



**Ano 5, Vol VIII, nº 1 , pág. 114-148, Jan-Jun 2012**

**ESTILOS DISCIPLINARES E COMPORTAMENTOS DE ENSINO  
MATERNOS**

Orlanda Cruz

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,

Porto, Portugal

Resumo

O objetivo deste estudo consiste em analisar a relação entre estilos disciplinares e comportamentos de ensino maternos. A amostra é constituída por 83 mães portuguesas e pelos seus filhos de 5 anos. Os estilos disciplinares foram avaliados através de uma entrevista composta por vinhetas, enquanto que os comportamentos de ensino foram observados a partir de uma situação de interação mãe-criança. Foram identificadas quatro classes disciplinares de mães – indutivas, punitivas, permissivas e ausentes – e três comportamentos de ensino – verbal, distal e físico. Os resultados mostraram que a associação entre os comportamentos de ensino verbais e os estilos disciplinares é explicada pela escolaridade das mães, os comportamentos de ensino físico estão associados ao sexo das crianças, e os comportamentos de ensino distal estão associados aos estilos disciplinares, mesmo depois de controlada a escolaridade das mães. Estes resultados apontam para a consistência das intervenções educativas maternas em dois domínios distintos da parentalidade.

*Palavras-chave:* estilos disciplinares maternos; comportamentos de ensino maternos, consistência educativa

## ABSTRACT

The purpose of the study is to examine the relation between maternal disciplinary styles and teaching behaviors. A sample of 83 Portuguese mothers and their 5-year-old children participated in the study. Information on maternal disciplinary styles was obtained from mothers' interviews and data concerning maternal teaching behaviors were collected from direct observation. Four disciplinary classes of mothers – inductive, punitive, permissive, and underinvolved - and three teaching behaviors – verbal, distal, and physical - were identified. The results indicated that the relation of verbal teaching behaviors to disciplinary classes was accounted for by mothers' education; physical teaching behaviors were associated only with child gender, whereas distal teaching behavior were associated with disciplinary classes, even after mothers' education was accounted for. Findings provided evidence on the consistency of maternal interventions in two quite frequent domains of parenting.

*Keywords:* maternal disciplinary styles, maternal teaching behaviors, child-rearing consistency

Os pais influenciam os seus filhos de diversas formas ao longo dos contextos que ambos frequentam diariamente. A investigação tem enfatizado a relação entre parentalidade e os resultados observados nas crianças; contudo, tem sido prestada pouca atenção à parentalidade propriamente dita nas suas múltiplas dimensões e especificidades situacionais. Este trabalho pretende contribuir para uma compreensão mais aprofundada das relações entre duas dimensões da parentalidade: a dimensão disciplinar e a dimensão de ensino.

### **Dimensão disciplinar**

O comportamento disciplinar parental é a resposta parental ao comportamento socialmente inadequado da criança. Os comportamentos disciplinares podem ser de afirmação do poder (punitivos), indutivos (explicativos) ou não confrontativos (ausência de postura disciplinar) (Grusec,

Rudy & Martini, 1997; Rudy & Grusec, 1999). Para além dos comportamentos parentais, é importante conhecer os processos cognitivos e afetivos que lhes estão associados, ou seja, o que é que os pais pensam acerca dos comportamentos inadequados das crianças e o que sentem (cf. Cruz, 2005).

As reacções emocionais parentais dependem da forma como os pais avaliam os comportamentos inadequados das crianças e o contexto em que estes ocorrem (Dix, 1991). É provável que, quando as crianças se portam mal (mesmo quando os pais acham que esse comportamento é normal nas crianças daquela faixa etária), as reacções emocionais parentais estejam relacionadas com a interpretação que fazem do comportamento da criança. Estas reacções também podem variar em função do tipo de comportamento inadequado da criança e do contexto em que ocorre a interação entre pais e filhos. Por exemplo, as mães sentem principalmente preocupação, zanga e desapontamento face aos comportamentos agressivos dos filhos, e preocupação, confusão e surpresa face aos comportamentos de inibição social (Mills & Rubin, 1990; 1992).

Existem dois tipos de cognições parentais relacionadas com as situações disciplinares: as cognições associadas aos comportamentos dos pais – os objectivos parentais – e as cognições associadas ao comportamento das crianças – as atribuições de causalidade (Bugental & Johnston, 2000). Os objectivos parentais definem o resultado que um pai deseja conseguir ao longo de uma situação de interacção com a criança (Dix, 1992; Grusec et al., 1997). A investigação sugere que os pais podem responder de forma diferente às crianças em função dos seus objectivos. Assim, os pais que estão focalizados

principalmente nos seus próprios objectivos (centrados no self), revelam mais afecto negativo e mais estratégias de controlo punitivo do que os pais cujos objectivos estão focalizados nas crianças e nas relações sociais (Hastings & Grusec, 1998).

Quando confrontados com o comportamento inadequado da criança, os pais apresentam um raciocínio causal, ou seja, eles elaboram um racional para o comportamento da criança, habitualmente designado por atribuições de causalidade. Ao contrário dos objectivos parentais, as atribuições têm sido alvo de numerosas investigações (cf. Bugental & Happaney, 2002). Os pais avaliam o comportamento das crianças essencialmente determinando se esse comportamento reflete tendências temperamentais (atribuições estáveis internas), pressões situacionais (atribuições externas instáveis) ou características desenvolvimentais (atribuições internas instáveis) (Dix, 1993; Grusec et al., 1997; Hastings & Coplan, 1999).

### ***Dimensão de ensino***

Os pais também desempenham funções de ensino, organizando, planeando e supervisionando as actividades dos seus filhos, com o objetivo de os ajudar a realizar tarefas e a resolver problemas ou, de uma forma geral, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo-intelectual.

O estudo aqui apresentado baseia-se no conceito de zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978). Os pais funcionam como parceiros de interacção mais competentes que, num ambiente de cooperação, estruturam a situação e fornecem as ajudas necessárias para que a criança realize as tarefas ou resolva os problemas de uma forma eficaz. Estas tarefas e



problemas devem ser um pouco mais difíceis ou complexas do que aquelas que a criança consegue realizar de forma autónoma.

