

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA PRÉ-ESCOLA E A INFLUÊNCIA DA VARIÁVEL SEXO DA CRIANÇA*

Luzia Marivalda Barreiro da Costa**

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA

O estudo do processo de socialização da criança tem se mostrado de grande interesse para os pesquisadores que desejam compreender o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que nele estará embasado todo o relacionamento social do adulto. As definições do que é ser socializado são muitas, algumas mais gerais, como a de Gardner, que diz ser a "forma através da qual a criança passa a usar os recursos sob seu comando para se relacionar efetivamente com o mundo de pessoas ou coisas"¹, ou mais específicas, como a de Herbert, de que seria um processo complexo e longo de aprendizagem pelo qual uma criança, de início voluntariosa e centrada em si, passa a agir em conformidade com as regras e valores de seu grupo social, tornando-se um membro relativamente auto-controlado, auto-dirigido e altruísta de sua comunidade².

Sabe-se que a socialização começa muito cedo na vida do indivíduo; segundo Rheingold, a criança já nasce como um organismo social, comportando-se de modo a ser responsiva, a prolongar e iniciar interação social. Portanto, a criança já vem com uma bagagem que possibilita não só que adquira as normas e padrões do grupo, mas também que afete o comportamento dos adultos ao seu redor, gerando um processo bidirecional, em que cada elemento da interação provê estímulos e conseqüências para a ação do outro³.

Para que o processo de socialização aconteça, muitas instituições e elementos da sociedade participam e contribuem em diferentes graus. Dentre estas, a família e a escola são os representantes mais importantes que a criança encontra nos seus anos formativos. Juntas, segundo Herbert, elas têm a tarefa de transformar uma criança totalmente dependente, primitiva e hedonística em um indivíduo mais ou me-

* Versão modificada da introdução à Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, em junho de 1979.

** Professora do Departamento de Fundamentos da Educação/UFU.

1. GARDNER, 1964, p. 273.

2. HERBERT, 1974, p. 189-248.

3. RHEINGOLD, 1969, p. 779-790; BELL, 1964, p. 1009-1020; BELL, 1969; RICHARDS, 1971, p. 187-193.

nos auto-suficiente, sofisticado e responsável da comunidade⁴.

Se se deixa um pouco de lado o período que vai do nascimento até a idade de 5 a 6 anos, isto é, aquele em que a família é o principal agente socializador e se parte para averiguar o papel da Escola na socialização da criança, o que a literatura mostra é que: é patente o papel preponderante dos primeiros anos de vida escolar, conforme mostram Kagan & Moss num estudo longitudinal que seguiu crianças desde o nascimento até a maturidade. É durante esta fase – entre 6 e 10 anos – que algumas das continuidades entre a infância e idade adulta tomam-se realmente aparentes, ou seja, começam a ser vistas, na forma embrionária, muitas das qualidades importantes do futuro homem ou mulher⁵.

Além disso, nesses primeiros anos, para a socialização propriamente dita, é de fundamental importância a pré-escola, isto é, aquele período em que a criança, freqüentando a escola, não tem, necessariamente, a tarefa de adquirir certos conceitos e habilidades. Para Gardner, a experiência de pré-escola não somente ajuda a preparar a criança para o trabalho do primeiro grau, mas provê uma vivência única em uma situação de grupo fora de seu lar. E, para a grande maioria delas, este inf-

cio de vida requer um ajustamento quase radical, já que é a sua primeira experiência de ausência prolongada do lar, em que, por grandes períodos em cada dia útil, ela sai da rotina familiar e confortável onde a mãe está sempre à mão e é colocada na confusão da vida escolar, em que não há chance de apelo para a proteção e confortos maternos⁶.

“A criança foi transferida do que se pode chamar de sistema relativamente fechado, em que as regras e requisitos são compreensíveis e predizíveis, para um sistema aberto em que, pelo menos por algumas semanas, viver é cheio do inesperado, e algumas vezes do desagradável. As demandas e pressões da nova situação, reais ou imaginárias, são muitas; são exigidos da criança uma boa flexibilidade e autocontrole para lutar contra elas. A vida em sala de aula apresenta situações nunca antes experienciadas por ela”⁷.

