.4)	34 (40.6)

A análise da relação entre o tipo de problema educativo referido pela mãe e as ideias expressas nas respostas aos sete grupos de itens não revelou qualquer tipo de diferenças ou associações significativas.

Em conclusão, no que diz respeito às características temperamentais aqui estudadas, as ideias das mães que aparecem com maior pertinência são as relativas à competência ou incompetência da criança para controlar o seu próprio comportamento e à atitude flexível versus rígida na educação das crianças.

Relativamente à idade das mães há a referir três grupos de ideias em relação aos quais surgiram associações significativas, tal como se pode verificar no quadro 4.

Os resultados apresentados no quadro 4 são consistentes nas associações apontadas. Assim, há uma tendência nítida para as mães mais jovens apresentarem mais ideias de tipo convencional (em qualquer um dos três grupos) e menos ideias de tipo progressista em relação aquilo que seria de esperar pelo acaso. Pelo contrário, as mães mais idosas

apresentam mais ideias de tipo progressista e menos ideias de tipo convencional, também por comparação com os valores esperados pelo acaso. As mães do grupo etário intermédio apresentam valores que tendencialmente se aproximam dos do grupo mais idoso, mas de uma forma menos consistente e menos nítida.

Quadro 4 - Frequências obtidas e esperadas (entre parentesis) em cada um dos grupos de ideias por grupo etário das mães. Valores dos qui-quadrados e probabilidades para cada grupo de itens.

IDEIAS	GRUPO ETÁRIO DAS MÃES			Total
	24 a 30 anos (n=35)	31 a 34 anos (n=41)	35 a 42 anos (n=50)	
GRUPO 3 - $X^2(4)=15.87$; $p=.0032$				
Convencional	12 (5.6)	2 (6.5)	6 (7.9)	20
Inconsistente	8 (6.7)	9 (7.8)	7 (9.5)	24
Progressista	15 (22.8)	30 (26.7)	37 (32.5)	82
GRUPO 4 - $X^2(4)=12.38$; $p=.0147$				
Convencional	16 (8.9)	7 (10.4)	9 (12.7)	32
Inconsistente	10 (12.8)	19 (15.0)	17 (18.3)	46
Progressista	9 (13.3)	15 (15.6)	24 (19.0)	48
GRUPO 6 - $X^2(4)=10.03$; $p=.0400$				
Convencional	8 (5.3)	8 (6.2)	3 (7.5)	19
Inconsistente	13 (10.3)	7 (12.0)	17 (14.7)	37
Progressista	14 (19.4)	26 (22.8)	30 (27.8)	70

Na medida em que se tinha verificado uma associação entre a idade das mães e o seu nível de escolaridade (cf. capítulo 4), testou-se a interferência desta variável nos resultados. Em relação às ideias sobre as exigências que as mães colocam às crianças (grupo 3), verificou-se que a associação com a idade das mães verificada na amostra global apenas aparece significativa nas mães com nível de escolaridade mais baixo, ou seja, só nas mães com menor nível de escolaridade, a uma idade superior corresponde ideias mais progressistas, $X^2(4)=10.50$, $p=.0328$. As ideias relativas à orientação da acção da criança aparecem associadas ao grupo etário das mães na mesma direcção que na amostra global, mas apenas no grupo com nível de escolaridade intermédio, $X^2(4)=13.68$, $p=.0084$. As ideias das mães relativamente à atitude flexível/rígida na educação dos seus filhos, apesar de não

aparecerem associadas de forma significativa do ponto de vista estatístico ao grupo etário das mães na amostra global, aparecem associadas com um valor de probabilidade próximo do nível de significância nas mães de nível de escolaridade baixo, $X^2(4)=9.41$, $p=.0517$. A relação entre os valores observados e os valores esperados é a mesma das relações até agora descritas. Finalmente, as ideias relativas aos objectivos educativos familiares não revelam a interferência da variável nível de escolaridade da mãe.

As análises realizadas em função do nível de escolaridade das mães revelaram diferenças bem nítidas, tal como se pode verificar através da informação apresentada no quadro 5.

A análise do quadro 5 revela que, em todos os grupos de itens, as ideias aparecem relacionadas com o nível de escolaridade das mães. Um aspecto comum é o facto de a frequência obtida ser sempre superior à esperada no caso das mães com nível de escolaridade elementar com ideias convencionais e no caso das mães com nível de escolaridade superior e ideias progressistas. Pelo contrário, a frequência obtida é sempre inferior à esperada no caso das mães com nível de escolaridade elementar e ideias progressistas e no caso das mães com nível de escolaridade superior e ideias convencionais. As mães com nível de escolaridade médio, de uma maneira geral, apresentam uma tendência para exprimir mais ideias de carácter progressista (com excepção dos grupos 4 e 5) e menos ideias do tipo convencional (com excepção do grupo 4), do que o que seria de esperar pelo acaso. Porém, as diferenças de valores (esperados e obtidos) são de uma maneira geral mais fracas nas mães de nível de escolaridade médio por comparação com as mães de nível de escolaridade elevado, apesar de tendencialmente se direccionarem no mesmo sentido.

As ideias de carácter inconsistente apresentam-se razoavelmente distribuídas pelas mães dos três níveis de escolaridade. Nota-se porém, à excepção dos grupos 1 e 2, que estas ideias surgem com frequência superior à esperada nas mães com nível de escolaridade baixa; no grupo 1 as ideias inconsistentes surgem com mais frequência nas mães de nível de escolaridade alto e no grupo 2 aparecem com mais frequência nas mães com nível de escolaridade intermédio.

Quadro 5 - Frequências obtidas e esperadas (entre parentesis) em cada um dos grupos de ideias por nível de escolaridade das mães. Valores dos qui-quadrados e probabilidades para cada grupo de itens.

IDEIAS	NÍVEL DE ESCOLARIDADE DAS MÃES			Total
	Baixo (n=42)	Médio (n=41)	Alto (n=43)	
GRUPO 1 - $X^2(4)=11.85$; $p=.0185$				
Convencional	20 (12.3)	11 (12.0)	6 (12.6)	37
Inconsistente	10 (13.3)	13 (13.0)	17 (13.7)	40
Progressista	12 (16.3)	17 (15.9)	20 (16.7)	49
GRUPO 2 - $X^2(4)=24.11$; $p=.0001$				
Convencional	26 (15.3)	11 (15.0)	9 (15.7)	46
Inconsistente	12 (12.0)	13 (11.7)	11 (12.3)	36
Progressista	4 (14.7)	17 (14.3)	23 (15.0)	44
GRUPO 3 - $X^2(4)=25.95$; $p=.0000$				
Convencional	14 (6.7)	4 (6.5)	2 (6.8)	20
Inconsistente	13 (8.0)	4 (7.8)	7 (8.2)	24
Progressista	15 (27.3)	33 (26.7)	34 (28.0)	82
GRUPO 4 - $X^2(4)=10.11$; $p=.0385$				
Convencional	13 (10.7)	14 (10.4)	5 (10.9)	32
Inconsistente	18 (15.3)	13 (15.0)	15 (15.7)	46
Progressista	11 (16.0)	14 (15.6)	23 (16.4)	48
GRUPO 5 - $X^2(4)=19.68$; $p=.0006$				
Convencional	17 (9.3)	7 (9.1)	4 (9.6)	28
Inconsistente	10 (8.7)	11 (8.5)	5 (8.9)	26
Progressista	15 (24.0)	23 (23.4)	34 (24.6)	72
GRUPO 6 - $X^2(4)=25.99$; $p=.0000$				
Convencional	15 (6.3)	4 (6.2)	0 (6.5)	19
Inconsistente	13 (12.3)	13 (12.0)	11 (12.6)	37
Progressista	14 (23.3)	24 (22.8)	32 (23.9)	70
GRUPO 7 - $X^2(4)=30.97$; $p=.0000$				
Convencional	13 (5.0)	1 (4.9)	1 (5.1)	15
Inconsistente	13 (9.0)	9 (8.8)	5 (9.2)	27
Progressista	16 (28.0)	31 (27.3)	37 (28.7)	84

O facto de as mães com nível de escolaridade elementar apresentarem mais frequentemente ideias convencionais, enquanto que as mães com nível de escolaridade superior apresentarem ideias mais progressistas, é um dado com largo apoio na literatura. As mães com nível social mais baixo valorizam mais a obediência, apresentam calendários evolutivos mais tardios, vêem as crianças como seres imaturos e incompetentes, adoptam estratégias educativas mais rígidas e valorizam objectivos educativos mais conformistas e convencionais. Pelo contrário, as mães com nível social mais elevado tendem a valorizar objectivos de autonomia e independência das crianças, a apresentar calendários evolutivos mais exigentes, a ter imagens das crianças como seres competentes e a valorizar objectivos educativos centrados na própria criança e no desenvolvimento das suas competências de auto-direcção (Kohn, 1977, Schaefer & Edgerton, 1985, Segal, 1985). O prolongamento da escolaridade deverá levar os indivíduos a adquirir uma atitude mais activa, mais crítica e mais flexível face ao que os rodeia, tentando promover na criança também essas competências. Além disso, as mães de nível de escolaridade superior desta amostra, com excepção de três que são domésticas, possuem um estatuto profissional superior e terão a noção das exigências que o seu trabalho coloca. Uma atitude de conformismo não é compatível com profissões de nível superior, ao contrário do que acontece com as profissões de nível menos diferenciado, em que a obediência a directrizes é fundamental.

O facto de as ideias inconsistentes aparecerem com mais frequência nas mães com nível de escolaridade baixo, é um dado novo para nós, na medida em que a componente qualitativa das ideias ainda não foi alvo da atenção das investigações.

5. Relação entre ideias das mães e auto-controlo da criança

Ao estudar a relação entre estas duas variáveis considerou-se dentro dos sete grupos das ideias as do tipo convencional, as do tipo inconsistente e as do tipo progressista, por um lado, e as notas globais de auto-controlo (tal como percebido pelas mães e pelas educadoras) e as notas factoriais, por outro lado. Os sete grupos de ideias foram abordados como variáveis independentes. Procedeu-se então a uma análise de variância simples (ONEWAY, seguida da análise dos contrastes pelo método Tukey), com o objectivo de verificar a existência de diferenças de médias em auto-controlo - notas globais e notas

factoriais - na avaliação das mães e das educadoras. Apenas os resultados relativos às diferenças estatisticamente significativas aparecem descritos no quadro 6.

O primeiro comentário a fazer a estes resultados é que nem todos os grupos de ideias surgem relacionados com o auto-controlo e nem todas as notas de auto-controlo aparecem relacionadas com as ideias. A grande ausência é a da nota total de auto-controlo avaliada pelas mães. No que diz respeito à versão preenchida pelas educadoras, verificou-se uma relação entre a nota global de auto-controlo e a nota de ideias relativas à competência ou incompetência da criança, $F(2,117) = 3.92$; $p < .05$. Assim, os pais que acham que as crianças possuem competências de auto-controlo tem filhos que são avaliados pelas educadoras como apresentando de facto mais comportamentos de auto-controlo do que os filhos dos pais que acham que as crianças não são competentes. As crianças cujas mães apresentam ideias inconsistentes sobre esta temática são avaliadas de uma forma intermédia pelas educadoras, não sendo as diferenças significativas em relação aos outros dois grupos.

Em termos de notas factoriais, verificou-se a existência de relações entre as ideias e os factores 1, 2, 3, 6 e 7 da versão preenchida pelas mães e os factores 1 e 2 da versão preenchida pelas educadoras. Atente-se para cada grupo de ideias à análise da sua relação com as notas de auto-controlo, a partir do quadro 6.

O primeiro grupo de ideias - autonomia de pensamento versus autoritarismo - relaciona-se com as notas factoriais no segundo factor do auto-controlo - versão preenchida pelas mães, $F(2, 117) = 3.48$; $p = .034$. Este factor foi interpretado como relativo ao cumprimento de normas socio-convencionais pela criança. As diferenças de médias apenas são significativas entre as mães com ideias inconsistentes e as mães que enfatizam a apresentação de obediência pelas crianças, aparecendo o grupo de mães que opinam pela autonomia de pensamento com valores intermédios na avaliação do auto-controlo das crianças, valores estes que não diferem estatisticamente dos outros dois grupos. Estes resultados apontam, em parte, numa direcção contrária à esperada, ou seja, as mães com ideias mais autoritárias avaliam os seus filhos como possuindo um nível superior de respeito pelas regras socio-convencionais. Estes resultados podem ser interpretados pela valorização que estas mães fazem de uma criança "bem comportada", havendo um enviesamento das avaliações dos filhos no sentido do respeito pelas regras. As mães que avaliam os seus filhos como menos respeitadores das normas socio-convencionais são também as mães com ideias mais incoerentes, ou seja, tanto escolhem prioritariamente itens relativos à dimensão

autoritária como à dimensão da autonomia. As mães que valorizam a autonomia da criança não avaliam os seus filhos como possuindo um nível demasiado elevado nem demasiado baixo de cumprimento das regras socio-convencionais.

Quadro 6 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) das notas factoriais de auto-controlo avaliado pelas mães (Mãe1 a Mãe7), da nota global avaliada pelas educadoras (Educ.) e das notas factoriais de auto-controlo avaliado pelas educadoras (Educ.1, Educ.2) em cada um dos grupos de mães definidos pelas suas ideias.

AUTO- -CONTROLO	IDEIAS			F (2, 117)
	Convencional	Inconsistente	Progressista	
	Grupo 1			
Mãe2	.35(.99)	-.25(.92)	-.06(1.02)	3.4842*
	Grupo 2			
Mãe6	.06(.94)	-.42(1.16)	.28(.82)	5.0834**
Educ.1	-.30(.86)	-.25(.99)	.50(.96)	9.8594*****
Educ.	101.33(18.51)	101.65(19.91)	111.16(17.06)	3.9187*
	Grupo 4			
Mãe1	-.41(1.23)	.10(1.00)	.13(.80)	3.0196*
	Grupo 5			
Mãe3	.35(.90)	.34(.86)	-.25(1.02)	5.5686**
Educ.1	-.45(.97)	-.12(.85)	.23(1.01)	5.05**
Educ.2	.27(1.05)	.29(.80)	-.22(1.00)	4.0492*
	Grupo 6			
Educ.1	-.50(.78)	.01(1.12)	.13(.95)	2.8793
	Grupo 7			
Mãe7	-.81(1.12)	.19(1.03)	.07(.92)	5.2687**

O segundo grupo de ideias - atribuição de competências às crianças - para além de se relacionar com a nota global de auto-controlo avaliada pelas educadoras, $F(2, 120)=3.92$; $p=.0225$, relaciona-se também com as notas factoriais do factor 6 da escala preenchida pelas mães, $F(2, 117)=5.08$; $p<.01$, e do factor 1 da escala preenchida pelas educadoras, $F(2, 117)=9.86$; $p=.0001$. O factor 6 da escala preenchida pelas mães foi interpretado como a capacidade de reflectir antes de passar ao acto, enquanto que o factor 1 da escala preenchida pelas educadoras foi interpretado como a realização dos objectivos propostos em geral no

jardim de infância. Estas médias apontam globalmente na mesma direcção, ou seja, as mães que consideram que as crianças são capazes de exercer auto-controlo, avaliam os seus filhos como mais capazes de reflectir antes de passar ao acto, o mesmo acontecendo com a avaliação feita pelas educadoras; pode-se dizer que existe um acordo nas avaliações das educadoras e das mães no sentido de as crianças serem avaliadas como possuindo um nível superior de auto-controlo, apesar de o valor indicado pelas educadoras ser bastante superior ao indicado pelas mães. As mães que acham que as crianças são competentes têm filhos que são avaliados pelas educadoras como de facto cumprindo aquilo que se trabalha no jardim de infância, ao contrário das mães que consideram as crianças como incompetentes. Tal como em relação às ideias relativas à obediência/autonomia da criança, também nesta dimensão o grupo de mães com ideias mais inconsistentes avalia os seus filhos como possuindo um nível mais baixo de auto-controlo (neste caso trata-se de reflectir antes de actuar) por comparação com os outros dois grupos de mães. As educadoras não distinguem tão nitidamente os outros dois grupos de mães - as com ideias inconsistentes e as que atribuem incompetência à criança para controlar o seu comportamento.

O terceiro grupo de ideias não apresenta qualquer tipo de relação com as variáveis de auto-controlo da criança. Podemos apenas hipotetizar que, ou o conceito de exigências colocadas pelas mães aos seus filhos não é relevante em termos de auto-controlo das crianças, ou a forma como este conceito foi avaliado, tendo resultado numa distribuição mais homogénea do que o desejado, não permitiu diferenciar as mães no que diz respeito às suas ideias.

O quarto grupo de ideias - controlo da acção da criança versus permissividade - aparece relacionado tangencialmente com as notas factoriais no primeiro factor da versão para mães, o qual foi interpretado como sendo relativo à capacidade de concentração e perseverança nas tarefas, $F(2, 117)=3.02$; $p=.0526$. No entanto, as análises dos contrastes Tukey não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os diversos grupos.

O quinto grupo de ideias - atitude flexível versus atitude rígida na educação - relaciona-se com as notas factoriais do factor 3 da versão para mães, $F(2, 120)=5.57$; $p=.0049$ e do factor 1, $F(2, 120)=5.05$; $p=.0078$ e factor 2, $F(2, 120)=4.05$; $p=.0199$ da versão para educadoras. O factor 3 da versão para mães foi interpretado como comportamento cuidadoso e capacidade de espera, enquanto que os factores 1 e 2 da versão para educadoras foram interpretados respectivamente como comportamento adequado aos objectivos do jardim

de infância e comportamento calmo e sossegado no seu dia a dia. As médias relativas a este último factor não diferem porém do ponto de vista estatístico. Relativamente aos outros dois factores a análise das médias relativas às ideias sobre atitude educativa flexível/rígida (cf. quadro 6) permite verificar que a relação entre as ideias das mães relativas à atitude educativa flexível/rígida se relaciona com os valores de auto-controlo em direcções contrárias nas duas versões. Assim, as mães com uma atitude rígida avaliam os seus filhos como mais cuidadosos e capazes de esperar, enquanto que estas mesmas crianças são avaliadas pelas suas educadoras como as menos capazes de cumprir os objectivos do jardim de infância. Estes resultados podem ser interpretados, tal como anteriormente, como ilustrando um possível enviesamento nas respostas das mães com atitudes mais rígidas face à educação das crianças, ou seja, as mães que valorizam uma uniformidade na conduta educativa, independentemente da idade e características específicas de cada criança, avaliam os seus filhos como cuidadosos e pacientes. Este parece-nos ser um bom exemplo de como mães e educadoras podem fazer avaliações das mesmas crianças aparentemente contraditórias, porque salientam comportamentos de auto-controlo diferentes, revelando assim a complexidade da relação entre estas duas avaliações.

O sexto grupo de ideias - objectivos da educação em casa - aparece preferencialmente relacionado com o primeiro factor da versão para educadoras, não atingindo porém os valores de significância estatística, $F(2, 120)=2.88$; $p=.0601$. Porém, a análise dos contrastes Tukey revelou que os filhos de mães que valorizam os objectivos de auto-direcção são avaliadas pelas educadoras como cumprindo os objectivos de jardim de infância, mais frequentemente do que as crianças cujas mães valorizam os objectivos socio-convencionais.

Finalmente as ideias relativas aos objectivos educativos do jardim de infância aparecem relacionadas com as notas factoriais do factor 7 da versão para mães, $F(2, 117)=5.27$; $p=.0064$, factor este que foi interpretado como indicando uma atitude de serenidade nas relações sociais. A análise das médias apresentadas no quadro 6 revela que as mães que opinam que no jardim de infância as crianças devem aprender a não chamar nomes feios ou a não bater nas outras crianças (objectivos convencionais) avaliam os seus filhos como menos serenos nas relações com as outras pessoas, por comparação com os outros dois grupos de mães.

6. Síntese

Ao longo deste capítulo foi apresentada um questionário de avaliação das ideias teóricas das mães. Tendo sido seleccionados sete conteúdos teóricos importantes em termos do seu relacionamento com o auto-controlo da criança, distinguiram-se as mães com ideias coerentes - progressistas e conservadoras - e com ideias inconsistentes, com base nesses conteúdos.

A análise dos aspectos diferenciais mostrou que as variáveis da criança parecem ter pouca interferência neste tipo de ideias das mães; pelo contrário, as características das mães interferem, sendo nítidas as diferenças entre mães com diferentes níveis de escolaridade. Em relação à idade das mães, verificou-se uma interacção com o nível de escolaridade. As diferenças em função da idade parecem ser mais salientes nas mães com nível de escolaridade mais baixo.

Verificou-se que as ideias teóricas maternas estavam predominantemente relacionadas com as notas factoriais de auto-controlo da versão preenchida pelas mães de uma forma bastante diferenciada. A um conteúdo cognitivo da mãe correspondia um factor na avaliação das crianças como se, de facto, os conteúdos das ideias e as percepções do comportamento das crianças estivessem emparelhados. Importante registar que nem sempre há correspondência entre ideias progressistas e níveis mais elevados de auto-controlo.

CAPÍTULO 8

AUTO-CONTROLO DA CRIANÇA, PROCESSOS COGNITIVOS E COMPORTAMENTOS DISCIPLINARES DAS MÃES

Nos três capítulos anteriores foram apresentados os resultados relativos aos principais conceitos estudados nesta investigação, através dos produtos obtidos com os próprios instrumentos de avaliação. Tratou-se de ver como é que os instrumentos especificamente elaborados ou adaptados com o objectivo de avaliar um determinado conceito se comportam quando administrados a uma amostra de indivíduos e, a partir dos resultados obtidos, ver como os instrumentos funcionam e a que tipo de informação dão acesso. A análise desta informação permitiu tirar conclusões acerca dos próprios conceitos. Foi necessário proceder primeiro ao estudo daquilo que cada instrumento avalia, para poder utilizar esta informação no estudo da relação entre os conceitos.

Foram até aqui analisados os comportamentos de auto-controlo da criança e as suas tendências temperamentais (cap. 5), as ideias teóricas das mães e sua relação com o auto-controlo da criança (cap.7) e os comportamentos disciplinares, sentimentos e cognições relativamente a situações concretas do quotidiano da díade mãe-criança e sua relação com o auto-controlo (cap. 6). Pretende-se agora estudar a relação entre as variáveis contempladas nesta investigação de uma forma mais integrada. Ao longo deste capítulo proceder-se-á à análise da relação entre as variáveis maternas - ideias teóricas, comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições de causalidade - testando a possibilidade de constituir grupos de mães com características diferenciadoras consistentes, para de seguida se estudar a relação destes grupos com as notas de auto-controlo das crianças e suas características temperamentais.

1. Relação entre comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições de causalidade e ideias teóricas

1.1. Relação entre ideias teóricas e comportamentos disciplinares

Qual a relação entre aquilo que as mães afirmam pensar de uma forma global acerca das crianças e da sua educação e os comportamentos disciplinares relatados? Foram realizadas análises de variância (ONEWAY, seguida do teste de contrastes Tukey), considerando os três grupos atrás descritos na variável ideias. No quadro 1 apresentam-se os comportamentos disciplinares das mães em função de cada um destes grupos.

Quadro 1 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) dos comportamentos disciplinares, em cada um dos grupos de mães definidos pelas suas ideias.

COMPORTAMENTOS DISCIPLINARES	IDEIAS			F(2, 123)
	Convencional	Inconsistente	Progressista	
	Grupo 1			
Castigo físico	1.46 (1.12)	.95 (1.08)	.51 (.65)	10.5082****
	Grupo 2			
Explicação	2.00 (1.62)	1.72 (1.60)	2.82 (1.56)	5.2999**
	Grupo 3			
Instr. directa	2.80 (1.44)	1.67 (1.66)	1.83 (1.28)	4.5762*
	Grupo 5			
Castigo físico	1.43 (1.23)	1.23 (1.21)	.63 (.72)	8.6105****
	Grupo 6			
Explicação	1.26 (1.41)	2.43 (1.66)	2.34 (1.63)	3.8804*
	Grupo 7			
Castigo físico	1.67 (1.40)	1.04 (1.13)	.76 (.84)	5.5683**
Cast.não físico	1.13 (1.55)	.48 (.70)	.55 (.70)	3.4350*
Explicação	1.13 (1.51)	1.96 (1.29)	2.48 (1.70)	4.8993**
Nada	1.07 (1.03)	.67 (.73)	.51 (.78)	3.0957*

O castigo físico é uma categoria comportamental que aparece diferenciada em função das ideias relativas a autonomia de pensamento, $F(2, 123)=10.51$; $p=.0001$, flexibilidade

educativa, $F(2, 123)=8.61$; $p=.0003$ e objectivos educativos do jardim de infância, $F(2, 123)=5.57$; $p=.0048$. Assim, as mães que mais apoiam a autonomia da criança afirmam aplicar menos castigos físicos do que as mães mais autoritárias, ficando o grupo de mães com ideias intermédias no meio e não se distinguindo significativamente dos outros dois grupos. As mães que opinam a favor de uma maior flexibilidade educativa aplicam menos castigos físicos do que as mães com ideias a favor de uma maior rigidez educativa e do que as mães com ideias menos coerentes, não se distinguindo estes dois grupos de mães entre si. Finalmente, as mães que acham que os objectivos educativos do jardim de infância devem promover as competências pró-sociais das crianças também dizem aplicar menos castigos físicos do que as mães que são a favor de objectivos mais tradicionais, ficando mais uma vez o grupo de mães com ideias mais incoerentes com valores intermédios.

O castigo não físico apenas aparece diferenciado em função das ideias relativas aos objectivos do jardim de infância, $F(2, 123)=3.44$; $p=.0353$. As mães que mais valorizam objectivos tradicionais aplicam mais castigos não físicos do que as mães com valores mais pró-sociais e mesmo mais incoerentes.

A repreensão verbal é uma estratégia disciplinar que não aparece diferenciada em função das ideias das mães. A instrução directa apenas aparece diferenciada em função das ideias relativas às exigências de maturidade, $F(2, 123)=4.58$; $p=.0121$. O grupo de mães que menos é a favor da colocação de exigências às crianças, aplica mais este tipo de estratégia do que o grupo que é a favor de atitudes mais exigentes e do que o grupo com ideias menos coerentes sobre este assunto.

Atente-se de seguida aos resultados relativos aos dois comportamentos indutivos. A explicação é uma estratégia disciplinar que aparece diferenciada em função das ideias relativas à competência da criança, $F(2, 123)=5.30$; $p=.0062$ e aos objectivos educativos familiares, $F(2, 123)=3.88$; $p=.0232$ e do jardim de infância, $F(2, 123)=4.90$; $p=.0090$. As mães que são de opinião que as crianças são seres competentes utilizam mais explicações do que as mães com ideias incoerentes a este propósito, situando-se o grupo de mães que acham que as crianças são seres incompetentes nos valores intermédios, mas não se distinguindo estatisticamente dos outros dois grupos. Em relação aos objectivos educativos familiares, o grupo de mães com ideias mais convencionais refere uma menor utilização de explicações do que os outros dois grupos, que por sua vez não se distinguem entre si do ponto de vista estatístico. As mães que são a favor dos objectivos pró-sociais no jardim de infância referem

mais o uso de explicações do que as mães que são a favor de objetivos mais tradicionais, situando-se o grupo com ideias mais incoerentes a este propósito nos valores intermédios, sem se distinguir estatisticamente dos outros dois grupos. A recepção é uma estratégia disciplinar pouco utilizada e que não chega a atingir os níveis de significância exigidos na diferenciação dos grupos, mas cujas médias vão no mesmo sentido das médias da explicação, ou seja, são superiores nos grupos com ideias mais progressistas do que nos restantes.

De entre os comportamentos indicadores de uma estratégia permissiva, apenas há a considerar a ausência de comportamento disciplinar que aparece diferenciada em função das ideias das mães relativas aos objectivos do jardim de infância (cf. quadro 1). Assim, as mães que são de opinião que no jardim de infância as crianças devem aprender a não bater e a não chamar nomes feios (objectivos convencionais), referem mais frequentemente o comportamento disciplinar *nada*, por comparação com as mães que preferem os objectivos progressistas, ficando o grupo das mães com ideias inconsistentes na posição intermédia, sem se distinguir dos outros dois.

Em resumo, nem todos os comportamentos disciplinares se relacionam de forma estatisticamente significativa com todas as ideias maternas, apesar de os resultados obtidos se direccionarem todos no mesmo sentido. De uma maneira geral, as mães com ideias mais convencionais aplicam mais comportamentos punitivos e menos comportamentos indutivos, o que nos levanta a possibilidade de existir um padrão coerente entre ideias e comportamentos disciplinares nesta amostra de mães.

1.2. Relação entre ideias teóricas e justificações para os comportamentos disciplinares

Qual a relação entre ideias teóricas e ideias aplicadas a situações concretas? Apresenta-se no quadro 2 as justificações referidas pelas mães para os seus comportamentos disciplinares, em função das ideias que explicitaram.

A justificação dada pelas mães para o seu comportamento disciplinar, com base na eficácia deste, parece ser uma resposta generalizada a toda a amostra, não diferenciando as

mães de acordo com as ideias que estas apresentam. Da mesma maneira, as justificações com base na individualidade da criança e com base na presença de outros adultos também não resultam em médias significativamente diferentes em função das ideias das mães.

Quadro 2 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) das justificações para os comportamentos disciplinares, em cada um dos grupos de mães definidos pelas suas ideias.

JUSTIFICAÇÕES	IDEIAS			F(2, 123)
	Convencional	Inconsistente	Progressista	
	Grupo 1			
Autonomia	.05 (.23)	.35 (.58)	.33 (.59)	4.0764*
	Grupo 2			
Mãe	1.09 (1.01)	1.67 (1.37)	1.11 (1.10)	3.1008*
	Grupo 3			
Comp. inadeq.	.85 (.93)	.46 (.66)	.35 (.65)	3.9781*
	Grupo 4			
Autonomia	.13 (.34)	.17 (.44)	.42 (.65)	4.0599*
	Grupo 7			
Aprendizagem	1.20 (1.37)	2.04 (1.63)	2.68 (1.86)	5.0791**
Desvalorização	.67 (.82)	.15 (.36)	.15 (.45)	7.2163**

Da análise do quadro 2 é possível verificar que a justificação com base na aprendizagem diferencia apenas os grupos de mães definidos pelas ideias relativas aos objectivos educativos do jardim de infância, $F(2, 123)=5.08$; $p=.0076$. Assim, as mães que valorizam mais a aprendizagem de comportamentos pró-sociais fazem mais uso de justificações com base na aprendizagem de comportamentos mais adequados do que as mães que valorizam os objectivos mais tradicionais, ficando o grupo de mães com ideias menos coerentes com valores intermédios, sem se distinguir dos outros dois grupos.

A promoção da autonomia da criança é uma justificação cujas médias aparecem diferenciadas em função das ideias relativas à autonomia de pensamento da criança, $F(2, 123)=4.08$; $p=.0193$, e em função das ideias relativas ao controlo/permissividade, $F(2, 123)=4.06$; $p=.0196$. Assim, o grupo de mães com ideias mais autoritárias usa menos este tipo de justificação do que o grupo de mães com ideias incoerentes e do que o grupo de mães

que acha que as crianças devem pensar por elas próprias, não se distinguindo estes dois grupos entre si. O grupo de mães com ideias permissivas refere menos vezes este tipo de justificações do que o grupo de mães que é a favor do controlo da acção da criança, ficando o grupo de mães com ideias incoerentes com os valores intermédios, não se distinguindo estatisticamente dos outros dois.

A justificação apelando ao comportamento inadequado apresentado pela criança, é mais utilizada pelas mães que acham que não se deve colocar exigências às crianças do que pelas mães que acham que essas exigências devem ser colocadas, $F(2, 123)=3.98$, $p=.0212$; o grupo de mães com ideias inconsistentes ocupa uma posição intermédia, não se diferenciando de forma significativa dos outros dois grupos.

A desvalorização do comportamento inadequado da criança patente nas respostas das mães aparece diferenciada em função das ideias relativas aos objectivos educativos do jardim de infância, $F(2, 123)=7.22$; $p=.0011$. O grupo de mães com ideias mais conservadoras apresenta um número superior de justificações desvalorizando o comportamento do seu filho por comparação com os outros dois grupos.

A justificação com base nos sentimentos e disposição momentânea da mãe, apesar de revelar valores ainda dentro dos padrões de significância, $F(2, 123)=3.10$, $p=.0485$, quando submetida à análise dos contrastes não revela diferenças significativas entre grupos. É possível porém observar no quadro 2 que o grupo de mães com ideias mais inconsistentes apresenta uma média superior deste tipo de justificações.

A título de síntese, pode-se afirmar que as relações obtidas entre as ideias teóricas e as ideias aplicadas a situações concretas (justificações para o comportamento disciplinar), apesar de não generalizadas a todas as categorias de ideias, são conceptualmente coerentes. Assim, à ideia teórica de que se deve atribuir autonomia de pensamento à criança, corresponde a ideia de que as crianças devem aprender a resolver os seus problemas sem que haja interferência obrigatória do adulto; à ideia teórica de que a criança é um ser incompetente em termos de controlo sobre o seu próprio comportamento corresponde uma centração na disposição momentânea da mãe para justificar o seu comportamento; as mães que pensam que não se deve fazer exigências às crianças, disciplinam os seus filhos porque estes apresentaram um comportamento inadequado, mas sem referirem por objectivo a sua mudança. As mães que acham que se deve supervisionar o comportamento das crianças

acham que estas devem resolver autonomamente os conflitos entre elas; finalmente, as mães que favorecem os objectivos do jardim de infância em termos pró-sociais, disciplinam porque acham que a criança deve aprender outras formas de comportamento mais adequadas e não desvalorizam os conflitos entre as crianças.

1.3. Relação entre ideias teóricas e sentimentos

O quadro 3 revela as reacções emocionais das mães aos comportamentos inadequados dos seus filhos, em função das suas ideias teóricas.

A análise do quadro 3 revela que o nervosismo aparece diferenciado em função das ideias relativas ao controlo/permisividade, $F(2, 123)=3.69$; $p=.0279$, aparecendo o grupo de mães que pensa que a actividade da criança deve ser controlada de perto, com uma média superior de sentimentos de nervosismo por comparação com o grupo de mães com ideias mais permissivas; as mães com ideias menos coerentes apresentam valores intermédios.

Relativamente aos sentimentos de tristeza/frustração, eles aparecem com médias diferentes nos diversos grupos de mães definidos pelas ideias relativas à competência da criança, $F(2, 123)=3.18$; $p=.0449$, ao controlo/permisividade, $F(2, 123)=4.71$; $p=.0107$, e aos objectivos educativos familiares, $F(2, 123)=3.49$; $p=.0334$. O grupo de mães que considera as crianças como competentes apresenta menos sentimentos de tristeza do que o grupo de mães que considera que as crianças são basicamente incompetentes, permanecendo o grupo com ideias incoerentes mais uma vez com os valores intermédios. O grupo de mães que é de opinião que as actividades da criança devem ser supervisionadas refere menos vezes a tristeza como uma reacção emotiva por comparação com o grupo que apresenta ideias incoerentes, ficando o grupo com ideias permissivas no meio. As mães com ideias mais tradicionais relativamente aos objectivos da educação familiar também referem mais vezes estes sentimentos do que os outros dois grupos de mães - as incoerentes e as com objectivos mais progressistas.

A análise do quadro 3 mostra ainda que o sentimento de aflição aparece mais frequentemente no grupo de mães que pensa que não se devem colocar exigências às crianças

do que no grupo de mães que pensa que estas devem ser colocadas, sendo esta diferença significativa do ponto de vista estatístico; o grupo de mães com ideias mais incoerentes aparece com um frequência intermédia, não aparecendo como distinto dos outros dois grupos, quando se procede à análise dos contrastes Tukey.

Quadro 3 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) dos sentimentos, em cada um dos grupos de mães definidos pelas suas ideias.

SENTIMENTOS	IDEIAS			F(2, 123)
	Convencional	Inconsistente	Progressista	
	Grupo 1			
Vergonha	.84 (.87)	.33 (.62)	.24 (.43)	9.9727****
Nada	2.59 (2.27)	3.03 (2.22)	3.78 (2.28)	3.0439
	Grupo 2			
Tristeza	.87 (1.42)	.58 (.73)	.34 (.53)	3.1821*
Vergonha	.61 (.68)	.50 (.74)	.23 (.60)	3.7853*
Preocupação	.13 (.40)	.44 (.73)	.64 (1.14)	4.3876*
	Grupo 3			
Aflicção	.55 (.51)	.42 (.50)	.27 (.45)	3.3048*
	Grupo 4			
Nervosismo	1.47 (1.11)	1.83 (1.30)	2.31 (1.63)	3.6856*
Tristeza	.44 (.62)	.96 (1.43)	.38 (.57)	4.7121*
	Grupo 5			
Vergonha	.54 (.69)	.69 (.68)	.32 (.67)	3.2369*
	Grupo 6			
Tristeza	1.16 (2.09)	.51 (.77)	.50 (.56)	3.4937*

O sentimento de empatia não apresenta médias estatisticamente diferentes em função das ideias das mães. Os sentimentos de aborrecimento é uma resposta demasiado generalizada para gerar diferenças entre grupos de mães.

O sentimento de vergonha aparece diferenciado em função dos grupos de mães definidos pelas ideias de autonomia de pensamento, $F(2, 123)=9.97$; $p=.0001$, de competência da criança, $F(2, 123)=3.79$; $p=.0254$ e de flexibilidade *versus* rigidez educativa,

$F(2,123)=3,24$; $p=.427$. As mães com ideias autoritárias referem mais frequentemente o sentimento de vergonha do que as mães com ideias incoerentes e as mães que acham que as crianças devem pensar por elas próprias. Estes sentimentos também são mais referidos pelas mães que consideram que as crianças são incompetentes do que pelas mães que as consideram competentes, ficando o grupo de mães com ideias incoerentes com valores intermédios. As mães com ideias rígidas e com ideias inconsistentes também referem mais vezes o sentimento de vergonha do que as mães com ideias educativas flexíveis, sendo as diferenças estatisticamente significativas apenas entre os dois últimos grupos referidos.

A reacção de preocupação aparece diferenciada em função das ideias relativas à competência da criança, $F(2, 123)=4.39$; $p=.0144$. Assim, as mães que consideram as crianças competentes referem mais frequentemente a reacção de preocupação do que as mães que as consideram incompetentes, ficando o grupo de mães com ideias incoerentes no meio, não se diferenciando estatisticamente de nenhum dos dois grupos.

A ausência de reacção emotiva aparece com mais frequência no grupo de mães que valoriza a autonomia de pensamento da criança $F(2,123)=3.04$; $p=.0513$, por comparação com o grupo que valoriza a obediência, ficando o grupo com ideias menos coerentes no meio, sem se distinguir significativamente dos outros dois.

