

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

**ELEMENTOS PARA UM MODELO TEÓRICO
DO DESENVOLVIMENTO DO SELF:**

**Os factores preditores da auto-percepção de competência
em crianças de cinco anos**

Maria Adelina Acciaiuoli Faria Barbosa Ducharne

Porto 2000

550

TD
DUC/ELE

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

Elementos para um modelo teórico do desenvolvimento do self:

Os factores preditores da auto-percepção de competência
em crianças de cinco anos

Maria Adelina Acciaioli Faria Barbosa Ducharne

TE-528

Porto, Março, 2000

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Série: 16082
Data: 01/08/04

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para prestação de provas de doutoramento em Psicologia, sob orientação da Prof. Doutora Maria Isolina Pinto Borges e co-orientação do Prof. Doutor Jesús Palacios Gonzalez.

O estudo aqui apresentado foi subsidiado pelo INIC/ JNICT/ Fundação para a Ciência e Tecnologia, através de uma bolsa de doutoramento no país e no quadro da linha de acção nº 3: Pesquisa e Intervenção em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, do Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

É com dupla satisfação que termino este trabalho.

Satisfação pela oportunidade que a realização desta tese constituiu de aprendizagem e aprofundamento da minha formação em Psicologia do Desenvolvimento.

Satisfação essencial, pela possibilidade que me foi oferecida de aceder aos ensinamentos e conselhos e de beneficiar da colaboração de todos aqueles sem os quais, este trabalho não se teria concretizado. Este estudo é também deles. Pela sua paciência, disponibilidade, envolvimento e, sobretudo, pelo seu saber, o meu obrigada.

À Prof. Doutora Maria Isolina Borges, minha Professora e orientadora desta tese que me sublinhou a dimensão emocional e afectiva do desenvolvimento.

Ao Prof. Doutor Jesús Palacios que aceitou co-orientar esta tese, com quem reflecti que em desenvolvimento tudo se passa no contexto das relações interpessoais. Sempre disponível e atento na resposta aos meus apelos e questões, sempre estimulante e desafiante na leitura das minhas respostas.

Ao Prof. Doutor Joaquim Bairrão pelo seu interesse de Professor, atento e interessado que este trabalho chegasse ao fim.

Aos Drs Carla Martins e Pedro Juan Perez Moreno pelas oportunidades de aprendizagem de diferentes análises estatísticas, determinantes na atribuição de significado aos dados obtidos.

Às Dras Carmo Mascarenhas, Isabel Salvado, Paula Cristina Santos, Maria Emília Amorim, Maria da Conceição, Catarina Pires, Inês Petracchi, Paula Bastos, Mafalda Ferreira e Fernanda David, que colaboraram comigo na recolha de dados, pela disponibilidade, persistência e rigor ao longo de todo o trabalho de campo.

A todas as crianças, suas famílias e educadoras, obrigada. Agradeço também a colaboração das direcções dos jardins de infância onde decorreu a recolha de dados.

Aos meus colegas e amigos do CPDEC que me acompanharam neste projecto, pelo apoio, solidariedade e empenhamento, em particular à Orlanda Cruz.

Aos meus Pais cujo apoio incondicional constituiu sempre um estímulo em todos os meus projectos. À minha irmã sempre disponível e apoiante. A toda a minha família e aos meus amigos que acarinharam esta minha realização.

Ao Jean-Louis, à Marie-Madeleine e à Marie-Anne, a quem dedico esta tese, pelo modo como ultrapassaram as minhas ausências e o rumo que deram à minha vida.

Porto, Março de 2000

Maria Adelina Acciaiuoli Faria Barbosa Ducharme

RESUMO

Este trabalho pretende evidenciar que o self é simultaneamente uma construção social e cognitiva. É construção social na medida em que se constroi no contexto das relações interpessoais significativas, semiótica, relacional e afectivamente mediadas. Simultaneamente, o self é construção cognitiva, sujeita a mudanças desenvolvimentais evidentes na organização das representações relativas ao self.

Após uma revisão bibliográfica conduzida com objectivo de apreciar o modo como os principais modelos da Psicologia do Desenvolvimento procedem à abordagem evolutiva do self, nos três primeiros anos de vida e nos chamados anos pré-escolares, o processo de desenvolvimento do self é estudado a partir de um dos seus constituintes valorativos, a auto-percepção de competência.

A amostra deste estudo inclui 128 crianças portuguesas de 5 anos, de ambos os sexos e homogeneamente distribuídas pelos três níveis sócio-culturais (alto, médio e baixo), definidos a partir dos anos de escolaridade do pai e da mãe.

Os instrumentos usados na recolha de dados incluíram a Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, a Escala de Percepção da Mãe, a Escala de Percepção do Pai, a Escala de Percepção da Educadora e a Escala de Percepção do Amigo, bem como o Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real e o Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social.

A análise dos dados foi orientada pelas hipóteses formuladas relativamente a cada uma das variáveis dependente e independentes consideradas, tendo-se pesquisado o efeito que, sobre estas, exerciam outras variáveis, sócio-demográficas, relativas ao percurso académico da criança, relativas ao contexto educativo frequentado, bem como ainda outras relativas à própria criança.

A identificação dos factores preditores da auto-percepção de competência procedeu de dois tipos de análises: análise de regressão múltipla e análise discriminante. A distinção entre auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, permitiu a identificação de diferentes variáveis predictoras.

Os resultados obtidos são compatíveis com uma leitura sócio-genética dos processos de desenvolvimento do self. Sendo um trabalho de cariz exploratório, teve como principal resultado não uma resposta definitiva à questão do processo de construção do self, mas o estabelecimento de uma base conceptual no seio da qual essa questão pode significativamente ser colocada.

RESUME

La présente étude tend à démontrer que le self est simultanément une construction sociale et cognitive. C'est une construction sociale dans la mesure où elle se forge dans le contexte des relations interpersonnelles significatives, établies en termes sémiotiques, relationnels et affectifs. Simultanément, il s'agit d'une construction cognitive, sujette à des modifications du développement évidentes dans l'organisation des représentations relatives au self.

Après une revision bibliographique menée dans le but d'apprécier la manière dont les principaux modèles de la Psychologie du Développement procèdent à l'approche évolutive du self, au cours des trois premières années de vie, de même qu'au cours des années dites pré-scolaires, le processus du développement du self est étudié à partir de l'une de ses constituantes évaluatives, à savoir, l'auto-perception de compétence.

L'échantillon de la présente étude comprend 128 enfants portugais âgés de cinq ans, des deux sexes, distribués de manière homogène entre les trois niveaux socioculturels (haut, moyen et bas), définis en fonction des années de scolarité du père et de la mère.

Les instruments utilisés pour recueillir les données ont inclus la version portugaise de l'Echelle d'Auto-Perception de Compétence et Acceptation Sociale pour Enfants, l'Echelle de Perception de la Mère, l'Echelle de Perception du Père, l'Echelle de Perception de l'Educatrice et l'Echelle de Perception de l'Ami, de même que le Protocole d'Evaluation de la Compétence Réelle et le Protocole d'Evaluation de la Situation Réelle d'Acceptation Sociale.

L'analyse des données a été orientée en fonction des hypothèses formulées en relation à chacune des variables dépendante et indépendantes considérées. La recherche des effets sur celles-ci, exercés par d'autres variables telles que socio-démographiques, ou encore, celles relatives au parcours académique de l'enfant et au contexte éducatif fréquenté, de même que d'autres liées au propre enfant, a été effectuée.

L'identification des facteurs prédictifs de l'auto-perception de compétence a été le résultat de deux types d'analyses: analyse de régression multiple et analyse discriminante. La distinction entre l'auto-perception de compétence dans la réalisation des activités apprises naturellement et l'auto-perception de compétence dans la réalisation d'activités intentionnellement enseignées, a permis l'identification de différentes variables prédictives.

Les résultats obtenus sont compatibles avec une lecture socio-génétique des processus de développement du self. S'agissant d'une étude à caractère exploratoire, elle a eu comme résultat principal non pas une réponse définitive à la question du processus de construction du self, mais l'établissement d'une base conceptuelle au sein de laquelle cette question peut être placée de manière significative.

ABSTRACT

The present research aims to find evidence that the self is both a social and a cognitive construction. It is a social construction since it develops in the context of meaningful interpersonal relationships, which are semiotic, relational and affectively mediated. Simultaneously, the self is cognitive construction, subdued to developmental changes which are evident in the organization of representations related to self.

After a bibliographic revision, which intended to find out how the main models in Developmental Psychology approach the evolution of the self throughout the first three years of life and during the so-called pre-school years, the self development process is studied from the standpoint of one of its evaluative components, the self-perception of competence.

The sample used in this study includes 128 portuguese five-year olds, from both sexes and homogeneously distributed by three socio-cultural levels (high, medium and low), according to parent's years of schooling.

The instruments used for data collection included a portuguese version of the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, Mother's Perception Scale, Father's Perception Scale, Teacher's Perception Scale and Friend's Perception Scale, as well as the Protocole for Assessment of Actual Personal Competence, and the Protocole for Assessment of Actual Situation of Social Acceptance.

Data analysis was guided by the hypothesis set towards each of the dependent and independent variables considered. The effects exercised by socio-demographical, academical, contextual and child-related variables over the first ones were also studied.

Two different types of analysis allowed for the identification of predictors of self-perception of competence: multiple regression and discriminant analysis. The distinction between self-perception of competence on the accomplishment of naturally learned activities versus self perception of competence on the accomplishment of intentionally taught ones, allowed for the identification of different predictor variables.

Results obtained are compatible with a socio-genetic approach of the self development process. Given the exploratory nature of this research, it's main accomplishment has been not so much a definitive answer to the issue of the self construction process, but mostly establishing the conceptual background on the context of which such a question may significantly be raised.

Índice Geral

Introdução Geral	1
Capítulo 1. O desenvolvimento do self nos três primeiros anos de vida	19
1. Introdução	19
2. Emergência e desenvolvimento do self no contexto da relação mãe-criança.	21
2.1. As perspectivas psicanalíticas de Mahler e Erikson	22
2.2. Referencial teórico da vinculação	28
2.3. Perspectiva organizacional da emergência e desenvolvimento do self	35
3. Perspectiva desenvolvimental cognitiva: Construção do self	45
3.1. Estudos de auto-reconhecimento visual	47
3.2. Conhecimento do self	59
4. Integração da evidência empírica recolhida numa perspectiva desenvolvimental cognitiva com dados da teoria da vinculação	65
5. Emergência da auto-avaliação e sentimento de competência pessoal	75
5.1. Auto-avaliação	75
5.2. Percepção de competência pessoal	87
6. Origem social do self	91
7. Síntese	100
Capítulo 2. O desenvolvimento do self no período pré-escolar	103
1. Introdução	103
2. Desenvolvimento do self nos anos pré-escolares, segundo as perspectivas de inspiração psicanalítica	104
2.1. O estágio da iniciativa	104
2.2. A vinculação e o self pré-escolar	106
2.3. Revisão da investigação realizada no racional da vinculação, no período pré-escolar: relações entre a qualidade de vinculação e o self	112
2.3.1. O paradigma da "situação estranha" na avaliação da vinculação no pré-escolar	114
2.3.2. Avaliação dos modelos internos dinâmicos	123
2.4. Revisão da investigação numa perspectiva organizacional de continuidade de desenvolvimento: a qualidade da vinculação no primeiro ano de vida e características do self pré-escolar	135

3. Construção do self durante os anos pré-escolares	142
3.1. O self pré-escolar: revisão da investigação	143
4. Desenvolvimento do self no contexto das relações sociais	163
5. Avaliação do self pré-escolar	169
5.1. Apresentação de um modelo teórico	169
5.2. Instrumentos de avaliação de constituintes valorativos do self pré-escolar	192
5.2.1. Escala Pictórica de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social: principais dados de investigação	194
6. Síntese	203
Capítulo 3. Apresentação do estudo exploratório dos factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de idade pré-escolar	205
1. Introdução	205
2. Objectivos da investigação e Hipóteses em estudo	208
3. Definição das variáveis dependente e independentes	215
3.1. Variáveis relativas à competência da criança: percepção de competência e competência real	216
→ a - Auto-percepção de competência	216
b - Percepção da Mãe	221
c - Percepção do Pai	223
d - Percepção da Educadora	226
e - Percepção do Amigo	229
f - Competência Pessoal Real	230
3.2. Variáveis relativas à aceitação social	236
g - Auto-percepção de aceitação social	236
h - Situação real de aceitação social	239
4. Metodologia	242
→ 4.1. Participantes	243
4.1.1. Variáveis sócio-demográficas relativas à criança e à família	244
4.1.2. Variáveis relativas ao jardim de infância frequentado	248
4.1.3. Variáveis relativas à educadora	251
4.1.4. Variáveis relativas às crianças apontadas como melhor amigo	251
4.1.5. Variáveis relativas à criança	252

4.2. Instrumentos de recolha de dados	261
→ 4.2.1. Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens	262
4.2.2. Entrevista à Mãe	270
4.2.3. Entrevista ao Pai	279
4.2.4. Entrevista à Educadora	281
4.2.5. Escala de Percepção de Competência para Crianças, em imagens	287
4.2.6. Protocolo de Avaliação da Competência Real	287
4.3. Procedimentos de recolha de dados -	
- Condução do trabalho de campo	292
4.4. Metodologia de Análise de Dados	297
5. Síntese	299

Capítulo 4. Estudo dos instrumentos 301

⇒ 1. Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens	302
1.1. Construção da versão portuguesa	302
1.2. Características psicométricas da EAPCASC, portuguesa	320
1.2.1. Sensibilidade dos itens	321
1.2.2. Estrutura factorial	322
1.2.3. Fidelidade	326
1.2.4. Validade convergente discriminante	329
1.2.5. Medidas descritivas	332
2. Escala de Percepção da Mãe	333
2.1. Construção da Escala de Percepção da Mãe	334
2.2. Características psicométricas da Escala de Percepção da Mãe	339
2.2.1. Sensibilidade dos itens	340
2.2.2. Estrutura factorial	341
2.2.3. Fidelidade	344
2.2.4. Validade convergente discriminante	346
2.2.5. Medidas descritivas	347
3. Escala de Percepção do Pai	348
3.1. Construção da Escala de Percepção do Pai	349
3.2. Características psicométricas da Escala de Percepção do Pai	351
3.2.1. Sensibilidade dos itens	351
3.2.2. Estrutura factorial	352
3.2.3. Fidelidade	355

3.2.4. Validade convergente discriminante	356
3.2.5. Medidas descritivas	358
4. Escala de Percepção da Educadora	359
4.1. Construção da Escala de Percepção da Educadora	359
4.2. Características psicométricas da Escala de Percepção da Educadora	364
4.2.1. Sensibilidade dos itens	365
4.2.2. Estrutura factorial	366
4.2.3. Fidelidade	368
4.2.4. Validade convergente discriminante	370
4.2.5. Medidas descritivas	372
5. Escala de Percepção do Amigo	373
5.1. Construção da Escala de Percepção do Amigo	373
5.2. Características psicométricas da Escala de Percepção do Amigo - - Medidas descritivas	374
6. Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real	375
6.1. Construção do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real	376
6.2. Características psicométricas do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real	380
6.2.1. Sensibilidade dos itens	381
6.2.2. Estrutura factorial	385
6.2.3. Fidelidade	388
6.2.4. Validade convergente discriminante	389
6.2.5. Medidas descritivas	391
7. Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social	392
7.1. Construção do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social	393
7.2. Características psicométricas do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social	396
7.2.1. Sensibilidade dos itens	398
7.2.2. Estrutura factorial	404
7.2.3. Fidelidade	407
7.2.4. Validade convergente discriminante	408
7.2.5. Medidas descritivas	410
8. Síntese	411

