

TE - 371 - A

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**A Influência do Desenvolvimento motor na Percepção
de Competência na Infância**

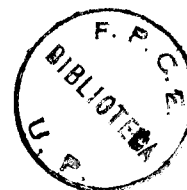
Maria do Rosário Soares de Oliveira Nogueira da Hora

PORTO

JULHO DE 1998

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação



**A Influência do Desenvolvimento motor
na Percepção de Competência na Infância**

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 70322
Data 29/09/98

Dissertação apresentada com vista à
obtenção do grau de Mestre em
Psicologia do Desenvolvimento e
Educação da Criança, área de
especialização de Intervenção Precoce.

Orientada pelo Doutor José Luís Pais
Ribeiro.

Maria do Rosário Soares de Oliveira Nogueira da Hora

Porto

JULHO DE 1998

Agradecimentos

Sem ter a pretensão de privilegiar alguém, pretendo deixar aqui registados os meus sinceros agradecimentos a:

- ✓ Directores dos Centros Infantis de Santo Tirso e Valbom, pela receptividade e empenho manifestados, possibilitando recolha dos dados necessários para o estudo que me propus realizar;
- ✓ Educadoras e Auxiliares dos Centros Infantis, pelo esforço e aplicação na motivação das crianças para participarem nas provas propostas, e pela espontânea disponibilidade para os apoios solicitados;
- ✓ Crianças e respectivos pais, pela sua receptividade e colaboração, sem as quais o estudo não poderia ter sido realizado;
- ✓ Doutor José Luís Pais Ribeiro, pelo apoio sempre presente, quando solicitado, e em especial, pelo esforço no colmatar deste projecto. Gostaria, ainda, de manifestar o meu pedido de desculpas por não ter tido o cuidado de o informar regularmente sobre o desenvolvimento do estudo;
- ✓ Doutor Bairrão Ruivo, pelo empenho na qualidade do ensino ministrado durante o Curso de Especialização de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança – Intervenção Precoce;
- ✓ Doutor Araújo, Director do Centro de Reabilitação da Areosa, pela compreensão manifestada, facultando-me as condições necessárias para realizar este projecto;
- ✓ Colegas de trabalho, pela amizade sincera que sempre manifestaram, a quem agradeço todo o trabalho extra que tiveram, para assegurar o bom funcionamento do serviço nas minhas ausências;
- ✓ Doutora Adelina Carvalho e Doutor Manuel José Pereira, o meu muito obrigado pela vossa preciosa colaboração na recolha dos dados necessários ao estudo;

- ✓ Meus amigos, Madalena, Laura, Paulo e Jorge, o meu muito obrigado por toda a disponibilidade e colaboração demonstradas, sem a qual a concretização deste projecto estaria comprometida. Em especial, gostaria de agradecer toda a amizade e força que me inculiram;

- ✓ Meus pais, irmãs e cunhado, o meu muito obrigado por todo o apoio demonstrado e pela muita paciência que tiveram para comigo.

RESUMO

Este estudo pretende analisar se o nível de desenvolvimento motor da criança tem influência na sua percepção de competência, nomeadamente na competência física percebida, ou seja, nas crenças em relação à perícia em tarefas motoras.

A amostra é constituída por 21 crianças do sexo masculino e 17 do feminino, com idades na faixa etária dos cinco anos, pertencentes aos Concelhos de Santo Tirso e Valbom.

Para determinar o nível de desenvolvimento motor aplicou-se os Testes de Idade Motora de Ozeretzki Revistos e para o nível de competência percebida, a Escala Pictórica da Competência Percebida e Aceitação Social para Crianças.

Os resultados da aplicação do T-teste e do coeficiente de correlação de Pearson às variáveis não confirmam as hipóteses do estudo de que:

O desenvolvimento motor influencia a percepção de competência pessoal;

As auto-percepções positivas de competência física encontram-se associadas a um bom desenvolvimento motor;

Os rapazes apresentam percepções de competência física mais elevadas do que as raparigas.

ABSTRACT

This study analyses if the level of motor development of the child influence the perception of competence particularly, the perceived physical competence, in other words, the beliefs of skill in motor tasks.

The subjects were 21 masculine and 17 feminine children, with 5 years old, living in Santo Tirso and Valongo.

To define the level of motor development were used the Motor Age Tests from Ozeretzki Reviewed and, for the level of perceived competence, The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children.

The results of the T-test and the Correlated Coefficient of Pearson did not confirm the study hypotheses:

“The motor development influence the personal competence perception”;

“The positive autoperceptions of physical competence are associated with a good motor development”;

“Boys have physical competence perceptions greater than girls”.

RÉSUMÉ

Cette étude prétend analyser si le niveau de développement moteur de l'enfant influence sa perception de compétence, particulièrement sa compétence physique perçue, c'est-à-dire, les croyances relationnelles à l'adresse des tâches motrices.

Les sujets ont été: 21 garçons et 17 filles de 5 ans, qui habitent à Santo Tirso et Valongo.

Pour déterminer le niveau de développement moteur on a appliqué les Tests d'Âge Moteur de Ozeretzki Révisés et, pour le niveau de compétence perçue, The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children.

Les résultats du T-test et du Coefficient de Correlation de Pearson n'ont pas confirmé les hypothèses de l'étude:

“Le développement moteur influence la perception de compétence personnelle;”

“Les auto-perceptions positives de compétence physique sont associées à un bon développement moteur;”

“Les garçons ont des perceptions de compétence physique plus élevées que les filles.”

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO.....	1
1. Preâmbulo e Pertinência do Estudo.....	1
2. Objectivos e Hipóteses de Estudo.....	2
2.1. Objectivos.....	2
2.2. Hipóteses.....	2
3. Estrutura do Estudo.....	2
II. AUTO-CONCEITO (CONCEITO DE SELF).....	4
1. COMPARAÇÕES ENTRE SELF REAL E SELF IDEAL.....	14
2. AFECTOS RELACIONADOS COM O SELF.....	18
III. AUTO-CONCEITO NA INFÂNCIA.....	21
1. PROCESSOS DESENVOLVIMENTAIS PRESENTES NA AUTO-DESCRIÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO.....	24
1.1. Modelos de Auto-descrição baseados na Perspectiva de Piaget.....	24
1.1.1. Compreensão do Self.....	27
1.1.2. Compreensão do Outro	30
1.2. Processos de Comparação Social.....	32
1.3. Diferenciação dos conceitos de Sorte e Perícia, Dificuldade e Habilidade, Esforço e Habilidade.....	36
1.4. Expectativas elevadas e irrealistas do desempenho.....	41
2. DIFERENÇAS DESENVOLVIMENTAIS NA ESTRUTURA E CONTEÚDO DO AUTO-CONCEITO.....	52
2.1. Avaliação do Auto - conceito.....	53
2.2. Escala Pictórica da Competência Percebida e Aceitação Social para Crianças	56
IV. IMPORTÂNCIA DAS PERCEPÇÕES DE COMPETÊNCIA E DE CONTROLE.....	57

1. PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA.....	59
1.1. Papel dos julgamentos precisos e imprecisos de competência.....	68
2. PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA INFÂNCIA.....	73
3. PERCEPÇÃO DE CONTROLE.....	77
V. IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	79
1. O DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	81
2. O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA PRECOCE.....	84
3. O MOVIMENTO COMO MEDIADOR DA DIFERENCIAÇÃO DE SELF, DO OUTRO, E DO MUNDO.....	87
4. DA SENSAÇÃO À PERCEPÇÃO.....	89
5. A INTELIGÊNCIA SENSÓRIO-MOTORA.....	100
VI. METODOLOGIA.....	103
1. Caracterização da Amostra.....	103
2. Instrumentos Utilizados.....	104
2.1. Escala de Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo.....	104
2.1.1. Breve descrição da Escala.....	104
2.1.2. Aplicação da Escala.....	104
2.1.3. Instruções.....	104
2.1.4. Cotação das respostas.....	105
2.2. Escala de Avaliação do Desenvolvimento motor.....	105
2.2.1. Breve descrição da Escala.....	105
2.2.2. Aplicação da Escala.....	105
2.2.3. Cotação dos desempenhos.....	106
2.3. Escala de Avaliação da Percepção de Competência Pessoal.....	106
2.3.1. Breve descrição da Escala.....	106
2.3.2. Lista dos itens agrupados pelas subescalas.....	107
2.3.3. Material da Escala.....	108
2.3.4. Aplicação da Escala.....	109
2.3.5. Instruções.....	109
2.3.6. Registo e Cotação das respostas.....	110
3. Procedimentos Estatísticos.....	111
VII. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	112

1. Apresentação dos resultados.....	112
2. Discussão dos resultados.....	114
VIII. CONCLUSÕES.....	117
IX. BIBLIOGRAFIA.....	119

I. INTRODUÇÃO

1. Preâmbulo e Pertinência do Estudo

Este estudo parte do pressuposto que o desenvolvimento motor influencia, desde o nascimento, a percepção de competência percebida pela criança.

Segundo os diferentes modelos do *Self*, a competência representa um importante julgamento avaliativo do conceito de si próprio.

Numa perspectiva desenvolvimental, a criança desenvolve, em primeiro lugar, um conhecimento de si próprio como um agente sensório-motor independente, ou seja, como um agente causal activo, que produz e controla as acções, separado de outras pessoas e objectos do mundo (Harter, 1983 b; Lewis & Brooks-Gunn, 1979).

Neste contexto, o desenvolvimento motor contribui para a percepção do *Self* como actor ou sujeito conhecedor, a qual precede a percepção do *Self* como objecto.

De acordo com os estudos desenvolvidos sobre a auto-descrição do *Self* como objecto, as crianças pequenas demonstram uma tendência geral para focarem-se em diferentes características físicas, actividades ou comportamentos, na descrição de si próprias como objecto de conhecimento (Bannister & Agnew, 1977; Keller, Ford & Meacham, 1978; Montemayor & Eisen, 1977).

A acção instrumental da criança parece estar não só associada à consciência e ao conhecimento de si própria como pessoa, mas também, às primeiras experiências de competência ou eficácia (Bruner, 1973; Krueger, 1990; White, 1959).

Na realidade, os investigadores argumentam que “sentir” competência é um importante aspecto da competência “actual” e está ligado à acção instrumental e ao desempenho efectivo no meio social (Markus, Cross & Wurf, 1990).

É ao desenvolvimento motor que se atribui a possibilidade de coordenação dos movimentos, graças à qual a criança concretiza a sua intencionalidade, adquire o domínio do progressivo do corpo próprio e dos elementos que constituem o mundo dos objectos (Vayer, 1980).

É o movimento que caracteriza os primeiros actos intencionais e as relações afectivas e emocionais entre a criança e o mundo circunstancial e social. É graças ao comportamento motor que a maioria das suas necessidades é satisfeita (Fonseca, 1989).

Neste contexto, e atendendo que as crianças, de idades compreendidas na faixa etária de cinco anos, estão num período de rápido desenvolvimento na aquisição de competências de desempenho motor (Melby, Pease & Kleckner, 1987), espera-se que as suas percepções de competência física traduzam a importância das suas experiências de competência e eficácia no desempenho no meio envolvente.

2. Objectivos e Hipóteses do Estudo

Os objectivos e as hipóteses de estudo são referentes ao problema do desenvolvimento motor influenciar as experiências de competência da criança e as suas percepções de competência, nomeadamente a de competência física.

2.1. Objectivos

Verificar qual a influência do desenvolvimento motor na percepção de competência pessoal e analisar o sentido dessa influência através das auto-percepções de competência física, ou seja, das crenças em relação à perícia em tarefas motoras.

2.2. Hipóteses

As principais hipóteses do estudo são as seguintes:

- o desenvolvimento motor tem influência na percepção de competência pessoal,
- as auto-percepções positivas de competência física encontram-se associadas a um bom desenvolvimento motor,
- os rapazes apresentam percepções de competência física mais elevadas do que as raparigas.

3. Estrutura do Estudo

O estudo apresentado procura concretizar os objectivos propostos, validar as hipóteses levantadas e, simultaneamente, fundamentar a sua vertente prática de um quadro teórico consistente, no qual esta se poderá desenvolver.

Neste contexto, a estrutura deste estudo está organizada do seguinte modo:

No capítulo I é mencionado o raciocínio que deu origem à realização deste estudo. É realçada a importância do desenvolvimento motor nas percepções de competência.

No capítulo II é feita uma breve resenha dos diferentes modelos acerca do Conceito de *Self*, ou seja, o conceito de si próprio. As comparações entre *Self* Real e *Self* Ideal e os afectos relacionados com o *Self*.

No capítulo III é caracterizada a evolução do Auto-conceito na Infância. Os processos desenvolvimentais presentes na auto-descrição e auto-avaliação serão analisados e discutidos, bem como as diferenças desenvolvimentais na estrutura e conteúdo do Auto-conceito.

No capítulo IV aborda-se a importância das percepções de competência e de controle, nomeadamente na Infância. Caracterizam-se as diferentes dimensões da competência e seus domínios de aplicação.

No capítulo V salienta-se a importância do desenvolvimento motor na percepção de competência, na diferenciação do *Self*, do Outro, e do mundo.

No capítulo VI é descrita a metodologia adoptada na realização do estudo no que se refere às questões relacionadas com a amostra, as variáveis estudadas, os instrumentos utilizados, o tratamento de dados e os procedimentos estatísticos.

No capítulo VII efectua-se a análise dos dados recolhidos. Os resultados obtidos serão apresentados, interpretados e comparados com os dados encontrados na literatura da especialidade.

No capítulo VIII são apresentadas as principais conclusões do estudo.

II. AUTO-CONCEITO (CONCEITO DE *SELF*)

Conceito de si próprio “ Quem sou eu ? “

O conceito de *Self* é uma construção gradual, cujo processo representa uma interacção complexa entre o desenvolvimento das capacidades cognitivas e as experiências de socialização do sujeito (Harter, 1988 b).

O *Self* assemelha-se a um sistema dinâmico de personalidade que serve para filtrar as interacções do indivíduo com o seu meio (Harter, 1983 b).

William James (1963) refere 2 aspectos fundamentais do *Self*: *Self* como actor ou sujeito – *I*, como conhecedor, a criança que está desenvolvendo conhecimento sensório-motor do seu mundo sem o benefício das capacidades representacionais ou da linguagem; *Self* como objecto de conhecimento – *Me*, que representa um empírico agregado de coisas objectivamente conhecidas (Harter, 1983 b, 1996 a e b).

Baldwin (1902), Bannister & Agnew (1977), Cooley (1902), Mead (1925) salientam uma outra dimensão, a do *Self* em relação com os outros, atendendo que, o conhecimento do *Self* está necessariamente relacionado com o padrão de interacções sociais da pessoa e com o conhecimento dos outros que a pessoa desenvolve, em cada nível de desenvolvimento (Harter, 1983 b, 1996 a e b).

O *Self* é visto como uma construção social, baseada na leitura que a pessoa faz das opiniões dos outros acerca do seu *Self*, ou seja, as suas percepções do que os outros significativos pensam de si (Harter, 1986 a, 1987, 1990).

Cooley (1902) faz ainda alusão a um processo de internalização desenvolvimental em que, as apreciações reflectidas dos outros se incorporam sob a forma de atitudes relativamente duradouras acerca do *Self*, processo esse que tem implicações na estabilidade do auto-conceito (Harter, 1996 a e b).

A formação do auto-conceito é um processo psicossocial, determinado pela percepção que cada indivíduo tem sobre as reacções dos outros relativamente a si e pela sua interpretação subjectiva da realidade (Ponte et al. 1991).

Dickstein (1977) refere-se ao *Self* como objecto de conhecimento e avaliação, e como *Self* dinâmico, que possui um sentido de agência, controle e poder pessoal (Harter, 1983 b, 1996 a e b). Para Dickstein (1977), a importância de uma actividade para o indivíduo determinará o grau em que o sucesso ou fracasso afecta a auto-avaliação global da pessoa (Harter, 1985 a).

Wylie (1974, 1979) define o *Self* como agente ou processo activo (*I* - observador activo) e como objecto de conhecimento e avaliação (*Me* - observado, produto do processo de observação quando a atenção está focada no *Self* (Harter, 1983 b, 1996 a e b).

Lewis & Brooks-Gunn (1979), enfatizam a interacção do organismo e do ambiente no desenvolvimento dos esquemas sensório-motores e das estruturas cognitivas. Salientam o papel muito activo que a criança desempenha na construção da sua visão do mundo, bem como do *Self* (perspectiva cognitivo-desenvolvimental - Piaget (1963)) (Harter, 1983 b).

Definem a dualidade dos *Selves* em termos da sua relevância para a Infância como: *Self* existencial - o *Self* como sujeito; A criança desenvolve um sentido de *Self* como agente activo, uma entidade que existe separada e distinta dos objectos e dos outros no mundo; *Self* categorial - o *Self* como objecto. A criança desenvolve a identificação das categorias e características que definem o *Self* (a si próprio) face ao mundo externo (Harter, 1983 b, 1996 a e b).

A primeira tarefa da criança é o desenvolvimento de um sentido de *Self* como sujeito. A criança deve chegar à apreciação de que ela existe como um agente causal activo, que produz e controla as acções, separada de outras pessoas e objectos no mundo (Harter, 1983 b).

Uma vez este *Self* existencial ter sido diferenciado dos outros, a criança deve aprender a reconhecer aquelas características particulares, os traços e categorias que definem o *Self* como objecto (Harter, 1983 b).

Uma representação do *Self* que a criança possa identificar deve ser desenvolvida. A criança desenvolve em primeiro lugar, um sentido de *Self* como um agente sensório-motor independente. Subsequentemente, a criança aprende a reconhecer certas características físicas que definem o seu *Self* corporal (subsistema do *Self* - Epstein, 1973) (Harter, 1983 b).

A chave do processo de desenvolvimento do *Self* existencial é a experiência da criança de contingências regulares e consistentes entre as acções e os resultados que estas produzem (Harter, 1983 b). O *feedback* cinestésico produzido pelas acções da criança proporciona uma primeira fonte importante de tal informação contingente. A contingência entre acção gerada pelo *Self* e resultado é imediata e consistente. O *feedback* contingencial é também proporcionado pelo meio externo, pelos objectos e pelas pessoas (Harter, 1983 b).

Para Lewis & Brooks-Gunn (1979), o *feedback* regular e consistente da contingência proporciona a base para o estabelecimento de expectativas generalizadas acerca do controle da criança do seu mundo. Tais expectativas poderão ajudar a criança a diferenciar as suas acções das acções dos outros (Harter, 1983 b).

O conhecimento do *Self* como sujeito parece ser um pré-requisito para o desenvolvimento da compreensão do *Self* como objecto, com traços reconhecidos e características específicas (Harter, 1983 b).

Na perspectiva de Piaget, o *Self* é um sujeito epistémico (Beth & Piaget, 1966; Broughton, 1978). Isto é, Piaget assemelha o *Self* com a actividade cognitiva universalizada que coloca o ênfase no *I Self* como conhecedor. Assim, é o *I Self* que constrói cognitivamente o *Me Self* (Harter, 1996 a e b).

Uma consideração cuidadosa das capacidades e das limitações em cada fase do desenvolvimento cognitivo, revelará como é que as características particulares do *I Self*, em cada período, ditam necessariamente, a verdadeira natureza do *Me Self*, ou seja, da teoria do *Self* que é construída. Como consequência, a teoria do *Self* será bem diferente em fases de desenvolvimento diferentes (Harter, 1996 a e b).

Durante a infância, o processo pelo qual o conhecimento do *Self* é adquirido, parece envolver três componentes relacionados: conhecimento do *Self*, diferenciação do *Self* do outro, conhecimento do outro. A criança não só desenvolve um esquema ou representação interna para o *Me*, como também para os outros (Harter, 1983 b).

O *Self* é uma estrutura ou inferência cognitiva que é empiricamente derivada; composta por muitas estruturas cognitivas através das quais o comportamento é organizado. Como outras estruturas, o

Self está hierarquicamente organizado e experiência mudança progressiva como resultado da experiência, usualmente na direcção de constructos de baixa ordem, para constructos de elevada ordem. Entre as subestruturas do *Self* estão *Selves* empíricos, incluindo um *Self* somático e um *Self* social (Harter, 1983 b; Epstein, 1973; Sarbin, 1962).

Epstein (1973) refere-se ao *Self* como uma teoria que o indivíduo constrói acerca de si próprio inconscientemente, como um indivíduo experiencial e funcional, e é parte de uma teoria mais ampla que ele possui, respeitante ao conjunto inteiro de experiências significativas. A teoria do *Self* é uma teoria integrativa, que permite perceber como o *Self* pode ser simultaneamente o sujeito e o objecto do que é conhecido (Harter, 1996 a e b). Consequentemente, existem sistemas de postulados principais para a natureza do mundo, para a natureza do *Self* e para a sua interacção (Epstein, 1973; Harter, 1983 b).

A relação da emoção com o sistema *Self*, identificada como uma estrutura cognitiva, é elucidada quando se reconhece que a teoria do *Self* é um instrumento conceptual para realizar um propósito, cuja função mais geral é tornar a vida emocionalmente satisfatória, ou seja, é otimizar o balanço prazer - dor do indivíduo, ao longo do ciclo de vida. As duas outras funções básicas, relacionadas com a primeira, são: facilitar a manutenção da auto-estima (existe uma necessidade básica de auto-estima que está relacionada com todos os aspectos do sistema *Self* e, em comparação, quase todas as outras necessidades lhes estão subordinadas) e organizar os dados da experiência, principalmente, experiência que envolve interacção social, em sequências predizíveis de acção e reacção, de modo a que possam ser utilizados com eficácia. Essas funções facilitam os esforços para cumprir as necessidades enquanto evitam a desaprovação e a ansiedade. São derivadas do pressuposto que, a um nível muito básico, o comportamento humano é organizado biologicamente, de acordo com o princípio do prazer - dor, e da análise das condições que produzem total e súbita desorganização da personalidade (Epstein, 1973; Harter, 1983 b).

Esta teoria do *Self*, ao ser um sistema conceptual composto por conceitos internamente consistentes e hierarquicamente organizados para resolver os problemas, explica a sua total desorganização quando um postulado básico é invalidado, ou quando, por outra razão qualquer, a teoria é incapaz de cumprir as suas funções. Também indica que a desorganização súbita pode ter uma função constructiva, uma vez que permite a reorganização súbita: quando a organização é ameaçada a pessoa experiência ansiedade desencadeando a necessidade de defender desesperadamente certos

conceitos ou valores, não importa o quanto irrealistas são, de modo a defender-se a si mesma contra o stress. Esta função constructiva pode ser compreendida quando se reconhece que a teoria do *Self* é necessária para a pessoa funcionar (Epstein, 1973).

De modo a examinar o desenvolvimento do sistema *Self* é necessário considerar a emergência sequencial dos subsistemas: a) *Self* corporal - o *Self* biológico do indivíduo, as suas características e aqueles indivíduos, grupos e símbolos com os quais ele se identifica; b) *Self* interno inferido - refere-se a todos os aspectos do *Self* psicológico do indivíduo ou personalidade. Inclui as cognições da pessoa, conscientes ou inconscientes, que se relacionam com as suas capacidades, traços, desejos, medos e outras disposições motivacionais e emocionais; c) *Self* moral - é uma subdivisão do anterior que contém as reacções auto-avaliativas do indivíduo, incluindo uma apreciação global de si mesmo como um ser humano com valor, bem como, reacções avaliativas de aspectos individuais de si próprio (Epstein, 1973).

Epstein (1973) e Shavelson et al. (1976) identificam o auto-conceito ou a auto-estima como constructos supra ordenados (Harter, 1985 a, 1986 a).

Epstein (1973) sugere um modelo hierárquico de *Self* no qual a auto-estima representa uma categoria supra ordenada, sob a qual outras subcategorias do *Self* estão organizadas. Identifica quatro postulados de segunda ordem: competência, auto-aprovação moral, poder e amor próprio. Na dimensão competência, sugere existirem outras subdivisões em termos de competência mental e competência física. Os postulados de ordem mais elementar envolvem a avaliação das capacidades específicas da pessoa (Harter, 1985 a, 1986 a, 1996 a e b).

Epstein salienta ainda que, à medida que a pessoa se move dos postulados de ordem mais baixa para os de ordem mais elevada, os postulados se tornam cada vez mais importantes para a manutenção da teoria do *Self* do indivíduo (Harter, 1985 a). Epstein (1981) formaliza essa sua ideia como “princípio da unidade”, enfatizando que uma das mais básicas necessidades do indivíduo é manter a unidade e coerência do sistema conceptual que define o *Self* (Harter, 1985 a, 1996 a e b).

Segundo Shavelson et al. (1976), o auto-conceito é a “percepção que um indivíduo tem de si mesmo. Estas percepções são formadas através de experiências com o envolvimento, com os outros significativos e com as atribuições do seu próprio comportamento”.

Propõem um modelo no qual o auto-conceito geral está no vértice da hierarquia. Duas componentes amplas do auto-conceito geral são identificadas: o auto-conceito académico e o auto-conceito não académico. As subdivisões do auto-conceito académico envolvem conteúdos escolares específicos; a subestrutura do auto-conceito não académico é mais complexa. São propostas três dimensões: o auto-conceito social, o auto-conceito emocional e o auto-conceito físico. O auto-conceito social agrupam-se em pares e nos outros significativos. O auto-conceito emocional é visto em termos de estados emocionais particulares. O auto-conceito físico é subdividido em, habilidade física e aparência física. Neste modelo hierárquico, a competência académica assume um papel majoritário, enquanto outras competências, habilidade física e talvez competências sociais, são vistas como constructos elementares (Harter, 1985 a, 1986 a, 1996 a e b).

L'Ecuyer (1981) propõe um modelo mais diferenciado dos constituintes do auto-conceito. Distingue entre cinco estruturas do *Self* que denomina: *Self* material, *Self* pessoal, *Self* adaptativo, *Self* social e *Self* – não *Self*. Cada uma destas tem duas subestruturas, as quais, possuem categorias de baixa ordem. O *Self* material é dividido em *Self* somático e *Self* possessivo. O *Self* somático é subdividido em traços físicos e condição física, enquanto o *Self* possessivo subdivide-se em posse de objectos e posse de pessoas. O *Self* pessoal divide-se em *Self* imagem e em *Self* identidade. A *Self* imagem é subdividida em seis categorias, entre as quais, aspirações, interesses, emoções e capacidades ou aptidões. A *Self* identidade é dividida em categorias tais como, papel e estatuto, ideologia e identidade abstracta. O *Self* adaptativo é subdividido em auto-estima e *Self* actividade. A auto-estima refere-se à competência e ao mérito pessoal. A *Self* actividade tem subcategorias como autonomia, ambivalência, dependência e actualização. O *Self* social divide-se em preocupações e actividades sociais, bem como, referência ao sexo, cada uma das quais é subcategorizada. O *Self* – não *Self* é dividido em referência aos outros e opinião dos outros sobre o *Self* (Harter, 1985 a, 1986 a).

É interessante o facto de, no modelo hierárquico de L'Ecuyer (1981), competência e auto-estima serem vistas como constructos elementares, enquanto noutras hierarquias, estas são consideradas como postulados de primeira ou segunda ordem no sistema *Self* (Harter, 1985 a).

Kelly (1955), apresenta a Teoria dos Constructos Pessoais. Os constructos representam a versão pessoal da realidade, e o *Self* é, quando considerado no contexto apropriado, um conceito ou constructo próprio (Harter, 1983 b). Para Kelly (1955), o sistema *Self* é hierarquicamente organizado em constructos centrais - através dos quais a pessoa mantém a sua identidade e

existência - e constructos periféricos, que podem ser alterados sem modificações sérias da estrutura central. Estes constructos do *Self* funcionam como postulados numa teoria que serve para organizar e guiar o comportamento (Harter, 1983 b, 1985 a, 1996 a e b).

O indivíduo, enquanto vai realizando tentativas para resolver problemas do dia-a-dia, está a proceder de forma similar à dos cientistas que tentam resolver problemas mais impessoais, ambos fazem e testam constantemente hipóteses e conseqüentemente, revêem os seus conceitos. Ambos organizam as suas observações em esquemas, as quais, por sua vez, são organizadas numa rede de esquemas mais ampla, chamada, teorias. Se a experiência não estivesse tão organizada, seria impossível comportar-se eficazmente num mundo complexo com inumeráveis exigências conflituosas. Além disso, sem tal sistema, o indivíduo seria submergido por inúmeros detalhes isolados que seriam evocados para guiar o comportamento (Epstein, 1973; Kelly, 1955).

Brim (1976), refere que, o que os humanos aprendem durante a vida são axiomas, conceitos e hipóteses acerca de si próprios em relação com o mundo em seu redor. O sentido do *Self* é visto como uma epistemologia pessoal (Harter, 1983 b, 1996 a e b).

Para Markus (1977, 1980), as tentativas de organizar, sumarizar ou explicar o comportamento próprio resultam em *Self* esquemático que são generalizações cognitivas acerca do *Self*, derivadas da experiência passada, que organizam e guiam o processamento de informação relacionada do *Self*, contida na experiência social do indivíduo (Harter, 1983 b, 1996 a e b).

Lynch (1981), concebe o auto-conceito como um conjunto de regras e leis, aplicáveis às crenças da criança acerca do mundo externo e acerca do *Self*, para processar informação que, por sua vez, regula o comportamento (Harter, 1983 b).

Lecky (1945), define personalidade como uma organização de valores que são consistentes entre si. A organização da personalidade é considerada como sendo dinâmica, pois envolve uma assimilação contínua de novas ideias e rejeição ou modificação de ideias antigas (Epstein, 1973).

O auto-conceito, como o núcleo da personalidade, assume um papel chave na determinação de quais os conceitos que são aceitáveis para assimilação na organização global da personalidade. Existe um

motivo fulcral, a luta pela unidade. Está assumido que todos os conceitos estão organizados num sistema unificado, cuja preservação é essencial Epstein, 1973).

Lecky (1945), elabora uma teoria em volta do tema auto-consistência, enfatizando como o comportamento da pessoa expressa o esforço para manter a integridade e a unidade do *Self*. Como Brim (1976), Epstein (1973) e Kelly (1955), Lecky observa que a pessoa organiza as suas ideias acerca do *Self* numa teoria pessoal; ideias que são inconsistentes criam distúrbios nesse sistema e, por isso, devem ser rejeitadas ou expelidas (Harter, 1985 a). A ameaça à organização da personalidade produz sentimentos de angústia (Epstein, 1973; Lecky, 1945).

Snygg & Combs (1949), definem o auto-conceito, como aquelas partes do campo fenomenal que o indivíduo diferenciou como características de si próprio, definitivas e verdadeiramente estáveis. O auto-conceito, é visto como o núcleo de uma organização mais ampla que contém características da personalidade incidentes e modificáveis, bem como, estáveis (citado em Epstein, 1973).

Hilgard (1949) identifica três tipos de evidências que proporcionam suporte para o conceito de um *Self* inferido:

1. continuidade dos padrões motivacionais – refere-se às pessoas que olham para si mesmas essencialmente como as mesmas pessoas que eram há um ano atrás, apesar das modificações superficiais;
2. padrões genéticos de motivos – refere-se à observação de que diferentes acções podem satisfazer o mesmo motivo, e que certos motivos podem ser substituídos por outros;
3. natureza interpessoal dos motivos humanos importantes.

Salienta ainda, que a existência de mecanismos de defesa proporciona forte evidência para o auto-conceito, assim como, para considerá-lo um mecanismo de defesa; deve haver alguns aspectos do *Self* que requerem ser defendidos (citado em Epstein, 1973).

Para Rogers (1947), o auto-conceito, é “o somatório de todas as características que uma pessoa atribui a si própria e dos valores positivos ou negativos que associa a essas características”.

Em 1951, Rogers define *Self* como, “um fluído organizado, mas um padrão conceptual de percepções de características e de relações do “I” ou do “Me” consistente, em conjunto com valores associados a estes conceitos”. O auto-conceito inclui apenas aquelas características do indivíduo das

quais ele está consciente e sobre as quais ele acredita que exerce controle. Existe uma necessidade básica de manter e enaltecer o *Self*.

Rogers (1950) salienta que os sentimentos negativos acerca do *Self*, surgem quando a organização da estrutura do *Self* é ameaçada por percepções, vistas como inconsistentes com essa estrutura (Harter, 1985 a). A ameaça à organização do auto-conceito produz ansiedade e se este não se pode defender contra a ameaça, sucede uma desorganização catastrófica (Epstein, 1973).

Allport (1955), vê a integração como a preocupação majoritária do *Self*, o qual prefere denominar de “*Proprium*”. O “*Proprium*” consiste naqueles aspectos da personalidade do indivíduo, que ele considera de importância central, e que contribuem para um sentido de unidade interna, e postula um motivo particular, o “esforço próprio” que busca tal unidade (Harter, 1985 a, 1996 a e b). O “*Proprium*” dá importância àquilo que outros denominam de envolvimento de *Ego*. O “*Proprium*” tem os seguintes oito atributos: consciência de um *Self* corporal; um sentido de continuidade ao longo do tempo; o enaltecimento do *Ego*, ou uma necessidade de auto-estima; a extensão do *Ego*, ou a identificação do *Self* para além dos limites corpo; processo racional, ou a síntese de necessidades internas com a realidade externa; auto-imagem, ou a percepção e avaliação da pessoa de si própria como um objecto de conhecimento; *Self* como conhecedor, ou como agente executivo; a motivação para aumentar tensão em vez de diminuir tensão, e para expandir a consciência e procurar desafios (Epstein, 1973).

Rosenberg (1979), define o auto-conceito como a “totalidade dos pensamentos e sensações de um indivíduo referenciado a si próprio como objecto”.

Para Gecas (1982), “o auto-conceito define-se como sendo o conceito que o indivíduo faz de si próprio como um ser físico, social e espiritual ou moral” (citado em Serra, 1996).

Serra (1996), conceptualiza-o como “a percepção que um indivíduo tem de si próprio nas mais variadas facetas, sejam elas de natureza social, emocional, física e académica”. Citando Wells & Marwell (1976), defende que o auto-conceito se torna útil para poder descrever, explicar e prever o comportamento humano e conhecer como a pessoa se percebe e considera a si própria (Serra, 1996).

O auto-conceito incorpora as experiências e avaliações que cada um faz através das interações com os outros e com o ambiente envolvente, bem como, engloba as recordações que cada um tem acerca das suas histórias de sucessos e fracassos tidas nas suas interações passadas (Bracken, 1992).

Para Faria & Fontaine (1990), o auto-conceito é “em termos gerais, a percepção que o sujeito tem de si próprio, e em termos específicos, o conjunto das atitudes, sentimentos e conhecimento acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social próprias”. Consideram que a percepção que o sujeito tem de si próprio, influencia o seu comportamento e acção, e consequentemente, a forma como o sujeito se percebe.

Marsh (1986), Marsh, Byrne & Shavelson (1988), Hubner & Stanton (1976), referem que “o conceito de si próprio é susceptível de desenvolvimento. Constrói-se, no decorrer da existência, no sentido de uma progressiva diferenciação das suas várias dimensões e de um realismo crescente na apreciação das características próprias, traduzido, quer por uma redução com a idade dos níveis médios de conceito de competência própria, quer por uma progressiva aproximação entre os conceitos e os níveis objectivos de realização nos vários domínios considerados” (citados em Fontaine, 1991 a).