Resumindo, a relação entre reacções emocionais e ideias teóricas, apesar de não generalizada a todas as categorias, parece-nos conceptualmente coerente. Assim, as mães que valorizam a obediência das crianças, sentem-se mais envergonhadas quando, perante terceiros, as crianças apresentam comportamentos inadequados. O mesmo se pode afirmar das mães que acham que as crianças são incompetentes e das mães com ideias educativas rígidas - quando as crianças apresentam um comportamento menos desejável, estas mães reagem com um sentimento de vergonha, como que sentindo que elas próprias estão a ser julgadas pela falta cometida em deixar que os seus filhos se comportem daquele modo. Mães que valorizam a autonomia e a competência da criança e apresentam ideias educativas flexíveis, sentem menos este tipo de emoção. O sentimento de tristeza parece acompanhar as ideias de cariz mais convencional, como incompetência da criança, não orientação do seu comportamento lúdico e valorização da integração social. Este sentimento de tristeza e frustração reflecte de certa maneira a sensação de não se sentir capaz de dominar o que as rodeia, inclusivé o comportamento da criança. A ausência de reacção emotiva (que não deve ser confundida com ausência de comportamento disciplinar) surge com mais frequência nas

mães que acreditam que as crianças devem dar as suas opiniões e pensar pelas suas próprias cabeças; estas mães acreditam nas crianças e não se sentem intimidadas por um comportamento inadequado, assumindo um certo distanciamento afectivo em relação a este. O sentimento de preocupação surge mais frequentemente nas mães que acreditam que as crianças são competentes no controlo do seu comportamento; estas parecem ficar preocupadas com a desconfirmação das suas expectativas em relação à criança. A preocupação é um sentimento com um forte cariz racional na medida em que implica uma certa reflexão sobre o objecto de preocupação. O sentimento de aflição aparece exclusivamente na história 4 com mais frequência nas mães que pensam que não se deve colocar exigências às crianças; a aflição sendo um sentimento de alta intensidade sobrepõe-se a uma actuação reflectida.

1.4. Relação entre ideias teóricas e atribuições causais

As atribuições de causalidade formuladas pelas mães a propósito dos comportamentos inadequados dos seus filhos, aparecem sob a forma de média no quadro 4.

Quadro 4 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) das atribuições de causalidade, em cada um dos grupos de mães definidos pelas suas ideias.

ATRIBUIÇÕES	IDEIAS			F(2, 123)
	Convencional	Inconsistente	Progressista	
	Grupo 1			
Reacção natural	2.89 (.214)	3.83 (2.50)	4.09 (2.34)	3.3130*
	Grupo 3			
Imitação	.35 (.59)	.17 (.38)	.07 (.31)	4.4493*
	Grupo 4			
Imitação	.28 (.53)	.13 (.40)	.04 (.20)	3.8555*
	Grupo 5			
Imitação	.37 (.68)	.08 (.28)	.10 (.30)	4.3229*

De entre as atribuições de causalidade há apenas a referir a interpretação do comportamento inadequado da criança como uma reacção natural e como devendo-se à

imitação de outras crianças. As mães que pensam que as crianças são capazes de controlar o seu comportamento, atribuem mais os comportamentos inadequados às circunstâncias que os rodeiam, considerando este como uma resposta natural a essas circunstâncias, do que as mães que consideram que as crianças não possuem competências de auto-controlo, $F(2, 123)=3.31$; $p=.0397$; as mães com ideias incoerentes referem um valor intermédio deste tipo de atribuições.

A interpretação do comportamento da criança como devendo-se à imitação aparece diferenciada em função das ideias relativas às exigências de maturidade, $F(2, 123)=4.45$; $p=.0136$, ao controlo/permisividade, $F(2, 123)=3.86$; $p=.0238$, e aos objectivos educativos familiares, $F(2, 123)=4.32$; $p=.0153$. Assim, a imitação é uma atribuição mais utilizada pelas mães que acham que não se deve fazer exigências às crianças do que pelas mães que acham que deve haver exigências, ficando o grupo de mães incoerentes com valores intermédios, não se diferenciando estatisticamente dos outros dois. As mães com ideias mais permissivas também interpretam mais os comportamentos das crianças como devendo-se a fenómenos de imitação do que as mães com ideias mais a favor do controlo da actividade da criança, ficando as mães com ideias incoerentes com valores intermédios, não se distinguindo de nenhum dos outros dois grupos. Finalmente as mães que referem objectivos educativos mais convencionais também referem mais vezes a imitação do que os outros dois grupos de mães - incoerentes e com objectivos progressistas.

Em resumo, as relações entre ideias teóricas e ideias relativas a situações concretas, neste caso específico atribuições de causalidade, apesar de não frequentes, são conceptualmente coerentes. Assim, as mães que acham que as crianças são competentes no controlo do seu comportamento, assumem que quando o comportamento inadequado tem a sua origem nas pressões exercidas pelas circunstâncias envolventes e não em factores intrínsecos à criança. A imitação de outras crianças é uma atribuição que surge mais frequentemente nas mães que acham que não se devem colocar exigências às crianças, que acham que não se deve orientar o comportamento da criança e que apresentam ideias educativas rígidas. Com esta atribuição, as mães desculpabilizam, ao mesmo tempo, as crianças e a elas próprias, colocando a “responsabilidade” pelo comportamento inadequado da criança em terceiros. Esta desresponsabilização da criança é compreensível em mães que assumem ideias de não exigência e permisividade.

1.5. Relação entre ideias teóricas e classes de mães

No quadro 5 apresentam-se os resultados obtidos e os resultados esperados de cada classe de mães definida com base nas suas respostas às situações disciplinares em cada um dos sete grupos de ideias. De entre os sete grupos de ideias teóricas, apenas o grupo 3 (afirmação de exigências) e o grupo 4 (orientação da acção da criança) não apresentam valores de qui-quadrados significativos. Todos os restantes não apresentam associações significativas entre os valores esperados e os valores obtidos.

Quadro 5 - Ideias - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis) - nas quatro classes de mães.

IDEIAS		CLASSES DE MÃES			
		Castigadoras	Desvalorizad.	Explicadoras	Evitadoras
Grupo 1	Convencionais	17 (10.3)	9 (8.2)	7 (12.9)	4 (5.6)
	Inconsistentes	9 (11.1)	9 (8.9)	13 (14.0)	9 (6.0)
	Progressistas	9 (13.6)	10 (10.9)	24 (17.1)	6 (7.4)
Grupo 2	Convencionais	16 (12.8)	13 (10.2)	12 (16.1)	5 (6.9)
	Inconsistentes	12 (10.0)	8 (8.0)	8 (12.6)	8 (5.4)
	Progressistas	7 (12.2)	7 (9.8)	24 (15.4)	6 (6.6)
Grupo 3	Convencionais	6 (5.6)	8 (4.4)	4 (7.0)	2 (3.0)
	Inconsistentes	6 (6.7)	5 (5.3)	10 (8.4)	3 (3.6)
	Progressistas	23 (22.8)	15 (18.2)	30 (28.6)	14 (12.4)
Grupo 4	Convencionais	6 (8.9)	10 (7.1)	12 (11.2)	4 (4.8)
	Inconsistentes	15 (12.8)	12 (10.2)	11 (16.1)	8 (6.9)
	Progressistas	14 (13.3)	6 (10.7)	21 (16.8)	7 (7.2)
Grupo 5	Convencionais	10 (7.8)	8 (6.2)	9 (9.8)	1 (4.2)
	Inconsistentes	12 (7.2)	6 (5.8)	3 (9.1)	5 (3.9)
	Progressistas	13 (20.0)	14 (16.0)	32 (25.1)	13 (10.9)
Grupo 6	Convencionais	8 (5.3)	8 (4.2)	2 (6.6)	1 (2.9)
	Inconsistentes	12 (10.3)	5 (8.2)	14 (12.9)	6 (5.6)
	Progressistas	15 (19.4)	15 (15.6)	28 (24.4)	12 (10.6)
Grupo 7	Convencionais	5 (4.2)	8 (3.3)	2 (5.2)	0 (2.3)
	Inconsistentes	10 (7.5)	7 (6.0)	7 (9.4)	3 (4.1)
	Progressistas	20 (23.3)	13 (18.7)	35 (29.3)	16 (12.7)

Atente-se agora à análise dos resultados do quadro 5 por conteúdo de ideias. Em relação à obediência *versus* autonomia (grupo 1) as mães castigadoras apresentam mais ideias conservadoras e menos ideias progressistas, enquanto que as mães explicadoras, pelo contrário, apresentam mais ideias progressistas e menos ideias conservadoras, $X^2(6)=14.23$; $p=.0272$; as mães desvalorizadoras não apresentam um padrão de resultados diferenciado, enquanto que as mães evitadoras apresentam uma ligeira tendência para apresentarem mais ideias inconsistentes.

Em relação à consideração ou não pelas mães das competências de auto-controlo das crianças (grupo 2), os resultados mostram um padrão semelhante ao anterior, com as mães desvalorizadoras a aproximarem-se mais das mães castigadoras, $X^2(6)=14.35$; $p=.0260$.

Quanto à atitude educativa rígida *versus* flexível (grupo 5), as mães castigadoras e as mães desvalorizadoras apresentam mais ideias conservadoras e inconsistentes e menos ideias progressistas, as mães explicadoras, pelo contrário, apresentam mais ideias progressistas e menos ideias conservadoras; as mães evitadoras apresentam tendência para apresentarem mais ideias progressistas e inconsistentes, $X^2(6)=16.19$; $p=.0128$.

Relativamente aos objectivos educativos familiares (grupo 6) e do jardim de infância (grupo 7), o padrão de resultados é sensivelmente o mesmo, apresentando os valores de qui-quadrado maior significância no último caso, $X^2(6)=17.04$; $p=.0091$, do que no primeiro, $X^2(6)=12.66$; $p=.0488$.

Uma breve conclusão a tirar destes resultados aponta-nos para a existência de alguma coerência entre aquilo que as mães pensam acerca das crianças e da sua educação e a forma como reagem comportamentalmente, emocionalmente e cognitivamente às situações de interacção disciplinar.

2. Relação entre ideias teóricas, comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições das mães e auto-controlo das crianças

Nos capítulos anteriores os resultados foram descritos e analisados de forma parcial, ou seja, analisamos por um lado, os comportamentos de auto-controlo e as tendências temperamentais, por outro lado, os comportamentos disciplinares das mães em situações de conflito, as cognições e afectos correspondentes e, finalmente, as ideias das mães acerca das crianças e da educação. Na primeira parte deste capítulo a relação entre estes quatro grandes grupos de variáveis foi estudada, mas apenas parcialmente, ou seja, duas variáveis de cada vez. Pretende-se neste momento apresentar os resultados das análises multivariadas, as quais permitirão analisar de forma mais integrada as variáveis em jogo. Assim, analisar-se-á num primeiro momento ideias teóricas, comportamentos disciplinares, justificações, afectos e atribuições; de seguida estudar-se-á a sua relação com as variáveis socio-demográficas, com as tendências temperamentais e com o auto-controlo das crianças. Para tal, procedeu-se a uma análise de correspondências múltiplas, realizada através dos procedimentos existentes no programa SPAD.N (Lebart, Morineau & Lambert, 1988), já descritos no capítulo 6.

2.1. Análise de correspondências entre ideias teóricas e respostas às situações disciplinares

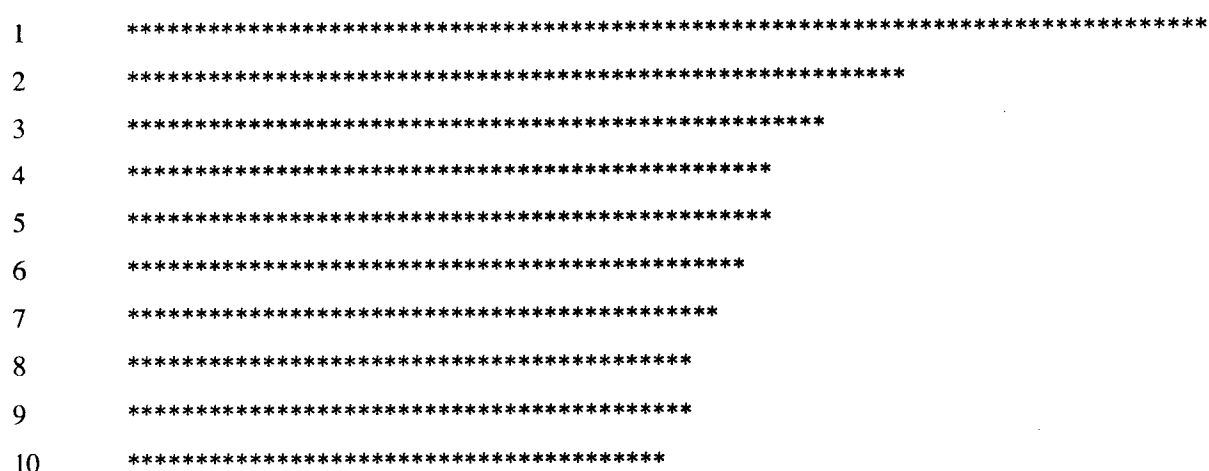
Tal como já foi referido anteriormente, a primeira opção a realizar tem a ver com a distinção entre variáveis activas e variáveis ilustrativas. No presente estudo foram consideradas como activas as seguintes variáveis, num total de 17: os sete grupos de ideias teóricas e comportamentos disciplinares das mães nas dez histórias.

De entre os factores extraídos (procedimento CORMU) foram seleccionados os três primeiros com base em dois tipos de argumentos. O primeiro argumento baseia-se na análise do histograma representado na Figura 1, a qual representa os dez primeiros valores. São os seguintes os seus eigenvalues e percentagens de variância explicada: .23 e 6.04% (factor 1), .16 e 4.33% (factor 2), .15 e 3.88% (factor 3), .14 e 3.61% (factor 4), .13 e 3.58% (factor 5), .13 e 3.47% (factor 6), .12 e 3.28% (factor 7), .12 e 3.14% (factor 8), .12 e 3.12% (factor 9), .11 e 2.97% (factor 10). Pode-se verificar que o factor 1 é predominante na medida em que a representação gráfica do seu *eigenvalue* se afasta bastante de todas as

outras. Os factores 2 e 3 apresentam ainda alguma diferenciação entre si, o mesmo já não se podendo dizer dos restantes factores.

Figura 1 - Histograma correspondente aos primeiros dez factores.

Factores



O segundo argumento tem a ver com a possibilidade de identificação de um conteúdo psicológico subjacente a cada factor. Para tal, há que analisar as modalidades de cada variável que mais caracterizam os factores (procedimento DEFAC). O factor 1 aparece definido por um 35 categorias de variáveis no seu pólo negativo e 37 no seu pólo positivo. Os quadros 6a e 6b revelam apenas as categorias cujo valor-teste é inferior ou superior a 3.00, respectivamente. No que diz respeito às ideias das mães, no pólo negativo aparecem representadas as sete dimensões das ideias sempre no seu pólo mais progressista, enquanto que no pólo positivo, pelo contrário, as ideias das mães vão exactamente no sentido oposto, de afirmação de maior conservadorismo. No que diz respeito aos comportamentos disciplinares com saturação negativa no factor 1 surgem predominantemente os comportamentos de explicação e de recepção, enquanto que no pólo positivo aparecem os comportamentos mais punitivos, como castigo físico e não físico. É interessante verificar que no pólo negativo surgem ainda os comportamentos disciplinares categorizados como alternativa e no pólo positivo os comportamentos de instrução directa. Relativamente às justificações do comportamento disciplinar no pólo positivo surgem a aprendizagem de uma competência pela criança e a promoção da sua autonomia em situações de contacto com

iguais; no pólo positivo surgem apenas as justificações com base na desvalorização do conflito entre pares. Os sentimentos descritos no pólo negativo do factor 1 são basicamente os neutros, de preocupação e de empatia, enquanto que no pólo positivo surge o sentimento de vergonha. No que diz respeito às atribuições de causalidade no pólo negativo encontra-se apenas a interpretação do comportamento da criança como sendo uma conduta mediatizadora, enquanto que no pólo positivo se encontra o temperamento.

Quadro 6a - Categorias das variáveis com valor-teste inferior a -3.00 que definem o pólo negativo do factor 1.

VARIÁVEL - CATEGORIA	Valor-teste
Ideias - Competência (grupo 2)	-6.44
Ideias - Flexibilidade (grupo 5)	-5.87
Comportamentos disciplinares na Hist.8 - Explicação	-5.31
Ideias - Objectivos pró-sociais (grupo 7)	-5.20
Ideias - Objectivos de auto-direcção (grupo 6)	-4.87
Comportamentos disciplinares na Hist.7 - Explicação	-4.74
Comportamentos disciplinares na Hist.1 - Alternativa	-4.53
Justificações na Hist.8 - Aprendizagem	-4.30
Comportamentos disciplinares na Hist.5 - Alternativa	-4.10
Ideias - Exigência (grupo 3)	-4.08
Comportamentos disciplinares na Hist.4 - Explicação	-3.69
Comportamentos disciplinares na Hist.2 - Instrução directa	-3.62
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Explicação	-3.38
Ideias - Autonomia de pensamento (grupo 1)	-3.30
Atribuições causais na Hist.5 - Conduta mediatizadora	-3.27
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Recepção	-3.27
Justificações na Hist.4 - Aprendizagem	-3.21
Sentimentos na Hist.4 - Nada	-3.21
Comportamentos disciplinares na Hist.6 - Recepção	-3.16
Comportamentos disciplinares na Hist.6 - Explicação	-3.12
Ideias - Controlo (grupo 4)	-3.11
Justificações na Hist.6 - Autonomia	-3.06
Sentimentos na Hist.7 - Preocupação e Empatia	-3.05

Quadro 6b - Categorias das variáveis com valor-teste superior a +3.00 que definem o pólo positivo do factor 1.

VARIÁVEL - CATEGORIA	Valor-teste
Ideias - Objectivos familiares convencionais	5.73
Ideias - Objectivos do jardim de infância convencionais	5.59
Ideias - Obediência (grupo 1)	4.98
Ideias - Incompetência (grupo 2)	4.60
Ideias - Rigidez (grupo 5)	4.44
Comportamentos disciplinares na Hist.2 - Castigo físico	4.07
Comportamentos disciplinares na Hist.1- Castigo físico	4.02
Comportamentos disciplinares na Hist.3- Castigo físico	3.96
Comportamentos disciplinares na Hist.6- Castigo físico	3.93
Ideias - Não exigência (grupo 3)	3.66
Sentimentos na Hist.5 - Vergonha	3.65
Justificações na Hist.8 - Desvalorização	3.20
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Instrução directa	3.09
Comportamentos disciplinares na Hist.7 - Instrução directa	3.02
Comportamentos disciplinares na Hist.9 - Dá o doce	3.02
Comportamentos disciplinares na Hist.8 - Nada	3.01

O factor 1 pode assim ser denominado de *indução versus afirmação do poder*. O factor 2 aparece caracterizado por 31 categorias de variáveis no pólo negativo e 30 no pólo positivo. Ao contrário do que acontecia com o factor 1, as ideias das mães são pouco salientes na definição deste factor. Nos quadros 7a e 7b apresentam-se as categorias cujo valor-teste é inferior a -2.50 e superior a 2.50.

No que diz respeito às ideias apresentadas pelas mães, no factor 2 apenas aparecem representadas as ideias relativas à colocação de exigências com valores baixos no pólo negativo e o controlo do comportamento da criança com valores altos no pólo positivo. No que diz respeito aos comportamentos disciplinares, no pólo negativo eles são principalmente instrução directa e ausência de qualquer reacção comportamental por parte da mãe, enquanto que no pólo positivo são principalmente de carácter punitivo, sobretudo verbal (repreensão). No pólo negativo as justificações apresentadas pelas mães para as suas acções baseiam-se na desvalorização do comportamento da criança, enquanto que no pólo positivo as mães fazem

apelo aos comportamentos inadequados apresentados pelas crianças. Quanto aos sentimentos, no pólo negativo aparece o sentimento de vergonha, enquanto que no pólo positivo aparece o sentimento de maior intensidade - o nervosismo. As atribuições de causalidade contribuem muito pouco para a compreensão deste factor, surgindo de forma mais relevante a atribuição a hábitos educativos deficientes no pólo negativo. O factor 2 pode ser denominado de *ausência de intervenção activa junto da criança versus repreensão verbal*.

Quadro 7a - Categorias das variáveis com valor-teste inferior a -2.50 que definem o pólo negativo do factor 2.

VARIÁVEL - CATEGORIA	Valor-teste
Comportamentos disciplinares na Hist.7 - Instrução directa	-6.30
Comportamentos disciplinares na Hist.8 - Nada	-4.90
Comportamentos disciplinares na Hist.4 - Repreensão verbal	-4.55
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Nada	-4.17
Atribuições causais na Hist.5 - Educação	-3.99
Sentimentos na Hist.9 - Vergonha	-3.64
Comportamentos disciplinares na Hist.1 - Alternativa	-3.62
Comportamentos disciplinares na Hist.6 - Instrução directa	-3.60
Justificações na Hist.10 - Desvalorização	-3.53
Comportamentos disciplinares na Hist.5 - Nada	-3.47
Justificações na Hist.8 - Desvalorização	-3.15
Comportamentos disciplinares na Hist.4 - Instrução directa	-3.07
Justificações na Hist.4 - Eficácia	-2.96
Comportamentos disciplinares na Hist.9 - Nada	-2.94
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Instrução directa	-2.85
Justificações na Hist.7 - Individualidade	-2.85
Ideias - Não exigência (grupo 3)	-2.80
Comportamentos disciplinares na Hist.2 - Instrução directa	-2.56

Quadro 7b - Categorias das variáveis com valor-teste superior a +2.50 que definem o pólo positivo do factor 2.

VARIÁVEL - CATEGORIA	Valor-teste
Comportamentos disciplinares na Hist.4 - Castigo físico	5.25
Comportamentos disciplinares na Hist.8 - Repreensão verbal	4.12
Comportamentos disciplinares na Hist.1 - Repreensão verbal	3.95
Justificações na Hist.4 - Comportamento inadequado	3.88
Comportamentos disciplinares na Hist.2 - Repreensão verbal	3.19
Comportamentos disciplinares na Hist.7 - Obriga a emprestar	3.13
Comportamentos disciplinares na Hist.9 - Repreensão verbal	2.87
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Repreensão verbal	2.86
Ideias - Controlo (grupo 4)	2.76
Comportamentos disciplinares na Hist.7 - Repreensão verbal	2.76
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Explicação	2.62
Sentimentos na Hist.10 - Nervosismo	2.56
Justificações na Hist.8 - Comportamento inadequado	2.56

O factor 3 é definido por 19 categorias de variáveis no pólo negativo e 20 no pólo positivo. Nos quadros 8a e 8b aparecem representadas estas categorias. Uma primeira análise revela de imediato uma maior heterogeneidade tanto num pólo como no outro.

A interpretação do factor 3 torna-se mais difícil na medida em que as categorias que o definem são pouco homogéneas, o que será provavelmente a principal característica deste factor. No que diz respeito às ideias das mães, ao contrário do factor 1 em que estas predominam de forma coerente e do factor 2 em que estão praticamente ausentes, no factor 3 surgem os valores intermédios no pólo negativo e os valores intermédios, altos e baixos no pólo positivo.

Quadro 8a - Categorias das variáveis com valor-teste inferior a -2.00 que definem o pólo negativo do factor 3.

VARIÁVEL - CATEGORIA	Valor-teste
Comportamentos disciplinares na Hist.3 - Nada	-4.88
Comportamentos disciplinares na Hist.7 - Alternativa	-4.48
Ideias - Competência: intermédio (grupo 2)	-4.06
Ideias - Exigência (grupo 3)	-3.80
Comportamentos disciplinares na Hist.6 - Nada	-3.78
Comportamentos disciplinares na Hist.4 - Instrução directa	-3.58
Comportamentos disciplinares na Hist.5 - Recepção	-3.41
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Nada	-3.10
Ideias - Flexibilidade: intermédio (grupo 5)	-3.08
Justificações na Hist.1 - Eficácia	-2.91
Ideias - Autonomia de pensamento: intermédio (grupo 1)	-2.78
Sentimentos na Hist.2 - Nervosismo	-2.77
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Castigo físico	-2.63
Atribuições causais na Hist.4 - Característico das crianças	-2.61
Comportamentos disciplinares na Hist.9 - Dá o doce	-2.57
Justificações na Hist.9 - Mãe e Outros adultos	-2.51
Ideias - Objectivos familiares: intermédio (grupo 6)	-2.42
Comportamentos disciplinares na Hist.2 - Instrução directa	-2.24
Comportamentos disciplinares na Hist.8	-2.09

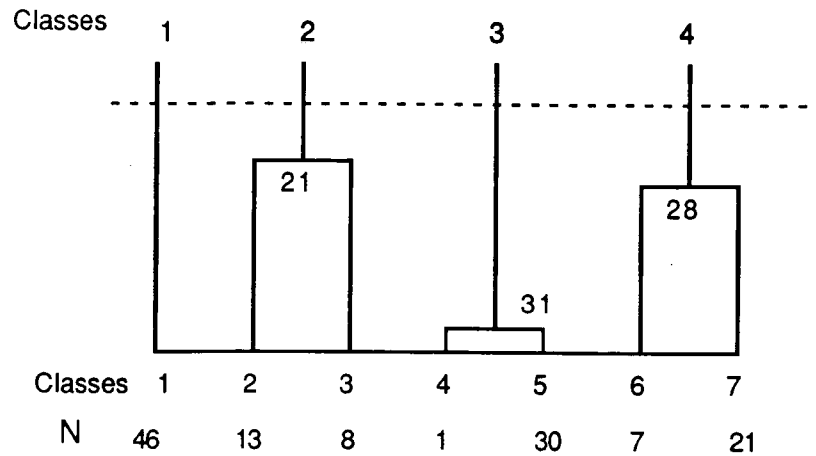
A partir da análise dos comportamentos disciplinares do pólo negativo do factor 3 (cf. quadro 8a) é possível verificar a existência de um maior número de comportamentos que apontam para uma intervenção pouco activa por parte da mãe - nada e instrução directa. No pólo positivo verifica-se uma predominância de comportamentos de explicação, apesar de também se observarem comportamentos com conotação punitiva. Pode-se afirmar que as justificações apresentadas pelas mães para os seus comportamentos disciplinares, os sentimentos e as atribuições de causalidade não contribuem para uma melhor compreensão deste factor. Dada a grande heterogeneidade das categorias que definem ambos os pólos do factor 3, arriscamos como denominação *inconsistência de ideias e comportamentos*.

Quadro 8b - Categorias das variáveis com valor-teste superior a +2.00 que definem o pólo positivo do factor 3.

VARIÁVEL - CATEGORIA	Valor-teste
Comportamentos disciplinares na Hist.2 - Nada	4.08
Ideias - Autonomia de pensamento (grupo 1)	4.06
Ideias - Exigências:intermédio (grupo 3)	3.82
Ideias - Objectivos familiares conservadores (grupo 6)	3.57
Comportamentos disciplinares na Hist.3 - Repreensão verbal	3.48
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Explicação	3.18
Atribuições causais na Hist.4 - Imitação	3.13
Comportamentos disciplinares na Hist.7 - Castigo não físico	3.06
Comportamentos disciplinares na Hist.9 - Explicação	2.91
Comportamentos disciplinares na Hist.4 - Explicação	2.82
Comportamentos disciplinares na Hist.6 - Explicação	2.80
Comportamentos disciplinares na Hist.10 - Instrução directa	2.76
Justificações na Hist.1 - Outros adultos	2.68
Comportamentos disciplinares na Hist.2 - Explicação	2.66
Comportamentos disciplinares na Hist.4 - Repreensão verbal	2.51
Ideias - Rigidez (grupo 5)	2.33
Justificações na Hist.7 - Aprendizagem	2.25
Ideias - Não orientação (grupo 4)	2.10
Sentimentos na Hist.7 - Nada	2.07
Ideias - Competência (grupo 2)	2.00

A etapa seguinte consiste na constituição das classes de indivíduos. Como se viu anteriormente, o agrupamento dos indivíduos da amostra em classes é feito de forma hierárquica. Inicialmente o programa (procedimento SEMIS) propôs sete classes. A representação gráfica do procedimento hierárquico de aglomeração de classes aparece no dendrograma da Figura 2.

Figura 2 - Dendrograma representativo das sucessivas agregações de classes



A partir da análise do dendrograma pode-se verificar que as classes 4 e 5, as classes 6 e 7 e, ainda, as classes 2 e 3, são as mais semelhantes e como tal as primeiras a ser agregadas. Restam então quatro classes que, como só mais à frente se começam a agregar, constituem o nosso foco de interesse.

O conhecimento mais aprofundado destas quatro classes pode ser conseguido de duas formas: através da sua localização nos factores previamente definidos (procedimento PARTI), visível no quadro 9 e através da análise das modalidades das variáveis mais características de cada classe (procedimento DECLA), visível nos quadros 10, 11, 12 e 13, relativos respectivamente às classes 1, 2, 3 e 4.

Quadro 9 - Valores-teste (após correcção) das classes nos factores.

CLASSES	N ⁽¹⁾	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1	50	-7.48	2.16	3.76
2	27	-1.34	-3.21	-6.85
3	27	5.58	6.13	-1.28
4	22	5.06	-5.94	3.94

(1) Após correcção. Os efectivos das classes antes da correcção eram: 46, 21, 31 e 28, tal como indicado na Figura 2 e respectivamente para as classes 1, 2, 3 e 4.

O quadro 9 apresenta para cada uma das classes consideradas os pesos respectivos em cada factor. É possível verificar que a classe 1 é sobretudo definida pelo valor negativo observado no factor 1, em oposição às classes 3 e 4 que, sendo também definidas pelo factor 1, apresentam uma saturação com valor positivo. Estas classes aparecem porém como opostas quando se considera o factor 2 - a classe 3 aparece situada no pólo positivo e a classe 4 no pólo negativo. A classe 2 aparece definida essencialmente pelo pólo negativo do factor 3, opondo-se assim por um lado à classe 1 e por outro lado à classe 4. Assim, se considerarmos que o pólo negativo do factor diz essencialmente respeito a ideias progressistas e comportamentos disciplinares de tipo indutivo, poderemos concluir que a classe 1 de mães apresentará estas características. Por outro lado, as classes 3 e 4 apresentando valores positivos no factor 1, terão uma forte componente punitiva e de ideias conservadoras. Ao posicionar-se no pólo negativo do factor 2, a classe 4 será caracterizada também pela ausência de reacções comportamentais à criança justificadas pela desvalorização do comportamento da criança e pela eficácia do comportamento disciplinar; pelo contrário a classe 3 ao posicionar-se no pólo positivo deste mesmo factor reforça ainda mais o carácter de punição acrescentando-lhe a vertente verbal. Finalmente a classe 2, aparecendo com um valor forte no pólo negativo do factor 3, revela estas mães em termos de ideias como incoerentes e em termos de acções disciplinares como passivas.

A listagem dos melhores descritores de cada uma das classes, ordenados de acordo com o valor-teste e a respectiva probabilidade, pode ser observada nos quadros 21, 22, 23 e 24 relativos às classes 1, 2, 3 e 4, respectivamente⁽¹⁾.

(1) Recorde-se que, para cada uma das modalidades são apresentados, para além do total de indivíduos da amostra que escolheu cada modalidade (N), três valores percentuais: percentagem global, que é a percentagem de sujeitos da amostra com resposta nesta modalidade (versão em percentagem de N), modalidade/classe (MOD/CLA), que é a percentagem de sujeitos que, dentro de cada classe, escolheu cada modalidade e, finalmente, classe/modalidade (CLA/MOD), que corresponde à percentagem de sujeitos que escolheu cada modalidade dentro da classe em função do número de sujeitos que escolheram essa mesma modalidade na amostra global. A percentagem MOD/CLA fornece uma imagem do grau de uniformidade da classe e da representatividade das categorias para caracterizar essa classe. A percentagem CLA/MOD fornece uma imagem do grau de exclusividade de cada categoria para definir aquela classe, ou seja em que medida as categorias aparecem predominantemente naquela classe.

Quadro 10 - Categorias de resposta (A: comportamentos disciplinares; B: justificações; C: sentimentos; D: atribuições; I: ideias) que melhor caracterizam a classe 1 (n=50; 39.68%).

CATEGORIAS	N	% GLOBAL	MOD/ CLA	CLA/ MOD	VALOR- TESTE	PROBA
Explicação - Hist.8 (A)	76	60.32	88.00	57.89	5.18	.000
Competência (I)	44	34.92	62.00	70.45	5.00	.000
Flexibilidade (I)	72	57.14	82.00	56.94	4.51	.000
Explicação - Hist.10(A)	31	24.60	46.00	74.19	4.30	.000
Alternativa - Hist.5 (A)	16	12.70	28.00	87.50	3.94	.000
Explicação - Hist.6 (A)	37	29.37	50.00	67.57	3.91	.000
Explicação - Hist.7 (A)	56	44.44	66.00	58.93	3.79	.000
Autonomia (I)	49	38.89	60.00	61.22	3.76	.000
Aprendizagem -Hist.4 (B)	33	26.19	44.00	66.67	3.46	.000
Cond.mediat. - Hist.5 (D)	52	41.27	60.00	57.69	3.28	.001
Explicação - Hist.4 (A)	45	35.71	54.00	60.00	3.28	.001
Controlo (I)	48	38.10	54.00	56.25	2.79	.003
Aprendizagem - Hist.6 (B)	28	22.22	36.00	64.29	2.78	.003
Aprendizagem - Hist.7 (B)	46	36.51	52.00	56.52	2.73	.003
Aprendizagem - Hist.8(B)	69	54.76	70.00	50.72	2.63	.004
Reacção Natural-Hist.1 (D)	78	61.90	76.00	48.72	2.49	.006
Alternativa - Hist.1 (A)	70	55.56	70.00	50.00	2.48	.007
Explicação - Hist.5 (A)	10	7.94	16.00	80.00	2.37	.009

A análise do quadro 10 permite descrever os sujeitos da classe 1 da seguinte forma: utilização de comportamentos disciplinares indutivos e alternativos (em situações em que há outros adultos presentes), justificados pelo objectivo de aprendizagem, ideias de cariz progressista, ou seja, a criança é considerada competente e os pais devem utilizar atitudes educativas flexíveis, que valorizem o pensamento autónomo da criança e de controlo da sua acção. Estas mães não são caracterizadas pela expressão de um sentimento em particular e as atribuições de causalidade vão, ou no sentido de uma conduta mediatizadora, ou de uma reacção natural. De entre as categorias que mais caracterizam esta classe e não caracterizam outras classes (CLA/MOD), há a destacar os comportamentos alternativa e explicação na história 5. Apesar de serem respostas pouco frequentes na amostra global (12.70% e 7.94%, respectivamente), estas respostas podem ser encontradas quase exclusivamente nesta classe (87.50% e 80.00%, respectivamente). Note-se que a utilização de outros comportamentos,

para além dos tipicamente indutivos, como por exemplo a alternativa, não invalida a definição desta classe de mães como indutivas e vem realçar o carácter de diferenciação do comportamento materno em função das situações. Estas mães que habitualmente usam a explicação como estratégia disciplinar, nalgumas situações tornam-se mais permissivas.

Quadro 11 - Categorias de resposta (A: comportamentos disciplinares; B: justificações; C: sentimentos; D: atribuições; I: ideias) que melhor caracterizam a classe 2 (n=27; 21.43%).

CATEGORIAS	N	% GLOBAL	MOD/ CLA	CLA/ MOD	VALOR -TESTE	PROBA
Instrução directa-Hist.4 (A)	19	15.08	48.15	68.42	4.67	.000
Nada - Hist.3 (A)	8	6.35	25.93	87.50	3.80	.000
Alternativa - Hist.7 (A)	9	7.14	25.93	77.78	3.45	.000
Nada - Hist.10 (A)	19	15.08	37.04	52.63	3.07	.001
Recepção - Hist.5 (A)	8	6.35	22.22	75.00	3.03	.001
Alternativa - Hist.1 (A)	70	55.56	77.78	30.00	2.45	.007

A análise do quadro 11 revela que as categorias que mais caracterizam a classe 2 são os comportamentos disciplinares com um nível baixo de afirmação do poder. De salientar a categoria *nada* na história 3 e a alternativa na história 7 que, apesar de pouco frequentes na amostra global (6.35% e 7.14%, respectivamente), são quase exclusivas desta classe (87.50% e 77.78%, respectivamente).

A análise do quadro 12 revela que a classe 3, ao contrário da classe 2, é caracterizada por comportamentos de afirmação do poder, sentimentos de vergonha nas situações em que existem outros adultos presentes e por ideias de cariz conservador. De salientar que os valores de CLA/MOD nunca ultrapassam a casa dos 50%, o que alerta para o facto de estas categorias, apesar de serem mais características desta classe, não possuírem um grau elevado de exclusividade.

Quadro 12 - Categorias de resposta (A: comportamentos disciplinares; B: justificações; C: sentimentos; D: atribuições; I: ideias) que melhor caracterizam a classe 3 (n=27; 21.43%).

CATEGORIAS	N	% GLOBAL	MOD/ CLA	CLA/ MOD	VALOR -TESTE	PROBA
Castigo físico - Hist.4 (A)	36	28.57	66.67	50.00	4.52	.000
Obediência (I)	37	29.37	66.67	48.65	4.40	.000
Comp.inadeq.-Hist.4(B)	27	21.43	55.56	55.56	4.31	.000
Obriga emprestar-Hist.7(A)	23	18.25	48.15	56.52	3.96	.000
Vergonha - Hist.1 (C)	16	12.70	33.33	56.25	3.06	.001
Flexibilidade-intermédio (I)	26	20.63	44.44	46.15	3.02	.001
Vergonha - Hist.5 (C)	34	26.98	51.85	41.18	2.93	.002
Rigidez (I)	28	22.22	44.44	42.86	2.75	.003

Quadro 13 - Categorias de resposta (A: comportamentos disciplinares; B: justificações; C: sentimentos; D: atribuições; I: ideias) que melhor caracterizam a classe 4 (n=22; 17.46%).

CATEGORIAS	N	% GLOBAL	MOD/ CLA	CLA/ MOD	VALOR -TESTE	PROBA
Instrução directa- Hist.7(A)	27	21.43	77.27	62.96	6.19	.000
Repre. verbal - Hist.4 (A)	11	8.73	40.91	81.82	4.69	.000
Instrução directa-Hist.10(A)	21	16.67	54.55	57.14	4.44	.000
Não exigência (I)	20	15.87	45.45	50.00	3.51	.000
Objectivos convencionais (I)	15	11.90	36.36	53.33	3.18	.001
Desvalorização - Hist.8 (B)	9	7.14	27.27	66.67	3.13	.001
Nada - Hist.8 (A)	19	15.08	40.91	47.37	3.11	.001
Obj.familiares convenc. (I)	19	15.08	40.91	47.37	3.11	.001
Instrução directa - Hist.6(A)	23	18.25	40.91	39.13	2.56	.005
Eficácia - Hist.4 (B)	48	38.10	63.64	29.17	2.44	.007

A classe 4, tal como revela o quadro 13, é caracterizada por comportamentos disciplinares que se podem definir como afirmação do poder pouco intensa e fundamentalmente verbal, justificados ou pela desvalorização do comportamento da criança, ou pela sua eficácia; as ideias formuladas são de cariz conservador. De entre as categorias com maior grau de exclusividade, salienta-se a repreensão verbal na história 4

(CLA/MOD=66.67%), apesar dos valores baixos que estas categorias assumem na amostra global (87.3% e 7.14%, respectivamente).