Capítulo 5. Apresentação do estudo conduzido sobre as variáveis relativas à competência da criança: auto-percepção de competência, percepção dos outros significativos e competência real	413
1. Resultados das análises implementadas sobre as variáveis relativas à competência da criança	414
a. Auto-Percepção de Competência	414
a.1. Efeito das variáveis sócio-demográficas relativas à criança e à família	415
a.1.1. Sexo	416
a.1.2. Idade	417
a.1.3. Dimensão da fratria	418
a.1.4. Nível sócio-cultural	419
a.2. Efeito do estatuto desenvolvimental atribuído pelos adultos significativos	420
a.3. Efeito do tempo passado com a mãe e com o pai, semanalmente	427
a.4. Efeito de variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido	429
a.5. Efeito de variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado	431
a.6. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos de auto-percepção de competência	432
b. Percepção da Mãe	440
b.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família	440
b.2. Efeito do estatuto desenvolvimental atribuído à criança, pela mãe	445
b.3. Efeito do tempo passado em conjunto mãe e criança	447
b.4. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos da percepção da mãe	449
c. Percepção do Pai	457
c.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família	458
c.2. Efeito do estatuto desenvolvimental atribuído à criança, pelo pai	463
c.3. Efeito do tempo passado em conjunto pai e criança	464
c.4. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos da percepção do pai	466
d. Percepção da Educadora	475
d.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família	475
d.2. Efeito do estatuto desenvolvimental atribuído à criança, pela educadora	478
d.3. Efeito de variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido	480

d.4. Efeito de variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado	484
d.5. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos da percepção da educadora	485
e. Percepção do Amigo	492
e.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família	492
f. Competência Pessoal Real	494
f.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família	495
f.1.1. Sexo	495
f.1.2. Idade	496
f.1.3. Dimensão da fratria	497
f.1.4. Nível sócio-cultural	497
f.2. Efeito do estatuto desenvolvimental atribuído à criança, pelos adultos significativos	500
f.3. Efeito do tempo passado com a mãe e com o pai, semanalmente	504
f.4. Efeito de variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido	505
f.5. Efeito de variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado	507
f.6. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos da competência pessoal real	511
f.7. Desvio da auto-percepção relativamente ao real	518
2. Estudo de correlação entre as variáveis relativas à competência da criança	528
3. Preditores da auto-percepção de competência	532
4. Síntese	536
 Capítulo 6. Apresentação do estudo conduzido sobre as variáveis relativas à aceitação social da criança: auto-percepção de aceitação social e situação real de aceitação social	
1. Resultados das análises implementadas sobre as variáveis relativas à aceitação social	540
g. Auto-Percepção de Aceitação Social	540
g.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família	541
g.2. Efeito do tempo passado semanalmente com a mãe	544
g.3. Efeito das variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido	545
g.4. Efeito das variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado	547
g.5. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos de auto-percepção de aceitação social	549
h. Situação Real de Aceitação Social	556
h.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família	557
h.2. Efeito do tempo passado semanalmente com a mãe	560

h.3. Efeito das variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido	561
h.4. Efeito das variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado	566
h.5. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos de situação real de aceitação social	570
2. Estudo da correlação entre as variáveis relativas à aceitação social da criança	576
3. Preditores da auto-percepção de competência	577
3.1. Resultados da análise de regressão múltipla	578
3.1.1. Usando como variável dependente a auto-percepção de competência	578
3.1.2. Usando como variável dependente a auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas	581
3.1.3. Usando como variável dependente a auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas	584
3.2. Resultados da análise discriminante	588
3.2.3. Usando como variável dependente a auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas	589
3.2.3. Usando como variável dependente a auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas	594
4. Síntese	599
Capítulo 7. Discussão geral dos resultados e Conclusões	603
1. Operacionalização das variáveis	604
2. Apreciação das hipóteses formuladas	608
3. Elementos para um modelo teórico do desenvolvimento do self em crianças de idade pré-escolar	615
4. Conclusões	628
Bibliografia	631
Anexos	669

Introdução Geral

Há pelo menos duas maneiras de pensar o desenvolvimento humano: uma delas refere-se aquilo que o desenvolvimento traduz de igual entre todos os seres humanos, enquanto a outra inclui aquilo em que o desenvolvimento é específico a cada um dos seres humanos.

É verdade que todos apresentamos muitas características em comum; até porque todos partilhamos as mesmas influências genéticas uma vez que fazemos parte da mesma espécie e porque, para além disso, podemos partilhar outras influências comuns, se fizermos parte dos mesmos grupos sociais.

Por outro lado, cada ser humano é diferente de todos os outros: Dentro das influências comuns à espécie cada um recebeu um potencial genético diferente, e, embora possamos partilhar as mesmas influências dos mesmos grupos sociais, estas influências têm algo de pessoal, na medida em que assumem diferentes significados para cada um.

Por conseguinte pensar o desenvolvimento humano, sem ter em conta esta dimensão pessoal é forçosamente lacunar. Considera-se assim que o self¹, entendido como o constructo que traduz a natureza única de cada um, definindo "o componente mais pessoal e intransferível da nossa

¹Apesar de se tratar de um estrangeirismo, no Prontuário Ortográfico Moderno de Pinto e Parreira (1990), é legitimado o seu uso, inclusivé como forma de manter o português como língua viva ("que não queremos abastardada, mas também não pretendemos reduzida a múmia" p.129), quando não existe palavra portuguesa que possa exprimir o mesmo sentido. Ora, no que diz respeito à palavra self, com o sentido em que é usada neste estudo, não conhecemos palavra portuguesa que a possa substituir. Assim, ao longo de todo o texto recorreremos ao estrangeirismo *self*.

realidade psicológica²" (Palacios, 1999b, p.231), constitui conceito de capital importância para a compreensão do comportamento humano.

Contudo, o facto de se tratar de um processo pessoal não significa que se considere que o self se construa à margem das influências dos outros. Pelo contrário, a abordagem do desenvolvimento do self implica que se tome em consideração a realidade social na qual este se processa.

É considerando o self como um participante activo num mundo social, estabelecendo relações interpessoais com os outros participantes dos mesmos contextos sociais, que é possível chegar à compreensão da natureza das representações que o self constroi acerca de si próprio, dos outros e das relações que se estabelecem entre si e os outros.

Ao longo deste trabalho, procurar-se-á mostrar que o self constitui simultaneamente uma construção social e cognitiva. É construção social na medida em que se constroi no contexto das relações interpessoais significativas, semiótica, relacional e afectivamente mediadas. Por outro lado, o self é construção cognitiva, sujeita a mudanças desenvolvimentais, evidentes (na estrutura presente) na organização das representações relativas ao self. Estas representações incluem atributos descritivos do self, relativamente aos quais o self procede a uma avaliação e da qual resulta um sentimento auto-dirigido.

Por conseguinte, enquanto os conteúdos destas descrições relativas ao self, são cognitivamente definidos, seguindo uma lógica de complexificação crescente, (o self sendo capaz de proceder a auto-descrições sucessivamente mais elaboradas, ao longo do processo desenvolvimental), a valência atribuída a esta auto-apreciação é condicionada pela natureza das experiências de interacção social estabelecidas com os outros significativos.

Em suma, o self inclui uma dimensão de descrição dos atributos pessoais e uma apreciação valorativa desta mesma descrição, e constroi-se nas interacções que estabelece com os outros, no seio da rede social.

Nesta perspectiva, o objectivo global do presente trabalho é de contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento do self,

² A fim de facilitar a leitura, todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas para português.

através do estudo de um dos seus constituintes valorativos (auto-percepção de competência), em crianças de idade pré-escolar, assumindo que se trata de uma construção, que se desenrola no contexto das relações interpessoais estabelecidas em contextos significativos.

Dado o papel central que o self desempenha na compreensão do funcionamento humano, o seu desenvolvimento é reconhecidamente um tópico de direito, na Psicologia do Desenvolvimento, no limiar do século XXI. No entanto, este reconhecimento nem sempre foi assim evidente e o self, como aliás outros constructos psicológicos, no decurso do século XX, ultrapassou fases de alternância no relevo que lhe foi atribuído.

Por conseguinte, proceder-se-à a uma breve resenha histórica (sem pretensões de exaustividade) de autores que, na nossa perspectiva, de algum modo, constituem as raízes históricas da concepção do self como construção social e cognitiva.

É frequentemente repetido que muitas ideias que hoje se consideram essenciais na abordagem do desenvolvimento do self, já estavam presentes em escritos do início do século. Entre estas, ressalta-se a perspectiva interaccionista simbólica (Baldwin, 1895, 1897, Cooley, 1902, 1908 e Mead, 1925, 1934)³, segundo a qual o self é uma construção social, moldada no contexto das trocas linguísticas (ou interacções simbólicas) estabelecidas com os outros significativos.

Ou seja, segundo esta perspectiva, o self desenvolve-se no seio das relações interpessoais com os outros significativos. Na infância, a criança começa por imitar os comportamentos, atitudes, valores e padrões dos outros que lhe estão próximos; vai assim ajustando o seu comportamento de modo a obter a aprovação dos agentes de socialização e, de mais a mais, vai adoptando como suas, as opiniões que percepção nos outros significativos, relativamente a si. Do mesmo modo, as avaliações que percepção nos outros, acerca de si, vão, a pouco e pouco, constituindo o seu próprio sentido como pessoa.

³ Dadas as suas datas de publicação, não nos foi possível a consulta directa de todas estas obras. Assim a revisão que é apresentada, suporta-se na literatura revista por Damon (1983) e Harter (1983a, 1996, 1998, 1999, in press b).

A multiplicidade de contextos sociais em que a criança participa e a diversidade de outros significativos com quem interage, torna este processo de construção do self mais complexo. Por conseguinte, o self só pode ser compreendido se encarado na trama de relações interpessoais que cada um vai estabelecendo.

Na concepção de Baldwin⁴ (1895, 1897), considerado pioneiro do interaccionismo simbólico, a construção do self constitui um processo dialético entre o self e o outro, designado por "alter". Na obra de 1895, Baldwin (citado por Harter, in press b, p.1), refere: "o meu sentido de mim próprio desenvolve-se por imitação de ti e o meu sentido de ti desenvolve-se em termos do meu sentido de mim próprio. Ambos ego e alter são pois essencialmente sociais; cada um é um socius e cada um é uma criação imitativa" (p. 335). Trata-se de uma concepção bi-polar, em que o self ocupa um dos pólos e o outro, o pólo oposto.

A mesma ideia é expressa por Baldwin (1897, citado por Harter in press b, p.1), quando considera que o "desenvolvimento da personalidade da criança não pode progredir sem modificação do sentido de si próprio, por sugestão dos outros. Assim, a criança em qualquer estágio é sempre, em parte, algum outro, mesmo no seu próprio pensamento acerca de si próprio."(p. 30).

A interiorização do outro no sentido de self, inicia-se por um processo de imitação. Para Baldwin, a criança seria uma "verdadeira máquina de copiar" (Baldwin, 1897, p.12, citado por Harter, in press b, p.2). Mas a construção do self ultrapassa o processo de imitação, na medida em que o comportamento do outro inicialmente imitado, acaba por ser integrado no self, constituindo o próprio self: "Imitando os outros, transfiro comportamentos para mim, tentando actuar como se fossem verdade para mim e assim vou descobrindo que são realmente verdadeiros para mim" (Baldwin, 1897, p.12, citado por Harter, in press b, p.2).

Mas segundo Baldwin não é apenas um padrão de comportamentos (dos outros) que começa por ser imitado (pelo self) para depois se tornar parte integrante do self. O mesmo processo de interiorização seria seguido na integração dos valores dos outros significativos. De facto, inicialmente a

⁴ James Mark Baldwin (1861-1934).

criança teria tendência a imitar e a reproduzir comportamentos valorizados aos olhos dos outros significativos, nomeadamente, os pais ou outros agentes de socialização.

Baldwin distingue assim entre o "self acomodado", aquele que se comporta em função daquilo que os outros esperam, isto é, "modificado pelas influências de fora" (Baldwin, 1897, p.35, citado por Harter, in press b, p.2) e o "self habitual", representando "a inclinação natural da criança" (Harter, in press b, p.2), ou seja teóricamente o modo como a criança se comportaria se não tivesse que agradar a ninguém. O processo desenvolvimental conduz então a uma assimilação no sentido do "self habitual", de atributos inicialmente promovidos e gratificados pelos outros, sendo que estes comportamentos valorizados pelos outros passam a ser os valores próprios.

Para além da ênfase posta na interiorização como processo de construção do self, seja na definição de atributos próprios, seja no estabelecimento dos valores pessoais, relativamente aos quais a auto-avaliação se pode processar, outra noção actual presente na obra de Baldwin constitui a consideração de diferentes contextos e agentes de socialização, importantes ao longo do desenvolvimento do self. Ou seja, é reconhecido que a família constitui o primeiro contexto no qual se desenrolam os primeiros comportamentos imitados, no qual são definidos os primeiros valores, uns e outros, sendo depois interiorizados, constituem o sentido de self.

No entanto, o crescimento implica a saída da criança do círculo familiar, isto é, implica o estabelecimento de relações diferenciadas com outros, seja na escola, com os professores e pares, seja noutros contextos sociais. Assim os comportamentos e valores a interiorizar no self, são agora mais diversos acentuando a natureza dialéctica e complexa do processo de construção do self. O processo de desenvolvimento do self encerra modificações no conteúdo dos atributos e apreciações pessoais.

Cooley⁵ (1902) insere-se na mesma perspectiva mas considera que é a avaliação que os outros fazem do self que é directamente interiorizada. Enquanto que em Baldwin eram os comportamentos e os valores que

⁵ Charles Horton Cooley (1864-1929).

primeiro eram imitados e depois interiorizados, procedendo o self à sua própria auto-avaliação, em função dos padrões entretanto integrados como próprios, na perspectiva de Cooley e, posteriormente em Mead⁶, o self integra directamente os juízos dos outros.

Cooley (1902) recorre à noção do "*looking glass self*", para exprimir a ideia que os outros significativos constituem um espelho social no qual o self vê reflectida a opinião que aqueles detêm a seu respeito. Na perspectiva de Cooley, o que virá a ser o self é aquilo que cada um imagina que os outros pensam da sua aparência, dos seus motivos, dos seus feitos, do seu carácter. Deste modo, cada um acaba por interiorizar as avaliações (que vê) reflectidas nos outros. Este processo envolve, pois, três componentes: (1) inicialmente o self imagina a sua aparência pessoal junto dos outros; (2) em seguida procede à imaginação da avaliação que o outro faz da sua aparência; para finalmente (3) desenvolver um sentimento auto-dirigido, seja de orgulho ou de vergonha.

Cooley (1902) considera que este sentimento, de orgulho ou vergonha, que cada um desenvolve a respeito próprio, é essencialmente de natureza social, na medida em que se baseia nos costumes e opiniões sociais, embora gradualmente se desligue desta origem interpessoal, através de um processo de interiorização, para se tornar um constructo intrapessoal.

Segundo Cooley (1902), o self seria particularmente sensível às avaliações dos outros num período de imaturidade. As opiniões dos outros sendo gradualmente interiorizadas, desligam-se progressivamente da sua origem social, para se consolidarem como apreciações pessoais de modo consistente no self adulto, mantendo-se mesmo na ausência do espelho social.

A ideia essencial dos escritos de Cooley, do self como construção social moldada pela opinião dos outros significativos, é retomada por Mead (1925), que salienta o papel da interacção social, nomeadamente através da linguagem. Nas suas palavras, "o self não está presente no nascimento, mas emerge no processo da experiência e actividade social, isto é, desenvolve-se num dado indivíduo como resultado das suas relações (...); o self (...) é

⁶ George Herbert Mead (1863-1931).

essencialmente uma estrutura social e emerge na experiência social" (Mead, 1934, p.135, citado por Damon, 1983, p.12).