Os pais devem apoiar-se no nível de desenvolvimento actual e estimular o acesso a níveis mais elevados de competência e desenvolvimento através de interações responsivas às necessidades e interesses da criança. Assim, os pais devem decidir quais os comportamentos de ensino mais adequados para ajudar a criança a comportar-se de forma autónoma. De acordo com o conceito de andaime, as ajudas dadas pelo parceiro de interacção mais competente devem situar-se apenas no nível absolutamente necessário à resolução eficaz dos problemas pela criança, de forma a promover a resolução autónoma de problemas, ou seja, não se trata de resolver o problema em vez da criança, mas sim de garantir que esta continua a ser a principal protagonista (Wood, Bruner & Ross, 1976). Na perspectiva de Berk e Winsler (1995), um andaime eficaz apoia a autonomia e a auto-regulação da criança, na medida em que os pais inibem os seus comportamentos de monitorização e apoio quando vêem que a criança é capaz de realizar autonomamente, deixando-a assumir a responsabilidade pelas suas acções. O nível de ajuda prestada pelos pais deve ser ajustado à medida que a criança revela ser capaz de uma realização autónoma. A orientação e o apoio físico supõem um nível mais elevado de ajuda dada à criança, enquanto que a orientação verbal, ou o prestar apenas atenção ao que a criança está a fazer supõem um nível de ajuda mais baixo.

Enquanto monitorizam a realização da criança, alguns pais baseiam-se no processo de realização, enquanto que outros se baseiam no resultado; os pais que se baseiam no processo empregam estratégias mais indirectas de

correção dos erros, enquanto que os pais que se baseiam no resultado empregam estratégias mais directas (Renshaw & Gardner, 1990). Na mesma linha, Gonzalez e Palacios (1992) mostraram que as mães mais estimulantes abordavam uma situação de interacção com a criança, em que esta devia fazer uma construção com blocos, de uma forma cooperativa, permitindo à criança o espaço necessário para ela fazer a sua tarefa; pelo contrário, as mães menos estimulantes atribuíam à criança um papel passivo, dando-lhes pouco espaço para realizar e poucas oportunidades para cometerem erros. As mães mais estimulantes focalizam-se na interacção e viam-na como uma oportunidade de aprendizagem para a criança, enquanto que as mães menos estimulantes estavam mais focalizadas no resultado final e mais preocupadas em acabar a tarefa com sucesso.

### ***Comportamentos disciplinares e comportamentos de ensino – qual a relação?***

Apesar de o papel disciplinador ser atribuído principalmente à família e o papel de ensino ser atribuído principalmente à escola, os pais de crianças de idade pré-escolar usam frequentemente ambos os papéis (Hess & McDevitt, 1984). Estes papéis educativos têm pelo menos dois aspectos em comum. O primeiro relaciona-se com o carácter regulador da parentalidade, que está associado à relação predominantemente vertical e assimétrica entre pais e filhos (Russell, Mize & Bissaker, 2002). Numa situação disciplinar, os pais são o parceiro mais poderoso, tendo como objectivo informar a criança acerca do que é um comportamento socialmente adequado ou inadequado através de uma

mensagem socio-convencional ou moral. Por outro lado, numa situação de ensino, os pais são o parceiro mais competente na medida em que, em princípio, conhecem melhor os objetivos da tarefa e as estratégias mais eficazes para a resolver. Em ambas as situações os pais usam competências parentais de caráter vertical, instruindo, disciplinando e orientando os seus filhos.

O segundo aspeto diz respeito ao fato de em ambas as situações de interação, pelo menos na cultura ocidental, as intervenções dos adultos terem como objetivo apoiar o desenvolvimento da autonomia das crianças (Grusec et al., 1997). Nas situações disciplinares os pais pretendem que os seus filhos internalizem as regras sociais e os princípios morais, de forma a poderem decidir por eles próprios como se devem comportar. Nas situações de ensino os pais atuam no sentido de promover nos seus filhos o uso autónomo de estratégias de resolução de problemas. Os pais mais competentes usarão provavelmente tanto as situações disciplinares como as situações de ensino como oportunidades para ajudar as crianças a desenvolver competências de auto-regulação e de autonomia. As crianças são vistas como agentes ativos, sendo-lhes permitido o espaço necessário para refletirem e treinarem as suas competências de tomada de decisão. Os pais funcionam como andaimes, minimizando a saliência das exigências externas de forma à criança poder exercitar a sua autonomia.

Tendo presentes estes dois aspetos, parece provável que exista uma certa consistência trans-situacional, ou seja, que os pais que se comportam de determinada maneira numa situação disciplinar, apresentem um comportamento consistente com o primeiro numa situação de ensino (Holden

& Miller, 1999). Apesar de alguns estudos terem enfatizado os efeitos dos contextos proximais na variabilidade dos comportamentos parentais, principalmente no domínio disciplinar (e.g. Grusec & Goodnow, 1994), há alguma tendência para considerar que os pais influenciam os seus filhos através de padrões de interação consistentes ao longo do tempo e das situações (Hart, Newell, & Olsen, 2003). Contudo, poucos estudos incluíram ambos os domínios - disciplinar e de ensino – e examinaram as relações entre eles. Hess e McDevitt (1984) descrevem as estratégias de intervenção das mães em dois contextos – tarefa de ensino e entrevista acerca de situações disciplinares hipotéticas – mas não apresentaram dados acerca da relação entre os dois tipos de estratégias.

Apesar das lacunas da investigação, existe alguma evidência para a existência desta associação. Pratt, Kerig, Cowan e Cowan (1988) verificaram que os pais autorizados usavam mais estratégias adequadas de andaime com os seus filhos de três anos em tarefas de ensino difíceis do que os pais autoritários. Calkins, Smith, Gill e Johnson (1998) verificaram que as estratégias positivas e negativas utilizadas pelas mães para lidar com o comportamento dos seus filhos aos 24 meses eram consistentes com as estratégias utilizadas em três tarefas específicas: jogo estruturado, tarefa de ensino e jogo de faz de conta. Noutro estudo, os pais de crianças de 22 meses classificados como tradicionais, modernos e paradoxais com base nas suas ideias acerca das crianças e da sua educação, comportaram-se distintamente numa situação de ensino semi-estruturada, desenvolvida para observar a estimulação da autonomia e do sentimento de competência da criança (Palacios, Gonzalez, & Moreno, 1987):

os pais tradicionais tomavam a situação a seu cargo desde o início, tendendo a dar poucos reforços e não permitindo que a criança se desviasse da tarefa; os pais modernos permitiam que a criança assumisse a liderança, tendiam a reforçá-la e permitiam-lhe atividades alternativas e os pais paradoxais posicionavam-se no meio, tendiam a não participar na atividade, davam poucos reforços e permitiam à criança algumas atividades alternativas. Cuisinier (1996) encontrou uma associação entre o nível de estrutura do ambiente familiar (avaliado através de uma entrevista) e os comportamentos das mães em situações de ensino: as mães que estruturavam o ambiente familiar de uma forma rígida, revelaram-se mais controladoras da atividade dos seus filhos de seis anos em situações de ensino, impunham a sua ajuda, demonstravam desaprovação e davam poucas oportunidades às crianças para realizarem de forma autónoma; as mães que estruturavam o ambiente familiar de forma flexível (i.e., definindo regras mas permitindo alguma flexibilidade) estimulavam a procura de soluções pela criança, revelavam apoio entusiástico e ajudavam de forma indireta; finalmente, as mães que estruturavam pouco o ambiente familiar, raramente estimulavam os comportamentos de procura de soluções pela criança, apresentavam elas próprias a informação pertinente (i.e., tomavam o protagonismo) e aprovavam de forma linear.