A análise destas definições, que representam apenas uma ínfima parte das que existem acerca deste tema, permite observar alguma congruência em relação à forma como os diferentes autores têm vindo, ao longo dos tempos, a definir o auto-conceito. Em termos gerais e consensuais, “o auto-conceito é a percepção que cada um tem de si próprio, das suas capacidades e competências em vários domínios da existência como, por exemplo, o social, o físico o cognitivo e o emocional” (Faria et al., 1992; Willis & Campbell, 1992).

No entanto, esse consenso termina quando se tenta operacionalizar o constructo, aí surgem enormes dificuldades para o avaliar. As formas de avaliação e os instrumentos utilizados são tantos quantas as definições desse constructo, e a falta de qualidades psicométricas das medidas usadas exige um esforço suplementar na operacionalização clara e inequívoca do auto-conceito (Faria et al., 1992; Harter, 1988 a).

Para este estudo considera-se a perspectiva de que, o *Self*, é concebido como uma construção cognitiva activa, respeitante aos atributos e características da pessoa, experienciando contínua

mudança desenvolvimental. Esta visão geral, de que o *Me Self* se assemelha a uma teoria construída para organizar o pensamento da pessoa acerca da relação da mesma com o mundo social, é partilhada por vários autores (Brim, 1976; Epstein, 1973; Harter, 1983 b, 1985 a, 1996 a e b; Kelly, 1955; Sarbin, 1962).

1. COMPARAÇÕES ENTRE *SELF REAL* E *SELF IDEAL*

Higgins (1987, 1989) distingue entre, o *Self Actual*, ou seja, a representação dos atributos que alguém (o próprio ou o outro) acredita realmente possuir; o *Self Ideal* que é a representação dos atributos que alguém (o próprio ou o outro) gostaria ou idealiza possuir e o *Self Desejável* ("*Self Ought*"), a representação dos atributos que alguém (o próprio ou o outro) acredita que deve ou deseja possuir (algumas expectativas acerca das obrigações, deveres ou responsabilidades de cada um) (Harter, 1996 a e b).

Dado o valor da distinção entre *Self* e não *Self*, Kelly não postula o auto-conceito, embora se possa conjecturar que um postulado universal de elevada ordem, num sistema conceptual global do indivíduo, é de que os dados da experiência podem ser organizados num sistema do *Self* e num sistema do mundo (Epstein, 1973; Kelly, 1955).

Não só as pistas para diferenciar *Self* e não *Self* são ubíquas e salientes no sentido em que, normalmente, elas são impossíveis de ignorar, mas existem vantagens preponderantes em fazer a distinção: para agir num mundo de realidade partilhada, é necessário distinguir o que é subjectivo do que é experiência comum; a distinção entre *Self* e não *Self* é útil para o indivíduo exercer controle do seu comportamento; para os humanos viverem harmoniosamente em comunidades sociais, é necessário ter um conceito de responsabilidade, e tal conceito não teria sentido sem a distinção entre *Self* e não *Self*. É importante distinguir o mundo subjectivo do *Self* do mundo objectivo do não *Self* na vivência do dia-a-dia (Epstein, 1973; Kelly, 1955).

Rogers & Dymond (1954) referem que a magnitude da discrepância entre o *Self Real* e o *Self Ideal* é um índice primário de desajustamento (Harter, 1985 a, 1996 a e b).

Achenbach & Zigler (1963), Katz & Zigler (1967), Katz, Zigler & Zalk (1975), Zigler, Balla & Watson (1972), argumentam que, quando se considera o nível desenvolvimental, a magnitude da

discrepância entre o *Self* Real e o Ideal aumenta com a idade, sugerindo que tal discrepância é um índice de maturidade. No entanto, resultados extremos de discrepância num dado nível desenvolvimental podem ser preditivos de desajustamento ou baixa auto-estima (Harter, 1985 a, 1996 a e b).

Na realidade, supõe-se que as pessoas que expressam uma grande porção de conflito, particularmente, se isso envolve conflito entre o *Self* Real e os *Selves*, tal como são percebidos nos vários papéis que cada um assume, experienciam os mais baixos níveis de auto-estima.

Historicamente, William James alerta para o conflito entre diferentes *Me*'s, nomeadamente foca a incompatibilidade dos papéis potenciais que cada pessoa pode querer adoptar, conflito esse que necessita de uma escolha. No entanto, esta predição pode estar limitada aos adolescentes e adultos (Harter, 1985 a).

Erikson (1959, 1968), sublinha a importância de um sentido de unidade entre as auto-concepções de cada pessoa para o estabelecimento de uma identidade de *Ego* estável. A integração de papéis torna-se a primeira tarefa desenvolvimental da adolescência (Erikson, 1968; Harter, 1985 a; Marcia, 1966).

Pode ser que as crianças não tenham a capacidade de experienciar esse tipo de conflito. A estrutura do *Self* da criança pode envolver conjuntos de atributos paralelos que não provocam a experiência de conflito, ainda que certos atributos pareçam contraditórios (Harter, 1985 a).

Um exemplo disso é o facto de, apesar de ser pouco provável que as crianças pequenas mostrem comportamentos de domínio e ser mais provável que escolham tarefas fáceis, depois do fracasso, as crianças pequenas mostram respostas emocionais menos negativas (Ruble, Parsons & Ross, 1976) e expectativas mais elevadas de sucesso (Parsons & Ruble, 1972, 1977) do que as crianças mais velhas (Nicholls, 1978).

Na realidade, o grau de afecto positivo que as crianças sentem acerca dos seus desempenhos parece ser importante, não só na manutenção de atitudes positivas para a escola e a aprendizagem mas também, na promoção de sentimentos de competência e *Self-worth*. As crianças percebem-se como mais felizes e mais capazes, e percebem a tarefa como mais fácil, quando elas pensam que tiveram sucesso do que quando pensam que falharam. As crianças mais novas podem estar mais

acostumadas a falhar em muitas coisas que tentam, devido às capacidades limitadas e à falta de coordenação, que mais um insucesso tem relativamente pouco impacto. Parece que estas crianças percebem os seus insucessos como muito instáveis, ou seja, não tendo um impacto nas avaliações de habilidade, uma qualidade verdadeiramente estável. Os insucessos, a desaprovação social e o castigo associados ao insucesso, provavelmente aumentam substancialmente quando a criança entra na escola (Ruble, Parsons & Ross, 1976).

Só na adolescência, quando as capacidades operatórias formais permitem à pessoa construir uma teoria da personalidade legitimada e sujeitar isso a escrutínio e análise, é que a pessoa tem a habilidade para perceber tais atributos como inconsistentes (Harter, 1983 b; 1985 a). A apreciação dessa inconsistência vai além da identificação ou do reconhecimento cognitivo da contradição na qual o conflito intrapsíquico é actualmente experienciado, com consequências afectivas negativas (Harter, 1985 a). Em suma, o adolescente é incomodado por essas contraditórias auto-percepções, enquanto a criança mais nova não (Harter, 1985 a).

A discrepância ou congruência entre os sentimentos de competência da pessoa ou adequação ao longo dos domínios na vida da pessoa e os julgamentos da pessoa, da importância dada ao sucesso nesses domínios, bem como, o olhar positivo dos outros e o suporte social que recebe predirá os sentimentos de *Self-worth* (Eisenberg, 1987; Harter, 1985 a, 1986 a, 1987). No entanto, tal relação pode ser mais evidente em alguns níveis desenvolvimentais do que noutros (Harter, 1985 a).

Na realidade, os seus factores predictivos da *Self-worth* geral são: a congruência entre adequação dos julgamentos e a importância dada aos domínios; a precisão da adequação dos julgamentos; os afectos associados a esses julgamentos e o grau de controle que cada um experiencia relativamente aos resultados de sucesso e de fracasso (Harter, 1985 a).

Para além disso, a *Self-worth* é um mediador do afecto e da motivação (Eisenberg, 1987; Harter, 1986 a, 1987).

A discrepância competência / importância e suporte social / olhar positivo são determinantes da *Self-worth* mas, como são variáveis aditivas e não interacionais, os seus efeitos na *Self-worth* são independentes (Eisenberg, 1987; Harter, 1985 a, 1986 a, 1987).

Na precedente análise desenvolvimental das mudanças estruturais no sistema do *Self*, sugere-se que em cada novo estágio, o nível I é caracterizado por sobregeneralização e por pensamento “tudo ou nada” (Harter, 1977, 1986 b, 1993 b). Propôs-se ainda, que as auto-percepções no nível I de um dado estágio podem não ser estáveis ao longo do tempo ou situação. Pode-se hipotetizar que a relação entre importância dos julgamentos e adequação percebida não será um bom predictor da *Self-worth* ou auto-estima durante o nível I de um dado estágio (Harter, 1985 a).

Ambas, o exagero ou a polarização das características pessoais, em combinação com a instabilidade potencial dessas auto-percepções, poderão mediar contra tal relação. A tendência para a polarização e a vacilação poderá, sem dúvida, levar a uma estimativa pessoal da competência própria menos exacta (Harter, 1985 a).

Na realidade, os processos de manutenção e promoção da *Self-worth* caracterizam-se por: a) descontar a importância atribuída aos domínios em que se é menos competente, b) inflacionar ligeiramente o sentimento de competência e c) sentimento e controle perante os sucessos e os fracassos (Harter, 1986 a, 1987).

William James (1982), no seu Modelo Cognitivo-analítico, refere que para operar de acordo com este modelo, a pessoa tem de possuir mais do que competências cognitivo-avaliativas. Primeiro, tem de ter a habilidade de construir uma hierarquia de competências ou sucessos percebidos ao longo de vários domínios, bem como, uma hierarquia de importância desses domínios. Segundo, tem de ser capaz de comparar essas duas hierarquias, atendendo simultaneamente à posição relativa de cada domínio dentro de cada hierarquia. Dessas comparações complexas deverá surgir um somatório ou relatório acerca da relação entre as competências pessoais e as aspirações pessoais, um julgamento que afecta directamente o sentido global da *Self-worth* da pessoa (Harter, 1987).

De facto, os dados sobre as percepções das crianças acerca da sua competência cognitiva revelam que a relação mais fraca entre competência percebida e competência actual ocorre durante os anos pré-escolares. A competência percebida é mais realista durante as idades que poderão corresponder ao nível II de cada estágio. Será nas idades mais avançadas que se poderá esperar que a relação entre importância dos julgamentos e estimativas de competência ou adequação seja um bom predictor da *Self-worth* (Harter, 1985 a).

2. AFECTOS RELACIONADOS COM O SELF

Os modelos existentes do *Self* são estáticos não só em relação à falta de atenção dada à mudança desenvolvimental como à ausência de preocupação pela dinâmica recíproca entre os componentes do sistema do *Self* (Harter, 1985 a). A pessoa é tratada como um conhecedor que classifica e hierarquiza os constructos pessoais na sua teoria do *Self*, agindo como um computador, analisando os dados da experiência (Harter, 1985 a).

Nos modelos recentes do *Self*, não se considera seriamente o grau pelo qual esses constructos pessoais podem estar em conflito ou podem colidir em termos da experiência fenomenológica da pessoa. Nem se considera o grau pelo qual certos constructos podem não ser integrados, mas são percebidos como fragmentados ou isolados no sistema do *Self* do indivíduo (Harter, 1985 a).

Para William James (1963), as emoções que são despertadas pelas auto-definições da pessoa, são uma parte integral do sistema do *Self*. Divide os vários aspectos do *Self* em três partes: os constituintes do *Self*, nomeadamente, os domínios de auto-avaliação: o *Me* material, o *Me* social e o *Me* espiritual. Os sentimentos e as emoções que os constituintes do *Self* despertam são formas específicas de auto-apreciação ou auto-insatisfação, bem como os actos que eles induzem. Os afectos não são só reacções à auto-avaliação pessoal, mas o ímpeto, a motivação, para os comportamentos que se seguem (Harter, 1985 a, 1996 a e b).

Cooley (1902) refere que o que se torna o *Self* é o que se imagina que os outros pensam acerca de nós próprios, da nossa aparência, objectivos, acções, carácter... Os outros, da nossa rede social, assumem o papel de espelho, originando o conceito de "*Looking-glass Self*". Cooley define três componentes neste conceito: a imaginação dos atributos que os outros nos atribuem; a imaginação de como os outros julgam ou avaliam esses atributos; alguns sentimentos do *Self*, identificando um conjunto vasto de emoções ou afectos potenciais do *Self*. Diferencia entre afectos positivos e afectos negativos e, identifica as condições particulares sob as quais esses vários sentimentos do *Self* são despertados (Harter, 1985 a, 1987, 1990, 1993 b, 1996 a e b).

Epstein (1973) considera que a função majoritária assumida pela teoria do *Self* é otimizar o balanço psicológico prazer - dor e manter a auto-estima. Refere que, na infância, começa-se a observar como as ameaças ao sentido de *Self* causam "dor" emocional, contudo, como tal lesão ou dano virá a ser

experienciado pelo *Self* psicológico é muito pouco claro. No entanto, Epstein salienta que, fenomenologicamente, o sentimento é percebido como alguma coisa no corpo que parece ter uma identidade própria. Sustentando o seu ponto de vista acerca da importância do afecto, conclui que “não é surpreendente que o *Self* seja conceptualizado como um *homunculus* espiritual em vez de ser visto como uma organização hierárquica de conceitos que assimila experiência e guia o comportamento” (Epstein, 1973; Harter, 1985 a).

O estado sentimental é produzido pela crença de que a pessoa tem controle sobre os acontecimentos, ou pela discriminação cognitiva, tal como, notando que o seu corpo é diferente dos corpos das outras pessoas (Cooley, 1902; Epstein, 1973; Harter, 1987, 1990).

Cooley (1902) salienta o processo de modelagem, ou seja, a pessoa imita as atitudes que os outros mantêm para consigo, e isso reflecte avaliações, as quais definem o “*Looking – glass Self*”. O conceito “*Looking-glass Self*” refere-se a um indivíduo que se percebe a si mesmo da mesma forma que os outros o percebem (Cooley, 1902; Epstein, 1973; Harter, 1987, 1990).

O auto-conceito surge na interacção social como um crescimento demasiado da preocupação do indivíduo acerca de como os outros reagem a ele. De modo a antecipar as reacções dos outros para que ele possa comportar-se de acordo com, o indivíduo aprende a perceber o mundo como eles fazem (Epstein, 1973; Mead, 1934).

Para Mead, o “Outro generalizado” representa os julgamentos colectivos dos outros significativos na vida da pessoa (Harter, 1987, 1990, 1993 a, 1996 a e b). Ao incorporar estimativas de como o “Outro generalizado” responderia a certas acções, o indivíduo adquire uma fonte de regulação interna que serve para guiar e estabilizar o seu comportamento na ausência de pressões externas (Epstein, 1973; Mead, 1934).

Segundo Sullivan (1953), o auto-conceito surge fora da interacção social. Enfatiza a interacção da criança com os outros significativos, particularmente a figura materna. Identifica o sistema *Self* como uma organização da experiência educativa, pela necessidade de evitar ou minimizar incidentes de ansiedade. A criança internaliza aqueles valores e proibições que facilitam a realização de satisfação através de formas que são aprovadas pelos outros significativos. Os subsistemas de tendências de

aprovação e desaprovação estão organizados em estruturas de “o bom Eu” e “o mau Eu”. A necessidade de evitar afecto desagradável é uma função fundamental do sistema *Self* (Epstein, 1973).

Em anos recentes, a emergência do afecto encontra-se associada ao desenvolvimento de modelos de auto-controle. Esses modelos (Bandura, 1978; Kanfer, 1970, 1971, 1980; Duval & Wicklund, 1972; Wicklund, 1975; Wicklund & Frey, 1980) postulam a operação sequencial de vários componentes no processo de auto-controle.

A cadeia começa com a auto-observação ou auto-monitorização, seguida pela auto-avaliação, a qual, por sua vez, anuncia a auto-recompensa e a auto-punição, as quais possuem correlatos afectivos. Nas teorias de Bandura e de Wicklund, as reacções afectivas são mais explícitas. Para Wicklund, o terceiro componente na cadeia é identificado como uma reacção afectiva, quer positiva quer negativa, e é esta resposta afectiva que medeia o comportamento. No modelo mais recente de Bandura (1978), os afectos do *Self* são produzidos como parte do processo de auto-avaliação, e esses afectos também medeiam o comportamento subsequente. Para Bandura, “muito do comportamento humano é regulado através das consequências da auto-avaliação na forma de auto-satisfação, orgulho em si próprio, auto-insatisfação e auto-criticismo” (Bandura, 1978).

No entanto, Wicklund e Bandura inferiram tais reacções de forte componente afectiva a partir de julgamentos auto-avaliativos quer positivos quer negativos, feitos pelos sujeitos, não tendo ainda medido esta componente afectiva directamente (Harter, 1985 a).

Weiner, Kun & Benesh – Weiner (1980) consideram que as emoções estão mais altamente relacionadas com a natureza das atribuições que uma pessoa faz do que com o sucesso ou fracasso dos resultados por si só: atribuições a si próprio (internas) – afectos do *Self*, atribuições aos outros (externas) (Harter, 1985 a).

Os estudos desenvolvidos na tentativa de se perceber como as crianças conceptualizam a possibilidade de atributos e afectos de valências opostas serem experienciados pelo *Self*, demonstram, sistematicamente, o facto das crianças mais novas negarem que possam experimentar ambas as emoções, positiva e negativa, ao mesmo tempo e relativamente ao mesmo acontecimento ou pessoa (Harter, 1983 a, 1986 b, 1993 b).

As crianças pequenas fazem referência a conceitos de emoções básicas como feliz, triste, furioso, assustado (Bretherton & Beeghley, 1982; Dunn & Brown, 1991; Harter & Whitesell, 1988). No entanto, ainda não compreendem ou têm o domínio dos afectos do *Self*, tais como sentir orgulho ou vergonha do *Self* (Harter, 1993 b).

Harter (1982) sugere que a aquisição dos afectos do *Self*, nomeadamente orgulho e vergonha, passa por um processo de internalização desenvolvimental no qual a socialização tem um importante papel. As crianças desenvolvem primeiro uma consciência muito rudimentar da valência desses sentimentos, dando-se conta se são boas ou más, provavelmente, a partir dos contextos nos quais esses termos são utilizados pelos pais ou outros agentes de socialização. No entanto, não é senão por volta dos cinco ou seis anos que as crianças usam esses termos mais especificamente; é interessante que as suas primeiras compreensões neste nível envolvam as suas constatações de que os outros estão orgulhosos ou envergonhados do *Self*. As suas descrições incluem referências às reacções emocionais que os outros têm para com o *Self*. Neste estágio, ainda não podem apreciar que o *Self* pode estar orgulhoso ou envergonhado de si mesmo. Gradualmente, as crianças tornam-se capazes de adoptar a aparência dos outros significativos nas suas vidas, internalizam essa função avaliativa bem como a reacção emocional que a acompanha. Isto é, podem desempenhar o papel avaliativo dos outros, podem avaliar uma acção desempenhada pelo *Self* e então, reagirem emocionalmente, estando quer orgulhosos quer envergonhados do *Self* (Harter, 1985 a).

As crianças, dos oito anos em diante, manifestam os afectos do *Self* no seu repertório de conceitos de emoções (Harter, 1993 b).

III. AUTO-CONCEITO NA INFÂNCIA

O auto-conceito é uma construção cognitiva semelhante a um sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do *Self* que guia o comportamento da pessoa (Harter, 1993 b).

Em relação ao seu desenvolvimento, Harter (1983 b) refere que os auto-conceitos das crianças são inicialmente globais e gradualmente tornam-se mais diferenciados à medida que elas acumulam mais experiências em actividades variadas (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993).

O pré-escolar descreve comportamentos ou características concretas, observáveis do *Self*, dá exemplos específicos e não generalizações, perícias particulares são mencionadas e não referências mais gerais. Frequentemente, tais descrições terminam em demonstrações actuais das suas habilidades, sugerindo que esses atributos do *Self* emergidos estão muito directamente ligados ao comportamento (Harter, 1983 b, 1986 a; Montemayor & Eisen, 1977; Rosenberg, 1979).

Montemayor & Eisen (1977) salientam que, entre a infância e a adolescência, existem decréscimos significativos nas referências aos aspectos físicos do *Self*, imagem corporal e posses e, acréscimos nas referências a qualidades psicológicas tais como: o “estilo psíquico”, o sentimento de unidade e o sentimento de auto-determinação. Referências ao estilo interpessoal também aumentam durante a adolescência. A dimensão mais relevante da diferença entre estas faixas etárias são os aspectos objectivos e os subjectivos do *Self* (Leahy & Shirk, 1985).

Keller, Ford & Meacham (1978) investigaram o desenvolvimento das auto-descrições nas crianças com idades de 3, 4 e 5 anos. Pretendiam saber se as crianças pequenas se descrevem mais em termos de imagem corporal ou de actividade. Hipotetizaram que as crianças pequenas poderiam enfatizar mais a actividade do que a imagem corporal por causa do ênfase precoce que a criança dá à acção no domínio da cognição e no da linguagem (Leahy & Shirk, 1985; Nelson, 1973; Piaget, 1954).

Nesse estudo foram identificadas 9 categorias de descrições do *Self* : acções, relações com os outros, imagem corporal, posses, denominações pessoais, género, idade, avaliação, características pessoais e preferências (Keller, Ford & Meacham, 1978).

As investigações de Keller et al. (1978) não revelaram efeitos significativos da idade nas auto-descrições baseadas na acção ou na imagem corporal, embora as descrições da acção parecessem ser mais frequentes do que as descrições da imagem corporal. Os seus dados revelaram que a actividade (acção instrumental), a qual pode representar competências, comportamentos de ajuda ou acções habituais (Erikson, 1968; Piaget, 1954), era a dimensão mais saliente no *Self* da criança pré-escolar: existia uma escolha significativamente maior de relatos de acção. Tal facto era esperado pelos investigadores com base na perspectiva de Piaget que enfatiza a confiança precoce na actividade na construção do mundo fenomenal (incluindo o auto-conceito) (Leahy & Shirk, 1985; Piaget, 1954).

Noutro estudo verificou-se que a tendência geral das crianças pequenas era focarem-se em diferentes características físicas, actividades ou comportamentos (Bannister & Agnew, 1977).

Harter (1983 b, 1986 a) refere que as auto-descrições das crianças pequenas se focam em aspectos concretos, observáveis do *Self* como atributos físicos (género, idade, tamanho...) e comportamentos (acções, preferências, competências...).

Ao criar um auto-retrato, a criança mais nova descreve comportamentos ou características concretas e observáveis (Damon & Hart, 1988; Harter, 1983 b, 1988 a e c; Montemayor & Eisen, 1977; Rosenberg, 1979). São mencionadas perícias específicas e não generalizações acerca de perícias (Harter, 1990, 1993 b).

Além disso, frequentemente estas descrições comportamentais passam a demonstrações actuais das habilidades da criança, sugerindo que estes auto-atributos emergentes continuam muito directamente associados ao comportamento. Não representam categorias conceptuais de elevada ordem através das quais o *Self* é definido (Harter, 1993 b).

Em adição às descrições concretas de comportamentos, a criança mais nova define o *Self*, também em termos de preferências bem como de posses. São tipicamente mencionadas características físicas específicas, assim como, os membros da família (Harter, 1993 b).

Como Rosenberg observou, as auto-descrições das crianças mais pequenas estão limitadas a características que são potencialmente observáveis pelos outros (Harter, 1993 b).

A criança mais velha descreve o *Self* em termos de generalizações de elevada ordem ou traços. Tais generalizações representam a combinação de um número de comportamentos específicos que proporcionam a base para tal conclusão. A criança indica o processo através do qual chegou a tal generalização (Harter, 1993 b).

A auto-descrição é também típica das crianças que se movem para a infância tardia, na qual os traços aplicados ao *Self* se tornam cada vez mais interpessoais, como a relação da pessoa com os outros, particularmente os pares. Esta auto-descrição constitui uma dimensão cada vez mais saliente do *Self*, focando-se nos atributos da personalidade (Damon & Hart, 1988; Harter, 1993 b; Rosenberg, 1979).

1. PROCESSOS DESENVOLVIMENTAIS PRESENTES NA AUTO-DESCRIÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO

Mudanças cognitivo-desenvolvimentais:

1.1. Modelos de Auto-descrição baseados na Perspectiva de Piaget (Damon & Hart, 1982; Harter, 1983 b, 1986 a; Selman, 1980).

A análise dos estudos sobre auto-conceito ou auto-descrições sugere que uma mudança importante ocorre entre a infância e a idade adulta precoce, a qual é a diferenciação das experiências subjectivas do *Self* e do outro (essa diferenciação ocorre segundo o processo de descentração descrito por Piaget, 1954) (Leahy & Shirk, 1985).

Para as crianças pequenas (idade de 5 anos), o *Self* e o outro são frequentemente vistos como tendo interpretações similares da realidade (Chandler & Greenspan, 1972) ou como partilhando actividades similares (Scarlett, Press & Crockett, 1971). Assim, para as crianças pequenas, a vida interior de ambos, o *Self* e o outro, não é usualmente um objecto de cognição (Leahy & Shirk, 1985).

O ênfase é nas qualidades físicas do *Self* (ex: aparência, imagem corporal ou sensação) ou nos objectos ou actividades que são simples extensões do *Self* (ex: posses ou actividades partilhadas). Referimo-nos a isto como o *Self* objectivo, no qual a criança parece ocupar-se numa descrição simples de qualidades ou acontecimentos periféricos ou externos (Leahy & Shirk, 1985).

A criança, neste nível, pode focar-se nas experiências subjectivas (ex: denominando o *Self* como “mau”) mas tem, possivelmente, dificuldade em reconhecer outras qualidades conflituosas do *Self*. Existe uma disparidade pequena entre a auto-imagem real e a ideal (Leahy & Shirk, 1985).

Por volta dos 10 anos de idade, muitas crianças desenvolvem um *Self* subjectivo, no qual os seus atributos internos ou psicológicos (e aqueles que pertencem aos outros) são um objecto de interesse (ex: traços, sentimentos, atitudes, motivações) (Leahy & Shirk, 1985).

As diferenças entre o *Self* e o outro são agora, vistas como fontes importantes de informação no julgamento do desempenho do *Self* (através da comparação social) e na verificação de que os outros partilham ou não os pontos de vista do *Self* (através do assumir do papel do outro - “role taking”) (Leahy & Shirk, 1985).

A criança, neste nível, pode julgar o seu comportamento em termos das expectativas dos outros, esforçando-se por se adaptar a essas expectativas. Esta concepção de *Self* é dependente do papel na medida em que a criança pode esforçar-se por modificar o comportamento do *Self* de modo a ser mais ajustável aos estereótipos estabelecidos pelos outros. Existe uma disparidade acrescida da auto-imagem e um aumento dos esforços para esconder o *Self* dos outros (Leahy & Shirk, 1985).

O terceiro nível do *Self* é o nível do processo subjectivo. Para alguns adolescentes mais velhos, existe uma mudança no auto-conceito marcada por uma qualificação elevada nas auto-descrições, uma vez que o *Self* é visto como variando ao longo do tempo e das situações. Os valores do *Self* podem tornar-se mais independentes do papel, sendo o comportamento desejável menos determinado pela consideração aos papéis estereotipados e mais determinado pelos princípios ou valores escolhidos pelo *Self*. Existe, aparentemente, um esforço para integrar, ou encontrar, qualidades conflituosas aceitáveis no *Self* (ex: traços masculinos e femininos) (Leahy & Shirk, 1985). As relações entre o *Self* e o outro são vistas, não só pela perspectiva de cada participante mas, também, através da perspectiva de possíveis observadores não participantes (ex: a “pessoa universal” ou um “outro objectivado”). Existe um aumento do conhecimento de que o outro pode ter impressões imprecisas do *Self*. Para alguns adolescentes, existe um sentimento de isolamento ou solidão acrescido (Leahy & Shirk, 1985).

Este nível do *Self* envolve um conhecimento de como o *Self* é composto por qualidades psicológicas internas, as quais, durante toda a adolescência, tornam-se cada vez mais diferenciadas: assim, o adolescente mais novo pode ver o *Self* em termos de traços univalentes, mas com a idade, pode vir a reconhecer a variabilidade do *Self* ao longo do tempo e das situações. Além disso, o adolescente mais velho pode reconhecer como o *Self* é conhecido em diferentes formas e por diferentes pessoas, isto é, que os outros singulares podem ter impressões incorrectas do *Self* “verdadeiro”, ao passo que os amigos mais próximos ou íntimos conhecem mais do *Self* privado (Leahy & Shirk, 1985).

A qualidade distintiva do *Self* neste nível é a tendência para reflectir o processo de construção e mudança do *Self*, ou seja, a análise de como o *Self* se torna naquilo que é e de como se pode tornar em algo diferente (ou continuar o mesmo). O indivíduo, neste nível, pode ter uma concepção desenvolvimental do *Self*, pode reflectir sobre como o *Self* se modificou ao longo do ciclo de vida (Erikson, 1968; Leahy & Shirk, 1985).

Segundo Harter (1983 b), os cinco tipos de conteúdos que caracterizam as auto-descrições, ordenados de modo a sugerir uma possível trajetória desenvolvimental, são os seguintes:

1. Atributos físicos: tamanho, idade, gênero, raça, aparência, posses;
2. Descrições de comportamento, ações, competências, preferências;
3. Descrições de emoções, estados de espírito, afectos, humores;
4. Descrições de motivações, intenções percebidas e atribuições causais;
5. Cognitiones, descrições de atitudes da pessoa e a natureza dos pensamentos da pessoa, teorias e construções cognitivas (Harter, 1985 a).

As dimensões estruturais referem-se a como essas categorias de conteúdos são cognitivamente processadas ou conceptualizadas. As mudanças estruturais estão distribuídas numa a sequência desenvolvimental de 4 estádios, cada um dos quais tem dois níveis:

Estádio I – Auto-descrições: atributos, comportamentos, emoções, específicos e singulares (pré-operacional),

Estádio II – Traços: as auto-descrições são integradas em traços (operacional concreto),

Estádio III – Abstracções singulares: os traços são integrados em abstracções singulares (operacional formal – adolescência),

Estádio IV – Abstracções de elevada ordem: as abstracções singulares são combinadas em abstracções de elevada ordem (operacional formal – idade adulta) (Harter, 1985 a).

O movimento para um novo estádio envolve integração. Existem correspondências aproximadas entre estes estádios e os estádios de Piaget do desenvolvimento cognitivo. No entanto, os dois níveis dentro de cada estádio representam distinções não articuladas na teoria de Piaget. O movimento do primeiro para o segundo nível de cada estádio envolve diferenciação (Harter, 1985 a).

Quando se considera cada um destes estádios e níveis em relação às categorias de conteúdo postuladas, pode-se criar uma matriz na qual se pode ter todas as combinações de níveis estruturais e categorias de conteúdo. A sua representação evidencia um tipo de conteúdo, perícias ou competências, através de todos os níveis estruturais: por exemplo, as auto-descrições de competência que envolvem todas as dimensões de conteúdo e o nível estrutural de abstracções que pode ser aplicado a cada dimensão de conteúdo (as abstracções podem basear-se em características físicas, perícias, competências, emoções, motivos e processos de pensamento) (Harter, 1985 a).

1.1.1. A Compreensão do *Self*

A aquisição de conhecimento acerca do *Self* da pessoa, modela e afecta fortemente a personalidade humana e o comportamento, durante todo o ciclo de vida. Tem um impacto especialmente poderoso na criança em desenvolvimento (Ruble, 1987).

Importa perceber como as crianças formam os julgamentos, em diversos momentos do desenvolvimento, acerca das suas habilidades, valores e características pessoais e, como esses julgamentos afectam a auto-avaliação e o comportamento (Ruble, 1987).

As alterações relacionadas com a idade na avaliação do *Self*, estão relacionadas com alterações cognitivas sociais relacionadas com o significado de habilidade. Auto-definições de competência incorporam noções de estabilidade (percepções de que uma força ou fraqueza é estável através do tempo e situação) e comparação (realização relativamente aos pares) (Ruble, 1987).

Damon & Hart (1982) propuseram um modelo das dimensões envolvidas na auto-descrição.

A sua formulação baseia-se na distinção de William James entre o *Me Self* e o *I Self*.

Identificaram quatro componentes conceptuais do *Me Self*: constituintes do *Self* físico, activo, social e psicológico, bem como, quatro dimensões do *I Self*: continuidade, característica distintiva, volição e auto-reflexão. Propõem que estes podem ser identificados em quatro níveis desenvolvimentais durante a infância e adolescência (Harter, 1986 a).

Segundo James (1982), dividiram a compreensão do *Self* em dois aspectos: o *Me* e o *I*.

O *Me* é o “somatório total de tudo o que a pessoa pode chamar seu”. Os elementos primários são os constituintes, os quais são as qualidades actuais que definem o *Self* como conhecido. Incluem todas as características materiais (*Self* material: *Self* corporal e posses), todas as características sociais (todas as características do *Self* reconhecidas pelos outros: relações, papéis, personalidade – *Self* social) e todas as características “espirituais” ou psicológicas (consciência, pensamentos, mecanismos psicológicos – *Self* espiritual, definido por James como o *Self* interno, o aspecto mais duradouro do *Self*) que identificam o *Self* como um indivíduo único. Acrescentaram um quarto constituinte, as activas qualidades do *Self* (capacidades, actividades típicas) (Harter, 1996 a e b).

O *I* é o “*Self* como conhecedor” ou *Self* subjectivo, o aspecto do *Self* que, continuamente, organiza e interpreta experiência de uma forma puramente subjectiva. O indivíduo está consciente de que o *I* passa por tipos de experiência: continuidade ao longo do tempo, distintividade de si próprio como pessoa e da individualidade das experiências de vida e volição (auto-reflexão, eficácia, auto-consciência) (Harter, 1996 a e b).

Uma auto-identidade estável deriva do sentido de continuidade do *Self* como conhecedor (Damon & Hart, 1982; Hart & Damon, 1985).

Segundo Harter (1993 b), as mudanças nas capacidades do *I Self* como avaliador e construtor de conhecimento acerca do *Me Self* caracterizam as aquisições cognitivo-desenvolvimentais que a pessoa apresenta no conhecimento de si próprio, no desenvolvimento de competências de auto-observação e auto-avaliação, as quais estão intimamente relacionadas com a interacção entre o *Self* e o outro. O *Me Self* caracteriza o actual auto-conceito: é o *Self* objectivo ou empírico, objecto da criação do *I Self* (Harter, 1996 a e b).

A habilidade para observar, avaliar e criticar o *Self* deve desenvolver-se gradualmente, através de séries de estádios que começam com a consciência de que os outros estão avaliando o *Self* e com a habilidade de comparar-se ao grupo social de referência (Harter, 1993 b).

Mead (1934) sublinha que o *Self* se torna um objecto de experiência ao assumir o papel dos outros para consigo próprio. O *Self* é construído a partir do ponto de vista dos outros.