Nesta fase, a criança tem oportunidade de manter os primeiros contatos com pessoas que não os familiares ou amigos, ou um contato maior com elementos de sua idade num ambiente mais estruturado, o que possibilita o início da aquisição das regras do grupo; ela deverá aprender a se dar bem com os companheiros que, muitas vezes, têm um ponto de vista diferente do seu e nem sempre levam seus sentimentos

4. HERBERT, 1975, p. 113-150.

5. KAGAN e MOSS, 1962 apud HERBERT, 1975, p. 136.

6. GARDNER, 1964, p. 167-193.

7. HERBERT, 1975, p. 133; MARTURANO, 1979, p. 101-104.

em conta.

Estas demandas podem levar a criança a apresentar problemas de adaptação à nova situação, dependendo de sua experiência prévia de grupo e de como foi preparada emocionalmente para este período de sua vida. Outro fator que, segundo a literatura, parece influenciar essa adaptação à escola é o sexo.

Segundo Herbert, embora as meninas aprendam a fazer coisas por elas mesmas, mais ou menos na mesma idade que os meninos, tendem, por outro lado, a mostrar mais comportamentos de adesão e mais necessidade de contato físico com seus pais. Além disso, o autor considera que, intelectualmente, elas partem de um bom começo, saindo-se melhor que os meninos em testes de inteligência, durante os quatro primeiros anos de vida; também começam a falar antes (em média), são mais articuladas e aprendem a ler mais facilmente, sendo consideradas, pelos professores, como melhor ajustadas⁸.

De acordo com outros autores, os meninos apresentam maior atividade motora, com brinquedos vigorosos e ruidosos, desde os primeiros anos de vida; enquanto que as meninas são dependentes, conformistas, conservadoras e quietas⁹.

Parece que o que existe são diferenças quanto ao modo como as mães lidam com as meninas. Murphy, por exemplo, coloca que elas tratam seus bebês do sexo masculino com um alto grau de respeito a sua autonomia, enquanto que, por se sentirem mais aptas para lidar com as filhas, impõem a elas seus padrões. Estas atitudes das mães, segundo os autores, desenvolvem nos meninos a expectativa de que eles podem ser autônomos e independentes e, nas meninas, de que elas devem ser conformistas e dependentes¹⁰.

Considerando-se estas diferenças em função do sexo da criança, dir-se-ia que existe um acordo quase universal de que a probabilidade dos meninos serem mal-ajustados à escola é maior do que a das meninas, uma vez que as demandas da escola são mais facilmente aceitas por elas. Isto se deve ao fato de que as exigências da escola estão mais em consonância com aquilo que a família, em nossa sociedade, considera como apropriado e tenta desenvolver na criança do sexo feminino; são mais compatíveis com o estereótipo de "meninas finas", educadas. Aos de sexo masculino é ensinado que devem ser agressivos, ativos fisicamente, interessados na manipulação de objetos e independentes, enquanto que para o outro sexo se espera quietude, conformismo e interesse em atividades

8. HERBERT, 1975, p. 113-150.

9. RUTTER, 1975; SMITH & CONNOLY, 1972, p. 65-96; GOLDBERG & LEWIS, 1973, p. 1244-1251; BAUMRIND & BLACK, 1967, p. 291-327; MURPHY e outros 1973, p. 1268-1273; HERBERT, 1974, p. 189-248.

10. MURPHY e outros, 1973, p. 1268-1273.

simbólicas e verbais.

Muitas são as pesquisas que, ao mesmo tempo que mostram certa superioridade das crianças do sexo feminino, em termos de apresentação dos comportamentos e habilidades exigidos pela escola, também indicam que as do sexo masculino quebram mais freqüentemente as regras da sala de aula. Esta seria uma das razões pelas quais a escola é considerada uma instituição voltada para a mulher¹¹.