Apesar de serem em pequeno número, realizados em contextos culturais distintos (norte-americano, espanhol e francês) e metodologicamente heterogêneos, estes estudos parecem indicar que a forma como os pais atuam como *agentes disciplinares* e *agentes de ensino* pode estar relacionada, sugerindo alguma consistência entre os dois tipos de situações. É interessante

verificar que a relação entre os dois domínios já foi analisada do ponto de vista da criança. Forman e Kochanska (2001), num estudo com crianças de 14 a 22 meses, verificaram que existe uma consistência na resposta destas crianças em situações de ensino (imitação) e em situações disciplinares (arrumar os brinquedos), que parece traduzir uma atitude responsiva da criança face aos esforços de socialização materna.

Devido ao caráter exploratório das relações examinadas neste estudo, não foi possível formular predições exatas. Porém, com base na literatura revista, é possível antecipar que: (1) as mães que apresentarem um estilo indutivo apresentarão comportamentos de andaime mais apropriados, permitindo à criança o espaço necessário para resolver autonomamente os problemas; (2) as mães que apresentarem um estilo disciplinar marcado pelo controlo negativo apresentarão comportamentos de andaime menos adequados, focalizando-se no resultado em vez de no processo e permitindo à criança poucas oportunidades para realizar de forma autónoma.

Apesar da investigação nesta área em geral ter sido realizada com crianças mais pequenas, este estudo analisa mães portuguesas de crianças de cinco anos, visto que esta idade corresponde ao último ano de ensino pré-escolar, quando é dado início ao processo de transição para a escolaridade obrigatória. Os pais das crianças desta idade estão particularmente sensíveis à maior exigência da etapa que se avizinha, visto que o 1º ciclo de escolaridade é antecipado como um contexto formal, em que é exigido às crianças, entre outras coisas, que se comportem de forma autónoma, obedeçam aos pedidos dos professores e revelem maturidade emocional.

## ***Método***

### ***Participantes***

Neste estudo participaram 83 mães e os seus filhos de 5 anos (*amplitude* = 59-71 meses;  $M = 64,81$ ;  $DP = 3,14$ ), sendo 42 meninas e 41 meninos. Todas as crianças viviam na zona do Grande Porto, Portugal, frequentavam o jardim-de-infância e apresentavam um desenvolvimento normativo, de acordo com a avaliação das educadoras. A maior parte as crianças pertencia a famílias biparentais (95%); num caso o pai estava temporariamente ausente, e três crianças tinham pais divorciados, vivendo com as mães. Em média as mães tinham 33.19 anos de idade ( $DP = 4.57$ ; *amplitude* = 24-42 anos) e 9.57 anos de escolaridade ( $DP = 4.99$ , *amplitude* = 2-18 anos). A maior parte das mães trabalhava fora de casa (69%); 12% trabalhava em casa e 19% eram donas de casa.

### ***Procedimento***

As mães responderam a uma entrevista para avaliar as suas respostas disciplinares face a situações hipotéticas. As entrevistadoras salientaram que não existiam respostas certas ou erradas, de forma a minimizar eventuais efeitos de desejabilidade social. Todas as respostas foram gravadas, transcritas e posteriormente codificadas.

Após a entrevista, e antes que a criança entrasse na sala, foi pedido às mães que colassem os seus filhos a fazer um “castelo de cartas”, de acordo com uma fotografia que lhes foi mostrada. A criança não via a fotografia nem lhe era dada qualquer instrução, sendo as mães livres de atuar como entendessem.

Dada a sua idade, a criança dificilmente conseguiria realizar a tarefa sem ajuda, sendo a probabilidade de insucesso elevada. Assim, para ser bem sucedida, a criança precisaria das instruções e da ajuda da mãe.

Mesmo antes de começar a construção era mostrada à criança um objeto distrator, que era colocado na mesa, acessível à criança. Este objeto foi introduzido com o objetivo de estimular eventuais comportamentos de redirecionamento da atenção da criança pela mãe. As interações foram gravadas durante 15 minutos.

Tanto a entrevista como a tarefa de ensino foram realizadas num local sossegado nos jardins-de-infância frequentados pelas crianças.

### **Medidas**

Os estilos disciplinares e os comportamentos de ensino foram avaliados através de métodos independentes: entrevista e observação. As codificações das respostas às entrevistas e dos comportamentos observados foi feita por codificadores independentes.

*Estilos disciplinares.* Os comportamentos disciplinares, objetivos, emoções e atribuições de causalidade foram avaliados através das respostas das mães a 10 vinhetas. Estas vinhetas descreviam incidentes hipotéticos, tanto em locais privados como públicos, estando presentes quer adultos quer crianças, em que os filhos apresentavam comportamentos inadequados típicos das crianças de cinco anos e que correspondiam a transgressões socio-convencionais e morais. Mais especificamente as dez vinhetas apresentavam situações em que a criança: (1) perturbava as pessoas na sala de espera de um consultório médico, (2) não



vinha para a mesa jantar, mesmo depois de chamada diversas vezes, (3) sujava a roupa mesmo antes de sair de casa quando a mãe estava com pressa, (4) subia a um muro mesmo depois de avisada várias vezes para não o fazer porque era perigoso, (5) interrompia a conversa dos adultos várias vezes quando os pais recebiam convidados em casa, (6) agredia um amigo que lhe havia tirado um brinquedo, (7) não emprestava os seus brinquedos ao amigo que a veio visitar, (8) ficava muito zangada depois de perder um jogo com os amigos, (9) fazia uma birra em frente à loja das guloseimas e (10) ficava amuada porque os amigos não queriam brincar como ela. Todas estas situações foram testadas previamente com uma amostra de 34 mães para verificar a sua adequação e frequência na rotina diária das crianças de cinco anos.

Após a apresentação de cada vinheta, as mães deviam responder a quatro perguntas: (1) o que fariam (i.e. comportamento disciplinar), (2) porque atuariam daquela maneira (objetivos relacionados com aquela situação), (3) o que sentiam (i. e. emoções das mães) e (4) porque é que a criança se comportaria daquela forma (i. e. atribuição de causalidade para o comportamento da criança). As respostas foram gravadas, transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo; 25% das respostas foram cotadas por dois juízes e submetidas a acordo intercodificador (número de acordos dividido pelo número total de acordos e desacordos).