A descrição das quatro classes de mães com base nas suas características mais salientes, bem como a análise dos pesos destas classes nos factores definidos, torna possível avançar com um rótulo para cada uma delas. Assim, a classe 1 é denominada de *indutiva*, a classe 2 de *permissiva*, a classe 3 de *punitiva* e a classe 4 de *ausente*. Gostaríamos de salientar dois exemplos em que os comportamentos disciplinares diferenciam os quatro grupos de mães (cf. quadros 10 a 13). O primeiro diz respeito à história 4, em que a criança trepa acima de um muro, supondo-se pôr em risco a sua integridade física - 54% das mães indutivas afirma usar a explicação, 48.15% das mães permissivas afirma usar a instrução directa, 66.67% das mães punitivas afirma usar o castigo físico e 40.91% das mães ausentes afirma usar a repreensão verbal. O segundo exemplo é relativo à história 7, em que a criança se recusa permitir que outras crianças brinquem com os seus brinquedos em sua casa - 66% das mães indutivas usa a explicação, 25.93% das mães permissivas usa a alternativa, 48.15% das mães punitivas obriga a criança a emprestar o brinquedo e 77.27% das mães ausentes limita-se a utilizar uma instrução directa. Na clarificação das classes de mães é importante especificar as diferenças existentes entre elas, diferenças estas que não se limitam ao uso de uma determinada categoria, mas também à história em que esta categoria é utilizada.

Note-se que as classes se podem caracterizar não só por aquilo que há de diferente/específico nelas, mas também por aquilo que possam ter em comum com outras classes (padrão de categorias). Este aspecto vai-se tornar mais evidente nos resultados a seguir apresentados. Tendo em vista uma caracterização mais aprofundada destas quatro classes foram realizadas diversas análises de variância (ONEWAY, seguida de análise dos contrastes Tukey), considerando a pertença à classe como a variável independente.

2.2. Caracterização adicional das quatro classes de mães

Na medida em que a caracterização das classes a que a ACM dá acesso é escassa pretende-se agora investigar, através de análises de variância e de qui-quadrados, a existência de informação adicional que apoie a caracterização destas classes. Assim, foram consideradas as sete notas de ideias (nos três níveis progressista, conservador e intermédio), as notas

somatório de cada um dos comportamentos, justificações, sentimentos e atribuições que constituíram as respostas às *vignettes*, as variáveis de caracterização socio-demográfica da amostra e as tendências temperamentais.

2.2.1. Ideias teóricas

No quadro 14 apresentam-se os resultados obtidos e os resultados esperados de cada classe de mães em cada um dos sete grupos de ideias.

Uma primeira apreciação do quadro 14 permite afirmar que os resultados nele contidos apoiam as características já apresentadas para as quatro classes de mães, sendo os valores do qui-quadrado sempre significativos. Atente-se à sua leitura em função dos tipos de ideias, comparando os valores obtidos com os valores esperados. No que diz respeito ao grupo 1, a obediência é mais valorizada pelas classes de mães punitivas e menos valorizada pela classe de mães indutivas; pelo contrário, a autonomia é mais valorizada pela classe de mães indutivas e menos valorizada pela classe de mães punitivas; no que diz respeito aos valores intermédios correspondentes às ideias inconsistentes, estas aparecem com valores superiores ao esperado na classe das mães permissivas; na classe de mães ausentes os valores observados e os esperados não se distanciam, $X^2(6)=34.61$; $p=.0000$.

Relativamente às ideias do grupo 2, verifica-se que a ideia de que as crianças são incompetentes no controlo do seu próprio comportamento é mais frequente nas classes punitiva e ausente e menos frequente nas classes indutiva e permissiva; pelo contrário, a crença na competência das crianças é mais frequente nas mães indutivas e menos frequente nas outras três classes; as ideias inconsistentes são mais frequentes nas classes permissiva e punitiva e menos frequentes na classe indutiva, $X^2(6)=35.54$; $p=.0000$.

A não colocação de exigências à criança (grupo 3) surge com mais frequência na classe de mães ausentes e com menos frequência na classe de mães indutivas; a colocação de exigências surge com mais frequência nas classes de mães indutivas e mães permissivas e com menos frequência na classe de mães ausentes; em relação às ideias inconsistentes a discrepância entre valores obtidos e esperados é pequena, $X^2(6)=26.93$; $p=.0001$.

Quadro 14 - Ideias - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis) - nas quatro classes de mães.

IDEIAS		CLASSES DE MÃES			
		Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes
Grupo 1	Convencionais	6 (14.7)	6 (7.9)	18 (7.9)	7 (6.5)
	Inconsistentes	14 (15.9)	13 (8.6)	7 (8.6)	6 (7.0)
	Progressistas	30 (19.4)	8 (10.5)	2 (10.5)	9 (8.6)
Grupo 2	Convencionais	11 (18.3)	7 (9.9)	15 (9.9)	13 (8.0)
	Inconsistentes	8 (14.3)	13 (7.7)	10 (7.7)	5 (6.3)
	Progressistas	31 (17.5)	7 (9.4)	2 (9.4)	4 (7.7)
Grupo 3	Convencionais	2 (7.9)	4 (4.3)	4 (4.3)	10 (3.5)
	Inconsistentes	9 (9.5)	2 (5.1)	7 (5.1)	6 (4.2)
	Progressistas	39 (32.5)	21 (17.6)	16 (17.6)	6 (14.3)
Grupo 4	Convencionais	11 (12.7)	6 (6.9)	6 (6.9)	9 (5.6)
	Inconsistentes	12 (18.3)	13 (9.9)	11 (9.9)	10 (8.0)
	Progressistas	27 (19.0)	8 (10.3)	10 (10.3)	3 (8.4)
Grupo 5	Convencionais	7 (11.1)	2 (6.0)	12 (6.0)	7 (4.9)
	Inconsistentes	2 (10.3)	8 (5.6)	12 (5.6)	4 (4.5)
	Progressistas	41 (28.6)	17 (15.4)	3 (15.4)	11 (12.6)
Grupo 6	Convencionais	2 (7.5)	0 (4.1)	8 (4.1)	9 (3.3)
	Inconsistentes	14 (14.7)	7 (7.9)	12 (7.9)	4 (6.5)
	Progressistas	34 (27.8)	20 (15.0)	7 (15.0)	9 (12.2)
Grupo 7	Convencionais	2 (6.0)	0 (3.2)	5 (3.2)	8 (2.6)
	Inconsistentes	9 (10.7)	4 (5.8)	8 (5.8)	6 (4.7)
	Progressistas	39 (33.3)	23 (18.0)	14 (18.0)	8 (14.7)

As ideias indicadoras de uma atitude não orientadora na educação (grupo 4) surgem com um pouco mais de frequência na classe de mães ausentes; as ideias relativas ao controlo surgem mais frequentemente na classe de mães indutivas e menos frequentemente na classe de mães permissivas e ausentes; as ideias inconsistentes neste domínio surgem também com mais frequência nestas duas últimas classes e com menos frequência na classe de mães indutivas. As diferenças entre os valores obtidos e os esperados não são tão salientes neste

domínio de ideias como nos restantes, como se pode ver pelos valores do qui-quadrado, $X^2(6)=13.58$; $p=.0347$.

As mães punitivas e as mães ausentes afirmam-se mais a favor de uma atitude rígida (grupo 5) na educação das crianças, ao contrário das mães indutivas e das mães permissivas; a atitude flexível é mais valorizada pelas mães indutivas e pelas mães permissivas e menos valorizada nas outras duas classes; as ideias inconsistentes surgem menos na classe de mães indutivas e mais nas classes de mães permissivas e mães punitivas, $X^2(6)=42.12$; $p=.0000$.

A crença nos objectivos familiares convencionais (grupo 6), apesar de pouco frequente de uma forma geral, surge mais frequentemente nas mães ausentes e nas mães punitivas e menos frequentemente nas outras duas classes; pelo contrário, a crença nos objectivos de auto-direcção é mais frequente nas mães indutivas e nas mães permissivas e menos frequente nas mães ausentes e nas mães punitivas; as ideias inconsistentes neste domínio surgem mais nas mães punitivas, $X^2(6)=33.01$; $p=.0000$.

Finalmente, os objectivos do jardim de infância de cariz convencional, sendo também pouco frequentes de uma forma geral, são-no ainda menos do que o esperado nas mães indutivas e nas mães permissivas e mais do que o esperado nas mães punitivas e ausentes; os objectivos pró-sociais são mais frequentes nas mães indutivas e permissivas e menos frequentes nas mães punitivas e ausentes; as ideias inconsistentes surgem também um pouco mais nestas duas classes, $X^2(6)=26.18$; $p=.0002$.

Em resumo, estes resultados, confirmando os já existentes, permitem também algum aprofundamento na caracterização das classes de mães com base nas suas ideias. Verifica-se que em geral as mães indutivas apresentam ideias mais progressistas e as mães punitivas ideias mais convencionais, apesar de por vezes algo inconsistentes (grupo 5, grupo 6 e grupo 7); as mães permissivas em geral apresentam ideias mais inconsistentes, mas por vezes aproximam-se, ainda que parcialmente, da classe de mães indutivas (grupo 2; grupo 3, grupo 5, grupo 6 e grupo 7); as mães ausentes também apresentam frequentemente ideias convencionais, aproximando-se da classe de mães punitivas. Levantam-se então duas questões: O que diferencia as mães indutivas e as mães permissivas? O que diferencia as mães punitivas e as mães ausentes?

Relativamente à primeira questão, as mães indutivas são mais claramente e consistentemente a favor de ideias mais progressistas, nunca apresentando ideias inconsistentes e convencionais a mais do que o valor esperado; as mães permissivas apresentam ideias inconsistentes nos grupos 1, 2, 4 e 5, ao contrário das mães indutivas. Relativamente à segunda questão, as mães punitivas são mais consistentemente a favor de ideias convencionais, com excepção das ideias relativas à colocação de exigências (grupo 3), em que não se nota diferença entre o valor observado e o esperado; as mães ausentes apresentam resultados menos claramente diferenciados nos três grupos de ideias, mas com padrões diversos: indiferenciação total (grupo 1), aproximação da classe das mães punitivas (grupo 2, grupo 5, grupo 6 e grupo 7), afirmação de ideias mais convencionais ainda do que a classe punitiva (grupo 3) e ideias inconsistentes (grupo 4).

2.2.2. *Comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições*

Atente-se de seguida à caracterização das quatro classes de mães com base nas respostas às situações disciplinares. No quadro 15 apresentam-se as médias e desvios-padrão dos somatórios relativos às categorias de comportamentos disciplinares.

Quadro 15 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) dos comportamentos disciplinares nas quatro classes de mães.

COMPORTAMENTOS DISCIPLINARES	CLASSES DE MÃES				F (3, 122)
	Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes	
Castigo físico	.60 (.64)	.74 (.86)	1.81 (1.24)	.82 (1.05)	11.0361****
Cast não físico	.62 (.60)	.44 (.70)	.89 (1.40)	.41 (.59)	1.7140 (n.s.)
Repre. verbal	1.80 (1.31)	1.63 (1.28)	2.85 (1.99)	2.05 (1.13)	3.9952**
Instr. directa	1.48 (1.03)	2.11 (1.22)	1.52 (1.50)	3.36 (1.43)	12.7990****
Explicação	3.42 (1.46)	1.63 (1.15)	1.48 (1.40)	1.05 (1.05)	24.2391****
Recepção	.52 (.81)	.81 (.83)	.00 (.00)	.23 (.43)	7.6888****
Alternativa	1.06 (.84)	1.22 (1.12)	.48 (.58)	.77 (1.23)	3.4294*
Nada	.24 (.43)	1.19 (.96)	.33 (.62)	1.09 (.92)	15.2851****

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; **** $p < .0001$

A análise do quadro 15 revela que, com excepção do castigo não físico, todas as outras categorias aparecem diferenciadas em função das quatro classes de mães. Tal como era

esperado, os três comportamentos mais punitivos aparecem com mais peso nas mães punitivas. As mães ausentes revelam-se também bastante punitivas, ocupando o segundo lugar no castigo físico e na repreensão verbal. A instrução directa que, como já foi referido, é um comportamento mais de afirmação do que de punição, surge preponderantemente nas mães ausentes, logo seguidas das mães permissivas. A utilização da explicação, tal como seria de esperar também aparece mais nas mães indutivas, enquanto que a recepção aparece mais nas mães permissivas; de notar que este comportamento não aparece nas mães punitivas. Os comportamentos de evitamento do confronto directo com a criança são mais frequentes nas mães permissivas, aparecendo em segundo lugar as mães indutivas no caso da alternativa, e as mães ausentes no caso do *nada*. Em conclusão, fica reforçado o carácter de indução das mães indutivas, de punição das mães punitivas, de ausência de confronto directo sem punição e com alguma indução das mães permissivas e de ausência de confronto directo com alguma punição e sem indução das mães ausentes.

Debruçando-nos agora sobre as justificações, apresenta-se no quadro 16 as médias e desvios-padrão dos somatórios relativos às categorias de justificações que as mães empregam para os seus comportamentos disciplinares.

O quadro 16, apesar de nos revelar mais resultados com ausência de significância estatística do que o quadro 15, revela que as mães indutivas parecem ser mais intencionais quando justificam os seus comportamentos, na medida em que, utilizando menos as respostas de eficácia (apesar de não significativo), usam muito mais do que as outras classes o recurso ao objectivo de aprendizagem pela criança de competências e comportamentos diferentes daqueles que originaram o encontro disciplinar. Ao mesmo tempo, estas mães são as que dão menos justificações baseadas em conteúdos egocêntricos (sentimentos e disposições da própria mãe). As mães punitivas revelam posicionar-se mais do que as outras mães num momento temporal passado, ou seja, fazem apelo ao comportamento já apresentado pela criança para justificar o seu comportamento, não acrescentando nada ao que já aconteceu - estas mães disciplinam porque a criança apresentou aquele comportamento, ao contrário das mães indutivas, que disciplinam para que a criança aprenda algo que permaneça para ocasiões semelhantes posteriores, centrando-se então num momento temporal futuro.

Quadro 16 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) das justificações para os comportamentos disciplinares nas quatro classes de mães.

JUSTIFICAÇÕES	CLASSES DE MÃES				F(3, 122)
	Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes	
Eficácia	3.08 (1.88)	3.78 (1.95)	3.48 (2.10)	4.27 (1.61)	2.2088 (n.s.)
Aprendizagem	3.36 (1.91)	1.81 (1.36)	1.81 (1.67)	1.45 (1.18)	10.3894****
Comp.inadequado	1.22 (1.13)	1.04 (.94)	2.19 (1.75)	1.09 (1.31)	4.7990**
Individualidade	.46 (.73)	.37 (.69)	.33 (.55)	.68 (.89)	1.1051 (n.s.)
Autonomia	.36 (.63)	.41 (.57)	.00 (.00)	.14 (.35)	4.3065**
Desvalorização	.04 (.20)	.37 (.69)	.15 (.36)	.50 (.74)	5.7119**
Mãe	.94 (1.11)	1.74 (1.32)	1.48 (1.22)	1.14 (.83)	3.3231*
Outros adultos	.42 (.61)	.44 (.80)	.52 (.70)	.68 (.78)	.7626 (n.s.)

* p<.05; ** p<.01; ***p<.001; ****p<.0001

As duas categorias de resposta específicas de situações de conflito com pares também revelam resultados significativos. A referência à autonomia da criança surge predominantemente nas mães indutivas, que quase não referem a desvalorização. As mães punitivas apresentam médias baixas em ambas as categorias, enquanto que as mães permissivas apresentam médias altas. As mães ausentes apresentam uma média baixa na categoria autonomia e alta na categoria desvalorização. Pode-se assim afirmar que as mães indutivas valorizam a autonomia da criança a resolver os seus conflitos com os iguais, enquanto que as mães ausentes os desvalorizam. As mães punitivas utilizaram outro tipo de justificações (como por exemplo a eficácia e o comportamento inadequado) e as mães permissivas revelam aqui, tal como nas ideias teóricas, alguma inconsistência nas suas respostas.

Relativamente aos afectos das mães estimulados pelas situações de conflito com as crianças, apresenta-se no quadro 17 as médias e desvios-padrão dos somatórios relativos às categorias de sentimentos.

Quadro 17 - Médias e desvios-padrão dos sentimentos face aos conflitos disciplinares nas quatro classes de mães.

SENTIMENTOS	CLASSES DE MÃES				F(3, 122)
	Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes	
Nervosismo	1.68 (1.45)	2.19 (1.33)	2.30 (1.46)	1.68 (1.36)	1.6460 (n.s.)
Tristeza	.42 (.57)	.52 (.70)	.78 (1.25)	.91 (1.60)	1.5663 (n.s.)
Aflição	.28 (.45)	.37 (.49)	.33 (.48)	.45 (.51)	.7226 (n.s.)
Aborrecimento	2.96 (2.06)	2.41 (1.58)	3.44 (1.78)	2.73 (1.93)	1.4437 (n.s.)
Vergonha	.22 (.46)	.37 (.69)	.89 (.89)	.50 (.60)	6.4280***
Preocupada	.66 (1.12)	.30 (.67)	.22 (.51)	.14 (.35)	2.9972*
Empática	.24 (.69)	.26 (.59)	.00 (.00)	.09 (.29)	1.6406 (n.s.)
Nada	3.52 (2.22)	3.52 (2.34)	2.04 (1.87)	3.45 (2.54)	3.0445*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Os resultados apresentados no quadro 17 mostram apenas três categorias que diferenciam as quatro classes de mães do ponto de vista da significância estatística: a vergonha, a preocupação e a ausência de reacção afectiva saliente. Assim, as mães punitivas referem com grande frequência o sentimento de vergonha face a outras pessoas que assistam ao comportamento inadequado da criança, o que reforça a importância que a avaliação social assume nas emoções das mães punitivas, ao contrário das mães indutivas. Estas últimas referem muito mais do que as outras classes de mães o sentimento de preocupação, sentimento este que terá uma maior aproximação ao domínio cognitivo, na medida que revela a existência de uma atitude de procura de explicação para o comportamento da criança e seus motivos. A ausência de uma reacção emocional vincada é menos frequente nas mães punitivas do que nas outras três classes de mães, sendo de hipotetizar uma associação mais forte entre emoção e acção nesta classe de mães.

No quadro 18 apresentam-se as médias e desvios-padrão dos somatórios relativos às categorias de atribuições de causalidade.

Quadro 18 - Médias e desvios-padrão das atribuições de causalidade face aos comportamentos inadequados das crianças nas quatro classes de mães.

ATRIBUIÇÕES	CLASSES DE MÃES				F(3, 122)
	Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes	
Temperamento	1.84 (1.95)	2.41 (2.29)	2.52 (2.36)	2.00 (1.77)	.8170 (n.s.)
Caract.crianças	2.32 (2.09)	2.70 (2.40)	2.44 (2.24)	3.00 (2.41)	.5296 (n.s.)
Educação	.46 (.76)	.52 (.80)	.59 (.84)	.59 (1.26)	.1808 (n.s.)
Cond.mediat.	1.30 (1.15)	.81 (.92)	.81 (1.18)	.55 (1.14)	2.8986*
Reacção natural	3.86 (2.12)	3.41 (2.50)	3.37 (2.56)	3.41 (2.56)	.362 (n.s.)
Imitação	.12 (.39)	.04 (.19)	.11 (.32)	.32 (.57)	2.3550 (n.s.)

* $p < .05$; ** $p < .01$

Como se pode verificar da análise deste quadro, apenas uma atribuição aparece com resultados diversificados em função da classe de mães: a conduta mediatizadora. Esta categoria aparece com uma média superior na classe de mães indutivas. Se recordarmos que esta categoria se refere à interpretação que a mãe faz do comportamento da criança com base em objectivos não lineares do comportamento inadequado da própria criança, verificamos que este tipo de interpretação só será possível se houver da parte da mãe uma tentativa para se colocar no ponto de vista da criança. Por exemplo, a criança não adere à brincadeira das outras crianças (história 10), porque quer marcar o seu ponto de vista ou a sua posição de liderança. Este tipo de interpretação exige uma certa diferenciação intelectual e, neste sentido, tem lógica que seja o grupo de mães que apresenta ideias teóricas mais progressistas, o que apresente mais este tipo de atribuição. Outro tipo de atribuições, como o temperamento, revela-se mais frequente na classe de mães punitivas tal como indica a literatura; porém o rigor estatístico não permite esta conclusão.

2.2.3. Comparação entre as duas tipologias de mães

Foram extraídas duas tipologias de mães - uma com base nos comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições de causalidade emitidos pelas mães face a situações disciplinares (cf. capítulo 6) e outra que, para além de incluir estas variáveis, incluía também as ideias teóricas das mães. Cumpre neste momento efectuar a comparação entre estas duas tipologias. Para tal, foi efectuada o cálculo do qui-quadrado, o qual se

revelou muito elevado, $X^2(9)=199.90$; $p=.0000$. O quadro 19 mostra a tabela de contingência correspondente. Para facilidade de leitura chamaremos à tipologia do capítulo 6, primeira tipologia e à tipologia que acabamos de identificar, segunda tipologia.

Quadro 19 - Comparação entre as duas tipologias - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

1ª TIPOLOGIA	2ª TIPOLOGIA			
	Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes
Castigadoras	7 (13.9)	4 (7.5)	22 (7.5)	2 (6.1)
Desvalorizadoras	2 (11.1)	4 (6.0)	3 (6.0)	19 (4.9)
Explicadoras	41 (17.5)	1 (9.4)	2 (9.4)	0 (7.7)
Evitadoras	0 (7.5)	18 (4.1)	0 (4.1)	1 (3.3)

Da análise do quadro 19 é possível concluir que existe uma grande sobreposição entre as duas tipologias. Assim, verificam-se fortes associações entre as mães castigadoras e as mães punitivas, as mães desvalorizadoras e as mães ausentes, as mães explicadoras e as mães indutivas e, finalmente, as mães evitadoras e as mães permissivas.

2.3. Características das crianças e características das mães

Foram analisadas as relações existentes entre o facto de se pertencer a uma das quatro classes de mães e o sexo, idade, posição na fratria e tendências temperamentais das crianças e o grupo etário e o nível de escolaridade das mães, através de qui-quadrados. Apresenta-se no quadro 20 a distribuição das quatro classes de mães em função do sexo dos seus filhos, a qual revela associações entre as variáveis que atingem o nível de significância, $X^2(3)=11.13$; $p=.01$.

Quadro 20 - Classes de mães e sexo das crianças - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

SEXO	CLASSES DE MÃES			
	Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes
Meninas	34 (25.8)	10 (13.9)	14 (13.9)	7 (11.3)
Meninos	16 (24.2)	17 (13.1)	13 (13.1)	15 (10.7)

A análise do quadro 20 revela que as mães indutivas têm mais filhos do sexo feminino e menos do sexo masculino, do que aquilo que seria de esperar. Pelo contrário, as mães permissivas e as mães ausentes têm menos filhos do sexo feminino e mais filhos do sexo masculino do que aquilo que seria de esperar. A distribuição das crianças pelo sexo no caso das mães punitivas, não revela diferenças significativas entre os valores obtidos e os valores esperados. Estes resultados levantam a hipótese de as mães punitivas serem pouco permeáveis à influência das variáveis inerentes às crianças, no seu comportamento disciplinar e na forma de pensar. O facto de as mães indutivas terem mais filhas deverá ser explicado através dos valores mais elevados de auto-controlo que as crianças do sexo feminino desta amostra revelam. Assim, será mais fácil assumir uma atitude indutiva com uma rapariga, não porque se trata de um indivíduo do sexo feminino, mas porque as exigências em termos de uso de poder nas estratégias de controlo do comportamento da criança, são mais baixas. Uma criança mais obediente, que pense antes de actuar e que respeite as regras do convívio social, elicitará menos comportamentos de afirmação do poder quando surge algum comportamento inadequado. Os rapazes, apresentando um nível de auto-controlo mais baixo, provocarão, não comportamentos de mais afirmação do poder, mas sim comportamentos de evitamento de confronto directo. Este evitamento poderá ter a ver com a defesa da mãe em relação a um confronto que se prevê envolver algum desgaste, ou poderá ter a ver com a atribuição de maior autonomia aos rapazes, deixando-os seguir o seu percurso com um mínimo de controlo do seu comportamento.

Relativamente à variável idade da criança (recorde-se que as crianças foram repartidas por quatro classes etárias de três meses cada), as análises do qui-quadrado revelaram igualmente resultados significativos, $X^2(9)=20.77$; $p=.01$. O quadro 21 mostra a distribuição correspondente.

Quadro 21 - Classes de mães e idade das crianças - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

GRUPOS ETÁRIOS	CLASSES DE MÃES			
	Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes
5;0 a 5;3	7 (11.5)	12 (6.2)	5 (6.2)	5 (5.1)
5;3 a 5;6	11 (11.9)	6 (6.4)	11 (6.4)	2 (5.2)
5;6 a 5;9	21 (18.7)	7 (10.1)	10 (10.1)	9 (8.2)
5;9 a 5;12	11 (7.9)	2 (4.3)	1 (4.3)	6 (3.5)

A análise comparativa dos valores obtidos com os valores esperados revela claramente que as mães indutivas têm mais filhos nos dois classes etários mais idosos do que aquilo que era de esperar e menos filhos nos grupos etários mais jovens do que aquilo que seria de esperar (cf. quadro 21). Em relação às mães permissivas, estas têm mais filhos no grupo etário mais jovem e menos nos grupos etários mais idosos, ambos por comparação com os resultados esperados. Relativamente às mães punitivas e às mães ausentes, os resultados não são tão claros, não nos permitindo extrair um padrão de leitura. Os resultados relativos às mães indutivas e às mães permissivas, porém, vão no sentido dos dados da literatura: utilização de mais comportamentos indutivos e menos comportamentos permissivos à medida que a idade da criança avança. Esta tendência desenvolvimental terá a ver com a percepção que as mães têm da maior competência da criança para entender as razões subjacentes às exigências que lhes são colocadas e da menor tolerância face ao seu não cumprimento.

A posição na fratria não se revelou como variável associada à pertença a uma classe de mães, $X^2(6)=9.27$; $p=.1590$.

De entre as características temperamentais consideraremos a tonalidade afectiva da descrição e a existência de problemas educativos, já que as percepções comparativas com os irmãos e com as crianças da mesma idade não apresentam associações suficientemente fortes para atingirem o grau de significância. No quadro 22 apresentam-se os resultados relativos à descrição e no quadro 23 os resultados relativos aos problemas educativos.

Quadro 22 - Classes de mães e tonalidade afectiva da descrição - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

DESCRIÇÃO	CLASSES DE MÃES			
	Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes
Mais positiva	33 (21.8)	7 (11.8)	9 (11.8)	6 (9.6)
Mais negativa	17 (28.2)	20 (15.2)	18 (15.2)	16 (12.4)

A análise do quadro 22 mostra de forma muito clara a existência de um número superior ao esperado de mães indutivas com descrições mais positivas e de um número inferior ao esperado destas mesmas mães, mas com descrições negativas. As restantes três classes apresentam valores no sentido contrário à primeira, ou seja, número inferior de descrições positivas e superior de descrições negativas, $X^2(3)=17.17$; $p=.0007$.

Quadro 23 - Classes de mães e problemas educativos - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

PROBLEMAS EDUCATIVOS	CLASSES DE MÃES			
	Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes
Ausência	15 (18.3)	6 (9.9)	15 (9.9)	10 (8.0)
Controlo	18 (19.8)	17 (10.7)	9 (10.7)	6 (8.7)
Outros problemas	17 (11.9)	4 (6.4)	3 (6.4)	6 (5.2)

A ausência de problemas disciplinares é referida com menos frequência do que o esperado pelas mães indutivas e pelas mães permissivas e com mais frequência do que o esperado pelas mães punitivas e pelas mães ausentes (cf. quadro 23). Levanta-se então a questão de quais os problemas referidos pelas mães indutivas e pelas mães permissivas. A continuação da análise do quadro 23 permite verificar que eles são de natureza diferente: as mães permissivas referem-se a problemas de controlo do comportamento dos seus filhos, enquanto que as mães indutivas se referem a outros problemas (saúde, alimentação, etc). As mães punitivas e ausentes referem os problemas educativos com menor frequência do que o que seria de esperar, $X^2(6)=15.28$; $p=.0182$. Note-se aqui a contradição existente entre as avaliações descritivas e os problemas educativos, ou seja, as mães punitivas e as mães ausentes apresentam descrições da criança mais negativas mas referem mais a inexistência de

problemas, as mães indutivas e as mães permissivas apresentam descrições mais positivas, mas referem mais a existência de problemas educativos. No caso das mães punitivas e das mães ausentes, a sua percepção das crianças parece estar relacionada com as suas ideias teóricas e não surgir em função das suas vivências quotidianas. As mães indutivas e as mães permissivas, o reconhecimento da existência de problemas não afecta a ideia mais positiva que têm dos seus filhos, ideia esta mais relacionada também com as ideias teóricas.

O grupo etário das mães (24 a 30 anos, 31 a 34 anos e 35 a 42 anos) apenas aparece associado à pertença a uma classe nas mães cujo nível de escolaridade é baixo, $X^2(6)=20.95$; $p=.0019$. Os resultados mostram uma tendência para as mães mais jovens serem mais frequentemente permissivas ou ausentes e menos frequentemente indutivas e punitivas. As mães indutivas, apesar do seu baixo efectivo, pertencem predominantemente ao grupo etário médio e as mães punitivas ou pertencem igualmente a este grupo ou pertencem ao grupo das mães mais idosas.

A análise do nível de escolaridade das mães de cada uma das quatro classes revelou igualmente resultados significativos, $X^2(6)=31.49$; $p=.0000$. Atente-se às frequências apresentadas no quadro 24.

Quadro 24 - Classes de mães e nível de escolaridade - valores obtidos e valores esperados (entre parentesis).

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	CLASSES DE MÃES			
	Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes
Baixo	6 (16.7)	6 (9.0)	16 (9.0)	14 (7.3)
Médio	18 (16.3)	11 (8.8)	7 (8.8)	5 (7.2)
Alto	26 (17.1)	10 (9.2)	4 (9.2)	3 (7.5)

A partir da análise do quadro 24 é possível verificar que as mães indutivas têm claramente um nível de estudos superior mais frequentemente do que o que seria de esperar, enquanto que as mães punitivas e as mães ausentes apresentam um nível de estudos básicos mais frequentemente do que o que seria de esperar. Em relação às mães permissivas, as diferenças de valores vão no mesmo sentido das mães indutivas, apesar de não serem tão salientes, ou seja, menor número no nível básico e maior número nos níveis secundário e superior. Estas diferenças estão de acordo com os dados da literatura sobre esta temática.

2.4. Relação entre as classes de mães e as avaliações de auto-controlo das crianças

Tendo em vista o estudo da relação entre as avaliações do auto-controlo e as ideias e comportamentos das mães, procedeu-se novamente a uma análise de variância simples (ONEWAY, seguida da análise dos contrastes Tukey), considerando as quatro classes de mães como a variável independente. Verificou-se que não existia qualquer associação significativa entre estas quatro classes e as avaliações de auto-controlo feitas pelas mães, quer em termos de nota final, quer em termos de notas factoriais. O mesmo se pode afirmar em relação à nota global das avaliações feitas pelas educadoras. Pelo contrário, as notas factoriais dos dois primeiros factores das avaliações das educadoras diferenciam de forma significativa as quatro classes de mães. As médias e desvios-padrão destas avaliações são apresentadas no quadro 25.

Quadro 25 - Médias e desvios-padrão (entre parentesis) das notas factoriais de auto-controlo avaliado pelas educadoras nas quatro classes de mães

AUTO- -CONTROLO	CLASSES DE MÃES			
	Indutivas	Permissivas	Punitivas	Ausentes
Factor 1	.37 (1.01)	-.12 (.92)	-.41 (.97)	-.18 (.86)
Factor 2	-.11 (1.08)	-.11 (.91)	.50 (.79)	-.24 (1.02)

Recorde-se que o factor 1 das educadoras é indicativo do cumprimento dos objectivos educativos do jardim de infância, enquanto que o factor 2 diz respeito a uma atitude calma e sossegada no jardim de infância. Assim, em relação ao factor 1 é possível verificar que os filhos das mães indutivas são avaliados como respondendo ao que se pretende deles no jardim de infância, opondo-se de forma mais nítida aos filhos de mães punitivas (contrastos Tukey); as outras duas classes de mães ocupam posições intermédias, não se distinguindo das mães indutivas e das mães punitivas, $F(3,119)=4.47$; $p=.0052$.

O factor 2 revela resultados contrários aquilo que inicialmente se esperava, ou seja, os filhos das mães punitivas aparecem avaliados com notas positivas, enquanto que os filhos das mães das outras três classes aparecem com notas negativas $F(3,119)=3.10$; $p=.0297$. Pensamos que este factor, que inicialmente foi definido como atitude calma e sossegada, corresponderá mais adequadamente a uma atitude passiva no jardim de infância. A

observação de comportamentos passivos em crianças filhas de pais punitivos já foi observada noutros estudos. Os filhos das mães ausentes colocam-se no outro extremo, sendo avaliados pelas educadoras como bastante activos, eventualmente demasiado activos. A posição intermédia ocupada pelos filhos de mães indutivas nesta componente do auto-controlo vem chamar a atenção mais uma vez para a questão do controlo exagerado sobre o seu comportamento, questão esta levantada por Block.

De acordo com estes valores, os filhos de mães punitivas e de mães ausentes serão os mais prejudicados, enquanto que os filhos de mães indutivas os mais beneficiados. Os filhos das mães permissivas colocam-se numa posição intermédia.

3. Síntese

Após uma série de análises exploratórias das relações entre as variáveis duas a duas, optou-se pela elaboração de uma tipologia de mães que agregasse as ideias teóricas, os comportamentos disciplinares, as justificações, os sentimentos e as atribuições referidas pelas mães face a situações concretas. Obtiveram-se quatro classes de mães que podem ser definidas da seguinte forma. As mães indutivas com ideias teóricas de carácter progressista, comportamentos disciplinares fundamentalmente indutivos, apesar de nalgumas situações fazerem também uso das estratégias alternativas, na justificação dos seus comportamentos disciplinares centram-se essencialmente na aprendizagem da criança; não se deixam envolver emocionalmente pelos comportamentos inadequados da criança a não ser em termos de preocupação face a um comportamento que não esteja dentro das suas expectativas. Em termos de atribuições, põem-se no ponto de vista da criança para perceberem as suas segundas intenções. Do ponto de vista educativo, trata-se de mães com um nível de escolaridade mais elevado, o que pode explicar o nível superior de diferenciação das suas cognições e o uso preferencial de comportamentos indutivos. Os filhos destas mães tendem a ser raparigas e crianças mais velhas, o que demonstra o impacto que as características das crianças podem ter nas mães. Note-se que o impacto é sobretudo nos comportamentos e não nas ideias na medida em que estas não aparecem diferenciadas em função da idade das crianças e praticamente também não aparecem diferenciadas em função do sexo das crianças. Do ponto de vista de tendências temperamentais, estas mães apresentam uma percepção positiva da criança e os problemas educativos referidos não se relacionam com questões de

controlo do comportamento da criança. Os filhos de mães indutivas apresentam um nível superior de cumprimento de normas e realização das tarefas que são propostas no jardim de infância e um nível intermédio de comportamento calmo e sereno; são crianças que cumprem as expectativas da educadora em termos cognitivos e sociais e que são avaliadas como sendo algo activas e irrequietas.

As mães punitivas caracterizam-se pelos comportamentos disciplinares de afirmação do poder justificados pelo comportamento inadequado das crianças e pelas suas ideias teóricas conservadoras. São mães que se deixam envolver emocionalmente pelas situações disciplinares, nomeadamente no que diz respeito à vergonha que reflecte o medo que têm do julgamento realizado por terceiros. São mães com um baixo nível educativo e os seus filhos não apresentam diferenças de idade ou de sexo. Estas mães apresentam descrições mais negativas dos seus filhos mas não reconhecem a existência de problemas educativos. A não diferenciação em termos de sexo e idade das crianças e o não reconhecimento de problemas educativos parece-nos perfeitamente coerente com o tipo de ideias teóricas que apresentam. Finalmente no que diz respeito às avaliações do auto-controlo, os filhos de mães punitivas aparecem como os mais penalizados, ou seja, são crianças que não cumprem o que a educadora espera delas no jardim de infância e ao mesmo tempo são extremamente calmas e serenas, mais concretamente passivas.

As mães permissivas deste estudo apresentam duas características fundamentais: ideias teóricas inconsistentes, demonstrando alguma confusão cognitiva e comportamentos disciplinares com pouca afirmação do poder. De entre estes os que mais as caracterizam são os comportamentos de recepção, de alternativa e ausência de comportamento disciplinar. Em termos de justificações estas demonstram que as mães se centram bastante nelas próprias quando seleccionam a sua forma de actuar com os seus filhos. Não são mães que se deixem envolver emocionalmente pelos comportamentos inadequados dos seus filhos. Estes são, mais do que o que se esperaria, do sexo masculino e crianças mais novas, o que demonstra que estas mães serão algo sensíveis às características inerentes às crianças. Estas mães não aparecem diferenciadas por nível de escolaridade de forma saliente. Descrevem os seus filhos de forma mais negativa do que positiva e consideram que os problemas educativos com que se debatem têm a ver com dificuldades em controlar o comportamento das crianças. Os filhos de mães permissivas são avaliados pelas educadoras como pouco cumpridores dos objectivos e tarefas propostas no jardim de infância e também como pouco serenos e sossegados.

Finalmente as mães ausentes, apresentando ideias em geral convencionais, tal como as mães punitivas, mas não apresentam comportamentos disciplinares tão punitivos como estas. As mães ausentes usam com mais frequência a instrução directa e a ausência de comportamento disciplinar. O pouco envolvimento na educação dos filhos é também visível nas justificações de desvalorização do comportamento da criança, não se envolvendo nem na aprendizagem de novas competências nem na promoção da autonomia. O quadro de não envolvimento é extensível às reacções emocionais. Os filhos de mães ausentes são sobretudo do sexo masculino, havendo uma ligeira tendência para serem crianças mais próximas dos seis anos de que dos cinco anos. Estas mães pertencem preferencialmente a um meio cultural baixo. Descrevem os seus filhos sobretudo de uma forma negativa, mas não reconhecem a existência de problemas educativos. As educadoras avaliam estas crianças como cumprindo pouco aquilo que se pretende no jardim de infância e, sobretudo, como muito irrequietas e activas por comparação com as outras crianças.