Outra razão estaria no fato de que são mulheres as pessoas mais diretamente envolvidas com as crianças, aquelas que elogiam, punem e julgam. Assim, as professoras podem tratar diferencialmente a meninos e meninas, porque preferem a estas ou simplesmente porque estão mais familiarizadas e são mais hábeis para estabelecer empatia com elas. Alguns autores comprovam este fato, mostrando que realmente as professoras agem de modo mais adequado com as crianças do sexo feminino (elogiando, dando feedback, não punindo) do que com as de

sexo masculino¹².

Este fato teria algumas implicações, embora não se possa deixar de considerar o papel preponderante da família na estruturação das atitudes da criança: a primeira delas é que as meninas teriam chance de desenvolver atitudes mais favoráveis em relação à escola, em comparação com os meninos, e esta diferença tem sido comprovada por vários estudos. Outra implicação está em que poder-se-ia melhorar a tendência que as crianças têm de ver a escola como primariamente feminina e o próprio desempenho dos meninos, aumentando-se o número de professores do sexo masculino nos primeiros anos da escola elementar¹³.

Porém, como colocam Brophy & Good – e algumas pesquisas o confirmam –, o sexo do professor não é a variável que determina a diferença na maneira como meninos e meninas são tratados. O que existe é uma discriminação contra os primeiros por parte dos professores de ambos os sexos, uma

11. MEYER & THOMPSON, 1956, p. 385-396; KELLOG, 1969, p. 839-841; STEIN & SMITHELLS, 1969, p. 252-259; SHINEDLING & PEDERSEN, 1970, p. 79-84; BROPHY & GOOD, 1970, p. 365-374; STEIN, 1971, p. 219-231; LEVITIN & CHANANIE, 1972, p. 1309-1316; BIBER, MILLER & BYER, 1972, p. 86; LUNN, 1972, p. 70-74; ADAMS & LAVOIE, 1974, p. 76-83; BROPHY & GOOD, 1974; HERBERT, 1975, p. 113-150; RUTTER, 1975; PORTUGES & FESHBACK, 1972, p. 70-74; SARASON, DAVIDSON, LIGHALL & WAITE, 1958, p. 287-295; REUTER & YU-NIK, 1973, p. 319-325; BARREIRO, GRAMINHA, MACHADO & ALVES, 1978, p. 631; JACKSON & LAHADERNE, 1967, p. 204-211; GAMER & BING, 1973, p. 234-243; MARTURANO, 1983, p. 64-80.
12. FARRALL, 1968, p. 371-374; BROPHY & GOOD, 1974; HERBERT, 1975, p. 113-150; TREF-FINGER & RIPPLE, 1967, p. 331-335; FAGOT, 1973, p. 198-206; SHINEDLING & PEDERSEN, 1970, p. 79-84.
13. FARRALL, 1968, p. 371-374; LUNN, 1972, p. 70-74; MCGREW, 1972, p. 129-156; ADAMS & LAVOIE, 1974, p. 76-83.

vez que eles criticam e advertem mais aos meninos, ao mesmo tempo que elogiam mais as meninas e consideram-nas melhor adaptadas à situação de sala de aula. Sendo assim, de acordo com Brophy & Good, a simples introdução ou aumento do número de professores do sexo masculino nos graus elementares não faria qualquer diferença. Para se conseguir uma diferença real, seria necessário um trabalho de treinamento dos professores, para resolver o conflito entre papel de aluno e papel de "homem", como atualmente existe em nossa sociedade, e/ou mudar as expectativas que o grupo social tem do papel sexual dos meninos, para fazê-las mais compatíveis com os interesses e realizações da escola¹⁴.

EXPECTATIVAS DO PROFESSOR X DESEMPENHO DOS ALUNOS

Nesse momento, torna-se importante levantar alguns pontos sobre as expectativas do professor. Segundo Finn, uma expectativa ou grupo de expectativas é uma avaliação, consciente ou não, que uma pessoa forma de outra, ou de si mesma, e que faz com que passe a agir segundo o que espera ver no outro (ou em si mesma)¹⁵.