As categorias de comportamento disciplinar consideradas foram as seguintes: punição física, punição não física, repreensão verbal e instrução direta (estratégias de afirmação do poder); explicação e receção do ponto de vista da criança (estratégias indutivas); distração e ausência de reação (estratégias não

confrontativas). O acordo intercodificador médio foi de .83, variando entre .77 e .93

Os objetivos relativos aos comportamentos disciplinares foram cotados da seguinte forma: eficácia, orientação normativa, orientação egoística, presença de outros adultos e desvalorização da situação (objetivos centrados nas mães); orientação para a aprendizagem, orientação para a criança e promoção da autonomia da criança (objetivos centrados na criança). O acordo intercodificador médio foi de .80, variando entre .67 e .90.

As emoções face às situações disciplinares foram cotadas numa das seguintes categorias; nervoso, tristeza, irritação (intensidade emocional elevada); zanga, vergonha, preocupação e empatia (intensidade emocional média) e nada (baixa intensidade emocional). O acordo intercodificador médio foi de .88, variando entre .83 e .93.

As atribuições de causalidade incluíam-se nas seguintes categorias: temperamento da criança (fator interno estável); idade da criança e conduta intencional (fatores internos instáveis); educação, reação natural à situação e influência de outras crianças (fatores externos). O acordo intercodificador médio foi de .83, variando entre .67 e 1.00.

*Comportamentos de ensino.* As sessões de observação foram divididas em unidades de observação, definidas como episódios em que a criança ou a mãe equilibravam duas cartas, podendo resultar em sucesso ou insucesso. Cada unidade de observação foi analisada de forma a responder às seguintes questões: (1) Que estratégias usam as mães para envolver a criança na tarefa?, (2) O que é

que as mães fazem enquanto a criança tenta equilibrar as cartas? e (3) quais as reações das mães ao sucesso e ao fracasso?

Os comportamentos das mães em (1) e (2) foram cotados de acordo com o nível de autonomia que a mãe permitia à criança, num continuum entre “a mãe realiza a tarefa em vez da criança” e “a mãe observa a criança a realizar”, com comportamentos como “dar apoio físico” ou “dar instruções e orientação verbais” posicionados no meio desse continuum. As reações das mães ao sucesso foram cotadas como positivas ou sem reação. As respostas ao insucesso foram cotadas da seguinte forma: atribuição da responsabilidade à criança, expressão verbal de desapontamento, minimização do insucesso, expressão não verbal de desapontamento e sem reação. Apesar da instrução dada às mães para colocarem os seus filhos a construir um “castelo de cartas”, algumas mães realizaram elas próprias a tarefa sem a participação das crianças. Tornou-se portanto necessário codificar, para cada unidade de observação, quem estava a fazer a construção, ou seja, quem era o protagonista (criança, mãe ou ambas).

Assim, num primeiro momento, foram identificadas as unidades de observação, os protagonistas e os resultados. No momento seguinte foram cotadas as restantes categorias, que de seguida foram somadas e divididas pelo número total de unidades de observação. Dois codificadores cotaram 20% das díades; o acordo intercodificador para a definição das unidades de observação foi de .93 e para as restantes categorias variou entre .69 (reações das mães ao insucesso) e .97 (protagonista).

## **Resultados**

Foram realizados dois tipos de análises. O primeiro teve como objetivo identificar os estilos disciplinares e os comportamentos de ensino das mães. O segundo pretendeu analisar a relação entre estas variáveis.

### **Identificação dos estilos disciplinares das mães**

A tabela 1 mostra as estatísticas descritivas relativas às respostas das mães às situações disciplinares. A variabilidade observada nas respostas apoia a exploração de estilos ou padrões disciplinares. Apresenta-se de seguida o procedimento de classificação.

As respostas das mães às situações disciplinares foram submetidas a uma análise de correspondências múltiplas (ACM), dado tratar-se de dados categoriais. A ACM permite extrair fatores e definir classes de sujeitos. O uso de tipologias permite diferenciar classes de indivíduos com padrões específicos, maximizando a homogeneidade intragrupo e a heterogeneidade intergrupo. Optou-se por escolher os três primeiros fatores, dado o seu maior poder explicativo para a definição das classes de mães.

Tabela 1  
*Respostas disciplinares das mães ao longo das dez vinhetas (%)*.

Respostas	Categorias	Porcentagem
Comportamentos disciplinares	Punição física	11.1
	Punição não física	5.3
	Repreensão verbal	20.5
	Instrução direta	23.1
	Explicação	18.9
	Ouvir o ponto de vista da criança	3.6
	Distração	8.0
	Sem reação	8.5
<b>Objetivos</b>	Eficácia	35.4
	Orientação normativa	13.8
	Orientação egoística	14.6
	Presença de outros adultos	5.1
	Desvalorização do comportamento da criança	2,8
	Orientação para a aprendizagem	21.6
	Orientação para a criança	4.4
	Promoção da autonomia da criança	2.4
Emoções	Nervoso	19.0
	Tristeza	7.4
	Irritação	4.0
	Zanga	30.6
	Vergonha	5.4
	Preocupação	3.4
	Empatia	0.8
	Nenhuma emoção	29.4
Atribuições de causalidade	de Temperamento da criança	24.3
	Idade da criança	25.5
	Conduta intencional	8.9
	Educação	5.7
	Reação natural	33.9
	Influência de outras crianças	1.7

O primeiro fator (valor próprio: .27) apresenta no seu pólo negativo comportamentos disciplinares de afirmação do poder, a desvalorização do comportamento da criança em situações com pares; o sentimento de vergonha; e atribuições de causalidade como falta de hábitos educativos e temperamento da criança. No pólo oposto surgem os comportamentos disciplinares explicativos, justificados com a aprendizagem de comportamentos adequados; sentimentos de aborrecimento ou de preocupação; atribuições de causalidade como a conduta

intencional e a reacção natural face à situação. Este factor pode assim ser interpretado como opondo *comportamentos de afirmação do poder* a *comportamentos de explicação*.

O factor 2 (valor próprio: .26) revela no seu pólo negativo comportamentos também de carácter indutivo, mas desta vez com maior ênfase numa atitude de recepção do que de explicação; justificados com o estímulo da autonomia da criança e a consideração pelas suas necessidades e bem-estar; os sentimentos são de intensidade nula ou de empatia com a criança. No pólo positivo situam-se comportamentos de afirmação do poder com preponderância do castigo físico; justificados pelo comportamento inadequado da criança; os sentimentos são de maior intensidade, irritação ou vergonha. Este factor pode ser interpretado como opondo *comportamentos de recepção* a *comportamentos extremamente punitivos*.

O factor 3 (valor próprio: .23) apresenta no pólo negativo os comportamentos disciplinares não confrontativos, de instrução directa e de repreensão verbal; justificados pelo comportamento inadequado apresentado pela criança e sentimentos de maior irritação. No pólo positivo surgem comportamentos disciplinares verbais de baixo nível de afirmação do poder (explicação e instrução directa), justificados pela aprendizagem da criança; como atribuições de causalidade surgem a imitação de outras criança e a reacção natural à situação apresentada. Este factor pode ser interpretado como opondo *comportamentos não confrontativos* a *comportamentos disciplinares de carácter verbal com um baixo nível de afirmação do poder*.