CAPÍTULO 9
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS
CONCLUSÕES

Os últimos quatro capítulos foram dedicados à apresentação dos resultados obtidos, resultados estes que pretendiam responder às questões de investigação delineadas de uma forma global no capítulo 4. Recorde-se que estas questões se relacionavam num primeiro momento com o funcionamento dos instrumentos de recolha de dados e, num segundo momento, com a relação entre as variáveis em estudo. A discussão dos resultados apresentada neste capítulo seguirá esta mesma ordem, sendo rematada com aquilo que julgamos ser as principais conclusões a retirar e com as pistas para o prosseguimento da investigação nesta área e em especial no nosso país.

1. Auto-controlo

A literatura tinha-nos apontado o auto-controlo como um conceito multi-dimensional, em que cada dimensão era relativamente independente das outras (Flavell, 1985). Esta multi-dimensionalidade é observável nas diversas áreas comportamentais em que as competências de auto-controlo se podem manifestar. Os resultados obtidos a partir da avaliação efectuada pelas mães e da avaliação efectuada pelas educadoras vieram apoiar este aspecto. As respostas das mães diferenciam as competências de auto-controlo da criança em sete domínios - cognitivo, socio-convencional, motor, emocional, relacionamento com iguais, reflexividade e emotivo-relacional - enquanto que as educadoras se restringem a quatro - regras do jardim de infância, atitude calma e sossegada, relacionamento com iguais e emocional.

Existe alguma sobreposição nas dimensões identificadas a partir da aplicação da Escala de Avaliação do Auto-Controlo pelas mães e pelas educadoras. Assim, os itens dos factores 1 e 2 da versão das mães fazem parte do conjunto de itens do factor 1 da versão das educadoras; o factor 5 das mães e o factor 3 das educadoras sobrepõem-se também em dois itens. A abordagem que mães e educadoras fazem dos itens e as referências que utilizam para

avaliar a criança são diferentes - para metade dos itens a referência utilizada pelas educadoras será aquilo que é exigido no jardim de infância, enquanto que os referentes das mães tendem a ser mais diferenciados em função dos contextos e das situações.

Também em relação aos dados da literatura, as dimensões identificadas pelas mães aparecem como mais diferenciadas. Para além das dimensões cognitiva, socio-convencional, motora, emocional e de relacionamento com iguais, identificadas na literatura (cf. cap.1), as mães discriminam ainda a atitude de reflexão antes de actuar (reflexividade) e a dimensão do funcionamento emotivo nas relações sociais (emotivo-relacional). As dimensões diferenciadas pelas educadoras parecem ser mais restritas do que as indicadas pela literatura, o que é compreensível, na medida em que os referentes utilizados pelas educadoras para avaliar o auto-controlo da criança se restringem aos comportamentos observados no contexto do jardim de infância.

A avaliação realizada pelas educadoras, ao contrário da avaliação realizada pelas mães, diferencia nitidamente as crianças em função do sexo, grupo etário e nível de escolaridade das mães. O nível mais baixo de auto-controlo apresentado pelos rapazes está de acordo com os estudos revistos (cf. Kendall & Wilcox, 1979; Kuczynski et al., 1987, Martin, 1975). A explicação destas diferenças deve considerar a interacção de aspectos de carácter congénito, ou mesmo genético, com aspectos ambientais relativos às práticas educativas e às expectativas que habitualmente se tem em termos de comportamento adequado em rapazes e em raparigas. Os resultados deste estudo permitiram verificar que os rapazes são avaliados como mais difíceis do que as raparigas, apesar de isto apenas acontecer quando o padrão de comparação são os outros irmãos, indicando assim que os rapazes estarão menos receptivos aos esforços de socialização das suas mães. As respostas das mães às situações disciplinares, que mais à frente serão discutidas, também aparecem diferenciadas em função do sexo das crianças. Estes resultados apontam portanto para a existência de uma base tanto congénita como educativa na explicação das diferenças observadas entre os sexos em auto-controlo.

As diferenças encontradas em função do grupo etário são consistentes e correspondem a um padrão evolutivo do auto-controlo, apesar dos intervalos etários serem pequenos (três meses). Os estudos anteriormente revistos mostraram que em todas as áreas de manifestação do auto-controlo existem tendências desenvolvimentais relativas à faixa etária das crianças da amostra, nomeadamente em termos motores (Ward, 1973), cognitivos (Cruz,

1987; Maccoby, 1980), emocionais (Maccoby, 1980) e sociais (Power, McGrath, Hughes & Manire, 1994; Kuczynski & Kochanska, 1990; Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow & Girnius-Brown, 1987). A sensibilidade das educadoras à diferenciação etária é realçada neste estudo. O facto de as crianças mais novas apresentarem um nível de auto-controlo mais baixo poderá indicar uma deficiência de maturidade em termos dos mecanismos ligados à expressão do auto-controlo, nomeadamente linguísticos, de atenção e de motivação. Em termos de temperamento, as raparigas mais novas são descritas com qualificativos mais negativos do que as raparigas mais velhas (em relação aos rapazes não foram observadas diferenças significativas), o que apoia as diferenças de auto-controlo observadas em função da idade. Mas estas diferenças podem também ser interpretadas como uma deficiência normativa de socialização, por diversas razões: a criança ainda não teve tempo suficiente para responder de forma mais adequada aos estímulos de socialização promotores de auto-controlo, os adultos não estão a exercer o seu papel de promotores da organização e controlo do comportamento, etc. A relação entre padrões disciplinares e idade da criança será discutida mais à frente.

As diferenças encontradas entre os filhos de mães com diferentes níveis de escolaridade não aparece referenciada na literatura⁽¹⁾. Verificamos que as mães de nível educativo superior têm filhos que são avaliados pelas suas educadoras como possuindo um nível superior de auto-controlo. Parece-nos que este facto terá a ver com a semelhança de exigências que as mães de nível educativo mais elevado e as educadoras colocam às crianças em casa e no jardim de infância, respectivamente. Mães e educadoras parecem valorizar nas crianças os mesmos comportamentos e avaliá-los da mesma forma. A sintonia na avaliação destas crianças pelas mães e pelas educadoras é consideravelmente superior à sintonia na avaliação das crianças filhas das mães com nível educativo médio ou baixo. Apesar de não termos encontrado na literatura dados que nos permitissem emitir uma hipótese com alguma consistência, sabemos que à medida que aumenta o nível educativo das mães, os seus estilos de interacção aproximam-se mais dos desenvolvidos na escola (Hess, Price, Dickson & Conroy, 1981). Nas mães de nível de escolaridade superior existe uma maior continuidade entre os ambientes casa e jardim de infância.

Relativamente à relação do auto-controlo com as características temperamentais da criança, o valor desta varia consoante o auto-controlo é avaliado pelas mães ou pelas educadoras e consoante o indicador de temperamento considerado. A avaliação de fácil/difícil que a mãe faz por comparação com os seus outros filhos, relaciona-se com a avaliação do

⁽¹⁾ A este propósito apenas podemos referir os resultados de Londerville e Main (1981), que apontam para uma maior desobediência por parte dos filhos de mães de nível social baixo, aquando do seu segundo ano de vida.

auto-controlo no sentido esperado - crianças mais difíceis apresentam níveis de auto-controlo mais baixos do que as crianças consideradas iguais ou mais fáceis. A avaliação de fácil/difícil por comparação com crianças da mesma idade já não aparece porém diferenciada em função do auto-controlo das crianças. Estes resultados mostram como a avaliação que a mãe faz do auto-controlo da criança é idiossincrática e tem como universo de referência a sua própria experiência como mãe. Quando a mãe faz um esforço de comparação com crianças da mesma idade, passa a haver uma relação com o auto-controlo avaliado pela educadora, mostrando como esta avaliação utiliza um universo de referência mais abrangente. As crianças com nível superior de auto-controlo são descritas de forma mais positiva pelas suas mães e as crianças com nível mais baixo são descritas de forma mais negativa. Este resultado aplica-se tanto à versão das mães como à versão das educadoras, apesar de nesta última de forma mais fraca. As mães que não referem problemas educativos avaliam os seus filhos como apresentando um nível superior de auto-controlo, enquanto que as mães que referem problemas de controlo do comportamento da criança avaliam os seus filhos como possuindo um nível de auto-controlo mais baixo. Os resultados da versão preenchida pelas educadoras não se relacionaram com a referência a problemas educativos. Porém, podemos afirmar que, de uma maneira geral, os dados recolhidos, apesar de a metodologia empregue ser diferente, vão no mesmo sentido dos dados da literatura - crianças difíceis apresentam uma menor receptividade aos esforços de socialização dos adultos (Bugental, Blue & Lewis, 1990).

Apesar da avaliação das características temperamentais ser feita de acordo com a percepção das mães, a relação encontrada com o auto-controlo avaliado pelas educadoras vem validar essa avaliação, na medida em que se trata de um avaliador independente. A avaliação do auto-controlo realizada pela educadora aparece-nos, na sua generalidade, como mais diferenciadora das crianças, ao contrário da avaliação realizada pelas mães, mais idiossincrática e restringida ao universo familiar.

2. Respostas às situações disciplinares

2.1. Diferenciação situacional

As situações de conflito disciplinar entre mães e crianças são situações que ocorrem frequentemente no dia-a-dia da família e são momentos privilegiados de transmissão de

mensagens de socialização (normas e valores). As mães desta amostra apresentam diferentes comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições em função do comportamento inadequado apresentado pela criança e em função do contexto em que este ocorre. Quando o comportamento inadequado da criança envolve um conflito com a mãe, esta utiliza mais os comportamentos de afirmação do poder ou o comportamento alternativa e as justificações eficácia, razões inerentes à mãe ou à presença de outros adultos; nestas situações as mães sentem-se mais nervosas ou mais envergonhadas e atribuem o comportamento dos seus filhos a condutas mediatizadoras ou a reacções naturais. Quando o comportamento inadequado da criança envolve o conflito com outras crianças, as mães utilizam mais os comportamentos indutivos ou o comportamento nada, as justificações aprendizagem ou comportamento inadequado da criança; os sentimentos são de tristeza, de preocupação ou neutros (nada) e as atribuições para o comportamento são o temperamento ou o ser característico das crianças. Dir-se-ia que em cada um destes dois tipos de situação existe uma bipolarização, correspondente provavelmente a mães distintas e a um determinado tipo de padrão de resposta. Alguns dos estudos já referenciados (cf. cap. 2) apontam para o facto de, quando o comportamento da criança surge no contexto da relação com a mãe, esta utilizar comportamentos mais punitivos (Grusec et al., 1982; Reid & Valsiner, 1986; Smetana, 1989), possivelmente porque se sente mais nervosa (Grusec et al., 1982). Da mesma maneira, o comportamento dirigido a iguais seria mais frequentemente percebido como sendo característico das crianças e ultrapassável com a idade. Como estes comportamentos implicam prejuízo para as outras crianças, os pais tenderão mais frequentemente a estimular a criança para se pôr no ponto de vista do outro, utilizando técnicas indutivas. O nosso estudo mostrou que, para além dos resultados apoiados pela literatura, as mães das crianças da amostra também utilizam mais frequentemente a alternativa quando estão implicadas na situação conflituosa e a ausência de comportamento disciplinar quando o conflito é com outras crianças. Ambos os comportamentos foram incluídos na categoria de evitamento do conflito com a criança; este evitamento será mais activo (ou seja, implica uma acção da parte da mãe) quando o conflito envolve a mãe, mas poderá ser um evitamento passivo em caso contrário.

Nas situações em que existem adultos presentes (por comparação com aquelas em que a mãe está sozinha com a criança) são utilizadas formas mais discretas de comportamentos disciplinares, como é o caso do castigo não físico, da alternativa e da ausência de resposta disciplinar, justificados ou pela individualidade da criança ou pela presença de outros adultos; as mães sentem-se mais envergonhadas e um pouco mais empáticas e o comportamento da criança é interpretado como uma conduta mediatizadora (em geral corresponde a uma procura de atenção por parte dos adultos presentes). Nas situações

em que a mãe está a sós com a criança é mais frequente o castigo físico e a repreensão, mas também a explicação; as mães utilizam mais como justificação a sua própria disposição de momento; os sentimentos mais frequentes são nervosismo e tristeza e o comportamento da criança, ou é encarado como correspondendo a uma característica de temperamento, ou a uma reacção natural naquele contexto. Nestas situações em que existem outros adultos presentes, eventualmente avaliadores da competência das mães para lidarem com os seus filhos, as mães parecem exercer mais controlo sobre as suas próprias emoções (o nervosismo é menos referido) e tentarão, na maior parte dos casos, contornar a situação, evitando um confronto directo com as crianças. Nesta linha, Reid e Valsiner (1986), salientando a importância das teorias implícitas na determinação do comportamento dos pais, explicam a diferença de comportamentos adoptados pelos pais, consoante se trata de um contexto situacional público ou privado. Segundo estes autores, de uma maneira geral, uma das normas adquiridas pelos pais da nossa sociedade é a de que uma criança não deve ser castigada em público e daí, a maior discrição. Os resultados mostram que, para além disto, as explicações também têm um carácter algo privado, na medida em que exigem maior disponibilidade por parte da mãe. Quando a mãe está a sós com a criança, é mais fácil deixar-se levar pelas suas reacções emocionais. Em termos de atribuições, as mães dividem-se entre aquelas que interpretam os comportamentos inadequados apresentados pela criança como o reflexo de traços disposicionais e outras que encaram o comportamento da criança como uma reacção natural face ao contexto onde ocorreu. A primeira atribuição terá uma conotação negativa, na medida em que se está a encarar um comportamento negativo como estável, estruturado e interno e a segunda tem uma conotação positiva, dado o seu carácter externo, instável e desculpabilizador.

Concluindo, os resultados obtidos parecem estar globalmente de acordo com os de estudos anteriores que enfatizaram o facto de as mães responderem de diferentes maneiras consoante o contexto situacional e o comportamento inadequado que a criança apresenta (cf. Grusec et al., 1982; Grusec & Kuczynski, 1980; Siebenheller & Korzilius, 1988). As mães apresentam respostas específicas, não só em termos de comportamentos disciplinares, mas também em termos de cognições e sentimentos elicitados pelas situações. A diferenciação das respostas maternas em função dos contextos terá concertada importância em termos da aprendizagem pela criança da diferenciação dos valores subjacentes às diferentes situações.

2.2. Diferenciação em função das características da criança e das características das mães

De uma maneira geral, as respostas das mães às situações disciplinares, em termos de somatórios das frequências nas diversas categorias, aparecem como pouco diferenciadas em função das características das crianças. Em particular, os comportamentos disciplinares não aparecem diferenciados em função do sexo das crianças, contrariamente aos estudos anteriormente revistos que apontavam para um maior uso de punição física com rapazes. Remetemos a discussão deste resultado para a próxima secção quando procedermos à análise dos resultados por classes de mães.

Relativamente às atribuições de causalidade, a atribuição a uma característica própria da idade é mais frequente nos rapazes e nas crianças que nasceram em segundo lugar, o que indica que haverá uma atitude mais positiva para com estas crianças, no sentido em que elas serão mais desculpabilizadas e se espera simplesmente que, a uma mudança na idade corresponda uma mudança no comportamento da criança. Sabendo-se que os rapazes apresentam níveis mais baixos de auto-controlo, a atribuição dos seus comportamentos inadequados ao factor idade parece ser uma ideia com algum valor funcional (Goodnow, 1985). O comportamento das raparigas é mais encarado como uma conduta mediatizadora, ou seja, as mães interpretam-no como possuindo um carácter apelativo e intencional, do qual a criança tenta obter benefícios que à partida não eram transparentes. Os filhos mais velhos recebem mais atribuições de imitação do que os que nasceram em segundo lugar, dando a impressão que as mães os encaram como mais influenciáveis.

O facto de as mães de nível de escolaridade baixa usarem mais o castigo físico e menos a explicação está de acordo com os dados da literatura (Janssens & Gerris, 1988; Lytton, 1980; Mills & Rubin, 1990; Minton et al., 1971; Zussman, 1978). As diferenças obtidas nas restantes categorias podem ajudar a clarificar estes resultados. Assim, as mães de nível de escolaridade alto valorizam mais a aprendizagem da autonomia no contexto do relacionamento entre iguais. As mães de nível de escolaridade baixo sentem-se mais tristes e envergonhadas face ao comportamento inadequado dos seus filhos e referem menos vezes o sentimento de preocupação. Os sentimentos de tristeza e vergonha são sentimentos mais primários e imediatos; pelo contrário, o sentimento de preocupação surge como reacção a um comportamento que não se entende, que eventualmente não se espera e como tal exige uma reflexão acerca das suas causas, sendo assim um sentimento mais secundário porque

pressupõe uma mediação cognitiva. As atribuições do comportamento da criança a factores educativos ou à imitação de outras crianças são mais frequentes nas mães de nível educativo baixo. Ambas as atribuições são externas, uma relativa à acção de adultos e a outra relativa à acção de crianças. Correspondem a uma certa visão desculpabilizadora da criança, na medida em que os agentes educativos é que são os responsáveis. Esta atribuição não implica porém que as mães pensem ser fácil mudar as práticas educativas da criança e, como tal, mudar o seu comportamento; pelo contrário, há uma certa atitude de conformismo face às características dos filhos que foram adquiridas em função das suas práticas educativas. Da mesma maneira, a imitação provém da exposição a modelos, exposição esta que está fora do controlo da mãe.

Em resumo, as mães de nível de escolaridade baixo aplicam mais castigos físicos, usam menos a explicação, valorizam menos a aprendizagem da autonomia no contacto com iguais, ficam mais tristes e envergonhadas com o comportamento dos seus filhos e atribuem-no a factores externos à criança. As mães com nível de escolaridade elevado utilizam mais as explicações, valorizam a aprendizagem da autonomia no contexto da relação com os iguais, sentem-se preocupadas e usam menos as atribuições externas. As condições de vida quotidiana a que as mães de nível de escolaridade mais baixo estão submetidas, não serão propiciadoras de comportamentos de explicação e de reflexão sobre o comportamento da criança (Conger et al., 1984). Frequentemente, estas mães não possuem a disponibilidade necessária, quer em termos objectivos de tempo, quer em termos de despreocupação em relação às necessidades mais básicas, para levar a cabo este tipo de comportamento disciplinar. Por outro lado, pelo facto de terem recebido menos treino escolar, estarão menos sensibilizadas para a necessidade de expôr os seus filhos aos valores e às normas de conduta, o que implicaria um certo grau de abstracção em relação aos comportamentos directamente observáveis. Finalmente, um outro factor a considerar será as ideias das mães acerca das crianças e da sua educação, as quais, como já tivemos oportunidade de verificar e discutiremos mais à frente, aparecem também diferenciadas em função do nível de escolaridade das mães e relacionadas com as respostas às situações disciplinares.

À partida, estaríamos à espera de obter um número superior de categorias diferenciadas em função das características das crianças e das mães. A utilização das notas somatório das categorias tem subjacente a noção de consistência individual, ou seja, as mães utilizarão mais determinado tipo de resposta, independentemente do contexto e do tipo de comportamento inadequado apresentado pela criança. Porém, tivemos já oportunidade de verificar que existe uma variabilidade situacional razoável. Assim, a caracterização de uma

mãe através das notas somatório em cada categoria redundará numa consistência individual artificial. A utilização das tipologias neste estudo permitiu lidar, ao mesmo tempo, com uma certa consistência das respostas das mães nas diversas situações e simultaneamente com a variabilidade situacional. As classes de mães caracterizam-se pela utilização mais sistemática de determinadas respostas em determinadas situações.

2.3. Tipologia de mães com base nas respostas às situações disciplinares

2.3.1. Caracterização

A utilização de uma tipologia de mães com base nas suas respostas às situações de conflito disciplinar permite reduzir a grande quantidade de informação com que lidamos e obter resultados mais integrados. Esta tipologia toma ainda em consideração a diversidade situacional das respostas das mães, o que é importante porque a utilização de um mesmo comportamento em situações diferentes terá concerteza significados diferentes.

Atente-se de seguida à síntese das principais características das mães identificadas com base nas suas respostas às situações disciplinares. Na classe de mães que se apelidou de *castigadoras*, observamos a convergência de comportamentos com bastante afirmação de poder (castigo físico e repreensão verbal) e de justificações com base no comportamento inadequado que a criança apresentou. Estas mães assumem uma posição normativa rígida em relação à avaliação do comportamento da criança dentro dos padrões de certo/errado, adoptando uma postura punitiva centrada no momento imediatamente anterior (no comportamento que a criança acabou de emitir) e não perspectivando o seu filho como um ser em evolução, cujos comportamentos estão sujeitos a mudanças - é a classe que menos apelo faz à capacidade da criança aprender. São também mães que utilizam pouquíssimos comportamentos indutivos (tal como as mães desvalorizadoras) e as que utilizam menos comportamentos de evitamento do confronto directo. Pode-se assim dizer que são mães que enfrentam sempre os conflitos, mas de uma forma punitiva e pouco centrada na capacidade de aprendizagem de comportamentos mais adequados pelas crianças.

As mães aqui apelidadas de *desvalorizadoras* utilizam sobretudo comportamentos de afirmação do poder com baixa intensidade (instrução directa) e alguns comportamentos da categoria evitamento do confronto directo com a criança. Tal como as mães punitivas, não usam indução e não se centram na aprendizagem da criança. Estas mães também assumem uma posição normativa mas, ao contrário das primeiras, parecem estar mais preocupadas com o factor desejabilidade social. Daí surgir como justificação para o seu comportamento a presença de outros adultos, bem como o sentimento de vergonha face a situações públicas. Nas situações em que o comportamento inadequado da criança surge num contexto de interacção com iguais, esse mesmo comportamento é desvalorizado, ou seja, estas situações não são consideradas suficientemente importantes para que a necessidade de intervir no comportamento dos seus filhos seja sentida. Assim, parecem ser mães que não atribuem importância ao comportamento das crianças, a não ser quando este surge num contexto social.

A classe das mães *explicadoras* é um grupo clássico na literatura. São mães que favorecem as explicações como reacção ao comportamento inadequado do seu filho apelando, ou para a sua capacidade de raciocínio, ou para a sua capacidade de empatia, para que em momentos posteriores, aquele comportamento não se repita. São portanto mães que, ao contrário das anteriores, se descentram do momento presente e projectam o comportamento da criança para um momento temporal mais distante. Ao mesmo tempo trata-se de mães na sua generalidade intencionais, na medida em que fazem apelo à capacidade de aprendizagem da criança e à promoção da sua autonomia quando se trata de interacção com iguais. A atitude emocional parece ser de serenidade, a avaliar pelo sentimento de intensidade moderada que surge face a uma situação em que o mais frequente é a existência de sentimentos de alta intensidade (história 3).

Finalmente, as mães aqui apelidadas de *evitadoras* constituem uma classe nada punitiva, que faz sobretudo apelo ao não confronto com a criança, mas em que também surgem alguns comportamentos de recepção face à criança com maior frequência do que nas outras três classes. Como justificação surge tanto a promoção de autonomia da criança, como a desvalorização do comportamento desta. É provável que esta heterogeneidade se deva a uma certa inconsistência na actuação disciplinar entre o estar atenta à criança e o não ligar ao que se passa, bem como nas cognições que lhe estão subjacentes - autonomia e desvalorização.

A leitura dos resultados que acabamos de apresentar sugere uma imagem de cada uma das quatro classes de mães aqui identificadas, imagem essa que na sua generalidade está de acordo com os dados da literatura existentes sobre esta temática (Cf. Baumrind, 1973; Hoffman, 1985; Kochanska, 1990; Maccoby & Martin, 1983). As classes de mães castigadoras e explicadoras constituem grupos que podem ser assimilados aos estilos autoritário e autorizado, respectivamente, a classe de mães evitadoras poderá ser assimilada às mães permissivas, apesar de não se tratar de um padrão tão claro, e a classe de mães desvalorizadoras poderá ser assimilada às mães negligentes. Esperávamos que as categorias de sentimentos e atribuições tivessem surgido com maior significância na definição das classes de mães. Parece-nos que tal não aconteceu devido à escolha dos comportamentos disciplinares como variáveis activas, a qual leva a que estas variáveis tenham um maior peso na definição das classes. As justificações aparecem mais frequentemente na caracterização das classes, na medida em que constituem as respostas que mais se relacionam com os comportamentos disciplinares.

2.3.2. Diferenciação em função das características das crianças e das características das mães

A consideração de classes de mães permite-nos perceber que a relação entre as respostas às situações disciplinares e as características das crianças e as características das mães pode variar consoante a classe de mães a considerar. Assim, as mães castigadoras não aparecem diferenciadas em função do sexo dos seus filhos nem, de uma forma coerente, em função da idade das crianças. Verifica-se uma ligeira tendência para estas mães utilizarem mais atributos negativos na descrição dos seus filhos. Elas pertencem predominantemente a um nível de escolaridade baixo e as que possuem este nível pertencem ao grupo etário mais idoso. Neste último subgrupo de mães, para além das condições de vida mais difíceis e do nível cultural mais baixo (menor capacidade de abstracção e de distanciamento em relação ao *aqui e agora*), é provável que haja uma associação com um certo desgaste e intolerância que por vezes caracterizam as mães mais idosas. É evidente que também se pode pensar num efeito de *cohorte* para as mães deste nível de escolaridade. O padrão castigador aparece assim como pouco relacionado com as características das crianças e muito ligado às características das mães.

Os filhos de mães desvalorizadoras são predominantemente rapazes, não havendo um padrão etário indicador de evolução; estas mães também descrevem os seus filhos de uma

forma mais negativa do que positiva. Possuem um nível educativo predominantemente baixo e, nas mães com este nível educativo podemos observar uma tendência para serem mais novas. Este facto faz pensar que se trata de um subgrupo de mães com características de imaturidade, as quais associadas ao facto de terem poucos estudos, resultam numa desvalorização das crianças. O padrão desvalorizador aparece assim ligado ao sexo e ao temperamento da criança e às características das mães.

As mães explicadoras têm sobretudo crianças do sexo feminino e de idades mais próximas dos seis anos; estas crianças, ao contrário dos filhos das mães das outras três classes, são descritas de uma forma mais positiva. Possuem predominantemente um nível de escolaridade alto, não havendo qualquer relação com a idade da mãe, o que poderá indicar que o nível educativo, só por si, determina de forma consistente as formas de agir das mães de qualquer grupo etário. Este padrão parece estar bastante associado às características das crianças e ao nível educativo das mães.

As mães evitadoras tem sobretudo crianças do sexo masculino (apesar de esta associação ser menos forte) e com idades mais próximas dos cinco anos; as crianças são descritas de uma forma mais negativa. Em termos de nível de escolaridade das mães, existe uma ligeira tendência para pertencerem a um nível médio. Este padrão parece estar pouco dependente, quer das características das crianças, quer das características das mães, parecendo antes corresponder a uma estrutura interna algo rígida e menos dependente de factores que lhe são extrínsecos.

As associações verificadas entre as características das crianças e a classe de mães levanta a questão da importância que assumem as crianças na determinação das respostas das mães às situações disciplinares. Uma criança do sexo feminino com idade mais próxima dos seis anos e com um temperamento fácil terá mais probabilidade de ter uma mãe explicadora, de acordo com estes resultados. Se se tratar de um rapaz com idade mais próxima dos cinco anos e temperamento difícil, pelo contrário, ele terá mais probabilidade de ter uma mãe evitadora ou uma mãe desvalorizadora. As mães castigadoras, ao contrário das restantes três classes, parecem ser pouco influenciadas pelas características das crianças, o que leva a pensar que factores intrínsecos à própria mãe e eventualmente ao contexto onde vive, serão os principais determinantes das suas respostas às situações disciplinares. Poder-se-á também pensar que este é o grupo com atitudes educativas menos flexíveis e menos permeáveis à

influência da criança; é provável que sejam também as mães menos susceptíveis de mudar os seus comportamentos.

Os resultados obtidos relativamente às diferenças entre as mães dos rapazes e as mães das raparigas não vão no mesmo sentido dos resultados referenciados no capítulo 2. Estes apontavam para uma maior frequência de comportamentos de afirmação do poder dirigidos aos rapazes. É provável que actualmente este tipo de diferenciação tenha caído em desuso, tendo sido os comportamentos de afirmação do poder substituídos por comportamentos de evitamento do confronto directo com a criança, estes sim mais frequentes nas mães dos rapazes. Os rapazes parecem estar menos receptivos aos esforços de socialização parentais (cf. cap.1), o que levará as mães à utilização de estratégias não confrontativas, as quais serão menos desgastantes para as próprias mães.

Relativamente à idade da criança a diferenciação dos comportamentos disciplinares parece ser apoiada por dados da literatura - uso superior de explicações, decréscimo das punições e das estratégias não confrontativas ao longo da idade (Holden & Zambarano; Kuczynski et al., 1987; Maccoby, 1984; Mills & Rubin, 1992). Estas mudanças estarão associadas provavelmente à percepção que as mães vão tendo das alterações desenvolvimentais dos seus filhos, sendo os seus comportamentos disciplinares o reflexo de adaptações às mudanças desenvolvimentais das crianças (Maccoby, 1984).

Os resultados obtidos permitem entender porque é que a análise por categorias em função do sexo e da idade das crianças não diferenciou as mães - só algumas mães é que se "deixam" diferenciar; em particular, as mães explicadoras parecem ser as mais sensíveis às características diferenciadoras das crianças. Apesar de não se poderem estabelecer inferências causais, pode-se concluir que as respostas de algumas mães às situações disciplinares estão dependentes das características das crianças.

3. Auto-controlo e respostas às situações disciplinares

3.1. Análise por categorias

Os resultados da avaliação do auto-controlo efectuado pelas mães devem ser abordados não esquecendo que se trata de percepções idiossincráticas das mães por comparação com as avaliações efectuadas pelas educadoras. Note-se que estas apresentam um número superior de correlações em relação às avaliações das mães. Algumas das notas de auto-controlo relacionam-se de forma mais específica com algumas das respostas das mães às situações disciplinares, o que apoia o facto de essas notas factoriais se referirem a dimensões do comportamento da criança diferenciadas. Por outro lado, existem categorias que apresentam correlações com um número superior de dimensões de auto-controlo. De uma maneira geral, pode-se afirmar que as atribuições de causalidade apresentam um número superior de correlações e com valores mais fortes do que as outras categorias.

Uma análise global dos resultados correlacionais mostrou que algumas categorias aparecem sistematicamente correlacionadas com notas de auto-controlo com valores de sinal negativo - castigo físico e ausência de comportamento disciplinar (comportamentos), desvalorização e mãe (justificações), nervosismo (sentimentos), temperamento e educação (atribuições de causalidade). O facto de se tratarem de correlações de sinal negativo leva-nos a hipotetizar que se trata de categorias de resposta menos adaptativas em termos de promoção do auto-controlo.

Outras categorias aparecem sistematicamente correlacionadas com coeficientes de valor positivo - é o caso de eficácia e outros adultos (justificações), tristeza (sentimentos), característico das crianças, conduta mediatizadora e reacção natural (atribuições de causalidade). Tal como anteriormente, o facto de o valor da correlação ser positivo, leva-nos a pensar que se trata de categorias de resposta mais adaptativas em termos de promoção do auto-controlo.

Outras categorias ainda apresentam apenas um valor de correlação significativo: repreensão verbal (positivo), instrução directa (positivo), explicação (positivo), recepção (negativo), alternativa (negativo), aprendizagem (positivo), individualidade (negativo), aborrecimento (positivo) e ausência de reacção emocional (negativo). Alguns destes valores vão no sentido esperado (explicação, aprendizagem, alternativa, aborrecimento), outros não

vão (repreensão verbal, instrução directa, recepção) e outros foram estudados a título exploratório.

Finalmente, outras categorias apresentam correlações de ambos os sinais - castigo não físico, comportamento inadequado e vergonha.

Após a apresentação de este panorâma geral, atente-se à discussão dos resultados em função das categorias disciplinares, primeiro considerando as notas factoriais das mães e, só depois, as das educadoras.

Relativamente à relação entre comportamentos disciplinares e variáveis de auto-controlo das crianças, a revisão da literatura permitiu-nos colocar a hipótese da relação do auto-controlo com os comportamentos indutivos de forma positiva e com os comportamentos de afirmação do poder de forma negativa (Crockenberg & Litman, 1990; Kuczynski, 1984; Kuczynski et al., 1987; Londerville & Main, 1981, Power & Chapieski, 1986; Trickett & Kuczynski, 1986). Os estudos relativos a mães permissivas (Baumrind, 1989) permitiram ainda levantar hipóteses quanto à existência de uma relação negativa entre os comportamentos de evitamento do confronto directo com a criança (alternativa e nada) e o auto-controlo da criança. Os resultados obtidos são em parte apoiados por estes estudos, ou seja, o castigo físico aparece relacionado de forma negativa, a explicação de forma positiva e os comportamentos de evitamento do confronto directo de forma negativa. Os resultados que não estávamos à espera de encontrar são os relativos às outras categoriais de afirmação do poder - castigo não físico, repreensão verbal e instrução directa - e em relação à categoria indutiva de recepção. Estes resultados devem ser analisados por referência às notas factoriais e às dimensões psicológicas que lhes estão subjacentes.

Assim, o factor 2 (versão das mães) que avalia o comportamento adequado da criança de acordo com as normas socio-convencionais, para além de apresentar uma correlação positiva com o castigo não físico, apresenta também uma correlação de valor positivo (apesar de não significativa) com o castigo físico, o que nos leva a hipotetizar que terá sido abordado pelas mães como reportando-se a comportamentos de obediência situacional (Maccoby e Martin, 1983), os quais têm implícito a presença do adulto no acto de cumprir as suas directrizes. Quanto mais comportamentos de punição a mãe empregar, mais provável será que a criança obedeça. Neste caso, a obediência será um resultado do medo da punição e só acontecerá enquanto durar este medo.

O factor 4, relativo ao controlo emocional, aparece com correlações positivas com o castigo não físico e negativas com o castigo físico, o que chama a atenção para o facto de os comportamentos de afirmação do poder nem sempre actuarem na mesma direcção. A aplicação do castigo não físico, como já tivemos oportunidade de referir, é frequentemente feita de forma distanciada no tempo em relação ao momento em que o comportamento inadequado da criança ocorreu, transmitindo a mãe um modelo de comportamento emocionalmente sereno, o que está de acordo com o sentimento que também se correlaciona com este factor (tristeza), que, apesar de intenso, indica serenidade. Pelo contrário, a mãe que castiga fisicamente transmite sempre uma certa imagem de descontrolo emocional.

O factor 7, relativo ao controlo emotivo-relacional, também apresenta correlações de sinal contrário em dois comportamentos de afirmação do poder - castigo não físico e instrução directa. A categoria conceptual de afirmação do poder, apesar de coerente, parece assim incluir comportamentos independentes, que se relacionam de diferentes formas com o auto-controlo das crianças.

Relativamente à relação entre as justificações para o comportamento disciplinar e as notas de auto-controlo, as hipóteses são de cariz exploratório. A literatura apenas aponta para a associação entre uma pouca centração na criança e comportamentos de afirmação do poder, por um lado, e orientação para a aprendizagem e comportamentos indutivos, por outro (Gerris & Janssens, 1988). A centração na criança e a orientação para a sua aprendizagem são componentes do conceito de *modernidade* de Schaefer (1987) e aparecem associados a um nível intelectual superior das crianças. Neste estudo, hipotetizou-se que, quando a mãe centra a sua justificação na aprendizagem da criança, esta apresentará um nível superior de auto-controlo; quando a justificação é centrada na própria mãe, o nível de auto-controlo será mais baixo porque o comportamento da mãe não é intencionalizado no sentido de produzir uma mudança no comportamento da criança.

Os resultados obtidos revelam que as justificações relativas ao momento presente (eficácia) e ao futuro (aprendizagem) se relacionam de forma positiva com o auto-controlo, respectivamente o controlo cognitivo e a reflexividade. A justificação relativa ao momento passado (comportamento inadequado) relaciona-se negativamente com o controlo cognitivo; a desvalorização do comportamento da criança relaciona-se negativamente com o controlo emocional e a disposição da mãe relaciona-se negativamente com a reflexividade. Estes resultados parecem diferenciar as cognições das mães que se relacionam com o controlo

cognitivo e a reflexividade e as cognições que se relacionam com o controlo emocional. As crianças avaliadas pelas mães como possuindo um bom nível de concentração e perseverança na realização de tarefas, têm mães que baseiam o seu comportamento disciplinar na sua própria experiência acerca de como a criança funciona em situações disciplinares (eficácia) e que não se restringem à manifestação de um comportamento inadequado para justificar a sua actuação. Esta justificação com base no comportamento inadequado da criança acentua o aspecto negativo deste, não lhe acrescentando nada de positivo. As mães que utilizam este tipo de justificação parecem abordar a situação disciplinar de uma forma negativista, não tirando proveito dela para transmitir mensagens relativas a formas de comportamento mais adequadas aos seus filhos. As crianças avaliadas pelas mães como sendo capazes de reflectir antes de actuar, têm mães que, pelo contrário, mostram ser intencionais na promoção de comportamentos mais adequados nos seus filhos (aprendizagem), que se preocupam com o facto de outros adultos serem incomodados pela situação disciplinar e que, elas próprias, não actuam de forma impulsiva, de acordo com a sua disposição naquele momento. As crianças avaliadas como tendo bom controlo emocional terão mães que utilizam pouco a justificação através da desvalorização do comportamento que a criança apresenta quando está com os seus pares, o que poderá reforçar a importância que a valorização do comportamento social da criança tem para o seu equilíbrio emocional.

A relação entre sentimentos e auto-controlo é também analisada numa perspectiva exploratória. Sabe-se apenas que os pais que usam mais afirmação do poder, reagem emocionalmente de forma mais intensa (Siebenheller & Korzilius, 1988). O sentimento mais intenso - nervosismo - terá inerente alguma falta de auto-controlo emocional da própria mãe, o que de facto parece ser prejudicial para o auto-controlo da criança em termos de obediência a normas socio-convencionais (factor 2).

Relativamente à relação entre atribuições de causalidade e auto-controlo dispunhamos já de alguns estudos realizados no domínio da teoria das atribuições, os quais tinham concluído pela existência de uma relação entre a falta de auto-controlo no comportamento da criança e a sua interpretação como disposicional (Dix et al., 1986). Os comportamentos que os pais consideram mais difíceis de lidar na criança são encarados como dependentes do temperamento (Dix, 1993). Assim, pode-se hipotetizar que as crianças com níveis mais baixos de auto-controlo receberiam da parte das suas mães mais atribuições de temperamento e menos atribuições de comportamento natural em função das circunstâncias (reacção natural) ou em função da idade (característico da idade). Em relação às outras categorias de resposta, não existiam à partida hipóteses determinadas. Os resultados

mostraram que, de facto, quanto mais as mães utilizam a atribuição às características disposicionais, menor é a obediência da criança a normas socio-convencionais, menor é o seu controlo emocional e mais negativo é o relacionamento da criança com os seus iguais. Pelo contrário, quando o comportamento da criança é encarado como sendo uma reacção natural, as crianças são avaliadas como mais obedientes a normas socio-convencionais e com bom controlo emocional. A atribuição do comportamento inadequado à idade da criança aparece também relacionado com a obediência a normas socio-convencionais e com o controlo emotivo-relacional. A outra atribuição que aparece com relações negativas com o auto-controlo, nomeadamente obediência a normas socio-convencionais e controlo motor é a educação. Trata-se de uma atribuição baseada nos aspectos negativos da educação da criança.