Mead (1925, 1934) acrescenta o conceito de "outro generalizado", para explicitar que o que é interiorizado é a perspectiva geral, acerca do self, partilhada por um grupo de outros significativos: "cada um aparece como self no seu comportamento na medida em que adopta relativamente a si a atitude que os outros adoptam; assumindo o papel do "outro generalizado", cada um vem a ser objecto social, isto é, o self" (1925, p.270, citado por Harter 1996, p.4).

Segundo Mead (1925, 1934) o processo de interiorização da opinião dos outros no self, envolve duas fases "*play*" e "*game*"⁷. Durante o "*play*", a criança representa de modo livre, papéis adultos como por exemplo, faz de pai, professor, polícia, etc, (*brinca* ao faz-de-conta), enquanto que no estágio de "*game*" (a criança *joga* ao faz-de-conta), a reprodução lúdica desses papéis implica, por um lado, a obediência a regras e, por outro, a representação de uma multiplicidade de papéis que constituem o "outro generalizado", através do qual a criança constroi o seu self. Referindo-se à criança, Mead (1925) refere "é este outro generalizado na sua experiência, que lhe fornece um self" (p.271, citado por Harter, 1996, p.5).

Por outras palavras, o desenvolvimento do conceito de self implica o reconhecimento e a representação da perspectiva do outro. O conceito de "outro generalizado" traduz a importância atribuída no processo desenvolvimental de construção do self, à tomada de perspectiva do outro, pré-requisito para a interiorização da opinião do outro acerca do self. No entanto o conceito de "outro generalizado" também implica que o self reage a mais do que outros específicos, no contexto de interacções sociais específicas. O "outro generalizado" refere-se a um grupo generalizado de outros significativos que partilham uma determinada perspectiva acerca do self.

Em suma, embora envolvendo-se em elaborações com diferentes nuances, em qualquer destes três autores é evidente a concepção do self

⁷ Em português os dois vocábulos que poderiam traduzir *play* e *game*, seriam *brincadeira* e *jogo*. Optamos por manter os termos originais, em inglês, porque nos parece que reflectem melhor as diferenças entre as duas situações lúdicas. A diferença reside pois, na estrutura atribuída à situação lúdica, mais presente no *game* que no *play*, o qual é iminente não estruturado, enquanto o primeiro implica a existência de regras e objectivos definidos.

como construção social, definindo-se nas interações que estabelece com as outras pessoas do seu meio próximo, com as quais mantem relações significativas. Podemos assim dizer que, no contexto global da história da Psicologia, o self "nasceu" com muito do que hoje lhe é amplamente reconhecido.

No entanto, a evolução histórica dos modelos da Psicologia fez com que, pelo menos no que aos Estados Unidos diz respeito, estas ideias "actuais" ficassem de certo modo congeladas durante décadas, uma vez que a emergência e difusão das concepções behavioristas relegou o self para tópicos "non grato".

A década de 1970 marca o início de uma atitude científica diferente. As perspectivas cognitivistas recuperam o self como tópico de relevo na compreensão do comportamento humano. No entanto, o desenho metodológico vigente exige o recurso a instrumentos que permitam a objectivação dos conceitos, amostras significativas e análises correlacionais. A investigação, de certo modo atórica, centra-se nos instrumentos conduzindo à assimilação do conceito estudado ao instrumento utilizado.

Esta é a situação que se mantém até ao ressurgimento de uma perspectiva interaccionista, agora por influência dos trabalhos de Vygotski e dos neo-vygotskianos e a que voltaremos adiante.

Não queremos, contudo, deixar de sublinhar o valor de todo um corpo de investigação conduzida nas décadas de 1970 e 1980, que permitiu não só um desenvolvimento metodológico importante, mas também estabeleceu o terreno onde depois puderam re-florescer todas estas ideias, interaccionistas, que já eram actuais no princípio do século XX...

A história do estudo do self na Europa apresenta-se em termos diferentes. Para compreender as razões que justificam a orientação por princípios epistemológicos tão diferentes como os que caracterizam a Europa e os Estados Unidos, sobretudo na primeira metade do século XX, importa recuar ao ambiente filosófico dos séculos XVII e XVIII.

Na resenha histórica dos modelos da Psicologia do Desenvolvimento, Palacios (1999a), retoma a dicotomia mecanicista-organísmica introduzida por Reese e Overton (1970), para traduzir duas concepções antagónicas do desenvolvimento (evocando a metáfora da

máquina e do organismo), as quais constituem o prolongamento de duas tradições filosóficas dos séculos XVII e XVIII, também antagónicas e que defendem, respectivamente, uma atitude empirista e inatista na origem do conhecimento.

Na tradição empirista, o ser humano ao nascer consiste numa *tábua rasa*, sem qualquer conteúdo psicológico ou espiritual, na qual será inscrita toda a experiência que tenha a oportunidade de vivenciar ("nada está na mente que não tenha primeiro estado nos sentidos"). Esta corrente filosófica iniciada por John Locke (1632-1704) no século XVII, expandiu-se essencialmente no ambiente cultural anglo-saxão, re-aparecendo quase duzentos anos mais tarde, subjacente a uma concepção mecanicista do desenvolvimento, comum aos modelos comportamentalistas, também eles particularmente loquazes num contexto cultural semelhante, o norte-americano (Palacios, 1999a).

No outro extremo, o contexto epistemológico europeu sofreu influência de uma concepção da origem e desenvolvimento do conhecimento humano, radicalmente diferente, habitualmente designada por inatista. Segundo esta corrente, na qual Palacios (1999a) salienta Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ao nascer o ser humano vem dotado não só de características inatas mas de um plano de desenvolvimento pré-determinado, o qual se desenrolará de modo satisfatório, desde que estejam criadas as condições para que possa ser cumprido. Esta corrente filosófica re-apareceria, igualmente muitos anos depois, subjacente aos modelos que dominaram a psicologia do desenvolvimento na Europa, na primeira metade do século XX.

Freud⁸, Piaget⁹ e Wallon¹⁰ são referência obrigatória da psicologia do desenvolvimento europeia na primeira metade do século. É-lhes reconhecido o estandarte de três modelos desenvolvimentais, que embora apresentem pontos absolutamente divergentes, podem os três ser englobados nos modelos organísmicos. De facto, tanto no modelo psicanalítico freudiano, como no modelo estrutural-cognitivo piagetiano ou

⁸ Sigmund Freud (1856-1939).

⁹ Jean Piaget (1896-1980).

¹⁰ Henri Wallon (1879-1962).

no modelo dialético¹¹ walloniano, o desenvolvimento processa-se segundo um plano pré-determinado, numa sucessão de estádios com características bem definidas.

Será talvez mais evidente a aproximação do self aos modelos psicanalítico ou dialético, do que ao construtivismo genético piagetiano.

Em primeiro lugar, o objecto do modelo piagetiano é o desenvolvimento cognitivo, enquanto a psicanálise se debate com o desenvolvimento psico-sexual, no decurso do qual emergem os vários constituintes do aparelho psíquico. Por seu lado, Wallon considera o desenvolvimento, simultaneamente, nas suas vertentes emocional, intelectual e social.

Em segundo lugar, Piaget preocupado com o processo que conduz "o ser biológico que é o bebé humano recém-nascido ao conhecimento abstracto e altamente organizado que encontramos no adulto" (Palacios, 1999a, p.44), não prestou especial atenção ao desenvolvimento do self. Por seu lado, embora Freud não tenha salientado o conceito de self, este pode facilmente ser aproximado do papel que estrutural e funcionalmente atribuiu ao ego, no contexto tripartido do aparelho psíquico (Stechler, 1990).

No que diz respeito a Wallon, podemos considerar que o self constituiu objecto de estudo, na medida em que, nomeadamente, considera que a "consciência de si" não é algo que esteja presente no nascimento mas que se constroi na relação com o outro, procedendo à descrição do processo de construção da "consciência de si" (Wallon, 1949/1993).

Em suma, o relevo atribuído ao self por estes três grandes modelos da Psicologia do Desenvolvimento da primeira metade do século XX, é diferenciado. É verdade que o predomínio do modelo piagetiano durante décadas, também na Europa, relegou o self a tópico pouco interessante.

No entanto a repercussão das obras de Freud e Piaget na Psicologia do Desenvolvimento posterior, estendeu-se ao desenvolvimento do self. De facto, autores assumidamente psicanalíticos como M. Mahler ou E. Erikson

¹¹ O modelo dialético de Wallon partilha princípios comuns, com o modelo sócio-genético e histórico-cultural de Vygotski (como o conceito de socio-génese), sendo frequentemente Wallon incluído como um autor sócio-genético. Optamos, no entanto, por manter uma designação mais específica do modelo walloniano.

ou de inspiração psicanalítica como os que se inserem no quadro da vinculação, procederam ao estudo da emergência e desenvolvimento do self, no quadro das relações precoces. Do lado do construtivismo genético, os neo-piagetianos preocuparam-se em "incorporar no modo de raciocinar piagetiano, muitos conteúdos derivados da investigação cognitivo-desenvolvimental inspirada no processamento da informação" (Palacios, 1999a, p.53). Com a difusão da perspectiva desenvolvimental-cognitiva, muitos conteúdos relativos ao self são abordados do ponto de vista das mudanças estruturais.

Paradoxalmente apesar do realce atribuído por Wallon à construção do eu na relação com o outro, não há grande tradição de investigação sócio-genética sobre temas relativos ao self. Assim e embora Vygotski¹² e os autores neo-vygotskianos se tenham centrado nos processos cognitivos da linguagem, pensamento e memória, nada opõe a que a mesma lógica se aplique a este tipo de conteúdos (relativos ao self).

Num registo vygotskiano, "a chave da análise evolutiva radica em determinar como se produz a apropriação por parte do indivíduo concreto dos instrumentos de mediação simbólica (a linguagem, os símbolos e as ferramentas culturais em geral), construídos pela cultura a que pertence" (Palacios, 1999a, p.58). Estes instrumentos são utilizados pelo ser humano para mediar a sua interacção com os outros e com o meio ambiente, regulando, deste modo, as interacções com as pessoas e com o meio físico.

Para além disso, estes instrumentos sendo característicos de todos os seres humanos, adquirem uma ou outra expressão, um ou outro nível de complexidade ou desenvolvimento, consoante o momento histórico ou o grupo cultural (Palacios, 1999a). De facto, são produto do meio sócio-cultural no qual existem e foram historicamente desenvolvidos para mediar as relações (com pessoas ou objectos).

Por conseguinte, é ao nível das relações interpessoais que deve ser procurada a origem dos processos psicológicos superiores, na medida em que o "desenvolvimento consiste na transposição para o plano

¹² Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Embora Vygostki seja, igualmente, um autor europeu que viveu na primeira metade do século XX, a sua obra é situada na segunda metade do século. De facto, as obras completas de Vygotski estiveram proibidas na União Soviética durante décadas, só tendo sido publicadas integralmente no início dos anos 80, em russo, e só posteriormente foram traduzidas para outras línguas (Palacios, 1999a).

intrapicológico dos processos que previamente se encontravam no plano interpicológico" (Palacios, 1999a, p.58). Assim, todo o funcionamento mental superior tem as suas origens na vida social: "Toda a função psíquica superior foi externa, por ter sido social, antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social entre duas pessoas" (Vygostki, 1983/1995, p.150). Por conseguinte, para compreendermos o individual temos, em primeiro lugar, que compreender as relações sociais no seio das quais ele existe.

Daqui decorre o que Vygostki (1983/1995) chamou a lei genética do desenvolvimento cultural: "toda a função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico; primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica" (p.150).

A mesma ideia da origem social dos processos psicológicos superiores é repetida quando Vygostki refere "todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade" (1983/1995, p.151). Podemos acrescentar que nesta perspectiva o self é de estrutura social.

Nas palavras de Vygostki: "passamos a ser nós próprios através dos outros; esta regra não se aplica unicamente à personalidade no seu conjunto mas à história de cada função isolada. (...) A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os outros. Este é o processo de formação da personalidade." (Vygostki, 1983/1995, p.149).

A transposição do interpicológico ao intrapicológico processa-se no decurso de interacções educativas ou na participação guiada (através de instrumentos simbólicos), em situações culturalmente organizadas, nas quais o individuo se vai progressivamente tornando mais independente e autónomo. Para que estas interacções se convertam realmente em aprendizagens é necessário que ocorram na chamada "zona de desenvolvimento próximo".

A zona de desenvolvimento próximo é definida por aquilo que o individuo não é capaz de fazer por si só, mas que consegue sob orientação ou ajuda de alguém mais experiente. Nas palavras de Vygostki, "zona de

desenvolvimento próximo ou potencial é a distância entre o nível de desenvolvimento actual do indivíduo, determinado pela capacidade de resolução de problemas, individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial do mesmo indivíduo, determinado pela capacidade de resolução de problemas sob orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes" (1978, p.86). Uma vez decorridas nesta zona de desenvolvimento próximo, as aprendizagens dizem-se eficazes, na medida em que assim são transpostas ao plano intrapsicológico (Palacios, 1999a).

O processo de transposição do plano interpsicológico ao intrapsicológico constitui a "internalização". Segundo Wertsch (1985/1988), para Vygotski a internalização não é a simples transferência de uma actividade externa para um plano interno, mas refere-se ao próprio processo dinâmico de passagem a um plano interno de consciência, na medida em que a internalização altera o próprio processo, mudando a sua estrutura e funcionamento.

O modelo vygotskiano, aqui apenas esboçado, permite ir mais além dos primeiros interaccionistas e compreender noutros termos como se processa a génese e desenvolvimento do self como construção social. Nesta perspectiva, o self pode ser assimilado às funções psíquicas superiores - "isto é, unicamente humanas" (Wertsch & Tulviste, 1992, p.548) - constituindo o processo de construção do self a transposição ao plano intra-individual, das relações vividas (simbólicamente mediadas) no plano interpessoal. O significado partilhado nestas relações interpessoais é crucial na determinação do sentido de self.

Ao longo deste trabalho, nomeadamente nos dois primeiros capítulos, procurar-se-á dar conta dos progressos alcançados pela investigação conduzida acerca do desenvolvimento do self, no contexto teórico de conceptualizações que encontram as suas raízes nos três grandes modelos da Psicologia do Desenvolvimento, da primeira metade do século.

Assim, quer o primeiro capítulo desta dissertação, que incide nos três primeiros anos de vida, quer o segundo capítulo, dedicado aos chamados anos pré-escolares, se organizam em torno de ideias:

(1) - de inspiração psicanalítica: a emergência e desenvolvimento do self no contexto da relação mãe-criança ou do modelo interno dinâmico de self no contexto da relação de vinculação;

(2) - derivadas de um racional estrutural-cognitivo: a construção dos constituintes cognitivos do self

(3) - provenientes de uma análise socio-genética dos processos desenvolvimentais: a origem social do self no contexto das relações interpessoais.

É obvio que o processo de desenvolvimento do self não se esgota nas duas faixas etárias consideradas: três primeiros anos e anos pré-escolares. Mas uma vez que o nosso interesse se focaliza na compreensão dos processos de desenvolvimento do self, nos anos pré-escolares, considerámos que a sua concretização implicava recuar até ao início do processo, ou seja até ao nascimento. Esta é a razão pela qual os temas que se prendem com a emergência dos vários constituintes do self nos primeiros anos de vida constituem o objecto do primeiro capítulo.