Leahy & Huard (1976) consideram que este modelo pode ser suficiente para descrever o auto-conceito das crianças pequenas (Leahy & Shirk, 1985).

Rosenberg (1979) enfatiza o papel da tomada da perspectiva do outro (“perspective taking”), propondo que a criança deverá ter a habilidade para apreciar a perspectiva do outro relativamente ao *Self*, de modo a adoptar essa atitude e a transformá-la dentro do seu auto-conceito (Baldwin, 1902; Mead, 1934; Selman, 1980). No entanto, dada a complexidade das competências da tomada da perspectiva do outro, o impacto das opiniões dos outros para com o *Self* da criança, terá lugar na infância média (Harter, 1987).

White (1963) argumenta contudo, que o impacto das opiniões parentais relativamente às crianças ocorre muito mais cedo, quando a criança desenvolve algum sentido rudimentar das atitudes parentais para com o *Self* (Harter, 1987).

Baseada na teoria de estádios das relações interpessoais de Selman (1980) que identifica diferentes níveis de auto-consciência, Harter (1983 b) propõe que nos primeiros estádios o *I Self* não pode avaliar directamente ou ser crítico do *Me Self*, em parte devido à falta de habilidades na tomada de perspectiva do outro. No estádio seguinte, o *I Self* observa os outros a avaliar o *Self* mas não pode ainda, avaliar criticamente o *Me Self*. No conseqüente, os padrões e as opiniões dos outros começam a ser incorporadas e, com o avanço das habilidades de comparação social, o *I Self* pode determinar se o *Me Self* está de acordo com esses padrões. No estádio final, o *I Self* começa a avaliar directamente o *Me Self*, tendo internalizado tanto as opiniões como os padrões (Harter, 1996 a e b).

A perspectiva de auto-socialização aplicada ao auto-conhecimento considera o processo de auto-definição como activo e auto-iniciado e, as conclusões extraídas permitem à criança monitorizar o seu próprio comportamento. Foca a sua atenção nos processos internos à criança, tais como a interpretação da criança de ou a susceptibilidade às mensagens transmitidas pelos agentes socializantes (Ruble, 1987).

Esta ênfase na criança representa a convergência de diferentes tendências na literatura da socialização:

- a) a aplicação dos princípios cognitivo-desenvolvimentais (Kohlberg, 1966) ao desenvolvimento social da personalidade, incluindo a aquisição do auto-conhecimento (Damon & Hart, 1982);
- b) ênfase nos processos activos e construtivos durante o desenvolvimento, por exemplo, como a criança constrói uma teoria do self (Harter, 1983 b; Lewis & Brooks-Gunn, 1979);
- c) o reconhecimento da reciprocidade da influência entre os participantes na interacção social, isto é, as características da criança, tais como, o temperamento ou o estado, influenciam os agentes socializantes, bem como o inverso (Bell & Harper, 1977; Maccoby & Martin, 1983);
- d) a importância dada à socialização antecipatória (Lazarus & Folkman, 1984 citado em Ruble, 1987);
- e) o reconhecimento de que a motivação para agir em concordância com as convenções sociais, ou ver-se a si própria de formas específicas, podem ser internamente baseadas na competência ou na motivação para a mestria (Bandura, 1982; Berlyne, 1960; Deci, 1975; Harter, 1978; White,

1959) mais do que serem baseadas externamente em, por exemplo, as recompensas parentais (Ruble, 1987).

Considerando estas tendências em conjunto, elas contribuem para a visão de que as crianças se socializam a si mesmas (em parte), que estão motivadas para construir regras ou teorias acerca de si próprias e dos seus ambientes sociais e, que tais construções influenciam o seu comportamento e, por sua vez, como os outros lhes reagem (Ruble, 1987).

1.1.2. A Compreensão do Outro

A inclinação inicial foi assumir que o processo de compreensão dos outros é similar ao processo de compreensão do *Self* (Baldwin, 1902; Hart & Damon, 1985; Kohlberg, 1969; Mead, 1934).

Os estudos desenvolvimentais esforçaram-se por mostrar que as mesmas descrições desenvolvimentais gerais das crianças se aplicam às mudanças de concepções do *Self* e do outro ao longo do tempo (Hart & Damon, 1985; Montemayor & Eisen, 1977; Rotenberg, 1982).

Baldwin (1902), Kohlberg (1969), Lewis & Brooks-Gunn (1979) e Piaget (1965), pensaram explicar a socialização da criança e a aquisição de competências necessárias para funcionar em sociedade através do processo de imitação. A tese da imitação é de que o desenvolvimento da compreensão do *Self* é paralelo ao desenvolvimento da compreensão do outro (Hart & Damon, 1985).

A teoria da atribuição salienta que a compreensão do outro é realizada por inferência (Hart & Damon, 1985; Heider, 1958; Jones & Nisbett, 1972).

Segundo Jones & Nisbett (1972), as acções do *Self* e do outro são interpretadas diferentemente por duas razões: a) existem dados diferentes disponíveis acerca do *Self* e do outro e b) existem diferenças entre as formas como cada um processa informação acerca do *Self* e do outro.

Existem mais e melhores dados disponíveis para perceber e interpretar as acções do *Self* do que disponíveis para perceber e interpretar as acções do outro. O *Self* conhece quais as experiências que acompanham as acções do *Self* mas não pode conhecer, com alguma certeza, as experiências que acompanham as acções do outro, porque os sentimentos e as intenções do outro só podem ser inferidos e não conhecidos (Hart & Damon, 1985; Jones & Nisbett, 1972).

Na perspectiva da teoria da atribuição, o conhecimento do *Self* e do outro não será similar, nem se desenvolverão em sincronia porque os dois tipos de compreensão são baseados em diferentes tipos de informação e estão orientados para diferentes características do contexto da acção (Jones & Nisbett, 1972).

O conhecimento do *Self* está focado nas contingências ambientais que controlam a acção e, por isso, deverá ser constituído pelo conhecimento desses contextos causais. O conhecimento do outro deverá ser composto por disposições estáveis (Hart & Damon, 1985; Jones & Nisbett, 1972).

Damon (1979), Hamlyn (1974) e Peters (1974) sublinharam que o conhecimento social, incluindo o conhecimento do outro, não pode ser obtido à parte das interacções sociais. A reciprocidade, dar e receber das relações, constitui a característica distintiva da sociabilidade; é necessário que seja experimentada pela criança de modo a que a compreenda (Hart & Damon, 1985).

Livesly & Bromley (1973) revelaram que em relação ao conhecimento do outro existe o mesmo movimento de passagem das características abordadas de forma física para um conhecimento mais psicológico das características pessoais (Hart & Damon, 1985).

Os investigadores, na área da percepção da pessoa pela criança, encontraram a mesma observação, isto é, as descrições dos outros pelas crianças pequenas parecem univalentes, a pessoa é tanto “boa em tudo” ou “má em tudo” (Harter, 1993 b; Livesley & Bromley, 1973; Rogers, 1978).

Selman (1980) observou também que a criança pequena, primeiro, acredita que ambos, *Self* e outros, são incapazes de ter mais do que um atributo, sentimento ou motivo num dado momento, especialmente se eles parecem contraditórios (Harter, 1993 b).

Segundo Barenboim (1981), as crianças descrevem os outros em termos de: a) comparações de comportamento, em que as crianças comparam os outros em termos de acções (como no conhecimento do *Self*); b) constructos psicológicos, inferência de disposições estáveis a partir do comportamento observado (7 a 10 anos) e c) comparações psicológicas (10 a 12 anos). Antes dos 8 anos, o uso de constructos psicológicos é quase inexistente e, por volta dos 8 anos, o uso das comparações comportamentais está bem estabelecida (Barenboim, 1981; Hart & Damon, 1985).

A análise de Barenboim mostra alguma correspondência com a descrição de concepções de habilidade de Nicholls (1990). A categoria de comparações comportamentais parece corresponder à concepção normativa de habilidade, em que “esperto” significa fazer melhor do que os outros, além de que esta concepção de habilidade e dificuldade também é encontrada nas crianças por volta dos 7 anos de idade (Nicholls, 1990). A concepção de habilidade como capacidade é um constructo psicológico que depende da comparação social, e que surge por volta dos 12 anos de idade (Nicholls, 1990).

1.2. Processos de Comparação Social (Harter, 1986 a, Masters, 1971; Ruble & Rholes, 1981; Suls & Sanders, 1982).

No modelo de comparação social, o indivíduo compara o seu desempenho com o dos outros (Leahy & Shirk, 1985; Ruble, Feldman & Boggiano, 1976; Ruble, Boggiano, Feldman & Loebl, 1980).

Os estudos prévios sugerem que as crianças não iniciam o uso da informação relativa à comparação social senão por volta dos oito anos de idade (Nicholls, 1978, 1979; Ruble, Parsons & Ross, 1976; Veroff, 1969).

Os estudos de Nicholls (1978, 1979) e de Ruble, Parsons & Ross (1976) revelaram a existência de mudanças desenvolvimentais no uso da informação relativa à comparação social na auto-avaliação.

As crianças pequenas não são fortemente afectadas pela informação da comparação social na avaliação dos seus desempenhos. Ruble et al. (1980) referem que existe a possibilidade das crianças não verem a informação proveniente da comparação social como tendo utilidade para predizer os seus desempenhos futuros (Leahy & Shirk, 1985; Ruble, Feldman & Boggiano, 1976; Ruble, Boggiano, Feldman & Loebl, 1980).

Os auto-julgamentos nas crianças mais novas são absolutos e não relacionados com os outros, mas estão relacionados com situações específicas e instáveis. Isto é, as crianças mais novas não pensam em termos de traços ou disposições que perdurem ao longo do tempo e nas situações (Dweck & Elliot, 1983; Harter, 1986 a; Ruble & Rholes, 1981; Suls & Sanders, 1982).

Baseada nas auto-descrições das crianças mais novas, verifica-se que a maioria descreve-se a si mesma como “boa em tudo” (Harter & Pike, 1984; Harter, 1985 a, 1993 b).

Os julgamentos são provavelmente altamente imprecisos – tendem a inflacionar o seu sentido de adequação (Harter, 1990).

Uma possível interpretação para este facto é as crianças mais novas ainda não estarem aptas a diferenciar entre o desejo de ser competente em tudo e a sua actual habilidade relativamente a essas perícias, ou seja, estão inaptas para distinguir o seu *Self Real* do seu *Self Ideal* (Harter, 1985 a, 1990, 1993 b).

Nesta idade, a criança está inapta a utilizar com precisão a informação da comparação social com o propósito de auto avaliação (Ruble, 1983; Suls & Sanders, 1982). Além disso, os agentes socializantes benevolentes propiciam usualmente *feedback* extremamente positivo respeitante às exibições de competência da criança, fazendo frequentemente comparações favoráveis com o nível passado de realização da criança. Tal elogio serve para reforçar as percepções egocêntricas de competência da criança (Harter, 1990).

A razão porque o uso da comparação social pode ser um fenómeno que se desenvolve relativamente tarde, pode ser melhor explicada pelas diferenças na ponderação da informação para a auto-avaliação do que pelas mudanças nas capacidades das crianças para se avaliarem a si próprias ou para compararem o desempenho dos outros com o seu próprio desempenho (Ruble, Boggiano, Feldman & Loebl, 1980).

A capacidade das crianças novas se avaliarem a si mesmas foi documentada em vários estudos, incluindo, por exemplo: a) o dado actual da resposta diferencial das crianças novas ao prognóstico de sucesso ou de fracasso e, certamente, de vencer os adversários, quando confrontadas com informação externa relativa ao seu desempenho e comparativa do desempenho dos seus pares; b) as auto-recompensas diferenciais das crianças com base em resultados relativos (Masters, 1971); c) a habilidade das crianças de jardim de infância para usar a comparação social na avaliação de outra criança (Feldman, Akst, Higgins & Ruble, 1978; Ruble, Boggiano, Feldman & Loebl, 1980; Shultz & Butkowsky, 1977).

Crianças com menos de sete anos avaliam os outros na base de padrões de comparação social (Feldman & Ruble, 1980), e por vezes fazem julgamentos relativos, pelo menos quando as diferenças de resultado são concretas e muito salientes (Levine, Snyder, & Mendez-Caratini, 1982; Smith, Davison, & France-Kaatrude, em publicação). Então está claro que as crianças mais novas conseguem comparar-se socialmente mas, a comparação social não parece ser natural ou de grande prioridade na auto-avaliação de habilidade das crianças mais novas (Ruble, 1987).

A ponderação diferencial da informação de comparação social pode ter ocorrido por várias razões:

- a) o foco de atenção das crianças estava quase sempre dirigido externamente para as características específicas da tarefa em que estavam envolvidas. Assim, a sua avaliação do desempenho baseada na experiência directa com a tarefa pode ter dominado as avaliações, e tais efeitos salientes parecem ser especialmente pronunciados nas crianças novas (Pryor, Rholes, Kriss & Ruble, 1978);

- b) os critérios do meio social quanto ao ênfase na comparação social variam com a idade da criança;
- c) as percepções das crianças novas de que as suas habilidades são instáveis ou rapidamente modificáveis podem tornar a informação relativa de desempenho essencialmente insignificante, uma vez que a sua preocupação é mais de como melhorar as suas perícias do que a avaliação do seu nível actual de competência (Feldman & Ruble, 1977; Ruble, Boggiano, Feldman & Loebel, 1980).

Heckhausen (1984) mostrou que a competição pode ser estimulada de modo a que as crianças pequenas adoptem o desempenho de outra pessoa como um padrão de adequação, ou seja, as crianças em idade escolar podem realizar comparações sociais. Quando alguém levanta a questão da sua competência, incitando que elas deveriam fazer tão bem quanto o outro, comportamentos de competição ocorrem e ficam zangadas se outros completam uma tarefa antes delas e; as tarefas que elas deveriam realizar sozinhas com prazer, podem tornar-se uma fonte de frustração e de sentimento de incompetência. As crianças mostram que não têm concepções normativas de dificuldade e habilidade mas sim, a concepção de habilidade como capacidade (Nicholls, 1990).

Morrison & Kuhn (1983) observaram grupos de crianças com idades entre 4 a 6 anos (cada criança trabalhava com um conjunto de materiais de construção) que não foram estimulados pela competição. As crianças trabalhavam nos seus projectos individuais mas observavam os outros, especialmente, aqueles que estavam fazendo construções mais complexas do que eles. A maioria destas crianças pareciam mais preocupadas em aprender com os seus pares do que em avaliar a sua

competência relativamente aos seus pares, isto porque a observação dos outros era acompanhada de ganhos na competência em construções (Nicholls, 1990).

O contraste entre estas duas preocupações corresponde à distinção entre envolvimento na tarefa e envolvimento no *Ego* (Asch, 1952; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, 1984). O envolvimento no *Ego* implica uma preocupação em como a habilidade pessoal se compara com a dos outros – um desejo de ser superior foi sugerido por termos como “*Ego trip*” ou “Egotista”. No envolvimento na tarefa, compreender um problema ou desempenhar o melhor que a pessoa é capaz, é a preocupação central (Nicholls, 1990).

Spence & Helmreich (1983) fazem uma distinção similar: competitividade versus orientações para o trabalho e para a mestria (Nicholls, 1990).

No envolvimento no *Ego*, os limites da capacidade actual são muito importantes. Estes afectam as suas oportunidades de atingir o seu objectivo de superioridade – a sua forma de sucesso – daí o seu ênfase na habilidade como a causa de sucesso (Nicholls, 1990).

No envolvimento na tarefa, esforço e tentativas para compreender são necessários, se se pretende, alcançar os objectivos de ganhar na compreensão ou de “esticar” as perícias – daí o ênfase no esforço e nas tentativas para fazer as coisas terem sentido (Nicholls, 1990).

É possível, que as crianças com menos de oito anos de idade, usem a informação da comparação social para auto-avaliação em contextos mais familiares onde a informação comparativa está repetidamente disponível (Ruble, Boggiano, Feldman & Loebel, 1980).

Os resultados sugerem que a precisão com a qual as crianças julgam a sua competência, aumenta com a idade. O critério usado pelas crianças na avaliação da sua competência é também dependente da idade. As crianças mais novas mostram maior preferência pelo *feedback* dos adultos e as crianças mais velhas mostram maior preferência pela comparação com os pares. O critério usado pelas crianças nos julgamentos de competência demonstrou estar directamente relacionado com a precisão desses julgamentos (Horn & Weiss, 1991).

Na realidade, as crianças mais novas têm a habilidade de se compararem a si próprias com os outros, contudo, essas comparações não são utilizadas com o propósito de auto-avaliação (Harter, 1986 a; Masters, 1971; Ruble, Bogianno, Feldman & Loebel, 1980; Suls & Sanders, 1982).

Estes dados sugerem que o papel dos pares no processo de auto-socialização, é submetido a mudanças significativas tanto qualitativas como quantitativas, isto é, as comparações iniciais da criança não estão, aparentemente, preocupadas com a auto-avaliação ou auto-definição mas sim, em garantir que a criança esteja a receber as recompensas justas ou desejando ser igual aos outros. Deste modo, até que as crianças reconheçam que os resultados das comparações têm grandes implicações para o *Self*, a competição ou avaliação comparativa pode ter pouco impacto de longa duração (Ruble, Boggiano, Feldman & Loebel, 1980).

Em resumo, a maioria das pesquisas laboratoriais sugere que a incorporação de padrões de comparação na auto-avaliação emerge entre os seis e os nove anos de idade. Esta conclusão não significa que as crianças em idade pré-escolar nunca realizem comparação social. Na realidade, as crianças pré-escolares parecem querer ter a certeza de que estão a receber a sua justa parte de recompensas (Masters, 1971), prontamente entram em competição (Heckhausen, 1982), e fazem manifestos relatos comparativos (Mosatche & Bragonier, 1981). Assim, as crianças mais novas fazem comparações, mas estas, podem não ser particularmente importantes para a sua auto-avaliação no sentido de uma avaliação do *Self* com implicações significativas para os níveis de habilidade geral ou desempenho futuro em tarefas relacionadas (Ruble, 1987).

1.3. Diferenciação entre os conceitos de Sorte e Perícia, Dificuldade e Habilidade, Esforço e Habilidade (Nicholls, 1978, 1990; Nicholls & Miller, 1985; Veroff, 1969; Weisz & Stipek, 1982)

As crianças mais novas não diferenciam entre esforço e habilidade ao fazerem atribuições acerca do *Self* (Dweck & Elliot, 1983; Harter, 1986 a; Kun, 1977; Nicholls, 1978).

O esforço e a habilidade são as causas pessoais ou internas importantes, no sucesso ou no fracasso na descrição de Heider (1958) da análise da acção e na análise das atribuições da motivação para a realização (Nicholls, 1978; Weiner, 1972, 1974).

Os conceitos de esforço e habilidade são logicamente interdependentes. A definição do conceito de habilidade implica a definição do conceito de esforço e vice-versa. A habilidade refere-se àquilo que uma pessoa pode fazer, em que a evidência de um esforço óptimo é requerida antes que se aceite o desempenho como indicativo de habilidade. Este conceito de habilidade implica que a habilidade limite a extensão pela qual o esforço pode aumentar o desempenho. O esforço melhorará o desempenho até ao limite da habilidade (Nicholls, 1978).

As crianças pequenas não diferenciam claramente esforço e habilidade. Para elas, o termo habilidade engloba provavelmente ambos, a competência e o esforço (Nicholls, 1978). O conceito de habilidade é aplicável a muitos domínios de realização, bem como a diversas perícias (Nicholls, 1990).

Não há apenas uma simples relação entre a maneira como a habilidade é elaborada e a importância dada à habilidade como causa de sucesso e de fracasso. Variações nas crenças sobre a importância da habilidade não implicam variação na maneira como a habilidade é construída (Nicholls, 1990).

As crianças pequenas, como os adultos, compreendem que a sua capacidade limita aquilo que podem realizar. Tal como os adultos, usam informação de comparação social para julgar a habilidade. Estas crianças usam também os termos “saber” e “supor” para distinguir as ocasiões em que sabem algo, daquelas em que apenas poderiam ter pensado ou adivinhado (Johnson & Wellman, 1980; Nicholls, 1990).

Uma conclusão possível é que elas têm uma compreensão idêntica à dos adultos da diferença entre tarefas que envolvem sorte e as que exigem perícia (Nicholls, 1990).

Nos estudos de Nicholls & Miller (1985), Weisz & Stipek (1982) foram identificados quatro níveis de compreensão da perícia e da sorte. Mesmo no nível mais baixo, característico das crianças de cinco anos, as crianças vêm claramente sorte e perícia como tarefas diferentes.

Quadro 1: Níveis de diferenciação de Sorte e Perícia

1. Sorte e perícia per se são indiferenciadas e, não são a base para a distinção de tarefas de sorte ou perícia. As tarefas são distinguidas em termos de dificuldade aparente. É esperado que o esforço melhore o resultado de ambas as tarefas, mas a tarefa de perícia é vista como requerendo maior

esforço ou, como mais difícil por causa da complexidade dos seus estímulos visíveis. A tarefa de sorte, não tendo estímulos para comparar, é vista como mais fácil ou requerendo menor esforço.

2. As consequências de perícia e sorte são parcialmente distinguidas mas, a base para a sua distinção não está articulada. É esperado que o esforço melhore os resultados em ambas as tarefas mas, a tarefa de perícia é vista como oferecendo maior oportunidade de, pelo esforço e fazer melhor. Todavia, esta distinção não é justificada, fazendo referência ao facto que a tarefa de sorte não oferece oportunidade de comparar estímulos enquanto a de perícia sim.

3. Os resultados da sorte e perícia são parcialmente diferenciados e, a base para a distinção é feita de forma explícita. A tarefa de perícia é vista como oferecendo mais oportunidade de ser melhor realizada através do esforço, porque é possível de comparar estímulos, enquanto na tarefa de sorte não. Mesmo assim, é esperado que o esforço melhore os resultados na tarefa de sorte.

4. Os resultados de sorte e perícia são claramente distinguidos. É percebido que não há maneira de o esforço afectar os resultados em tarefas de sorte, enquanto se presume que o esforço afecte os resultados em tarefas de perícia (Nicholls, 1990).

Uma das questões sobre percepções da competência diz respeito aos sinais que as pessoas usam para julgar habilidade (McArthur & Baron, 1983). A outra questão atende às regras ou esquemas que as crianças usam para julgar o nível de habilidade de alguém, dando descrições de, como por exemplo, o seu esforço ou desempenho (Nicholls, 1990).

A concepção de habilidade como capacidade diz respeito às dinâmicas do esforço e da competência actual na determinação do desempenho (Nicholls, 1990).

Quando a habilidade é idealizada como capacidade, a percepção de uma pessoa como tendo fracasso numa dada habilidade poderá ser aversiva e fazer parecer mais improvável que possa desempenhar bem as tarefas que requerem essa forma de habilidade. O conhecimento da concepção de habilidade como capacidade poderá levar a um desempenho decididamente debilitado em situações em que os indivíduos acreditam que as suas acções poderão provavelmente demonstrar que lhes falta uma habilidade que é importante para eles (Nicholls, 1990).

O conceito de capacidade actual significa que, mesmo em tarefas em que estamos aptos a dominar tão bem como os outros, se esperamos que os outros necessitem de menos tempo de esforço, estas não nos oferecem a possibilidade de um sentimento de realização. Para além disso, quanto mais nos

esforçamos para desempenhar bem e obtemos baixas realizações mais, convincentemente, o fracasso estabelece a incompetência. Assim, quando esperamos falhar, ou demorar mais, em tarefas em que os outros têm sucesso, o trabalho árduo será uma opção menos atractiva do que era em idades mais precoces. Mesmo se nós não enfrentamos o fracasso, o esforço poderá ser menos inerentemente válido quando a habilidade é idealizada como capacidade. Uma realização que requer grande esforço não conota competência de um modo tão claro como várias realizações em níveis mais diferenciados. E se duvidarmos da nossa capacidade, teremos menos confiança no poder do esforço para aumentar o nosso desempenho relativamente ao dos outros e isso, pode conduzir a uma desvalorização crescente das actividades em que nós podemos revelar a nossa incompetência e conduzir a esforços para evitar tais actividades (Nicholls, 1990).

Para Bloom (1976), a precisão das auto-percepções depende provavelmente da maturidade cognitiva bem como da história de desempenho (Nicholls, 1978).

Nicholls (1978) e Veroff (1969) consideram a diferenciação entre dificuldade e habilidade o segundo aspecto da definição de habilidade.

Quadro 2: Níveis de diferenciação de Dificuldade e Habilidade

1. Egocêntrico: as tarefas são distinguidas em termos da subjectiva probabilidade de sucesso do próprio. Dificil é equivalente a “dificil para mim” que é equivalente a “ não sou esperto para isso”.
2. Objectivo: níveis de dificuldade contínuos são reconhecidos como exigindo níveis correspondentes de habilidade. Dificuldade é reconhecida independentemente das expectativas individuais de sucesso. Contudo, o indivíduo não consegue distinguir quando o fracasso numa dada tarefa é devido a pouca habilidade ou grande dificuldade: A frase “é dificil” não é distinguível de “é muito dificil para mim” que, por sua vez, não se distingue de “não sou esperto para isto”.
3. Normativo: habilidade e dificuldade são completamente diferenciadas em termos das taxas de sucesso dos outros. Tarefas em que apenas poucos pares conseguem ter sucesso, são consideradas mais difíceis e necessitando de maior habilidade. Isso significa que “dificil para mim“ pode ser distinguido de “dificil” (Nicholls, 1990).

O terceiro e último aspecto da definição de habilidade diz respeito à concepção de habilidade como capacidade, ou seja, a noção de que um aumento no esforço pode aumentar o desempenho relativamente aos outros mas, apenas até ao limite que tomamos como um índice da nossa

capacidade actual. Esta concepção baseia-se na crença que se alguém puder desempenhar tão bem quanto os outros e com menos esforço, ele é mais capaz do que os outros e pode desempenhar melhor do que eles, mesmo se estes aplicarem o mesmo esforço. O conceito de capacidade refere-se à capacidade relativamente à dos outros. Os níveis seguintes parecem descrever a forma como as crianças constroem a sua própria habilidade bem como a habilidade dos outros (Nicholls, 1990).

Quadro 3: Níveis de diferenciação de Habilidade e Esforço

1. Esforço ou o resultado é habilidade: esforço, habilidade e resultados de desempenho são imperfeitamente indiferenciados como causa e efeito e, não são distinguidos como dimensões separadas. As explicações dos resultados são tautológicas (nas crianças com idades entre os 5 e os 6 anos; a centração e a natureza tautológica das explicações sugerem o pensamento pré-operacional – Inhelder & Piaget, 1958). As crianças centram-se no esforço (pessoas que se esforçam mais do que os outros, são vistas como mais espertas, mesmo se obtêm uma pontuação mais baixa) ou no resultado (pessoas que obtêm uma pontuação mais elevada, são consideradas como tendo-se esforçado mais e, mesmo quando não o fazem são vistas como mais espertas) (Nicholls, 1978).
2. Esforço é a causa dos resultados (crianças entre os 7 e os 9 anos). Esforço e resultados são diferenciados como causa e efeito. O esforço é a causa principal dos resultados: espera-se de igual esforço idêntico resultado. Quando a realização é igual mas os resultados diferem, isso é visto como resultando de um esforço compensatório para os indivíduos que tentam pouco (eles trabalharam realmente muito por um tempo) ou como tendo aplicado mal o esforço para aqueles que se esforçam muito (eles andaram depressa e cometeram erros).
3. Esforço e habilidade parcialmente diferenciados (crianças entre os 9 e os 11 anos). O esforço não é a única causa dos resultados. As explicações seguidas a diferentes esforços envolvem sugestões que implicam a concepção de habilidade como capacidade (a pessoa que se esforça menos é mais rápida ou mais inteligente). Estas implicações não são, contudo, sistematicamente seguidas (as crianças podem continuar a afirmar que os indivíduos alcançam igual desempenho se exercerem igual esforço).
4. Habilidade é capacidade (crianças de 12 ou 13 anos). Habilidade e esforço são claramente diferenciadas em função dos resultados. Habilidade é concebida como capacidade, a qual se for baixa pode limitar ou se for alta pode aumentar o efeito do esforço no desempenho. Reciprocamente, o efeito do esforço é constrangido pela habilidade. Quando a realização é igual um menor esforço implica uma habilidade mais elevada (Roberts, 1984).

1.4. Expectativas elevadas e irrealistas do desempenho (Clifford, 1975; Parsons & Ruble, 1972, 1977; Shaklee & Tucker, 1979; Stipek, 1984; Stipek & Hoffman, 1980; Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

O estudo da razão que leva as crianças mais pequenas a terem expectativas elevadas e irrealistas dos seus desempenhos, deverá facilitar-nos a compreensão acerca da sua capacidade e tendência para processar e interpretar as informações relevantes para as suas capacidades (Stipek, 1984).

As crianças pequenas descrevem-se a si próprias em termos de atributos e habilidades positivas (Harter, 1993 b; Harter & Pike, 1984).

Harter & Pike (1984) revelaram que as crianças pré-escolares apresentam descrições formidáveis das suas capacidades de correr e trepar, do seu domínio das palavras e números, bem como da sua virtuosidade em conquistar amigos e influenciar os outros (Harter, 1993 b).

As crianças mais novas vêm as suas habilidades de forma mais positiva (Nicholls, 1978) e as suas oportunidades de sucesso de forma mais optimista do que as crianças mais velhas (Yussen & Berman, 1981 citado em Ruble, 1987).

As crianças mais novas fazem relatos de auto-avaliação mais positivos do que críticos, como fazem as crianças mais velhas (Ruble, 1987).

As crianças de idade pré-escolar esperam, usualmente, elevados níveis de desempenho e avaliam as suas habilidades positivamente, mesmo após fracassos repetidos (Ruble, 1987; Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

Nas crianças com idade pré-escolar, a auto-avaliação do desempenho não é influenciada significativamente por situações de sucesso ou insucesso como no caso das crianças mais velhas. No entanto, as expectativas, mesmo das crianças mais jovens, são mais pequenas após o insucesso do que após o sucesso (Ruble, Parsons & Ross, 1976).

As crianças mais jovens tendem a ser mais optimistas, independentemente da sua experiência passada (Stipek, 1984).

As crianças mais velhas proporcionam um auto-retrato mais balanceado, oferecendo ambas as características positivas e negativas. A partir dos oito anos, as crianças são muito mais auto-críticas (Gesell & Ilg, 1946; Harter, 1993 b).

Stipek e Hoffman (1980) encontraram que as predições do desempenho futuro das crianças de 3 e 4 anos de idade são elevadas e não são afectadas pelo sucesso ou fracasso em experiências passadas. Por outro lado, as crianças utilizam a informação acerca do desempenho passado de outra criança de uma forma lógica, (ex.: eram expressas expectativas mais baixas para outra criança que falhou previamente do que para uma que teve sucesso) (Stipek, 1984; Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

Existe uma consistência evidente no que respeita à atitude mais optimista das crianças em idade pré-escolar acerca do seu desempenho futuro em determinada tarefa do que as crianças mais velhas, bem como o facto de atribuírem níveis exagerados à sua capacidade (Stipek, 1984).

Particularmente expressiva é a diversidade de tarefas e contextos em que esta predisposição positiva, optimista, foi descoberta: a avaliação das crianças mais jovens da sua competência ou expectativas de sucesso acabou por se mostrar irrealisticamente elevada, nas tarefas psicomotoras, de dinâmica manual, em puzzles, na determinação de figuras conhecidas e nas relacionadas com a memória temporal; em cenários experimentais e não experimentais; e independentemente do *feedback* dos desempenhos passados (Stipek, 1984).

As crianças mais jovens não são meramente incorrectas, normalmente, sobrestimam a sua capacidade ou grau de desempenho e a probabilidade de sucesso nas tarefas (Stipek, 1984).

Cinco explicações para as elevadas expectativas das crianças pequenas são discutidas:

A) À criança pré-operacional falta as capacidades cognitivas para recordar e integrar séries de *feedback* objectivo do desempenho passado (Stipek, 1984)

Deficiências cognitivas no raciocínio pré-operacional são usualmente propostas como explicações para o insucesso das crianças jovens em utilizar sistemática e objectivamente as experiências passadas nos seus julgamentos de expectativa (Parsons & Ruble, 1977; Stipek, 1984).

Algumas crianças de idade pré-escolar podem nem ser capazes de relembrar e integrar informação relativa a desempenhos anteriores (Stipek, 1984).

As crianças mais novas têm mais dificuldade em processar a informação do que em mover-se depressa (Thelen, 1987). As crianças tornam-se melhores processadores de informação à medida que crescem (Thomas, 1980 citado em Thelen, 1987). Também se tornam mais fortes, mais ajustadas, mais exactas nas tarefas, têm maiores períodos de atenção e basicamente tornam-se melhores em todos os aspectos das habilidades (Thelen, 1987).

As expectativas das crianças de 3 e 4 anos de idade assemelham-se às expectativas das crianças mais velhas relativamente ao desempenho de outra criança, mas são mais elevadas do que as das crianças mais velhas quando dizem respeito ao seu desempenho (Stipek, 1984).

Estes resultados sugerem que as crianças pré-escolares usam a informação do desempenho passado e fazem julgamentos relativos ao desempenho de uma forma semelhante ao adulto, uma forma lógica, quando julgam os outros (isto é, as suas expectativas declinavam em função do fracasso passado), mas não quando julgam o seu próprio desempenho (Stipek, 1984).

O seu uso da informação do desempenho passado nos seus julgamentos, acerca do desempenho de outra criança sugere que as deficiências cognitivas na memória ou na integração de séries de resultados passados não pode inteiramente explicar o seu fracasso em incorporar o fracasso passado nos seus julgamentos de expectativa relativos ao seu próprio desempenho (Stipek, 1984).

Estes dados sugerem que as crianças pequenas possuem as competências cognitivas requeridas para processar o *feedback* relativo ao desempenho passado e aplicar esse *feedback* em julgamentos acerca do desempenho futuro. Aparentemente, contudo, as crianças pequenas fazem maior uso das informações negativas vindas do exterior no julgamento dos outros, do que no julgamento de si próprias (Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

As crianças mais novas são afectadas negativamente apenas pela informação directa indicando incompetência mas não por informação social (Boggiano & Ruble, 1979; Ruble, 1987).

B) A criança pequena assume que os resultados do desempenho são primeiramente função do esforço, se decidir-se esforçar-se o suficiente no futuro pode logicamente esperar ter sucesso (Stipek, 1984)

Dweck (em publicação), sugere que as crianças jovens possuem uma visão “incremental” da habilidade. Elas assumem que a habilidade é instável e, em alguns casos, influenciada pela prática e pelo empenho. Consistente com esta conceptualização, a sua investigação sugere que as crianças que inferem essa habilidade e empenho estão positivamente correlacionadas com níveis de sucesso constantes (Karabenick & Heller, 1976; Kun, 1977; Nicholls, 1978; Stipek, 1984).

De forma similar, Harter & Chao (citados por Harter, 1981 a e b), descobriram que crianças de 4 e 5 anos de idade, explicam normalmente que a criança com insucesso apenas necessita de praticar a sua habilidade para melhorar o desempenho (Stipek, 1984).