Relativamente às notas factoriais das dimensões identificadas pelas educadoras, verificou-se que, de uma maneira geral, existe uma sobreposição entre as notas no factor 1 e a nota global, tal como seria de esperar, na medida em que se trata de um factor com características de factor geral. O padrão de correlações dos dois factores é porém muito diferente, o que acentua desde logo a especificidade das duas dimensões subjacentes. A relação entre o auto-controlo revelado no comportamento de acordo com as normas do jardim de infância e os comportamentos disciplinares maternos, vai de encontro aos estudos já referidos - papel prejudicial do castigo físico e papel benéfico das explicações. Também prejudiciais parecem ser as cognições das mães relativas à desvalorização do comportamento da criança e à justificação baseada na disposição de momento da mãe, egocêntrica e impulsiva (Gerris & Janssens, 1988). Os sentimentos de nervosismo e vergonha também aparecem como sendo prejudiciais, bem como a atribuição ao temperamento (Dix et al., 1986). Pelo contrário, a interpretação do comportamento da criança como conduta mediatizadora, é uma atribuição positiva em termos de auto-controlo avaliado pelas educadoras.

O factor 2 das educadoras comporta-se na sua globalidade de forma contrária à esperada e, como tal, exige que se reveja a interpretação que dele fizemos. Assim, quanto mais as educadoras avaliam as crianças como sendo sossegadas, mais as mães dessas crianças utilizam a repreensão verbal e menos utilizam a recepção e a ausência de comportamento disciplinar. Quanto às justificações utilizadas é feita a referência ao comportamento inadequado da criança e não é feita referência à individualidade da criança nem é desvalorizado o seu comportamento. As mães destas crianças referem sempre um sentimento (ou seja, não referem a ausência) e o sentimento mais referido é a vergonha. Em termos de atribuições, estas mães não interpretam o comportamento dos seus filhos de forma diferenciada. As atribuições aparecem pouco diferenciadas em função das diferentes

dimensões (note-se que apareciam razoavelmente diferenciadas em função das características da criança, ao contrário dos comportamentos, justificações e sentimentos). Este factor será provisoriamente interpretado como *comportamento sobre-controlado* da criança, no sentido de Block e Block (1980). Estes autores descreveram as crianças sobre-controladas como possuindo pais autoritários, constrangedores e que enfatizavam valores educativos conservadores.

Pode-se levantar novamente a questão da inexistência de um número superior de correlações, por comparação com o esperado. De facto, estamos a lidar com somatórios de categorias como se as mães se comportassem sempre da mesma forma e não existisse uma especificidade situacional. Nalgumas categorias a variabilidade não é suficiente para dar origem a correlações mais fortes. Daí a necessidade do uso da tipologia, construída a partir do pressuposto de que as diferentes situações elicitam diferentes respostas. As mães distinguem-se, não por usarem mais de um comportamento e menos de um outro, mas sim por, em determinadas situações, usarem mais um comportamento e noutras situações usarem mais outro comportamento. Este panorama parece ser mais coerente com a realidade quotidiana.

3.2. Análise por classes

As avaliações feitas pelas mães relativamente aos comportamentos de auto-controlo dos seus filhos não se relacionaram com as classes de mães identificadas com base nas respostas às situações disciplinares. Pelo contrário, as avaliações feitas pelas educadoras vêm como que validar o processo de elaboração das quatro classes de mães, mostrando que elas são distintas, não só porque incluem comportamentos, justificações, sentimentos e atribuições diferentes, mas também porque existe um critério externo que as distingue entre si.

Os resultados de auto-controlo das quatro classes de mães colocam as mães explicadoras e as mães desvalorizadoras em extremos opostos e estão em parte de acordo com a literatura. As mães explicadoras têm filhos cujo nível de auto-controlo global, e de cumprimento dos objectivos do jardim de infância em particular, é avaliado pelas educadoras como sendo superior. A utilização de explicações e a intencionalidade da acção disciplinar materna provavelmente permitiu a estas crianças lidar, também no contexto familiar, com as

normas e com as razões que estão por detrás dessas normas. O contexto do jardim de infância funcionará na continuidade do contexto familiar e será provavelmente mais fácil a estas crianças responder ao que se pretende delas no jardim de infância, em termos de concentração e perseverança nas tarefas e em termos de cumprimento de normas socio-convencionais.

A classe de mães que aqui aparece mais prejudicada é a das mães desvalorizadoras. Trata-se de mães que, como se viu no capítulo 6, parecem não transmitir mensagens educativas aos seus filhos - o seu comportamento disciplinar mais característico é a instrução directa, o qual se limita à afirmação de directrizes à criança de forma verbal ou física. Para além disso, há uma desvalorização dos comportamentos inadequados apresentados pela criança quando está com os seus iguais, não assumindo estas mães a importância que este tipo de relacionamento social pode ter na interiorização de normas de conduta e de valores.

De entre as três categorias de comportamentos disciplinares aquela que parece ser mais prejudicial para as crianças é o evitamento do confronto directo, visto que é a categoria que prevalece nas duas classes de mães cujos filhos têm notas de auto-controlo mais baixas. Assim, mais do que a punição, a ausência de razões explicativas transmitidas sob a forma de mensagens disciplinares, parece ser a componente mais prejudicial para o desenvolvimento do auto-controlo nesta amostra de crianças de cinco anos. Pode-se afirmar que estes resultados estão em parte de acordo com o modelo proposto por Hoffman (1985) quando enfatiza a importância do uso de mensagens indutivas na interiorização do controlo pela criança.

4. Ideias teóricas

O questionário elaborado com o objectivo de avaliar as ideias teóricas das mães relativamente às crianças de cinco anos pretendia avaliar, não só os conteúdos, mas também a coerência ou consistência das respostas das mães.

A análise dos determinantes das ideias parentais aparece associada à polémica relativa à transmissão *versus* construção das ideias parentais (cf. cap. 3). Os resultados mostraram que as ideias teóricas das mães não apresentam relações com o sexo, a idade e a

posição na fratria das crianças; as relações observadas com o temperamento limitam-se a dois conteúdos de ideias - as ideias relativas às competências de auto-controlo e à atitude educativa rígida/flexível - sendo os resultados no sentido de uma associação entre ideias convencionais e ideias inconsistentes e descrição mais negativa da criança, por um lado, e entre ideias progressistas e descrição mais positiva da criança, por outro lado. Relativamente às características das mães, verificamos, para além da diferenciação em função do nível de escolaridade das mães, uma interacção entre a idade destas e o seu nível de escolaridade, interacção esta não referenciada na literatura. Esta interacção indicou que a idade das mães aparece como um factor determinante apenas nas mães com um nível de escolaridade baixo, aparecendo as mães mais novas com ideias mais convencionais e as mães mais velhas com ideias mais progressistas. Anteriormente tínhamos verificado que a análise das mães castigadoras (definidas a partir das respostas às situações disciplinares) tinha revelado também uma interacção entre o nível educativo baixo e o nível etário alto; na altura interpretamos este aspecto, ou como resultando de um efeito de desgaste, ou como um efeito de *cohorte*. Relativamente às ideias teóricas verificamos que a interacção destas duas variáveis independentes vai no sentido contrário às nossas expectativas, ou seja, as mães de nível educativo baixo e ao mesmo tempo de grupo etário mais idoso, apesar de serem predominantemente castigadoras, apresentam ideias mais progressistas. Em termos cognitivos esta atitude de maior valorização das competências das crianças não é acompanhada em termos comportamentais por uma atitude mais indutiva, ou seja existe inconsistência entre as ideias e os comportamentos disciplinares neste grupo particular de mães. Até que ponto estas diferenças em função do grupo etário nas ideias das mães de nível educativo baixo são resultantes das experiências de vida destas mães ou até que ponto resultam de um efeito de *cohorte* é uma questão que se manterá em aberto. É possível que a maior maturidade das mães mais velhas lhes permita adoptar ideias mais progressistas, mas não seja o suficiente para que se opere também uma mudança nos comportamentos.

As diferenças nas cognições parentais em função do nível social dos pais estão largamente documentadas na literatura (cf. Kohn, 1977, Palacios, 1990, Murphey, 1992, Nucci, 1994, Schaefer & Edgerton, 1985, Segal, 1985). As crenças autoritárias e os valores tradicionais aparecem mais frequentemente associados aos pais com um nível social e educativo baixo. Um dos argumentos mais utilizados para explicar estas diferenças tem sido o facto de, do ponto de vista profissional, estas pessoas ocuparem posições mais de subserviência do que de tomada de decisão, liderança ou iniciativa. Assim, se no seu dia-a-dia não lhes é exigido, ou até permitido, este último tipo de atitudes, é provável que a sua valorização não esteja presente na educação dos seus filhos de cinco anos. Uma outra

explicação adicional terá a ver com o facto de a maioria destas mulheres de nível educativo mais baixo serem domésticas ou acumularem as tarefas domésticas com um trabalho remunerado dentro de casa. Sendo a casa e os filhos as únicas dimensões em que dispõem de algum poder de decisão, é provável que o queiram exercer em desfavor do poder de decisão das crianças.

Voltando à discussão acerca da construção/transmissão das ideias parentais, há a referir dois aspectos. Um primeiro aspecto diz respeito à diferenciação entre os argumentos que apontam no sentido da transmissão das ideias parentais (por exemplo, nível social) e os argumentos que apontam no sentido da construção das ideias parentais (por exemplo, características específicas da criança ou dos pais). Os dados desta investigação mostraram, por um lado, que pode existir uma interacção entre uns e outros, neste caso, entre a idade das mães e o seu nível de escolaridade. Por outro lado, a origem dos efeitos da idade das mães - experiência de vida ou efeito de coorte - mostra como pode ser difícil discriminar o que é resultado do processo de construção e o que é resultado do processo de transmissão.

O segundo aspecto a referir tem a ver com a pouca interferência das variáveis da criança nas ideias teóricas das mães por comparação, por exemplo, com a interferência destas variáveis nas atribuições de causalidade (ideias concretas). Este resultado, deve ser interpretado em termos da maior ou menor permeabilidade das ideias das mães aos referentes externos. Tratando-se de ideias teóricas relativas a questões de princípio, com raízes bem estabelecidas na estrutura psicológica do indivíduo, estas ideias parecem pouco permeáveis à interferência de factores externos às mães. Note-se que as características das crianças praticamente não diferenciam as ideias das mães, ao contrário das características das próprias mães. As ideias relativas a situações concretas terão um maior grau de permeabilidade às vivências com crianças com diferentes características. É mais provável que a interpretação de um comportamento mude em função da idade e do sexo da criança do que uma forma de pensar acerca de um princípio educativo - algumas cognições apresentarão uma forte relação com as situações concretas, enquanto que outras se apresentam como estruturas mentais mais estáveis e inalteráveis.

5. Auto-controlo e ideias teóricas

Começamos pela análise do auto-controlo, tal como é avaliado pelas mães, para de seguida o analisarmos tal como avaliado pelas educadoras. Tinha-se hipotetizado, de acordo com a informação fornecida pela literatura, que as ideias progressistas corresponderiam a valores mais elevados de auto-controlo. A análise da relação entre o auto-controlo avaliado pelas mães e as suas ideias teóricas revelou resultados na direcção esperada, mas também numa direcção não esperada.

O primeiro aspecto a referir diz respeito à multidimensionalidade do auto-controlo, sobretudo tal como é avaliado pelas mães. Assim, o facto de a cada grupo de ideias (com excepção do terceiro) estar associado um factor de auto-controlo (com excepção dos factores 4 e 5 da versão para mães) vem apoiar a existência de diferentes dimensões de manifestação do auto-controlo. Assim, o auto-controlo não se revela como um conceito simples e unidimensional, mas sim como uma competência que se pode manifestar em vários domínios vivenciais, algo autónomos entre si. O facto de diferentes dimensões cognitivas das mães estarem associadas a diferentes dimensões do auto-controlo dos seus filhos, vem como que validar o próprio conceito de auto-controlo, contribuindo para a sua melhor compreensão. No seguimento desta conclusão, salienta-se a importância do “emparelhamento” proposto por Goodnow e Collins (1990) e por Sigel (1986). De facto, a relação entre grupos de ideias específicos e factores específicos de auto-controlo, bem como a inexistência de relação entre ideias e as notas globais de auto-controlo, vem apoiar a importância de se procurar conteúdos semelhantes quando se estudam as relações entre variáveis tão globais como as ideias teóricas das mães e os comportamentos das crianças.

Em que consiste especificamente este “emparelhamento”? A avaliação da perseverança e concentração da criança na realização de tarefas (factor 1) é inferior nas mães que acham que não é importante orientar a criança em situações de carácter lúdico. De facto, as tarefas atrás referidas são de carácter lúdico e parece lógico que as mães que não valorizam a atitude de controlo/orientação do adulto nesta situação, também não avaliem os seus filhos como especialmente competentes nesta área.

A avaliação que a mãe faz do seu filho como obedecendo a normas socioconvencionais (factor 2) é superior no grupo de mães que acham importante a criança ser obediente. Note-se que as crianças avaliadas como sendo menos obedientes pertencem ao

grupo de mães com ideias inconsistentes, ou seja, que tanto pensam ser importante que a criança obedeça, como acham que ela deve ter autonomia para tomar as suas decisões. As mães que valorizam de forma consistente a autonomia de pensamento da criança avaliam os seus filhos com valores médios.

A avaliação do controlo motor da criança (factor 3) é superior nas mães com ideias educativas rígidas e inconsistentes, enquanto que a avaliação da criança como pouco cuidadosa é superior nas mães com ideias flexíveis. O emparelhamento conceptual não parece neste caso tão imediato; porém, note-se que as mães que pensam que as crianças devem ser todas educadas da mesma maneira, devem valorizar a ordem, o cuidado e a limpeza e portanto o comportamento cuidadoso da criança; as mães que admitem uma atitude educativa flexível em função das diferenças existentes entre as crianças, valorizarão menos o comportamento cuidadoso e ordeiro da criança.

A avaliação das crianças como sendo capazes de pensar antes de actuar (factor 6) é superior nos filhos das mães que pensam que as crianças são capazes de controlar o seu próprio comportamento, não necessitando de uma supervisão externa para tal. Também relativamente a este conteúdo as mães inconsistentes avaliam de forma mais negativa os seus filhos.

Finalmente as mães que avaliam a atitude emotivo-relacional (factor 7) dos seus filhos como baixa, são de opinião que as crianças devem aprender no jardim de infância comportamentos de relacionamento com os pares na base da "boa-educação".

Como entender estas relações entre as ideias teóricas das mães e o auto-controlo das crianças? Note-se que, tanto num caso como no outro, a fonte de informação é a mãe e por isso as avaliações são interdependentes. Parece-nos que aquilo que as mães acham ser correcto (ideias) determinará e enviaará a avaliação que fazem dos seus filhos. Por exemplo, vimos que as mães que valorizam a obediência, avaliam os seus filhos como mais obedientes, as mães que valorizam a capacidade de auto-controlo da criança, avaliam-na como mais reflexiva, etc. Estes resultados reforçam a nossa conclusão acerca da avaliação do auto-controlo feita pelas mães - tratam-se de representações construídas acerca dos seus filhos, com base nas suas ideias e valores relativamente às crianças e à sua educação.

Em relação à avaliação do auto-controlo pelas educadoras, como já se viu atrás, trata-se de uma avaliação mais objectiva do que a das mães. A avaliação realizada pelas educadoras, com excepção dos valores relativos ao factor 2, apresenta-se mais homogénea e de acordo com aquilo que se tinha previsto - os filhos das mães com ideias progressistas são avaliados como possuindo um nível de auto-controlo superior; as mães com ideias convencionais têm filhos que são avaliados pelas educadoras como possuindo um nível de auto-controlo mais baixo.

Relativamente ao factor 2, tal como já se tinha avançado a partir da relação entre as categorias disciplinares e o auto-controlo, este apresenta um funcionamento contrário ao esperado, ou seja, as mães com ideias flexíveis têm filhos que são avaliados como possuindo um nível de auto-controlo baixo. Parece-nos que a interpretação deste factor no sentido de indicador de um comportamento sobre-controlado no jardim de infância é mais adequada. As mães com ideias a favor de uma atitude educativa flexível teriam filhos avaliados como mais activos e mais afirmativos das suas vontades.

Um terceiro aspecto prende-se com a aparente não concordância entre mães e educadoras, quanto à avaliação das mesmas crianças. As avaliações das educadoras parecem ser mais objectivas (cf. Cap.5), enquanto que as avaliações das mães, apesar de mais multifacetadas, são mais susceptíveis de enviesamentos. Aquilo que as mães pensam e que valorizam nos seus filhos e na sua educação será uma fonte de enviesamento na avaliação que fazem dos seus comportamentos. As educadoras, na medida em que têm a possibilidade de comparar as crianças entre si, não estando emocionalmente envolvidas em particular com uma criança, têm a possibilidade de fazer um julgamento mais objectivo.

Um quarto aspecto diz respeito ao facto de as melhores notas de auto-controlo nem sempre corresponderem a um tipo de ideias mais progressista, de acordo com as avaliações das mães. De facto, se considerarmos a perspectiva de Block e Block (1980), temos de aceitar que um auto-controlo demasiado elevado poderá ser indicador de um nível de tensão exagerado na criança e portanto de falta de espontaneidade no seu comportamento. As mães parecem ter a noção de que uma criança que se porte demasiado bem, não é uma criança "normal", estando aqui o conceito de normalidade perto do conceito de felicidade. Será de esperar que por vezes a criança "pise o risco" em termos de cumprimento de normas, de expectativas ou de directrizes, pois isso será revelador de autonomia, vivacidade ou até criatividade. Estes resultados estão de acordo também com as conclusões de Kochanska

(1990): as mães que evitam o uso de proibições e enfatizam as exigências para a acção e controlo orientado para acções futuras da criança, investem os seus esforços na promoção de competências pró-sociais e evitam a ênfase no controlo excessivo do comportamento da criança com base simplesmente em normas socio-convencionais.

O facto de as mães que valorizam a obediência avaliarem os seus filhos como mais obedientes (cumprimento de normas socio-convencionais) e das mães que valorizam uma atitude educativa rígida avaliarem os seus filhos como mais cuidadosos e capazes de esperar, vem no mesmo sentido do que acabamos de expôr. As mães avaliarão os seus filhos de acordo com os seus valores sociais. Excepto quando houver situações muito extremas de comportamento inadequado, este tipo de concordância permitirá à mãe manter a sua auto-estima, na medida em que a valorização de um determinado padrão que não se consegue nunca ver atingido pelo seu filho ou que se percebe como não sendo atingido pelo seu filho será estimulador de sentimentos de insatisfação face ao seu papel parental (Goodnow & Collins, 1990).

Um quinto aspecto emerge da análise dos valores de auto-controlo das mães com ideias inconsistentes, os quais são por vezes mais baixos do que os das mães com ideias mais convencionais (grupo 1 e grupo 2). Se seguirmos a linha de raciocínio que até aqui foi exposta - de as mães avaliarem os seus filhos de acordo com aquilo que valorizam no seu comportamento e na sua educação (ideias) - fica saliente a associação entre a confusão cognitiva (ou vazio cognitivo) das mães e as avaliações negativas acerca do comportamento dos seus filhos relativamente ao respeito por normas socio-convencionais e competências de auto-controlo. Fica assim realçada a especificidade conceptual das ideias inconsistentes.

6. Respostas às situações disciplinares e ideias teóricas

6.1. Análise por categorias

Tinha-se hipotetizado que as ideias de cariz progressista estariam associadas a comportamentos indutivos, enquanto que as ideias convencionais estariam associadas a comportamentos de afirmação do poder (Kochanska, 1990; Kochanska et al., 1989; Kuczynski & Kochanska, 1995), não se tendo avançado com qualquer hipótese relativamente às ideias inconsistentes e aos comportamentos de evitamento do confronto directo. De facto, estas expectativas foram confirmadas; com excepção das ideias relativas à orientação do comportamento lúdico da criança, todos os conteúdos das ideias se relacionam com um ou mais comportamentos disciplinares. A ausência de comportamento disciplinar aparece mais frequentemente nas mães com ideias convencionais relativas aos objectivos do jardim de infância.

Em relação às justificações apresentadas pelas mães tinha-se hipotetizado uma relação entre justificações orientadas para a aprendizagem da criança e ideias progressistas e justificações orientadas para momentos passados e ideias convencionais (Schaefer & Edgerton, 1985). De facto, os resultados obtidos apontam no sentido esperado, não estando representadas as ideias relativas a uma atitude educativa rígida/flexível e as ideias relativas aos objectivos educativos familiares. As justificações com base na futura aprendizagem da criança e na promoção da sua autonomia podem ser consideradas como ideias progressistas aplicadas a contextos concretos, enquanto que as justificações com base no comportamento inadequado da criança e na desvalorização do comportamento desta, podem ser consideradas como ideias convencionais, no sentido utilizado por Schaefer & Edgerton (1985). A justificação com base na disposição apresentada em cada momento pela mãe apresenta de facto todas as características de uma ideia inconsistente, na medida em que a própria mãe admite que o seu comportamento disciplinar tem a ver com o estado de humor que é variável.

A relação observada entre sentimentos e ideias das mães aponta para direcções algo diferentes da relação entre sentimentos e avaliação do auto-controlo pela mãe. Nesta última tinha-se observado as correlações negativas com o nervosismo, com a vergonha e com ausência de reacção emotiva e as correlações positivas com tristeza, e aborrecimento. Contrariamente ao que tínhamos previsto, na relação entre sentimentos e ideias teóricas, o nervosismo aparece associado às ideias progressistas no que diz respeito à necessidade de

orientar o comportamento lúdico da criança, o que leva a pensar que as mães que mais procuram orientar são também as mães mais ansiosas nas situações disciplinares. A ausência de reacção emocional também aparece associada a ideias de cariz progressista, mais especificamente no que diz respeito à autonomia de pensamento, o que está de acordo com a hipótese colocada. Tal como se tinha hipotetizado também, sentimentos de vergonha aparecem mais frequentemente associados a ideias convencionais, mais especificamente valorização da obediência, da incompetência da criança para se comportar adequadamente na ausência de supervisão e atitude educativa rígida. As mães que acham que as crianças são capazes de um comportamento adequado sem supervisão externa revelam mais sentimentos de preocupação, que pensamos deverem-se a uma quebra das expectativas quanto a um comportamento adequado das crianças, ou seja, como esperam que elas se comportem adequadamente, ficam preocupadas quando tal não acontece. Como já tivemos oportunidade de referir, o sentimento de preocupação tem implícito uma atitude de reflexão sobre as situações. Os sentimentos mais intensos de tristeza e aflição aparecem como mais frequentes nas mães com ideias convencionais, tal como se tinha hipotetizado. Dir-se-ia que estas mães não conseguem o devido afastamento emocional em relação, não à criança, mas sim ao seu comportamento inadequado, encarando-o de uma forma muito intensa, não desdramatizando a situação que sabemos ser normativa nas crianças de cinco anos. A frequência com que o sentimento tristeza aparece associado às ideias convencionais, faz pensar que estas mães apresentam um humor mais depressivo.

A relação entre ideias teóricas e ideias concretas, neste caso referidas às atribuições, aparece como sendo muito pobre, apesar de na direcção prevista. As mães que acham que a criança deve ter autonomia de pensamento, encaram o comportamento inadequado da criança como determinado externamente e de uma forma contextualizada. Mães com ideias convencionais atribuem o comportamento da criança a terceiros, desresponsabilizando-se assim pela situação. As interpretações que as mães fazem do comportamento inadequado da criança estarão pouco relacionadas com os seus princípios básicos acerca das crianças e da sua educação; serão as situações concretas os principais estímulos para estas respostas.

6.2. Análise por classes

De entre os sete conteúdos de ideias, cinco apresentam relações significativas com o padrão disciplinar no sentido esperado; porém, mesmo nos conteúdos em que a relação não atinge valores significativos, o sentido para onde apontam os resultados é o mesmo. A classe de mães com comportamentos mais indutivos (explicadoras) apresenta ideias de teor progressista, a classe de mães com comportamentos de afirmação do poder (castigadoras) apresenta ideias de cariz convencional e por vezes inconsistentes, a classe de mães desvalorizadoras aparece associada a ideias mais convencionais (sendo o valor desta relação mais fraco) e a classe de mães evitadoras aparece associada ou a mães com ideias inconsistentes ou com ideias progressistas. Estes resultados, para além de estarem de acordo com os resultados relativos à análise por categorias, são também apoiados pelos estudos realizados por Kochanska e colaboradores (Kochanska, 1990, Kochanska, Kuczynski & Radke-Yarrow, 1989; Kuczynski & Kochanska, 1995).

Parece haver uma consistência razoável entre aquilo que as mães pensam e a forma como reagem a situações disciplinares. Assim, terá sentido considerar uma nova tipologia em que, para além das respostas às situações concretas, se considere também as ideias teóricas das mães, para depois se verificar a relação entre as novas classes de mães e o auto-controlo das crianças.

7. Classes de mães com base nas suas ideias teóricas e nas suas respostas às situações disciplinares

7.1. Caracterização

Na medida em que se pretendia saber como é que ideias teóricas e respostas às situações disciplinares conjuntamente se relacionavam com o auto-controlo da criança, optou-se por construir uma tipologia que integrasse todas as respostas das mães. Daí surgiram quatro classes de mães que quase se sobrepuseram às quatro classes identificadas a partir apenas das respostas às situações disciplinares. As análises de variância realizadas mostraram porém que a segunda tipologia diferenciava as mães de uma forma mais forte estatisticamente,

quer em termos de ideias teóricas, quer em termos dos comportamentos disciplinares e justificações (notas somatório), quer ainda em termos das características das crianças e das características das mães. Atente-se então de seguida às quatro classes de mães e sua relação com estas variáveis e o auto-controlo da criança.

As mães indutivas apresentam ideias teóricas de carácter progressista, comportamentos disciplinares fundamentalmente indutivos, apesar de nalgumas situações fazerem também uso das estratégias alternativas; na justificação dos seus comportamentos disciplinares centram-se essencialmente em momentos futuros; não se deixam envolver emocionalmente pelos comportamentos inadequados da criança a não ser em termos de preocupação face a um comportamento que não esteja dentro das suas expectativas. Em termos de atribuições, põem-se no ponto de vista da criança para perceberem as suas segundas intenções.

As mães permissivas deste estudo apresentam duas características fundamentais: ideias teóricas inconsistentes, demonstrando alguma confusão cognitiva, e comportamentos disciplinares com pouca afirmação do poder. De entre estes, os que mais as caracterizam são os comportamentos de recepção, de alternativa e ausência de comportamento disciplinar. Os dois primeiros supõem uma centração na criança e no seu bem-estar, de acordo com a filosofia permissiva da educação. Em termos de justificações estas demonstram que as mães se centram bastante nelas próprias quando seleccionam a sua forma de actuar com os seus filhos. Não são mães que se deixem envolver emocionalmente pelos comportamentos inadequados dos seus filhos.

As mães punitivas foram assim denominadas pelos comportamentos disciplinares que referem utilizar em resposta ao comportamento inadequado das crianças. Porém, a sua caracterização não ficaria completa se não fossem referidas as suas ideias teóricas conservadoras. Em termos de justificação para o seu comportamento disciplinar, as mães centram-se num momento temporal passado, que em nada contribui para a aprendizagem de comportamentos adequados. São mães que se deixam envolver emocionalmente pelas situações disciplinares, nomeadamente no que diz respeito à vergonha que reflecte o medo que têm do julgamento realizado por terceiros e a ênfase nos valores tradicionais, já manifestados nas suas ideias teóricas.

Finalmente as mães ausentes, apresentando ideias em geral convencionais, tal como as mães punitivas, não apresentam comportamentos disciplinares tão punitivos como estas. As mães ausentes usam com mais frequência a instrução directa e a ausência de comportamento disciplinar. Tanto uma categoria comportamental como a outra, implicam pouco envolvimento da mãe na situação de conflito disciplinar. Este pouco envolvimento é visível nas justificações que desvalorizam o comportamento da criança, não se envolvendo nem na aprendizagem de novas competências, nem na promoção da autonomia. O quadro de não envolvimento é extensível às reacções emocionais.

7.2. Diferenciação em função das características das crianças e das características das mães

Os filhos de mães indutivas tendem a ser raparigas e crianças mais velhas, o que demonstra o impacto que as características das crianças podem ter nas mães. Do ponto de vista de tendências temperamentais, estas mães apresentam uma percepção positiva da criança e os problemas educativos referidos não se relacionam com questões de controlo do comportamento da criança. Do ponto de vista educativo, as mães indutivas apresentam um nível de escolaridade elevado, o que pode explicar o nível superior de diferenciação das suas cognições e o uso preferencial de comportamentos indutivos.

Os filhos de mães permissivas são, mais do que o que se esperaria, do sexo masculino e crianças mais novas, o que demonstra que estas mães serão algo sensíveis às características inerentes às crianças. Descrevem os seus filhos de forma mais negativa do que positiva e consideram que os problemas educativos com que se debatem têm a ver com dificuldades em controlar o comportamento das crianças. Estas mães não aparecem diferenciadas por nível de escolaridade de forma saliente.

As mães punitivas são mães com um baixo nível educativo e os seus filhos não apresentam diferenças de idade ou de sexo. Estas mães apresentam descrições mais negativas dos seus filhos mas não reconhecem a existência de problemas educativos. A não diferenciação em termos de sexo e idade das crianças e o não reconhecimento de problemas educativos parece-nos coerente com o tipo de ideias teóricas que apresentam, especificamente em termos de ideias educativas rígidas, ou seja, independentemente das características

peculiares de cada criança, os pais devem-se comportar de acordo com aquilo que acham correcto.

Os filhos de mães ausentes são sobretudo do sexo masculino, havendo uma ligeira tendência para serem crianças mais próximas dos seis anos do que dos cinco anos. Descrevem os seus filhos sobretudo de uma forma negativa, mas não reconhecem, tal como as mães punitivas, a existência de problemas educativos. O pouco envolvimento destas mães nas situações de conflito disciplinar é coerente com o reconhecimento da ausência de problemas, apesar da descrição da criança ser feita utilizando adjectivos mais negativos. Estas mães possuem preferencialmente um nível cultural baixo.

8. Auto-controlo e classes de mães

Tal como aconteceu com a relação entre auto-controlo e classes de mães definidas com base nas respostas apenas às situações disciplinares, também com a segunda tipologia que inclui as ideias teóricas das mães, a avaliação de auto-controlo realizada por estas não se relacionou de forma significativa com as classes de mães. Pelo contrário, a avaliação realizada pelas educadoras resulta em valores significativos no que diz respeito aos dois primeiros factores. Tal como seria de esperar a partir da relação entre o factor 2 (versão das educadoras) e as respostas às situações disciplinares e as ideias teóricas, este factor comporta-se de forma contrária à que inicialmente se tinha previsto. Assim, a definição inicialmente proposta em termos de comportamento sobre-controlado será agora confirmada e reforçada, passando este factor a ser denominado de *passividade*. Atente-se de seguida à relação entre o auto-controlo da criança e as classes de mães.

As crianças que apresentam valores superiores de auto-controlo em termos de cumprimento daquilo que as educadoras exigem no jardim de infância (factor 1) têm mães que se incluem na classe indutiva; pelo contrário, as crianças com valores mais baixos são filhos de mães punitivas; as crianças com valores intermédios têm mães que se incluem na classe de mães permissivas e na classe de mães ausentes. Por comparação com a primeira tipologia, a introdução das ideias teóricas na caracterização das classes de mães veio minimizar os efeitos da ausência de comportamento disciplinar e da desvalorização do comportamento inadequado

da criança (mães desvalorizadoras da primeira tipologia) e maximizar os efeitos dos comportamentos punitivos das mães (mães castigadoras da primeira tipologia).

As mães indutivas, ao contrário de todas as restantes, preocupam-se em promover a aprendizagem de comportamentos adequados pela criança. Nas situações disciplinares existe a transmissão de uma mensagem e a promoção de uma atitude de reflexão na criança sobre as suas próprias acções. Esta atitude das mães promoverá nas crianças uma maior ligação entre as suas cognições (normas e valores interiorizados) e os seus comportamentos. Estas atitudes serão promotoras da interiorização do controlo na criança, interiorização esta que produzirá os seus efeitos também no contexto jardim de infância. As mães punitivas, para além de não transmitirem qualquer mensagem no âmbito dos encontros disciplinares, apresentam ideias teóricas que nos mostram a não valorização do desenvolvimento das competências de auto-controlo nas crianças de cinco anos e a valorização de objectivos convencionais na educação familiar. No jardim de infância, pelo contrário, promove-se a capacidade de auto-controlo da criança através da reflexão prévia à realização das tarefas e através do cumprimento de normas de funcionamento e de normas de conduta interpessoal. Dir-se-ia que a continuidade entre aquilo que se valoriza em casa e aquilo que se valoriza no jardim de infância não existe.

Considerando agora o comportamento passivo da criança no jardim de infância (factor 2), as crianças avaliadas como mais passivas são os filhos de mães punitivas, enquanto que as crianças avaliadas como menos passivas são os filhos das mães ausentes; as crianças filhas de mães permissivas e de mães indutivas apresentam valores intermédios. Ao procurarmos apoio na literatura para estes resultados deparamo-nos com alguns estudos que mostram que os filhos de pais punitivos podem apresentar diversos tipos de comportamentos inadequados: agressividade (Patterson, 1980; Rubin & Mills, 1992), desobediência (Crockenberg & Litman, 1990; Kuczynski, 1984; Londerville & Main, 1981; Power & Chapieski, 1986) e inibição (Rubin & Mills, 1992). Outros estudos apontam ainda para o facto de as técnicas de afirmação do poder poderem ser eficazes a curto-prazo (Kuczynski et al., 1987; Lytton, 1980), o que terá a ver com o alto grau de pressão coerciva utilizada (cf. cap.2). Block e Block (1980) falam-nos também das crianças sobre e sub-controladas, cujos pais apresentam práticas educativas diferenciadas. As crianças sobre-controladas têm pais, como já foi referido, que enfatizam a estrutura, a ordem e os valores educativos conservadores, enquanto que as crianças sub-controladas tendiam a ser negligenciadas pelos seus pais, provindo de famílias com valores educativos discrepantes em que poucas exigências eram colocadas às crianças (cf. cap. 1). Parece-nos assim que os filhos de mães punitivas se comportam de uma forma passiva, quase de auto-anulação no jardim de infância.

Poderíamos hipotetizar que se tratarão de crianças pouco assertivas, em que o comportamento de obediência e de respeito pelas directrizes não é obrigatoriamente sinónimo de auto-controlo. Estas crianças comportam-se de uma maneira aparentemente auto-controlada (nesta dimensão), não porque tenha havido um processo de interiorização, mas sim porque a ameaça de punição está presente de uma forma consistente e cria constrangimentos no seu comportamento, tal como salienta Hoffman (1985).

As crianças com valores mais baixos em *passividade* são os filhos de mães ausentes. Estas crianças serão bastante inquietas e terão dificuldade em se comportar de forma calma; pode-se afirmar que o seu comportamento possui características de hiperactividade. Parece-nos que estas crianças têm sido descritas na literatura por diversos autores. Para Block e Block (1980) serão as crianças sub-controladas, para Baumrind (1989) serão os filhos de pais com um *padrão não envolvido*, os quais são descritos da seguinte forma: pouco exigentes, não se empenham na promoção do desenvolvimento da criança, bastante coercivos e convencionais, susceptíveis de ignorar ou negligenciar a criança, pouco estimulantes intelectualmente, não orientando as actividades dos seus filhos.

As crianças com valores intermédios em *passividade* serão aquelas que têm mães permissivas e indutivas. Estas mães apresentam em comum algumas ideias de cariz progressista (ao contrário das outras duas classes de mães), ausência de comportamentos de afirmação do poder e utilização de alternativas. Estes serão portanto os aspectos relacionados com o comportamento nem sobre nem sub-controlado, de carácter mais normativo nas crianças de cinco anos.

9. Conclusões

Como conclusões a retirar deste trabalho que teve como principal objectivo a conceptualização do auto-controlo nas crianças de cinco anos, cumpre referir os seguintes aspectos:

1. Multidimensionalidade do auto-controlo, não só em termos de áreas de manifestação (cf. cap.1), mas também em termos de quem avalia (mães ou educadoras) e

quais os referentes que utiliza (casa ou jardim de infância). Quando se falar em auto-controlo, será importante acrescentar a referência a qual a dimensão do auto-controlo que está a ser abordada. As conclusões acerca das variáveis maternas importantes para o desenvolvimento do auto-controlo, dependerão de quais as dimensões do auto-controlo que estamos a considerar.

2. Importância das ideias teóricas maternas e das situações disciplinares enquanto estimuladoras de respostas nas mães, para o auto-controlo da criança, quer considerando estas variáveis isoladamente, quer sob a forma de uma tipologia que as combine.

3. Importância da abordagem das situações disciplinares, não apenas como momentos de conflito interpessoal, mas também como possuindo um enorme potencial de aprendizagem por parte da criança; devem assim ser perspectivadas de um prisma mais positivo do que negativo.

4. As tipologias apresentam diversas vantagens, a saber: (1) permitem concretizar, ou seja, falar de pessoas em vez de falar de médias obtidas em variáveis ou dimensões, (2) tomam em consideração e reflectem a relatividade do real, ou seja, as diversas classes de mães apresentam entre si, não só diferenças, mas também semelhanças, distinguindo-se principalmente pelo padrão de relacionamento entre as variáveis, (3) reduzir a multiplicidade dos dados e lidar com a complexidade do real, (4) no caso específico deste estudo permite lidar com a variabilidade situacional das respostas às situações disciplinares.

5. Importância da consideração das características das crianças - sexo, idade e temperamento - e das características das mães - idade e nível de escolaridade - na determinação da pertença a uma das quatro classes de mães e na explicação das diferenças observadas no auto-controlo das crianças.

10. Prosseguimento da investigação nesta área

Ao finalizarmos a apresentação escrita deste trabalho e a reflexão que esta suscitou cumpre também fazer uma avaliação dos aspectos eventualmente importantes e menos

salientados. Em primeiro lugar parece-nos que o papel das emoções e das atribuições de causalidade emitidas pelas mães não ficou estabelecido de forma clara, dada a metodologia de análise de dados utilizada; será assim um terreno de investigação em aberto.

Do ponto de vista das características das crianças, as tendências temperamentais foram estudadas numa perspectiva exploratória; cumpre a partir destes dados aprofundar as formas de avaliação deste constructo psicológico, a fim de melhor se entender as suas implicações no processo de socialização das crianças.