Embora não tenham sido incluídos um terceiro, um quarto e mesmo um quinto capítulos, dedicados ao desenvolvimento do self, nos chamados anos escolares, na adolescência e na idade adulta e velhice, respectivamente, é evidente que o processo de desenvolvimento nestas faixas etárias coloca questões igualmente pertinentes.

Considerando que o self se constroi na interacção com os outros em contextos significativos, a passagem dos anos pré-escolares aos anos escolares, traduz, obrigatoriamente, alterações no sentido de self. De facto, se a entrada no jardim infantil, alargava as relações da criança, da família a um contexto extra-familiar, a entrada na escola marca, por sua vez, novas alterações. Não só o grupo de pares se estabelece com maior consistência como contexto de desenvolvimento da criança de idade escolar, para além da família e da própria escola, como a criança se inicia na participação em outros grupos com objectivos diferentes, desportivos, de formação musical ou artística, de culto religioso, etc.

Todos estes contextos constituem múltiplas oportunidades de relações interpessoais significativas obrigando a certa plasticidade do self na adaptação às características próprias de cada um. Por outro lado, o

processamento que a criança faz destas múltiplas experiências também se complexifica, dados os progressos alcançados em termos cognitivos. Estas experiências e conseqüentemente o sentido de self emergente destas experiências vão, no decurso destes anos chamados escolares, começando a organizar-se em estruturas tipo-traço, havendo reconhecimento simultâneo quer de dimensões pessoais positivas, quer negativas (Harter, 1998).

Com a entrada na adolescência a questão da construção do self coloca-se por excelência. Na realidade, as mudanças biológicas, cognitivas e psico-sociais características da adolescência contribuem para que a vivência do adolescente se oriente para responder à questão essencial de quem é, quem quer vir a ser e que coisas são realmente importantes, significativas e valiosas, implicando a integração num todo coerente o passado, presente e os desejos e aspirações de futuro (Palacios, 1999b).

Tal como Erikson (1976) salientou, a tarefa crítica da adolescência consiste na definição da identidade pessoal. Reconhecendo a influência determinante que as experiências interpessoais desempenham na construção da identidade, Palacios (1999b), identifica como factores condicionantes do estilo de identidade do adolescente, o momento da adolescência considerado, os estilos de relação familiar e o tipo de vinculação aos pais, as condições de vida actuais e de perspectiva de futuro para além do momento histórico-cultural vivido.

Nesta linha de pensamento, facilmente se compreende que as questões relativas à construção do self, continuam a ser absolutamente pertinentes na idade adulta e velhice.

Mais uma vez as mudanças biológicas, cognitivas e psico-sociais, desenrolando-se em contextos sociais significativos diversificados, associam-se a mudanças do sentido de self. É costume relacionar-se as mudanças importantes que acontecem na vida emocional e familiar do adulto, seja na construção de relações conjugais, seja na passagem da situação conjugal à situação parental, seja no rompimento destas situações por divórcio ou por morte, à temática da vinculação. Uma vez reconhecida, sem dificuldade, a estreita associação existente entre o sentido de self e a natureza das relações de vinculação, todas estas mudanças colocam desafios importantes a um sentido de self ainda em mutação.

Restringindo-se contudo aos seis primeiros anos de vida, como atrás se explicita, a revisão da literatura apresentada, nos dois primeiros capítulos, tem como objectivo descrever, de um modo tão completo quanto possível, o *estado da arte* no que diz respeito ao desenvolvimento do self, nesta faixa etária. Deste modo são abordados e é dado relevo a conceitos que poderão não estar directamente implicados no estudo empírico que se segue.

De qualquer modo parece-nos que, de mais a mais, caminhamos para uma concepção da Psicologia do Desenvolvimento que não implica a opção absoluta por um ou outro modelo teórico, pelo que procuramos ter presente de uma forma articulada, os contributos de uma investigação pluralista. Além disso, a discussão dos resultados obtidos no nosso próprio estudo sobre um dos componentes do sistema de self pré-escolar (auto-percepção de competência), ficaria empobrecida sem esta possibilidade de raciocinar sobre dados provenientes de diferentes conceptualizações.

O terceiro capítulo da presente dissertação procede à apresentação do estudo conduzido sobre os factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de idade pré-escolar. Assumindo a perspectiva de que o self é simultaneamente uma construção cognitiva e social, pretende-se explorar como se constroi o sentido de competência pessoal na realização de tarefas adequadas à idade, numa amostra de 128 crianças portuguesas de cinco anos.

Neste sentido, é delinado o contexto teórico em que se situa a investigação conduzida, são formuladas as hipóteses em estudo e são definidas as variáveis dependente (auto-percepção de competência) e independentes (percepção que quatro outros significativos detêm da competência da criança, competência real da criança, auto-percepção de aceitação social e situação real de aceitação social).

Após descrição dos critérios seguidos na selecção das crianças, a amostra foi caracterizada em função de variáveis sócio-demográficas relativas à criança e à família, de variáveis relativas ao contexto educativo frequentado, bem como outras variáveis relativas à criança.

A apresentação da metodologia seguida no estudo conduzido inclui ainda a descrição dos instrumentos utilizados, os procedimentos seguidos na recolha dos dados e os processos de análise de dados implementados.

O quarto capítulo procede ao estudo dos instrumentos usados. Trata-se de um capítulo bastante extenso e de leitura fastidiosa, dada a natureza repetitiva da informação apresentada relativamente a cada instrumento. De facto, acerca de cada um, procede-se à sua caracterização em termos psicométricos, bem como à descrição dos passos dados para a sua elaboração, na medida que as escalas de avaliação das representações que os outros significativos detêm acerca da criança, bem como os protocolos de avaliação quer da competência real, quer da situação real de aceitação social, foram construídos no âmbito deste estudo.

Por outro lado, o instrumento usado para avaliar a auto-percepção das crianças constitui a versão traduzida e adaptada de um instrumento americano - *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (Harter & Pike, 1983)- pelo que o trabalho empreendido no sentido de proceder à sua adaptação à realidade sócio-cultural portuguesa (leia-se portuense) também é amplamente descrito.

A origem dos instrumentos usados neste estudo exige, na nossa perspectiva, que todos os cuidados e verificações implementadas para assegurar a qualidade e validade dos dados recolhidos tenham merecido atenção tão intensa. Tal resultou num quarto capítulo de leitura enfadonha, mas de escrita indispensável...

O quinto capítulo apresenta os resultados das análises de dados conduzidas sobre as variáveis relativas à competência da criança, sejam variáveis de representação dessa competência (auto-percepção de competência e percepção detida pelos quatro outros significativos considerados, mãe, pai, educadora e amigo), sejam as variáveis relativas à competência realmente exibida pela criança, na resolução de uma série de tarefas adequadas à sua idade. Neste capítulo procura-se responder a todas as questões de investigação colocadas, no capítulo de apresentação do estudo, acerca das variáveis relativas à competência.

O sexto capítulo apresenta, por sua vez, os resultados das análises de dados conduzidas sobre as variáveis relativas à aceitação social, isto é, auto-percepção de aceitação social e situação real de aceitação social. Tal como no anterior, neste capítulo são apresentadas as respostas às questões colocadas, no capítulo de apresentação do estudo, acerca destas variáveis de aceitação social.

Uma vez que todas as variáveis consideradas neste estudo, dependente e independentes, relativas à competência e à aceitação social foram aprofundadamente exploradas, proceder-se-á também à apresentação dos procedimentos estatísticos implementados (e dos respectivos resultados) para encontrar a resposta à questão essencial deste estudo: Quais os factores preditores da auto-percepção de competência em criança de cinco anos?

O sétimo capítulo procede à discussão geral dos resultados obtidos neste estudo, na sequência da qual são tecidas algumas conclusões. Sendo os resultados obtidos compatíveis com uma leitura sócio-genética dos processos de desenvolvimento (do self), são delineadas pistas de investigação futura.

Finalmente, o trabalho aqui apresentado é de cariz exploratório e teve como principal resultado não uma resposta definitiva à questão do processo de construção do self, a partir do estudo dos factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de idade pré-escolar, mas o estabelecimento de uma base conceptual na qual essa questão pode, significativamente, ser colocada.

Capítulo 1.

O desenvolvimento do self nos três primeiros anos de vida

1. Introdução

Na abordagem do processo de desenvolvimento do self, impõe-se responder à questão prévia da definição do momento a partir do qual se reconhece a existência deste constructo, questão essa que, no fundo, constitui um problema semântico, na medida em que passa pela definição do que se considera o self (Sroufe, 1990).

"Consoante se requer intencionalidade ou planificação, auto-reconhecimento, auto-controle, compreensão dos diferentes componentes do self ou auto-reflexão, o self deve ser considerado como emergindo em diferentes períodos desenvolvimentais" (Sroufe, 1990, p. 290), entre o primeiro ano de vida e a adolescência.

Segundo Brownell e Kopp (1991), há um certo consenso entre os autores de que os constituintes pré-simbólicos socio-afectivos e perceptivos (do self) não só precedem, como vão fazer parte de representações posteriores do self. Assim, impõe-se recuar até aos primeiros meses de vida e analisar o papel que desempenham os referidos constituintes na construção de um sentido de self.

Numa revisão de perspectivas actuais sobre o desenvolvimento do self, Brownell e Kopp (1991) apontam duas razões pelas quais se torna necessário considerar a existência de um self pré-simbólico: por um lado, quer em termos de explicação ontogenética, quer filogenética, o self pré-simbólico constitui o constructo do qual emerge a *self-awareness* ou

consciência de si próprio; por outro lado, este constructo revela-se pertinente para explicar alguns dos comportamentos dos bebés.

Quanto aos comportamentos reveladores de um self pré-simbólico, apesar de notória coincidência entre os vários autores, cada um tende a salientar dimensões diferentes consoante a perspectiva em que se insere, mais na área da cognição, dos afectos ou do relacional. Na apresentação que se segue dos modelos que tratam o desenvolvimento do self, procurar-se-á a identificação destes comportamentos.

Como se procurou explicitar na introdução a esta dissertação, as raízes históricas das conceptualizações actuais acerca do self e do seu processo de desenvolvimento, podem organizar-se em torno de três modelos fundamentais: um modelo de inspiração psicanalítica que destaca a importância dos afectos envolvidos na construção do self, um modelo cognitivista que salienta a estrutura cognitiva dos constituintes do self e um modelo sócio-genético que acentua a origem social do self, no contexto das relações interpessoais significativas.

Esta é a estrutura que propomos para este capítulo, na medida em que, apesar de reconhecermos a artificialidade deste tipo de demarcações, afectivo, social, cognitivo, na realidade psicológica que é o self, é certo que consoante a perspectiva teórica que nos coloquemos, é dado realce a uma ou outra destas dimensões.

De facto, neste primeiro capítulo que tem como objecto a abordagem do processo de emergência e desenvolvimento do self nos três primeiros anos de vida, serão revistas as contribuições à compreensão deste processo, que se inserem, respectivamente, num referencial de inspiração psicanalítica, no contexto de uma perspectiva desenvolvimental-cognitiva ou no quadro teórico de uma análise sócio-genética de formação do self.

Por conseguinte, este capítulo inicia-se com a apresentação das perspectivas que enfatizam a conexão entre a relação mãe-criança e o processo de desenvolvimento do self infantil. Em seguida serão apresentados os estudos que, numa perspectiva desenvolvimental-cognitiva, abordam o processo de construção do self, para na sequência se procurar integrar a evidência empírica recolhida numa perspectiva desenvolvimental cognitiva sobre a construção do self, com dados da teoria

da vinculação. Num quinto ponto deste capítulo aborda-se, ainda numa perspectiva desenvolvimental cognitiva, a emergência de constituintes valorativos do self, como a auto-avaliação e o sentimento de competência pessoal. No sexto ponto, são esboçados os contornos de uma perspectiva sócio-genética, a partir dos trabalhos de Wallon e Vygotski. A fechar o capítulo é proposta uma síntese integrativa.

2. Emergência e desenvolvimento do self no contexto da relação mãe-criança.

Duas condições são básicas à evidência de um self encarado como "o constructo através do qual o indivíduo organiza o conhecimento da sua natureza única e distinta do outro" (Damon, 1983, p. 98): por um lado, o sentimento de existência separada do outro, ou seja, a consciência de si como entidade diferenciada do outro, física, emocional e cognitivamente, que vive a sua própria experiência e não a de outrém; por outro lado, o sentimento de uma identidade estável no tempo e no espaço, isto é, a consciência de uma permanência que se mantém apesar das modificações sucessivas inerentes ao processo vital ("eu sou aquela mesma que há trinta e seis anos atrás foi ao Jardim Infantil pela primeira vez, apesar de todas as mudanças que entretanto ocorreram!").

Destas duas ideias essenciais ao reconhecimento de um self, a primeira, isto é, a diferenciação do self relativamente ao outro foi particularmente explorada pela psicanálise, nomeadamente no contexto da relação mãe-criança. Note-se, no entanto, que Freud não salientou o conceito de self, embora este possa ser aproximado do papel, que estrutural e funcionalmente atribuiu ao ego, no contexto dos componentes tripartidos do aparelho psíquico (Stechler, 1990).

Não tendo como objectivo, proceder a uma revisão exaustiva dos contributos da psicanálise, serão apenas referidas as perspectivas de

Margareth Mahler e Erik Erikson, na medida em que em ambos é patente uma conexão desenvolvimental entre a relação mãe-criança e as fases de construção do self infantil. Mas enquanto Mahler se mantém próxima da teoria clássica (dos *drive*), Erikson valoriza o papel das influências psicosociais e culturais em detrimento da pulsão.

Os estudos conduzidos no âmbito da vinculação serão referidos na medida em que fornecem evidência empírica da ligação estreita existente entre a qualidade de *caretaking*¹ e o sentido emergente de self. Finalmente no contexto de uma concepção de self, como entidade interna organizadora das vivências pessoais, apresentar-se-á uma sequência epigenética do desenvolvimento do self, no contexto da interacção mãe-criança e em cuja díade a criança desempenha um papel activo.

2.1. As perspectivas psicanalíticas de Mahler e Erikson

Segundo Mahler (1963, 1967), a distinção self-outro estabelece-se a par e passo com a construção da constância do objecto libidinal. A constância do objecto (definida como o acesso intrapsíquico à imagem maternal nos mesmos moldes em que a mãe real foi libidinalmente acessível à criança como fonte de apoio, conforto e amor) é alcançada através do processo de separação-individualização. Mahler (1967) salienta o significado da simbiose normal entre mãe e criança e a "necessidade crucial da individualização gradual" (p. 760), no processo de estabelecimento da identidade, o qual poderá ver-se comprometido nessa fase precoce do desenvolvimento. Nesta linha, a psicose infantil é apresentada como uma perturbação extrema da construção da identidade (Mahler, 1963).

No decurso do processo de separação-individualização, a relação simbiótica mãe-criança, estabelecida a nível da satisfação de necessidades, transforma-se gradualmente numa relação objectal (Mahler, 1963).

¹ Por *caretaking* entenda-se comportamentos de cuidados, no âmbito de um sistema interactivo, em que se articulam dois papeis distintos mas complementares: o do bebé, de *careseeking*, de busca de cuidados e atenções que lhe garantam a satisfação das suas necessidades de segurança e protecção e o do adulto, de *caregiving*, de resposta às solicitações da criança, tal como é definido em Soares (1992, 1996).

Separação refere-se ao processo de distinção do self-objecto, pelo qual a mãe será percebida como alguém separado. Individualização envolve a crescente compreensão da criança, das suas capacidades como entidade independente e autónoma da mãe.

Mahler (1967), estabelece quatro fases neste processo de separação-individualização, as quais traduzem progressos quer a nível da constância do objecto libidinal, quer da distinção entre o self e o outro (objecto), uma vez que estas duas construções se fazem em estreita ligação, como atrás referido. As quatro fases definidas são: (1) diferenciação, (2) prática ou experimentação, (3) re-aproximação e (4) consolidação da individualidade e início de constância emocional.