Foi usado um critério hierárquico na extração das classes, ou seja, os sujeitos foram primeiro integrados em classes mais específicas e menos

diferenciadas; de seguida essas classes foram sendo sucessivamente agregadas.

Optou-se por uma agregação em quatro classes. A tabela 2 mostra os valores-teste das classes de mães nos três fatores.

Tabela 2

*Valores-teste (após correção) das classes de mães nos três fatores.*

Classes de mães	n	Fator 1 Afirmção do poder vs explicação	Fator 2 Recepção vs punição	Fator 3 Ausência de confrontação vs comportamentos verbais
1	24	-.87	7.77	-1.52
2	20	-7.64	-2.59	3.84
3	20	7.76	-2.12	3.12
4	19	-.38	-3.90	-6.72

A classe 1 é definida pelos 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 do 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 ausência do confronto directo com a criança. A análise das características mais salientes de cada classe, bem como o seu peso em cada fator, permite atribuir-lhes um nome. Segue-se uma breve descrição.

A classe 1 é essencialmente descrita por comportamentos de castigo físico e repreensão verbal, justificados pela apresentação de um

comportamento inadequado por parte da criança. Estas mães foram denominadas de *Punitivas*.

A classe 2 é descrita por comportamentos menos intensos (essencialmente verbais) de afirmação do poder (instrução directa), pelo sentimento de vergonha, por uma desvalorização do comportamento inadequado da criança em situações de interacção com iguais. Estas mães foram denominadas de *Ausentes*.

A classe 3 é caracterizada por comportamentos de explicação justificados pelo objectivo da aprendizagem; o aparecimento de um sentimento de intensidade média (aborrecida) como caracterizando este grupo é significativo do bom controlo emocional destas mães. Este grupo foi denominado de mães *Indutivas*.

A classe 4 é descrita através de comportamentos de ausência do confronto directo com a criança (alternativa e não fazer nada). Este grupo foi denominado de mães *Permissivas*.

Uma análise do qui-quadrado mostrou a inexistência de associação entre as classes de mães e o sexo dos seus filhos,  $X^2(3, n=83) = 4.97, p = .17$ . Uma análise de variância revelou uma associação das classes de mães com os anos de escolaridade,  $F(3,79) = 7.18, p < .001$ ; as mães indutivas apresentam mais anos de escolaridade ( $M = 12.46, SD = 4.26$ ) do que as punitivas ( $M = 7.25, SD = 4.46$ ) e as ausentes ( $M = 7.21, SD = 4.73$ ).



## Identificação dos comportamentos de ensino das mães

A tabela 3 apresenta as estatísticas descritivas para os comportamentos de ensino das mães. É possível verificar que, em geral, o protagonismo é assumido pela criança e o resultado corresponde ao sucesso. Porém, também é possível verificar que as mães constroem bastante, antes e durante a realização da criança e que reagem bastante mais ao insucesso do que ao sucesso.

Tabela 3  
Comportamentos de ensino: médias e desvios-padrão das categorias comportamentais.

	Categorias	M	DP
Protagonista	Criança	.61	.31
	Mãe	.39	.28
Resultado	Sucesso	.60	.19
	Insucesso	.40	.12
Estratégias usadas pela mãe (M) antes da realização da criança (C)	M constrói, não prestando atenção à C	.27	.25
	M constrói enquanto dá instruções à C	.22	.20
	M dá as cartas à C	.12	.15
	M dá instruções verbais à C	.16	.18
	M apenas observa a C	.23	.22
Estratégias usadas pela M durante a realização da C	M constrói em vez da C	.37	.29
	M constrói enquanto fala com a C	.14	.23
	M ajuda fisicamente a C	.10	.16
	M orienta verbalmente a C	.21	.22
	M observa a realização da C	.18	.19
Reações da M ao sucesso	Positiva	.28	.24
	Nenhuma	.72	.24
Reações da M ao insucesso	M atribui responsabilidade à C	.13	.17
	M expressa desapontamento verbal	.22	.24
	M minimiza verbalmente	.12	.17
	M mostra desapontamento não verbal	.27	.27
	Nenhuma	.26	.27

*Redução dos dados.* As notas correspondentes aos comportamentos das mães antes, durante e depois da realização da criança foram submetidas a uma análise de componentes principais, tendo-se decidido, com base no teste de Catell (1966), reter os três primeiros factores que foram submetidos a uma rotação varimax. A tabela 4 apresenta as saturações fatoriais superiores a .40. O primeiro fator explica 22% da variância e inclui os itens relativos aos comportamentos verbais das mães dirigidos às crianças (saturações positivas) e o enfoque das mães nas suas próprias realizações sem considerar a realização das crianças (saturações negativas). Foi assim nomeado de Ensino Verbal. O segundo fator (16% da variância explicada) inclui itens que refletem a observação do comportamento da criança pela mãe (saturações positivas) e itens relativos à realização da mãe enquanto instrui a criança a construir (saturações negativas); foi denominado Ensino Distal. Finalmente o terceiro fator (14% da variância explicada) satura positivamente os itens relativos ao apoio físico da mãe à criança e negativamente os itens relativos à construção da mãe enquanto a criança constrói; este fator foi nomeado de Ensino Físico. Um item (desapontamento verbal) não saturou em nenhum fator, por isso não foi incluído nas análises. Foram criadas notas fatoriais, calculando a média dos itens que saturavam acima de .40 em cada fator. Os coeficientes alfa de Cronbach para o Ensino Verbal, Ensino Distal e Ensino Físico foram de .79, .77, e .65, respectivamente.

Tabela 4

*Comportamentos de ensino: Análise de componentes principais com rotação varimax.*

	Categorias	Verbal	Distal	Físico
Estratégias usadas pela mãe (M) antes da realização da criança (C)	M constrói, não prestando atenção à C	-.79		
	M dá instruções verbais à C	.73		
	M apenas observa a C		.84	
	M constrói enquanto dá instruções à C		-.70	
	M dá as cartas à C			.65
Estratégias usadas pela M durante a realização da C	M orienta verbalmente a C	.80		
	M constrói em vez da C	-.78	-.44	
	M observa a realização da C	.51	.65	
	M constrói enquanto fala com a C			-.76
	M ajuda fisicamente a C			.49
Reações da M ao sucesso	Positiva			.42
Reações da M ao insucesso	M atribui responsabilidade à C	.50		
	M minimiza verbalmente	.43		
	M mostra desapontamento não verbal		.60	
	Nenhuma			-.75

O Ensino Verbal apresenta uma forte correlação positiva com o número de unidades realizadas pelas crianças,  $r(83) = .81, p < .01$ , e uma forte correlação negativa com o número de unidades realizadas pelas mães,  $r(83) = -.83, p < .01$ . O Ensino Distal apresenta também uma forte correlação positiva com o número de unidades realizadas pelas crianças,  $r(83) = .58, p < .01$ , e uma forte correlação negativa com o número de unidades realizadas pelas mães,  $r(83) = -.59, p < .01$ . Relativamente ao Ensino Físico, não foi observada nenhuma associação com estas duas variáveis.