Ambos os estudos, indicam que as crianças jovens não atribuem ao insucesso um factor estável que limite o efectivo potencial do esforço (Stipek, 1984).

Uma segunda explicação para os julgamentos mais realistas das crianças acerca de outra criança diz respeito, ao aparente fracasso das crianças pequenas em diferenciarem entre esforço e habilidade e a sua tendência para assumirem, que a prática e o esforço conduzem inevitavelmente ao sucesso. Tendo acesso ao seu próprio, mas não ao estado motivacional da outra criança, a criança pré-escolar pode estar confiante de que se tentar arduamente da próxima vez, consequentemente, terá sucesso, mas não estará confiante de que a outra criança tentará o suficiente arduamente (Stipek, 1984).

Falhas de memória e integração e, a aparente tendência das crianças para atribuírem aos insucessos causas de controle instável, parecem ser boas razões para que as crianças esperem normalmente sucesso, mesmo após efectivas e repetidas experiências de insucesso (Stipek, 1984).

C) A criança pequena ignora o *feedback* da comparação social e então, está a privar-se de uma fonte de informação negativa acerca das suas capacidades e da probabilidade de futuro sucesso (Stipek, 1984)

O *feedback* de desempenho na forma de avaliação normativa, é também pouco provável que baixe as expectativas ou auto-avaliações do desempenho das crianças pequenas (Stipek, 1984).

As crianças mais velhas e os adultos, interpretam usualmente o seu resultado como sucesso ou fracasso em termos de como é o seu desempenho comparado com o dos outros (Stipek, 1984).

Embora, mesmo as crianças pré-escolares pareçam estar aptas a fazer comparações sociais (Mosatche & Bragonier, 1981; Ruble, Feldman & Boggiano, 1976), as crianças não tendem a comparar o seu desempenho com outras crianças pelo menos até aos oito anos (Boggiano & Ruble, 1979; Ruble et al., 1980; Veroff, 1969). Além do mais, as suas auto-avaliações não são afectadas pela informação normativa relativa ao seu desempenho (Ruble, Parsons & Ross, 1976; Ruble, Boggiano, Feldman & Loebel, 1980; Stipek, 1984).

As crianças pré-escolares discutem frequentemente os seus níveis absolutos de mestria, usualmente, dando um exemplo de algo que elas conseguem fazer. Só por volta dos oito anos é que as crianças explicam o seu nível de habilidade fazendo alguma referência à sua competência ou desempenho relativamente aos pares (Stipek, 1984).

É, usualmente, mais fácil para as crianças pequenas superarem o seu próprio nível de desempenho passado e extraírem reforço positivo dos adultos, do que é para elas superarem o nível de desempenho dos pares. Falhando na sua comparação do seu desempenho com outras crianças, as crianças pequenas estão a privar-se de uma fonte potencial de informação, indicando baixa competência (Stipek, 1984).

Quer as crianças não tendam a comparar o seu desempenho com outras crianças, porque estão cognitivamente inaptas para processar informação comparativa, ou porque simplesmente não estão motivadas para obter informação comparativa; a relativa falta de interesse em comparar desempenho, e na informação normativa, pode explicar, em parte, porque elas são capazes de manter elevadas expectativas e uma visão positiva das suas competências, mesmo quando o seu desempenho é pobre relativamente aos seus pares (Stipek, 1984).

D) A criança pequena confia mais no reforço social (o qual pode ser especialmente positivo e abundante nos primeiros anos) nos seus julgamentos de habilidade e expectativa do que na informação normativa ou objectiva (Stipek, 1984)

Spear & Armstrong (1978) encontraram que comparadas com as crianças mais velhas, o desempenho em tarefas motoras e de aprendizagem das crianças pequenas era relativamente mais afectado pelas declarações de reforço social feitos pelos adultos, do que pelas comparações dos pares. Existe evidência adicional, sugerindo que, as crianças pequenas atendem e respondem mais ao reforço social do que ao *feedback* objectivo (correcto ou exacto) (Lewis et al., 1963; Meid, 1971; Stipek, 1984).

Com o desenvolvimento, o respeito pelo conhecimento parental diminui e as avaliações dos pares aumentam de importância (McGuire & McGuire, 1982).

Nas crianças entre os 4 e os 7 anos de idade, o suporte parental, na forma de aprovação, é melhor predictor do comportamento manifestado de auto-estima do que é o suporte por parte dos seus pares (Nikkari & Harter, 1993; Haltiwanger & Harter, 1988).

A correlação entre o suporte por parte dos pares, na forma de aprovação, de companheirismo e a auto-estima global, aumentam com o desenvolvimento, de tal forma, que no início da adolescência iguala o impacto do suporte dos pais (Harter, 1990 c). No entanto, as correlações entre a aprovação parental e a auto-estima não diminuem com o desenvolvimento. Pelo contrário, é o aumento na relação entre a aprovação dos pares e a auto-estima global que representa a maior alteração (Harter, 1996 a e b).

Este padrão é consistente com conclusões recentes de Oosterwegel & Oppenheimr (1993), que enfatizam a importância da opinião dos pais sobre o *Self* até à adolescência (Harter, 1996 a e b).

E) O *feedback* objectivo está disponível mesmo para as crianças mais novas, mas estas podem não processar ou interpretar esse *feedback* da mesma forma que as crianças mais velhas ou os adultos (Stipek, 1984).

Uma associação entre fracasso passado e futuro pode, simplesmente, ser muito fraca para as crianças realizarem predições realistas. Afinal, para as crianças mais novas, com um rápido ritmo de desenvolvimento de competências, o fracasso é frequentemente seguido de sucesso (Stipek, 1984).

Considerações desenvolvimentais respeitantes ao significado do fracasso têm elevadas implicações para as expectativas de desempenho e para as auto-percepções de competência das crianças. Embora seja verdade, que as crianças recebem *feedback* objectivo e relevante das suas competências, este pode não ter o mesmo significado para elas, como tem para as crianças mais velhas, e consequentemente, poderá não ser percebido como tendo as mesmas implicações no seu desempenho e competência futuras (Stipek, 1984).

As crianças pequenas consideram a idade um atributo distintivo e muito saliente (McGuire & McGuire, 1987). A competência percebida elevada das crianças pequenas, pode ser baseada em normas, que lhes dizem, que elas eventualmente serão capazes de fazer praticamente tudo o que as crianças mais velhas fazem (Frey & Ruble, 1990).

A menos que a criança viva numa área muito isolada, ela terá sempre a possibilidade de observar as maiores perícias das crianças escolares. Podem ser ensinadas, explicitamente, pelas crianças mais velhas, podem observar as crianças mais novas que também diferem no seu nível de perícia, e consequentemente, os fracassos momentâneos da criança mais pequena não são preocupantes, uma vez que pode esperar eventualmente alcançar o sucesso das crianças mais velhas. O sucesso que as crianças podem antecipar como seus podem muito bem elevar as suas auto-percepções de competência (Frey & Ruble, 1990).

Higgins e Parsons (1983), argumentaram que o mundo social da criança pré-escolar e a sua própria experiência de um desenvolvimento muito rápido das perícias, permite conceptualizar habilidade como um atributo instável. Os autores citam dados que mostram que as crianças pré-escolares, ao contrário das crianças mais velhas, baseiam as expectativas de desempenho, não no seu desempenho passado ou nas suas atribuições para esse desempenho mas, nas suas expectativas de que aprenderão como se faz a tarefa (Frey & Ruble, 1990).

A auto-avaliação na criança pré-escolar tem elementos de ambas as comparações social e temporal. A autoconsciência de progressos prévios e futuros é elevada pela observação de diferenças

consistentes, relacionadas com a idade no comportamento dos outros. Com esta perspectiva, a comparação social entre crianças pequenas pode ser dirigida para a avaliação, quando possível, ou é mais provável, para a aquisição de uma perícia do que para determinar a competência subjacente. As normas de idade não são levemente consideradas pelas crianças pequenas (Frey & Ruble, 1990).

As crianças pequenas conseguem um sentimento de competência e de realização a partir do exercício pleno das suas perícias, a partir de um ganho na compreensão ou de um aumento na eficiência do seu desempenho (Nicholls, 1990).

Parece que não é provável que o fracasso afecte o comportamento das crianças pequenas em situações de realização a não ser que este seja especialmente saliente. Estudos experimentais do desenvolvimento de desânimo apreendido, sugerem que as crianças mais pequenas são menos susceptíveis aos efeitos comportamentais do fracasso do que as crianças mais velhas (Rholes, Blackwell, Jordan & Walters, 1980). Talvez, seja menos provável que as crianças de idade pré-escolar tenham a sua atenção dirigida para os seus fracassos passados como as crianças em idade escolar (Stipek, Roberts & Sanborn, 1984; Stipek, 1984).

As investigações anteriores sugerem que as crianças de idade pré-escolar aplicam mais informação de *feedback* negativo aos julgamentos de competência e de expectativa acerca de outra criança do que aos julgamentos acerca de si mesmas (Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

Os resultados deste estudo sugerem dois factores que afectam os julgamentos de expectativa das crianças pequenas: o seu grau de desejo de sucesso e a saliência do *feedback* do desempenho. Salientam ainda, que quando a atenção das crianças está dirigida para os resultados do seu desempenho passado, elas não predizem o seu desempenho futuro só na base dos seus desejos. Elas ajustam as suas expectativas futuras de modo a reflectirem a informação do desempenho passado (Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

A primeira explicação, inspirada na teoria de Piaget, diz respeito às exageradas percepções de eficácia pessoal das crianças pré-escolares. Sob determinadas condições, as expectativas da criança pré-operacional reflectem mais os seus desejos do que uma análise cognitiva da informação relevante para a probabilidade de futuro sucesso - "Wishful Thinking" (Stipek, 1984).

De acordo com a teoria de Piaget (1925, 1930), as crianças pré-escolares não diferenciam frequentemente entre os seus desejos e as suas expectativas. A hipótese baseada nessa teoria refere que as crianças em idade pré-escolar vêem os seus “desejos como eficazes em si mesmos” (Piaget, 1930). Piaget sugere que as crianças no período pré-operacional manifestam contiguidade entre os seus próprios desejos e resultados, e frequentemente, não têm uma compreensão suficientemente bem desenvolvida da causalidade física para atribuir resultados a outra coisa que não seja os seus desejos pessoais ou eficácia. As suas percepções de causalidade são baseadas na contiguidade, “sempre que os acontecimentos contíguos estão em harmonia com o desejo da criança, esse desejo é percebido como a causa total ou parcial” (Piaget, 1925; Stipek, 1984; Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

O conceito de eficácia de Piaget é algo diferente do de Bandura (1977), no qual eficácia refere-se à crença do indivíduo de que ele pode “executar com sucesso o comportamento requerido para produzir os resultados”. De acordo com Piaget, as crianças pequenas não compreendem frequentemente os comportamentos instrumentais mas, apesar disso, acreditam que têm a capacidade atingir o resultado desejado apenas através dos seus desejos. Piaget sublinha que acreditar na eficácia dos seus desejos é maior por volta dos 4 anos de idade e decresce daí em diante. As percepções de competência das crianças, no sentido que Bandura atribui, de capacidade para executar comportamentos instrumentais, podem seguir um curso de desenvolvimento diferente (Weisz & Stipek, 1982; Stipek, 1984).

As crianças pré-operacionais terão percepções de auto-eficácia exageradas, e conseqüentemente, expectativas de desempenho irrealistas em situações em que experimentaram relativamente pouco fracasso em alcançar o seu objectivo (a contiguidade entre desejo e resultado permanece forte) e quando não têm uma explicação objectiva para o resultado (uma tarefa experimental nova) (Stipek, 1984).

A falha na diferenciação entre desejos e expectativas, pode explicar porque as crianças no estudo do Stipek e Hoffman (1980) tinham expectativas mais elevadas (e menos realistas) para o seu próprio desempenho do que para o desempenho futuro de outra criança. Talvez, quando fazem julgamentos acerca do seu próprio desempenho futuro, as crianças confundam os seus desejos com o seu julgamento “objectivo” (isto é, acreditam que os seus desejos de sucesso são suficientes para trazê-lo ao de cima), ao passo que, quando é julgado o desempenho de uma outra criança, não existe desejo

peçoal para interferir com o processamento da evidência do desempenho objectivo (como Piaget dizia afecto e cognição são indissociáveis) (Piaget, 1981; Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

Pode-se propor uma certa lógica na confusão entre desejos e expectativas das crianças pequenas: se as crianças percebem uma relação causal entre desejos e resultados, então esperar sucesso após fracassos passados não é ilógico (Stipek, 1984).

Se esta análise está correcta, então poder-se-á ser capaz de elevar as expectativas das crianças em relação a outra criança fazendo com que o sucesso da outra criança seja desejado por elas. As crianças de idade pré-escolar podem não julgar o desempenho futuro com base nos seus desejos se a informação objectiva do seu desempenho é altamente saliente. As crianças de idade pré-escolar podem também aplicar a informação do desempenho passado nos seus julgamentos de expectativa se a sua atenção for dirigida para prévios fracassos através de uma recordação concreta (Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

Os efeitos dos desejos no processamento de informação do desempenho passado pelas crianças, pode ser dominado fazendo a informação do desempenho passado especialmente saliente (Stipek, 1984).

Os resultados desse estudo são consistentes com a hipótese de que: embora as crianças pequenas falhem, algumas vezes, na diferenciação entre os seus desejos e as suas expectativas (isto é, elas esperam atingir aquilo que elas desejam atingir), elas conseguem fazer julgamentos relativamente realistas acerca do seu desempenho futuro se a sua atenção for dirigida para a informação acerca do seu desempenho passado (Stipek, 1984; Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

No estudo de Clifford (1978), as predições do desempenho futuro das crianças de idade escolar numa tarefa de puzzles, aproximavam-se mais de perto do desempenho passado quando uma lembrança visual saliente do desempenho passado tinha sido provida. As crianças pré-escolares também podem aplicar informação do desempenho passado nos seus julgamentos de expectativa se a sua atenção for chamada para os seus fracassos prévios através de tal lembrança (Stipek, 1984).

As predições das crianças do seu desempenho eram relativamente mais baixas quando lhes era provida uma representação saliente do seu desempenho passado (Stipek, 1984).

Tendo um investimento no sucesso da outra criança resulta aparentemente em expectativas relativamente mais elevadas (Stipek, 1984).

Os resultados do estudo apoiam a hipótese de que as crianças pequenas confundem os seus desejos com os seus julgamentos de expectativa. As crianças podem desejar mais o seu próprio sucesso do que desejam o sucesso de outra criança, e esse desejo interfere com o seu processamento do *feedback* objectivo de fracasso. No entanto, também sugerem que os desejos não predominam necessariamente nos julgamentos de expectativa das crianças pequenas. As crianças ajustam as suas expectativas futuras para reflectirem os seus desempenhos passados quando os seus fracassos passados foram especialmente salientados. Aparentemente, sob algumas condições, os desejos não são o primeiro factor nos julgamentos de expectativa (Stipek, 1984).

A segunda explicação é elaborada a partir de uma concepção baseada no processamento de informação. A diferente perspectiva visual que as crianças têm dos seus próprios resultados no desempenho passado e dos da outra criança resulta em diferentes expectativas para desempenhos futuros (Stipek, 1984).

A investigação sobre a atribuição encontrou que os indivíduos predizem o desempenho futuro consistente com o desempenho passado (isto é, o fracasso é predito a seguir ao fracasso) quando o desempenho passado é atribuído a causas estáveis, mas não quando é atribuído a causas instáveis (Stipek, 1984; Weiner, 1979).

Esta explicação alternativa baseia-se na concepção de Jones (1976), do “erro de atribuição fundamental” a qual define a tendência para atribuir o comportamento do outro exclusivamente às disposições observadas do actor, mas atribuir o seu próprio comportamento a determinantes situacionais (Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

As crianças podem atribuir a falha de outra criança a causas disposicionais, e conseqüentemente, estáveis, e assim predizer a falha futura para a outra criança. Podem atribuir a sua própria falha a causas situacionais, as quais podem mudar, permitindo-lhes assim, predizer o sucesso para si próprias (Stipek, Roberts & Sanborn, 1984).

De acordo com isto, uma possível explicação para a diferença entre o *Self* e o outro no estudo sobre expectativa é que as crianças pré-escolares atribuem o seu próprio fracasso a causas instáveis e o fracasso da outra criança a causas estáveis (Stipek, 1984).

Outros aspectos da perspectiva que podem ter implicações importantes no uso do *feedback* de desempenho pelas crianças são: a) não estarem distraídas com a sua própria participação quando observam outra criança; b) terem uma melhor memória para a história de desempenho da outra criança; c) a sua maior concentração pode permitir-lhes perceber mais cedo a consistência no *feedback* da outra criança do que estarem conscientes dessa consistência no seu próprio *feedback* (Stipek, 1984).

2. DIFERENÇAS DESENVOLVIMENTAIS NA ESTRUTURA E CONTEÚDO DO AUTO-CONCEITO

Uma abordagem útil à avaliação do auto-conceito em crianças e adolescentes tem necessariamente de ser sensível às mudanças desenvolvimentais na verdadeira natureza de como o *Self* é construído (Damon & Hart, 1982; Harter, 1983 b, 1986 a e b, 1988 a; Montemayor & Eisen, 1977; Rosenberg, 1986).

Tais diferenças podem ser caracterizadas ao longo das duas dimensões fundamentais: a estrutura e o conteúdo do auto-conceito (Harter, 1988 a).

As dimensões estruturais caracterizam-se por descrições simples de atributos isolados, subsequentemente, a organização desses atributos em constructos que reúnem traços semelhantes acerca do *Self*, e depois, a organização dos traços em abstrações de elevada ordem – trajetória desenvolvimental estrutural (Harter, 1986 a).

As dimensões de conteúdo são compostas por descrições das preferências observáveis da pessoa, habilidades, auto-descrições envolvendo os motivos e emoções da pessoa e finalmente os pensamentos internos da pessoa (Harter, 1986 a).

Primariamente, a dimensão estrutural sublinha as mudanças cognitivo-desenvolvimentais que afectam o auto-conceito enquanto construção cognitiva (Harter, 1988 a).

Um tema central na literatura do desenvolvimento envolve a extensão pela qual os sistemas psicológicos sofrem mudança ontogenética que podem ser conceptualizados em termos dos processos de diferenciação e integração (Harter, 1988 a).

O auto-conceito pode ser considerado dentro de tal organização estrutural. Ambas, teoria e investigação, revelaram que com o desenvolvimento, há um aumento do número de domínios do auto-conceito que podem ser articulados bem como diferenciados (Harter, 1988 a).

2.1. Avaliação do Auto-conceito

Uma análise sensitiva do auto-conceito das crianças e adolescentes tem de ter em conta as mudanças desenvolvimentais na estrutura e conteúdo de *Self*. Tais diferenças resultam de mudanças cognitivo-desenvolvimentais bem como de alterações nas preocupações salientes associadas a períodos de desenvolvimento específicos (Harter, 1988 a).

A natureza unidimensional do auto-conceito foi modificada por teóricos recentes que argumentaram que tal abordagem, mascara distinções avaliativas importantes que as crianças fazem acerca da sua adequação em diferentes domínios das suas vidas (Harter, 1988 a, 1990).

Os proponentes da perspectiva multidimensional, propuseram modelos e adoptaram estratégias de medida que identificam domínios específicos de auto-avaliação, avaliando cada um separadamente (Harter, 1985 a, 1986, 1988 a, 1990; L'Ecuyer, 1981; Marsh, 1984, 1987; Marsh, Barnes, Cairns e Tidman, 1984; Mullener e Laird, 1971; Shavelson, Hubner e Stanton, 1976)

O auto-conceito pode ser conceptualizado ao longo de um *continuum* de julgamentos muito específicos até julgamentos muito globais acerca do *Self* e tais abordagens não são necessariamente mutuamente exclusivas (Harter, 1988 a).

O auto-conceito como constructo multidimensional é melhor representado por avaliações discretas ao longo de uma variedade de domínios específicos (Harter, 1985, 1986, 1987, 1988 b).

O modo como se define auto-conceito, ou seja, se se considera o auto-conceito como um constructo unitário e global ou se um conjunto mais diferenciado e multidimensional de auto-avaliações, ditará a estratégia de avaliação adoptada (Harter, 1988 a).

A especificidade da investigação e o interesse das questões de avaliação ditam a escolha dos instrumentos e o nível de medida. Mudanças na estrutura e no conteúdo do auto-conceito têm implicações óbvias na avaliação – tais mudanças, implicam que os instrumentos designados para determinar as dimensões do auto-conceito, devam necessariamente mudar em função do nível de desenvolvimento (Harter, 1988 a).

Enquanto que mudanças na estrutura, conteúdo e formato das questões nas medidas de auto-conceito que são sensíveis ao nível de desenvolvimento, podem ser vistas como desejáveis, de forma a capturar diferenças qualitativas na formação do auto-conceito, também podem colocar certos problemas. Paradoxalmente, tal sensibilidade ao nível de desenvolvimento torna difícil examinar mudanças desenvolvimentais no auto-conceito ao nível individual (estudos longitudinais e transversais) (Harter, 1988 a).

A utilização de instrumentos adequados à idade, com modificações na estrutura, conteúdo e formato das questões, torna difícil avaliar se as diferenças obtidas nos dois instrumentos representam mudanças devidas ao instrumento ou mudanças reais nas auto-avaliações das crianças (Harter, 1988 a).

Harter (1985 a, 1986 a e b, 1988 a) apresenta uma abordagem do auto-conceito que representa a integração de ambas as perspectivas multidimensional e unidimensional, em ambos os níveis, modelo e medida.

O auto-conceito é uma teoria, uma construção cognitiva, cuja arquitectura é extremamente funcional, ou seja, está desenhada de modo a assimilar os dados da realidade de forma a manter ou provocar elevada auto-estima no indivíduo (Allport, 1961; Bartlett, 1932; Brim, 1976; Damon & Hart, 1988; Epstein, 1973, 1981, 1991; Greenwald, 1980; Harter, 1983 b, 1993 a; Kelly, 1955; Lecky, 1945; Lynch, 1981; Markus, 1980; Piaget, 1965; Rogers, 1951; Sarbin, 1962).

O modelo sublinha a importância dos julgamentos globais da estima ou *Self-worth*, para além da avaliação dos domínios específicos de competências (Harter, 1988 a).

Dentro da estrutura deste modelo, a auto-estima ou *Self-worth* tem sido conceptualizada como o nível de estima global que uma pessoa tem pelo *Self* como pessoa (Harter, 1985 a, 1986, 1990, 1993 a).

Para Rosenberg (1979), os indivíduos possuem um sentido geral de auto-estima ou sentimentos de consideração por si próprio como pessoa, para além das avaliações da sua adequação através dos domínios específicos da sua vida. Contudo, no que diz respeito à avaliação, Rosenberg focou-se inicialmente na auto-estima global, nomeadamente, a estima geral que cada um possui pelo *Self* enquanto pessoa. Argumenta que os vários elementos discretos do *Self* são ponderados, hierarquizados e combinados de acordo com uma equação extremamente complexa da qual o indivíduo é desconhecedor (Harter, 1988 a). Saliencia ainda o papel da importância de um dado atributo para o indivíduo, na medida em que esta importância poderá afectar o grau pelo qual a avaliação dessa característica afectará a auto-estima global da pessoa (Harter, 1985, 1986 a, 1990).

Como Rosenberg, Harter avalia o *Self-worth* directa e independentemente através de um conjunto de itens que determinam o julgamento global da pessoa da consideração por si própria enquanto tal. Esses itens inquiram acerca da extensão com que o indivíduo gosta de si próprio como pessoa, gosta do modo como conduz a sua vida, está feliz com o modo como é... (Harter, 1986 a, 1988 a, 1990).

A separação em subescalas que determinam domínios específicos de competências proporciona um perfil multidimensional do auto-conceito. Separando conceptual e empiricamente os domínios específicos de julgamentos de competência ou adequação do julgamento mais global da pessoa da consideração por si própria como tal, estaremos aptos a determinar a relação que competências específicas trazem à *Self-worth* global. Isto é, a especificar a forma pela qual os domínios são ponderados e combinados para produzir um sentido global de *Self-worth* da pessoa (Harter, 1986 a, 1987, 1988 a, 1990).

2.2. Escala Pictórica da Competência Percebida e Aceitação Social para Crianças

No desenvolvimento da *PICTORIAL SCALE OF PERCEIVED COMPETENCE AND SOCIAL ACCEPTANCE FOR YOUNG CHILDREN*, Harter e Pike (1984) demonstraram que as crianças dos 4 aos 7 anos de idade podem fazer julgamentos fidedignos acerca dos seguintes quatro domínios: competência cognitiva, competência física, aceitação social e conduta comportamental; se eles são pictoricamente representados como comportamentos concretos e observáveis (Harter, 1986 a, 1988 a).

As crianças pequenas estão aptas a fazer julgamentos à cerca da sua competência ou adequação se essas forem expressas em termos de comportamentos concretos e observáveis (Montemayor & Eisen, 1977; Damon & Hart, 1982; Harter, 1983 b, 1986 a, 1990; Harter & Pike, 1984).

Estas quatro dimensões auto-avaliativas são úteis para as crianças uma vez que podem articular as suas avaliações acerca do *Self*. Contudo, os julgamentos ao longo destes quatro domínios não estão ainda claramente diferenciados. Análises factoriais revelam que os itens cognitivos e físicos se combinam num único factor competência, sugerindo que as crianças não fazem uma distinção clara entre as suas competências cognitivas e as suas perícias físicas. Além disso, aceitação social e conduta comportamental também se combinam num segundo factor, sugerindo que as dimensões ainda não estão diferenciadas (Harter, 1986 a, 1988 a, 1990).

Uma outra limitação estrutural é evidenciada pelo facto das crianças serem incapazes de fazer julgamentos acerca do seu *Self-worth*, ou seja, o conceito consciente e verbalizável do respeito que uma pessoa tem de si mesma como pessoa. Esta construção cognitiva, tal como é determinada por aqueles itens designados para avaliar *Self-worth* (gostar de si próprio como pessoa), não está disponível nas crianças mais novas (Harter, 1986 a, 1988 a, 1990).

Os dados revelam que só a meio da infância é que a criança pode fazer julgamentos úteis e fidedignos acerca desse constructo global. Nos seus estudos, Harter (1987, 1990) e Harter & Pike (1984) encontraram que a criança desenvolve um conceito consciente e verbalizável da sua estima global como pessoa só por volta dos oito anos (Harter, 1990, 1993 b).

Dado esse que é consistente com a literatura desenvolvimental da habilidade das crianças para formar conceitos. No entanto, o facto deste conceito não ser avaliável nas crianças mais novas, isso não

significa que as crianças não possuam um sentido de *Self-worth* ou de auto-estima, ou que a auto-estima está ausente ou é irrelevante para essas crianças (Harter, 1988 a, 1993 b).

O que se observa é que a criança pequena manifesta ou “transpira” sentimentos de auto-estima através dos seus comportamentos, particularmente, o seu sentimento de confiança nas suas habilidades (Harter, 1993 b).

Apoiada por recente trabalho empírico (Haltiwanger & Harter, 1988), o qual salienta que as crianças dos 3 aos 5 anos estão inaptas para construir uma cognição do *Self*, mas “emanam” um sentido global de auto-estima, que é manifestado em certos comportamentos específicos dentro do seu repertório comportamental, é convicção, que a *Self-worth* deverá ser abordada através do comportamento observável (Haltiwanger, 1989; Harter, 1987, 1988 a, 1990).

As crianças mais novas não têm um conceito verbalizável da sua *Self-worth*. Isto representa uma limitação cognitiva, bem como a sua inabilidade para diferenciar muitos domínios discretos do auto-conceito; características estruturais que têm implicações para a avaliação (Harter, 1988 a).

Em geral, mudanças ao longo desse ciclo global de idades (4 a 18 anos), são consistentes com os dados, que revelam, que a linguagem das auto-descrições mostra uma alteração gradual dos comportamentos concretos e observáveis, para generalizações de características parecidas em traços semelhantes acerca do *Self* (Harter, 1983 b, 1988 a; Rosenberg, 1986).

IV. IMPORTÂNCIA DAS PERCEPÇÕES DE COMPETÊNCIA E DE CONTROLE

O desenvolvimento é “um processo de expansão, no sentido de maior complexidade, diferenciação e refinamento e, simultaneamente, de integração e coesão, no qual o sujeito aumenta e consolida as suas capacidades de auto-regulação” (Lemos, 1996).

A promoção do funcionamento das estruturas, a actualização e organização do desenvolvimento depende da motivação, a qual energiza e dirige o comportamento da pessoa num determinado sentido, organizando os recursos internos e externos, de modo a atingir um fim ou objectivo (Lemos, 1996).

O exercício motivado das estruturas e os comportamentos organizados de forma intencional originam a ocorrência dos processos psicológicos. “Para que os esquemas cognitivos se elaborem, para que as estruturas da personalidade se diferenciem, ou para que o *Self* se actualize, o sujeito tem de agir sobre o seu próprio mundo” (Lemos, 1996).

Harter (1978, 1981 a e b) identifica dois constructos psicológicos ou auto-percepções como correlatos críticos da orientação motivacional da criança: a competência percebida e o controle percebido (Harter & Connell, 1984).

“As experiências de competência e de autonomia surgem como fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e integrado da personalidade. As dificuldades ou obstáculos crónicos à sua experiência comprometem seriamente o desenvolvimento” (Lemos, 1996).

Competência e autonomia são definidas como necessidades psicológicas primárias subjacentes à actividade intrinsecamente motivada (Deci, 1975).

O sentimento de competência é a crença na capacidade própria para atingir objectivos desejados. É um dos factores determinantes do interesse/desinteresse por uma actividade e da qualidade emocional do investimento (Deci, 1975).

O desejo de competência e de autonomia sustenta e inicia as actividades promotoras do desenvolvimento e da integração (Lemos, 1996).

Uma outra necessidade psicológica primária subjacente ao desenvolvimento é a homonomia, ou seja, a necessidade de relacionamento “energiza as explorações e interacções interpessoais e interage com as necessidades de autonomia e de competência. As relações com o mundo social constituem uma outra tendência fundamental do desenvolvimento saudável” (Lemos, 1996).

O auto-conceito, ou conceito de si próprio, insere-se no conjunto de percepções e crenças acerca de si próprio e do ambiente, em paralelo com as percepções de capacidade própria, ou seja, percepções de competência; as atribuições; as percepções de controlo; a auto-eficácia; o interesse e a orientação para objectivos (Lemos, 1996).

O auto-conceito desempenha um papel fundamental na forma como os indivíduos persistem, adquirem e atingem, os níveis de sucesso desejados nas mais diversas áreas da actividade humana (Ebbeck & Stuart, 1993; Fontaine, 1991 a; Weiss, 1987, 1993).

Para a promoção do bem estar individual é importante que a pessoa tenha uma boa percepção em relação à sua competência social, física, cognitiva, etc., de forma a obter o seu equilíbrio psíquico (Fontaine, 1991 a).

Essas percepções são condicionadas pelo conjunto de experiências e vivências pelas quais a pessoa passa ao longo do seu processo de desenvolvimento, do contacto com as situações do dia a dia e da forma como resolve e encara cada uma delas (Harter, 1988 a).

É através daquilo que a pessoa julga que os outros pensam dela que se formará o seu auto-conceito. Daí que seja importante para ela que os outros lhe confirmem os seus êxitos. Se, ao longo da sua vida, existir a ausência de qualquer tipo de referência em relação às suas acções, positivas ou negativas, sem a manifestação do reconhecimento quando estas estão bem feitas, a pessoa poderá criar uma noção errada das suas competências e, conseqüentemente, um conceito de si própria desviado da realidade. Ao valorizar-se os progressos feitos ao longo do seu desenvolvimento, contribui-se para a formação de um conhecimento de si mesma mais aprofundado e para a aprendizagem de como apreciar-se a si mesma (Harter, 1988 a).

Como o auto-conceito se relaciona com as expectativas das pessoas que são importantes para o indivíduo, de quem gosta e com quem habitualmente se relaciona, é fundamental que este acredite que é capaz de corresponder ao que ele pensa que os outros esperam dele, isso permite-lhe desenvolver um auto-conceito positivo ou um sentimento de consideração por si próprio (Harter, 1988 a).

1. PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA

Para Deci (1975), o sentimento de competência é a crença na capacidade própria para atingir objectivos desejados. É um dos factores determinantes do interesse / desinteresse por uma actividade e da qualidade emocional do investimento.

O sentimento de competência inscreve-se nas inter-relações das percepções sobre o que produz os acontecimentos ou os resultados – percepções de contingência ou percepções meios – fins; e as percepções sobre o acesso do sujeito a esses factores – percepções de competência ou percepções Eu – meios (Lemos, 1996).

A crença na competência para realizar uma actividade depende em parte das experiências anteriores do sujeito nessa actividade ou, em actividades do mesmo tipo, mais especificamente, no sucesso ou fracasso em que se traduziram tais experiências. Com base nestas experiências, o sujeito elabora antecipações (expectativas), previsões quanto aos resultados que obterá em novas tentativas (Lemos, 1996).

As percepções de competência e de contingência são afectadas quer por factores internos (especialmente os relacionados com o desenvolvimento cognitivo) quer por factores do ambiente (especialmente no que se refere à dimensão estruturação / caos) (Lemos, 1996).

A dimensão de competência, implícita ou explicitamente, encontrou as suas bases em muitas formulações respeitantes ao auto-conceito (Harter, 1985 a).

William James (1963) foi um dos primeiros a sublinhar a importância geral das realizações de uma pessoa na sua definição de auto-estima. Considerava a auto-estima como o quociente entre os sucessos ou realizações da pessoa e as suas expectativas, e assim sendo, implicava que a relação entre a sua competência e as suas aspirações fosse um determinante crítico de como a pessoa avalia o *Self* (Harter, 1985 a, 1986 a, 1990, 1996 a e b).

Para White (1959), competência refere-se à capacidade do organismo interagir efectivamente com o seu meio ambiente, a qual é lentamente alcançada através de prolongados feitos de aprendizagem. Em vista da directividade e persistência do comportamento que leva a esses feitos de aprendizagem, é necessário tratar a competência como incluindo um aspecto motivacional.

Nesse contexto, White (1959) propõe um novo constructo motivacional que impele o organismo a empreender esforços de mestria ou domínio. Vê essa necessidade de lidar efectivamente com o meio ambiente como intrínseca e postula que a sua gratificação produz prazer inerente.

Este constructo, o Modelo da "Effectance", tem valor heurístico, particularmente, para o estudo da criança em desenvolvimento, na qual a luta pela competência e pela mestria são universalmente evidentes: a competência inclui a actividade de exploração, a atracção pela novidade e a manipulação (necessidade de actividade), ou seja, refere-se a todos os tipos de comportamento relacionados com a interacção efectiva com o meio ambiente (White, 1959).