Assim, expectativas do profes-

sor, segundo Brophy & Good, são aquelas inferências que ele faz sobre a realização e/ou comportamento do aluno em sala de aula, no presente e no futuro. Geralmente, elas têm por base:

- (1) dados disponíveis sobre o aluno, como resultados de testes de inteligência e realização, notas anteriores;
- (2) comentários de outros professores a seu respeito;
- (3) conhecimento de sua família, etc... Quando o professor leva em conta estes três itens, ele pode desenvolver um grupo bem formado de expectativas com relação ao aluno, antes mesmo de o ver¹⁶.

Pode-se então concluir que as expectativas não são boas nem más, em si mesmas, como colocam Brophy & Good. Seu potencial de interferência com os objetivos do professor é determinado não por sua presença ou ausência, já que elas estão sempre presentes, mas por seu grau de acuracidade e flexibilidade para ajustar-se em resposta à modificação no comportamento do aluno. Desta forma, existem expectativas estruturadas em diferentes graus, variando desde as mais flexíveis e que são modificadas facilmente em função de alterações no comportamento do aluno até aquelas rígidas e di-

14. BROPHY & GOOD, 1974; FARRALL, 1968, p. 371-374; PETERSON, 1972, p. 81-84; GOOD, SIKES & BROPHY, 1973, p. 74-87.

15. FINN, 1972, p. 387-410.

16. BROPHY & GOOD, 1974.

fíceis de serem alteradas. Porém, ainda que a expectativa advenha de comportamento observado, ela em si não provoca um desempenho, mas leva o professor a agir de tal forma que o aluno irá responder segundo aquilo que é esperado dele; dir-se-ia que ela só é maléfica quando extremamente rígid, inflexível e inapropriada, quando então é muito provável que atue como profecia auto-realizável¹⁷, dependendo do grau em que se equipara ao potencial do aluno. Neste caso, ela funciona mais como antecedente ou causa de comportamento do que como resultado de comportamento observado¹⁸.

O processo pelo qual uma expectativa passa a atuar como profecia auto-realizável pode ser o seguinte: se o professor acredita que determinado aluno não se sairá bem, reagirá a ele de maneira diferente daquela que usa para com os outros. Na medida em que for menos ensinado, tanto pela quantidade do material como pela qualidade do ensino (entusiasmo, paciência, determinação, etc.), o aluno estará aprendendo menos do que os seus colegas. Quanto mais tempo esta situação perdura, mais "atrasado" ficará, e assim se confirma o que o professor esperava dele.

Além disso, pode acontecer que a motivação do aluno seja desgastada, primeiro pelo fato de estar continuamente ficando para trás e achando o

trabalho mais difícil, e segundo porque é provável que consiga fazer um diagnóstico correto do tratamento que o professor lhe dispensa e conclua que é considerado pouco brilhante ou hábil; isto o levará, então, a desistir, ao invés de persistir quando dificuldades são encontradas, além de poder apresentar comportamentos como: ficar saindo a todo momento da aula ou não comparecer para assisti-la, permanecer apático, ou, ainda, ser agressivo ou hiperativo, e, na medida em que ocorre qualquer um desses efeitos, a qualidade do seu trabalho se deteriora e, mais uma vez, a baixa expectativa do professor com relação a ele é reforçada.

Porém, ao se ver confirmada uma expectativa do professor, não se afirma que se tratou de uma profecia auto-realizável, porque não se infere causa-efeito sem observar o processo que acontece no meio, isto é, precisa-se de evidência de que a expectativa primeira era inapropriada em algum grau e que a pessoa (no caso, o professor) se engajou em determinados comportamentos que levaram a outra (o aluno) a responder de modo a torná-la verdadeira.