Neste trabalho dispusemos de dados recolhidos através de questionários e entrevistas. Será interessante a partir de agora prosseguir com situações de observação directa da interacção mãe-criança e tentar perceber quais são os comportamentos utilizados pelas mães com o objectivo de orientar o comportamento dos seus filhos. Este projecto já teve início e produzirá brevemente resultados.

Os resultados aqui apresentados reportam-se essencialmente à co-relação entre variáveis e não ao seu relacionamento causal. O estabelecimento de inferências causais deverá ser levado realizado em futuras investigações, trata-se de *démarches* eventualmente mais complexas mas obrigatoriamente necessárias.

Finalmente parece-nos que o mundo real fornece um terreno fértil para a criação de questões de investigação e a resposta a estas questões desafia os pressupostos básicos dos modelos de intervenção. As conclusões do estudo aqui relatado podem ser colocadas ao serviço da comunidade, no sentido de servirem de base para a elaboração de programas de intervenção junto de mães, quer com o objectivo de promover o desenvolvimento da crianças, quer com o objectivo de prevenir situações mais gravosas de maus tratos e negligências. Para além das mães, será de analisar também o papel dos pais na promoção do desenvolvimento das crianças. Torna-se necessário conhecer uma população nos seus diversos prismas, para que se possa intervir junto dela.

BIBLIOGRAFIA

- APPLEGATE, J. I.; BURKE, J.A.; BURLESON, B.R.; DELIA, J.G. & KLINE, S.L. (1985) Reflection-enhancing parental communication. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- APPLEGATE, J. L.; BURLESON, B. R. & DELIA, J. G. (1992) Reflection-enhancing parenting as an antecedent to children's social-cognitive and communicative development. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- AREND, R.; GOVE, F. L. & SROUFE, L. A. (1979) Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: a predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959.
- ATTILI, G.; TRAVAGLIA, G.; ALCINI, P.; VERMIGLI, P. & FELACO, R. (1988, Junho) *The difficult child: cultural determinants of a difficult concept*. Comunicação apresentada na Third European Conference on Developmental Psychology. Budapeste, Hungria.
- BACKETT, K. C. (1982) *Mothers and fathers: The development and negotiation of parental behaviour*. London: Macmillan.
- BACON, M. K. & ASHMORE, R. D. (1982) The role of categorization in the socialization process. How parents and older siblings cognitively organize child behavior. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds), *Families as learning environments for children*. New York: Plenum Press.
- BACON, M. K. & ASHMORE, R. D. (1986) A consideration of the cognitive activities of parents and their role in the socialization process. In R. D. Ashmore & D. M. Brodzinsky (Eds), *Thinking about the family: views of parents and children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- BALDWIN, A. L. (1948) Socialization and parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- BANDURA, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- BAUMRIND, D. (1967) Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- BAUMRIND, D. (1971a) Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- BAUMRIND, D. (1971b) Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4, 99-102.
- BAUMRIND, D. (1973) The development of instrumental competence through socialization. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol 7, pp 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BAUMRIND, D. (1983) Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- BAUMRIND, D. (1989) Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- BAUMRIND, D. (1991) Parental styles and adolescent development. In R. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds), *The encyclopedia on adolescence*. New York: Garland.
- BAUMRIND, D. & BLACK, A. E. (1967) Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- BECKER, W. C. (1964) Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds), *Review of child development research* (Vol 1). New York: Russell Sage Foundation.
- BECKER, W. C. & KRUG, R. S. (1965) The parent attitude research instrument- a research review. *Child Development*, 36, 329-365.

- BECKER, W. C.; PETERSON, D. R.; LURIA, Z.; SHOEMAKER, D. J. & HELLMER, L. A. (1962) Relations of factors derived from parent-interview ratings to behavior problems of five-years-olds. *Child Development*, 33, 509-535.
- BELL, R. Q. (1968) A reinterpretation of the direction of effect in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.
- BELL, R. Q. (1971) Stimulus control of parent or caretaker behavior by offspring. *Developmental Psychology*, 4, 63-72.
- BELL, R. Q. (1979) Parent, child, and reciprocal influences. *American Psychologist*, 34, 821-826.
- BELL, R. Q. & CHAPMAN, M. (1986) Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization. *Developmental Psychology*, 22, 5, 595-603.
- BELSKY, J. (1984) The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- BENTLER, P. M. & McCLAIN, J. A. (1976) Multitrait-multimethod analysis of reflection-impulsivity. *Child Development*, 47, 218-226.
- BLOCK, J. H. (1983) Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- BLOCK, J. & BLOCK, J. H. (1969) *The California Child Q-Set: orientation and introduction*. University of California, Berkeley.
- BLOCK, J. H. & BLOCK, J. (1980) The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol 13). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- BLOCK, J. H.; BLOCK, J. & MORRISON, A. (1981) Parental agreement-disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. *Child Development*, 52, 965-974.
- BORDUIN, C. M. & HENGGELER, S. W. (1981) Social class, experimental setting, and task characteristics as determinants of mother-child interaction. *Developmental Psychology*, 17, 209-214.
- BORSTELMANN, L. J. (1983) Children before psychology: ideas about children from antiquity to the late 1800s. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed) (Vol 1). New York: John Wiley & Sons.
- BRODY, G. H. & SHAFFER, D. R. (1982) Contributions of parents and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*, 2, 31-75.
- BRONFENBRENNER, U. (1958) Socialization and social class through time and space. In E. E. Maccoby; T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds), *Readings in social psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BRONFENBRENNER, U. (1977) Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- BROOKS-GUNN, J. (1985) Maternal beliefs about children's sex-typed characteristics as they relate to maternal behavior. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental beliefs systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- BRUNER, J. (1981) Vygotsky: Una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 14, 3-17.
- BUGENTAL, D. B. (1992) Affective and cognitive processes within threat-oriented family systems. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (2nd ed). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- BUGENTAL, D. B.; BLUE, J. & CRUZCOSA, M. (1989) Perceived control over caregiving outcomes: implications for child abuse. *Developmental Psychology*, 25, 532-539.
- BUGENTAL, D. B.; BLUE, J. & LEWIS, J. (1990) Caregiver beliefs and dysphoric affect directed to difficult children. *Developmental Psychology*, 26, 631-638.
- BUGENTAL, D. B. & SHUNNUM, W.A. (1984) "Difficult" children as elicitors and targets of adult communication patterns: an attributional-behavioral transactional analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49 (1, Serial nº205).
- CALDWELL, B. M. & BRADLEY, R. (1979) *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock: University of Arkansas at Little Rock.

- CASHMORE, J. A. & GOODNOW, J. J. (1985) Agreement between generations: a two-process approach. *Child Development*, 56, 493-501.
- CHAO, R. K. (1994) Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- CHAPMAN, M. & ZAHN-WAXLER, C. (1982) Young children's compliance and noncompliance to parental discipline in a natural setting. *International Journal of Behavioral Development*, 5, 81-94.
- CLARKE-STEWART, K. A. (1978) And daddy makes three: the father's impact on mother and young child. *Child Development*, 49, 466-678.
- CONGER, R. D.; McCARTY, J. A.; YANG, R. K.; LAHEY, B. B. & KROPP, J. P. (1984) Perception of child, child-rearing values and emotional distress as mediating links between environmental stressors and observed maternal behavior. *Child Development*, 55, 2234-2247.
- CRNIC, K. A. & GREENBERG, M. T. (1990) Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61, 1628-1637.
- CROCKENBERG, S. & LITMAN, C. (1990) Autonomy as competence in two-years-olds: maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, 26, 961-971.
- CRUZ, O. M. S. R. (1987) *A reflexividade e impulsividade em crianças de idade pré-escolar*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- DAMON, W. (1983) *Social and personality development. Infancy through adolescence* (2nd ed.). New York: Norton & Company, Inc.
- DION, K. K. (1972) Physical attractiveness and evaluations of children's transgressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 207-213.
- DION, K. K. (1974) Children's physical attractiveness and sex as determinants of adult punitiveness. *Developmental Psychology*, 10, 772-778.
- DIX, T. H. (1993) Attributing dispositions to children: an interactional analysis of attribution in socialization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 633-643.
- DIX, T. H. & GRUSEC, J. (1983) Parental influence techniques: an attributional analysis. *Child Development*, 54, 645-652.
- DIX, T. H. & GRUSEC, J. E. (1985) Parent attribution processes in the socialization of children. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- DIX, T. H.; RUBLE, D. N.; GRUSEC, J. E. & NIXON, S. (1986) Social cognition in parents: inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57, 879-894.
- DIX, T.; RUBLE, D. N. & ZAMBARANO, R. J. (1989) Mothers implicit theories of discipline: child effects, parent effects, and the attribution process. *Child Development*, 60, 1373-1391.
- DORNBUSCH, S. M.; RITTER, P. L.; LEIDERMAN, H.; ROBERTS, D. F. & FRALEIGH, M. J. (1987) The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- ELIAS, M. J. & UBRIACO, M. (1986) Linking parental beliefs to children's social competence: toward a cognitive-behavioral assessment model. In R. D. Ashmore & D. M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: views of parents and children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- ERIKSON, E. (1976) *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ESTRELA, A. (1984) *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FENICHEL, O. (1945) Neurotic acting out. *Psychoanalytic Review*, 32, 197-206.
- FESHBACH, N. D. (1973) Cross-cultural studies of teaching styles in four-years-olds and their mothers. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology Vol 7*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- FLAVELL, J. (1985) *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.

- FRAUENGLASS, M. H. & DIAZ, R. M. (1985) Self-regulatory functions of children's private speech: a critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*, 21, 357-364.
- FREUD, S. (1917/1962) Conferências introdutórias sobre Psicanálise. In *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol 16). Rio de Janeiro: Imago Editora.
- GERRIS, J. R. M. & JANSSENS, J. M. A. M. (1988, Junho) *Parental discipline behaviors, subjective parental situation perceptions and objective characteristics of discipline situations*. Comunicação apresentada na Third European Conference on Developmental Psychology. Budapeste, Hungria.
- GOODNOW, J. J. (1984) Parents' ideas about parenting and development: a review of issues and recent work. In M. E. Lamb, A. L. Brown & B. Rogoff (Eds), *Advances in developmental psychology*. (Vol 3, pp. 193-242). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- GOODNOW, J. J. (1985) Change and variation in ideas about childhood and parenting. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- GOODNOW, J. J. (1988) Parents' ideas, action and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- GOODNOW, J. J. CASHMORE, J.; COTTON, S. & KNIGHT, R. (1984) Mothers' developmental timetables in two cultural groups. *International Journal of Psychology*, 19, 193-205.
- GOODNOW, J. J. & COLLINS, N. A. (1990) Development according to parents: the nature, sources and consequences of parents' ideas. In H. McGurk (Ed.), *Essays in Developmental Psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- GOODNOW, J. J., KNIGHT, R. & CASHMORE, J. (1986) Adult social cognition: implications of parents' ideas for approaches to development. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Development* (Vol 18). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- GRALINSKI, J. H. & KOPP, C. B. (1993) Everyday rules for behavior: mothers requests to young children. *Developmental Psychology*, 29, 573-584.
- GRETARSSON, S. J. & GELFAND, D. M. (1988) Mothers' attributions regarding their children's social behavior and personality characteristics. *Developmental Psychology*, 24, 264-269.
- GROLNICK, W. S. & RYAN, R. M. (1989) Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- GRUSEC, J. E. (1992) Social learning theory and developmental psychology: the legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28, 776-786.
- GRUSEC, J. E.; DIX, T. H. & MILLS, R. (1982) The effects of type, severity and victim of children's transgressions on maternal discipline. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 14, 276-289
- GRUSEC, J. E. & KUCZYNSKI, L. (1980) Direction of effect in socialization: A comparison of the parents versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology*, 16, 1-9.
- GRUSEC, J. E., KUCZYNSKY, L. RUSHTON, J. & SIMUTIS, Z. (1979) Learning resistance to temptation through observation. *Developmental Psychology*, 15, 233-240.
- GRUSEC, J. E. & LYTTON, H. (1988) *Social development: history, theory and research*. New York: Springer-Verlag New York Inc.
- GUTIERREZ, J. & SAMEROFF, A. (1990) Determinants of complexity in mexican-american and anglo-american mothers' conceptions of child development. *Child Development*, 61, 384-394.
- HART, C. H.; DEWOLF, D. M.; WOZNIAC, P. & BURTS, D. C. (1992) Maternal and paternal disciplinary styles: relations with preschooler's playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-892.
- HART, C. H.; LADD, G. W. & BURLESON, 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.
- HARTUP, W. (1979) The social worlds of childhood. *American Psychologist*, 34, 944-950.
- HESS, R. D.; HOLLOWAY, S. D. & KING, D. R. (1981, Abril) Causal explanations for high and low performance in school: some contrasts between parents and children. Comunicação apresentada no Society for Research in Child Development Meeting, Boston, EUA.

- HESS, R. D.; PRICE, G. G., DICKSON, W. P. & CONROY, M. (1981) Different roles for mothers and teachers: contrasting styles of child care. In S. Kilmer (Ed.), *Advances in early education and day care* (Vol 2, pp 1-28). Greenwich, CT: JAI.
- HESS, R. D., KASHIGAWI, K. AZUMA, H. PRICE, G. G. & DICKSON, W. (1980) Maternal expectations for early mastery of developmental tasks and cognitive and social competence of preschool children in Japan and the United States. *International Journal of Psychology*, 15, 259-272.
- HESS, R. D. & McDEVITT, T. M. (1984) Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: a longitudinal study. *Child Development*, 55, 2017-2030.
- HESS, R. D. & McDEVITT, T. M. (1986) Some antecedents of maternal attributions about children's performance in mathematics. In R. D. Ashmore & D. M. Brodzinsky (Eds), *Thinking about the family: views of parents and children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- HETHERINGTON, E. M.; COX, M. J. & COX, R. (1982) Effects of divorce on parents and children. In M. E. Lamb (Ed.), *Nontraditional families*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- HIGGINS, A. T. & TURNURE, J. E. (1984) Distractibility and concentration of attention in children's development. *Child Development*, 55, 1799-1810.
- HOFFMAN, M. L. (1960) Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.
- HOFFMAN, M. L. (1963a) Child rearing practices and moral development: generalizations from empirical research. *Child Development*, 34, 295-318.
- HOFFMAN, M. L. (1963b) Parental discipline and the child's consideration for others. *Child Development*, 34, 573-588.
- HOFFMAN, M. L. (1963c) Personality, family structure and social class as antecedents of parental power assertion. *Child Development*, 34, 869-884.
- HOFFMAN, M. L. (1970a) Conscience, personality, and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- HOFFMAN, M. L. (1970b) Moral development. In P. A. Mussen (Ed.), *Manual of Child Psychology* (pp. 261-360). New York: Wiley.
- HOFFMAN, M. L. (1975a) Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 937-943.
- HOFFMAN, M. L. (1975b) Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- HOFFMAN, M. L. (1985) Affective and cognitive processes in moral internalization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds), *Social cognition and social development. A socio-cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOFFMAN, M. L. (1986) Affect, cognition and motivation. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds), *Handbook of motivation and cognition* (pp 244-280), New York: Guilford.
- HOFFMAN, M. L. & SALZSTEIN, H. D. (1967) Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- HOLDEN, G. W. (1983) Avoiding conflict: mothers as tacticians in the supermarket. *Child Development*, 54, 233-240.
- HOLDEN, G. W. (1988) Adults' thinking about a child-rearing problem: effects of experience, parental status, and gender. *Child Development*, 59, 1623-1632.
- HOLDEN, G. W. & EDWARDS, L. A. (1989) Parental attitudes toward child rearing: instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- HOLDEN, G. W.; RITCHIE, K. L. & COLEMAN, S. D. (1992) The accuracy of maternal self-reports: agreement between reports on a computer simulation compared with observed behaviour in the supermarket. *Early Development and Parenting*, 1, 109-119.
- HOLDEN, G. W. & WEST, M. J. (1989) Proximate regulation by mothers: a demonstration of how differing styles affect young children's behavior. *Child Development*, 60, 64-69.

- HOLDEN, G. W. & ZAMBARANO, R. J. (1992) Passing the rod: similarities between parents and their young children in orientations toward physical punishment. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- HOLLOWAY, S. D. & HESS, R. D. (1985) Mothers' and teachers' attributions about children's mathematics performance. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- HUNT, J. McV. & PARASKEVOPOULOS, J. (1980) Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, 285-298.
- JANSSEN, A. W. H. (1988, Junho) *Possible determinants of parental discipline techniques*. Comunicação apresentada na Third European Conference on Developmental Psychology. Budapeste, Hungria.
- JANSSENS, J. M. A. M. & GERRIS, J. R. M. (1988, Junho) *Social class and parental reactions in discipline situations*. Comunicação apresentada no Third European Conference on Developmental Psychology. Budapeste, Hungria.
- JOHNSON, J. E. & MARTIN, C. (1985) Parents' beliefs and home learning environments: effects on cognitive development. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental beliefs systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- KALER, S. R. & KOPP, C. B. (1990) Compliance and comprehension in very young toddlers. *Child Development*, 61, 1997-2003.
- KAROLY, P. (1982) Self management problems in children. In E. J. Mash & L. Terdal (Eds), *Behavioral assessment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.
- KELLY, G. A. (1955/1991) *The psychology of personal constructs* (reprint). London: Routledge.
- KENDALL, P. C. & BRASWELL (1982) Cognitive-behavioral self-control therapy for children: a components analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 672-689.
- KENDALL, P. C. & FINCH, A. J. JR. (1979) Developing non impulsive behavioral strategies for self-control. In P. C. Kendall and S. D. Hollon (Eds), *Cognitive-behavioral interventions: theory, research and procedures*. New York: Academic Press.
- KENDALL, P. & WILCOX, L. (1979) Self-control in children: development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1029.
- KENDALL, P. C., ZUPAN, B. & BRASWELL, F. (1981) Self-control in children: further analysis of the self-control rating scale. *Behavior Therapy*, 12, 667-681.
- KNIGHT, R. (1981) Parents' beliefs about cognitive development: the role of experience. In A. R. Nesdale, C. Pratt, R. Grieve, J. Field, D. Illingworth & J. Hogben (Eds), *Advances in child development: theory and research*. Perth: University of Western Australia Press.
- KNIGHT, R. (1983) *Parents' ideas about childhood and parenting: a constructivist approach*. Unpublished doctoral dissertation. Macquarie University, North Ryde, Australia.
- KNIGHT, R. (1985, Abril) *Parents as developmental optimists*. Comunicação apresentada no Society for Research in Child Development Meeting, Toronto, Canadá.
- KOCHANSKA, G. (1990) Parental beliefs as long-term predictors of mother-child interactions and report. *Child Development*, 61, 1934-1943.
- KOCHANSKA, G. (1991) Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62, 1379-1392.
- KOCHANSKA, G. (1993) Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325-347.
- KOCHANSKA, G. (1995) Children's temperament, mothers' discipline, and security of attachment: multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- KOCHANSKA, G. & AKSAN, N. (1995) Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 236-254.

- KOCHANSKA, G.; DEVET, K., GOLDMAN, M., MURRAY, K. & PUTNAM, S. M. (1994) Maternal reports of conscience development and temperament in young children. *Child Development*, 65, 852-868.
- KOCHANSKA, G. & KUCZYNSKI, L. (1991) Maternal autonomy granting: predictors of normal and depressed mother compliance and noncompliance with the requests of five-years-olds. *Child Development*, 62, 1449-1459.
- KOCHANSKA, G.; KUCZYNSKI, L. & RADKE-YARROW, M. (1989) Correspondence between mothers self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development*, 60, 56-63.
- KOHLBERG, L. (1976) Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KOHN, M. L. (1963) Social class and parent-child relationships: an interpretation. *American Journal of Sociology*, 68, 471-480.
- KOHN, M. L. (1977) *Class and conformity: A study in values* (2nd ed. with a reassessment). Chicago: University of Chicago Press.
- KOJIMA, H. (1986) Japanese concepts of child development from the mid-17th to mid-19th century. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 315-329.
- KOPP, C. B. (1989) Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- KOPP, C. B. (1982) Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- KOPP, C. B. (1987) The growth of self-regulation: caregivers and children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- KUCZYNSKI, L. (1982) Intensity and orientation of reasoning: motivational determinants of children's compliance to verbal rationales. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 357-370.
- KUCZYNSKI, L. (1983) Reasoning, prohibitions and motivations for compliance. *Developmental Psychology*, 19, 126-134.
- KUCZYNSKI, L. (1984) Socialization goals and mother-child interaction: strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20, 1061-1073.
- KUCZYNSKI, L. & KOCHANSKA, G. (1990) Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 26, 398-405.
- KUCZYNSKI, L. & KOCHANSKA, G. (1995) Function and content of maternal demands: developmental significance of early demands for competent action. *Child Development*, 66, 616-628.
- KUCZYNSKI, L.; KOCHANSKA, G.; RADKE-YARROW, M. & GIRNIUS-BROWN, O. (1987) A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology*, 23, 799-806.
- LAMBORN, S. D.; MOUNTS, N. S.; STEINBERG, L. & DORNBUSCH, S. M. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- LASKO, J. K. (1954) Parent behavior towards first and second children. *Genetic Psychology Monographs*, 49, 97-137.
- LAUPA, M. & TURIEL, E. (1986) Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- LAUTREY, J. (1980) *Classe social, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- LAU, S.; LEW, W. J. F.; HAU, K.-T.; CHEUNG, P. C. & BERNDT, T. J. (1990) Relations among perceived parental control, warmth, indulgence, and family harmony of chinese in mainland China. *Developmental Psychology*, 26, 674-677.
- LAY, K.-L.; WATERS, E. & PARK, K. A. (1989) Maternal responsiveness and child compliance: the role of mood as a mediator. *Child Development*, 60, 1405-1411.
- LAZARUS, R. S. (1982) Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1019-1024.

- LEBART, L.; MORINEAU, A. & LAMBERT, T. (1988) *SPAD.N: Système Portable pour l'Analyse des Données. Version 1.2*. Sèvres: CISIA.
- LEMOS, M. G. S. (1993) *A motivação no processo de ensinolaprendizagem, em situação de aula*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- LEPPER, M. R. (1973) Dissonance, self-perception, and honesty in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 65-74.
- LEPPER, M. R. GREENE, D. & NISBETT, R. E. (1973) Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- LEPPER, M. R. (1985) Social-control processes and the internalization of social values: an attributional perspective. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds), *Social cognition and social development. A socio-cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEPPER, M. R.; SAGOTSKY, G.; DAFOE, J. L. & GREENE, D. (1982) Consequences of superfluous social constraints: effects on young children's social inferences and subsequent intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 51-65.
- LE VINE, R. A. (1974) Parental goals: a cross-cultural view. *Theachers College Record*, 76, 225-239.
- LEWIS, C. C. (1981) The effects of parental firm control: a reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- LEWIS, M. & FEIRING, C. (1982) Some american families at dinner. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds), *Families as learning environments for children*. New York: Plenum Press.
- LIN, C.-Y. C. & FU, V. R. (1990) A comparison of child-rearing practices among chinese, immigrant chinese, and caucasian-american parents. *Child Development*, 61, 429-433.
- LOBITZ, W. C. & JOHNSON, S. M. (1975) Parental manipulation of the behavior of normal and deviant children. *Child Development*, 46, 719-726.
- LONDERVILLE, S. & MAIN, M. (1981) Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17, 289-299.
- LONGFELLOW, C.; ZELKOWITZ, P. & SAUNDERS, E. (1982) The quality of mother-child relationships. In D. Bell (Ed.), *Lives in stress*. London: Sage.
- LURIA, A. R. (1961) *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Liveright.
- LYTTON, H. (1971) Observation studies of parent-child interaction: a methodological review. *Child Development*, 42, 651-684.
- LYTTON, H. (1977) Correlates of compliance and rudiments of conscience in two-year-old boys. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 9, 242-251.
- LYTTON, H., (1979) Disciplinary encounters between young boys and their mothers and fathers: is there a contingency system? *Developmental Psychology*, 15, 256-268.
- LYTTON, H. (1980) *The socialization process observed in twin and singleton families*. New York: Plenum Press.
- LYTTON, H., (1990) Child and parent effects in boys' conduct disorder: a reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26, 683-697.
- LYTTON, H. & ROMNEY, D. M. (1991) Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- LYTTON, H. & ZWIRNER, W. (1975) Compliance and its controlling stimuli observed in a natural setting. *Developmental Psychology*, 11, 769-779.
- MACCOBY, E. E. (1980) *Social development: psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- MACCOBY, E. E. (1984) Socialization and developmental change. *Child Development*, 55, 317-328.
- MACCOBY, E. E., DOWLEY, E. M. HAGEN, J. W. & DEGERMAN, R. (1965) Activity level and intellectual functioning in normal preschool children. *Child Development*, 36, 761-770.

- MACCOBY, E. E. & JACKLIN, C. N. (1974) *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.
- MACCOBY, E. E. & MARTIN, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed.) (Vol 4). New York: John Wiley & Sons.
- MACPHEE, D. (1981) *Manual: Knowledge of Infant Development Inventory*. Unpublished manuscript, University of North Carolina.
- MAIN, M.; KAPLAN, N. & CASSIDY, J. (1985) Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (Serial n°209).
- MANN, L. (1973) Differences between reflective and impulsive children in tempo and quality of decision making. *Child Development*, 44, 274-279.
- MARGOLIN, G. & PATTERSON, G. R. (1975) Differential consequences provided by mothers and fathers for their sons and daughters. *Developmental Psychology*, 11, 537-538.
- MARTIN, B. (1975) Parent-child relations. In F. D. Horowitz (Ed.), *Review of child development research* (Vol. 4). Chicago: The University of Chicago Press.
- MARTIN, C. A. & JOHNSON, J. E. (1992) Children's self-perceptions and mothers' beliefs about development and competencies. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- MASTERS, J. C. & SANTROCK, J. W. (1976) Studies in the self-regulation of behavior: effects of contingent cognitive and affective events. *Developmental Psychology*, 12, 334-348.
- MATAS, L.; AREND, R. A. & SROUFE, L. A. (1978) Continuity of adaptation in the second year: the relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- MCGILLICUDDY-DELISI, A. V. (1982a) Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25, 192-200.
- MCGILLICUDDY-DELISI, A. V. (1982b) The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents teaching strategies. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds), *Families as learning environments for children*. New York: Plenum Press.
- MCGILLICUDDY-DELISI, A. V. (1985) The relationship between parental beliefs and children's cognitive level. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- MCGILLICUDDY-DELISI, A. V. (1992) Parents' beliefs and children's personal-social development. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- MCLAUGHLIN, B. (1983) Child compliance to parental control techniques. *Developmental Psychology*, 19, 667-673.
- McNALLY, S.; EISENBERG, N. & HARRIS, J. D. (1991) Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. *Child Development*, 62, 190-198.
- MEICHENBAUM, D. (1977) *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- MEICHENBAUM, D. & GOODMAN, J. (1971) Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- MILLER, S. A. (1986) Parents' beliefs about their children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 22, 276-284.
- MILLER, S. A. (1988) Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.
- MILLER, S. A. & DAVIS, T. L. (1992) Beliefs about children: a comparative study of mothers, teachers, peers and self. *Child Development*, 63, 1251-1265.
- MILLER, S. A. WHITE, N. & DELGADO, M. (1980) Adults conceptions of children's cognitive abilities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 135-151.

- MILLIONES, J. (1978) Relationship between perceived child temperament and maternal behavior. *Child Development*, 49, 1255-1257.
- MILLS, R. S. L. & GRUSEC, J. E. (1988) Socialization from the perspective of the parent-child relationship. In S. W. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships. Theory, research and intervention*. New York: John Wiley & Sons.
- MILLS, R. S. L. & RUBIN, K. H. (1990) Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61, 138-151.
- MILLS, R. S. L. & RUBIN, K. H. (1992) A longitudinal study of maternal beliefs about children's social behaviors. *Merril-Palmer Quarterly*, 38, 494-512.
- MINTON, C., KAGAN, J. & LEVINE, J. A. (1971) Maternal control and obedience in the two-year-old. *Child Development*, 42, 1873-1894.
- MISCHEL, H. N. & MISCHEL, W. (1983) The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54, 603-614.
- MISCHEL, W. (1966) Theory and research on the antecedents of self-imposed delay of reward. In B. A. Mahen (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 3). New York: Academic Press.
- MULHERN, R. K. & PASSMAN, R. H. (1979) The child's behavioral pattern as a determinant of maternal punitiveness. *Child Development*, 50, 815-820.
- MULHERN, R. K. & PASSMAN, R. H. (1981) Parental discipline as effected by sex of parent, sex of child and the child's apparent responsiveness to discipline. *Developmental Psychology*, 17, 604-613.
- MURPHEY, D. A. (1992) Constructing the child: relations between parents' beliefs and child outcomes. *Developmental Review*, 12, 199-232.
- NEWBERGER, C. M. (1980) The cognitive structure of parenthood: designing a descriptive measure. In R. L. Selman & R. Yando (Eds), *Clinical developmental psychology: New directions for child development* (Vol 7, pp 45-67). San Francisco: Jossey-Bass.
- NEWSON, J. & NEWSON, E. (1976) *Seven years old in the home environment*. London: Allen & Unwin.
- NINIO, A. (1979) The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, 50, 976-980.
- NORUSIS, M. J. (1992) *SPSS Professional Statistics. Release 5.0*. Chicago: SPSS Inc.
- NUCCI, L. P. & TURIEL, E. (1978) Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- NUCCI, L. P. (1994) Mothers' beliefs regarding the personal domain of children. In J. G. Smetana (Ed.), *Beliefs about parenting: origins and developmental implications: New Directions for Child Development* (Vol 66, pp 81-97). San Francisco: Jossey-Bass.
- PALACIOS, J. (1987a) Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigacion evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- PALACIOS, J. (1987b) Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigacion empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-136.
- PALACIOS, J. (1990) Parent's ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.
- PALACIOS, J.; GONZÁLEZ, M. M. & MORENO, M. C. (1987) Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 159-169.
- PALACIOS, J.; GONZÁLEZ, M. M. & MORENO, M. C. (1992) Stimulating the child in the zone of proximal development: the role of parents' ideas. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- PARKS, P. L. & SMERIGLIO, V. L. (1986) Relationships among parenting knowledge, quality of stimulation in the home and infant development. *Family Relations*, 35, 411-416.
- PARPAL, M. & MACCOBY, E. E. (1985) Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development*, 56, 1326-1334.
- PATTERSON, G. R. (1980) Mothers: the unacknowledged victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45 (5, Serial nº186).

- PEDRO, J. C. G. (1982) *Influência no comportamento do recém-nascido do contacto precoce com a mãe*. Lisboa: Edição do autor.
- PHARIS, M. E. & MANOSEVITZ, M. (1980) Parental models: a mean for evaluating different prenatal contexts. In D. B. Sawin, R. C. Hawkins, L. O. Walker & J. H. Penticuff (Eds), *Exceptional infant* (Vol 4, pp 215-233). New York: Brunner/Mazel.
- PIAGET, J. (1978) *O nascimento da inteligência na criança* (3ª ed. traduzida da 5ª ed. publicada em 1966). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PIRES, C. M. L. (1983) Auto-controlo e problemas de comportamento em crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 61-78.
- PIRES, C. M. L. & CASTANHEIRA, L. (1985) Resultados da aplicação da Self-Control Rating Scale (SCRS) a uma amostra da população portuguesa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 19, 341-352.
- POWER, T. G. & CHAPIESKI, M. L. (1986) Childrearing and impulse control in toddlers: a naturalistic investigation. *Developmental Psychology*, 22, 271-275
- POWER, T. G.; McGRATH, M. P.; HUGHES, S. O. & MANIRE, S. H. (1994) Compliance and self-assertion: young children's responses to mothers versus fathers. *Developmental Psychology*, 30, 980-989.
- PRATT, M. W.; HUNSBERGER, B.; PANCER, S. M.; ROTH, D. & SANTOLUPO, S. (1993) Thinking about parenting: reasoning about developmental issues across the life span. *Developmental Psychology*, 29, 585-595.
- PRATT, M. W.; KERIG, P.; COWAN, P. A. & COWAN, C. P. (1988) Mothers and fathers teaching 3-years-olds: authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental Psychology*, 24, 832-839.
- PRESSLEY, M. (1979) Increasing children's self-control through cognitive interventions. *Review of Educational Research*, 49, 319-370.
- PRICE, G. G. & GILLINGHAM, M. G. (1985) Effects of mothers' overestimations and underestimations of their children's intellectual ability: a reanalysis of Hunt and Paraskevopoulos. *The Journal of Genetic Psychology*, 146, 477-481.
- RADKE-YARROW, M.; ZAHN-WAXLER, C. & CHAPMAN, M. (1983) Children's prosocial dispositions and behavior. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th.ed.) (Vol 4). New York: John Wiley & Sons.
- REID, B. V. & VALSINER, J. (1986) Consistency, praise and love: folk theories of american parents. *Ethos*, 14, 1-25.
- RICKARD, K. M.; FOREHAND, R.; WELLS, K. C.; GRIEST, D. L. & McMAHON, R. J. (1981) Factors in the referral of children for behavioral treatment: A comparison of mothers of clinic-referred deviant, clinic-referred non-deviant and non-clinic children. *Behavior Research and Therapy*, 19, 201-205.
- RICKARD, K. M., GRAZIANO, W. & FOREHAND, R. (1984) Parental expectations and childhood deviance in clinic-referred and non-clinic children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13, 179-186.
- ROBERTS, G. C. ; BLOCK, J. H. & BLOCK, J. (1984) Continuity and change in parents child rearing practices. *Child Development*, 55, 586-597.
- RUBIN, K. H. & MILLS, R. S. L. (1992) Parents' thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviors: stability, change, and individual differences. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- RUBIN, K. H.; MILLS, R. S. L. & ROSE-KRASNOR, L. (1989) Maternal beliefs and children's competence. In B. Schneider, G. Atili, J. Nadel & R. Weissberg (Eds), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- RUSSELL, A. & RUSSELL, G. (1982) Mother, father and child beliefs about child development. *Journal of Psychology*, 110, 297-306.
- SALKIND, N. J. (1978) The development of norms for the Matching Familiar Figures Test. *Journal Supplement Abstract Service*, 8 (Ms nº1718).