Na perspectiva de Mahler (1967), as primeiras semanas de vida do bebé caracterizam-se por um **autismo normal**, na medida em que se encontra tão intensamente orientado para a sua própria satisfação, que não distingue entre as diversas maneiras pelas quais essa satisfação é obtida. "O bebé parece estar num estado de desorientação primitiva, no qual a satisfação das suas necessidades pertence à sua órbita autista onipotente" (p. 741), na medida em que não diferencia entre a acção da mãe na redução da tensão provocada pelas suas necessidades e outras descargas fisiológicas como a tosse, o espirro, o vómito ou descargas esfinterianas.

Sensivelmente pelo segundo mês de vida, uma pálida consciência do objecto de satisfação das necessidades do bebé, marca o início da fase de **simbiose normal** entre mãe e criança, sendo que a necessidade que cada um dos intervenientes tem do outro é diferente: o bebé é absolutamente dependente da mãe enquanto esta está relativamente dependente daquele. Esta fase de simbiose refere-se a um "estado de indiferenciação, ou fusão com a mãe, no qual o "Eu" não está ainda diferenciado do "não-Eu". Esta fusão com a mãe deriva do não reconhecimento, por parte da criança, da fronteira entre dois seres física e realmente separados, como são mãe e bebé. Segundo Mahler (1967), o bebé humano necessita ser complementado pela relação com a mãe, numa simbiose social, na medida em que a sua função e o seu equipamento de auto-preservação estão atrofiados. É no "contexto desta matriz de dependência fisiológica e socio-biológica da mãe que tem lugar a estruturação do ego" (Mahler, 1967, p. 742). A mãe constitui o organizador simbiótico, evidenciando "comportamentos de suporte".

Entre os 5 e os 10 meses, e no contexto desta relação simbiótica, ocorre a primeira fase do processo de separação-individualização, a **diferenciação**. De facto, pelo quinto mês de vida, surgem as primeiras manifestações de ligação libidinal à mãe, na medida em que as respostas sociais do bebé à presença e ausência da mãe, são distintas das que evidencia face a outras pessoas: "o parceiro simbiótico já não é permutável" (Mahler, 1967, p. 745). Estes comportamentos da criança permitem inferir que se iniciou a diferenciação entre a sua pessoa e a pessoa da mãe.

A segunda fase, de **prática** ou **experimentação**, decorre entre os 10 e os 16 meses, aproximadamente, durante os quais a criança se envolve essencialmente em exercícios de locomoção e na exploração do ambiente. Esta fase caracteriza-se por uma representação mais estável da mãe, evidente no aparecimento da evocação da mãe pela criança e na maior tolerância com que esta aceita a separação daquela, especialmente nos últimos tempos. No entanto, segundo Mahler (1967), a criança usa a mãe como fonte de estabilidade, à qual recorre sempre que se sente em dificuldade e da qual parte para novas explorações. O recurso à mãe é visto como um processo de "reabastecimento emocional" da criança, necessário às suas investidas exploratórias do meio ambiente. Nesta fase, é notório como o processo de construção da individualidade do bebé é orientado pela verificação com a mãe, encarada como ponto de referência. A mãe constitui uma espécie de "superfície reflectora de referência", à qual se vai ajustando o self primitivo da criança. "O bebé torna-se o filho daquela mãe particular" (Mahler, 1967, p. 750). A impossibilidade de recorrer à mãe como ponto de referência tem como resultado uma perturbação a nível do "*self-feeling*" primitivo.

A terceira fase, de **re-aproximação**, decorre entre os 16 e os 24 meses e é essencialmente marcada por uma crescente tomada de consciência da separação entre a criança e a mãe, que se manifesta no modo como a criança começa a reagir à ausência da mãe. De facto, quando a mãe não está presente, a criança reage negativamente, chorando, berrando, fazendo birras, queixando-se ou simplesmente exibindo um humor triste. É uma fase de grande ambivalência, em que a criança quer ao mesmo tempo estar ligada à mãe e separar-se dela; evidencia preocupação constante pelo paradeiro da mãe e manifesta maior necessidade da disponibilidade emocional daquela, recusando, simultaneamente, o contacto corporal ou trocas afectivas das quais não tomou a iniciativa. A imagem mental da mãe, durante esta fase, é

instável, carregada de sentimentos de zanga e forte ansiedade de separação, o que parece associar-se a uma diminuição evidente de resistência à frustração. Por outro lado, a mãe deixa de ser apenas uma base ou refúgio para a criança, mas uma pessoa com quem esta tem prazer em partilhar o seu interesse crescente pelo mundo que a rodeia, isto é, a criança passa da exploração à interacção social.

Finalmente a quarta fase, entre os 24 e os 36 meses e por vezes para além, é de **consolidação da individualidade**: a ausência da mãe é melhor tolerada e a criança envolve-se em actividades mais autónomas. Mahler (1967), infere que a criança tem finalmente uma representação mental da mãe, percebendo-a com uma existência separada da sua. A estabilidade da imagem mental materna sossega a criança, na ausência daquela. Por outro lado, reconhecendo a mãe como base segura, a criança sente-se capaz de prosseguir os seus interesses pessoais, adquirindo o sentido da sua própria individualidade.

A aquisição da "constância do objecto libidinal" significa, segundo Mahler (1967), que a criança construiu uma representação da mãe que pode ser evocada na sua ausência, que é investida de fortes sentimentos e que constitui uma pessoa separada com atributos positivos e negativos. Tal como salienta Bretherton (1987), a constância do objecto nesta perspectiva vai mais além que a permanência do objecto no sentido piagetiano, na medida em que implica a unificação de representações previamente separadas de bom e mau objecto numa só representação. Assim se compreende a maior tolerância da criança à ausência da mãe.

O trabalho de Mahler, se bem que riquíssimo em termos de descrição de comportamentos em contextos controlado e naturalista, é essencialmente focalizado na mãe e na ligação afectiva entre a criança e a mãe, fornecendo mais informação acerca da constância afectiva, do que da permanência cognitiva da figura materna e, incidindo mais sobre o processo de construção da referida imagem mental da mãe e suas repercursões na construção da identidade, do que na génese da imagem do self, como único e distinto do outro.

Por outro lado, se é útil em assinalar a tarefa que o bebé tem que realizar para se diferenciar psicologicamente da mãe, é uma perspectiva extremista ao postular o estado inicial de autismo. De facto, a investigação

das últimas décadas, tem evidenciado que os recém-nascidos estão aptos a responder selectivamente aos estímulos e, em particular à interacção social, desde os primeiros momentos de vida. Numa revisão da investigação sobre os processos cognitivos básicos na primeira infância, Palacios (1990) conclui pela evidência no bebé de um "poderoso, precoce e eficaz equipamento de processamento, particularmente predisposto à interacção humana e, em especial à interacção com os outros significativos" (p. 68).

Também na linha psicanalítica, Erikson (1968/1976), salienta uma relação simbiótica, confusa entre o recém-nascido e a mãe, descrevendo a tarefa desenvolvimental do bebé como uma luta pelo reconhecimento da sua identidade própria como indivíduo, concepção próxima do processo de separação-individualização de Mahler. No entanto, Erikson afasta-se de Mahler, ao postular a *incorporação*, como o processo principal de funcionamento, quer físico, quer psicológico, durante o primeiro ano de vida, na medida em que, nestes termos, o bebé está aberto e receptivo ao exterior. Segundo Erikson, é através da satisfação das suas necessidades incorporativas (de alimentação e de estimulação) que o bebé experiencia a distinção entre si e a mãe.

O conceito de incorporação permite perspectivar a contrução do self infantil no quadro mais alargado do desenvolvimento psico-social, na medida em que é através da sua actividade incorporativa que a criança adquire consciência crescente de si própria como pessoa distinta. De facto, se a mãe é responsiva às necessidades incorporativas do bebé, este sentir-se-á confiante para estender o processo de incorporação ao mundo para além da mãe. Assim se compreende a importância de que se reveste na construção da identidade, o desenvolvimento do sentimento de confiança básica, crítico desta fase do processo epigenético.

Erikson (1968/1976) salienta que os bebés não só são sensíveis como também são vulneráveis, daí que estas primeiras experiências sejam determinantes na construção do sentimento de confiança básica. "Por confiança entenda-se uma segurança íntima na conduta dos outros, assim como um sentido fundamental de valoração própria" (Erikson, 1968/1976, p.97). O conceito de confiança, em Erikson, liga-se por um lado a ingenuidade e, por outro, a mutualidade: "O estado geral de confiança implica que a criança aprendeu a confiar não só nos outros mas também em si própria" (Erikson, 1968/1976, p.102). Sem confiança no mundo é pouco

provável que a criança possa sentir a necessária confiança em si para estabelecer a sua individualidade e autonomia. Por outras palavras, é no contexto de uma relação segura que a criança sente a confiança necessária para se afastar da mãe e explorar o mundo, na medida em que esta está acessível e disponível para a ela regressar, sempre que quiser.

Não se pretendendo apresentar aqui em detalhe a teoria da construção da identidade de Erikson, ao longo do diagrama epigenético, torna-se, no entanto, pertinente uma referência muito geral. Segundo este autor, o desenvolvimento segue o princípio epigenético, o qual afirma "que tudo o que cresce tem um plano básico e é a partir desse plano básico que se erguem as partes ou peças componentes, tendo cada uma delas o seu tempo de ascensão especial, até que todas tenham sido levantadas para formar então, um todo em funcionamento" (Erikson, 1968/1976, p.91).

Ao longo do ciclo vital, o indivíduo passa por sucessivos estádios (oito) cada um dos quais caracterizado pelo confronto com uma *crise*. O desenvolvimento psico-social adaptativo supõe a resolução positiva de cada crise em cada estádio, sucessivamente, sendo que o modo como cada uma é resolvida se interliga não só com outros aspectos do desenvolvimento desse estádio, mas também com a resolução dos estádios posteriores. Assim, e sendo que é só na adolescência, que o indivíduo é confrontado com a tarefa da construção da identidade, o modo como as crises anteriores forem sendo resolvidas tem implicações importantes nesse estádio.

Na primeira infância, de facto, a construção da identidade é secundária relativamente à construção do sentimento de confiança básico, mas a identidade vai ser em larga medida condicionada pelo modo como a *crise* deste estádio fôr resolvida. Por outras palavras: o sentimento de confiança básico adquirido nesta fase de construção do self facilita a definição da identidade posteriormente, na adolescência. "O mais remoto e indiferenciado sentimento de identidade nasce do encontro da pessoa materna com o bebé, um encontro que é de confiança e reconhecimento mútuos" (Erikson, 1968/1976, p.105).

As aquisições próprias do segundo ano de vida, nomeadamente a nível da motricidade e da locomoção, vão contribuir para a definição da crise característica do segundo estádio de Erickson, directamente ligada à temática psicanalítica da anuidade. De facto, os progressos da criança em

termos de coordenação motora, de verbalização e de discriminação vão proporcionar-lhe o sentimento da possibilidade de expressão da sua vontade pessoal, para além da dependência que mantém do adulto. Tal sentimento deriva da descoberta da criança de que pode reter ou soltar as suas fezes, segundo a sua própria vontade, podendo assim agradar ou desagradar à mãe, consoante lhe apetecer.

Neste contexto, a questão da regulação mútua entre adulto e criança assume particular importância, na construção do sentido de identidade pessoal. Segundo Erikson (1968/1976), esta fase torna-se decisiva para o equilíbrio entre a força da expressão pessoal e a dócil complacência com a vontade do outro. Um sentimento de autodomínio sem perda de amor próprio é a fonte ontogenética de um sentimento de vontade pessoal e autonomia, enquanto que um sentimento de dúvida e vergonha derivaria de um sentimento de perda de auto-domínio ou de submissão a um exagerado controle parental. Tal como no primeiro estágio, o modo com esta crise fôr resolvida repercutir-se-á na construção da identidade na adolescência.

Do confronto entre as perspectivas de Mahler e Erikson ressalta a constatação de que para ambos, a génese de um sentido de self infantil como único e distinto do outro, se processa num contexto relacional, atribuindo especial relevo à tonalidade da relação mãe-criança. Mas se a perspectiva de Mahler é essencialmente centrada na construção da constância objectal da figura materna, Erikson salienta outro sim a construção da identidade pessoal e o modo como esta vai sendo definida ao longo do ciclo vital, em função de vivências significativas em cada estágio.

2.2. Referencial teórico da vinculação

Na confluência entre a psicanálise, a etologia e a teoria dos sistemas, o quadro teórico da vinculação constitui referência obrigatória na compreensão do processo de emergência e desenvolvimento do self. De facto, os estudos conduzidos no âmbito da vinculação contribuem com achegas importantes acerca do processo de diferenciação relativamente ao outro e, mais indirectamente, da construção de self.

Segundo esta perspectiva, o self não se desenvolve no vácuo, mas no contexto da interacção social, sendo que "um aspecto da interacção social que tem sido considerado particularmente relevante para a formação do self é a interacção precoce com a ou as figuras de vinculação" (Cassidy, 1990, p.87). Note-se que apesar de a grande maioria de estudos realizados sobre a qualidade da vinculação, se referirem especialmente à relação mãe-criança, há evidência de que as crianças desenvolvem relações de vinculação independentes com a mãe e o pai (Easterbrooks & Goldberg, 1990; Fox, Kimmerly & Schafer, 1991; Main & Weston, 1981; Pipp, Easterbrooks & Brown, 1993), e que, para além de uma figura de vinculação principal, podem co-existir várias figuras secundárias (Ainsworth, 1979).

Alguma convergência pode ser apontada entre as fases definidas por Mahler na construção da constância do objecto libidinal e o processo de desenvolvimento da vinculação. Co-existem, no entanto, algumas divergências importantes entre a perspectiva de Mahler e a teoria da vinculação, as quais serão posteriormente salientadas.

No processo de vinculação (Bowlby, 1969/1991), distinguem-se quatro fases, as quais mantêm alguma relação com as fases do processo de separação-individualização definidas por Mahler.

A primeira fase (as primeiras 8 a 12 semanas de vida), denomina-se de **pré-vinculação ou orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras**, uma vez que não há evidência de comportamentos de vinculação dirigidos a uma figura em particular. Corresponde sensivelmente ao período de autismo e simbiose descrito por Mahler: o bebé responde com particular vivacidade às pessoas, orientando-se para elas, seguindo-as com os olhos, procurando agarrá-las, sorrindo ou parando de chorar ao ouvir a voz humana, mas não distingue uma pessoa de outra e como tal não discrimina ainda a mãe.

Note-se, no entanto, que no referencial da vinculação é reconhecido um papel mais activo ao bebé do que aquele considerado por Mahler, na fase de "autismo normal". Tal como afirma Bretherton (1987), "na teoria da vinculação, o autismo normal não tem cabimento" (p. 1075). Relativamente à fase de simbiose de Mahler, verifica-se grande congruência com a teoria da vinculação, mas ao contrário daquela "a vinculação não é considerada como uma relação inicialmente simbiótica, da qual o bebé tem que emergir como

diferenciado e separado, mas como uma relação que permite, desde o início, uma autonomia optima num contexto de suporte emocional" (Bretherton, 1987, p. 1075).

A segunda fase, de **orientação e sinais dirigidos para uma (ou mais) figura(s) discriminada(s)**, que se estende até final do primeiro semestre, corresponde grosso modo à fase de diferenciação de Mahler: o bebé evidencia comportamentos diferentes consoante a pessoa com quem interage e começa a ser capaz de distinguir a mãe relativamente aos outros, dirigindo-lhe preferencialmente o seu comportamento de promoção de proximidade.