Ainda que existam estudos de vários aspectos da expectativa nos quais a maioria dos dados concorda, isto não significa que o assunto já esteja encerrado e completo. É verdade que muito se tem pesquisado na área,

17. Segundo Brophy & Good (1974, p. 35), "profecia auto-realizável (self-fulfilling prophecy) é uma expectativa ou predição, inicialmente falsa, que inicia uma série de eventos que levam a expectativa ou predição original a tornar-se verdadeira".

18. BROPHY & GOOD, 1974.

procurando melhor compreender o fenômeno e suas implicações. Contudo, em geral estes trabalhos têm se preocupado em levantar e analisar variáveis ligadas à pessoa do aluno. Dentre essas, uma muito considerada por grande parte dos autores se refere ao sexo da criança. Adams & LaVoie, por exemplo, verificaram que os meninos são avaliados abaixo das meninas, pelos professores, em vários aspectos, como: em hábitos de trabalho, atitudes pessoais e em relação à escola. No estudo de Stevenson e outros, eles constataram que existe uma tendência dos professores para serem mais positivos com as crianças do sexo feminino, embora as avaliações reflitam as realizações passadas e tenham se mostrado boas preditoras do progresso futuro. Porém, alguns estudos não confirmam os dados de que os professores tendem a avaliar as crianças do sexo feminino mais alto do que as do sexo masculino¹⁹.

Outra variável estudada e que a literatura aponta como importante no julgamento dos professores é a conduta ou estilo comportamental da criança. Nesse caso, o que se verificou foi que os alunos com boa conduta eram avaliados mais alto em interesse e envol-

vimento dos pais, relacionamento com os companheiros, hábitos de trabalho, atitudes pessoais e em relação à escola. Além disso, a criança dedicada é, muito provavelmente, julgada mais inteligente por seu professor²⁰.

Alguns estudos têm também mostrado que o nível sócio-econômico das crianças e a sua atratividade facial enviesam a atitude e as avaliações dos professores com relação a elas.

Por outro lado, existe na literatura um grupo de autores que tenta estudar a expectativa do professor em termos dos comportamentos por ele emitidos, que evidenciam tal fenômeno. Nesses estudos, as expectativas geralmente são formadas através de relatos falsos fornecidos aos professores sobre seus alunos, em termos daqueles considerados "brilhantes" e dos "medíocres". Pelos resultados, obtém-se que tanto a quantidade quanto a qualidade da interação que o professor mantém com cada um dos grupos varia, sendo que os "brilhantes" têm maior quantidade de contatos e recebem mais encorajamento, elogios, perguntas, etc²¹.

Já Mason e Smith & Luginbull partiram para verificar se haveria dife-

19. CROSS & CROSS, 1971, p. 433-439; ADAMS & LaVOIE, 1974, p. 76-83; STEVENSON, PARKER, WILKINSON, HEGION & FISH, 1976, p. 507-517; MERTENS, 1976, p. 222-229; IRVINE, 1986, p. 14-21.

20. ADAMS & LaVOIE, 1974, p. 76-83; GORDON & THOMAS, 1967, p. 292-300.

21. RUBOVITS & MAEHER, 1971, p. 197-203; ROTHBART, DALFEN & BARRETT, 1971, p. 49-54; JETER, 1973, p. 4680; HAIGH, 1977, p. 97-112; COOPER & BARON, 1977, p. 409-418; RIST, 1970; ADAMS & LaVOIE, 1974; FELDMAN & THEIS, 1982, p. 217-223; RAUNDENBUSH, 1984, p. 85-97; GOOD, COOPER & BLAKEY, 1980, p. 378-385.

rença nas atitudes dos professores com relação aos alunos, em função de terem ou não recebido informações sobre os efeitos da expectativa. Pelos dados, o que se constata é que aqueles que não tinham recebido tais informações, forneceram mais "feedback" avaliativo (encorajamento e criticismo) para o grupo dos "brilhantes" do que para os "medíocres", enquanto que os outros (informados) não mostraram diferença no uso deste procedimento com os dois grupos; também foi visto que os professores que leram sobre os efeitos da expectativa, tenderam a avaliar mais favoravelmente o desempenho dos meninos do que o das meninas, acontecendo o inverso com os não informados²².