- SAMEROFF, A. J. & FEIL, L. A. (1985) Parental concepts of development. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- SAMEROFF, A. J. & SEIFER, R. (1983) Familial risk and child competence. *Child Development*, 54, 1254-1268.
- SARAFINO, E. P. (1984) Intrinsic motivation and delay of gratification in preschoolers: the variables of reward salience and length of expected delay. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 149-156.
- SCHAEFER, E. S. (1965) Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- SCHAEFER, E. S. (1987) Parental modernity and child academic competence: toward a theory of individual and societal development. *Early Child Development and Care*, 27, 373-389.
- SCHAEFER, E. S. (1989) Prediction of child competence from maternal beliefs and behaviors during infancy. In S. Doxiadis (Ed.), *Early influences shaping the individual*. New York: Plenum Press.
- SCHAEFER, E. S. & BELL, R. Q. (1958) Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.
- SCHAEFER, E. S. & EDGERTON, M. (1985) Parent and child correlates of parental modernity. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- SCHAFFER, H. R. & CROOK, C. K. (1979) Maternal control techniques in a directed play situation. *Child Development*, 50, 989-996.
- SCHAFFER, H. R. & CROOK, C. K. (1980) Child compliance and maternal control techniques. *Developmental Psychology*, 16, 54-61.
- SEARS, R. R., MACCOBY, E. E. & LEVIN, H. (1957) *Patterns of child rearing*. Evanston, Illinois: Row-Peterson.
- SEGAL, M. (1985) A study of maternal beliefs and values within the context of an intervention program. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- SEGINER, R. (1983) Parent's educational expectations and children's academic achievements: a literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.
- SHAFFER, D. (1988) *Social and personality development* (2nd ed.). Pacific Grove CA: Brooks Cole Publishing.
- SIEBENHELLER, F. A.; GERRIS, J. R. M. & VAN LEEUWE, J. F. J. (1988, Junho) *Toward an interactionistic model of child-rearing behaviors*. Comunicação apresentada no Third European Conference on Developmental Psychology. Budapeste, Hungria.
- SIEBENHELLER, F. A. & KORZILIUS, H. P. L. M. (1988, Junho) *Parental affective reactions and discipline strategies in child-rearing situations*. Comunicação apresentada na Third European Conference on Developmental Psychology. Budapeste, Hungria.
- SIEGAL, M. (1987) Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7, 183-209.
- SIGEL, I. E. (1982) The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds), *Families as learning environments for children*. New York: Plenum Press.
- SIGEL, I. E. (1985) A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- SIGEL, I. E. (1986) Reflections on the belief-behavior connection: lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In R. D. Ashmore & D. M. Brodzinsky (Eds), *Thinking about the family: views of parents and children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- SIGEL, I. E. (1992) The belief-behavior connection: a resolvable dilemma? In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

- SIGEL, I. E.; MCGILLICUDY-DELISI, A. V. & JOHNSON, J. E. (1980) *Parental distancing, beliefs and children's representational competence within the family context*. (ETS RR-83-21). Princeton, N. J.: Educational Testing Service.
- SIMONS, R. L.; LORENZ, F. O.; CHYI-IN, W. & CONGER, R. D. (1993) Social network and marital support as mediators and moderators of the impact of stress and depression on parental behavior. *Developmental Psychology*, 29, 368-381.
- SIMONS, R. L.; WHITBECK, L. B.; CONGER, R. D. & CHYI-IN, W. (1991) Intergenerational transmission of harsh parenting. *Developmental Psychology*, 27, 159-171.
- SKINNER, E. A. (1985) Determinants of mother sensitive and contingent-responsive behavior: the role of child-rearing beliefs and socioeconomic status. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- SMETANA, J. G. (1981) Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- SMETANA, J. G. (1985) Preschool children's conceptions of transgression: effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology*, 21, 18-29.
- SMETANA, J. G. (1988) Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321-335.
- SMETANA, J. G. (1989) Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology*, 25, 499-508.
- SMETANA, J. G. (1994) Parental styles and beliefs about parental authority. In J. G. Smetana (Ed.), *Beliefs about parenting: origins and developmental implications*. *New Directions for Child Development*, 66. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- STANTON, W. R. & SILVA, P. A. (1992) The Parental Attitude Research Instrument: an approach to use of attitude questionnaires. *Early Development and Parenting*, 1, 121-126.
- STAYTON, D. J.; HOGAN, R. & AINSWORTH, M. D. S. (1971) Infant obedience and maternal behavior: the origins of socialization reconsidered. *Child Development*, 42, 1057-1069.
- STEINBERG, L.; ELMEN, J. D. & MOUNTS, N. S. (1989) Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- STEINBERG, L.; LAMBORN, S. D.; DARLING, N.; MOUNTS, N. S. & DORNBUSCH, S. M. (1994) Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- STEINBERG, L.; LAMBORN, S. D.; DORNBUSCH, S. M. & DARLING, N. (1992) Impact of parenting practices on adolescent achievement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- STEVENS, J. H., JR. (1984a) Black grandmother's and black adolescent mother's knowledge about parenting. *Developmental Psychology*, 20, 1017-1025.
- STEVENS, J. H. JR. (1984b) Child development knowledge and parenting skill. *Family Relations*, 33, 237-244.
- STEVENSON, H. W. & LEE, S.-Y. (1990) Contexts of achievement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55 (1-2, Serial n^o221).
- STOLZ, L. M. (1967) *Influences on parent behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- STOPES-ROE, M. & COCHRANE, R. (1990) The child-rearing values of Asian and British parents and young people: An inter-ethnic and inter-generational comparison in the evaluation of Kohn's 13 qualities. *British Journal of Social Psychology*, 29, 149-160.
- TAPLIN, P. & REID, J. B. (1977) Changes in parent consequences as a function of family intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 973-981.
- THOMAS, A. & CHESS, S. (1977) *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel, Inc.
- THOMPSON, R. A. (1991) Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.
- THORESEN, C. E. & MAHONEY, M. J. (1974) *Behavioral self-control*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- TONER, I. J., HOLSTEIN, R. B. & HETHERINGTON, E. M. (1977) Reflection-impulsivity and self-control in preschool children. *Child Development*, 48, 239-245.
- TOUSSAINT, D. N. (1986) *Beliefs and related factors associated with parental choice of care and educational facilities for their children prior to pre-primary school*. Unpublished doctoral dissertation. Murdoch University, Western Australia.
- TRICKETT, P. K. & KUCZYNSKI, L. (1986) Children's misbehaviors and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 22, 1, 115-123.
- TRICKETT, P. K. & SUSMAN, E. J. (1988) Parental perceptions of child-rearing practices in physically abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 24, 270-276.
- TULKIN, S. R. & COHLER, B. J. (1973) Child-rearing attitudes and mother-child interaction in the first year of life. *Merrill-Palmer Quarterly*, 19, 95-106.
- TULKIN, S. R. & KAGAN, J. (1972) Mother-child interaction in the first year of life. *Child Development*, 43, 31-41.
- TURNER, P. J.; GERVAI, J. & HINDE, R. (1988, Junho) Parent's and teachers' perceptions of british and hungarian 4 year-old girls and boys. Comunicação apresentada na Third European Conference on Developmental Psychology. Budapest, Hungria.
- VALSINER, J. & BENIGNI, L. (1986) Naturalistic research and ecological thinking in the study of child development. *Development Review*, 6, 203-223.
- VAUGHN, B. E.; KOPP, C. B. & KRAKOW, J. B. (1984) The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age: normative trends and individual differences. *Child Development*, 55, 990-1004.
- VAUGHN, B. E.; KOPP, C. B.; KRAKOW, J. B.; JOHNSON, K. & SCHWARTZ, S. S. (1986) Process analysis of the behavior of very young children in delay tasks. *Developmental Psychology*, 22, 752-759.
- VOUILLOT, F. (1986) Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant. *Enfance*, 39, 351-366.
- VYGOTKY, L. (1979) *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- WARD, W. C. (1973) *Correlates and implications of self regulatory behaviors*. Princeton, N. J.: Educational Testing Service.
- WEIKART, D. (1994) Questions answered, questions raised - a summary. In P. P. Olmsted & D. Weikart (Eds), *Families speak: Early childhood care and education in 11 countries*. Ypsilanti, Michigan: The High/Scope Press.
- WEINER, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- WEISS, B.; DODGE, K. A.; BATES, J. E.; PETTIT, G. S. (1992) Some consequences of early harsh discipline: child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- WOZNIAK, R. H. (1972) Verbal regulation of motor behavior - soviet research and non-soviet replications. *Human Development*, 15, 13-57.
- YARROW, M. R.; SCOTT, P. M. & WAXLER, C. Z. (1973) Learning concern for others. *Development Psychology*, 8, 240-260.
- YARROW, M. R.; WAXLER, C. Z. & SCOTT, P. M. (1971) Child effects on adult behavior. *Developmental Psychology*, 5, 300-311.
- YOUNISS, J. (1994) Rearing children for society. In J. G. Smetana (Ed.), *Beliefs about parenting: origins and developmental implications*. *New Directions for Child Development*, 66, 37-50. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ZAHN-WAXLER, C. & CHAPMAN, M. (1982) Immediate antecedents of caretakers methods of discipline. *Child Psychiatry and Human Development*, 12, 179-192.
- ZAHN-WAXLER, C.; RADKE-YARROW, M. & KING, R. A. (1979) Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

- ZAJONC, R. B. (1980) Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- ZEBROWITZ, L. A.; KENDAL-TACKETT, K. & FAFEL, J. (1991) The influence of children's facial maturity on parental expectations and punishments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 52, 221-238.
- ZEGIOB, L. E.; ARNOLD, S. & FOREHAND, R. (1975) An examination of observer effects in parent-child interactions. *Child Development*, 46, 509-512.
- ZELNIKER, T. & JEFFREY, W. E. (1976) Reflective and impulsive children: strategies of information processing underlying differences in problem solving. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (5, Serial n°168).
- ZELNIKER, T.; RENAN, A.; SORER, I. & SHAVIT, Y. (1977) Effect of perceptual processing strategies on problem solving of reflective and impulsive children. *Child Development*, 48, 1436-1442.
- ZUSSMAN, J. U. (1978) Relationship of demographic factors to parental disciplinary techniques. *Developmental Psychology*, 14, 685-686.
- ZUSSMAN, J. U. (1980) Situational determinants of parental behavior: effects of competing cognitive activity. *Child Development*, 51, 792-800.

ANEXOS

JARDINS DE INFÂNCIA ONDE DECORREU A RECOLHA DE DADOS

Jardim de Infância de Mafamude (Vila Nova de Gaia)

Jardim de Infância de S. Felix da Marinha (Vila Nova de Gaia)

Jardim de Infância de Asprela (Vila Nova de Gaia)

Jardim de Infância de Grijó (Vila Nova de Gaia)

Paraíso Infantil (Porto)

A Minha Janela (Porto)

Externato da Imaculada (Maia)

Externato Lumen (Porto)

Escola de Sta Maria (Porto)

Escola Francesa (Porto)

SAOM (Porto)

Jardim de Infância de Arcozelo (Vila Nova de Gaia)

Colégio de Gaia (Vila Nova de Gaia)

Jardim de Infância da Bandeira (Vila Nova de Gaia)

Jardim de Infância da Pasteleira (Porto)

Colégio Universal (Porto)

ENTREVISTA À MÃE

(Enquanto monta o gravador) - Importa-se que grave? Assim é mais fácil registrar a informação e não preciso de estar a escrever tudo.

Gostava de lhe fazer algumas perguntas àcerca das suas opiniões sobre crianças da idade do seu filho/a, sobre como educar as crianças, etc. É evidente que não existem respostas boas ou más, existe apenas a sua opinião que para mim é fundamental.

I - Identificação da criança e do contexto familiar

1. Nome (só o 1º)
2. Nome Entrevistadora
3. Jardim de Infância
4. Data
5. Data Nascimento
5. Idade
7. Posição na fratria
8. Nº de irmãos
9. Idades
10. Profissão dos irmãos
11. Profissão Pai
12. Profissão da Mãe
13. Último ano de escolaridade Pai
14. Último ano de escolaridade Mãe
15. Horário trabalho Pai
16. Horário trabalho Mãe
17. Idade do Pai
18. Idade da Mãe
19. Quem mais vive lá em casa:

20. Quando a criança está em casa, onde costuma brincar?

21. A criança tem um quarto de dormir só para ela? _____ Se não com quem o partilha?

22. Partilha também a cama? _____

23. Em relação aos irmãos, diria que é uma criança mais fácil ou mais difícil?

1- mais fácil 2- igual 3- mais difícil

24. Em relação às outras crianças da mesma idade, diria que é uma criança mais fácil ou mais difícil?

1- mais fácil 2- igual 3- mais difícil

25. Como descreveria o seu filho a uma pessoa que não o conheça, como eu?

26. Quais os principais problemas que surgem na sua educação?

II - Ideias

Tenho aqui 5 cartões em que estão escritas frases. Aqui diz: ...*(ler as frases)*. É natural que concorde muito com algumas destas frases e com outras não concorde nada. Eu gostava que começasse por me dizer qual a frase com a qual concorda mais. *Após a mãe ter indicado um cartão perguntar: E a seguir, qual a que concorda mais? até obter uma ordenação dos cinco cartões.*

1º Grupo

1. As crianças devem obedecer às ordens dos pais
2. As crianças não devem refilar ou reclamar quando os pais as mandam fazer alguma coisa
3. As crianças devem dar a sua opinião sempre que os pais estão a decidir qualquer coisa à cerca da vida da família
4. As crianças devem poder pensar por elas próprias naquilo que devem ou não devem fazer
5. As crianças devem poder dizer se concordam ou não com aquilo que os pais lhes mandam

2º Grupo

6. As crianças são capazes de se aperceber do que os pais esperam que elas façam (sem estes dizerem)
7. Antes de fazer algumas coisas as crianças pensam se os pais gostam ou não que façam isso (pensam se está certo ou errado)
8. Deve-se deixar as crianças terem a ideia que podem controlar o que as rodeia
9. As crianças em geral não fazem o que devem, só se alguém as obrigar a isso
10. As crianças fazem a primeira coisa que lhes vem à cabeça (sem pensar se está certo ou errado)

3º Grupo

11. Os pais devem mantêr sempre as suas exigências tanto em casa como fora de casa - aquilo que se exige à criança num sítio é aquilo que se exige no outro
12. Os pais deviam tratar as crianças como tendo direitos mas também obrigações
13. Os pais não devem exigir que as crianças aprendam hábitos de boa-educação contra a sua vontade
14. Os pais não devem exigir que as crianças estejam sempre com disposição para fazer o que eles querem
15. As crianças não devem ser forçadas a fazer seja o que for - deve-se facilitar enquanto são pequenas

4º Grupo

16. Quando as crianças querem alguma coisa deve-se fazer aquilo que elas querem o mais possível
17. As crianças devem ser educadas num ambiente livre, em que possam fazer à vontade aquilo que lhes apetecer
18. As crianças devem brincar à vontade, da maneira que lhes apetecer
19. Os pais devem insistir para as crianças levarem as coisas até ao fim (brincadeiras, jogos, desenhos, etc)
20. Os pais devem estar por perto quando as crianças estão a brincar

5º Grupo

21. Cada criança deve ser educada de forma diferente consoante a sua maneira de ser
22. As crianças devem ser educadas de forma diferente à medida que crescem
23. As crianças devem-se ajustar à maneira de ser dos pais
24. Os filhos devem ser todos educados exactamente da mesma forma
25. As crianças passam por diferentes fases mas a educação é sempre a mesma

6º Grupo

26. Eu educo o meu filho/a para ele vir a estar bem integrado na sociedade
27. Eu educo o meu filho/a para ele vir a ser bem aceite pelas outras pessoas
28. Eu educo o meu filho/a para ele desenvolver a sua capacidade de explorar e descobrir coisas
29. Eu educo o meu filho/a para ele ganhar um sentido de responsabilidade
30. Eu educo o meu filho/a para ele desenvolver o interesse pelos estudos

7º Grupo

31. No jardim de infância as crianças devem aprender a partilhar os jogos e materiais com as outras crianças
32. No jardim de infância as crianças devem aprender a brincar com outras crianças sem criar sempre problemas
33. No jardim de infância as crianças devem aprender a reagir bem (sem birras) quando lhe dizem que não podem fazer algo ou obtêr algo que desejam muito.
34. No jardim de infância as crianças devem aprender a não chamar nomes feios às pessoas
35. No jardim de infância as crianças devem aprender a não bater nas outras crianças

III - Escala de avaliação do auto-controle

Vou-lhe ler de seguida uma série de comportamentos que aparecem nas crianças, e em relação aos quais queria que me dissesse se acontecem muitas ou poucas vezes no seu filho, se acontecem sempre ou nunca, ou mais ou menos (3). Vamos começar.

1. Quando a criança promete fazer alguma coisa, pode confiar que ela realmente a fará?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
2. A criança intromete-se em conversas que não tem nada a ver com ela?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
3. A criança consegue acalmar-se sozinha quando está zangada ou nervosa?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
4. A criança fala de uma coisa de cada vez ou tem tendência a falar de tudo ao mesmo tempo?	Tudo 1	2	3	4	Uma coisa 5
5. A criança interrompe as conversas com os amigos ou com outras pessoas, ou espera pela sua vez para falar?	Interrompe 1	2	3	4	Espera 5
6. A criança concentra-se no que está a fazer até acabar?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
7. A criança obedece <i>com facilidade</i> às ordens dos adultos responsáveis?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
8. Quando a criança quer alguma coisa ela tem que a ter imediatamente?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
9. Quando a criança tem de esperar pela sua vez, fá-lo sossegadamente com paciência?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
10. Quando é necessário a criança senta-se sossegada?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
11. Quando está a brincar com os amigos, a criança segue as sugestões dos outros ou insiste em impôr aquilo que ela quer?	Quer impôr 1	2	3	4	Segue sugestões 5
12. Quando a criança tem de fazer alguma coisa, é preciso insistir com ela várias vezes para a fazer?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
13. Quando repreendida, a criança refila?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
14. A criança magoa-se com facilidade?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
15. A criança não dá importância ou esquece-se das suas tarefas diárias habituais?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
16. Há dias em que a criança está mais inquieta e não consegue fazer nada com calma?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5

17. A criança prefere esperar até amanhã por uma coisa que ela quer muito ou contenta-se se lhe derem hoje uma coisa parecida?	Hoje 1	2	3	4	Amanhã 5
18. A criança tira as coisas dos outros quando estão a brincar?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
19. A criança costuma bater ou insultar as outras crianças quando se zangam a brincar?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
20. A criança tem tendência para não cumprir as regras que lhe impõe?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
21. Enquanto caminha a criança vê onde põe os pés?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
22. A criança pensa antes de responder a uma pergunta ou responde à sorte?	À sorte 1	2	3	4	Pensa 5
23. Quando está a fazer alguma coisa a criança distrai-se facilmente?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
24. Acha que a criança tem tendência para ser mais cuidadosa ou mais descuidada?	Descuidada 1	2	3	4	Cuidadosa 5
25. A criança costuma zangar-se com as outras crianças quando está a brincar?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
26. A criança troca muito de brincadeiras ou permanece com uma brincadeira bastante tempo?	Troca 1	2	3	4	Permanece 5
27. Se aquilo que a criança está a fazer for demasiado difícil para ela, ela desiste imediatamente?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
28. A criança pensa antes de fazer alguma coisa?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
29. A criança costuma enganar-se por falta de atenção quando está a fazer alguma coisa?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
30. Quando começa uma brincadeira a criança vai com ela até ao fim?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5

IV - Histórias

Vamos ver agora algumas situações que podem acontecer no dia a dia entre a senhora e o seu filho/a e em que o/a ----- é o artístinha (principal protagonista). Se estas situações nunca aconteceram tente por favor imaginar que elas vão acontecer. Vou-lhe fazer sempre as mesmas perguntas. Vamos começar.

1. *Imagine que vai com o/a ----- ao médico. Ao fim de algum tempo de espera o/a----- fica impaciente - já não pára quieto, não obedece ao que lhe diz e incomoda as pessoas que estão à volta.*

- a) O que é que a senhora fez ou faria (tente imaginar), se necessário, nesta situação?

- b) Porquê que (opta por) lhe(reformular)?

- c) Como é que se sentiria face a este comportamento do/a -----?

- d) Porque acha que ele se portou assim? (Como é que explicaria o comportamento dele/a?)

2. *Está na hora de jantar. O seu filho está a brincar noutra compartimento (ou fora de casa). Já chamou por ele duas vezes (ou mais) para vir para a mesa (ou para ir tomar banho), mas ele ainda não veio.*

- a) O que é que a senhora fez ou faria (tente imaginar), se necessário, nesta situação?

- b) Porquê que (opta por) lhe(reformular)?

- c) Como é que se sentiria face a este comportamento do/a -----?

- d) Porque acha que ele se portou assim? (Como é que explicaria o comportamento dele/a?)

3. *A senhora está cheia de pressa para sair; o/a ----- já está arranjado com uma roupa limpa e bonita. Mesmo na hora da sair de casa ele aparece-lhe todo sujo.*

- a) O que é que a senhora fez ou faria (tente imaginar), se necessário, nesta situação?
- b) Porquê que (opta por) lhe(reformular)?
- c) Como é que se sentiria face a este comportamento do/a -----?
- d) Porque acha que ele se portou assim? (Como é que explicaria o comportamento dele/a?)

4. *Apesar de já lhe ter dito várias vezes para não andar em cima do muro, visto que é perigoso, o/a ----- mais uma vez lá está.*

- a) O que é que a senhora fez ou faria (tente imaginar), se necessário, nesta situação?
- b) Porquê que (opta por) lhe(reformular)?
- c) Como é que se sentiria face a este comportamento do/a -----?
- d) Porque acha que ele se portou assim? (Como é que explicaria o comportamento dele/a?)

5. *Um as pessoas amigas com quem faz alguma cerimónia, passaram por sua casa a cumprimentá-la (e ao seu marido). Enquanto conversam um pouco, o/a ----- interrompe a conversa várias vezes e faz algum barulho (tornando-se desagradável).*

- a) O que é que a senhora fez ou faria (tente imaginar), se necessário, nesta situação?

- b) Porquê que (opta por) lhe(reformular)?

- c) Como é que se sentiria face a este comportamento do/a -----?

- d) Porque acha que ele se portou assim? (Como é que explicaria o comportamento dele/a?)

6. *O/a ----- está a brincar com outras crianças. Vê-o/a a empurrar/bater noutra criança, que anteriormente lhe tinha retirado o objecto com que estava a brincar.*

- a) O que é que a senhora fez ou faria (tente imaginar), se necessário, nesta situação?

- b) Porquê que (opta por) lhe(reformular)?

- c) Como é que se sentiria face a este comportamento do/a -----?

- d) Porque acha que ele se portou assim? (Como é que explicaria o comportamento dele/a?)

7. *Estão em sua casa uns amigos/primos do/a ----- . Mas ele não os deixa brincar com os seus brinquedos, criando assim conflitos.*

- a) O que é que a senhora fez ou faria (tente imaginar), se necessário, nesta situação?
- b) Porquê que (opta por) lhe(reformular)?
- c) Como é que se sentiria face a este comportamento do/a -----?
- d) Porque acha que ele se portou assim? (Como é que explicaria o comportamento dele/a?)

8. *O/a ----- está a fazer um jogo com outras crianças. Perdeu, ficou muito zangado, reagindo muito mal (amuo, birra).*

- a) O que é que a senhora fez ou faria (tente imaginar), se necessário, nesta situação?
- b) Porquê que (opta por) lhe(reformular)?
- c) Como é que se sentiria face a este comportamento do/a -----?
- d) Porque acha que ele se portou assim? (Como é que explicaria o comportamento dele/a?)

9. Saiu com o/a ----- à rua. Passam junto a uma loja de lambarices e ele/a pede-lhe um gelado (chupa, chiclete, etc). Diz-lhe que sim , mas só no fim de almoço. Ele/a faz então uma birra.

- a) O que é que a senhora fez ou faria (tente imaginar), se necessário, nesta situação?
- b) Porquê que (opta por) lhe(reformular)?
- c) Como é que se sentiria face a este comportamento do/a -----?
- d) Porque acha que ele se portou assim? (Como é que explicaria o comportamento dele/a?)

10. O/a ----- vai brincar com crianças amigas. Porém, não está de acordo com elas em relação à brincadeira a seguir. Zanga-se tanto que até chama nomes e acaba por ficar a um canto.

- a) O que é que a senhora fez ou faria (tente imaginar), se necessário, nesta situação?
- b) Porquê que (opta por) lhe(reformular)?
- c) Como é que se sentiria face a este comportamento do/a -----?
- d) Porque acha que ele se portou assim? (Como é que explicaria o comportamento dele/a?)

Escala de avaliação do auto-controle

Apresenta-se de seguida uma série de comportamentos, em relação aos quais pedimos o favor de colocar a criança numa escala de 1 a 5, em que 3 corresponde ao ponto médio. Obrigada.

1. Quando a criança promete fazer alguma coisa, pode confiar que ela realmente a fará?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
2. A criança intromete-se em jogos ou em actividades, mesmo quando não foi convidada?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
3. A criança consegue acalmar-se sozinha quando está zangada ou nervosa?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
4. A criança fala de uma coisa de cada vez ou tem tendência a falar de tudo ao mesmo tempo?	Tudo 1	2	3	4	Uma coisa 5
5. A criança interrompe as conversas com os amigos ou com outras pessoas, ou espera pela sua vez para falar?	Interrompe 1	2	3	4	Espera 5
6. A criança concentra-se no que está a fazer até acabar?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
7. A criança segue as instruções dos adultos responsáveis?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
8. Quando a criança quer alguma coisa ela tem que a ter imediatamente?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
9. Quando a criança tem de esperar pela sua vez, fá-lo sossegadamente com paciência?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
10. Quando é necessário a criança senta-se sossegada?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
11. Quando está a brincar com os amigos, a criança segue as sugestões dos outros ou insiste em impôr aquilo que ela quer?	Quer impôr 1	2	3	4	Segue sugestões 5
12. Quando a criança tem de fazer alguma coisa, é preciso insistir com ela várias vezes para a fazer?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
13. Quando repreendida, a criança refila?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
14. A criança magoa-se com facilidade?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
15. A criança não dá importância ou esquece-se das tarefas diárias habituais?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5

16. Há dias em que é difícil a criança acalmar-se para trabalhar?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
17. A criança prefere esperar até amanhã por uma coisa que ela quer muito ou contenta-se se lhe derem hoje uma coisa parecida?	Hoje 1	2	3	4	Amanhã 5
18. A criança tira as coisas dos outros quando estão a brincar?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
19. A criança costuma bater ou insultar as outras crianças quando se zangam a brincar?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
20. A criança tem tendência para infringir as regras básicas?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
21. Enquanto caminha a criança vê onde põe os pés?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
22. A criança pensa antes de responder a uma pergunta ou responde à sorte?	À sorte 1	2	3	4	Pensa 5
23. Quando está a fazer alguma coisa a criança distrai-se facilmente?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
24. Acha que a criança tem tendência para ser mais cuidadosa ou mais descuidada?	Descuidada 1	2	3	4	Cuidadosa 5
25. A criança costuma zangar-se com as outras crianças quando está a brincar?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
26. A criança troca muito de actividades ou permanece com uma actividade bastante tempo?	Troca 1	2	3	4	Permanece 5
27. Se a tarefa for demasiado difícil para a criança ela desiste imediatamente?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
28. A criança pensa antes de fazer alguma coisa?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5
29. A criança costuma enganar-se por falta de atenção quando está a fazer alguma coisa?	Sempre 1	2	3	4	Nunca 5
30. Quando começa uma actividade a criança vai com ela até ao fim?	Nunca 1	2	3	4	Sempre 5

Nome da criança:

Jardim de Infância:

**MANUAL DE CODIFICAÇÃO
CARACTERÍSTICAS TEMPERAMENTAIS
E
HISTÓRIAS**

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

CARACTERÍSTICAS TEMPERAMENTAIS

No âmbito da recolha de informação relativamente às características da criança e do seu entorno familiar, foram planeadas duas questões de resposta aberta com o objectivo de obter informação sobre as tendências temperamentais da criança. Na primeira pede-se à mãe que descreva o seu filho e na segunda que refira os problemas educativos com que se tem defrontado.

Descrição da criança

Nas respostas a esta questão é possível distinguir três tonalidades afectivas no discurso da mãe: uma positiva, uma negativa e uma simultaneamente positiva e negativa. Algumas respostas (raras) não se encaixam nestes três códigos, porque não se consegue encontrar no discurso da mãe um tom avaliativo, quer positivo, quer negativo.

As mães repondem a esta questão frequentemente na sequência das perguntas anteriores sobre o grau de facilidade/dificuldade que sentiam ao lidar com a criança em comparação com os irmãos e com crianças da mesma idade; da mesma maneira, também se prolongam para a resposta à questão seguinte sobre os problemas educativos. Assim, para concluir acerca do código de resposta será necessário ler tudo o que a mãe diz nas respostas a estas quatro questões. Os códigos de resposta possíveis são os seguintes:

1. Positivo

A mãe faz exclusivamente referência a predicados positivos e agradáveis da criança. Por exemplo, *sossegado, meigo, bem-disposto, sociável, lindo, etc.*

2. Simultaneamente positivo e negativo

A mãe refere de forma integrada ou dispersa atributos com conotação positiva e com conotação negativa.

3. Negativo

A mãe faz apenas referência a atributos com conotação negativa. Por exemplo, *teimoso, inquieto, agressivo, etc.*

4. Neutro

O discurso utilizado pela mãe não permite extrair os três códigos atrás referidos, dado o seu cariz puramente descritivo e não avaliativo. A mãe fala mais em termos das preferências da criança a diversas níveis, por exemplo, como gosta de brincar, quem gosta de ter por companhia, como costuma reagir às situações, como se comporta no jardim de infância, etc.

Problemas educativos

As respostas das mães foram codificadas da seguinte forma:

1. Inexistência de problemas

A mãe não refere nenhum problema.

2. Controlo do comportamento da criança

A mãe sente dificuldade em fazer com que a criança lhe obedeça, em negar os desejos da criança, em controlar a actividade da criança e os seus comportamentos inadequados de uma maneira geral. Por vezes é mesmo referido pela mãe que não sabe como há-de proceder face a comportamentos de teimosia, rebeldia, agressividade, etc da criança.

3. Falta de tempo

A mãe refere que tempouco tempo disponível para a criança, que a criança exige mais do que aquilo que ela consegue dar. A mãe pode ainda referir que tem poucos apoios na tarefa de educar a criança.

4. Problemas de cariz mais físico e psicofisiológico

Integram-se aqui as referências a doenças, questões de saúde física, problemas de sono ou alimentação.

5. Discordâncias educativas

A mãe refere que a criança é submetida a práticas educativas, por parte de outros agentes educativos (em geral o pai ou os avós), com as quais a mãe não concorda. A acção educativa da mãe não é tão bem sucedida porque a criança está habituada a que lidem com ela de maneira diferente. Por exemplo, os avós satisfazem as vontades todas à criança e quando a mãe lhe nega uma vontade dá origem a uma situação difícil porque a criança não aceita bem esse facto.

6. Outros problemas

A mãe pode fazer referência a problemas que não são relevantes no contexto desta investigação. Por exemplo, como responder à curiosidade da criança, nomeadamente sobre temas sexuais, ciúmes em relação ao irmão, problemas de timidez, etc.

HISTÓRIAS

A parte IV da Entrevista à mãe é composta por 10 histórias (*vignettes*) relativas a comportamentos-problema da criança variados, a que a mãe assiste directamente. Trata-se portanto de situações em que a mãe é confrontada com um comportamento que, apesar de ser aceitável em crianças de cinco anos, põe à prova as suas competências disciplinares; por isso alguns autores denominam este tipo de situações como *encontros disciplinares*. Em relação a cada história são colocadas à mãe quatro questões:

a) O que faria se assistisse a este comportamento do seu filho ou o que já fez se eventualmente ele já aconteceu - **comportamento da mãe**. Será a informação base para a avaliação dos comportamentos disciplinares.

b) Porque opta por esse tipo de comportamento - **razões do comportamento da mãe**. Será a informação base para a avaliação das ideias relativas a situações concretas.

c) Como se sente nessa situação - **sentimentos da mãe**. Será a informação base para a avaliação do nível de intensidade emocional.

d) Como explica o comportamento do filho - **atribuições de causalidade feitas pela mãe em relação ao comportamento da criança**. Será a informação base para a avaliação de um tipo específico de ideias da mãe - atribuições causais.

Todas as histórias têm em comum o facto de a criança apresentar um comportamento inadequado, seja nas situações em que a mãe está directamente envolvida (histórias 1, 2, 3, 4, 5 e 9), seja nas situações em que a criança está a interagir com outras crianças (histórias 6, 7, 8 e 10).

a) O que fazia?

1. Normas gerais

Uma das principais dificuldades da codificação, quando a mãe dá mais do que uma resposta, consiste em decidir qual a que vai ser cotada e quais as que são dispensadas. Para resolver esta dificuldade são apresentadas aqui algumas normas gerais, sendo mais adiante - depois da descrição das categorias - apresentadas opções a tomar face a categorias específicas.

Quando a mãe refere mais do que um comportamento por uma ordem temporal, cotar apenas o que é referido em primeiro lugar. Porém, nas histórias em que se pressupõe que há uma repetição ou mesmo agravamento do comportamento inadequado da criança (histórias 1, 2, 4 e 5) não cotar aquilo que a mãe diz que começava por fazer mas sim aquilo que a mãe diz que faria quando a inadequação do comportamento da criança atinge o seu auge. Confirmar na alínea **b)** qual o comportamento em relação ao qual a justificação foi dada.

Não cotar o que as mães dizem que fariam *antes* ou *depois* do momento que é descrito na história.

Pretende-se cotar os comportamentos da mãe e não os objectivos (razões - **b)**) que esta pretende obter com estes. Assim, por exemplo, *acalmar a criança* ou *distrá-la* são objectivos de um comportamento realizado pela mãe e como tal, torna-se necessário perceber qual é esse comportamento. Porém, o mesmo comportamento em duas crianças, se tiver objectivos diferentes, é cotado em duas categorias diferentes, dependendo precisamente do seu objectivo. Por exemplo, a criança é mandada para o quarto. Isto pode ser uma *punição* ou pode ser uma situação *alternativa* à actual, considerada mais interessante e menos maçadora para a criança. Outro exemplo é quando a mãe diz que não faz nada em situações que envolvem os pares, apontando depois como razões o facto de não valer a pena ou de deixar à criança a responsabilidade pela resolução dos problemas. No primeiro caso tratar-se-á da categoria *nada*, no segundo caso da categoria *deixar a decisão à criança*. Também em termos de razões (**b)**) serão anotados códigos diferentes. Daqui se conclui que as alíneas **a)** e **b)** apresentam informação complementar que deve ser analisada em conjunto.

2. Apresentação/descrição das categorias

As diversas categorias comportamentais podem ser organizadas em três categorias mais latas, conceptuais: afirmação do poder, indução e evitamento do confronto directo com a criança.

I - AFIRMAÇÃO DO PODER

As diversas categorias comportamentais serão apresentadas por ordem hipoteticamente decrescente de afirmação do poder por parte da mãe.

1. Castigo físico

Dentro desta categoria entra: palmadas, sapatadas, puxão de orelhas... As mães nunca referiram castigos físicos fortes, apenas castigos ligeiros, talvez mais com tom simbólico.

2. Castigo não físico

A mãe cria uma situação desagradável para a criança ou retira-lhe um privilégio. Exemplos destes dois casos são respectivamente mandar a criança para o quarto ou não a deixar ver televisão como habitualmente. Por vezes a aplicação do castigo implica um adiamento no tempo, ou porque não convém à mãe, ou porque não é possível, mas é determinado naquela altura.

3. Repreensão verbal

Expressão verbal de directrizes e proibições sem fazer uso de justificações ou compensações. Dizer à criança que (não) deve fazer isto ou aquilo, sem explicar o porquê. As directrizes e proibições são expressas num tom zangado (mesmo que a mãe diga ao entrevistador que não está zangada).

Nesta categoria incluem-se também:

- . Ameaça de castigo físico
- . Ameaça de castigo não físico

Nas histórias que envolvem a interacção lúdica com outras crianças - histórias 6, 7, 8 e 10 - *ameaça de castigo* consiste em dizer que se continua assim, não o deixa brincar mais com as outras crianças (vai para casa ou os meninos vão embora), ou retirar os brinquedos. Na história 9 *ameaça de castigo* é dizer que se continua assim não irá comer a sua lambarice no fim da refeição.

- . Meter medo (história 4)

Cotar apenas quando a mãe faz apelo a um medo irracional na criança, algo que não existe de facto. Distinguir do chamar a atenção para consequências negativas (partir uma perna, ir para o hospital), que poderão acontecer com um pouco de azar. Este último caso entrará na categoria *explicação*.

4. Instrução directa

A mãe transmite directrizes verbalmente num tom neutro/calmo (grande diferença em relação ao *ralhar*) ou, através do contacto físico, obrigando a criança a uma determinada acção, sem lhe dar uma explicação para tal (segundo as condições expressas na categoria *explicação*).

Nesta categoria inclui-se também:

. **Aliciar** - A mãe faz promessas à criança para o caso de ela fazer aquilo que a mãe quer, promessas estas que nem sempre há intenção de cumprir.

II - INDUÇÃO

Da mesma forma as categorias comportamentais serão apresentadas por ordem crescente de influência no implemento da capacidade de interiorização de normas de conduta.

5. Explicação

No discurso que dirige à criança, a mãe avança com uma ou mais razões (distinguir das pseudo-razões) para o facto de considerar o comportamento daquela como incorrecto ou inadequado.

Exemplos de razões são:

- . incomodar outras pessoas - apelo ao ponto de vista do outro
- . antecipar consequências desagradáveis para o comportamento da criança
- . referir as consequências negativas para a própria criança que podem resultar da sua acção
- . explicar a existência de alternativas para aquele comportamento

Expressões como «dava-lhe a entender...», «...porque...» ou «explicava-lhe que...» nem sempre correspondem a uma explicação que a mãe dá ao seu filho - pode tratar-se apenas de pseudo-explicações, mais próximas das instruções directas, ou mesmo das repreensões verbais. Por outro lado, a mãe pode dizer que ralha e que chama atenção, mas o conteúdo verbal transmitido à criança ser um conteúdo explicativo, apesar do tom ser de repreensão e, neste caso, cotar explicação. Torna-se necessário uma atenção especial a estes casos.

Na história 8, quando a mãe diz *Amanhã ganhas tu!*, isto só por si, não deve ser cotado como *explicação*.

6. Recepção

A criança assume um papel activo de emissor, enquanto que a mãe assume o papel de receptor aparentemente mais passivo.

Nesta categoria incluem-se os seguintes comportamentos:

. Ouvir a criança

Está subjacente a ideia de que a criança tem um papel activo naquela situação - não é apenas um receptor do comportamento da mãe (ralho, explicação, instrução, punição, alternativa, etc), mas pode ser também um emissor, assumindo a mãe o papel de receptor, interrogando directamente a criança acerca do que ela pretende ou do que se passa de uma maneira geral. Está também subjacente a ideia de que o adulto tem de dar atenção à criança, parár um pouco e ouvir o que ela tem a dizer sobre a situação; o adulto mostra-se receptivo às razões que a criança eventualmente apresenta para explicar o que se passou..

. Atenta

A mãe não executa qualquer acção, porém, está atenta para, caso necessário, intervir. Também aqui está subjacente a ideia de que o comportamento da criança constitui um *input* para a mãe, assumindo também a mãe o papel de observadora/receptora neutra, agora de uma forma mais subtil uma vez que não é pedido especificamente à criança que tome determinada iniciativa.

. A criança decide/autonomia

Naquela situação a mãe não faz nada porque acha que faz parte das competências da criança decidir como resolver o problema ou que ela deve aprender sozinha a resolvê-lo. A mãe deixa a criança fazer aquilo que ela entender.

III - EVITAMENTO DO CONFRONTO DIRECTO COM A CRIANÇA

Serão agora consideradas duas categorias, uma que implica acção por parte da mãe e outra que implica uma atitude mais passiva.

7. Alternativa

A mãe cria condições situacionais que impossibilitam que a criança se comporte desadequadamente - o comportamento alternativo é antitético ao comportamento desadequado. Por exemplo, mudando de ambiente (para as crianças mais activas, talvez), contando uma história (para os miúdos mais calmos), comprando ou dando coisas novas (para os miúdos mais exigentes), conversando (para as crianças mais faladoras), pegando ao colo ou dando mimos (para as crianças mais dependentes), oferecendo brinquedo ou chiclete, etc. O comportamento da mãe é assumido como aparecendo em função da criança e da situação.

Estes comportamentos da mãe tem como objectivo: acalmar a criança (história 8 - retirando o jogo), distraí-la, entretê-la, evitar que incomode outras pessoas (histórias 1 e 5), evitar situações de conflito (história 8 - retirando o jogo; história 7 - retirando os brinquedos) ou criar

situações de compromisso (história 9 - comprar e só dar no fim da refeição). Este comportamento alternativo, elicitado pela mãe não é desagradável para a criança (pelo contrário), não tem um carácter punitivo, mas impede que a criança apresente o comportamento inadequado. Assim esta categoria pode ser interpretada como o evitamento do conflito/confronto mãe-criança, de uma forma activa (isto é, a mãe tem de realizar algo para evitar o conflito).

8. Nada

A mãe não faz nada ou limita-se a repetir o comportamento que é descrito na apresentação da história (por exemplo, na história 2, a mãe diz que chama novamente). Na história 3, quando a mãe diz que muda de roupa, não referindo qualquer comportamento de carácter disciplinar, é utilizado este código. A situação de conflito descrita à mãe só por si parece não ser suficientemente importante para que a mãe ache que deva intervir. Em geral a mãe refere que não vale a pena, que só seria pior, que não pode fazer nada ou que é melhor não fazer nada.

9 - CATEGORIAS ESPECÍFICAS DE ALGUMAS HISTÓRIAS

Incluem-se aqui as seguintes respostas:

. Obrigar a criança a emprestar - história 7

Pode ser incluído em *I - Afirmação do poder*. A mãe não fala apenas (isto seria *instrução directa*), a mãe actua no sentido de obrigar a criança a emprestar.

. Dá a lambarice - história 9

Pode ser incluído em *Nada*; porém torna-se necessário distinguir em relação ao não dar e não fazer mais nada.

Opções a realizar quando mais do que uma categoria de resposta é referida pela mãe

. Se uma mesma mãe disser que *ralha e bate*, cotar somente castigo físico, porque é difícil que exista uma situação em que o castigo físico não seja acompanhado de uma repreensão. Mesmo que a mãe diga que *às vezes bate*, cotar castigo físico; só não cotar castigo físico se a mãe disser que isso pode acontecer mas é *raro*. O castigo físico, desde que não seja raro, *absorve* a repreensão, assim como absorve a instrução directa, a explicação e a alternativa, eventualmente. O mesmo para o castigo não físico.

. Se a mãe disser que *ralha e explica*, cotar apenas explicação.

. Se a mãe disser que diz à criança para fazer algo ou que a vai buscar (instrução directa) e, ao mesmo tempo, *explica* à criança o porquê da sua directriz, cotar apenas explicação.

. Se a mãe disser que *ralha e castiga não fisicamente*, cotar castigo não físico.

. Se a mãe apresentar um comportamento alternativo, juntamente com instrução directa, repreensão verbal ou explicação, cotar alternativa.

. Se a mãe faz uma *instrução directa e ralha ou ameaça castigo*, cotar repreensão verbal, privilegiando o tom punitivo do discurso.

Outras indicações:

. Na história 2 parte-se do princípio que a criança ouviu o chamamento da mãe e, como tal, não cotar o *chamar novamente*. *Chamar até vir* é cotado como *nada*, *ir buscá-lo* e *ir ao pé dele e chamar* é cotado como *instrução directa* e *berrar* é cotado como *ralhar*.