A terceira fase, de **manutenção de proximidade relativamente a uma figura através da locomoção ou sinais**, decorrendo entre os 6 e os 24 meses, coincide sensivelmente com as segunda e terceira fases de Mahler: o domínio da locomoção facilita à criança a procura de contacto ou proximidade com a figura de vinculação, possibilitando a sua utilização como base segura ou refúgio², à qual regressa sempre que sente necessidade no decurso da sua exploração do ambiente. Esta noção de "base segura" converge para a noção de "fonte de estabilidade" que a mãe representaria na concepção de Mahler.

As reacções amigáveis e sensivelmente indiscriminadas dirigidas aos outros em geral, vão diminuindo de frequência, ao mesmo tempo que certas outras pessoas são escolhidas como figuras de vinculação secundárias. Durante esta terceira fase de estabelecimento da vinculação, é frequente a evidência de ansiedade de separação. O comportamento da criança nesta fase permite inferir que esta possui já uma representação interna da figura de vinculação bem como do self. Os progressos cognitivos da criança neste período permitem-lhe avançar o comportamento da mãe, mas os limites à sua capacidade de compreender e controlar o comportamento materno resultam em sentimentos de frustração e zanga.

² Segundo Soares (1992) as noções de "base segura" e "refúgio" estão próximas mas devem ser distinguidas: "A utilização, pela criança, da mãe como "base segura" não implica experiência de medo ou de ameaça mas, procurar a mãe ou permanecer próximo dela como um "refúgio", significa que a criança está, pelo menos, um pouco alarmada. Se, depois de encontrar esse refúgio a criança volta a sentir-se segura, de tal modo que pode regressar à exploração, então a figura de vinculação deixa de ser um "refúgio seguro" para ser uma "base segura" (pp. 29-30)

Finalmente, a quarta fase de **estabelecimento da vinculação**, de **formação de uma relação recíproca**, tendo início sensivelmente entre os 24 e 30 meses de idade, aproxima-se da última fase do processo de Mahler e caracteriza-se pela crescente capacidade da criança em compreender os objectivos, sentimentos e pontos de vista que influenciam o comportamento materno, ajustando o seu próprio comportamento em função e induzindo de certo modo a mãe a acomodar-se aos desejos da criança, alcançando assim uma situação de compromisso.

Ao contrário do que acontecia na fase anterior, em que a criança não compreendia o que determinava o comportamento da mãe nem como poderia proceder para o modificar, agora a criança começa a ser capaz não só de ajustar os seus comportamentos e objectivos aos maternos, mas também de os influenciar no sentido de os tornar convergentes com os seus. Embora nesta fase, a capacidade de tomar o ponto de vista do outro seja ainda primitiva, implica que a criança tenha atingido certo grau de desenvolvimento cognitivo e que tenha vivido experiências significativas de interacção social (Ainsworth, 1990).

No quadro teórico da vinculação, a investigação conduzida por Ainsworth e colaboradores (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) conduziu à identificação de diferenças individuais nos padrões de organização comportamental da vinculação em bebés. A partir da observação do comportamento de crianças com um ano de idade, através de um procedimento laboratorial específico, conhecido como "situação estranha"³, foram identificados três padrões de vinculação⁴, emergentes do

³ Este dispositivo laboratorial envolve a colocação da criança num ambiente estranho, com um adulto desconhecido, na presença e ausência da mãe. O ambiente estranho consiste numa sala laboratorial com três cadeiras, para a criança, a mãe e o desconhecido, respectivamente. A cadeira destinada à criança está rodeada de brinquedos apropriados à idade desta. A observação envolve oito episódios sequencialmente ordenados, de três minutos cada, excepto o primeiro que dura apenas trinta segundos. No episódio 1, mãe e criança são introduzidas na sala; no episódio 2, a criança explora o ambiente na presença da mãe; no episódio 3, entra um adulto desconhecido que fala com a mãe e se aproxima da criança; no episódio 4, a mãe sai deixando a criança com o desconhecido; no episódio 5, a mãe regressa e o desconhecido sai; no episódio 6, a mãe volta a sair e a criança fica só; no episódio 7, o desconhecido regressa à sala ficando a sós com a criança; finalmente, no episódio 8 a mãe regressa e o desconhecido volta a sair. A ordenação dos episódios foi estabelecida de modo a criar uma experiência cumulativa de stress. Por não ser pertinente, não se apresentam mais detalhes sobre este dispositivo laboratorial, remetendo-se para a bibliografia específica sobre o tema (ex: Ainsworth & Wittig, 1969, Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

⁴ Resumidamente, estes três padrões caracterizam-se do seguinte modo: As crianças classificadas de vinculação segura (tipo B), usam a mãe como base segura no decurso das suas

atrás referido processo de desenvolvimento. Estes padrões de comportamento (inseguro-evitante, seguro e inseguro-ambivalente)⁵ foram relacionados não só com características da mãe e da criança e com o estilo de relação (*caregiving*) da mãe, avaliado em termos de responsividade e estimulação, segundo dimensões como: sensibilidade-insensibilidade, aceitação-rejeição e disponibilidade-desinteresse (Belsky, Rovine & Taylor, 1984, Egeland & Farber, 1984), mas também com características de estrutura e funcionamento da personalidade posteriores. Adiante procederemos à revisão da literatura sobre o assunto, na medida em que se revela pertinente na abordagem do desenvolvimento do self: as diferenças individuais no comportamento de vinculação encaradas como "padrões emergentes de organização da personalidade" (Sroufe, 1979, p. 838).

Considerando com Harter que "a qualidade da relação (de vinculação) mãe-criança influencia o sentido emergente do self" (1983a, p. 288), impõe-se proceder à abordagem do conceito de "modelo interno dinâmico" (*internal working model*), conceito chave no quadro teórico da vinculação. De facto, à medida que a criança desenvolve modelos internos dinâmicos da figura de vinculação, também desenvolve correspondentes modelos dinâmicos do self.

A noção de *modelos internos dinâmicos*, introduzida por Bowlby (1969/1991, 1973/1991, 1980/1991)⁶, refere-se às representações mentais que o

actividades exploratórias, nos episódios de separação evidenciam redução de exploração com aumento de ansiedade, manifestando procura de contacto com a mãe na reunião após a separação; As crianças de vinculação insegura-ambivalente (tipo C), tendem a evidenciar alguma ansiedade mesmo na pré-separação e nos episódios de reunião mostram-se ambivalentes com a mãe, procurando contacto próximo e simultaneamente resistindo ao contacto ou interacção; Finalmente as crianças de vinculação insegura-evitante (tipo A), raramente choram durante a separação e nos episódios de reunião evitam a mãe, alternando procura de proximidade e comportamentos de evitamento ou de ignorância daquela.

Em estudo posterior, Schneider-Rosen, Braunwald, Carlson e Cicchetti (1985), procederam à caracterização destes três padrões de vinculação, quanto aos comportamentos exibidos aos 18 e 24 meses, evidenciando a coerência do desenvolvimento e legitimando o recurso ao dispositivo da "situação estranha" como forma de avaliação da vinculação, nesta faixa etária.

⁵ A replicação da utilização da "situação estranha" em contextos e populações variadas permitiu à identificação de certos bebés cujos comportamentos não se adequavam aos três padrões definidos por Ainsworth et al (1978), conduzindo à identificação de um quarto padrão, desorganizado/desorientado. Para uma revisão da literatura sobre o assunto, em português, ver Soares, 1992.

⁶ O conceito de "modelos internos dinâmicos de self e de figura de vinculação" foi inicialmente apresentado por Bowlby no primeiro volume da trilogia, mas é só nos segundo e terceiro volume, que conceptualiza o papel destes no funcionamento e desenvolvimento das relações de vinculação (Bretherton, 1987).

indivíduo constroi acerca das propriedades, características e comportamento das figuras de vinculação, do self, dos outros em geral e do mundo. Estas representações aproximam-se de mapas cognitivos facilitadores da leitura da realidade a que se referem, sobre os quais são estabelecidas previsões e delineados planos pessoais de acção. Embora constituam construções activas do indivíduo, estes modelos dinâmicos estão tão profundamente ancorados no indivíduo que a sua influência sobre os sentimentos e o comportamento se torna automática, dispensando a criança de constituir novas expectativas, face a cada nova situação com que se depare (Bowlby, 1973/1991).

No que se refere ao self, os modelos dinâmicos do self apenas se diferenciam de outros modelos dinâmicos no facto de que o seu objecto é o self. São "semelhantes aos modelos dinâmicos em geral: são construções activas as quais, porque orientam o comportamento, a percepção e os sentimentos, servem um objectivo útil; todavia a sua natureza automática e inconsciente, torna-os resistentes à mudança e portanto, potencialmente patológicos, quando se tornam desactualizados ou inexactos" (Cassidy, 1990, p. 92). Bowlby (1973/1991, 1988), localizando a emergência de modelos dinâmicos de self no final do primeiro ano de vida, no contexto da relação de vinculação, salienta a importância da qualidade desta para o desenvolvimento daquele (self).

O conceito de modelo interno dinâmico reúne componentes cognitivos e afectivos, daí que Bowlby (1980/1991), ao nível do self, não distinga entre *self-cognition* e *self-affect*. Aliás, uma vez que Bowlby determina a emergência do self no contexto da relação de vinculação, o modelo interno de self é um "mapa cognitivo" estabelecido num "contexto afectivo". Nesta linha, a qualidade da relação de vinculação é central no desenvolvimento do self. Para Bowlby (1973/1991), "o desenvolvimento do modelo do self e o do modelo da figura de vinculação ocorrem em termos de complementaridade e confirmação mútua" (p. 238). Por exemplo, uma criança que experiencie, e portanto represente, a figura de vinculação como responsiva e acessível, construirá um modelo de self como alguém competente e susceptível de ser gostado; do mesmo modo, uma criança que se sinta não-querida pelos pais, sentir-se-á não-querida pelos outros em geral, desenvolvendo um conceito de si própria como alguém que não é susceptível de ser gostado. "Embora dificilmente aceitáveis pela lógica, estas

generalizações grosseiras constituem, no entanto, a regra" (Bowlby, 1973/1991, p. 238).

Com objectivo de estudar a relação entre a qualidade de vinculação ao ano de idade e diferenças individuais de funcionamento infantil posterior, Londerville e Main (1981) procederam à observação de uma amostra de 36 crianças com 21 meses de idade, das quais 22 haviam sido classificadas como seguras, através do dispositivo experimental da situação estranha de Ainsworth. Este estudo envolveu a avaliação do desenvolvimento de cada criança, através da Escala de Bayley (1969), bem como a observação de uma sessão de jogo livre entre mãe e criança. Para além da qualidade de vinculação (avaliada em termos de segura ou insegura), as variáveis em estudo diziam respeito ao comportamento, quer da mãe quer da criança, tendo-se procurado estabelecer relações entre o tipo de estratégias usadas pela mãe para levar a criança a ter ou a parar determinado comportamento e o modo como a criança, por sua vez, aceitava ou desafiava a autoridade materna.

Como principais resultados, assinala-se que as crianças "seguras", mostraram maior aceitação das ordens e proibições maternas que as "inseguras", bem como evidenciaram mais frequentemente o recurso a controle interno. Por outro lado, estas crianças também se mostraram mais cooperantes com outros adultos utilizando o mesmo tipo de atitude educativa de suas mães, calorosa e suave. Finalmente, o recurso a desobediência activa, quer à mãe, quer a outros adultos foi significativamente maior nas crianças de vinculação insegura.

Encarados no processo de desenvolvimento, estes resultados permitem considerar que a qualidade de interacção mãe-criança que conduz a uma vinculação segura no final do primeiro ano de vida, estabelece as bases nas quais a criança vai, no segundo ano, conquistar a sua autonomia, exprimir a sua vontade própria e adquirir auto-controle. A relação positiva encontrada entre segurança, por um lado, e aquiescência à autoridade e internalidade de controle, por outro, e insegurança, por um lado, e desobediência activa por outro, de algum modo confirma a estreita conexão afirmada, entre qualidade de vinculação e sentido emergente de self.

2.3. Perspectiva organizacional⁷ da emergência e desenvolvimento do self

Também no quadro teórico da vinculação, Sroufe (1990) apresenta um modelo de desenvolvimento do self em seis fases, no qual procura evidenciar a concepção de um self como "entidade interna organizadora de atitudes, sentimentos, expectativas e significados, que surge de uma matriz organizada de cuidado materno (uma organização diádica que pré-existe à emergência do self) e que tem significância organizacional na experiência e adaptação progressiva" (Sroufe, 1990, p. 281). Considerando com Sander (1964), que o self não poderia surgir do nada, postula que o contexto no qual se inicia todo o processo desenvolvimental é a organização precoce do sistema mãe-criança. Na caracterização que faz das seis fases de emergência do self, Sroufe (1990), seguindo de perto a sequência epigenética do psicanalista Louis Sander (1962, 1964, 1975)⁸, procura integrar evidência empírica recolhida no âmbito do estudo da vinculação.

A primeira fase do processo de emergência do self estende-se pelos três primeiros meses de vida e caracteriza-se pelo estabelecimento de uma coordenação eficaz entre o estado do bebé e a intervenção da mãe. Esta

⁷ "Segundo uma perspectiva organizacional, o desenvolvimento é descrito como uma série de reorganizações comportamentais, em torno de um conjunto de tarefas ou índices desenvolvimentais. (...). Assim, por exemplo, (...), o estabelecimento de uma relação de vinculação é uma tarefa importante da segunda metade do primeiro ano (...). A adopção desta perspectiva representa um compromisso em caracterizar o comportamento e o desenvolvimento em termos de integração e organização das capacidades nos domínios social, emocional e cognitivo, em mudança." (Schneider-Rosen, 1990, pp. 187-188)

⁸. A sequência epigenética proposta por Sander (1962, 1964, 1975) baseou-se num estudo longitudinal de observação da interacção mãe-criança, sobre uma amostra inicial de 30 mães primíparas, seleccionadas nos segundo ou terceiro trimestres de gravidez e respondendo a certos critérios de "normalidade". Este estudo, com duração prevista de dez anos, saldou-se por uma observação minuciosa, em intervalos de duas a quatro semanas, do comportamento da mãe, do comportamento do bebé e da qualidade da interacção mãe-criança, durante os primeiros 36 a 40 meses de vida de 22 das crianças. As restantes oito apenas foram observadas até idades diferentes entre os 18 e os 30 meses.

O objectivo deste estudo era estabelecer a relação entre o modo como em cada fase a interacção mãe-criança se estabelecia, relativamente a "tarefas adaptativas" específicas e, por um lado, a personalidade da mãe estabelecida num contínuo imaturidade-maturidade, a qual se supunha evidenciar-se na qualidade de *caregiving* e, por outro, a organização do self infantil avaliado no primeiro ano de escolaridade, aos 6 anos de idade. Por outras palavras, a hipótese em estudo era de que a maturidade da mãe se traduzia na qualidade da relação estabelecida com a criança, operacionalizada no grau em que permitia a resolução satisfatória de tarefas adaptativas específicas, a qual por sua vez, determinava o sentido de organização do self infantil.

regulação básica manifesta-se num padrão de sono, alimentação, defecação, excitação e acalmia, predizível e confortável para ambos os intervenientes, mãe e criança (Sroufe, 1990). Na sequência epigenética de Sander (1962), a "tarefa adaptativa" desta fase pode ser formulada do seguinte modo: "Em que medida, na adaptação estabelecida entre mãe e criança, o comportamento da mãe está especificamente apropriado ao estado do bebé e aos índices que este fornece?" (p. 147). Esta regulação entre mãe e filho, que começa por ser fisiológica, estende-se depois ao comportamento, sendo que a manifestação de sequências coordenadas de interacção comportamental marca o início da fase seguinte.