Foram comparadas as médias das mães de rapazes e de raparigas, tendo-se verificado que apenas existiam diferenças no Ensino Físico,  $t(81) = 2.52, p < .01$ , com as mães das raparigas a apresentarem valores mais elevados ( $M =$

.26,  $DP = .95$ ) do que as dos rapazes ( $M = .27$ ,  $DP = .99$ ). Verificou-se ainda uma associação positiva moderada entre a escolaridade das mães e o Ensino Verbal ( $r(83) = .38$ ,  $p < .001$ ) e o Ensino Físico ( $r(83) = .36$ ,  $p < .001$ ); o Ensino Distal não aparece relacionado.

### Relação entre os estilos disciplinares e comportamentos de ensino das mães

A fim de analisar as diferenças entre os quatro grupos de mães definidos pelos estilos disciplinares, no número de sucessos e insucessos e no protagonista, foram realizadas análises de variância. As díades constituídas pelas mães punitivas e pelas mães indutivas e respectivos filhos eram mais bem sucedidas ( $M = .63$ ,  $DP = .15$ , e  $M = .62$ ,  $DP = .13$ , respectivamente) do que as díades constituídas pelas mães ausentes e permissivas e respectivos filhos ( $M = .53$ ,  $DP = .15$ , e  $M = .53$ ,  $DP = .11$ , respectivamente),  $F(3,79) = 3.43$ ,  $p < .05$ . As díades das mães punitivas também apresentavam menos insucessos ( $M = .20$ ,  $DP = .1$ ,  $DP = .09$ ,  $.09$ , e  $.07$ , respectivamente),  $F(3,79) = 2.78$ ,  $p < .05$ . Contudo, quando se analisou o protagonista desse sucesso ou insucesso, emergiu um quadro diferente. O sucesso das díades de mães punitivas era melhor explicado pela realização das próprias mães ( $M = .40$ ,  $DP = .17$ ) do que pela realização das crianças ( $M = .23$ ,  $DP = .17$ ), ao contrário do que sucedia com as díades de mães indutivas ( $M = .26$ ,  $DP = .15$  para as mães, e  $M = .36$ ,  $DP = .16$  para as crianças), permissivas ( $M = .25$ ,  $DP = .17$  para as mães, e  $M = .28$ ,  $DP = .14$  para as crianças), e ausentes ( $M = .22$ ,  $DP = .17$ , para as mães, e  $M = .32$ ,  $DP = .17$ , para as crianças).

Foi realizada uma análise multivariada de covariância entre grupos 2 X 2 para analisar as diferenças nos comportamentos de ensino entre s quatro grupos de mães. As variáveis independentes foram o grupo de estilos disciplinares (indutivo, punitivo, permissivo e ausente) e o sexo das crianças. As variáveis dependentes foram os comportamentos de ensino (verbal, distal e físico). A escolaridade materna foi usada como co-variável. Foram conduzidas análises preliminares para assegurar que não havia violação das assunções de normalidade, linearidade e homogeneidade das curvas de regressão. Usando o critério de Wilks, verificou-se que as variáveis dependentes combinadas estavam significativamente associadas à escolaridade das mães,  $F(3, 72) = 6.78, p < .001$ , ao grupo disciplinar  $F(9, 175) = 2.19, p < .05$ , ao sexo da criança  $F(3, 72) = 2.98, p < .05$ , não havendo interação entre sexo da criança e grupo disciplinar,  $F(9, 175) = 1.38, p = .20$ .

Depois de controlar os efeitos da escolaridade das mães, verificou-se um efeito principal do grupo disciplinar relativamente ao ensino distal,  $F(3, 74) = 4.64, p < .01$ , e do sexo da criança relativamente ao ensino físico,  $F(1,74) = 7.43, p < .01$ ; o ensino verbal não aparece relacionado com a classe disciplinar,  $F(3, 74) = 1.85, p = .15$ , uma vez controlado o efeito da escolaridade das mães. A tabela 5 apresenta as médias e os desvios-padrão ajustados para os comportamentos de ensino verbal, distal e físico.

Os resultados sugerem que a relação entre ensino verbal e estilo disciplinar é explicada pela escolaridade das mães, o ensino físico aparece relacionado essencialmente com as diferenças entre os dois sexos, e o ensino distal é o único comportamento de ensino que está relacionado com os grupos

disciplinares, uma vez controlada a escolaridade das mães. As mães com mais anos de escolaridade apresentam mais comportamentos de ensino verbais e as mães das raparigas apresentam mais comportamento de ensino físico. As mães indutivas e as mães ausentes usam mais comportamentos de ensino distais, ao contrário das mães punitivas, posicionando-se as mães permissivas no meio.

Tabela 5

*Comportamentos de ensino em função dos estilos disciplinares – M (DP).*

Comportamentos de ensino	Sexo	Estilos disciplinares				Total
		Indutiva	Punitiva	Permissiva	Ausente	
Ensino Verbal	Menino	.67 (.33)	-.62 (.31)	.08 (.27)	.10 (.27)	.06 (.15)
	Menina	.02 (.24)	-.15 (.29)	-.03 (.33)	-.70 (.35)	-.06 (.15)
	Total	.35 (.21)	-.38 (.21)	.03 (.21)	.01 (.23)	
Ensino Distal	Menino	.70 (.34)	-.47 (.29)	-.36 (.28)	.38 (.28)	-.01 (.15)
	Menina	.14 (.25)	-.76 (.31)	.27 (.33)	.23 (.36)	.04 (.15)
	Total	.43 (.21)	-.62 (.22)	-.04 (.22)	.30 (.23)	
Ensino Físico	Menino	.21 (.31)	-.61 (.29)	-.67 (.26)	.03 (.26)	-.26 (.14)
	Menina	.11 (.23)	.70 (.27)	-.09 (.31)	.41 (.33)	.28 (.14)
	Total	.16 (.20)	.04 (.20)	-.38 (.20)	.22 (.21)	

#### Discussão

A questão central deste estudo é a relação entre estilos disciplinares e comportamentos de ensino. As diferenças encontradas entre os quatro grupos de mães nos comportamentos de ensino confirmam e expandem os resultados dos estudos anteriores.