Muitas são as críticas feitas às pesquisas sobre expectativa, principalmente às de Rosenthal & Jacobson, que são consideradas por alguns autores como metodologicamente incorre-

tas, superinterpretadas e não adequadas em termos de identificação dos comportamentos dos professores que produzem resultados de realização mais altos ou mais baixos em crianças percebidas respectivamente como "brilhantes" ou "medíocres". Martin entende esta última crítica às pesquisas de outros autores, e coloca que elas não conseguem captar como é a dinâmica do fenômeno expectativa e como ele é transmitido, e permanecem, através de análises muito restritas, apenas na sua captação²³.

Contudo, ainda que se admitam as falhas de algumas pesquisas em encontrar o efeito da expectativa do professor, um levantamento dos estudos nesta área mostra que o fenômeno realmente existe e deve ser considerado como uma variável importante no contexto da interação professor-aluno²⁴.

BIBLIOGRAFIA

ADAMS, G.R. & LAVOIE, J.C. - "The effect of student's sex, conduct, and facial attractiveness on teacher expectancy". *Education*, 95 (1): 76-83, 1974.

BARREIRO, L.M.; GRAMINHA, S.S.V.; MACHADO, V.L.S. & ALVES, Z.M.M.B. - **Caracterização de crianças de pré-escola, segundo diferentes áreas com-**

22. MASON, 1973, p. 238-242; SMITH & LUGINBULL, 1976, p. 265-272.

23. ROSENTHAL & JACOBSON, 1968; SNOW, 1969, apud FINN, 1972, p. 390; THORNDIKE, 1968, p. 708-711; JOSÉ & CODY, 1971, p. 39-49; MARTIN, 1977, p. 81-97.

24. CLAINBORN, 1969, p. 377-383; JOSÉ & CODY, 1971, p. 39-49; MERTENS, 1976, p. 222-229; DUSEK & JOSEPH, 1983, p. 327-346; MARTINEK, 1980, p. 1269-1270; MARTINEK, 1980, p. 555-561; BRATTESAN, WINSTEIN & MARSHALL, 1984, p. 236-247.

- portamentais.** Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da S.B.P.C., jul. 1978.
- BAUMRIND, D. & BLACK, A.E. – “Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls”. **Child Development**, **38**: 291-327, 1967.
- BRATTE SANI, K.A.; WEINSTEIN, R.S.; & MARSHALL, H.H. – Student Perceptions of Differential teacher treatment as moderations of teacher Expectations Effects. **Journal of Educational Psychology** 1984, **76**(2):p. 236-247.
- BELL, R.Q. – “Structuring parent-child interaction situations for direct observation”. **Child Development**, **35**: 1009-1020, 1964.
- BELL, R.Q. – **Stimulus control of parent or caretaker behavior by offspring.** Artigo apresentado na 76ª Convenção anual da APA, 1969. 41 p.
- BIBER, H.; MILLES, L.B. & DYER, J.L. – “Feminizations in preschool”. **Developmental Psychology**, **7**(1): 86, 1972.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. – “Teachers communication of differential expectations for children’s classroom performance: some behavioral data.” **Journal of Educational Psychology**, **61**(5): 365-374, 1970.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. – **Teacher-student relationships: causes and consequences.** New York, Holt, Rinehart & Winston, 1974. 400 p.
- CLAIBORN, W.L. – “Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate.” **Journal of Educational Psychology**, **60**(5): 377-383, 1969.
- COOPER, H.M. & BARON, R.M. – “Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teachers’ reinforcement behavior.” **Journal of Educational Psychology**, **60**(4): 409-418, 1977.