. Na história 3 não cotar a resposta *mudar de roupa*. Se apenas esta for referida pela mãe cotar *nada*.

. Na história 4 não cotar quando a mãe diz *À primeira vez...*; cotar apenas o que a mãe diz a seguir.

. Na história 9 é suposto que a criança insiste bastante e que é uma situação passada fora de casa.

. Na história 10, por vezes as mães diferenciam os dois comportamentos da criança referidos, ou seja, *chamar nomes* e *isolar-se* e apresentam duas respostas diferentes. Neste caso utilizar os critérios atrás referidos para a opção quanto ao comportamento a cotar.

b) Porquê do comportamento da mãe?

Na codificação destas respostas deve-se ter em atenção que se trata da justificação para o comportamento disciplinar codificado na alínea anterior. Estas categorias não aparecem organizadas em categorias conceptuais mais latas.

1. Eficácia

A justificação apresentada pela mãe centra-se na estratégia, processo, ou meio utilizado para lidar com a situação problemática e obter o melhor resultado. É enfatizado que essa estratégia é a única possível ou a que melhor resultados produz. Mais especificamente, a mãe comporta-se daquela forma porque:

- . é a única forma possível (supõe-se que não existem outras alternativas)
- . é a melhor solução (supõe-se que existiriam outras possíveis)
- . resulta melhor; era o melhor para a criança
- . já é hábito proceder assim
- . é a atitude mais fácil
- . é a atitude mais correcta ou mais eficaz
- . resulta
- . resolve o problema
- . a criança não perder a paciência/acalmar/sossegar/aguentar/distrair/entretêr
- . jantarem juntos e ela comer

2. Aprendizagem de uma competência

A competência que se pretende que a criança aprenda pode ser de carácter mais convencional (boa-educação), de desenvolvimento pessoal ou de desenvolvimento social (nas situações com outras crianças). Implica um maior distanciamento no tempo (a título preventivo, para a próxima vez isto não acontecer) e provavelmente um maior distanciamento em termos conceptuais porque se trata, não apenas de se comportar adequadamente naquela situação, mas também de aprender a, entender que, etc. Pode-se dizer que se trata de promover a aquisição de um comportamento adequado (numa linha behaviorista). Por exemplo:

- . saber esperar pela sua vez
- . saber como estar à mesa
- . saber cumprir regras/horários
- . ser responsável
- . perceber o perigo/ evitar o perigo
- . aprender a não bater
- . aprender a conviver com as outras crianças/ ia ficar sem amigos
- . aprender a emprestar; aprender a brincar
- . aprender a ter maneiras

- . aprender a ganhar e perder
- . aprender como se joga
- . aprender a seleccionar aquilo em que é importante ganhar
- . aprender que o que interessa é participar
- . aprender a não fazer birras
- . aprender que não pode exigir sempre/não pode ter tudo o que quer
- . aprender a lidar com contrariedades
- . aprender a obedecer; aprender a concordar

NOTA: A competência por vezes é definida pela negativa em relação ao comportamento inadequado; daí a confusão possível com a categoria 3..Ex: ...para a criança *entender/compreender* porque fez mal.Esta justificação deve ser cotada em 2.; os termos *entender/compreender/aprender* neste caso são fundamentais para diferenciar do código 3..

3. Comportamento inadequado

A mãe justifica o seu comportamento pelo comportamento inadequado da criança, já executado e por isso se pode dizer que há uma contração num momento passado. Esta justificação pode ser interpretada como a eliminação de um comportamento, não havendo nunca a referência à aprendizagem de um comportamento mais adequado. Por exemplo:

- . para o envergonhar
- . porque não foi obediente
- . não devia ter feito aquilo/ por se ter comportado assim
- . porque fez uma coisa mal feita
- . para o castigar
- . não deve bater
- . devia ter esperado

O último exemplo foca o que a criança devia ter feito (simplesmente o contrário do que na história é relatado), enquanto que os outros focam mais especificamente o comportamento inadequado. Desde que o conceito *aprender* não seja introduzido, as respostas são cotadas com código 3..

4. Individualidade e sentimentos da criança

Este código é relativo exclusivamente à tomada em consideração pela mãe das características individuais ou dos sentimentos da criança. Denota em geral uma atitude de compreensão empática face ao comportamento da criança. Por exemplo:

- . para não ficar triste, amuado, furioso/não se sentir mal/esquecer a tristeza
- . compreende que a criança esteja assim/ "coitadinho!"
- . não se pode insistir com ele
- . ele é nervoso
- . a criança tem o direito de ...

. a criança deve ter as suas razões para ...

5. Autonomia da criança

Esta categoria é específica das histórias que envolvem pares. A mãe diz que a criança deve aprender a resolver os seus problemas sozinha, que não tem nada que se meter. Pode ainda adiantar que não é justo estar a tomar o partido de alguém e por isso é melhor serem eles a decidir. Isto denota em parte o sentido de justiça da mãe.

6. Desvalorização do comportamento da criança

Ainda relativamente às histórias que envolvem pares, a mãe pensa que não deve intervir porque são coisas de criança, só se ia maçar, eles agora estão mal, a seguir estão bem, etc.

Nesta categoria é também incluído:

Outra criança - resposta específica da situação 6

Ainda relativamente às histórias que envolvem pares, a mãe como que nega que aquele conflito envolva o seu filho, visto que a culpa é toda da outra criança. Neste caso, o sentido de justiça da mãe leva-a a apenas valorizar o comportamento desadequado da outra criança.

7. Mãe

A mãe justifica o seu comportamento através de factores que lhe são inerentes. Exemplos de respostas são:

- . reacção imediata, age sem pensar
- . sentimentos ou estado de espírito/disposição da mãe naquele momento
- . não podia fazer mais nada/ não sei que outra coisa lhe hei-de fazer (apesar de este tipo de respostas se centrar na estratégia, ao cotá-las valoriza-se a expressão de um sentimento de incompetência ou incapacidade para lidar com a criança de outra maneira)
- . mãe acha que deve ser assim, não adiantando qualquer outra razão para tal
- . competências ou deveres que a mãe acha que são especificamente seus. Um exemplo de competência cotada com este código é a relativa à segurança e bem-estar da criança.

A mãe pode ainda exprimir diversas opiniões, que devem ser cotadas consoante o objecto a que se reportam. Assim:

- . devem ser cotadas como *estratégia* se são relativas a estratégias ou à sua eficácia (Ex: Não gosto de bater; Acho que assim é melhor)
- . devem ser cotadas como *outras crianças* se a elas se reportam
- . devem ser cotadas como *aprendizagem* se são relativas a coisas que a criança deve aprender ou a objectivos e valores educativos mais gerais (não específicos do seu filho)

. devem ser cotadas *consideração pela criança* se por ex: Não gosto de o ver triste.

8. Outros adultos

As razões apontadas pelas mães têm a ver com:

- . o facto de a criança poder incomodar as outras pessoas,
- . as outras pessoas poderem pensar mal da mãe ou da criança

Assim esta categoria reflete a preocupação com a integração social e com as regras do viver em sociedade.

Opções a realizar quando mais do que uma categoria de resposta é referida pela mãe

. Se a mãe centrar a sua razão simultaneamente na *criança* e nos *outros adultos*, cotar *outros adultos*, porque se considera que a imagem social é bastante importante para a mãe. Porém, uma resposta tipo *Ela tem de aprender a respeitar os outros* é uma resposta centrada na criança e não nos outros adultos.

. Se a mãe centrar a sua justificação simultaneamente na *mãe* e nos *outros adultos*, cotar *outros adultos*, porque se considera igualmente que a imagem social é bastante importante para aquela mãe.

. Se a mãe centra a sua resposta simultaneamente na *criança* (*aprendizagem, comportamento inadequado ou consideração pela criança*) e na *mãe*, cotar *criança* porque se considera que o bem-estar da mãe é uma função do bem-estar da criança.

. *Eficácia* é a resposta mais comum; assim, sempre que aparecer simultaneamente com outras respostas, será preterida em função de uma maior variabilidade.

. Se *Aprendizagem* e *Comportamento inadequado* ou *Consideração pela criança*, escolher *Aprendizagem*.

. Se *Comportamento inadequado* e *Consideração pela criança*, escolher *Comportamento inadequado*.

c) Sentimentos

É possível organizar os sentimentos da mãe segundo o seu grau de intensidade em três níveis: maior, intermédia e menor intensidade.

I- Nível de maior intensidade

1. Nervosismo

Este sentimento é descrito pelas mães das seguintes formas: *nervosa, muito nervosa, muito aborrecida, doente, torturada, irritada, descontrolada, furiosa, revoltada, danada* (todos os sentimentos de 4-, mas com *muito* atrás).

2. Triste

Para além da referência à tristeza, o sentimento de *incompetência* face ao lidar com a criança naquela situação, bem como o sentimento de *culpa* por não o fazer eficazmente, incluem-se também nesta categoria. Apesar de se tratar também de um sentimento de intensidade elevada, tem características completamente diferentes do descrito na categoria 1-.

3. Aflita

Também descrito por *com medo, em pânico, assustada*.

II- Nível de intensidade intermédia

4. Aborrecimento

Este sentimento é descrito pelas mães através das seguintes palavras: *chateada, aborrecida, incomodada, mal, impaciente, um pouco nervosa, zangada, um bocado triste* (todos os sentimentos de 1- e 2- , mas com *um pouco* atrás).

5. Envergonhada

Também pode ser descrito pelas palavras *embaraçada, injuriada, constrangida, atrapalhada*.

6- Preocupada

Também descrito por *apreensiva*. A mãe revela-se preocupada com o facto de a criança não ser capaz de lidar com a situação de forma mais adequada e com o que estará por detrás disso. Aqui incluem-se também sentimentos como sentir-se *responsável* e sentir-se *confusa*.

7. Empática

A mãe revela-se *compreensiva, solidária, atenta*, empática ou *com pena* da criança naquela situação; a mãe sente que tem a obrigação de compreender e aceitar a criança.

III- Nível de intensidade nula

8. Nada

Bem, normal, nada - são termos possíveis para nomear a ausência de reacção afectiva.

9. Não sabe

Opções a realizar quando mais do que uma categoria de resposta é referida pela mãe

Quando vários sentimentos de diferentes níveis de intensidade são expressos simultaneamente, optar pelo sentimento de nível mais elevado de intensidade. Excepção a esta regra é o seguinte caso:

. *aflita e preocupada* - optar por *preocupada*, porque apesar da ênfase emotiva, há um certo controle racional

Se se trata de sentimentos com igual intensidade (nervoso, triste e aflito), cotar aquele que é referido em primeiro lugar.

d) Porquê do comportamento da criança

1- Temperamento

A mãe interpreta o comportamento descrito na história como um comportamento que, podendo não ser exclusivo do seu filho/a, acontece com maior frequência nele/a do que na maioria das outras crianças. É uma característica estável ou mais ou menos estável (temporalmente), por vezes atribuída à gestação e que não é atribuída nem à educação nem à idade da criança. Em geral tem conotação negativa, dado que o comportamento que é descrito na criança é um comportamento inadequado. (Ex: "Ela às vezes é assim" (às vezes ou sempre)).

Na história 2 o *não gostar de comer* ou o *abstrair-se com facilidade nas brincadeiras e não ouvir* pode ser entendido como uma característica estável e, nesse sentido considera-se uma subcategoria especial dentro desta categoria.

2- Característico das crianças

Trata-se de um comportamento que é assimilada à concepção que a mãe tem das crianças de uma forma geral. É natural que as crianças daquela idade se comportem assim. Tem portanto uma conotação positiva. Por exemplo: "São todos assim, as crianças são todas assim".

3- Conduta mediatizadora

A mãe interpreta o comportamento da criança como um meio para atingir um fim que não tem nada a ver com a situação descrita; é assim uma conduta instrumental, centrada num futuro próximo. Por exemplo, a criança comporta-se assim porque *quer que a mãe vá ao pé dela*, ou porque *reage a algo que a mãe lhe fez anteriormente*, ou porque *quer ser o centro das atenções por parte das outras crianças*. Nas histórias 9 e 10 a mãe afirma que a criança *apenas quer impôr a vontade dela, não estando sequer muito interessada, quer na lambarice, quer em jogar com as crianças*. Estes comportamentos, apesar de poderem não ser considerados intencionais pelas mães, não são considerados comportamentos naturais nas crianças.

4- Educação

O comportamento da criança traduz um hábito adquirido em função de determinado tipo de práticas educativas exercidas por qualquer agente de socialização. Por vezes a mãe refere que a criança só se comporta de forma inadequada ou com a mãe, ou com a avó, etc, enquanto que com outras pessoas não. Neste código é ainda cotado a falta de hábitos por deficiência de estimulação (por exemplo, não estar habituado a conviver com outras crianças). Esta categoria surge assim com uma conotação negativa, na medida em que o comportamento descrito na criança é um comportamento inadequado.

5- Reacção natural

Os comportamentos das crianças são considerados pelas mães reacções naturais da criança à situação descrita, reacções lógicas em função das circunstâncias. Por vezes as mães consideram estes comportamentos reacções naturais não só das crianças mas também dos adultos; por exemplo, amãe afirma “É natural! Ali tanto tempo, até eu!”. Na história 3 será o *acidente*. A mãe pode ainda especificar algumas das condições da situação necessárias para que a criança apresentasse esse comportamento; por exemplo, na história 4, *só se fosse chamar o amigo para brincar*. Por vezes, as mães dizem que a criança não se comporta assim, mas se tal acontecesse seria uma coisa natural. Tem portanto uma conotação positiva.

6- Imitação

A criança imita outras crianças com quem esteve ou costuma estar em contacto.

7- Não sabe/Não resposta

Opções a realizar quando mais do que uma categoria de resposta é referida pela mãe

. *Temperamento e característico das crianças - cotar Temperamento*. Apesar de a mãe pensar que as crianças são todas mais ou menos assim, também põe a hipótese de ser uma questão de temperamento. O temperamento introduz a questão diferencial que se optou por valorizar quando as duas respostas eram dadas em simultâneo.

. *Característico das crianças e conduta mediatizadora - cotar Característico das crianças*

. *Temperamento e educação - cotar Temperamento*

. *Característico das crianças e educação - cotar Educação*

. *Conduta mediatizadora e reacção natural - cotar Conduta mediatizadora*. Por exemplo, chamar a atenção não é uma conduta habitual nas crianças em geral e se a mãe a refere em simultâneo deve ser valorizada em desfavor daquilo que é mais habitual/natural.

. *Característico das crianças e reacção natural - Característico das crianças*. Porque toda a característica normativa de uma criança é uma reacção natural, mas além disso, natural naquela idade (específica).

. *Temperamento e reacção natural - Temperamento*. Pela mesma razão citada em *Conduta mediatizadora e reacção natural*.

. *Conduta mediatizadora e temperamento - temperamento*

MANUAL DO ENTREVISTADOR
PROTOCOLO DA ENTREVISTA À MÃE

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

REGRAS GERAIS PARA A CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

1. Identificação da criança e do contexto familiar

É fundamental que seja estabelecido um contacto caloroso com a mãe. Para tal, começar por cumprimentar, apresentando-se (nome) e verificar que a forma como vão ficar instaladas é a melhor possível. A apresentação ou não da mãe (o seu nome) deve ser deixada ao critério desta - ela está a falar connosco fundamentalmente com o estatuto de mãe do/a menino/a -----A primeira parte da entrevista é fundamental para que a mãe se sinta à vontade e capaz de estabelecer uma relação de confiança com o entrevistador. Deve-se estar especialmente atento aos sinais de nervosismo da mãe (desinquirição motora, perguntas sobre o que se pretende, afirmação da incerteza à cerca do saber responder às questões, etc) e desdramatizá-los ("Esteja à vontade", "Vai ver que isto não tem dificuldade nenhuma, só vamos falar um pouco à cerca do seu filho/a e de crianças da idade dele/a").

Tendo em vista o registo da informação, é indispensável que a parte IV seja gravada em áudio; para tal, devem ser tomados os devidos cuidados com o gravador (verificar sempre se funciona, por exemplo). Porém, a introdução do gravador a meio da entrevista pode ter efeitos negativos sobre a mãe. Assim, será aconselhável ligá-lo logo desde o início, desligá-lo discretamente quando é introduzida a parte II e tornar a ligá-lo no início da parte IV (**não esquecer de o fazer**).

A obtenção de informação relativa a determinado item *por vezes exige mais do que uma simples pergunta*. Existe porém um protocolo que deve ser seguido com rigor com a ajuda deste Manual do Entrevistador, no caso de ser necessário reformular questões ou dar exemplos, que, por sua vez, também devem ser seguidos rigorosamente (por exemplo, parte II). Neste Manual encontra-se também informação relativa ao que se pretende com cada item. Torna-se assim indispensável ao entrevistador ter um domínio razoável deste Manual no sentido de se poder aperceber quando o tipo de informação verbalizada pela mãe é a suficiente para se estabelecer um código fidedigno ou quando, pelo contrário, é ainda necessário explorar mais a questão (o como explorar a questão será referido mais à frente).

Para além da obtenção de informação e do estabelecimento de uma relação de confiança com a mãe, esta primeira parte tem ainda como objectivo fundamental para o entrevistador fazer uma estimativa do nível de compreensão e expressão verbal da mãe, fundamental para a condução posterior da entrevista. O nível de complexidade da linguagem utilizada pela entrevistadora deve situar-se ao mesmo nível do da mãe.

2. Parte II - Ideias

Esta parte comporta sete grupos de cinco itens cada. A sua administração é feita através do uso de cartões; cada cartão tem escrito o conteúdo de um item. São apresentados simultaneamente os cinco itens de cada grupo, do primeiro ao sétimo grupo.

Cada grupo de cinco frases deve ser lido *tal como aparece escrito nos cartões e da forma o mais neutra possível*, ou seja, sem qualquer conotação apreciativa ou entoação em especial, após o que se pede para dizer qual aquela com que concorda mais. Os cartões devem ficar espalhados na mesa ou nas mãos das mães. As frases lidas à mãe constituem um estímulo para ela expressar as suas opiniões e as suas ideias, donde deverá surgir obrigatoriamente uma ordenação. A posição da entrevistadora deve ser sempre uma posição de expectativa e aceitação empática (por aceitação não se entende concordar ou discordar, tal como a mãe, de determinado item, ou manifestar as mesmas opiniões que esta). Por vezes as mães perguntam à entrevistadora se concorda com aquilo que estão a afirmar. Neste caso, dizer que se está ali para ouvir as opiniões da mãe e que cada pessoa tem a sua forma de pensar, ninguém sabe ao certo o que está certo ou errado até porque as crianças também são diferentes.

Como reforçar a mãe sem mostrar um juízo apreciativo? Utilizando sempre que possível o contacto ocular, uma postura adequada e reforços verbais como "hum hum", "pois...", "sim...", "(já) estou a perceber" ou, em última análise "que interessante!".

Após a apresentação dos itens *tal como eles aparecem no protocolo*, deve-se dar um tempo (alguns segundos) à mãe para pensar e começar a emitir a sua resposta. No caso de este tempo se prolongar, perguntar à mãe se quer que explique melhor. Nessa altura, apresentar a reformulação e os exemplos que aparecem no Manual do Entrevistador. Proceder da mesma maneira no caso de a mãe ao emitir a sua resposta mostrar que não entendeu ou distorceu o sentido do item. Assim, as reformulações e os exemplos só devem ser apresentados quando a mãe mostra dificuldades de compreensão. O entrevistador deve-se assegurar de que a mãe está à vontade para pedir esclarecimentos sempre que necessário.

Em princípio, não interromper o discurso da mãe. Excepções a esta regra são os casos de mães extremamente faladoras, que tendo já dado a informação considerada pertinente, continuam a falar sobre o mesmo. Ter em atenção porém que para algumas mães a entrevista constitui um momento privilegiado, em que podem falar sobre algo que muito valorizam e algo sobre o qual são muito valorizadas.

Deve-se insistir para a mãe ordenar os itens um a um, *não se aceitando em caso algum que dois itens sejam pontuados na mesma posição*.

3. Parte III - Escala de avaliação do auto-controle

A apresentação desta escala deve ser curta focando apenas o essencial (o significado de cada código, acentuando que o 2 e o 4 correspondem a valores menos extremos). Passar de imediato ao primeiro item e depois ver se subsistem dúvidas. Deve-se ler os itens com a mãe visto que nem todos os itens são de compreensão imediata.

Esta escala deve ser aplicada também sob a forma de diálogo oral com a mãe, visto que pode acontecer algumas mães não entenderem alguns itens exactamente da mesma forma. O preenchimento da escala não exige qualquer tipo de justificação por parte da mãe, mas apenas alguns esclarecimentos por parte da entrevistadora, os quais serão apresentados mais à frente no Manual.

É necessário ter o máximo cuidado com a cotação dos itens que, nalguns casos, nomeadamente nos casos em que estes estão formulados na negativa, pode ser enganadora. Existe uma regra fundamental, a saber, os comportamentos indicativos de maior auto-controle são cotados com código 5 ou 4 e os de menor auto-controle com 1 ou 2. Os códigos 2 e 4 correspondem ao *em geral, a maior parte das vezes, etc.*

No fim da administração da escala é desejável que a entrevistadora faça uma rápida revisão das respostas da mãe verificando se não ficou qualquer item por responder.

4. Parte IV - Histórias

As histórias devem ser apresentadas exactamente como aparecem no protocolo. Estas situações são porém (ou devem ser) situações-prótipo e assim se a mãe estabelecer uma associação entre uma situação por ela vivenciada e uma situação descrita, torna-se necessário certificar-se que de facto é uma situação que pode ser considerada semelhante.

Nesta parte da entrevista é necessário verificar se quando a mãe responde a uma das alíneas - comportamentos disciplinares, justificações, sentimentos e atribuições de causalidade - o conteúdo transmitido corresponde de facto aquilo que lhe foi perguntado. Muito facilmente a mãe expressa, por exemplo, sentimentos quando se lhe pergunta o que faz, ou vice-versa. Certificar-se de que toda a informação necessária foi recolhida. Se após ter insistido duas vezes a mãe disser que não sabe, não insistir mais.

As histórias representam situações que a mãe vivencia (na realidade ou hipoteticamente) e não situações de que a mãe possa ter tido conhecimento através de terceiros.

ENTREVISTA - APRESENTAÇÃO DOS ITENS

O QUE SE PRETENDE AVALIAR E REFORMULAÇÕES POSSÍVEIS

I - Identificação da criança e do contexto familiar

1. **Nome da criança** - apenas o primeiro nome
2. **Nome do entrevistador**
3. **Jardim de infância** - nome e local
4. **Data** - do dia da entrevista
5. **Data de nascimento da criança**
6. **Idade** - em anos apenas
7. **Posição na fratria da criança** - se for filho único colocar **1**
8. **Número de irmãos**: diferenciar o sexo
9. **Idades dos irmãos**
10. **Profissão dos irmãos**
11. **Profissão do Pai** - recolher informação necessária para compreender qual o grau de diferenciação exigido. Por exemplo, *Funcionário público* não chega.
12. **Profissão da Mãe** - idem. Por vezes, as mães apesar de serem domésticas, trabalham em casa ou na agricultura ou nalgum tipo de artesanato. Perguntar se, sendo domésticas, há alguma actividade mais específica que façam em casa.

As profissões dos irmãos, do pai e da mãe serão codificadas de acordo com a classificação do GEP/ME (modelo 56/92 e 55/91), que grossomodo contempla as seguintes categorias:

1. Patrões, empresários da agricultura, comércio ou indústria
2. Quadros e técnicos - implica frequência de curso superior
3. Empregados de comércio e serviços
4. Operários, trabalhadores agrícolas e de pescas, pessoal de serviços pessoais e domésticos
5. Professores
6. Domésticas
7. Estudantes

13. Último ano de escolaridade do Pai - As opções possíveis são: no máximo o pai frequentou o 6º ano de escolaridade (*grupo socio-cultural baixo*); no mínimo houve frequência de nível superior (*grupo socio-cultural alto*); entre o 6º e o 12º anos de escolaridade (*grupo socio-cultural médio*).

14. Último ano de escolaridade da Mãe - idem.

15. Horário de trabalho do Pai - recolher esta informação de uma forma completa e correcta. No caso de horários não rígidos tentar perceber como é que as coisas em geral acontecem.

16. Horário de trabalho da Mãe - idem.

Os horários serão codificados da seguinte forma:

1. diurno
2. nocturno
3. ausente dia e noite
4. sempre em casa

17. Idade do Pai - se necessário introduzir com "já agora" ou "se não se importa"

18. Idade da Mãe - idem

19. Quem mais vive lá em casa - ver se as pessoas referidas vivem realmente na mesma casa ou se, tratando-se do mesmo edifício, são casas independentes.

20. Locais onde a criança costuma brincar - pretende-se ver qual a disponibilidade e estruturação dos espaços. Cotar como:

1. Costuma brincar num sítio fixo e próprio para isso
2. Costuma brincar onde calha, tem liberdade de acção, dentro ou fora de casa

21/22. Quarto/cama individual - se não, com quem partilha: pretende-se ver a disponibilidade de espaços, surgindo por vezes a questão da autonomia da criança.

23. Avaliação por comparação com os irmãos - em caso de dúvida por parte da mãe referenciá-la a uma mesma idade dos filhos. Se a mãe disser que em relação a alguns aspectos é mais fácil, mas em relação a outros é mais difícil isso será o código 4.

24. Avaliação por comparação com outras crianças

25. Descrição da criança - reformulações possíveis: Como é que ele é? Como diria que ele é a uma pessoa que não o conheça como eu?

As mães podem responder a esta questão na sequência da pergunta anterior sobre o grau de facilidade/dificuldade que sentiam ao lidar com a criança em comparação com os irmãos e com crianças da mesma idade, por isso muitas vezes apenas é necessário reformular o discurso da mãe.

26. Principais problemas educativos - trata-se de avaliar aquilo que a mãe sente como sendo difícil quando lida com a criança. Quando a mãe não percebe logo aquilo que se pretende, reformular: Há crianças fáceis de educar, outras mais difíceis; umas não dão problemas nenhuns, outras dão bastantes preocupações. Diga-me, quais são para si os principais problemas ou preocupações na educação do -----? É possível que a mãe responda que não há problemas.

II - Ideias

1º GRUPO

Item 1

As crianças devem obedecer às ordens dos pais

Item 2

As crianças não devem refilar ou reclamar quando os pais as mandam fazer alguma coisa

Item 3

As crianças devem dar a sua opinião sempre que os pais estão a decidir alguma coisa acerca da vida da família

Incluem-se aqui todas as decisões familiares de diferentes níveis de responsabilidade, desde o que quer lanchar, qual a escola que quer frequentar, até mudar de casa ou ter um irmão.

Reformulação possível: Quando os pais decidem fazer alguma coisa, seja o que for, devem pedir a opinião à criança ou isso deve ficar apenas a cargo dos pais?

Item 4

As crianças devem poder pensar por elas próprias naquilo que devem ou não devem fazer

Pretende-se saber até que ponto a mãe acha que a criança deve tomar decisões acerca da sua actividade. Exemplos de actividades incluem decidir qual o jogo, arranjar o seu quarto de determinada maneira, emprestar ou não um brinquedo, decidir onde passar a tarde, etc

Reformulação possível: Não se deve dizer sempre às crianças aquilo que elas devem fazer, deve-se deixar que elas decidam sozinhas.

Item 5

As crianças devem poder dizer se concordam ou não com aquilo que os pais lhes mandam

Pretende-se ver se, face a uma determinada situação a criança tem uma palavra a dar ou são os pais que detêm em todas as situações o saber e o poder.

Reformulação possível: Quando os pais mandam a criança fazer alguma coisa, a criança deve poder concordar ou não concordar com isso.

2º GRUPO

Item 6

As crianças são capazes de se aperceber do que os pais esperam que elas façam (sem estes dizerem)

Por exemplo, a criança sabe que a mãe não gosta que ela brinque com água; a criança sabe que a mãe gosta que ela esteja sossegada quando está à espera no médico ou na paragem do autocarro.

Item 7

Antes de fazer algumas coisas as crianças pensam se os pais gostam ou não que façam isso (pensam se está certo ou errado)

Este item não implica que depois a criança se comporte de acordo com o julgamento moral que realizou.

Item 8

Deve-se deixar as crianças terem a ideia que podem controlar aquilo que as rodeia

Reformulações possível: Deve-se dar à criança oportunidade de sentir que pode controlar, ter uma mão sobre aquilo que se passa à volta dela; a criança deve poder sentir que aquilo que acontece está dependente da vontade dela. Por exemplo, fazer coisas sozinha quando assim o deseja (vestir-se, bater um bolo, etc), ou poder escolher a roupa que quer vestir ou numa loja poder escolher aquilo que a mãe vai comprar (no supermercado escolher um produto ou uma marca, uma peça de roupa para ela), ou poder escolher o que quer comer à refeição.

Item 9

As crianças em geral não fazem o que devem, só se alguém as obrigar a isso

Neste item entende-se que as crianças por natureza não fazem aquilo que devem fazer.

Item 10

As crianças fazem a primeira coisa que lhes vem à cabeça (sem pensar se está certo ou errado)

3º GRUPO

Item 11

Os pais devem mantêr sempre as suas exigências tanto em casa como fora de casa - aquilo que se exige num sítio é aquilo que se exige no outro

Reformulação possível: Independentemente de estar em casa, no café, no médico, aqui ou acolá, deve-se exigir às crianças que se comportem bem.

Item 12

Os pais deviam tratar as crianças como tendo direitos mas também obrigações

Direitos: comuns a todas as crianças (amor, carinho, alimentação, etc)

Obrigações: por exemplo, respeitar as regras da família (ex: arrumar os brinquedos) e aprender hábitos de boa-educação (ex: cumprimentar as pessoas).

Item 13

Os pais não devem exigir que as crianças aprendam hábitos de boa-educação contra a sua vontade

"...contra a vontade da criança" deve ser enfatizado.

Item 14

Os pais não devem exigir que as crianças estejam sempre com disposição para fazer o que eles querem

Item 15

As crianças não devem ser forçadas a fazer seja o que for - deve-se facilitar enquanto são pequenas

4º GRUPO

Item 16

Quando as crianças querem alguma coisa deve-se fazer o que elas querem o mais possível

Este item não está formulado de uma forma extrema.

Item 17

As crianças devem ser educadas num ambiente livre, em que possam fazer à vontade aquilo que lhes apetecer

Por "ambiente livre" entende-se não haver restrições em termos de objectos (poder pegar ou não) e/ou em termos de espaço (poder ocupar ou fazer determinadas coisas nesse espaço) e/ou em termos de regras (pode fazer o que lhe apetecer, não havendo regras pré-determinadas).

Reformulação possível: As crianças devem ser educadas num ambiente em que possam andar à vontade, em que não seja preciso estarem com cuidados para não estragarem as coisas, em que não haja pessoas a dizer o que podem ou não podem fazer.

Item 18

As crianças devem brincar à vontade da maneira que lhes apetecer

As crianças devem brincar à vontade, sem que nenhuma organização ou controlo lhes sejam impostos; por princípio o adulto não deve intervir na brincadeira delas, seja ela qual for.

Item 19

Os pais devem insistir para as crianças levarem as coisas até ao fim (brincadeiras, jogos, desenhos, etc)

É importante que a criança leve as suas brincadeiras até ao fim, devendo o adulto intervir nesse sentido; a alternativa é não ser importante que as crianças vão até ao fim nas suas brincadeiras, sobretudo se não quiserem.

Item 20

Os pais devem estar por perto quando as crianças estão a brincar

É pressuposto que as crianças não devem ser deixadas sozinhas nem ter a impressão que estão sozinhas, devem sentir a presença do adulto ou para não fazerem "asneiras" ou para o adulto ter oportunidade de brincar com a criança.

5º GRUPO

Item 21

Cada criança deve ser educada de forma diferente consoante a sua maneira de ser

"Forma diferente" deve ser entendido: atitudes, maneiras de lidar e de falar.

Formular este item em alternativa: ... ou acha que devem ser todas educadas da mesma forma?

Reformulação possível: Há crianças mais caladas, outras mais faladoras, umas mais dóceis, outras mais arreliaadoras - devem ser todas educadas da mesma forma ou de forma diferente?

Item 22

As crianças devem ser educadas de forma diferente à medida que crescem

"Forma diferente" deve ser entendido: atitudes, maneira de lidar e de falar. O facto de a mãe reconhecer que existem diferentes fases ao longo do processo de desenvolvimento, não quer dizer que ela ache que a criança deva ser educada de forma diferente.

Item 23

As crianças devem-se ajustar à maneira de ser dos pais

Item 24

Os filhos devem ser todos educados exactamente da mesma forma

Por "mesma forma" entende-se: processos, atitudes educativas, como ensinar, como falar, como lidar.

Item 25

As crianças passam por diferentes fases mas a educação é sempre a mesma

6º GRUPO**Item 26**

Eu educo o meu filhola para ele vir a estar bem integrado na sociedade

Item 27

Eu educo o meu filhola para ele vir a ser bem aceite pelas outras pessoas

Item 28

Eu educo o meu filhola para ele desenvolver a sua capacidade de explorar e descobrir coisas

Item 29

Eu educo o meu filhola para ele ganhar um sentido de responsabilidade

Item 30

Eu educo o meu filhola para ele desenvolver o interesse pelos estudos

7º GRUPO**Item 31**

No jardim de infância as crianças devem aprender a partilhar os jogos e materiais com as outras crianças

Item 32

No jardim de infância as crianças devem aprender a brincar com outras crianças sem criar sempre problemas

Item 33

No jardim de infância as crianças devem aprender a reagir bem (sem birras) quando lhe dizem que não podem fazer algo ou obtêr algo que desejam muito

Item 34

No jardim de infância as crianças devem aprender a não chamar nomes feios às pessoas

Item 35

No jardim de infância as crianças devem aprender a não bater nas outras crianças

III - Escala de auto-controle

Apresentam-se apenas alguns sinónimos e esclarecimentos, susceptíveis de ser utilizados para alguns dos itens.

Item 6

Concentra-se = debruça-se

Item 10

Por exemplo quando está a comer, quando vai no autocarro, quando está à espera no médico, etc.

Item 12

Alguma coisa, por exemplo, vestir-se, tomar o pequeno-almoço (beber o leite ou comer o pão), lavar as mãos antes de ir para a mesa, lavar os dentes, etc.

Item 13

Repreendida = alguém lhe ralha

Item 15

Tarefas diárias habituais são por exemplo, chegar a casa e tirar o casaco, ir buscar o casaco porque está na hora de ir para a escola, lavar as mãos antes de ir para a mesa, lavar os dentes antes de ir para a cama, etc

Item 17

Por alguma razão (não há na loja ou a mãe não tem dinheiro naquele dia) a criança tem de esperar pelo dia seguinte para ter o brinquedo que quer; mas se quiser pode levar hoje um brinquedo parecido.

Item 21

Entende-se não tropeçar em pedras ou cair em buracos quando vai na rua, não calcar coisas pousadas no chão por distração ou negligência.

Item 24

É necessário acentuar que o 1 e o 5 correspondem aos extremos.

IV - Histórias

História 1

Trata-se de uma situação que envolve terceiras pessoas, fora de casa, em que a criança desobedece a regras sociais/convencionais. É uma situação que envolve uma repetição de comportamentos inadequados por parte da criança.

História 2

Trata-se de uma situação passada no seio familiar, em que não há o peso de pessoas estranhas a assistir e em que a criança desobedece a regras sociais/convencionais. É uma situação que envolve também a repetição de comportamentos inadequados por parte da criança.

Situação alternativa: Tomar banho (se isto for tão rotineiro como o jantar).

História 3

Trata-se também de uma situação passada dentro de casa, que entra com o factor surpresa. A saída de casa é obrigatória. A roupa da criança não necessita de ser uma roupa especial mas apenas uma roupa *para sair*.

História 4

Trata-se de uma situação de risco razoável, em que a integridade física da criança está em jogo. Se não for considerada realmente perigosa pela mãe, a situação perde o seu impacto. Por *perigoso* entende-se, pelo menos, o ter de levar a criança a fazer um curativo a um centro de saúde.

Situações alternativas: Debruçar-se no peitoril de uma janela alta, atravessar a rua sem esperar pela mãe, deslizar pelo corrimão das escadas, pegar em fósforos.

História 5

Trata-se de uma situação passada dentro de casa, em que pessoas estranhas estão presentes e em que a criança não obedece a regras sociais/convencionais. Aquilo que estas pessoas pensam é, por alguma razão, bastante valorizado pela mãe. Claro que se a mãe não recebe este tipo de visitas a situação perde parte do seu impacto.

Situação alternativa: Em última análise a casa própria pode ser substituída pela casa de outros - em vez de ser a mãe a receber será a mãe a visitar.

História 6

Trata-se de uma situação de conflito criança-pares a que a mãe assiste. A situação de conflito tem a sua origem na reacção agressiva da criança à situação frustrante.

História 7

Trata-se de uma situação de conflito criança-pares a que a mãe assiste. A situação de conflito tem a sua origem na dificuldade da criança em partilhar com outras crianças, que a mãe vai interpretar como entender.

História 8

Trata-se de uma situação em que a criança reage mal à frustração de ter perdido no jogo; a reacção pode variar muito de criança para criança. É também uma situação a que a mãe assiste.

Situação alternativa: A mãe pode interpretar espontaneamente esta situação como sendo um adulto a jogar com a criança.

História 9

Trata-se de uma situação em que a criança manifesta dificuldades em adiar a satisfação de um desejo e, por isso, é também uma situação frustrante para a criança. A intensidade da birra pode ser deixado à consideração da mãe - pode ir desde o simples choro até aos altos berros e atirar-se para o chão.

História 10

Trata-se de uma situação de conflito criança-pares a que a mãe assiste e em que se supõe que o seu nível de ansiedade é baixo. A situação de conflito tem a sua origem na dificuldade da criança em cooperar com os iguais. O *chamar nomes* foi colocado com o objectivo de mostrar que a criança ficou realmente zangada com os outros, mas não é o mais importante. Exemplos podem ser as situações de distribuição de papéis no jogar à bola ou nas casinhas.

ATENÇÃO: Só é aceite uma resposta por parte das mães e, no caso de existirem várias possibilidades de resposta, a mãe deve escolher uma e só uma.

a) O que faria

Pretende-se que a mãe descreva os seus comportamentos em resposta à situação que lhe foi exposta. Pode acontecer que a mãe diga que não faria nada.

b) Porque é que optou por agir assim?

Pretende-se que a mãe reflita acerca do seu próprio comportamento. Para algumas mães é tão óbvio o seu comportamento, que têm dificuldade em dar uma resposta a esta questão. Insistir portanto até obtêr uma resposta.

c) Como se sentiria?

A mãe deve referir os sentimentos que surgem em resposta ao comportamento apresentado pela criança.

d) Porque acha que ele/a se portou assim?

As razões apresentadas pela mãe para o comportamento do seu filho nem sempre dão origem a respostas imediatas; por vezes, as mães têm de reflectir antes de dar este tipo de resposta.