As mães indutivas tendem a confiar na criança e a promover a sua autonomia. Nas situações disciplinares, estas mães raciocinam com a criança acerca dos comportamentos inadequados desta. Este grupo assemelha-se ao grupo de mães modernas, descritas por Palacios et al (1987), visto que nas situações de ensino permitem à criança oportunidades para realizar

autonomamente. As mães indutivas estão centradas no processo mais do que no resultado (Gonzalez & Palacios, 1992; Renshaw & Gardner, 1990), mais preocupadas com a realização da criança do que com o sucesso ou insucesso da tarefa. Parecem assumir um papel mais apoiante do que ativo, visto que não instruem nem ajudam fisicamente mais do que os outros grupos de mães. A criança está envolvida na tarefa desde o início, não sendo necessário as mães usarem estratégias mais ativas para levar a criança a realizar. A posição mais distal de observação parece ser bastante adequada, não havendo necessidade de uma abordagem mais direta e ativa. À semelhança das mães autorizadas de Pratt et al. (1988), as mães indutivas parecem usar estratégias de andaime mais adequadas nas situações de ensino. Os dados indicam ainda que, considerando o resultado da tarefa, estas mães são razoavelmente competentes, dado o número elevado de sucessos e o número baixo de fracassos que resultam essencialmente da realização da criança.

As mães punitivas estão mais focalizadas nos resultados da tarefa em desfavor da realização autônoma da criança. Nas situações disciplinares, estas mães usam mais comportamentos de afirmação do poder, não oferecendo explicações à criança e usando orientações normativas. Este grupo aproxima-se do grupo de pais tradicionais (Palacios et al., 1987), visto que nas situações de ensino as mães assumem a responsabilidade pela tarefa, realizando em vez da criança e não estimulando um comportamento responsável e autônomo da parte desta. Focalizam-se no resultado da realização que, na sua perspectiva, deve ser o sucesso, esquecendo as instruções recebidas no início da situação experimental. Consequentemente, o número de sucessos tende a ser elevado e o

número de insucessos baixo, sendo estes resultados devidos principalmente à realização das mães e não à realização das crianças. Visto que assumem o protagonismo desde o início e não permitem à criança o espaço suficiente para ela realizar autonomamente, esta realiza menos. Esta tarefa parece ser interpretada pelas mães como um desafio no que respeita ao resultado final mas não no que respeita ao processo de ensino e de ajuda à criança (Renshaw e Gardner, 1990), para que esta realize algo que vai além das suas capacidades de execução autónoma. Não reconhecem a situação como uma oportunidade para a criança experienciar algo novo e interessante, pelo contrário, retiram o protagonismo à criança. As mães punitivas parecem incapazes de assumir uma perspectiva mais distal e estar simplesmente presentes e apoiantes da realização da criança. Em situações disciplinares, sentem-se envergonhadas pelo comportamento inadequado da criança em locais públicos; em situações de ensino não suportam os insucessos e as dificuldades da criança. Estas mães anseiam por um bom resultado e, em termos gerais, conseguem-no. Estes resultados estão de acordo com os de Cuisinier (1996) – as mães que constroem uma estrutura rígida em casa também controlam a atividade dos seus filhos de seis anos em situações de ensino, permitindo-lhes poucas oportunidades de realização autónoma.

As mães permissivas revelam um padrão menos claro. Em termos disciplinares, são indulgentes, tendendo a evitar o confronto direto, não reagindo ao comportamento inadequado da criança ou distraíndo-a com outra atividade. Nas situações de ensino, os comportamentos de ensino distais das mães permissivas apresentam valores intermédios entre as mães punitivas, por



um lado, e as mães indutivas e ausentes, por outro. Como interpretar estes resultados? Aparentemente, a mãe permissiva modela a construção dizendo à criança para a imitar, ou observa a realização desta. Ao contrário das mães punitivas, o sucesso não é atribuível à sua própria realização, sendo permitida à criança margem para realizar. Ao mesmo tempo, estas mães não observam as crianças tanto como as mães indutivas, estando menos atentas e menos apoiantes da autonomia da criança. É possível que as crianças não obtenham o apoio que necessitariam para uma realização mais bem sucedida. Tal como as mães paradoxais de Palacios et al. (1987), as mães permissivas ocupam uma posição intermédia, elas não parecem abordar a tarefa como uma oportunidade para a criança exercitar a sua autonomia.

As mães ausentes assemelham-se ao padrão rejeitante-negligenciador descrito por Baumrind (1989) com crianças de idade escolar, na medida em que são pouco exigentes e responsivas. Em termos disciplinares, tendem a usar baixos níveis de afirmação do poder ou a não reagirem. É surpreendente verificar que estas mães revelam um nível de comportamentos de ensino distais semelhante ao das mães indutivas. Elas não se envolvem diretamente na tarefa, permitindo à criança realizar autonomamente, não fazem nada em especial para estimular a criança, apenas observam a sua realização e reagem verbalmente ao insucesso. Os seus filhos, tal como os filhos das mães indutivas, estão focalizados na tarefa e parecem não precisar de incentivos para realizar. Estas crianças parecem bastante autónomas, executando a tarefa sem necessidade de apoio. O que diferencia as mães indutivas das mães ausentes? As mães indutivas, ao contrário das ausentes, usam níveis mais elevados de

comportamentos de ensino verbal (instruções e estímulos verbais), que decorrem do seu nível superior de escolaridade. A especificidade das mães ausentes requer mais atenção em estudos posteriores.

Apesar de os estudos sobre a relação entre diferentes domínios da parentalidade serem escassos, os resultados apresentados vão de encontro aos dados da investigação já existente. Tendo sido a maior parte destes estudos realizada em diferentes contextos culturais – Estados Unidos da América, Espanha e França – as conclusões são semelhantes às do presente estudo realizado em Portugal. A autonomia é um objetivo educativo importante para alguns pais que se traduz em comportamentos específicos, não só em situações disciplinares, mas também em situações de ensino. Os resultados deste estudo revelam que as mães indutivas e as mães punitivas se posicionam em pólos opostos relativamente à monitorização da criança e à promoção da sua autonomia. As mães indutivas usam mais andaimes adequados tanto em situações disciplinares como em situações de ensino: elas estimulam os seus filhos a raciocinar acerca dos comportamentos sociais e deixam-nos realizar a tarefa pelos seus próprios meios, observando apenas. As mães punitivas não tiram proveito das situações sociais e de resolução de problemas como oportunidades para reforçar a autonomia da criança.

Monitorização parental e confiança na competência da criança para decidir como se comportar parecem ser os aspetos comuns subjacentes à consistência observada entre situações disciplinares e situações de ensino. Apesar de os comportamentos de ensino terem sido observados numa situação específica, aumentando o risco de os resultados serem dependentes da tarefa,

foi encontrada uma associação entre comportamentos de ensino e estilos disciplinares. A consistência desta associação enfatiza a importância de utilizar construtos mais latos, que descrevam a organização comportamental ao longo dos contextos (Okagaki, 2001, Pratt et al., 1988).