Para Hendrick (1942), o desenvolvimento da habilidade de dominar um segmento do meio ambiente e a necessidade de exercitar tais funções constitui o "instinto de domínio", o qual tem por objectivo exercitar e desenvolver as funções do *Ego*, e segue o princípio do prazer, quando a acção eficiente habilita o indivíduo a controlar o meio (citado em White, 1959).

Para Kardiner (1947), as crianças sentem-se gratificadas quando descobrem a conexão entre um movimento executado e as sensações subsequentes que o acompanham. Elas sentem-se ainda mais gratificadas quando levam a cabo acções de sucesso, isso "dá origem ao sentimento triunfante de fazer um órgão obedecer à vontade do *Ego*". Tais experiências constroem "um *Self* corporal ou consciência do corpo definitivo, o qual se torna o centro e o ponto de referência de toda a actividade coordenada e intencional". O crescimento do *Ego* depende profundamente, e sem dúvida, dos sistemas de acção e das consequências da acção (citado em White, 1959).

Mittelman (1954) considera que a motilidade se manifesta por acções específicas. "A evolução da auto-assertividade e da auto-estima está intimamente relacionada com o desenvolvimento motor". A motilidade é de importância central em muitas das funções características do *Ego* : através dela a criança diferencia-se a si própria de outros objectos e o conhecimento dos objectos pela criança depende de uma extensiva actividade de manipulação e examinação. Sendo um elemento constituinte de todo o comportamento cognitivo, pode também ser considerada como "a função integrativa dominante" (citado em White, 1959).

Para Erikson (1952), o sentimento de indústria é caracterizado pela necessidade que emerge nas crianças de se dirigem para realizações motoras, manuais e intelectuais e pela necessidade de ser capaz de fazer coisas, fazê-las bem e mesmo perfeitas (White, 1959).

White (1963) salienta a importância da competência, sugerindo que, na infância, a auto-estima está estritamente relacionada com sentimentos de eficácia, ou seja, a experiência precoce de lidar com o

meio, numa transacção continuada, a qual, gradualmente, modifica a relação da pessoa com o meio ambiente. O sentimento de eficácia traduz a sensação que uma pessoa tem de que pode fazer coisas acontecerem no seu mundo e, com o desenvolvimento, a um sentido mais cumulativo e geral de competência (Harter, 1985 a, 1988 b)

O conceito de Auto-eficácia de Bandura incute constructos acerca do *Self* dentro de uma perspectiva funcional. A auto-eficácia é diferenciada das percepções de competência, as quais são inventários do auto-conceito, apesar de estarem indubitavelmente relacionadas. Percepções de competência ou adequação fazem referência a auto-avaliações acerca do passado e do presente, a auto-eficácia é um constructo motivacional que se refere à crença pessoal que consegue actuar efectivamente no futuro (Harter, 1996 a e b).

Recentemente, a dimensão de competência foi explicitamente identificada numa variedade de modelos multidimensionais do *Self* (Coopersmith, 1967; Epstein, 1973; Gordon, 1968; Hales, 1979; Harter, 1983 b, 1985 a, 1986 a; L' Ecuyer, 1981; Mullener & Laird, 1971; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

A dimensão de competência também pode ser descoberta naquelas tentativas psicométricas de avaliar o auto-conceito ou a auto-estima em crianças. Além disso, naqueles instrumentos psicométricos designados para avaliar auto-conceito, foram incluídos itens e subescalas que determinam uma série de competências (Coopersmith, 1967; Harter, 1982 b; Piers & Harris, 1969). Competências académicas, competências atléticas e competências sociais estão entre as mais comuns (Harter, 1985 a, 1986 a).

A competência intelectual emerge como um dos factores mais estáveis na Escala de Auto-conceito do Piers & Harris (1969). No Inventário de Auto-estima do Coopersmith (1967), competência, definida como o sucesso da pessoa que vai de encontro aos pedidos ou exigências de realização, foi inicialmente designada como uma das componentes fundamentais da auto-estima (Harter, 1985 a, 1986).

De acordo com Webster, competência significa capacidade ou habilidade, e os sinónimos sugeridos incluem aptidão, eficiência, proficiência e perícia (White, 1959).

A competência é vista como uma das várias dimensões que sustenta o sentimento de auto-estima da pessoa (Harter, 1985 a).

Na sua teoria do desenvolvimento, Erikson (1968) sublinha a importância do “sentimento” de competência, domínio das perícias, para o desenvolvimento da identidade do sujeito e para o desenvolvimento da auto-estima.

Epstein (1973) e Coopersmith (1967) incluem competência ou sucesso em atingir pedidos de realização como um determinante da auto-estima global (Harter, 1988 b).

A competência representa um importante julgamento avaliativo do *Self* nos muitos modelos do *Self* (Harter, 1985 a) Um dos modelos de *Self* envolve a especificação de um número de domínios diferenciados dentro do auto-conceito (Harter, 1985 a).

Mullener & Laird (1971) identificaram cinco desses domínios, e fazendo isso, dão ênfase a um número de competências diferentes. Os seus domínios incluem competências intelectuais; traços de realização; perícias físicas; competências interpessoais e um sentido de responsabilidade social. Quatro dos cinco domínios abordam directamente questões envolvendo competência ou perícia (Harter, 1985 a, 1986 a).

Sternberg & Kolligian (1990) consideram que existem diferentes dimensões de competência e que se manifestam de diferentes formas. Abordam a competência quanto ao seu papel, determinantes, manifestações e consequências, no alargado contexto do desenvolvimento da pessoa. Interessam-se pela natureza das competências humanas, suas auto-percepções positivas e negativas, e as consequências ao longo das diferentes fases da vida.

A dimensão de competência é vista como uma motivação básica para o comportamento. Comportamentalmente, a competência pode adquirir a forma de manutenção do controle perante os acontecimentos externos; neurológicamente, competência pode ser relacionada com a capacidade do cérebro de estabelecer a ordem perante os estímulos disparatados recebidos pelos sentidos; sociologicamente, competência pode consistir numa adaptação saudável a um ambiente ou contexto social; e psicologicamente, competência pode ser experienciada através do modo como a pessoa percebe, julga e avalia a si mesma - auto-percepções e auto-avaliações. Toma como premissa que,

em todos os momentos do ciclo de vida, é a construção da realidade em si que, mais precisamente, prediz o auto-conceito, objectivos, desempenho académico e a saúde mental em geral (Sternberg & Kolligian, 1990).

As percepções acerca da competência própria – a noção de que “Eu sou eficaz” ou “Eu consigo fazer isto” – são críticas para o funcionamento individual ao longo da vida (Bandura, 1986; Markus, Cross & Wurf, 1990).

Sentir-se competente é um aspecto essencial da competência actual, está ligado à acção instrumental e ao desempenho eficaz (Markus, Cross & Wurf, 1990).

Competência e incompetência envolvem, no mínimo, uma interacção entre pessoa, tarefas e situação. Mas mais importante, competência e incompetência são atribuições para o desempenho, representam um fenómeno de denominação (Sternberg, 1990). O processo de denominação é uma interacção entre aquele que percebe e aquilo que é percebido (Langer & Park, 1990).

O desempenho refere-se a como a criança realiza bem, enquanto a competência (num dos seus significados) refere-se a como a criança é percebida como realizando bem por alguém, quer seja pelo *Self* ou por outra pessoa (Sternberg, 1990).

É também importante compreender que a incompetência não é necessariamente uma coisa má. A aquisição de competência começa usualmente com o reconhecimento da incompetência e um desejo de fazer algo acerca disso. Aprender, requer o reconhecimento prévio da ignorância. A competência não é um nível máximo de desempenho, nem a incompetência um nível mínimo, mas antes, ambos são protótipos, ou seja, perfis baseados nas concepções das pessoas de um constructo (Sternberg, 1990).

Embora certos tipos de desempenho possam ser objectivamente medidos, a competência não pode, porque ela não é, em si mesma, um fenómeno objectivo. O que é competência numa dada cultura pode ser incompetência noutra, e não só níveis mas mesmo dimensões de desempenho podem diferir através das culturas, em termos da extensão pela qual elas são vistas como relevantes para julgarem competência (Sternberg, 1990). Além disso, acredita-se que incompetência é socialmente definida, e

por isso, a diferença entre incompetência actual e percebida é mais aparente do que real (Langer & Park, 1990).

Para se compreender mais profundamente o que significa não ser capaz de fazer algo que se deseja fazer e que se tem alguma expectativa de se ser capaz de fazer, é necessário mostrar distinções subtis. Incompetência significa a auto-percepção, ou a percepção de outra pessoa, de desempenho inadequado, o qual é considerado um atributo estável de quem desempenha e pode referir-se a comportamentos globais ou específicos (Langer & Park, 1990).

Existem, pelo menos, 4 categorias amplas daquilo que é considerado incompetência pessoal, cada uma começando com um passado psicológico diferente e conduzindo a consequências psicológicas potencialmente diferentes:

1. pré-competência: que é a incompetência no seu caminho para a competência,
2. sub-competência, que pode ser a competência sob circunstâncias significativas,
3. sobre-competência, que é a competência “de facto” mas que se parece com incompetência em certos contextos
4. incompetência objectiva ou incapacidade, alguém pode com sucesso chegar a um objectivo desejado, mas por causa de uma incapacidade, não faz isso da forma tradicional (Langer & Park, 1990).

Markus, Cross & Wurf (1990) examinaram as estruturas e os processos do sistema *Self* que são essenciais para criar e manter a competência ao longo do ciclo de vida. Argumentam que “sentir” competência é um importante aspecto da competência “actual” e está ligado à acção instrumental e ao desempenho efectivo no meio social da pessoa. Exploram também o papel do sistema *Self* no desenvolvimento, manutenção e perturbação das percepções de competência da própria pessoa, clarificando a relação recíproca entre sistema *Self* e competência. O ponto essencial é que a competência é firmada não somente nos atributos e habilidades da pessoa mas também nas estruturas do sistema *Self* que representam esses atributos e habilidades (Sternberg & Kolligian, 1990).

As estruturas de auto-conhecimento que representam os atributos importantes ou capacidades, são chamadas de auto-estruturas centrais, identidades salientes ou auto-esquemas (Markus, 1977; Markus, Cross & Wurf, 1990; Rosenberg, 1965).

As auto-estruturas sumarizam, simultaneamente, uma competência específica ou um conjunto de habilidades, e contêm uma identidade. Estas estruturas afectivas / cognitivas (auto-esquemas) são usadas selectivamente com base na experiência pessoal num dado domínio. Elas integram representações do *Self* (passadas, presentes e futuras) e funcionam para organizar o processamento de informação auto-relevante num dado domínio (Markus, 1983; Markus, Cross & Wurf, 1990; Markus & Sentis, 1982; Markus & Wurf, 1987).

A base do conhecimento acerca das próprias capacidades implica o desenvolvimento do auto-esquema e, incluirá uma compreensão elaborada da natureza da habilidade e das estratégias e situações para as executar. É o auto-esquema – a representação e articulação de uma dada habilidade – que permite à pessoa utilizar as suas habilidades instrumentalmente e ter uma noção de controle sobre as mesmas (Markus, Cross & Wurf, 1990).

A competência num domínio requer alguma habilidade nesse domínio e um auto-esquema para essa habilidade, ou seja, a representação cognitiva explícita da competência. Um auto-esquema envolve o reconhecimento de que se tem a capacidade e a crença de que é importante ou auto-definido (Markus, Cross & Wurf, 1990).

Quando as auto-estruturas estão presentes primeiro e as habilidades se desenvolvem posteriormente, elas são definidas enquanto desejos ou intenções de possuir as habilidades relevantes como características auto-definidas. Quando as habilidades ou capacidades surgem primeiro, os auto-esquemas são construídos com base no conhecimento de que possui essas habilidades (Markus, Cross & Wurf, 1990).

O exercício instrumental de competência num dado domínio requer, no mínimo, perceber que se possui, de facto, as habilidades necessárias. Tal conhecimento é descrito como competência percebida ou sentida. Este é um aspecto essencial da competência actual: sem uma consciência explícita de que se possui um dado atributo, a expressão de várias características é casual e não sujeita a auto-regulações sistemáticas. Mesmo face a um bom desempenho, sem um auto-esquema correspondente, o indivíduo pode ter uma experiência psicológica de incompetência (Markus, Cross & Wurf, 1990; Phillips & Zimmerman, 1990).

Quando se representa o *Self* como tendo atributos particulares que a pessoa não possui de facto, ou seja, quando a pessoa não tem evidências comportamentais que suportem o seu sentido de competência e este não for confirmado, ou é abandonado em consequência das próprias acções ou servirá para organizar as acções da pessoa de forma a que a habilidade desejada seja realizada (Markus, Cross & Wurf, 1990).

As estruturas do *Self* são, não só generalizações passivas de acções passadas mas também, reivindicações de responsabilidade pelas acções presentes e futuras num dado domínio (uma componente significativa do auto-esquema, são as crenças acerca do que é possível realizar num domínio, no futuro) (Markus, Cross & Wurf, 1990; Markus & Nurius, 1986).

Os *Selves* possíveis são representações específicas do *Self* em estádios e em circunstâncias futuros, que servem, simultaneamente, para organizar e estimular as acções. Tais simulações dão origem aos sentimentos de competência, ordenam as intenções e motivam para a acção. A construção de possíveis *Selves* permite ao indivíduo experienciar a contingência entre o *Self* conhecido e o *Self* imaginário (Markus, Cross & Wurf, 1990).

Uma das formas mais importantes de um esquema permitir ao indivíduo “ir para além da informação fornecida”, é através da antecipação e simulação do que é possível num dado domínio. A capacidade de estimular (conceptualizar, sentir, imaginar) futuros específicos é um dos mecanismos chave pelo qual o auto-sistema cria e sustenta a competência: imagens, esquemas e práticas mentais para conhecimentos futuros preparam o indivíduo para o desempenho actual (Markus, Cross & Wurf, 1990).

Schaffer & Blatt (1990) exploram as vias pelas quais a competência, nas relações interpessoais precoces, serve como a “fundação” para o desenvolvimento de um sentido do *Self* e da auto-eficácia percebida. Discutem o impacto crucial da relação mãe - filho, assim como, a dimensão psicológica e afectiva das relações interpessoais na experiência da auto-eficácia.

Nas relações precoces com as pessoas que cuidam dos bebés, estes começam a conhecer-se, ao lhes ser dado a oportunidade de experimentarem as suas sensações e impulsos únicos e serem encorajados a expressarem-se espontaneamente (Schaffer & Blatt, 1990).

Schaffer & Blatt (1990) examinam também, os processos pelos quais as relações importantes são internalizadas e contribuem para a percepção individual de eficácia pessoal (Sternberg & Kolligian, 1990).

A preocupação da mãe e a compreensão das respostas instila na criança o sentido de que as suas acções são compreendidas pelos outros e têm um impacto nas respostas dos outros. Devido a essas experiências emergem as percepções iniciais de *Self* como eficaz (Schaffer & Blatt, 1990).

As regulações fisiológicas que têm lugar entre a mãe e o bebé, permitem a este, atingir o equilíbrio e a estabilidade. Um sentido de eficácia deriva do modo como o bebé facilita a habilidade da mãe de lhe satisfazer as necessidades fisiológicas. Paralelamente aos processos que ocorrem durante estas regulações fisiológicas, sentimentos de eficácia derivam também das experiências de harmonia afectiva entre mãe e bebé . A regulação fisiológica e psicológica conduz a sentimentos de ordem e controle que defendem o bebé contra experiências de desânimo ,ansiedade e ineficácia percebida (Schaffer & Blatt, 1990).

Durante o curso do desenvolvimento, os aspectos internalizados das relações puerperais permitem aos indivíduos assumir crescentemente as funções originalmente providenciadas pela pessoa que cuida do bebé. Embora as relações sejam essenciais ao longo da vida, o sentido de eficácia é enaltecido por se ser capaz de alcançar a auto-regulação. A experiência de eficácia na auto-regulação generaliza-se ao sentimento que a pessoa será eficaz noutras tentativas (Schaffer & Blatt, 1990).

1.1. O papel dos julgamentos precisos e imprecisos da competência

Ver-se a si mesmo como competente para atingir objectivos estimados, tem sido repetidamente visto como essencial para o desenvolvimento saudável . Até pode ser que noções empoladas sobre a competência de alguém estejam associadas a um melhor ajustamento ao longo do ciclo de vida.

Estas afirmações derivam de duas linhas de investigação, uma examinando o efeito das percepções subjectivas de competência e a outra, o papel de julgamentos precisos e não precisos da competência. Ambas as áreas de investigação documentaram que a percepção individual de competência medeia um grande leque de comportamentos de adaptação ao longo da vida (Phillips & Zimmerman, 1990).

Enquanto valência é uma característica das percepções, independente da competência actual, a dimensão da precisão captura a relação entre a competência actual e a percebida. As percepções precisas podem ter, quer uma valência positiva, quer negativa, e as percepções imprecisas podem constituir sub ou sobre-estimativas. No caso da competência percebida, esta perspectiva implica que a percepção das crianças das suas habilidades possa ser mais importante do que as suas habilidades actuais em determinar a sua motivação e realização para a escola. A competência percebida tem sido largamente implicada como integrando a procura e domínio dos objectivos de realização (Phillips & Zimmerman, 1990).

A precisão como componente da competência percebida: as avaliações da precisão pressupõem um objectivo indicador a partir do qual sobre e sub-estimações da competência podem ser determinadas. Neste contexto, precisão, pode ser julgada em termos da concordância entre a competência percebida pela pessoa e o julgamento realizado por determinado sujeito que está numa posição de julgar a habilidade actual (um professor ou parente), ou com testes de pontuações estandardizadas, ou grelhas (Phillips & Zimmerman, 1990).

A questão da estabilidade nas auto-concepções das crianças recebeu atenção empírica extensiva (Damon & Hart, 1986; Harter, 1983 b; Rosenberg, 1979). Na realidade, a investigação sobre auto-percepção assume, em geral, algum grau razoável de consistência ao longo do tempo, em como os indivíduos se vêm a si mesmos. Os dados aqui mencionados parecem documentar o oposto, nomeadamente, que a ilusão de incompetência, ou de modo mais geral, a precisão com que as crianças percebem as suas habilidades, não é necessariamente uma característica estável ou um estilo cognitivo (Phillips & Zimmerman, 1990).

A conclusão primordial da investigação do desenvolvimento é que a percepção das crianças das suas habilidades cresce de forma mais modesta e mais exacta ao longo da infância (Frey & Ruble 1987; Stipek 1984; Weisz 1983). Esta pesquisa foi instigada por observações repetidas de excesso de optimismo nas expectativas e estimativas de habilidade nas crianças pequenas (Phillips & Zimmerman, 1990).

Uma abordagem mais promissora, para os propósitos desenvolvimentais, envolve a procura de padrões legítimos na organização e nas funções das auto-percepções ao longo do tempo. Mudanças

previsíveis e associações lógicas mais do que constância absoluta tornam-se objecto de estudo (Damon & Hart, 1986; Harter, 1983 b).

Competência percebida e competência objectiva parecem seguir padrões paralelos de mudança. Declínios na competência percebida e persistência de competência percebida baixa, são acompanhados por declínios na realização. Melhorias na competência percebida, particularmente de baixa para alta, são acompanhadas por melhorias na realização (Phillips & Zimmerman, 1990).

A questão da primazia causal da competência actual ou percebida, neste padrão de mudança, é de importância central. A evidência preponderante nesta questão sugere que a realização actual prediz a habilidade percebida (Calsyn & Kenny, 1977; Eccles, 1983; Harter & Connell, 1984), embora, como Harter & Connell (1984) sugeriram, as diferentes relações entre estes dois constructos podem surgir para graus de precisão versus imprecisão, e também para crianças em diferentes níveis de habilidade (Phillips & Zimmerman, 1990).

Em suma, as crianças parecem não só mudar, ao longo do tempo, na precisão das suas auto-percepções mas, diferentes padrões de mudança estão associados com diferentes padrões do *Self* e percepções de habilidade dos pais, expectativas de realização e avaliações de competência global (Phillips & Zimmerman, 1990).

Phillips & Zimmerman (1990) consideram que as auto-percepções das crianças, mais do que as suas habilidades actuais, são o determinante mais potente das atitudes e comportamentos de realização (Phillips, 1984, 1987), e que as variáveis antecedentes da competência percebida são a competência actual, a socialização e o sexo da criança.

Primordialmente, a precisão torna-se importante quando os pais avaliam informação objectiva acerca das habilidades dos seus filhos. No sentido de esclarecer a evidência de que os pais servem como intérpretes do *feedback* da informação objectiva para os seus filhos (Eccles, 1983; Phillips, 1987; Stevenson & Newman, 1986), as auto-percepções imprecisas entre as crianças podem derivar da precisão com que os pais traduzem o *feedback* da habilidade em julgamentos das habilidades dos seus filhos – processo de tradução (Phillips & Zimmerman, 1990).

Phillips (1987) sugere que a competência auto-percebida das crianças é afectada pelas suas percepções das avaliações dos seus pais das suas habilidades (percepção dos julgamentos parentais) (Phillips & Zimmerman, 1990).

No entanto, Higgins & Parsons (1983) argumentaram que as vias pelas quais as crianças interpretam informação são afectadas, não apenas pela maturidade das suas capacidades cognitivas mas também, por alterações paralelas nos agentes de socialização, oportunidades de comparação social e papéis sociais. Enfatizam a influência significativa das mudanças de ambiente educacional, as quais colocam cada vez mais o ênfase nas avaliações normativas e comparações sociais, no desenvolvimento das concepções de habilidade nas crianças (Phillips & Zimmerman, 1990).

Frey & Ruble (1987) encontraram diferenças sexuais nas auto-avaliações de competência das crianças de jardim de infância.

Os pais exercem uma influência substancial no desenvolvimento das auto-percepções de habilidade nas crianças (Parsons, Adler & Kaczala, 1982; Phillips, 1987).

As percepções dos pais dos seus filhos parecem ser preditores mais poderosos das auto-percepções das crianças do que os indicadores objectivos de habilidade (Parsons et al., 1982; Phillips, 1987).

A evidência sugere que os pais contribuem para as diferenças sexuais na competência percebida, pela transmissão de crenças associadas ao sexo, (acerca das habilidades dos seus filhos e provavelmente acerca das suas realizações) (Phillips & Zimmerman, 1990).

Diferenças sexuais significantes também foram encontradas nas crenças das crianças acerca das expectativas dos seus pais (Phillips & Zimmerman, 1990).

Na realidade, durante o desenvolvimento, as raparigas e os rapazes começam cedo a manifestar diferentes interesses e comportamentos, e tal diferenciação de papéis sexuais permanece forte ao longo do ciclo de vida (Ruble, 1987).

Tradicionalmente, a investigação desenvolvimental preocupou-se com a forma como a diferenciação dos papéis sexuais ocorre, centrando-se nos mecanismos de aprendizagem social (Huston, 1983; Maccoby & Jacklin, 1974, Mischel, 1970).

Está assumido que a cultura propicia mensagens claras acerca das diferenças normativas entre os sexos que as crianças podem procurar igualar. Além disso, rapazes e raparigas são claramente tratados de forma diferente. Recebem encorajamento diferencial para se ocuparem em actividades físicas, para serem independentes, para brincarem com carros ou bonecas... (Huston, 1983; Ruble, 1984, 1987).

De acordo com a teoria cognitivo-desenvolvimental das predições (Kohlberg, 1966; Kohlberg & Ullian, 1974), as mudanças cognitivas estruturais que permitem às crianças perceber a constância de género, servem como organizadores dos comportamentos dos papéis sexuais (Ruble, 1987).

Uma das implicações da auto-socialização na aquisição da constância de género é considerar que a constância de género se refere à denominação consistente, a uma pessoa e aos outros, de rapaz e rapariga. Os três aspectos da constância de género são a identidade, a estabilidade e a consistência. A identidade é a mais fácil e é dominada pelas crianças de 4 anos, a estabilidade e a consistência são usualmente compreendidas por volta dos 4 ou 5 anos de idade (Marcus & Overton, 1978; Ruble, 1987; Slaby & Frey, 1975).

A perspectiva da auto-socialização considera que, a partir do momento em que as crianças tomam consciência da inevitabilidade do género, elas tornam-se motivadas para procurarem informação relevante para se definirem a si mesmas como raparigas ou rapazes e a regularem o seu comportamento de acordo com essa definição. Deste modo, será de esperar que as crianças, em estádios avançados da constância de género, mostrem maior atenção pela informação relativa ao género (particularmente informação disponível a partir dos modelos do mesmo sexo, os quais podem orientá-las para actividades apropriadas) (Eaton, Von Bargen & Keats, 1981; Perloff, 1982; Ruble, Balahan & Cooper, 1981 citados em Ruble, 1987) e maior reactividade comportamental a tal informação. O que sugere que esta mudança na sensibilidade representa mais uma escolha de se comportarem apropriadamente do que uma orientação passiva para o género baseada numa história de contingências de reforço (Ruble, 1987).

Esta conclusão não significa que o comportamento diferenciado dos papéis sexuais emerge apenas, após ter ocorrido a compreensão da constância de gênero. Na realidade, existe evidência ampla do contrário: por volta dos 3 e 4 anos de idade, muitos aspectos tipificados do sexo são evidentes, tais como, as preferências por brinquedos sexualmente estereotipados, ou a diferenciação sexual das brincadeiras (Huston, 1983; Ruble, 1984).

Tais diferenças são provavelmente determinadas por um número de factores externos, como: o reforço oriundo dos agentes socializantes, os brinquedos que são disponibilizados e outras características dos mesmos (Eisenberg, Murray & Hite, 1982).

Neste contexto, essas diferenças precoces podem ser vistas como resultados de processos de socialização passiva e não contradizem a hipótese básica de que a concretização da constância de gênero pode ser um momento especial no desenvolvimento dos papéis sexuais. Isto é, pode representar uma deslocação no papel da criança de ser passivamente influenciado pelo reforço e informação sobre o papel sexual, para procurar activamente o papel sexual depois de uma minuciosa pesquisa (Ruble, 1987).

2. PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NA INFÂNCIA

Os primeiros estudos indicam que as auto-percepções de competência dos pré-escolares e crianças pequenas da escola elementar são globais (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Harter & Pike, 1984).

No entanto, Eccles et al. (1993) e Marsh et al. (1991) mostraram que as percepções de competência das crianças em diferentes domínios estão claramente diferenciadas desde o Jardim de Infância.

Estes estudos sugerem que esta diferenciação ocorre muito cedo, mesmo antes das crianças terem tido muita experiência com actividades diferentes, dentro ou fora da escola (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993).

As crianças distinguem claramente entre percepções de competência para actividades diferentes e as suas valorações dessas mesmas actividades (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993).

As crianças mais novas referem estimativas mais altas da sua competência em vários domínios do que as crianças mais velhas (Nicholls, 1979; Parsons & Ruble, 1977; Stipek & Mac Iver, 1989).

Ser competente nas perícias físicas é muito importante para as crianças, em particular para os rapazes (Coleman, 1961; Duda, 1981; Roberts, 1978, 1980, 1984; Scanlan, 1978; Veroff, 1969).

Veroff (1969) sugere, que as actividades desportivas podem ser o domínio no qual os rapazes mais novos utilizam os processos de comparação social, de modo a determinarem os seus posicionamentos entre os seus pares e, por implicação, determinarem as suas *Self-worth*. Na nossa sociedade, é difícil subestimar a importância para os rapazes da competência em contextos de actividade física (Duda, 1981; Roberts, 1984).

Folkins & Sime (1981), Koocher (1971), Kraft (1978) mostraram que o domínio das perícias físicas pode levar a uma significativa mudança positiva na personalidade, na área do *Self* ou da auto-estima (citados em Hatfield, Vaccaro & Benedict, 1985).

A actividade física e o desporto para crianças são necessárias para o óptimo desenvolvimento físico, promovendo perícias, e para o estabelecimento de formas activas de vida que resultarão em confiança física e na melhoria da auto-estima.

Crianças que participam em desportos organizados são superiores na competência percebida, são mais persistentes e têm expectativas mais elevadas para o sucesso, do que crianças que não participam em desportos organizados (Roberts, Kleiber & Duda, 1981).

O desporto proporciona às crianças as oportunidades para estabelecerem objectivos realistas e para se esforçarem para serem o melhor que elas podem ser. O desporto proporciona aos participantes jovens as oportunidades para sonharem.

Através do desporto, os participantes mais novos aprendem que as suas vidas não são dependentes dos outros. Aprendem como lidar com o impacto que outras pessoas, tais como outros jogadores, treinadores e pais, têm nas suas vidas.

Crianças que participam em cinco horas de actividade física por semana, têm marcas significativamente mais elevadas nos programas académicos, do que crianças que não participam em actividade física (Stuart, 1992).

Os estudos de Duda (1981) ilustram claramente que os contextos desportivos são salientes e importantes contextos de realização para os rapazes e as raparigas (Roberts, 1984). Programas de actividade física bem estruturados para crianças assumem um papel significativo no desenvolvimento da auto-estima.

Sonstroem (1976, 1978) referiu que a auto-percepção das perícias físicas de um indivíduo pode estar relacionada com o *Self* do indivíduo. Indicou ainda, que uma mudança psicológica positiva pode estar associada a um aumento das capacidades motoras (citados em Hatfield, Vaccaro & Benedict, 1985).

O *Self* das crianças e as percepções das tarefas apresentam diferenças de género, particularmente em domínios em que existem papéis estereotipados para cada sexo. Quando tais diferenças emergem, os investigadores mostram que cada sexo relata grande competência percebida em actividades congruentes com o papel de género. A extensão deste padrão varia com a idade e parece tornar-se mais marcante à medida que as crianças crescem. Também varia ao longo do domínio de actividade, ocorrendo primeiramente nas percepções de competência física, em favor dos rapazes (Eccles et al., 1989; Eccles et al., 1993; Harter, 1982; Huston, 1983; Marsh, 1989; Wigfield et al., 1991).

Os resultados sugerem que as orientações parentais para a actividade física, os níveis de encorajamento parental, o género e a competência física percebida da criança são influências importantes na atracção das crianças pela actividade física (Brustad, 1993).

As percepções de competência das crianças decrescem ao longo da escolaridade. Apenas no domínio do desporto é que não apresentam o efeito significativo da escolaridade. Para cada domínio com um efeito significativo da escolaridade, as crianças mais novas têm crenças de competência mais altas do que as mais velhas (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993).

As médias das percepções de competência para todos os desportos não são diferentes, contudo para lançar, saltar e apanhar a bola, as crenças das crianças mais novas são mais positivas do que as das crianças mais velhas (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993).

Os rapazes têm percepções de competência mais elevadas do que as raparigas para os domínios do desporto em geral. Para actividades desportivas específicas, os rapazes têm percepções da sua perícia em lançar, significativamente mais elevadas do que as raparigas; embora estas, tenham percepções mais elevadas da sua perícia em saltar (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993).

O desenvolvimento motor varia com a idade, mas também com o sexo. As diferenças sexuais são essencialmente devidas a pressões sócio-culturais que limitam e condicionam as oportunidades de aprendizagem: as diferenças sexuais, são nos primeiros tempos de vida muito reduzidas, aumentando depois, gradualmente com a idade (Neto, 1995).

Segundo Espenschade e Eckert (1980), um estudo cinematográfico de crianças entre os 2 e os 6 anos, analisando a execução do lançar, agarrar, pontapear, bater e ressaltar da bola, indicou que os rapazes estariam um ano avançados em relação às raparigas no seu padrão de desenvolvimento (citado em Neto, 1995).

Vários estudos têm também apontado que, neste nível etário, as meninas adquirem melhor o saltitar e o galopar, enquanto os meninos são superiores no saltar e atirar (Neto, 1995).

Segundo Hurlock (1978), enquanto os rapazes são superiores às raparigas em perícias que requeiram velocidade e coordenação da motricidade grosseira; as meninas são superiores aos meninos em perícias manuais e perícias que exijam equilíbrio (citado em Neto, 1995).

Ao longo da infância e da adolescência, as diferenças de género foram mencionadas no desempenho de muitas tarefas motoras. Uma descrição típica é a de que as diferenças de desempenho nos rapazes e nas raparigas são pequenas mas favoráveis aos rapazes na infância precoce. Rapidamente, o desempenho acelera linearmente ao longo da infância, com os rapazes mantendo uma vantagem pequena mas crescente. Na puberdade, os níveis de desempenho nas raparigas atingem os seus máximos enquanto que o desempenho nos rapazes continua a melhorar e pode mesmo acelerar (Thomas & French, 1985).

Uma importante e potencial fonte de influência ambiental nas diferenças de género no desempenho motor é a percepção da criança, a qual evolui ao longo do tempo, do apropriado papel de género (Greendorfer, 1980). Em particular, a família, os pares, os professores e os treinadores são fontes potenciais para a aprendizagem do papel de género relativo ao desempenho das perícias motoras (Thomas & French, 1985).

O processo de identificação de papéis de género foi atribuído a três fontes: a imitação, a socialização e a auto-socialização (Maccoby & Jacklin, 1974).

Vários estudos mencionaram que, durante os anos pré-escolares, ambos os pais tendem a enfatizar mais o desenvolvimento do comportamento motor amplo nos rapazes do que nas raparigas (Maccoby & Jacklin, 1974). Esta diferença de género precoce no desempenho motor pode também ser influenciada pelas mensagens subtis dos pais de que as actividades motoras amplas e alguns tipos de brinquedos são mais apropriados para os rapazes do que para as raparigas (Fagot, 1978; Thomas & French, 1985). Assim, as diferenças de género no desempenho motor que estão presentes quando as crianças entram na escola primária, podem ser largamente socializadas pelos pais, quer por coerção subtil ou pelos modelos que as crianças possuem daquilo que é percebido como comportamento sexualmente apropriado (Thomas & French, 1985).

3. PERCEPÇÃO DE CONTROLE

Muitos são os modelos que se referem às percepções de controle, existindo contudo, divergências terminológicas na sua denominação assim como na sua operacionalização: deCharms (1968) e Deci (1975) introduzem o conceito de Auto-determinação; Rotter (1975) o de Locus de Controle; Dweck & Goetz (1978) e Seligman (1975) referem-se ao Desânimo Aprendido; Bandura (1977, 1981) à Auto-eficácia; Harter (1978), na continuidade da definição de White (1959, 1960, 1963), reanima o conceito de "Effectance", ou seja motivação para agir com competência, e Greenwald (1980) combina a noção de "Beneficience" (isto é, alcançar resultados desejáveis) com a "Effectance", dando origem ao conceito de "Beneffectance", definindo-o como a "tendência para ter em consideração o sucesso enquanto se nega a responsabilidade pelo fracasso". Esta predisposição para ser selectivo na responsabilidade pelos resultados desejados, e não pelos indesejados, é vista como um mecanismo através do qual a imagem do *Self* é protegida ou enaltecida (Harter, 1985 a).

Presume-se que o insucesso constante causa em algumas crianças a ideia de que os resultados por si obtidos são independentes dos seus próprios esforços. Acreditando que os seus esforços não têm qualquer resultado, não têm razões para se esforçarem, para persistirem nas tarefas mais difíceis, ou para procurarem situações de apreensão (Stipek, 1984).