A segunda fase, estende-se sensivelmente entre os quatro e os seis meses de idade e é caracterizada por **sequências de interacção coordenada**. Segundo Sander (1962, 1964, 1975), o aspecto crítico desta fase prende-se com o grau em que a interacção mãe-criança inclui sequências de intercâmbio entre ambos, com alternância activa-passiva de estímulos e respostas. Estas trocas recíprocas entre mãe e criança estão patentes quer em situações quotidianas de cuidado como vestir, despir, dar de comer, quer de brincadeira. No entanto, Sroufe (1990) salienta que esta coordenação ou reciprocidade é parcialmente ilusória, na medida em que é função da responsividade da mãe à criança. "Um prestador de cuidados sensitivo e envolvido modela e coordena um sistema organizado de sequências comportamentais em torno do bebé" (Sroufe, 1990, p. 285), nas quais este pode participar, embora não tenha acesso independentemente da mãe.

Na medida em que esta organização não foi ainda interiorizada pela criança, ela não pode iniciar intencionalmente qualquer sequência, mas pode, outro sim, participar em sequências comportamentais iniciadas e controladas pela mãe, recorrendo aos seus esquemas de acção. Aliás, a participação da criança nestas sequências coordenadas de comportamentos é crítica para o desenvolvimento do self, na medida em que estabelece as bases da iniciativa infantil, característica da fase seguinte. Por outro lado, estas interacções coordenadas constituem momentos de verdadeiro prazer entre a criança e a mãe, pelo que "quando a criança consolida o esquema da mãe, nesta segunda parte do primeiro ano, este afecto partilhado representa um reservatório de sentimentos positivos que serão integrados no seio dessa representação" (Sroufe, 1990, p. 286).

Numa perspectiva organizacional do desenvolvimento do self, a regularidade da organização diádica, primeiro a nível fisiológico e depois a nível comportamental, permite considerar a existência de um self pré-intencional neste primeiro semestre de vida da criança, na medida em que os padrões então estabelecidos são transportados para as fases seguintes.

A manifestação de **iniciativa** por parte da criança no contexto da interacção com a mãe, marca o início da terceira fase, a qual decorre sensivelmente entre os sete e os nove meses de vida. O comportamento do bebé neste período é mais activo, mais dirigido, mais intencional, procurando assegurar a troca social com a mãe. Assim, tanto procura evocar uma resposta positiva como uma proibição por parte daquela. Para Sander (1962, 1964, 1975), a questão é posta em termos da medida em que "a iniciativa da criança é bem sucedida no estabelecimento de áreas de reciprocidade no intercâmbio com a mãe" (1962, pp.155-156).

A modificação do comportamento da criança característica desta fase, é acompanhada por mudanças concomitantes do seu mundo interior. De facto não só surge a tomada de iniciativa por parte da criança como o seu comportamento passa a ser conotado afectivamente. Exemplos disto são a manifestação de uma saudação especial quando a mãe surge, nitidamente diferente da que exprime relativamente a outras pessoas, sugerindo que existe conexão entre a imagem visual da mãe e experiências afectivamente positivas; por outro lado surgem reacções negativas face a pessoas estranhas, seja de zanga, surpresa ou medo (Hiatt, Campos & Emde, 1979; Izard, Huebner, Risser, Mc Ginnes & Dougherty, 1980; Stenberg, Campos & Emde, 1983; Vaughn & Sroufe, 1979, Waters, Matas & Sroufe, 1975). Segundo Sroufe (1990), este desenvolvimento é marcado pela coordenação do afecto com a cognição, "coordenação essa que marca o início de uma organização interna da experiência" (p. 286).

Esta fase também é caracterizada por alterações a nível do sistema mãe-criança, na medida em que a interacção organizada da fase anterior é substituída por uma relação onde há lugar para a reciprocidade e em que a actividade do bebé é intencionalmente dirigida para a sua manutenção.

A expressão de recusa da criança, a partir dos sete meses, face a cuidados maternos substitutos, nomeadamente em situação de hospitalização, é apontada como evidência de interiorização da matriz de

relação com a mãe. De facto, na ausência daquela, a criança comporta-se intencionalmente para a recuperação da sua proximidade, recusando quaisquer substitutos. Por outro lado, a mãe sendo confrontada pela primeira vez com a iniciativa da criança, experiencia frequentemente alguma ambivalência face à mesma. A actividade do bebé tanto pode ser interpretada como precoce, gratificante e estimulante, como ser encarada como agressiva, rejeitante ou de mau comportamento, sendo que os consequentes padrões de reforço ou de interferência nessa iniciativa da criança se tornam característicos da relação.

No final desta fase, o sistema específico mãe-criança é interiorizado. "A matriz organizada de cuidados prestados começa a fazer parte do núcleo de uma organização interna emergente. Uma relação particular e um self estão a emergir." (Sroufe, 1990, p. 287).

A quarta fase decorre no último trimestre do primeiro ano de vida (10 - 12 meses), e caracteriza-se pelo estabelecimento de uma relação de **vinculação efectiva** entre mãe e criança, no seio da qual se estabelece a **regulação emocional**. Verifica-se pois que no seio da díade mãe-criança, a regulação fisiológica inicial cedeu lugar à regulação do comportamento a qual se estende, agora, às emoções. Os progressos desenvolvimentais ocorridos, não só a nível motor, os quais permitem à criança mover-se com maior autonomia, mas também a nível cognitivo, contribuem para a organização do comportamento infantil em moldes diferentes. De facto, a criança focaliza na mãe a base da qual parte para exploração do meio à sua volta. Estamos perante o conceito de "base segura" ou "refúgio" de Bowlby e de Ainsworth ou de "fonte de estabilidade" de Mahler, já atrás referidos. O aspecto crítico desta fase é, segundo Sander (1962, 1964, 1975), o grau em que a criança tem sucesso na sua exigência de que apenas a mãe pode satisfazer as suas necessidades.

É a partir da mãe que a criança organiza as suas actividades exploratórias das novidades ambientais e à qual retorna ou em quem procura a obtenção de um sinal de conforto, apoio ou segurança, sempre que se sente ameaçada, desafiada ou simplesmente cansada. Por outro lado, é também com a mãe que partilha os afectos positivos desencadeados no contexto dessa mesma exploração. É assim que a mãe medeia e auxilia a criança na regulação das suas emoções e afectos, positivos e negativos.

Refira-se ainda que o comportamento da criança é cada vez mais intencional e direccionado para o objectivo de se manter em ligação com a mãe: entre o seu reportório de habilidades, selecciona aquele comportamento que considera capaz de elicitar determinada resposta ou sinal naquela (por exemplo, levantar os braços em sinal de que quer ser pegado ao colo) e, quando a escolha inicial falha, põe em acção uma alternativa, de modo a assegurar o resultado desejado (puxar a mãe, vocalizar ou chorar).

Sroufe (1990) considera que tal complexidade de comportamentos dirigidos é sinal de mudança desenvolvimental na organização do self. Primeiro em termos de troca social e depois a nível de regulação emocional. De facto, o segundo semestre de vida é caracterizado por uma tomada de iniciativa nítida por parte da criança, o que permite afirmar a emergência de um self intencional.

Esta focalização na mãe traduz-se numa exigência intensa de disponibilidade por parte desta e que a "envolve numa das mais fortes ameaças à sua integridade" (Sander, 1962, p. 159). De facto, esta fase pode ser vivida pela mãe, quer de modo gratificante, quer de modo ameaçador da sua identidade e independência. Sander refere a propósito que esta fase "estabelece a distinção entre a mulher e a rapariga, entre aquela que tem flexibilidade, daquela que não tem, entre aquela cujo sentido de identidade é seguro daquela que está apenas parcialmente envolvida" (1962, p.159). A mãe que é suficientemente segura de si e que reconhece a existência separada do seu filho, pode retirar satisfação da sua cedência à tentativa de posse da sua pessoa pela criança, do mesmo modo que vive o seu afastamento nas investidas de exploração das novidades ambientes pela criança.

Na linha de Bowlby, Sroufe considera que a história da relação mãe-criança ao longo deste primeiro ano de vida, estabelece os padrões de funcionamento dos modelos internos dinâmicos da criança, relativamente a si e à mãe no seio da díade. Uma história de interacções positivas e coordenadas permite à criança o desenvolvimento de expectativas de disponibilidade e responsividade da mãe, facilitando-lhe a sinalização intencional das suas necessidades, a regulação da sua proximidade ou afastamento, para além do estabelecimento de padrões de resposta pronta às solicitações daquela. É através da manifestação das suas necessidades e das

expectativas que tem relativamente ao comportamento da mãe, que a criança vai aprendendo a regular os seus estados afectivos e emocionais.

A mãe desempenha pois um papel importante nessa regulação, na medida em que em situação de stress, o bebé tem grande dificuldade em manter um padrão de comportamento organizado. Se a relação mãe-criança se estabelece numa tonalidade de não-responsividade, se as interacções estabelecidas são descoordenadas, se a criança não encontra a resposta esperada às suas iniciativas, então esta desenvolverá um sentimento de ineficácia e de desapeço.

Nesta fase do desenvolvimento, o modelo interno da criança é melhor descrito como modelo de relação do que de self: por um lado, as expectativas do bebé relativamente aos seus próprios comportamentos prendem-se com as respectivas condutas da mãe. Por outro lado, quando submetido a uma situação de stress, o bebé tem grande dificuldade em manter a sua organização sem o auxílio da mãe; é só mais tarde que terá consciência do seu potencial como centro independente de acção e de organização perante a frustração. Evidencia-se assim que no início foi toda a relação que foi interiorizada.

De facto, indo mais além do que Bowlby, o qual afirma uma complementaridade e confirmação mútua entre os modelos internos de self e da figura de vinculação, Sroufe com outros teóricos da vinculação (Ainsworth, 1990, Bretherton, 1991, Cassidy, 1990, Main, Kaplan & Cassidy, 1985, Sroufe, 1990, Sroufe & Fleeson, 1986), sugerem que o que se constroi é o modelo interno da relação. "O modelo interno da relação com a figura de vinculação não reflecte uma imagem objectiva da figura de vinculação, mas a história das respostas desta às acções reais ou intencionais da criança relativamente aquela"(figura de vinculação) (Main, Kaplan & Cassidy, 1985, p.75). No entanto, o essencial do que virá a ser o self começa a manifestar-se, na medida em que a organização particular do indivíduo deriva da qualidade da relação de vinculação.

A quinta fase, decorrendo entre aproximadamente os 12 e os 20 meses, caracteriza-se pela emergência de **objectivos pessoais** e crescente **autonomia da acção** da criança. De facto, a criança agora com um ano de idade, vai-se tornando mais independente na determinação de objectivos para a sua própria actividade, chegando a situações em que a satisfação

retirada da realização dos seus planos pessoais se sobrepõe ao prazer eventualmente obtido na interacção coordenada com a mãe. Assim, por vezes, a acção da criança manifesta-se em oposição à mãe. A questão é agora posta em termos do grau em que, em que áreas e à custa de quê, a criança estabelece a sua afirmação pessoal na interacção com a mãe (Sander, 1962, 1964, 1975). Nesta fase, a criança começa a tomar a iniciativa de se afastar da mãe, tanto física como psicologicamente, embora tal afastamento seja moderado por procuras pontuais de interacção com a mãe. A tonalidade em que decorrem estes afastamentos e aproximações, por iniciativa da criança, é em grande medida determinada pela qualidade do padrão de vinculação estabelecido.

A crescente autonomia de acção bem como a prossecução de objectivos pessoais por parte da criança, característicos desta fase, marcam um progresso importante na construção do sentido de self, na medida em que a criança começa a ter consciência de si como agente de acção independente (Sroufe, 1990).

A fase seguinte é marcada pela emergência da função simbólica, a qual se repercute de forma evidente no sentido de self da criança. Esta fase decorre, sensivelmente, entre os 18 e os 36 meses e caracteriza-se por um lado por um **reconhecimento**, por uma tomada de consciência da criança das suas intenções, da percepção do seu estado pessoal bem como do conteúdo dos seus pensamentos, reconhecimento esse expresso através da linguagem e, por outro lado, pelo desenvolvimento do sentido de continuidade ou **permanência do self**.

Os progressos então ocorridos a nível cognitivo vão reflectir-se no modo como a criança nesta fase concebe o self. De facto, se a autonomia de acção anteriormente conquistada lhe permitiu aceder ao conceito de si como agente de acção, a capacidade actual de reconhecer que a mãe, ou o outro, se apercebe do seu plano de acção e que, por vezes se opõe a ele, oposição expressa por uma proibição, conduz a criança a compreender que "o outro pode ter consciência daquilo que ela está consciente em si própria, (esta compreensão) proporcionando uma experiência de reconhecimento pessoal numa consciência partilhada, e facilitando possivelmente a capacidade consequente de auto-reconhecimento" (Sander, 1975, p. 146). Tal consciência permite aceder a uma descrição do self a um outro nível, denominado permanência do self.

Recorrendo aos conceitos piagetianos de permanência do objecto e de reversibilidade, Sander (1975), considera que é no jogo entre a oposição e a re-aproximação da criança face à mãe, que se estabelece o sentido de self permanente. Os comportamentos disruptivos e de oposição franca à mãe, tão frequentes aos dois anos, permitem à criança perceber que apesar de tal, a relação se mantém nos mesmos moldes ("reversibilidade"). Os comportamentos da criança, de conflito aberto e de expressão de agressividade face à mãe, perturbam a harmonia da díade, a qual é no entanto, re-estabelecida através de condutas intencionais da criança e da disponibilidade e cooperação da mãe. A experiência pela criança destes desequilíbrios e re-equilíbrios da relação diádica, permitem-lhe desenvolver o sentido da permanência do self como organizador activo. "O self como iniciador activo ou como organizador activo é, deste modo, "conservado"⁹ (em termos piagetianos)" (Sander, 1975, p.143).

Nesta perspectiva organizacional, o self é visto mais como emergente ao longo de um processo do que emergido em determinado momento desse processo. De facto, o desenvolvimento individual é pautado por uma coerência interna que subjaz aos mais diversos comportamentos. Por outras palavras, o self seria essa organização pessoal que, emergida da interacção mãe-criança, atribui significado, coerência e continuidade aos possivelmente diferentes comportamentos evidenciados por uma mesma pessoa em situações diferentes (Sroufe, 1979).

A investigação realizada com objectivo de verificar a continuidade das diferenças individuais manifestadas a nível do comportamento de vinculação no primeiro ano de vida, tem salientado essa coerência individual. Num estudo com 48 crianças, cuja qualidade de vinculação foi avaliada através do paradigma experimental de Ainsworth, aos 18 meses, Matas, Arend e Sroufe (1978), verificaram uma continuidade adaptativa, operacionalizada em termos de competência de resolução de uma tarefa aos dois anos.

As crianças classificadas como de "vinculação segura", mostraram-se mais competentes na resolução participada com a mãe de uma tarefa de grande dificuldade para uma criança de dois anos, competência essa expressa na aceitação de sugestões maternas, atitude de interesse e aceitação pelas

⁹ Entre aspas, no original.

intervenções da mãe, bem como expressão de entusiasmo e afecto positivo e de resistência à frustração. Note-se, no entanto que estas crianças não evidenciaram diferenças relativamente às "inseguras", na não aceitação de directrizes maternas numa tarefa de arrumação de brinquedos após dez minutos de jogo livre.