Dois resultados inesperados emergiram: a relação entre comportamentos de ensino verbal e a escolaridade das mães, e a relação entre os comportamentos de ensino físico e o sexo das crianças. Relativamente ao primeiro resultado, a literatura oferece amplo apoio empírico. A revisão ampla de Hoff-Ginsberg e Tardif (2002) sugere que as interações das mães com estatuto socio-económico mais elevado com os seus filhos, têm um caráter verbal mais forte, incluindo mais instruções verbais, respostas contingentes ao discurso da criança e a discussão mais longa de tópicos de conversa. Relativamente ao segundo resultado, referente a uma maior proximidade física entre mães e filhas do que entre mães e filhos, não se encontra um suporte empírico claro na literatura (cf. Leaper, 2002). Esta questão pode indiciar uma menor promoção de autonomia nas raparigas ou uma maior cooperação entre mães e filhas e terá de ser abordada em estudos futuros.

Este estudo apresenta algumas limitações. A primeira limitação está relacionada com a natureza da tarefa experimental. A construção de um castelo de cartas foi uma tarefa muito interessante e desafiante, não só para as crianças, mas também para as suas mães, conduzindo facilmente ao seu envolvimento na tarefa. Este aspeto teve duas consequências que à partida não estavam previstas. A primeira foi que a maior parte das crianças não reagiu ao estímulo distrator, não permitindo observar qualquer esforço adicional das mães para

redirecionarem a criança para a tarefa. A segunda consequência diz respeito ao fato de as mães tenderem a realizar lado a lado com a criança, assumindo a tarefa como um jogo divertido, apesar de a instrução claramente indicar que deveriam colocar a criança a fazer a construção. Será que as mães se teriam comportado da mesma forma se a tarefa experimental tivesse um caráter mais formal?

A segunda limitação prende-se com o fato de os resultados se basearem num único momento temporal de observação dos comportamentos de ensino. Apesar de os dados parecerem suficientemente robustos para diferenciarem as mães, não dispomos de informação relativa à estabilidade destes comportamentos. Este aspeto limita a generalização dos resultados e aponta a necessidade de, em estudos futuros, repetir observações em dois ou mais momentos.

Em síntese, este estudo enfatiza as diferenças dos comportamentos de ensino entre quatro grupos de mães identificados a partir de situações disciplinares, apoiando uma tipologia de estilos disciplinares. Porém, esta associação é apenas parcial. As relações entre estes dois domínios estão longe de estar completamente compreendidas e merecem continuar a ser estudadas.

### Referências

- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bugental, D. B., & Johnston, C. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual Review of Psychology*, 51, 315-344.
- Bugental, D. B., & Happaney, K. (2002). Parental attributions. In M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting: Vol.3. Being and becoming a parent* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 509-535). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Calkins, S., Smith, C., Gill, K., & Johnson, M. (1998). Maternal interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development, 7*, 350-369.
- Catell, R. B. (1966). The scree test for number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*, 245-276.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cuisinier, F. (1996). Pratiques éducatives, comportements éducatifs: quelles différences, quelles similitudes? *Enfance, 3*, 361-381.
- Dix, T. H. (1991). The affective organization of parenting: adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin, 110*, 3-25.
- Dix, T. H. (1992). Parenting on behalf of the child: empathic goals in the regulation of responsive parenting. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (pp. 319-346). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dix, T. H. (1993). Attributing dispositions to children: an interactional analysis of attribution in socialization. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*, 633-643.
- Forman, D. R., & Kochanska, G. (2001). Viewing imitation as child responsiveness: a link between teaching and discipline domains of socialization. *Development Psychology, 37*, 198-206.
- Gonzalez, M. M., & Palacios, J. (1992). *Is the "contingency rule" consistent? Making the adult "scaffolding" theory in child development more precise*. Comunicação apresentada na I Conference for Socio-Cultural Research, Madrid, Espanha.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*, 4-19.
- Grusec, J. E., Rudy, D., & Martini, T. (1997). Parenting cognitions and child outcomes: an overview and implications for children's internalization of values. In J. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 259-282). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In J. O. Greene & B. R. Burlison (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 753-797). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hastings, P. D., & Coplan, R. (1999). Conceptual and empirical links between children's social spheres: relating maternal beliefs and preschoolers' behaviors with peers. In C. C. Piotrowski, & P. D. Hastings (Eds.), *New Directions for Child and Adolescent Development. Conflict as a context for understanding maternal beliefs about child rearing and children's misbehavior* (Vol. 86, pp.43-60). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hastings, P. D., & Grusec, J. E. (1998). Parenting goals as organizers of responses to parent-child disagreement. *Developmental Psychology, 34*, 465-479.

- Hess, R. D., & McDevitt, T. M. (1984). Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: a longitudinal study. *Child Development, 55*, 2017-2030.
- Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting: Vol.2. Biology and ecology of parenting* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 161-188). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Holden, G. W., & Miller, P. C. (1999). Enduring and different: a meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin, 125*, 223-254.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol.1. Children and parenting* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 189-225). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Okagaki, L. (2001). Parental beliefs, parenting style, and children's intellectual development. In E. L. Grigorenko, & R. J. Sternberg (Eds.), *Family environment and intellectual functioning: a life-span perspective* (pp. 141-172). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Palacios, J., González, M. M., & Moreno, M. C. (1987). Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje, 39-40*, 159-169.
- Pratt, M., Kerig, P., Cowan, P., & Cowan, C. (1988). Mothers and fathers teaching 3-year-olds: Authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental Psychology, 24*, 832-839.
- Renshaw, P. D., & Gardner, R. (1990). Process versus product task interpretation and parental teaching practice. *International Journal of Behavioral Development, 13*, 489-505.
- Rudy, D. D., & Grusec, J. E. (1999). Parenting cognitions and parent-child conflict: Current issues and future directions. In C. C. Piotrowski, & P. D. Hastings (Eds.), *New Directions for Child and Adolescent Development. Conflict as a context for understanding maternal beliefs about child rearing and children's misbehavior* (Vol. 86, pp. 79-90). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Russell, A., Mize, J., & Bissaker, K. (2002). Parent-child relationships. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 205-222). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100.
- 

Nota de autor:



Orlanda Cruz, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,  
Universidade do Porto

Correspondência relacionada com este artigo deverá ser endereçada a  
Orlanda Cruz, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal. Correio  
eletrónico: [orlanda@fpce.up.pt](mailto:orlanda@fpce.up.pt)

---

**Recebido em 4/4/2012. Aceito em 15/4/2012.**