Cooley (1902) foi um dos primeiros a afirmar que os sentimentos do *Self* da pessoa estão intimamente ligados ao exercício de poder e ao sentimento da pessoa de ser um agente causal. Coloca as origens desta relação na infância, citando as primeiras tentativas da criança para controlar os seus membros, brincar com objectos, bem como as tentativas posteriores para controlar as acções das pessoas no seu meio ambiente social (Harter, 1985 a).

White (1959, 1960) insiste em que os comportamentos tais como exploração, tentativas de mestria, brincar e curiosidade sejam vistos como a expressão de uma necessidade intrínseca de lidar eficazmente com o meio ambiente da pessoa. Introduce o conceito de "Effectance" que significa a motivação para agir com competência (Harter, 1985 a; Harter & Connell, 1984). Na realidade, White (1963) postula que os caminhos da auto-estima se situam no desenvolvimento do sentimento de eficácia na criança (Harter, 1985 a).

Bannister & Agnew (1977) referem que "a construção de nós próprios como agentes é claramente uma contribuição supra ordenada para a construção total do *Self*" (Harter, 1985 a).

Brim (1976) argumenta que o sentimento de controle pessoal é central para a teoria do *Self* da pessoa (Harter, 1985 a).

Coopersmith (1967) e Epstein (1973) identificam o poder como uma das principais dimensões da auto-avaliação, embora nestas formulações o poder pareça estar mais estritamente definido como a habilidade para controlar e influenciar os outros (Harter, 1985 a).

Bandura (1977, 1978, 1981) introduz o conceito de auto-eficácia, salientando que entre as diferentes facetas do auto-conhecimento, talvez nenhuma seja mais central para as vidas diárias das pessoas do que o seu sentimento de eficácia pessoal. Relaciona esse conceito com os afectos do *Self* experienciados pelos indivíduos (Harter, 1985 a).

Na literatura acerca da criança, existem alguns dados que suportam a posição de que o sentimento de controle é de algum modo crítico para a avaliação pessoal do *Self* (Harter, 1983 b, 1985 a).

A Escala de Percepções de Controle (Connell, 1980) avalia o sentimento de responsabilidade para os sucessos e os fracassos separadamente. Considera as seguintes dimensões: o controle interno e o controle externo, o qual inclui o poder dos outros e o desconhecido.

Em ambos os domínios cognitivo (Harter & Connell, 1984) e atlético (Costomiris, 1984), a escala de controle desconhecido é a que está mais altamente correlacionada com as percepções de competência. É a pontuação no sucesso desconhecido que se correlaciona mais altamente com a competência percebida (Bierer, 1982; Costomiris, 1984).

A escala do sucesso desconhecido avalia o grau de reconhecimento que as crianças possuem de que não sabem quem ou o quê está sob controle (Connell, 1980; Harter, 1980; Harter & Connell, 1984). Então, é a compreensão de quem ou o quê controla os sucessos, por oposição aos fracassos, que melhor prediz o sentimento de competência da pessoa. A responsabilidade interna para o sucesso também prediz a competência percebida (Bierer, 1982; Costomiris, 1984; Harter, 1985 a).

V. IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

Para um desenvolvimento harmonioso da criança, a compreensão do funcionamento motor como um processo desenvolvimental é essencial.

A integração do desenvolvimento motor com outras áreas do desenvolvimento é um conceito muito importante para a compreensão do auto-conceito da criança bem como de outros aspectos do desenvolvimento social e emocional (Cratty, 1979, Gallahue, 1982 citados em Melby, Pease, Kleckner, 1987).

As alterações mais rápidas no comportamento que se manifestam nos primeiros meses de vida são no domínio do desenvolvimento motor. As mudanças são visíveis semanalmente e até mesmo diariamente à medida que a criança aprende a agarrar objectos, a virar-se, a andar, ou a executar outras tarefas motoras. Estes desenvolvimentos motores devem ter efeitos profundos tanto na

natureza das interacções da criança com os outros como nas suas experiências cognitivas e perceptuais e desenvolvimento (Eisenberg, 1987).

Para os pediatras, as habilidades motoras não só marcam a integridade neuromuscular como reflectem também o desenvolvimento cognitivo e perceptual. Por outro lado, as alterações graduais mais subtis e aparentes na percepção e na cognição não parecem ter os efeitos dramáticos e imediatos na vida diária, como têm as aquisições motoras (Thelen, 1987).

De facto, os períodos das idades pré-escolar e escolar são um tempo de desenvolvimento rápido na aquisição de competências de desempenho motor, competências cognitivas e interacções sociais (Melby, Pease, Kleckner, 1987).

No domínio específico da motricidade infantil, os anos críticos para a aprendizagem das perícias motoras situam-se entre os 3 e os 9 anos de idade (Pangrazi, Chmokos, Massoney, 1981 citados em Neto, 1995). É durante os primeiros seis anos de vida que os padrões motores fundamentais emergem na criança e se aperfeiçoam de acordo com o desenvolvimento, ao nível dos movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação de objectos. Os anos seguintes são a continuação do processo de evolução dos padrões da maturação (Neto, 1995).

O domínio do corpo e a conquista sensorial e intelectual do espaço estabelece-se a partir do momento em que são facilitadas as oportunidades de iniciativa através de múltiplas experiências e movimento nos diversos locais em que se encontra (Neto, 1995).

Esta possibilidade da criança poder perceber, programar e realizar acções, favorece a aquisição de um conjunto de aprendizagens básicas, importantes para o seu desenvolvimento corporal e para a sua adaptabilidade social (Neto, 1995).

É o movimento que permite à criança encontrar um conjunto de relações (sujeito, as coisas, o espaço) necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a interaccionar o vivido, o operatório e o mental (Neto, 1995).

Nas primeiras idades deverá existir uma preocupação de assegurar um papel de facilitação da acção, permitindo que cada criança tenha acesso à diversificação de experiências de movimento, na

exploração directa de espaços e materiais. Se assim acontecer, a riqueza de aquisições processa-se de forma contínua e em plasticidade, permitindo mais tarde uma cultura motora fundamental a tarefas mais precisas e que solicitem mais exigência das diversas estruturas ou componentes da motricidade (Neto, 1995).

As funções da exploração motora são consideradas como um método pelo qual a criança pode compreender de um modo mais completo o meio ambiente e a expressar ideias e conceitos (Laszlo & Bairstow, 1986 citados em Melby, Pease, Kleckner, 1987).

No entanto, nas últimas décadas, o interesse pelo desenvolvimento motor e o estudo da sua relação com outras áreas do desenvolvimento tem sido largamente ignorado pelos investigadores do desenvolvimento da criança (Gallahue, 1982 citado em Melby, Pease, Kleckner, 1987).

São poucos os livros sobre o desenvolvimento da criança que discutem o desenvolvimento motor ou as competências de desempenho motor. No entanto, alguns autores do desenvolvimento reconhecem a importância da interacção recíproca da criança com o meio ambiente e os aspectos integrativos do desenvolvimento (Connolly, 1970; Cratty, 1979; Gallahue, 1982; Laszlo & Bairstow, 1986 citados em Melby, Pease, Kleckner, 1987).

O estudo dos outros domínios de desenvolvimento da criança não podem ignorar a postura e o movimento. Em crianças em idade pré-verbal, a compreensão da percepção, da cognição, do afecto e das relações sociais é necessariamente por intermédio do movimento. A visão comum é que, uma vez que a periferia - o aparelho neuromuscular e esquelético - é comandado por processos centrais, os psicólogos devem estudar os domínios centrais mais "interessantes" tais como a percepção, a cognição e o afecto (Thelen, 1987).

1. O DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento humano é o produto da complexidade e da interacção dinâmica de factores genéticos, biológicos e do envolvimento físico e social (Neto, 1995).

As primeiras fases de evolução são determinantes no processo de estruturação interna do organismo e, atendendo à diversidade de constrangimentos externos, na consequente elaboração de mecanismos adaptativos de ordem sensorial, perceptiva e motora (Neto, 1995).

Nos primeiros anos de vida, realizam-se várias aquisições perceptivas e motoras, decisivas para a autonomia progressiva do corpo, nomeadamente as acções de posicionamento (controle postural), de locomoção (transporte do corpo no espaço) e de manipulação (domínio do objecto) (Neto, 1995).

O desenvolvimento motor do bebé ocorre numa sequência de aquisições progressivamente mais complexa e variável quanto à sua cronologia. Este desenvolvimento, dependente das manifestações maturacionais e da riqueza paralela da estimulação ambiental, nem sempre é um processo linear. Os fenómenos de mudança, estabilidade e adaptação motora são influenciados por inúmeros factores e apresentam uma variação individual muito elevada. Apesar de ser possível identificar certos percursos de desenvolvimento com características próprias, ainda não é viável a definição de margens seguras de previsibilidade deste desenvolvimento, partindo de modelos suficientemente robustos (Neto, 1995).

Segundo Ajuriaguerra (1974), o desenvolvimento motor passa esquematicamente por diversas fases: 1ª fase - a organização da constituição motora, a organização tónica de fundo, a organização proprioceptiva e o desaparecimento das reacções primitivas. Não se pode considerar esta etapa como simplesmente reflexa. Segundo A. Rey, o indivíduo nasce apenas com as condições anatomo-fisiológicas de seus reflexos; para que estes se tornem actos é preciso que o ser já experimente a resistência do meio sob a forma de estímulos diversos, provenientes do exterior, que vêm romper o equilíbrio de sua organização. "A actualização das possibilidades reflexas constitui, então, uma modalidade assimiladora que se acomoda ao meio, desde o instante em que ela actua". "A medida que o organismo vive, solicita a sua própria estruturação pelo meio, actualizando as possibilidades sucessivas que o seu crescimento implica;

2ª fase - a organização do plano motor, onde ocorre a passagem da integração sucessiva para a integração simultânea e,

3ª fase - a automatização do adquirido.

O desenvolvimento motor refere-se ao "aspecto do comportamento motor e do controle motor que está directa ou primariamente relacionado com o estudo das mudanças ou transformações no

desempenho motor, durante os diferentes momentos de evolução na vida do indivíduo” (Neto, 1995).

O estudo dos factores que interferem no processo do desenvolvimento motor, engloba múltiplas variáveis, tais como “as características do crescimento físico, as competências motoras fundamentais, parâmetros da condição física, competências motoras finas ou perceptivas, valores e atributos do auto-conceito, níveis de participação social e formas de manifestação expressiva da motricidade” (Neto, 1995).

A actividade motora evolui dos movimentos simples (movimentos que implicam uma grande área muscular) para movimentos mais complexos (movimentos que envolvem unicamente os músculos necessários) devido a um processo de desenvolvimento do tónus muscular e de criação de novas ligações neurológicas (mielinização progressiva do cerebelo). Segue ainda, uma direcção céfalo-caudal e próximo-distal (Neto, 1995).

O desenvolvimento motor é um processo extenso, mais ou menos contínuo, desde o nascimento até à idade adulta. Este processo segue uma determinada sequência de modificações nos movimentos que difere, de indivíduo para indivíduo, quanto ao momento da evolução em que tais modificações acontecem e não, quanto à sequência pela qual essas modificações ocorrem (Wickstrom, 1977 citado em Neto, 1995).

Para Zaichokwsky, Martinek (1980), o desenvolvimento motor evolui em quatro “etapas guias”: 1) reflexos, reacções e movimentos rudimentares (0-2 anos); 2) competências básicas (2-6 anos); 3) competências específicas (7-10/12 anos); 4) competências especializadas (adolescência) (citado em Neto, 1995).

Para Wickstrom (1979), o desenvolvimento das competências motoras é um processo longo no qual se distinguem três metas: a) etapa mínima (“minimal form”); b) etapa matura (“mature form”); c) etapa desportiva (“sport skill form”) (citado em Neto, 1995).

Wickstrom (1977) considera que a criança evolui na execução de uma determinada competência motora através de uma sequência de estádios desenvolvimentais. Este autor definiu os estádios de desenvolvimento de sete competências motoras básicas: a) consciência e domínio do corpo

(próprio); b) domínio do corpo em deslocamento e manipulações (envolvimento físico) - tomada de consciência das suas possibilidades de acção em função das características dos espaços e dos objectos; c) domínio do corpo em deslocamento e manipulações em contacto com o outro (socialização) (citado em Neto, 1995).

2. O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA PRECOCE

Para Bruner (1973), a competência é um termo que abrange um vasto conjunto de perícias e os seus desdobramentos apropriados.

A competência engloba a intenção, os *feedbacks* (*feedback* interno, sensorial; *feedback* periférico, efector; conhecimento do resultado) e os padrões de acção que medeiam entre ambos.

Bruner (1973) sublinha a existência de dois tipos de acção:

- a) a acção específica (skilled action), a qual implica a intenção de produzir um dado efeito através da acção motora do próprio;
- b) a actividade manipulatória específica (skilled manipulatory activity), definida por regras de combinação de meios para alcançar os resultados intencionais, ou seja, envolve a construção de comportamentos e não tanto a aquisição de respostas.

Bruner (1973) considera ainda que o conjunto de competências envolvidas na relação mãe – filho, referidas por Bowlby (1969) corresponde à organização da acção específica precoce (early skilled action).

As formas da competência precoce podem ser divididas naquelas que regulam a interacção com outros membros da espécie e naquelas que estão envolvidas no domínio sobre os objectos, ferramentas, sequências de acontecimentos espacial e temporalmente ordenadas. Ambas as formas estão dependentes uma da outra, dada a importância da imitação e da modelagem no domínio das perícias (Bruner, 1973).

Bruner (1973) atribui uma importância fulcral no desenvolvimento da competência precoce ao “domínio do brincar” (“mastery play”), cuja sua forma é a combinação de meios e fins através do brincar, e que consiste, precisamente, em estender a novos limites as perícias já alcançadas.

Brincar tem o efeito de maturar algumas rotinas modulares para incorporação mais tarde em programas de acção mais circundantes, mas nem todas as formas de acção necessitam de exercício como a manipulação requer (Bruner, 1973).

Os constituintes do padrão motor maturam por si próprios. Devido a factores internos pré-funcionais, eles aparecem num certo estágio do desenvolvimento formados e prontos. A sua aplicação a configurações de estímulos externos é algo que tem de ser aprendido. Sempre que a acção envolve a aplicação serial de constituintes ao estímulo externo com o objectivo de alterar um estado do mundo, então o exercício é particularmente necessário. Para que o exercício seja altamente flexível, o brincar deve precedê-lo (Bruner, 1973).

Aprender a lidar com os mundos animado e inanimado é uma pré-ocupação importante da infância: “a criança que brinca avança para novos estádios de mestria real”, segundo a “Teoria do Brincar” de Erikson (1952).

A modelagem (“modeling”) é um aspecto da competência e um meio poderoso para transmitir comportamentos de padrão elevado – aprendizagem observacional. Para que a criança faça essa aprendizagem observacional, ela tem de estar apta a construir comportamento complexo para poder experimentar o modelo. Na criança, a imitação dos padrões do adulto não se realiza directamente mas através da incorporação na brincadeira (Bruner, 1973).

A aprendizagem inicial da competência proporciona os meios para a criança entrar na observação - actividade de brincar, de facto, o domínio preliminar da competência constitui a base para a utilização da modelagem e para a concretização da imitação (Bruner, 1973).

O crescimento da competência na criança está intimamente ligado ao comportamento intencional, auto-iniciado, para o qual deverá ter oportunidade para iniciar e manter a acção na brincadeira e levar a cabo intenções, permitindo-lhe a coordenação dos *feedbacks* e conhecimento do resultado (Bruner, 1973).

Uma grande parte da ordem no comportamento específico precoce, provem de fontes biológicas internas, e é modelada mas não construída pelo ambiente. Em primeiro lugar, comportamento

específico é “libertado” por objectos apropriados no meio ambiente, apresentados sob condições apropriadas (Bruner, 1973).

Uma análise da aquisição das perícias seguintes a este estágio inicial, pré-adaptado, sugere que a capacidade para a construção apropriada de acções específicas, designadas para alcançar fins intencionais, é operativa: os actos específicos são construídos pelos desdobramentos seriais das subrotinas constituintes. Estes actos são construídos de modo a ajustarem-se aos requisitos da tarefa, a qual pode ser concebida como incorporando a hipótese acerca de como realizar uma dada intenção sob determinadas condições (Bruner, 1973).

O papel da aprendizagem é modelar e corrigir essas construções para encontrar a natureza idiossincrática das instâncias particulares das tarefas enfrentadas. Muito da tarefa de aprendizagem de colocar os actos constituintes juntos para o conhecimento apropriado dos objectivos intencionais ocorre na brincadeira (Bruner, 1973).

A brincadeira da infância é vista como um precursor do trabalho. A relação da brincadeira na infância com o funcionamento adulto é importante. Brincar serve como a base para o desenvolvimento de competências interpessoais e da habilidade para interagir com os outros socialmente, bem como, uma crença internalizada no domínio ou mestria das tarefas. O trabalho tem as suas origens nos esforços da infância precoce: as crianças aprendem através da brincadeira a dominar-se a si próprias e ao seu meio ambiente (Krueger, 1990).

Erikson (1952) enfatiza a competência como uma virtude desenvolvida na infância, a qual “caracteriza aquilo que eventualmente se torna trabalho”. As crianças brincam pelo prazer consciente disso porque brincar é divertido. Em parte, o divertimento está na experiência de domínio. Daí Piaget (1965) denominar brincar de “prazer funcional” e White (1963) refere-se a ele como “o sentimento de fazer algo, de ser activo ou efectivo, de ter uma experiência em algo” (Krueger, 1990).

Murphy (1962) observou respostas diferentes em crianças que desde o nascimento fizeram coisas para si próprios em oposição a ter alguém a fazê-lo. Observou a capacidade das crianças em ter prazer consigo mesmas e, também, que a sua actividade estava estritamente conectada a uma sensação de triunfo: “Eu consigo fazer isso”. O sentimento satisfatório de alegria em ser um recipiente passivo dos esforços realizados por outro é distinguido da alegria de triunfo em si própria

e nas suas actividades, a satisfação que está particularmente associada com a brincadeira e o trabalho. A experiência de domínio, de triunfo positivo, é uma troca gratificante com o meio ambiente do próprio e, leva-o a uma posterior avidez e motivação para responder ao meio ambiente, bem como, à expectativa optimista de futuro domínio (citado em Krueger, 1990).

3. O MOVIMENTO COMO MEDIADOR DA DIFERENCIAÇÃO DO *SELF*, DO OUTRO, E DO MUNDO

O homem constrói o seu mundo através do seu mundo de percepção e do seu mundo de acção. A percepção e a resposta motora (a acção) são os pólos da unidade do comportamento humano (Fonseca, 1989).

A estruturação e reestruturação do mundo, operada pela percepção e pela acção, está em dependência mútua com a satisfação das necessidades biológicas, afectivas, emotivas e cognitivas da unicidade individual (Fonseca, 1989).

O movimento, para a criança, é a sua realidade imediata e espontânea, pela forma como experimenta as coisas e lhes dá vida própria (Neto, 1995).

O movimento é fundamentalmente um meio de interacção humana, entre o mundo interno da pessoa e o mundo externo dos objectos e dos outros (Fonseca, 1989).

O movimento situa-se na problemática dos primeiros actos intencionais e as relações afectivas e emocionais entre o ser humano e o seu mundo próprio circunstancial e social. A maioria das suas necessidades é satisfeita pelo comportamento motor. O movimento é a expressão de uma vivência sentida, planificada e intencional (Fonseca, 1989).

A autonomia crescente e a independência em relação ao meio é operada pelo movimento interiorizado, introjectado e integrado, através do qual o indivíduo assume a noção de um ser distinto, motor, pois é pela resolução mais ou menos favorável dos conflitos e das situações – problema que se processa a maturação orgânica (Fonseca, 1989).

A actividade corporal engloba os seguintes dois aspectos: a) o aspecto funcional, em que a criança age pelo prazer de agir e b) o aspecto intencional, em que a criança age para aprender ou para comunicar com os elementos do mundo à sua volta (Vayer, 1980).

É sobretudo através desta, a acção intencional, que se exprimem e desenvolvem as aptidões fundamentais, aquelas que existem como potencialidades no património genético. São essas aptidões que se traduzem nos comportamentos ditos adaptados ou inteligentes. De facto, é pela sua acção face ao mundo que a rodeia que a criança exprime e desenvolve as suas capacidades. É através da actividade realizada pessoalmente que constrói a sua pessoa e o seu conhecimento (Vayer, 1980).

A criança ganha consciência, toma conhecimento e adquire progressivamente o domínio dos elementos que constituem o mundo dos objectos graças aos seus movimentos corporais e à coordenação desses movimentos, isto é, graças a uma utilização cada vez mais precisa do seu próprio corpo (Vayer, 1980).

Na realidade é pela vivência com o próprio corpo que a criança desenvolve a percepção de si própria. Esta percepção caracteriza-se pela: tomada de consciência de si mesmo, ou seja, encontrar-se a si próprio pela apreensão do mundo envolvente, estruturação e integração de si mesmo e expressão de si mesmo e integração social (Vayer, 1980).

O movimento é uma linguagem do sujeito consigo mesmo e com o meio, um instrumento de percepção da sua existência (Vayer, 1980).

A actividade lúdica constitui as primeiras experiências de autonomia que a criança tem. A coordenação do movimento, ao permitir a concretização da sua intencionalidade, traduz uma experiência de competência. Esta actividade possibilita e incrementa: a autonomia dos movimentos e dos gestos, a independência corporal, domínio postural e segmentar, o domínio e consciência do corpo próprio e domínio do corpo em deslocamentos e manipulações (Vayer, 1980).

O movimento é a concretização de uma presença dinâmica no mundo, que caracteriza e dimensiona a experiência pessoal. Desde a exteriorização das emoções à consciência e à individualização do próprio corpo, até à consciência de si, o movimento é revelador de uma conquista progressiva de independência e constitui um elemento fundamental da formulação da consciência da nossa própria interioridade (Vayer, 1980).

O movimento não só estabelece uma regulação interna e estruturante, a partir de uma previsão consciencializada, como também, projecta a totalidade humana no seu mundo exterior e social. O

movimento corporal é o primeiro mediador do sujeito frente ao outro e ao mundo exterior (Le Boulch, 1977; Vayer, 1980).

O bebé recém-nascido explora mediante o tacto e é assim que descobre onde termina o seu próprio corpo e começa o mundo exterior (Winnicott, 1977). A noção de corpo próprio é a primeira função da troca dialéctica entre o organismo e o meio. Só depois da noção do próprio corpo, o indivíduo inicia uma relação significativa com o meio, e elabora, como auto-construção, o seu desenvolvimento significativo - Eu corporal (dimensão corporal do Ser) (Le Boulch, 1977; Vayer, 1980; Winnicott, 1977).

Segundo Le Boulch (1977), entre os 2 e os 7 anos, a criança desenvolve a sua discriminação perceptiva com base em dois aspectos distintos: percepção centrada no seu "corpo próprio" e percepção do mundo envolvente.

O mundo como berço de significação é incorporado no indivíduo pela coerência da unidade do movimento, pela qual o indivíduo estabelece todas as suas experiências e concretiza todos os seus projectos, como significação humana do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem (Fonseca, 1989).

A evolução autónoma não é somente maturação, seguindo um programa inscrito nas origens das estruturas da hereditariedade, é também assimilação das influências físicas e humanas. A evolução é, portanto, o resultado do equipamento neurofisiológico básico e da assimilação de estímulos do meio ambiente (mundo físico) e de estímulos sociais e culturais (mundo humano) (Fonseca, 1989).

4. DA SENSACÃO À PERCEPÇÃO

As primeiras fases de evolução são determinantes no processo de estruturação interna do organismo e, atendendo à diversidade de constrangimentos externos, na conseqüente elaboração de mecanismos adaptativos de ordem sensorial, perceptiva e motora (Neto, 1995).

À nascença não existe consciência e por conseguinte não se pode falar nem de tomada de consciência (ou seja, de percepção) nem de experiência consciente (isto é, sensação). As respostas aos estímulos *per se* não são considerados como elementos da consciência (Spitz, 1968).

É evidente que se os estímulos provocam respostas desde o nascimento (e mesmo antes) isso significa que se passa qualquer coisa no recém-nascido que produz as respostas aos estímulos exteriores. Mas esse processo não é de natureza psicológica, conseqüentemente, é como um processo de recepção, pelo menos até que uma consciência rudimentar se desenvolva no decurso das primeiras semanas (Spitz, 1968).

Trata-se do período durante o qual o sistema cinestésico predomina no universo do recém-nascido (este está emerso num “quadro sensorial” de total realidade, o qual lhe é transmitido pela pessoa que provem as suas necessidades, ou seja, a mãe ou seu substituto); é o período da mais absoluta não diferenciação, onde afecto e percepção não são ainda que um só (Spitz, 1968).

No estado de não-diferenciação, não existe separação nítida entre o psíquico e o somático, entre o interior e o exterior, entre o Eu e o não Eu, nem mesmo entre as diferentes partes do corpo (Spitz, 1968).

Engloba ainda a não-diferenciação do sistema neuro-muscular, as reacções fisiológicas, os elementos do comportamento, por exemplo, percepção e movimento. A percepção, a actividade e o funcionamento estão insuficientemente organizados no recém-nascido, salvo, numa certa medida, nas esferas vitais tais como o metabolismo, as funções nutritivas, circulatórias, respiratórias (Spitz, 1968).

Para além disso, a sensação é também generalizada, extensiva e não localizada, a não ser as percepções cinestésicas internas, e não se distingue dessas (Spitz, 1968).

O recém-nascido, ele próprio não está diferenciado, nem mesmo organizado, em sectores tão fundamentais como a ligação entre os centros nervosos ainda pouco activos e os órgãos musculares, que lhes correspondem. Só algumas regiões privilegiadas parecem estar organizadas em unidades funcionais (Spitz, 1968).

O aparelho perceptivo do recém-nascido está protegido da intrusão dos estímulos do mundo exterior por um limiar extremamente elevado. Permite à criança, durante as suas primeiras semanas, estar protegida dos estímulos do meio (Ajuriaguerra, 1974). Os estímulos exteriores não são percebidos senão quando a sua intensidade é tal que ela ultrapassa o limiar protector. Eles submergem-no então,

rompendo a quietude do recém-nascido que manifesta violentamente o seu desprazer. Durante este período, o bebé não responde senão às sensações que emanam do seu próprio corpo (as sensações passam pelos sistemas interoceptivos e proprioceptivos) e o recém-nascido responde-lhes quando as suas necessidades também lhe são transmitidas: até ao princípio do 2º mês, o lactente reconhece o sinal do alimento somente quando tem fome. Ele não reconhece nem o biberão nem o próprio seio: ele não reconhece nada, somente o mamilo quando o tem na boca e, em resposta a esse estímulo, começa a sugá-lo a não ser aquilo que se introduz na sua boca. Ele responde, então, a um estímulo exterior somente em função de uma percepção interoceptiva, isto é, em função da percepção de uma pulsão insaciável (Ajuriaguerra, 1974; Spitz, 1968).

Uma outra experiência pode-se dar - a da não percepção do mamilo na boca quando o bebé grita porque tem fome - e que ilustra o funcionamento do princípio do Nirvana. Nesta segunda experiência, o sistema proprioceptivo do recém-nascido está envolvido pela situação de desprazer e é, por consequência, incapaz de perceber na sua boca o estímulo que satisfará a sua necessidade. Desde que o desprazer se manifeste (tensão) é necessário que ele seja eliminado por uma descarga (movimentos, gritos...). Durante esse tempo, a percepção do mundo exterior não se faz porque, para perceber, o desprazer e a descarga devem cessar, ou seja, o funcionamento indefinido do princípio de Nirvana deve ser interrompido por uma intervenção externa. Só então a percepção do que é exterior pode restabelecer-se e o estímulo que satisfaz a sua necessidade pode ser percebido (Spitz, 1968).

A satisfação de uma necessidade, ou seja, as experiências da série prazer - desprazer, assume um importante papel no reconhecimento da primeira percepção (Spitz, 1968).

Segundo Von Senden (1932), no início, a percepção parece ser sentida como uma experiência total e os diversos modos perceptivos devem-se separar uns dos outros no curso do desenvolvimento e, a percepção, no sentido que se lhe dá nos adultos, também não existe, adquire-se, aprende-se (citado em Spitz, 1968).

Talvez a maturação tenha um papel neste processo: todo o ser humano é dotado de um equipamento sensorial capaz de conduzir as informações percebidas das experiências efectuadas e a partir dos sistemas receptores, poder elaborar uma complexidade infinita de combinações actantes (Neto, 1995).

Afim de permitir ao recém-nascido perceber um estímulo exterior, nesta idade (entre 2 a 6 semanas), dois factores devem estar presentes ao mesmo tempo e intercalarem-se:

1. um estímulo externo, aquele que o bebé já associa com a satisfação iminente de uma necessidade;
2. um estímulo que é de origem proprioceptiva, é a condição de estar com fome do bebé, a sua necessidade de alimento (Spitz, 1968).

Von Senden (1932) estudou o fenómeno da percepção do cego de nascença, que recuperou a vista através de transplante durante a adolescência ou idade adulta e conclui que:

1. os pacientes em questão tinham-se organizado de modo a viverem sem a ajuda da visão. Tinham estabelecido uma relação com o meio, tanto animado como inanimado, por intermédio do tocar, do ouvido, do odor e de outras modalidades menos conhecidas. Tinham adquirido, utilizando essas modalidades não visuais, um código importante de perceptos sensoriais significativos. Noutros termos, uma fonte de signos e de sinais significativos, estabelecendo uma multiplicidade inimaginável de relações entre eles, tinham produzido uma rede complicada de traços na memória, de onde os pacientes tiravam a sua “imagem” do mundo. E com a ajuda dessa “imagem” eles orientavam-se, estabeleciam processos mentais, evitavam os obstáculos presentes no seu caminho, entravam em comunicação e estabeleciam relações.
2. os pacientes não estavam preparados para transformar o afluxo inesperado e massivo de inúmeros estímulos visuais que eles não podiam nem regular nem controlar, em sinais significativos. Os estímulos visuais não tinham nenhum sentido para eles, e só perturbavam a utilização do código de sinais significativos que tinham constituído até aqui o seu mundo (citado em Spitz, 1968).

Esta experiência perceptiva pode aplicar-se ao recém-nascido durante os seis primeiros meses de vida: o recém-nascido não tem nenhuma imagem do mundo e não pode reconhecer como sinal nenhum estímulo, qualquer que seja a sua fonte. Até à idade dos seis meses, só um muito pequeno número de sinais foram estabelecidos e registados sob a forma de traços mnemónicos. Consequentemente, os estímulos visuais que invadem o sistema sensorial do recém-nascido são-lhe tão estranhos como aqueles que lhe vêm dos outros sentidos. Todo o estímulo deverá, em primeiro lugar, ser transformado em experiência significativa antes de poder tornar-se um sinal, ao qual se juntarão outros sinais, construindo assim, passo a passo, uma imagem coerente do mundo da criança (Spitz, 1968).

A criança está preparada para realizar essa proeza graças a diversas condições:

1. a barreira de protecção contra os estímulos protege a criança da maioria dos estímulos aos quais nós estamos geralmente expostos. Esta protecção é de natureza variada: a) os centros receptores não estão investidos de energia desde o nascimento; b) o recém-nascido passa a maior parte do dia a dormir ou a dormir e c) o processo mental de registo dos estímulos desenvolve-se gradualmente ao longo dos meses em relação directa com a maturação das capacidades de acção voluntária do recém-nascido;
2. devido a esta filtragem, a aquisição de uma significação para os estímulos é também extremamente gradual;
3. meio ambiente particular do recém-nascido é constituído pela mãe que simultaneamente envolve a sua criança e alarga o seu horizonte. Para começar, a mãe protege fisicamente o recém-nascido de uma sobrecarga de estímulos, de toda a natureza. Uma grande parte dos cuidados tidos com o recém-nascido servem para o proteger dos estímulos provenientes do exterior;
4. a mãe ajuda a criança a suportar os estímulos internos, permitindo-lhe uma descarga de tensão: ela modifica essas condições e elimina essa tensão desagradável (alimenta-o quando ele tem fome, troca-lhe a fralda quando está molhado, cobre-o quando tem frio);
5. mas o factor o mais importante, permitindo ao recém-nascido de construir gradualmente uma imagem ideatória coerente do seu mundo, é aquele que deriva do fenómeno de reciprocidade entre a mãe e a criança. E é a esta parte das relações objectais que Spitz denominou o “diálogo” (Spitz, 1968).

O “diálogo” é a sucessão do ciclo acção - reacção - acção no âmbito das relações mãe - criança. Esta forma muito especial de interacção cria um mundo único e próprio para o recém-nascido, com um clima emocional específico. É este ciclo acção - reacção - acção que permite ao bebé transformar os estímulos sem significado em sinais significativos (Spitz, 1968).

A importância dominante que é atribuída, por Spitz, às relações objectais para a emergência dos afectos e a organização das percepções está de acordo com as descobertas de Von Senden (1932) (Spitz, 1968).

As suas observações mostram que a percepção aprende-se, coordena-se, integra-se, sintetiza-se, graças aos fluxos e aos reflexos incessantes e móveis, no contexto das relações objectais (Spitz, 1968).

Consequentemente, falar de percepção no recém-nascido quando os estímulos, mesmo suficientemente intensos para alcançar o sistema nervoso central, não receberam significado através desta experiência de “diálogo”, não parece ser o mais adequado. Neste sentido, o recém-nascido não percebe, uma vez que a percepção propriamente dita pressupõe a apercepção. Tal não significa que a memória não guarde traços durante esta fase de aquisição (Spitz, 1968).

Von Senden (1932) e Spitz (1968) definem o acto de ver como um acto perceptivo que exercita um processo de apercepção sem o qual ver, no sentido em que se dá a percepção visual nos adultos, não pode ser realizado. Graças a este processo aperceptivo, o ser humano tem, entre outras, a capacidade de registar traços mnemónicos que podem ser reactivados sob a forma de apresentações, ou seja, de lembranças e de imagens; e isto sem o estímulo de uma percepção exterior correspondente. O olho está apto a desempenhar as suas funções, ele funciona neurológica, anatómica e fisiologicamente mas, sem atingir o nível dos processos centrais, em particular da actividade mental. A função aperceptiva ainda não está à disposição. Tornar-se-á disponível pela experiência que constituirão as trocas afectivas com uma outra pessoa no estabelecimento das relações objectais (Spitz, 1968).

No entanto, o recém-nascido entrega-se, mesmo neste período tão precoce da sua vida, a um número bastante importante de manifestações que “vestem” a aparência de respostas e de acções, algumas das quais apresentam uma estrutura bastante complicada. Parece tratar-se aqui de respostas inatas semelhantes aos esquemas do comportamento que acompanham o reflexo de procura (este compreende a sequência dos movimentos de orientação seguidos da tomada do mamilo e da sucção que terminam na deglutição), este conjunto constituindo um esquema de comportamento bem definido e coerente. Dever-se-ia mesmo incluir aqui os movimentos de pressão dos dedos, das mãos, dos braços e das pernas, uma vez que eles parecem estar ligados (Spitz, 1968).