- CROSS, J.F. & CROSS, J. – “Age, sex, race, and perception of facial beauty.” **Developmental Psychology**, 5(3): 433-439, 1971.
- DUSEK, J.B. & JOSEPH, G. – The bases of teachers expectancies: a meta-analysis. **Journal of Educational Psychology**, 1983, 75(3), p. 327-246.
- FARRALL, C.G. – “Pupil adjustment as related to sex of pupil and sex of teacher.” **Psychology in the Schools**, 5(4): 371-374, 1968.
- FELDMAN, R.S. & THEISS, A.J. – The teacher and student as Pygmalions: Joint effects of teacher and student expectations. **Journal of Educational Psychology**, 1982, 74(2), p. 217-223.
- FINN, J.D. – “Expectations and the educational environment.” **Review of Educational Research**, 42(3): 387-410, 1972.
- GARDNER, D.B. – **Development in early childhood – the preschool years**. New York, Harper & Row, 1964.
- GARNER, J. & BING, M. – “Inequalities of teacher-pupil contacts.” **British Journal of Educational Psychology**, 43(3): 234-243, 1973.
- GOLDBERG, S. & LEWIS, M. – “Play behavior in year-old infant: early sex differences.” In: STONE, L.J.; SMITH, H.T. & MURPHY, L.B., ed. – **The competent infant research and commentary**. USA, Basic Books, 1973.
- GOOD, T.L.; COOPER, H.; M. & BLAKEY, S.L. Classroom Interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year. **Journal of Educational Psychology**, 1980, 72(3), 378-385.
- GOOD, T.L.; SIKES, J.N. & BROPHY, J.E. – “Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction” **Journal of Educational Psychology**, 65(1): 74-87, 1973.
- GORDON, E.M. & THOMAS, A. – “Children’s behavioral style and the teacher’s appraisal of their intelligence.” **Journal of School Psychology**, 5(4): 292-300, 1967.
- HAIGH, N.J. – “Teacher expectancy: accuracy, change and communication.” **New Zealand Journal of Educational Studies**, 9: 97-112, 1977.

- HERBERT, M. – **Emotional problems of development in children**. London, Academic Press, 1974.
- HERBERT, M. – **Problems of childhood - a complete guide for all concerned**. London, Pan Books, 1975.
- IRVINE, J.J. – Teacher-Student Interactions: effects of student race, sex, and grade level. **Journal of Educational Psychology**, 1986, **78**(1), p. 14-21.
- JACKSON, P.W. & LAHADERNE, H.M. – “Inequalities of teacher-pupil contacts.” **Psychology in the Schools**, **4**(3): 204-211, 1967.
- JETER, J.T. – “Elementary social studies: teachers differential classroom interaction with children as a function of differential expectations of pupil achievement.” **Dissertation Abstracts International**, **33**: 4680, 1973.
- JOSÉ, J. & CODY, J.J. – “Teacher-pupil interaction as it relates to attempted changes in teacher expectancy of academic ability and achievement.” **American Educational Research Journal**, **8**(1): 39-49, 1971.
- KELLOGG, R.L. – “A direct approach to sex-role identification of school-related objects”. **Psychological Reports**, **24**: 839-841, 1969.
- LEVITIN, T.E. & CHANANIE, J.D. – “Responses of female primary school teachers to sex-typed behaviors in male and female children.” **Child Development**, **43**: 1309-1316, 1972.
- LUNN, J.C.B. – “The influence of sex, achievement level and social class on junior school children’s attitudes.” **British Journal of Educational Psychology**, **42**(1): 70-74, 1972.
- MARTIN, M. – “The philosophical importance of the Rosenthal effect.” **Journal for The Theory of Social Behavior**, **7**(1) 81-97, 1977.
- MARTINEK, T.J. Stability of teachers’ expectations for elementary school aged children. **Perceptual and motor Skills**, 1980, **51**, p. 1269-1270.
- MARTINEK, T.J. Students’ expectations as related to a teacher’s expectations and self-concepts of elementary age children. **Perceptual and Motor Skills**, 1980, **50**, p. 555-561.