Na realidade, se se considerar a percepção como um processo activo (tal como Freud), observe-se que a mão do bebé participa activamente no aleitamento, ou seja, enquanto o bebé mama, a mão está pousada sobre o seio da mãe, os dedos mexendo lentamente e continuamente para agarrar, arranhar, coçar e acariciar (Spitz, 1968).

Nos meses seguintes, esta actividade torna-se cada vez mais organizada e parece que o ritmo com que o bebé abre e fecha a sua mão sobre o dedo da sua mãe está relacionado com o ritmo de sucção (Spitz, 1968).

Isto implica inevitavelmente a auto-percepção. É possível que os movimentos da mão do recém-nascido que mama sobre o seio não sejam senão uma resposta reflexa à estimulação palmar. No entanto, a actividade de absorção da boca comunicar-se-á, extravasará muito rapidamente sobre a actividade manual, e será percebida proprioceptivamente pouco tempo depois (Spitz, 1968).

É a função coordenadora precoce da mão e da boca que contribui para a integração do Eu e para o desenvolvimento das suas funções (Spitz, 1968).

Um grande número dessas manifestações que imitam a percepção pertencem a um sistema de “sentir” diferente na base do sistema de percepção adulto que só entra em acção mais tarde (Spitz, 1968).

O sistema de “sentir” como organização cinestésica, aqui o “sentir” toma um sentido extensivo, principalmente visceral, centrado no sistema nervoso autónomo e manifesta-se sob a forma de manifestações emocionais. Prefiro falar desta forma de percepção como de um processo de recepção que difere de forma tão fundamental da percepção sensorial. É um fenómeno de tudo ou nada que opera segundo um sistema binário. A organização cinestésica continua a funcionar até à morte: ela permanece uma fonte poderosa toda a vida, mesmo se a nossa civilização ocidental tente acalmar as suas manifestações (Spitz, 1968).

Em contraste com este processo, temos a organização diacrítica que emana da organização cinestésica. A comunicação entre as duas organizações nunca foi completamente interrompida, mesmo do ponto de vista neurológico. É uma percepção localizada, circunscrita e intensa que se desenvolve mais tarde, com um sistema perceptivo operando por intermédio dos órgãos sensoriais periféricos. Os seus centros estão situados no córtex, e suas manifestações são processos cognitivos, ou seja, os do pensamento consciente (Spitz, 1968).

Desde o nascimento, a sensibilidade visceral está ligada a certas zonas sensoriais tais como a superfície da pele, existindo uma zona perceptiva que funciona com uma grande especificidade.

Nesta, os órgãos sensoriais destinados aos estímulos exteriores reencontram os receptores sensoriais de estímulos internos. Estes órgãos sensoriais, vistos como transacionais, desempenham o papel de intermediários entre os órgãos sensoriais periféricos e viscerais, entre o exterior e o interior. Trata-se da boca e da cavidade oral, a qual compreende, por um lado, a laringe, a faringe, o palato, a língua, e o interior das bochechas, e do outro lado, os lábios, o queixo, o nariz e as bochechas. Um outro órgão de transição está situado no ouvido interno. Após o nascimento, e mesmo no feto, uma resposta à estimulação dessas zonas sensoriais pode ser demonstrada, nomeadamente com a visualização dos reflexos de procura, pontos cardeais, sucção e deglutição (Spitz, 1968).

Erikson falaria da experiência de contacto oral como uma função modal de zona cujo atributo principal é a ingestão. Este atributo zonal torna-se o signo distintivo de toda a função durante a fase oral – cavidade perceptiva ou percepção primária (Spitz, 1968).

Sob o ângulo perceptivo, a cavidade oral, incluindo a faringe, representa ambos, o interior e o exterior; ela está equipada para as percepções interoceptivas e exteroceptivas e funciona em consequência disso (Spitz, 1968).

É interessante notar que estes órgãos de transição, intermediários entre a recepção interna e a percepção externa, têm todos uma função importante para a sobrevivência, no processo de ingestão de alimentos, graças a esse facto, eles estão preparados para fazer o ponto entre a recepção cinestésica e a percepção diacrítica (Spitz, 1968).

Pelo facto de que, à nascença, os reflexos situados na cavidade bucal são os mais específicos e os mais seguros e por esses reflexos desencadearem o único comportamento dirigido, ainda que não intencional no homem; Spitz emitiu a hipótese de toda a percepção se iniciar nesta cavidade, ponte primitiva entre a recepção interna e a percepção externa (Spitz, 1968).

À nascença, e nas semanas seguintes, mamar assegura a sobrevivência e é o melhor acto integrado de todos os actos dirigidos, pode-se mesmo dizer o único; ainda que não seja um acto volitivo. O vínculo entre o acto de mamar, principal meio de assegurar a sobrevivência, e a primeira situação de aprendizagem para a percepção visual no homem é de importância fulcral (Spitz, 1968).

Não são somente os afectos que são caóticos e indiferenciados no recém-nascido mas também a percepção. A percepção diacrítica está ausente, o recém-nascido é incapaz de distinguir uma coisa de outra, e menos ainda o objecto libidinal, e responde principalmente aos estímulos interoceptivos (Spitz, 1968).

É no fim da primeira semana que o recém-nascido começa a responder a acontecimentos específicos. Os primeiros traços de um comportamento dirigido, activo, aparecem então, verdadeiramente associados a um processo psíquico, que parece decalcado do modelo dos reflexos condicionados. No início, estes acontecimentos estimulam o sistema sensorial profundo (o primeiro a desencadear uma resposta é do domínio de uma mudança no equilíbrio) (Spitz, 1968).

A incapacidade do recém-nascido perceber o seu meio ambiente dura algumas semanas. No início do segundo mês, toda a pessoa que se aproxima do recém-nascido começa a ocupar um lugar único entre as “coisas” que compõem o seu meio ambiente. Nesta idade, o recém-nascido começa a percebê-la visualmente (Spitz, 1968).

Duas a três semanas mais tarde, nota-se um novo progresso: quando o recém-nascido percebe um rosto, ele segue os movimentos com uma atenção sustentada. Nesta idade, nenhuma outra “coisa” pode provocar esse comportamento do recém-nascido (Spitz, 1968).

Gesell e Ilg (1937) consideram que isto acontece porque o rosto oferece-se ao bebé em inúmeras situações de antecipação. Com efeito, durante o primeiro mês de vida, o ser humano aparece no campo visual do bebé cada vez que uma das suas necessidades é satisfeita. É assim que o rosto é associado tanto à supressão do desprazer como à experiência de prazer (citado em Spitz, 1968).

No curso das primeiras seis semanas, um traço mnemónico do rosto humano se imprime na memória do recém-nascido enquanto primeiro sinal da presença da pessoa que gratifica as suas necessidades, a criança seguirá todos os movimentos deste sinal com os olhos (Spitz, 1968).

A criança reage sorrindo ao ver o rosto do adulto, desde que ele apresente o seu rosto de frente, com os dois olhos bem visíveis e em movimento. O rosto pode ser de qualquer pessoa ou mesmo de uma máscara, basta que possua uma testa, um nariz e olhos, sempre em movimento. Trata-se de uma *Gestalt* privilegiada do sinal. O rosto pertence, neste período, preferencialmente às coisas, mas

deriva do rosto da mãe. Este período é a passagem correspondente da percepção interior da experiência para a percepção exterior dos estímulos. Ele assinala o início rudimentar do *Ego*, representado pela transição da passividade à actividade dirigida (comunicação mãe - filho numa base afectiva de prazer e de desprazer). Mais tarde, a criança confronta a percepção do rosto do estranho com o rosto da mãe através dos traços da memória (angústia do 8º mês) (Ajuriaguerra, 1974; Spitz, 1968).

É evidente que a passagem da percepção por contacto à percepção à distância, da percepção táctil à percepção visual, é de importância primordial para o desenvolvimento do recém-nascido. E esta passagem faz-se por intermédio das relações objectais (como quando a criança fixa o rosto da mãe durante a amamentação) (Spitz, 1968).

A cavidade oral com a língua, os lábios, as bochechas, as vias respiratórias e a faringe, é a primeira superfície a ser utilizada para uma exploração e uma percepção tácteis. Ela é particularmente bem dotada para isso, pois os sentidos do tacto, paladar, calor e frio, odor, dor e mesmo da sensibilidade profunda implicada no acto de engolir estão aí representados (Spitz, 1968).

O seio é o primeiro percepto de contacto oral. A cavidade oral é o único centro perceptivo primordial que, neste estado do desenvolvimento, se encontra realmente integrado e, conseqüentemente, operacional em relação à mão, ao ouvido interno e à superfície da pele. Não esquecer que qualidades emocionais tais como o prazer e o desprazer têm a sua parte nesta experiência perceptiva, assim como, qualidades dinâmicas tais como a actividade e a passividade. Elas aparecem todas em resposta a uma necessidade que provoca uma tensão. a satisfação disso leva à redução da tensão e depois à quietude (Spitz, 1968).

Toda a percepção que passa pelo canal da cavidade oral é ainda uma percepção por contacto e por consequência, fundamentalmente diferente da percepção à distância, tais como as percepções visual e auditiva (Spitz, 1968).

Para o recém-nascido, as sensações simultâneas dos 4 órgãos sensoriais (cavidade oral, mão, ouvido interno e estômago) são uma experiência proprioceptiva total. Os 4 são mediatizados pela percepção de contacto (Spitz, 1968).

A repetição desta experiência perceptiva, unificada e repetitiva, pode originar um registo, um traço mnemónico. Seguir o rosto da mãe à distância é a transição para a percepção à distância, activa o sistema perceptivo diacrítico que vai substituir gradualmente a organização cinestésica primitiva (Spitz, 1968).

Uma fusão da percepção por contacto e da percepção à distância opera-se aqui, e estas tornam-se parte integrante de uma mesma experiência. Esta fusão possibilita uma passagem gradual da orientação pelo tocar para uma orientação pela percepção à distância. O factor experiencial nesta passagem é que, durante o aleitamento, logo que, por exemplo, a criança perde o mamilo e o reencontra, o contacto com a percepção gratificante é perdido e reencontrado várias vezes. Durante o intervalo entre a perda e a recuperação do contacto, o outro elemento da unidade perceptiva completa, a percepção à distância do rosto permanece inalterável. No curso destas experiências repetidas, a criança começa a contar com a percepção visual que não perde nunca, ela demonstra-se a mais constante e por conseguinte, a mais gratificante das duas (Spitz, 1968).

A passagem, à percepção à distância não substitui e não anula o papel da percepção por contacto, só o limita. O ganho da percepção à distância enriquece o conjunto de possibilidades perceptivas, facilita a orientação e o domínio, expande as funções autónomas do Eu e contribui, fortemente, para o estabelecimento da primazia do princípio da realidade (Spitz, 1968).

Esta diferença entre os dois modos de percepção (o tocar oral descontínuo, por um lado, e a percepção visual certa, contínua mas não contígua, por outro lado) tem provavelmente uma significação ainda mais fundamental que o estabelecimento da percepção visual como a modalidade perceptiva mais importante no homem (Spitz, 1968).

É o início da constância e da formação do objecto. A partir daqui, as relações objectais, tanto conscientes como inconscientes, desenvolvem-se progressivamente, nos meses e anos seguintes; englobando não somente os outros modos perceptivos mas, igualmente, o vasto leque das funções psicológicas (Spitz, 1968).

5. A INTELIGÊNCIA SENSORIO-MOTORA

As funções da exploração motora são consideradas como um método pelo qual a criança pode compreender de um modo mais completo o meio ambiente e expressar ideias e conceitos (Laszlo & Bairstow, 1986 citados em Melby, Pease, Kleckner, 1987).

Para Piaget, os esquemas de acção são organizações sensório-motoras que incluem sensações, percepções e movimentos próprios da criança (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1954, 1963).

Os esquemas sensório-motores constituem a estrutura cognitiva mais elementar à qual se sucedem os conceitos. Insiste no papel da actividade sensorial-motora no desenvolvimento das capacidades operatórias (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1965; Vayer, 1980).

Piaget realça ainda a importância da motricidade na formação da imagem mental e na representação imagética. As percepções e os movimentos, ao estabelecerem relação com o meio exterior, elaboram a função simbólica que gera a linguagem, e esta dará origem à representação e ao pensamento (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1965).

Todas as formas de relação e de conhecimento se revelam como um aspecto da relação criança – mundo e estão estreitamente ligadas à acção corporal (Fonseca, 1989; Vayer, 1980).

Assimilar um objecto a um esquema é, simultaneamente, tender à satisfação de uma necessidade e conferir uma estrutura cognitiva à acção (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1954, 1963).

A realização do movimento leva, segundo Piaget, à assimilação, que se torna elemento de compreensão prática e ao mesmo tempo compreensão da acção. É através do movimento que o homem integra os dados do exterior que, relacionados e sistematizados, constituem o suporte de toda a estruturação da actividade psíquica (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1954, 1963).

A criança incorpora os novos objectos percebidos aos esquemas de acção já formados (assimilação) mas, por outro lado, os esquemas de acção transformam-se (acomodação) em função desta assimilação (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1954, 1963).

Há, pois, um duplo jogo de assimilação e de acomodação, graças ao qual a criança se adapta ao seu meio; a adaptação intelectual envolve dois factores complementares:

1. a assimilação, ou seja, a integração do que é exterior às estruturas próprias do indivíduo; implica uma estruturação, por incorporação da realidade exterior por meio da actividade do sujeito - importância do movimento, dado que é por ele que se estrutura a inteligência sensório-motora (prática), a qual, organizando os actos, assimila os comportamentos motores das diversas situações oferecidas pelo meio;
2. a acomodação, isto é, a transformação das estruturas próprias em função das alterações do meio exterior.

A equilibração explica o mecanismo das regulações entre o indivíduo e o meio (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1954, 1963).

Para Piaget, a maturação orgânica é importante na integração sensório-motora. A hereditariedade (reflexos ou esquemas hereditários) é somente um conjunto de possibilidades de acções, as quais deverão ser actualizadas e organizadas a partir das actividades auto-reguladoras. Os reflexos ou esquemas hereditários darão origem, pelo seu exercício, aos primeiros hábitos elementares, ou seja, as reacções reflexas incorporam novos estímulos que são "assimilados". Estes movimentos serão repetidos sempre que impliquem uma satisfação (reacções circulares) (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1954, 1963).

A coordenação dos sistemas sensório-motores estabelece-se e concretiza-se no movimento, que, de forma cumulativa, dá lugar à actividade organizada, como consequência da assimilação dos estímulos exteriores. Pela coordenação dos diferentes movimentos e percepções, formam-se novos esquemas de maior amplitude, bem como novos conceitos se formarão pela incorporação de novas informações vindas do exterior (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1954, 1963).

Em toda a acção, os motivadores ou a energia são de natureza afectiva (necessidade e satisfação), enquanto a estrutura é de natureza cognitiva. Durante este período sensório-motor, tudo o que é sentido e percebido será assimilado à actividade própria da criança (Fonseca, 1989; Piaget, 1954, 1963).

Piaget centrou-se na maneira como o bebé chega ao reconhecimento da separação entre o Eu e o mundo físico exterior. O próprio corpo da criança não está dissociado do mundo exterior. Graças às

coordenações posteriores se construirão as categorias fundamentais de todo o conhecimento: categoria de objecto, de espaço, de tempo e de causalidade, que permitirá a objectivação do mundo exterior em relação ao próprio corpo (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1954, 1963).

O movimento constrói um sistema de esquemas de assimilação, e organiza o real a partir de estruturas espaço-temporais e causais (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1930).

A noção de permanência do objecto emerge à medida que a criança, gradualmente, inter-relaciona diferentes experiências sensoriais e reacções motoras. O objecto é o produto das experiências sensório-motoras acumuladas, estando a sua permanência intrinsecamente ligada à experiência, mais especificamente, à acção motora. Graças à construção dos diferentes esquemas sensório-motores e à sua coordenação, sob a forma de memória, o objecto destaca-se da acção própria da criança, adquirindo para ela uma existência autónoma (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1954, 1963).

A constante interacção que o indivíduo estabelece com o mundo através do movimento, permite-lhe sucessivamente um controle e uma intencionalidade progressiva que possibilitam os conhecimentos dos pormenores da acção. O movimento tem sempre uma orientação significativa, em função da satisfação das necessidades que provoca com o meio. (Fonseca, 1989; Vayer, 1980).

A importância psicológica do movimento é que a formação da vida mental é baseada numa inteligência prática definidora, uma espécie de imitação interiorizada que prepara a imagem verbal e sonora (Fonseca, 1989).

As actividades perceptivo-motoras prolongam a interiorização de imagens visuais, preparadoras dos primeiros esquemas operatórios que dão suporte à linguagem e à reflexão. Para Piaget, a operação é a acção coordenada que implica a estruturação lógica da inteligência humana. A noção de objecto e o significado da sua utilização, levam ao progresso da noção de ordem, propriedade fundamental da coordenação das acções. Essa noção de ordem origina a logicidade da inteligência, fundamentada na lógica da motricidade (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1965).

A motricidade intervém em todos os níveis do desenvolvimento das funções cognitivas, na percepção e nos esquemas sensório-motores, substratos da imagem mental, das representações pré-operatórias

e das operações propriamente ditas. Efectivamente, a inteligência é o resultado de uma certa experimentação motora integrada e interiorizada, ou seja, é assimilação, na medida em que incorpora todos os dados da experiência, e como processo de adaptação, é essencialmente movimento. O autor acrescenta ainda que a vida mental é também acomodação ao meio ambiente, dado que ela não é possível sem a assimilação atinente (Ajuriaguerra, 1974; Fonseca, 1989; Piaget, 1954).

Posteriormente à experiência motora, o indivíduo constrói formas de pensamento baseadas na incorporação dos dados fornecidos por meio dela, assimilando os objectos a si próprios e esboçando aquilo que Piaget denominou por inteligência reflexiva ou gnósica (Fonseca, 1989).

VI. METODOLOGIA

1. Caracterização da Amostra

A amostra do estudo é composta por crianças com idades compreendidas na faixa etária dos cinco anos de idade, dezassete do sexo feminino e vinte e um do sexo masculino, sem comprometimento moderado ou severo do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento motor, a frequentar Jardim de Infância.

O comprometimento do desenvolvimento cognitivo será baseado na apreciação da educadora ou professora, numa fase inicial de selecção da amostra. Numa segunda fase, o desenvolvimento cognitivo será avaliado através da Prova de Vocabulário da Nova Escala Métrica da Inteligência (NEMI).

Com esta avaliação pretende-se seleccionar uma amostra cujos elementos não apresentem comprometimento moderado ou severo do desenvolvimento cognitivo.

O nível de desenvolvimento cognitivo é controlado porque este influencia a percepção de competência.

A amostra foi recolhida nos Centros Infantis de Valbom e de Santo Tirso, equipamentos do Centro Regional de Segurança Social do Norte.

2. Instrumentos utilizados

2.1. Escala de Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo

PROVA DE VOCABULÁRIO DA NOVA ESCALA MÉTRICA DA INTELIGÊNCIA – NEMI – R. Zazzo, M. Gilly & M. Verba-rad (1978).

2.1.1. Breve descrição da Escala

A Prova de Vocabulário surge, em primeiro lugar, como uma das melhores provas de desenvolvimento. Apesar das influências culturais inegáveis, mantém o seu poder discriminativo do ponto de vista genético e apresenta-se como uma boa medida da inteligência geral.

É uma das provas que demonstra uma melhor sensibilidade genética e é também das mais altamente correlacionadas com o conjunto da escala.

Esta prova constitui um dos índices mais válidos da avaliação do nível cognitivo nesta escala. Mantém, em todas as idades, correlações elevadas com a escala global, o que evidencia a importância de um factor verbal no resultado obtido para o conjunto da escala (Zazzo, Gilly & Verba-rad, 1978).

2.1.2. Aplicação da Escala

A aplicação da escala é individual.

Após oito insucessos consecutivos termina-se a prova.

Exige-se sempre uma resposta oral.

2.1.3. Instruções

Diz-se à criança: “VOU VER SE TU SABES MUITAS PALAVRAS. O QUE É UMA CENOURA?”

Para os verbos, adjectivos e para aquelas palavras que podem ser, ao mesmo tempo, substantivos e adjectivos, pergunta-se: “QUE QUER DIZER?”

Deve-se insistir sempre para que a criança explique melhor aquelas respostas insuficientes ou ambíguas. Pode-se, nessa altura, repetir a palavra ou dizer: “EXPLICA-TE LÁ UM POUCO MELHOR”.

2.1.4. Cotação das respostas

Procura-se apreciar se a criança conhece o significado corrente da palavra e não o grau de precisão das suas definições. Só há uma alternativa para cada palavra: êxito (um ponto) ou insucesso (zero pontos). Como certas crianças não são capazes de definir as palavras “gengiva” e “forro”. Nesses dois casos bastará somente indicar correctamente, para contar como êxito.

Ao somatório dos pontos obtidos corresponde uma idade mental.

2.2. Escala de Avaliação do Desenvolvimento motor

TESTES DE IDADE MOTORA DE OZERETZKI REVISTOS - TESTS D'AGE MOTEUR D'OZERETZKI RÉVISÉS - E. Guilmain & G. Guilmain (1971).

2.2.1. Breve descrição da Escala

Escala de avaliação do desenvolvimento motor para idades compreendidas entre os 4 anos e os 16 anos.

Para cada idade existem 5 provas:

Prova I - aprecia a coordenação estática

Prova II - avalia a coordenação dinâmica das mãos

Prova III - avalia a coordenação dinâmica dos membros inferiores

Prova IV - estuda a rapidez dos movimentos

Prova V- examina a correcção dos movimentos simultâneos

2.2.2. Aplicação da Escala

A escala é aplicada individualmente.

A avaliação inicia-se pelas provas correspondentes à idade cronológica da criança.

Se a criança não realiza uma das provas, passa-se às provas da idade precedente, até à idade em que realiza todas as provas.

Em seguida, passa-se às provas das idades posteriores até que todas as provas de uma mesma idade não sejam realizadas pela criança.

Se numa idade, todas as provas são cotadas + à exceção de uma só que obtém a cota de $\frac{1}{2} +$, pode-se passar à idade imediatamente acima; se existe duas cotas $\frac{1}{2} +$, será necessário executar as provas correspondentes à idade precedente.

2.2.3. Cotação dos Desempenhos

Idade Motora = idade em que todas as provas foram realizadas + soma das provas realizadas nas outras idades

Uma prova + equivale a $\frac{1}{5}$ do ano. Uma prova $\frac{1}{2} +$ equivale a $\frac{1}{10}$ do ano.

Quociente motor = idade motora / idade cronológica x 100

2.3. Escala de Avaliação da Percepção de Competência Pessoal

ESCALA PICTÓRICA DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA E ACEITAÇÃO SOCIAL PARA CRIANÇAS, versão para crianças do Pré-escolar e do Jardim de Infância (elaborada por Susan Harter e Robin Pike em colaboração com Carole Efron, Christine Chao e Beth Ann Blerer, com ilustrações de Debbie Kolbo, Universidade de Denver, 1993) - *THE PICTORIAL SCALE OF PERCEIVED COMPETENCE AND SOCIAL ACCEPTANCE FOR YOUNG CHILDREN* - Harter, S. & Pike, R. (1984)

É um instrumento multidimensional construído para determinar as dimensões do modelo teórico de auto-conceito dos autores que postula as avaliações em domínios específicos bem como um julgamento global da *Self-worth* (Harter, 1988 a).

2.3.1. Breve descrição da Escala

Esta escala é uma extensão da Escala de Competência Percebida para Crianças (Harter, 1982).

A escala é composta por 4 subescalas, cada uma das quais avalia os seguintes domínios: competência física; competência cognitiva; aceitação pelos pares; aceitação materna.

A estrutura da escala assenta em 2 factores: o factor competência (subescalas de competência cognitiva e de competência física) e o factor aceitação (subescalas de aceitação pelos pares e de aceitação materna).

Cada subescala tem uma fidelidade suficientemente alta, podendo ser considerada separadamente (Harter, 1979, 1982, 1983 a; Harter & Pike, 1984).

Neste estudo será considerada a subescala de competência física para crianças pré-escolares ou em Jardim de Infância (idades de 4 e 5 anos).

2.3.2. Lista dos itens agrupados pelas subescalas

COMPETÊNCIA	ITEM	
C		
O	1	a. Bom a fazer puzzles
G	5	b. Tem muitos trabalhos certos
N	9	c. Sabe o nome das cores
I	13	d. Bom a contar
T	17	e. Sabe o alfabeto
I	21	f. Sabe a primeira letra do nome
V		
A		
F	3	a. Bom a andar de baloiço
Í	7	b. Bom a trepar
S	11	c. Sabe apertar os cordões
I	15	d. Bom a saltar
C	19	e. Bom a correr
A	23	f. Bom a saltar ao "pé - coxinho"
ACEITAÇÃO		
P	2	a. Tem muitos amigos
A	6	b. Fica a dormir em casa de amigos
R	10	c. Tem amigos com quem jogar jogos
E	14	d. Tem amigos no recreio
S	18	e. É convidado para brincar com os outros
	22	f. Janta em casa de amigos
M	4	a. A mãe ri-se
A	8	b. A mãe leva-o a lugares que ele gosta
T	12	c. A mãe cozinha a sua comida favorita
E	16	d. A mãe lê-lhe
R	20	e. A mãe brinca com ele
N	24	f. A mãe fala (conversa) com ele
A		

Cada uma das 4 subescalas inclui seis itens, constituindo um total de 24 itens, sendo cada item acompanhado por uma figura.

Existe um questionário pictórico para o sexo masculino e outro para o sexo feminino. As actividades representadas em cada figura são semelhantes para ambos os sexos.

Dos 24 itens descritos, metade são apresentados de forma a que a criança mais competente apareça do lado esquerdo e seja descrita em primeiro lugar e na outra metade, a criança mais competente é apresentada do lado direito, sendo descrita a criança menos competente em primeiro lugar.

Dentro de cada subescala, três dos itens descrevem a criança mais competente do lado direito e três descrevem-na do lado esquerdo.

Os itens aparecem ordenados da seguinte forma: primeiro um de competência cognitiva, seguido de um de aceitação dos pares, outro de competência física e por fim um de aceitação materna. Esta ordem repete-se ao longo da escala.

Cada item é cotado numa escala de 4 pontos, em que uma pontuação de 4 é referente à criança mais competente e uma pontuação de 1 designa a menos competente (Harter, 1979, 1982, 1983 a; Harter & Pike, 1984).

2.3.3. Material da Escala

Os materiais que compõem a escala são os livros de figuras e uma folha individual onde se registam as respostas da criança.

Existem dois livros distintos, um para os rapazes e um para as raparigas. As actividades são idênticas para cada item mas o sexo da criança desenhada é diferente (Harter & Pike, 1984).

Cada folha do livro contém 2 figuras, uma descreve uma criança que é competente e outra descreve uma criança que não é muito competente. A criança escolhe aquela criança que é mais parecida com ela e depois indica se é um pouco parecida consigo ou muito parecida (Harter, 1979, 1982, 1983 a, 1988 b; Harter & Pike, 1984).

Como esta escala se destina a crianças pequenas, a tarefa de obter uma descrição precisa das suas competências é mais difícil. De facto é provável que a criança pequena inflacione o seu sentido de competência. Deste modo, e para se poder avaliar directamente essa característica dos julgamentos da criança pequena, optou-se por utilizar a versão pictórica, elaborada tendo em atenção as questões acima expostas (Harter, 1979, 1982, 1983 a; Harter & Pike, 1984).

2.3.4. Aplicação da Escala

A escala é aplicada individualmente.

É lida à criança uma frase curta acerca de cada criança representada nas figuras: por exemplo, esta criança é boa a fazer puzzles e esta criança não é muito boa. Ele(a) é, em primeiro lugar, convidado(a) a escolher a criança que mais se assemelha a ele(a) e depois a indicar, apontando para o círculo apropriado, se a criança que ele(a) escolheu é muito parecida com ele(a) (círculo grande) ou só um bocadinho parecida com ele(a) (círculo pequeno).

A criança que indica que é muito parecida com a criança representada do lado esquerdo receberá 4 pontos neste item (círculo grande). Se, por outro lado, escolher o círculo pequeno do lado esquerdo receberá 3 pontos neste item. Se a criança escolher que é apenas um pouco parecida com a que está representada na figura do lado direito receberá 2 pontos (círculo pequeno) e se se achar muito parecida com essa criança receberá um ponto (círculo grande).

Acompanhando a descrição verbal do item está a pontuação a atribuir nesse item para cada escolha efectuada. Para cada um dos quatro círculos que a criança pode escolher na sua resposta, existe um círculo correspondente na página do examinador designando a pontuação a atribuir para essa escolha. As pontuações variam de 1 a 4 sendo o 1 atribuído à escolha menos competente e o 4 à escolha mais competente (Harter, 1979, 1982, 1983 a; Harter & Pike, 1984).

2.3.5. Instruções

No início do livro de figuras é dada à criança um item de exemplo que lhe é explicado da seguinte forma:

Eu tenho aqui uma coisa parecida com um jogo de figuras que se chama QUAL DOS RAPAZES (RAPARIGAS) É MAIS PARECIDO(A) COMIGO. Vou-te dizer o que é que cada um dos rapazes (raparigas) do desenho está a fazer.

Exemplo: Neste desenho (o examinador aponta para a figura do lado esquerdo) este rapaz/rapariga está normalmente feliz e aqui (o examinador aponta para a figura do lado direito) este

rapaz/rapariga está normalmente triste. Agora eu quero que tu me digas qual destes rapazes/raparigas é mais parecido com (nome da criança).

Depois da criança ter apontado para a figura apropriada para ele/ela, o examinador aponta para o círculo imediatamente por baixo da figura, e enfatiza as palavras chave do item de forma a ajudar a criança a clarificar a sua escolha. O examinador deve começar sempre pelo círculo maior e então, apontar depois para o mais pequeno. Assim, se a criança apontar para a figura da criança feliz, em resposta à pergunta de qual das crianças é mais parecida com ele/ela, o examinador deverá perguntar:

Tu estás sempre feliz? (apontando para o círculo maior)

Ou tu estás normalmente feliz? (apontando para o círculo mais pequeno)

Ocasionalmente a criança apontará para o meio das duas figuras dizendo que são as duas parecidas com ela. O examinador deverá dizer: Sim, às vezes sentimo-nos das duas formas mas, se tivesses que escolher uma destas duas figuras qual das duas escolherias?

O valor da pontuação correspondente à escolha da criança deverá ser registado na folha de registo das respostas. Qualquer comentário deverá ser registado no espaço reservado no final da folha.

O examinador continua a ler as descrições para cada item, registando os resultados consoante ele/ela aponta para a figura que acompanha cada descrição. Em algumas figuras existe uma criança que é o alvo da descrição encontrando-se sinalizada por meio de uma seta. Esteja certo que nesses itens aponta para a criança em causa (Harter, 1979, 1982, 1983 a; Harter & Pike, 1984).

2.3.6. Registo e Cotação das respostas

As respostas podem ser registadas e cotadas na mesma folha, os itens aparecem pela mesma ordem pela qual são apresentados às crianças.

Para pontuar a escala, somam-se os seis números da coluna de cada subescala, colocando no quadrado apropriado situado abaixo de cada coluna. Seguidamente divide-se esse total pelo número de itens de cada subescala (nos casos em que por qualquer razão não foram administrados todos os itens das subescalas, divide-se o total pelo número de itens administrados).

Para facilitar o cálculo das médias de cada subescala, apresenta-se de seguida um quadro dos valores médios obtidos para quaisquer valores totais obtidos nas subescalas:

TOTAL DA SUBESCALA	MÉDIA DA SUBESCALA
6	1.00
7	1.17
8	1.33
9	1.50
10	1.67
11	1.83
12	2.00
13	2.17
14	2.33
15	2.50
16	2.67
17	2.83
18	3.00
19	3.17
20	3.33
21	3.50
22	3.67
23	3.83
24	4.00

(Harter, 1979, 1982, 1983 a; Harter & Pike, 1984).

3. Procedimentos Estatísticos

O estudo pretende correlacionar o nível de desenvolvimento motor e o nível de competência percebida. Para dar resposta a este propósito, o estudo comparará os resultados obtidos numa escala de desenvolvimento motor com os resultados obtidos numa escala de competência percebida, em particular com os resultados obtidos na subescala de competência física percebida.

Neste contexto, numa primeira fase procedeu-se à avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo, numa segunda fase, à avaliação do nível de desenvolvimento motor e de seguida, à avaliação da competência percebida. Por último, realizou-se o tratamento dos dados recolhidos e procedeu-se à aplicação dos procedimentos estatísticos necessários para validar as hipóteses em questão.

Aplicou-se o Teste de Kolmogorov-Smirnov para avaliar se a distribuição dos resultados da amostra é normal. Seguidamente, realizou-se o T-teste para avaliar se os resultados apresentam diferenças estatisticamente significativas, tendo-se mantido o nível de confiança em 95%. Utilizou-se ainda, o Coeficiente de Correlação de Pearson para analisar a relação entre as variáveis. Calculou-se a Média e o Desvio Padrão, para caracterizar diferentes distribuições.

Para o tratamento estatístico dos dados foi utilizado o programa estatístico SPSS 6.0.

VII. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos Resultados

Procedeu-se à aplicação do Teste Kolmogorov-Smirnov que indica que a amostra corresponde aos padrões de uma distribuição normal.

Considerando esse resultado, passou-se à fase seguinte do tratamento estatístico dos resultados, procedendo ao cálculo das médias, desvios padrão e coeficientes de correlação, de forma a caracterizar as diferentes distribuições.

Posteriormente, tendo em vista verificar se os resultados apresentam diferenças significativas, aplicou-se o T-Teste. O nível de confiança foi mantido em 95%.

Optou-se pela apresentação dos dados em forma de tabela, por se pensar que, desta forma, a sua leitura se torna mais fácil e clara.

<i>Variáveis</i>	Feminino N=17 X ± sd	Masculino N=21 X ± sd	t	p
Aceitação materna	3,35 ± 0,61	3,15 ± 0,58	-1,02	0,31
Aceitação pelos pares	3,35 ± 0,45	3,21 ± 0,51	-0,9	0,37
Competência física	3,63 ± 0,38	3,57 ± 0,38	-0,49	0,62
Competência cognitiva	3,59 ± 0,36	3,55 ± 0,31	-0,34	0,73
Nível desenvolvimento motor	125 ± 17,58	121,98 ± 20,75	-0,48	0,63
Nível desenvolvimento cognitivo	74,82 ± 6,75	74,86 ± 7,50	0,01	0,98

Quadro nº 1 Apresentação dos resultados das Médias, Desvios Padrão, Valores de t e Valores de p.

Da análise do quadro de apresentação dos resultados salienta-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$), sugerindo que o sexo não é determinante no

desenvolvimento das percepções de competências, ou das percepções de aceitação, o mesmo acontecendo, no caso do desenvolvimento motor e cognitivo.

<i>Correlações de Pearson</i>	Aceitação Materna	Aceitação pelos Pares	Competência Física	Competência Cognitiva	Nível Desenv. Motor	Nível Desenv. Cognitivo
Aceitação Materna	1,00	0,61**	0,39*	0,436**	-0,17	-0,34*
Aceitação pelos Pares	0,61**	1,00	0,59**	0,28	-0,10	-0,52**
Competência Física	0,39*	0,59**	1,00	0,30	-0,03	-0,39*
Competência Cognitiva	0,43**	0,28	0,305	1,00	-0,04	-0,11
Desenv. Motor	-0,17	-0,10	-0,37	-0,04	0,08	-0,04
Desenv. Cognitivo	-0,34	-0,52**	-0,39*	-0,11	-0,04	1,00

Quadro nº 2 Apresentação dos resultados dos Coeficientes de Correlação de Pearson para as Variáveis

** Correlação significativa para $p < 0.01$

* Correlação significativa para $p < 0.05$

No caso do Coeficiente de Correlação de Pearson, existem correlações positivas, altamente significativas entre:

1. Aceitação materna e aceitação pelos pares
2. Aceitação materna e competência cognitiva percebida
3. Aceitação pelos pares e competência física percebida

Existem correlações positivas significativas entre:

1. Aceitação materna e competência física percebida
2. Nível de vocabulário e idade

Existem correlações negativas, altamente significativas, entre:

1. Nível de desenvolvimento cognitivo e aceitação pelos pares

Existem correlações negativas significativas entre:

1. Nível de desenvolvimento cognitivo e aceitação materna
2. Nível de desenvolvimento cognitivo e competência física percebida

O nível de desenvolvimento motor correlaciona-se negativamente com todas as variáveis, à exceção da sexo, embora sejam coeficientes de correlação quase nulos.

A idade correlaciona-se positivamente com a aceitação materna e negativamente com a aceitação pelos pares, a competência física percebida, a competência cognitiva percebida e o nível de desenvolvimento motor, embora sejam coeficientes de correlação quase nulos.

A competência cognitiva percebida correlaciona-se positivamente com a aceitação pelos pares e com a competência física percebida.

2. Discussão dos Resultados

Neste estudo, nenhuma das hipóteses é validada. Os resultados não são estatisticamente significativos.

O nível de desenvolvimento motor não influencia significativamente a percepção de competência pessoal. Não foi possível determinar o sentido dessa influência, nomeadamente, na competência física percebida. A correlação é muito baixa e não significativa. No entanto, observa-se que o sexo feminino apresenta um nível de desenvolvimento motor médio superior ao sexo masculino.

Quanto à hipótese dos rapazes apresentarem percepções de competência física mais elevadas do que as raparigas, neste estudo verifica-se o contrário, as raparigas apresentam percepções de competência física mais elevadas do que os rapazes.

Segundo Neto (1995), o desenvolvimento motor varia com a idade mas também com o sexo. As diferenças sexuais são essencialmente devidas a pressões sócio-culturais que limitam e condicionam as oportunidades de aprendizagem.

Neste estudo não existem diferenças sexuais significativas nas auto-avaliações de competência nas crianças de Jardim de Infância, ao contrário do que foi encontrado nos estudos de Frey & Ruble (1978).

Segundo Thomas & French (1985), a descrição típica é que as diferenças de desempenho nos rapazes e nas raparigas são pequenas mas favoráveis aos rapazes na Infância. Neste estudo, os dados manifestam a tendência inversa.

A correlação positiva, altamente significativa, entre aceitação materna e aceitação pelos pares vai de encontro aos estudos de Harter & Pike (1984), nos quais a aceitação pelos pares e a aceitação materna, nestas idades, se combinam num factor único, sugerindo que as dimensões ainda não estão diferenciadas (Harter, 1986 a, 1988 a, 1990).

No entanto, Mead (1934) sublinha que o *Self* é construído a partir do ponto de vista dos outros. Este modelo é considerado por Leahy & Huard (1976) como sendo suficiente para descrever o auto-conceito das crianças pequenas (Leahy & Shirk, 1985).

A correlação positiva, altamente significativa, entre aceitação pelos pares e competência física percebida parece sugerir que:

1. o reforço social feito pelos pares afecta substancialmente a auto-percepção de competência física;
2. as crianças utilizam a comparação social na auto-avaliação quando esta implica perícias motoras necessárias nas situações de jogo, nas quais poderá surgir mais reforço social manifestado pelos pares;
3. a conquista de amigos e a influência sobre os outros poderá ser mais facilmente concretizada através do domínio das capacidades motoras.

Harter & Pike (1984) demonstram que as crianças pré-escolares apresentam descrições formidáveis das suas capacidades motoras e da sua virtuosidade em conquistar amigos e influenciar os outros (Harter, 1993b).

Ao contrário dos estudos de Spear & Armstrong (1978) que encontraram que o desempenho em tarefas motoras, das crianças pequenas, surge relativamente mais afectado pelas declarações de reforço social, feito pelos adultos do que pelos seus pares.

Chandler & Greenspan (1972) referem que, para as crianças de cinco anos, o *Self* e o outro são frequentemente vistos como tendo interpretações similares da realidade, ou como partilhando actividades similares (Scarlett, Press & Crockett, 1971).

A correlação positiva, altamente significativa, entre aceitação materna e competência cognitiva percebida confirma a importância da aceitação materna nas crianças pequenas (Nikkari & Harter, 1993; Haltiwanger & Harter, 1988).

Tal correlação pode estar também associada à valorização crescente que os pais atribuem à competência no domínio cognitivo, por influência das circunstâncias sociais e culturais da actualidade.

É de salientar, ainda, que a aceitação materna está também correlacionada, de forma positiva e significativa, com a competência física percebida.

A necessidade crescente de autonomização precoce das crianças nas rotinas diárias poderá levar os pais a reforçarem a expressão comportamental das capacidades motoras necessárias.

Segundo Parsons, Adler & Kaczala (1982), os pais exercem uma influência substancial no desenvolvimento das auto-percepções de habilidade nas crianças (Phillips, 1987).

Para White (1963), o impacto das opiniões parentais, relativamente às crianças, ocorre muito cedo, quando a criança desenvolve algum sentido rudimentar das atitudes parentais para com o *Self* (Harter, 1987).

Phillips (1987) sugere que a competência auto-percebida das crianças é afectada pelas suas percepções das avaliações dos seus pais acerca das suas habilidades (Phillips & Zimmerman, 1990).

A correlação significativamente positiva entre a Prova de Vocabulário e a idade confirma os dados obtidos na construção da Nova Escala Métrica da Inteligência.

O valor genético desta prova é muito elevado, “um item é tanto melhor como prova de desenvolvimento quanto o aumento das percentagens de êxito é mais rápido de idade em idade”, ou seja, os resultados na Prova de Vocabulário aumentam com a idade (Zazzo, Gilly & Verba-rad, 1978).

As correlações negativas, altamente significativas, entre o nível de desenvolvimento cognitivo e a aceitação pelos pares e as correlações negativas significativas entre esse nível e a aceitação materna e a competência física percebida, sugerem que, com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, as crianças adquirem maior precisão nos seus julgamentos de habilidade e maior capacidade crítica em relação ao feedback social.

Para Harter (1993 b), a habilidade para observar, avaliar e criticar o *Self* deve desenvolver-se gradualmente, através de estádios que se iniciam com a consciência de que os outros estão avaliando o *Self*, com a habilidade de comparar-se ao grupo social de referência.

IX. CONCLUSÕES

Este estudo permite concluir que:

- ✓ as hipóteses não foram validadas;
- ✓ a Escala Pictórica de Competência Percebida e Aceitação Social para Crianças, apesar de não estar aferida para a população portuguesa, apresenta correlações entre subescalas estatisticamente significativas e que vão de encontro às encontradas pelos autores (Harter & Pike, 1984);
- ✓ a Prova de Vocabulário da Nova Escala Métrica da Inteligência revelou o seu valor genético ao correlacionar-se positiva e significativamente com a idade;
- ✓ os Testes de Idade Motora de Ozeretzki Revistos parecem não reunir as condições necessárias para uma avaliação discriminativa e precisa do desenvolvimento motor ao longo da idade e, talvez por isso, tenha contribuído para a não validação da hipótese sobre a influência do desenvolvimento motor na percepção de competência pessoal, nomeadamente, na competência física percebida;

- ✓ a escassez e quase inexistência de estudos acerca desta problemática foi uma dificuldade crescente ao longo do estudo, principalmente em relação a possíveis instrumentos de avaliação do desenvolvimento motor para a faixa etária escolhida;
- ✓ e, por último, a esperança que este estudo motive outras pessoas a desenvolverem investigações que confirmem a importância do desenvolvimento motor na percepção de competência física, ou que contribuam para o esclarecimento dos processos subjacentes à percepção de competência nestas idades.

IX. BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, T., & Zigler, E. (1963). Social competence and self-image disparity in psychiatric and non-psychiatric patients. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 197-205.
- Ajuriaguerra, J. (1974). *Manual de Psiquiatria Infantil*. Brasil: Masson, Atheneu.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Asch, S. E. (1952). *Social Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baldwin, J. M. (1902). *Social and ethical interpretations in mental development*. New York: Macmillan.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an underlying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: The development of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. D. Ross (Eds.), *Development of social cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bannister, D. & Agnew, J. (1977). The child's construing of the Self. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: From behavioral comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development*, 52, 129-144.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bell, R. Q. & Harper, L. V. (Eds.) (1977). *Child effects on adults*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Beth, E. & Piaget, J. (1966). *Mathematical Epistemology and Psychology*. Dordrecht, Holland: D. Reidel.
- Bierer, B. (1982). Behavioral and motivational correlates of children's accuracy in judging their cognitive competence. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.

- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boggiano, A. & Ruble, D. N. (1979). Competence and the overjustification effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1462-1468.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self-concept Scale*. Austin, TX: PRO-ED
- Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-912.
- Brim, O. G. (1976). Life span development of the theory of oneSelf: Implications for child development. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol. II. New York: Academic Press.
- Broughton, J. (1978). The development of the concepts of Self, mind, reality, and knowledge. In W. Damon (Ed.), *Social Cognition*, (pp. 75-100). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1973). Organization of early skilled action. *Child Development*, 44, 1-11.
- Brustad, R. J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- Calsyn, R. J. & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Chandler, M. J. & Greenspan, S. (1972). Ersatz egocentrism: A reply to borke. *Developmental Psychology*, 9, 326-332.
- Clifford, M. (1975). Validity of expectation: A developmental function. *Alberta Journal of Educational Research*, 21, 11-17.
- Clifford, M. (1978). The effects of quantitative feedback on children's expectations of success. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 220-226.
- Coleman, J. S. (1961). Athletics in high school. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 338-343.
- Connel, J. P. (1980). A multidimensional measure of children's perception of control. Unpublished master's thesis.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Costomiris, S. (1984). The effects of parental attitudes toward little league performance on the Self-perceptions of little-league baseball players. Unpublished master's thesis, University of Denver.
- Damon, W. (1979). Why study social-cognitive development? *Human Development*, 22, 206-211.

- Damon, W. & Hart, D. (1982). The development of Self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Damon, W. & Hart, D. (1986). Stability and change in children's Self-understanding. *Social Cognition*, 4, 102-118.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Dickstein, E. (1977). Self and Self-esteem: Theoretical foundations and their implications for research. *Human Development*, 20, 129-140.
- Duda, J. L. (1981). A Cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- Dunn, J. & Brown, J. (1991). Relationships, talk about feelings, and the development of affect regulation in early childhood. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation*, (pp. 69-88).
- Duval, S. & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective Self-awareness*. New York: Academic Press.
- Dweck, C. (em publicação). Theories of intelligence and achievement motivation. In S. Paris, G. Olson & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality, and social development*, Vol. 4, (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. & Goetz, T. (1978). Attributions and learned helplessness. In J. Harvey, W. Ickes & R. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*, Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eaton, W. O.; Von Bargen, D.; & Keats, J. G. (1981). Gender understanding and dimensions of preschooler toy choice: Sex stereotypes versus activity level. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 13, 203-209.
- Ebbeck, V. & Stuart, M. E. (1993). Who determines what's important? Perceptions of competence and importance as predictors of Self-esteem in youth football players. *Pediatric Exercise Science*, 5, 253 -262.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.

- Eccles, J. S.; Wigfield, A.; Flanagan, C.; Miller, C.; Reuman, D. & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain, values, and Self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310.
- Eccles, J.; Wigfield, A.; Harold, R. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's Self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eisenberg, N. (1987). *Contemporary topics in Developmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N.; Murray, E. & Hite, T. (1982). Children's reasoning regarding sex-typed choices. *Child Development*, 53, 81-86.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 405-416.
- Epstein, S. (1981). The unity principle versus the reality and pleasure principles, or the tale of the scorpion and the frog. In M. D. Lynch; A. A. Norem-Hebeisen & K. Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge, Mass.: Ballinger.
- Epstein, S. (1991). Cognitive-experiential self-theory: Implications for developmental psychology. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development, The Minnesota Symposium on Child Development*, Vol. 23. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erikson, E. H. (1952). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 18-164.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Fagot, B. I. (1978). The influence of sex of child on parental reaction to toddler children. *Child Development*, 49, 459-465.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes - Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1992). Estudo da adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Feldman, N. S.; Akst, L.; Higgins, E. T. & Ruble, D. N. (1978). Young children's use of social comparison for self vs. other ability evaluations. Unpublished manuscript.
- Feldman, N. S. & Ruble, D. N. (1977). Awareness of social comparison interest and motivations: A developmental study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 579-585.
- Feldman, N. S. & Ruble, D. N. (1980, April). A developmental study of actor/observer differences in the use of social comparison information. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, Hartford, Connecticut.

- Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimento humano: Da filogénese à ontogénese da motricidade*. Editorial Notícias.
- Fontaine, A. M. (1991 a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5,13-31.
- Frey, K. S. & Ruble, D. N. (1987). What children say about classroom performance: Sex and grade differences in perceived competence. *Child Development*, 58, 1066-1078.
- Frey, K. S. & Ruble, D. N. (1990). Strategies for comparative evaluation: maintaining a sense of competence across the life span. In Robert J. Sternberg & John Jr. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (pp. 167-189), London: Yale University Press.
- Gesell, A. & Ilg, F. (1946). *The child from five to ten*. New York: Harper & Row.
- Gordon, C. (1968). Self-conceptions: Configurations of content. In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), *The Self in social interaction*. New York: Wiley.
- Greendorfer, S. L. (1980). Gender differences in physical activity. *Motor Skills: Theory into Practice*, 4, 83-90.
- Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian Ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 7, 603-618.
- Guilmain, E. & Guilmain, G. (1971). *L'activité psycho-motrice de l'enfant*. Paris: Librairie Médicale Vigné.
- Hales, S. (1979). Developmental processes of self-esteem. Paper presented at the *Society for Research in Child Development*. San Francisco, California. March 15-18.
- Haltiwanger, J. (April, 1989). Behavioral referents of presented self-esteem in young children. Paper presented at the *Society for Research in Child Development*, Kansas City, Missouri.
- Haltiwanger, J. & Harter, S. (1988). A Behavioral measure of young children's presented self-esteem. Unpublished manuscript. University of Denver.
- Hamlyn, D. (1974). Person-perception and our understanding of others. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harris, P. L. (1983 a). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.
- Harris, P. L. (1983 b). What children know about the situations that provoke emotion. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of affect*. New York: Plenum.
- Hart, D. & Damon, W. (1985). Contrasts between understanding Self and understanding others. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the Self*, (pp. 151-178). New York: Academic Press, Inc.
- Harter, S. (em publicação). Self-representations. In J. Kagan (Ed.), *Encyclopedia of the Child and Child Development*. Eastward Publications.

- Harter, S. The construction and conservation of the Self: James and Cooley revisited.
- Harter, S. (1977). A cognitive-developmental approach to children's expression of conflicting feelings and a technique to facilitate such expression in play therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 417-432.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.
- Harter, S. (1979). *The Perceived Competence Scale for Children*. Manual. University of Denver.
- Harter, S. (1980). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? *Psychology of Motor Behavior and Sport*, 3-29.
- Harter, S. (1981a). A model of intrinsic mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 14. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1981b). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In A. Pick (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 14. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983 a). *Supplementary Description of the Self-Perception Profile for Children; Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. University of Denver.
- Harter, S. (1983 b). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality and social development*, Vol. 4, (pp. 275-386). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985 a). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In Robert L. Leahy (Ed.), *The development of the Self*, (pp. 55-121). New York: Academic Press, Inc.
- Harter, S. (1985 b). *The Self-perception Profile for Children*. Unpublished manuscript. University of Denver.
- Harter, S. (1986 a). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the Self*, Vol 3. (pp. 137-181). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S. (1986 b). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and Self. *Social Cognition*, 4, 119-151.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in Developmental Psychology*, (pp. 219-242). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1988 a). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. Greca (Ed.), *Childhood assessment: Through the eyes of a child* (pp. 292-325). Allyn and Bacon.

- Harter, S. (1988 b). Developmental processes in the construction of the Self. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1988 c). Cognitive development. In S. Shirk (Ed.), *Child Psychotherapy*, (pp. 119-160). New York: Plenum.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and role of global self-worth. In Robert J. Sternberg & John Jr. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (pp. 67-97), London: Yale University Press.
- Harter, S. (1993 a). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1993 b). Developmental changes in self-understanding across the 5 to shift. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *Reason and responsibility: The passage through childhood*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Harter, S. (1996 a). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-concept*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1996 b). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional and personality development*, Vol. 3. New York: Wiley.
- Harter, S. & Connell, J. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 3, (pp. 219-250). Greenwich, C.T.: JAI Press.
- Harter, S. & Pike, R. (1980). "*The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*" for Preschool / Kindergarten Children. Manual. University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harter, S. & Whitesell, N. R. (1988). Developmental changes in children's understanding of single, multiple and blended emotion concepts. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*. Cambridge University Press.
- Hatfield, B. D.; Vaccaro, P. & Benedict, G. J. (1985). Self-concept responses of children to participation in an eight-week precision jump-rope program. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1275-1279.
- Heckhausen, H. (1982). The development of achievement motivation. In W. W. Hartup (Ed.), *Review of child development research*, Vol. 6. Chicago: University of Chicago Press.
- Heckhausen, H. (1984). Emergent achievement behavior: Some early developments. In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 3, (pp. 1-32). Greenwich, CT: JAI Press.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: Theory relating Self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 22. NY: Academic Press.
- Higgins, E. T. & Parsons, J. E. (1983). Social cognition and the social life of the child: Stages and subcultures. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*, (pp. 15-62). New York: Guilford Press.
- Horn, T. S. & Weiss, M. R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgements in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3, 310-326.
- Huston, A. (1983). Sex Typing. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Hand book of Child Psychology: Socialization, personality, and social development*, Vol. 4. New York: Wiley.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- James, W. (1963). *Psychology*. New York: Fawcett Publications.
- James, W. (1982). *Psychology: The Briefer Course*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johnson, C. N. & Wellman, H. M. (1980). Children's developing understanding of mental verbs: Remember, know, and guess. *Child Development*, 51, 1095-1102.
- Jones, E. (1976). How do people perceive the causes of behavior? *American Scientist*, 64, 300-305.
- Jones, E. E. & Nisbett, R. E. (1972). The actor and observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Kanfer, F. H. (1970). Self regulation: Research, issues, and speculations. In C. Neuringer & J. L. Michael (Eds.), *Behavior modification in Clinical Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kanfer, F. H. (1971). Maintenance of behavior by self-generated stimuli and reinforcement. In A. Jacobs & L. B. Sacks (Eds.), *Psychology of private events*. New York: Academic Press.
- Kanfer, F. H. (1980). Self-management methods. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods* (2nd ed.). New York: Pergamon Press.
- Karabenick, J. & Heller, K. (1976). A developmental study of effort and ability attributions. *Developmental Psychology*, 12, 559-560.
- Katz, P. & Zigler, E. (1967). Self-image disparity: A developmental approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 186-195.
- Katz, P.; Zigler, E. & Zalk, S. (1975). Children's self-image disparity: The effects of age, maladjustment, and action-thought orientation. *Developmental Psychology*, 11, 546-550.

- Keller, A.; Ford, L. H. & Meacham, J. A. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. *Development Psychology, 14*, 483-489.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-development analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. & Ullian, D. Z. (1974). Stages in the development of psychosexual concepts and attitudes. In R. C. Friedman, R. M. Richart, & R. L. Vande Wiele (Eds.), *Sex differences in behavior*. New York: Wiley.
- Krueger, D. W. (1990). Success and success inhibition. In Robert J. Sternberg & John Jr. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (pp. 246-260), London: Yale University Press.
- Kun, A. (1977). Development of the magnitude- covariation and compensation schemata in ability and effort attribution of performance. *Child Development, 48*, 862-873.
- L'Ecuyer, R. (1981). The development of the self-concept through the life span. In M. D. Lynch, A. A. Norem-Hebeisen, & K. Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge, Mass.: Ballinger.
- Langer, E. J. & Park, K. (1990). Incompetence: A conceptual reconsideration. In Robert J. Sternberg & John Jr. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (pp. 149-166), London: Yale University Press.
- Langlois, J. H. (1981). Beauty and the beast: The role of physical attractiveness in the development of peer relations and social behavior. In S. S. Brehm, S. M. Kassin & F. X. Gibbons (Eds.), *Developmental Social Psychology: Theory and research*. New York: Oxford University Press.
- Le Boulch, J. (1977). *Introdução à Psicocinética*. Editorial Semente.
- Leahy, R. L. (1985). *The development of the Self*. New York: Academic Press, Inc.
- Leahy, R. L. & Huard, C. (1976). Role taking and self-image disparity in children. *Developmental Psychology, 12*, 504-508.
- Leahy, R. L. & Shirk, S. R. (1985). Social cognition and development of the Self. In Robert L. Leahy (Ed.), *The development of the Self*, (pp. 123-150). New York: Academic Press, Inc.
- Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. New York: Island Press.
- Lemos, M. S. (1996). Motivação, desenvolvimento normal e desenvolvimento perturbado. Texto de Apoio.
- Levine, J. M.; Snyder, H. N. & Mendez-Caratini, G. (1982). Task performance and interpersonal attraction in children. *Child Development, 53*, 359-371.

- Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979 a). *Social cognition and the acquisition of the Self*. New York: Plenum Press.
- Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979 b). Toward a theory of social cognition: The development of the Self. In I. Uzgiris (Ed.), *New directions in child development: Social Interaction and Communication during Infancy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewis, M.; Wall, M. & Aronfreed, J. (1963). Developmental change in the relative values of social and nonsocial reinforcement. *Journal of Experimental Psychology*, 66, 133-137.
- Livesly, W. J. & Bromley, D. B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. London: Wiley and Sons.
- Lynch, M. D. (1981). Self-concept development in childhood. In M. D. Lynch; A. A. Norem-Hebeisen, & K. Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge, Mass.: Ballinger.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality and social development*, Vol. 4. New York: Wiley.
- Maehr, M. L. & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of Ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcus, D. E. & Overton, W. F. (1978). The development of cognitive gender constancy and sex role preferences. *Child Development*, 49, 434-444.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H. (1980). The Self in thought and memory. In D. M. Wegner & R. R. Vallacher (Eds.), *The Self in Social Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Markus, H. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51, 543-565.
- Markus, H.; Cross, S. & Wurf, E. (1990). The role of the self-system in competence. In Robert J. Sternberg & John Jr. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (pp. 205-225), London: Yale University Press.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H. & Sentis, K. (1982). The Self in social information processing. In J. Suls (Ed.), *Social psychological perspectives on the Self*, Vol. 1, (pp. 41-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1984). Relationships among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-19.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W.; Barnes, J.; Cairns, L. & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: age and sex affects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H. W.; Craven, R. G. & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Masters, J. E. (1971). Social comparison by young children. *Young Children*, 27, 7-60.
- McArthur, L. Z. & Baron, R. M. (1983). Toward an ecological theory of social perception. *Psychological Review*, 90, 215-238.
- McGuire, W. J. & McGuire, C. V. (1982). The spontaneous self-concept as affected by personal distinctiveness. In A. A. Norem-Hebeisen & M. Lynch (Eds.), *Self-concept*. Cambridge, MA: Ballinger.
- McGuire, W. J. & McGuire, C. V. (1987). Developmental trends and gender differences in the subjective experience of Self. In T. Haness & K. Yadley (Eds.), *Self and Identity across the life span*, (pp. 134-146). New York: Routledge & Kegan Paul.
- Mead, G. H. (1925). The genesis of the Self and social control. *International Journal of Ethics* XXXV, 251-273.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meid, E. (1971). The effects of two types of success and failure on children's discrimination learning and evaluation of performance. Unpublished manuscript, Yale University.
- Melby, J. N.; Pease, D. & Kleckner, K. A. (1987). The IOWA Pegboard Fine-Motor Task: Normative performance and research applications. *Perceptual and Motor Skills*, 64, 995-1002.
- Mischel, W. (1970). Sex typing and socialization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.

- Montemayor, R. & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.
- Morrison, H. & Kuhn, D. (1983). Cognitive aspects of preschoolers' peer imitation in a play situation. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Mosatche, H. & Bragonier, P. (1981). An observational study of social comparison in preschoolers. *Child Development*, 52, 376-378.
- Mullener, N. & Laird, J. D. (1971). Some developmental changes in the organization of self-evaluations. *Developmental Psychology*, 5, 233-236.
- Nelson, K. E. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38.
- Neto, C. A. F. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1979). The development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In Robert J. Sternberg & John Jr. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (pp. 11-40), London: Yale University Press.
- Nicholls, J. G. & Miller, A. T. (1985). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation*, Vol. 3, (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- Nikkari, D. & Harter, S. (1993). The antecedents of behaviorally-presented self-esteem in young children. University of Denver, Unpublished manuscript.
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system: Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parsons, J. & Ruble, D. N. (1972). Attributional processes related to the development of achievement-related affect and expectancy. *Proceedings of The 80th Annual Convention of The American Psychological Association*, 7, 105-106.
- Parsons, J. & Ruble, D. N. (1977). The development of achievement-related expectancies. *Child Development*, 48, 1075-1079.
- Parsons, J. E.; Adler, T. G. & Kaczala, C. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.

- Perloff, R. M. (1982). Gender constancy and same-sex imitation: A developmental study. *The Journal of Psychology*, 111, 81-86.
- Peters, R. (1974). Personal understanding and personal relationships. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons*. Oxford: Basil Blackwell.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Phillips, D. A. & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In Robert J. Sternberg & John Jr. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (pp. 41-66), London: Yale University Press.
- Piaget, J. (1925). De quelques formes primitives de causalité chez l'enfant. *L'Année Psychologie*, 26, 31-71.
- Piaget, J. (1930). *The child's conception of physical causality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1965). *The child's conception of the world*. Paterson, NJ: Littlefield, Adams.
- Piaget, J. (1981). Intelligence and affectivity: Their relationship during child development. *Annual Reviews Monograph*. Palo Alto, Calif.: *Annual Reviews*.
- Piers, E. & Harris, D. (1969). The Piers-Harris Children's Self-concept Scale. Nashville, Tenn.: Counselor Recordings and Tests.
- Ponte, A. et al.; (1991). A influência do contexto sócio-desportivo na formação do auto-conceito. In Jorge Bento & António Marques (Eds.), *Actas do II Congresso de Educação Física de Países de Língua Portuguesa - As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva - Desporto na Escola, Desporto de Reeducação e Reabilitação*, Vol. 1. Porto.
- Pryor, J. B.; Rholes, W. S.; Kriss, M. & Ruble, D. N. (1978). A developmental analysis of rational vs. non-rational forms of attribution. Unpublished manuscript.
- Rholes, W.; Blackwell, J.; Jordan, C. & Walters, C. (1980). A development study of learned helplessness. *Developmental Psychology*, 16, 616-624.
- Roberts, G. C. (1978). Children's assignment of responsibility for winning and losing. In F. Smoll & R. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Roberts, G. C. (1980). Children in competition: A theoretical perspective and recommendations for practice. *Motor Skills: Theory into Practice*, 4, 37-50.

- Roberts, G. C. (1984). Achievement motivation in children's sport. In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 3, (pp. 251-281), Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Rogers, C. (1947). *Casebook of non-directive counseling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1950). The significance of the self-regarding attitudes and perceptions. In M. L. Reymert (Ed.), *Feelings and Emotions: The Mooseheart Symposium*, (pp. 78-79). NY: McGraw-Hill.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1978). The child's perception of other people. In H. McGurk (Ed.), *Issues in Childhood Social Development*. London: Methuen.
- Rogers, C. & Dymond, R. (1954). *Psychotherapy and personality change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In S. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the Self*, Vol. 3, (pp. 107-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rotenberg, K. J. (1982). Development of character constancy of Self and other. *Child Development*, 53, 505-515.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal vs. external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Ruble, D. N. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Ruble, D. N. (1984). Sex-role development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruble, D. N. (1987). The acquisition of self-knowledge: A self-socialization perspective. In Nancy Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in Developmental Psychology*, (pp. 243-270). New York: John Wiley & Sons.
- Ruble, D. N.; Boggiano, A. K.; Feldman, N. S. & Loebel, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, Vol. 16, 2, 105-115.
- Ruble, D. N.; Feldman, N. S. & Boggiano, A. G. (1976). Social comparison between young children in achievement situations. *Developmental Psychology*, 12, 192-197.
- Ruble, D. N.; Parsons, J. E. & Ross, J. (1976). Self-evaluative responses of children in an achievement setting. *Child Development*, 47, 990-997.

- Ruble, D. N. & Rholes, W. (1981). The development of children's perceptions and attributions about their social world. In J. Harvey, W. Ickes, & R. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*, Vol. 3, (pp. 3-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sarbin, T. R. (1962). A preface to a psychological analysis of the Self. *Psychological Review*, 59, 11-22.
- Scanlan, T. K. (1978). Antecedents of competitiveness. In R. Magill; M. Ash & T. Smoll (Eds.), *Children in sport: A contemporary anthology*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Scarlett, H.; Press, A. & Crockett, W. (1971). Children's descriptions of peers: A Wernerian Developmental Analysis. *Child Development*, 42, 439-453.
- Schaffer, C. E. & Blatt, S. J. (1990). Interpersonal relationships and the experience of perceived efficacy. In Robert J. Sternberg & John Jr. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (pp. 229-245), London: Yale University Press.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco, CA: Freeman.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Serra, A. (1996). A importância do auto-conceito. *Revista de Psiquiatria Clinica*, Vol. 7, 2, 56-66.
- Shaklee, H. & Tucker, D. (1979). Cognitive bases of development in inferences of ability. *Child Development*, 50, 904-907.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shultz, T. R. & Butkowsky, I. (1977). Young children's use of the scheme for multiple sufficient causes in the attribution of real and hypothetical behavior. *Child Development*, 48, 464-469.
- Slaby, R. G. & Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46, 849-856.
- Smith, W. P.; Davidson, E. S. & France-Kaatrude, A. C. (em publicação). Social comparison and achievement evaluation in children. In J. C. Masters & W. P. Smith (Eds.), *Social comparison and social justice: Theoretical, empirical, and policy perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spear, P. S. & Armstrong, S. (1978). Effects of performance expectancies created by peer comparison as related to social reinforcement, task difficulty and age of child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 254-266.
- Spence, J. T. & Helmreich, R. L. (1983). Achievement-related motives and behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological perspectives*, (pp. 7-74). San Francisco: Freeman.
- Spitz, René A. (1968). *De la naissance à la parole: La première année de la vie*. Presses Universitaires de France.

- Sternberg, R. J. & Kolligian, J. Jr. (1990). *Competence considered*. London: Yale University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). Prototypes of competence and incompetence. In Robert J. Sternberg & John Jr. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (pp. 117-145), London: Yale University Press.
- Stevenson, H. W. & Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement attitudes in mathematics and reading. *Child Development*, 57, 646-659.
- Stipek, D. (1981). Children's use of past performance information in ability and expectancy judgments. Presented as part of a *Symposium at The Biennial Meeting of The International Society for The Study of Behavioural Development*, Toronto.
- Stipek, D. (1984). Young children's performance expectations: Logical analysis or wishful thinking? In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation*, Vol. 3, (pp. 33-56). Greenwich, CT: JAI Press.
- Stipek, D. & Hoffman, J. (1980). Development of children's performance-related judgements. *Child Development*, 51, 912-914.
- Stipek, D. & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Stipek, D.; Roberts, T. A. & Sanborn, M. E. (1984). Preschool-age children's performance expectations for themselves and another child as a function of the incentive value of success and the salience of past performance. *Child Development*, 55, 1983-1989.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Suls, J. & Sanders, G. (1982). Self-evaluation via social comparison: A developmental analysis. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, Vol. 3. Beverly Hills, CA: Sage.
- Thelen, Esther (1987). The role of motor development in Developmental Psychology: A view of the past and an agenda for the future. In Nancy Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in Developmental Psychology*, (pp. 3-33). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Thomas, J. R. & French, K. E. (1985). Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 98, 260-282.
- Vayer, P. (1980). *O diálogo corporal: A ação educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos
- Veroff, J. (1969). Social comparison and the development of achievement motivation. In C. P. Smith (Ed.), *Achievement-related motives in children*. New York: Russell Sage Foundation.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: MarKam.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning.

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B.; Kun, A. & Benesh-Weiner, M. (1980). The development of mastery, emotions and morality from an attributional perspective. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations. The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 13). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weiss, M. R. (1987). Self-esteem and achievement in children's sport and physical activity. In D. Gould & M. R. Weiss (Eds.), *Advances in Pediatric Sport Sciences - Behavioral Issues*, Vol. 2, (pp. 87-120). Champaign; Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Weiss, M. R. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: Self-esteem and motivation. In B. R. Cahill & A. J. Pearl (Eds.), *Intensive participation in children's sports*; (pp. 39-70). Champaign; Illinois. Human Kinetics Publishers.
- Weisz, J. & Stipek, D. (1982). Competence, contingency and the development of perceived control. *Human Development*, 25, 250-281.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, Vol. 66, 5, 297-333.
- White, R. W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- White, R. W. (1963). Ego and reality in Psychoanalytic Theory. *Psychological Issues, Monograph 3*.
- Wicklund, R. A. (1975). Objective self-awareness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 8. New York: Academic Press.
- Wicklund, R. A., & Frey, D. (1980). Self-awareness theory: When the Self makes a difference. In D. M. Wegner & R. R. Vallacher (Eds.), *The Self in Social Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Wigfield, A.; Eccles, J.; Mac Iver, D.; Reuman, D. & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perception and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- Willis, J. D. & Campbell, L. F. (1992). *Exercise Psychology*. Champaign; Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Winnicott, D. W. (1977). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro. Zahar Editores. Psyche.
- Wylie, R. (1974). *The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments*, Vol. 1. Lincoln, Nebr.: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*, Vol. 2. Lincoln, Nebr.: University of Nebraska Press.

Zazzo, R.; Gilly, M. & Verba-rad, M. (1978). *Nova Escala Métrica da Inteligência*, Vol. I e II. Lisboa: Livros Horizonte.

Zigler, E.; Balla, D. & Watson, N. (1972). Developmental and experiential determinants of self-image disparity in institutionalized and noninstitutionalized retarded and normal children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 81-87.