- MARTURANO, E.M. Adaptação e comportamento social na pré-escola. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 1979, 31(4), p. 101-124.
- MARTURANO, E.M. Interação professora-aluno em condição de atendimento individualizado: um estudo exploratório. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 1983, 35(4), p. 64-80.
- MASON, E.J. – “Teachers’ observations and expectations of boys and girls as influenced by biased psychological reports and knowledge of the effects of bias.” **Journal of Educational Psychology**, 65(2): 238-242, 1973.
- McGREW, W.C. – “Aspects of social development in nursery school children, with emphasis on introduction to the group.” In: BLURTON JONES, N., ed., **Ethological Studies of Child Behavior**. Cambridge University Press, 1972.
- MERTENS, D.M. – “Expectations of teachers-in-training: the influence of a student’s sex and a behavioral vs. descriptive approach in a biased psychological report.” **Journal of School Psychology**, 14(3): 222-229, 1976.
- MEYER, W.J. & THOMPSON, G.G. – “Sex differences in the distribution of teacher approval and disapproval among sixth-grade children.” **The Journal of Educational Psychology**, 47(7): 385-396, 1956.
- MURPHY, L.B. e outros – “Sex differences in coping and development.” In: STONE, L.J. SMITH, H.T. & MURPHY, L.B. ed., **The competent infant-research and commentary**. USA, Basic Books, 1973.
- PETERSON, J. – “Effects of sex of E and sex of S in first and fifth grade children’s paired-associate learning.” **The Journal of Educational Research**, 66(2): 81-84, 1972.
- PORTUGES, S.H. & FESHBACH, N.D. – “The influence of sex and socioethnic factors upon imitation of teachers by elementary school children.” **Child development**, 43: 981-989, 1972.
- RAUDENBUSH, S.W. “Magnitude of teacher expectancy effects on pupil I. Q. as a function of the credibility of expectancy induction: a synthesis of findings from 18 experiments.” **Journal of Educational Psychology**, 1984, 76(1), p. 85-97.
- REUTER, J. & YUNIK, G. – “Social interaction in nursery schools.” **Developmental**

Psychology, 9(3): 319-325, 1973.

- RHEINGOLD, H.L. – “The social and socializing infant. In: GOSLIN, D.A., ed. – **Handbook of socialization: theory and research**. Chicago, Rand McNally, 1969.
- RICHARDS, M.P.M. – “A comment on the social context of mother-infant interaction.” In: SCHAFFER, H.R., ed, **The origins of Human social relations**. New York, Academic Press, 1971.
- RIST, R.C. – “Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education.” **Harvard Educational Review**, 40(3): 411-451, 1970.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. – **Pygmalion in the classroom**. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- ROTHBART, M.; DALFEN, S. & BARRETT, R. – “Effects of teacher’s expectancy on student teacher interaction.” **Journal of Educational Psychology**, 62(1): 49-54, 1971.
- RUBOVITS, P.C. & MAEHR, M.L. – “Pygmalion analysed: toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson.” **Journal of Personality and Social Psychology**, 19(2): 197-203, 1971.
- RUTTER, M. – **Helping troubled children**. Meddlesex, 1975, 376p. SARASON, S.B.; DAVIDSON, K.; LIGHTHALL, F. & WAITE, R. “Classroom Observations of high and low anxious children,” **Child Development**, 29(2): 287-295, 1958.
- SHINEDLING, M.M. & PEDERSEN, D.M. – “Effects of sex of teacher and student on children’s gain in quantitative and verbal performance.” **The Journal of Psychology**, 76(1): 79-84, 1970.
- SMITH, P.K. & CONNOLLY, K. – “Patterns of play and social interaction in preschool children.” In: BLURTON JONES, N., ed. – **Ethological Studies of Child Behavior**. Cambridge University Press, 1972.
- SMITH, F.J. & LUGINBUHL, J.E.R. – “Inspecting expectancy: some laboratory results of relevance for teacher training.” **Journal of Educational Psychology**, 68(3): 265-272, 1976.