Por outro lado, as mães das crianças "seguras" também se mostraram mais competentes na situação de resolução de problemas, pela atitude de presença apoiante (disponibilidade e responsividade às necessidades da criança) e qualidade de ajuda (sensibilidade ao funcionamento cognitivo, perceptivo-motor e de processamento de informação da criança). Neste sentido, os autores (Matas, Arend & Sroufe, 1978) salientam a continuidade de funcionamento competente da díade mãe-criança como garante de competência de cada um dos elementos do par.

Também os estudos de Easterbrook e Lamb (1979), e de Pastor (1981), confirmam a perspectiva da coerência do desenvolvimento individual, na medida em que verificam uma correlação positiva entre qualidade de vinculação, avaliada aos 18 meses e competência de interacção com pares aos 18 (Easterbrook & Lamb, 1979), e 23 meses (Pastor, 1981).

De facto, embora os resultados destes dois estudos não sejam absolutamente coincidentes, em ambos é notório que, em situação de jogo livre com uma outra criança do mesmo sexo e idade, as crianças de vinculação segura se mostraram mais sociáveis, relacionando-se de modo amigável, interessado e cooperativo, procurando envolver o par na brincadeira, do que as crianças classificadas como inseguras. Tal comportamento é interpretado como resultante das expectativas de que as experiências interpessoais serão positivas, formadas pelas crianças que viveram de modo gratificante a relação com a figura de vinculação. "A relação social precoce, positiva, da criança com a mãe, generaliza-se numa orientação positiva da criança face a outros membros da rede social"(Pastor, 1981, p. 333), ou, por outras palavras, "através da relação estabelecida com a figura de vinculação, a criança desenvolve uma orientação relativamente ao mundo social, a qual generaliza não apenas às diferentes situações mas também aos diferentes sistemas de interacção social" (Easterbrooks & Lamb, 1979, p. 386).

Ainda na linha da investigação realizada no âmbito da teoria da vinculação, com objectivo de verificar a continuidade desenvolvimental da qualidade do padrão de vinculação, a nível de outras características comportamentais, merecem referência os estudos de Cassidy (1986), e de Hazen e Durrett (1982). Estes estudos propõem-se analisar a relação existente entre segurança de vinculação e competência para lidar espacialmente com o ambiente, quer a nível da exploração, quer da representação cognitiva do espaço.

Os resultados obtidos em ambos os estudos são coincidentes, na medida em que ambos encontraram diferenças estatisticamente significativas entre crianças seguras e inseguras, avaliadas através do paradigma experimental de Ainsworth aos 12 meses, a nível de evidência de comportamentos considerados como insucessos na interacção com o ambiente, (ex: perdas de equilíbrio, quedas, quedas de objectos não-intencionais), em situação de exploração e jogo livre aos 12 meses (Cassidy, 1986) e a nível de competência de exploração e representação cognitiva do espaço, na resolução de uma tarefa de conceptualização espacial, aos dois anos e meio (Hazen & Durrett, 1982). As crianças classificadas de vinculação segura mostraram ser mais hábeis a lidar com as características físicas e espaciais do ambiente assim como se revelaram exploradores mais activos desse mesmo ambiente, sendo capazes de o representar cognitivamente de modo mais sofisticado e eficaz.

Em resumo, a investigação citada apresenta-se consistente com a perspectiva de uma coerência interna do desenvolvimento individual, evidenciada não numa isomorfia de comportamentos, mas numa semelhança qualitativa, patente no modo de adaptação a tarefas desenvolvimentalmente apropriadas.

Esta perspectiva organizacional do desenvolvimento do self, procura conciliar elementos de desenvolvimento socio-emocional da criança, na linha dos estudos da vinculação, com elementos de desenvolvimento estrutural-cognitivo, o self aparecendo como o núcleo que não só assegura o funcionamento integrado destes dois sistemas, a cognição e a emoção, mas também como sendo o reflexo das mudanças e das condições em que se processam esses dois processos de desenvolvimento. Na realidade, estes dois processos apenas podem ser isolados com fins

didáticos e de compreensão, na medida em que ocorrem em estreita interação e interdependência (Pryor & Day, 1985).

Passaremos de seguida a apresentar a revisão dos estudos sobre o desenvolvimento do self, nos primeiros anos de vida, conduzidos numa perspectiva desenvolvimental cognitiva, no âmbito da cognição social, entendendo-se como em Lewis (1979), por cognição social, cognição acerca do self, do outro e das relações entre o self e o outro.

3. Perspectiva desenvolvimental cognitiva: Construção do self

Numa perspectiva desenvolvimental cognitiva, o self é visto como uma estrutura, responsável pela manifestação de comportamentos, e cujo desenvolvimento consiste nas mudanças que ocorrem a nível da dita estrutura. As várias descrições de self, características das várias fases de desenvolvimento, são condicionadas pelos progressos e limitações cognitivas do nível respectivo. "Mudanças na cognição social reflectem-se no conceito de self" (Leahy & Shirk, 1985, p. 139).

Esta abordagem supõe o paradigma construtivista do desenvolvimento, segundo o qual "o organismo actua no seu ambiente, participa nele, é influenciado e influencia as forças que determinam o desenvolvimento" (Lewis, 1979, p. 417). Abordar o self nesta perspectiva desenvolvimental implica o estudo do conhecimento e estruturas que a criança vai construindo acerca de si, as quais se formam na interação com o mundo social e dos objectos. Esta interação cria conhecimento acerca do outro (objecto ou pessoa) e, do mesmo modo, cria conhecimento acerca do self. Por outro lado, essa interação vai ser determinada pelo conhecimento e estruturas do self existentes. Deste modo, o conhecimento do self é tanto consequência da interação estabelecida como contribui para determinar a interação que se estabelece entre o self e o outro (Lewis, 1979).

O estudo do desenvolvimento cognitivo-desenvolvimental do self abarca dois aspectos essenciais, a saber, o **self existencial**, estabelecido quando a criança diferencia entre si e o outro e se reconhece como ser activo, origem e controle de acção e o **self categorial**, o qual implica a determinação de características e categorias definidoras de si próprio. Segundo Lewis e Brooks (1978), o self categorial inclui também um componente de sentimentos que cada um ressentir relativamente a si próprio, embora esta dimensão não seja muito estudada no que se refere aos primeiros anos de vida (Schneider-Rosen & Cicchetti, 1991).

A distinção entre os conceitos de self existencial e de self categorial, ou self sujeito e self objecto, foi inicialmente estabelecida por William James que já no século passado, distinguiu entre o **eu** e o **mim**.

Na abordagem da formação do self como sujeito ou self existencial, a questão que se coloca é como são aplicados os esquemas de acção sensório-motores (os quais evidentemente precedem a representação), à compreensão da existência própria enquanto agente activo, distinto dos outros, no meio ambiente.

Para Lewis e Brooks-Gunn (1978, 1979), a experiência regular e consistente da associação entre a acção do bebé e o resultado produzido, facilita a formação do sentido pessoal como ser activo. A sucessão regular e consistente deste tipo de associação permite ao bebé estabelecer expectativas, as quais vão facilitar a diferenciação entre a sua acção pessoal e a acção dos outros. Nesta sucessão de contingências assume particular importância o feedback recebido do mundo social, na medida em que se verifica que a interacção com objectos, pelo menos nos primeiros tempos de vida, é menor e mais irregular. E, de entre os agentes sociais com quem o bebé interage, salienta-se a mãe, cuja consistência, *timing* e qualidade de resposta vai facilitar o estabelecimento de expectativas adequadas.

De entre as situações susceptíveis de fornecer feedback não-social destaca-se a experiência face ao espelho, vivida pelas crianças, a qual, dada a imediaticidade da contingência acção-produto, contribui em larga medida para a compreensão do self como agente independente e activo. Por outro lado, a observação da reacção da criança face ao espelho fornece informação importante acerca do estágio de desenvolvimento da noção de self.

A ideia de que o comportamento infantil face ao espelho se modifica com a idade não é recente, pois já as escalas clássicas de avaliação do desenvolvimento, nas suas primeiras versões, (como por exemplo, Bayley, 1969; Buhler, 1930; Gesell, 1928; Griffiths, 1954), incluem itens que pretendem operacionalizar essa evolução. No entanto, a contribuição das escalas de desenvolvimento para o estudo do auto-reconhecimento visual é pequena, pois que não só se verificam grandes discrepâncias entre as várias escalas, no que se refere ao tipo e número de situações relativas a comportamentos face ao espelho, mas também os itens que implicam auto-reconhecimento são pouco significativos (Brooks-Gunn & Lewis, 1984).

3.1. Estudos de auto-reconhecimento visual

Os estudos empíricos sobre a emergência e génese da noção de self, basearam-se essencialmente em situações experimentais que implicam o auto-reconhecimento visual, nomeadamente em situações de observação da imagem pessoal num espelho, em fotografia ou em registo filmado. Tal facto pode compreender-se tendo em conta a dificuldade de recurso a técnicas que permitam o estudo de outras dimensões do self, a um nível pré-verbal.

Assim, considerando que o auto-reconhecimento visual, embora não esgote a noção de self, "representa um marco importante no desenvolvimento do sistema de self infantil e no desenvolvimento cognitivo e emocional, em geral" (Lewis, Sullivan, Stranger & Weiss, 1989, p.154), procederemos à revisão dos principais estudos empíricos sobre este conceito.

Os primeiros estudos sobre a reacção da criança face ao espelho saldaram-se pela proposta de sequências desenvolvimentais. Dixon (1957), após seguimento longitudinal de uma amostra de cinco crianças, das quais duas gémeas, durante 12 meses, entre os 4 e os 16 meses de idade, propõe quatro estádios:

(1) inicialmente, a criança aprecia e segue a imagem da mãe reflectida, mesmo quando esta está em movimento, não reagindo à sua própria imagem;

(2) entre os 4-6 meses, embora a imagem da mãe continue a interessar-lhe mais, responde à sua própria imagem como se se tratasse de um companheiro de brincadeira (aliás, não há diferença relativamente ao comportamento evidenciado perante uma outra criança);

(3) a partir dos 6 meses, começa a reagir à imagem reflectida como se tentasse relacioná-la consigo própria: realiza repetidamente movimentos com partes do seu corpo, observando atentamente o efeito produzido na imagem do espelho; por outro lado, neste estágio verifica-se uma diferença nítida entre a reacção da criança ao espelho e perante uma outra criança;

(4) finalmente a partir dos 12 meses, o comportamento da criança evidencia auto-reconhecimento, traduzindo-se por vocalizações ou reacções de vergonha face à própria imagem, para além de sucesso na localização através do espelho, de objectos ou pessoas colocadas por trás da criança. Estes comportamentos são considerados por Dixon (1957) como índices de "verdadeiro auto-reconhecimento"(p.256).

Os resultados encontrados por Boulanger-Balleyguier (1964), sobre os primeiros seis meses de vida são consistentes com os atrás referidos, na medida em que, durante este primeiro semestre, o bebé, quando colocado face ao espelho em posição deitada ou em pé, parece mais interessado pelos estímulos mais conhecidos, como a cara da mãe ou do pai do que pela imagem do seu próprio rosto. Apenas a cara do experimentador, estímulo menos familiar, se revelou como menos susceptível de desencadear o interesse do bebé. Em nenhuma das crianças observadas mensalmente, durante o primeiro semestre de vida, foi identificado qualquer sinal de auto-reconhecimento, face ao espelho. As reacções observadas puderam ser explicadas em função da novidade/familiaridade do estímulo (imagem reflectida) apresentado à criança.

Usando uma técnica ligeiramente diferente, com uma amostra de 88 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 24 meses, Amsterdam (1972) identifica três fases de evolução do comportamento face ao espelho:

Na primeira fase, sensivelmente durante o primeiro ano de vida, a criança sorri, vocaliza e acaricia a imagem do espelho, isto é, reage à "criança do espelho" como se se tratasse de um amigo de brincadeira. No final do primeiro ano surge um comportamento típico (em 83% das crianças entre os 12 e os 14 meses) que consiste em procurar a imagem por trás do espelho. Este comportamento de procura é interpretado como manifestação da

curiosidade da criança, tanto acerca da natureza reflectora do espelho, como da presença da imagem, como ainda de ambas, não podendo continuar a aceitar ingénuamente que se trata de outra criança.

Na segunda fase, aproximadamente durante o segundo ano de vida, a criança assusta-se ou fica envergonhada face à imagem do espelho (esta reacção surgiu em todas as crianças entre os 18 e os 20 meses).

Finalmente na terceira fase, isto é, entre os 20 e 24 meses surge o comportamento que traduz auto-reconhecimento, operacionalizado na acção da criança levar a mão ao nariz no qual havia sido, disfarçadamente, pintada uma pinta vermelha. Assume-se que, por um lado, a capacidade da criança em localizar a pinta vermelha na cara evidência a associação feita entre a sua própria cara e a cara do espelho e que, por outro, esse comportamento traduz auto-reconhecimento.

Dickie e Strader (1974) conduziram um estudo com objectivo de estudar as diferenças de reacção face ao espelho, associadas à idade numa amostra de 18 crianças, distribuídas por três níveis etários: seis, doze e dezoito meses. O desenho experimental deste estudo foi concebido com preocupação de controlar experimentalmente o comportamento das crianças em três situações diferentes: face ao espelho com pinta pintada na cara, sem espelho com pinta na cara e face ao espelho sem pinta. No entanto, a baixa frequência de respostas orientadas para a pinta não permitiu a análise deste comportamento. Como resultados salientam-se: (a) aumento evidente de frequência de reacção face ao espelho, expressa através de olhar atento e vocalização orientada aos 12 meses; (b) inexistência de diferenças associadas ao sexo em qualquer nível etário considerado.

Schulman e Kaplowitz (1977) conduziram um estudo de observação do comportamento de uma amostra de 72 crianças, distribuídas por quatro grupos etários, correspondentes aos quatro primeiros semestres de vida, face a dois tipos de espelhos, espelho plano e deformado, com objectivo de identificar índices desenvolvimentalmente relevantes. Devido a limitações metodológicas, nomeadamente a falta de condições susceptíveis de suscitar junto das crianças grande número de comportamentos inicialmente previstos, as conclusões a que estes autores chegaram são pouco enriquecedoras. Identificaram, no entanto, algumas diferenças entre o

comportamento evidenciado pelas crianças nos quatro níveis etários considerados.

Assim, a partir do segundo semestre do primeiro ano e durante o primeiro semestre do segundo ano de vida, as crianças exibem comportamentos sociais, como sorriso, vocalizações, ou mesmo beijos face à imagem reflectida no espelho, tanto no espelho plano como no deformado, comportamento que diminui de frequência a partir dos 18 meses; relativamente ao espelho deformado, verificou-se que provocava respostas desorganizadas nas crianças apenas a partir do segundo ano de vida; foi também apenas nas crianças com mais de um ano de idade que se observaram reacções aversivas, como choro ou afastamento, ou de admiração, como olhares de vaidade com risadinhas, ou ainda de vergonha. Comportamentos de identificação de uma pinta vermelha no nariz surgiram em algumas crianças do terceiro grupo e de uma maneira consistente na grande maioria das crianças mais velhas. Sinais evidentes de auto-reconhecimento, com evocação do próprio nome, foram apenas manifestados pelas crianças a partir dos 18 meses. Estes resultados são compatíveis com os estudos citados mas padecem das mesmas limitações já referidas.

Os estudos atrás citados (Amsterdam, 1972; Boulanger- Balleyguier, 1964; Dickie & Strader, 1974; Dixon, 1957; Schulman & Kaplowitz, 1977), apesar de pioneiros e interessantes, suscitaram críticas metodológicas, reforçadas pela falta de um racional teórico que fundamentasse os resultados. De facto, tal como é salientado por Papousek e Papousek (1974), as respostas de bebés à própria imagem reflectida no espelho têm sido encaradas como índices de auto-reconhecimento, mas a falta de evidência experimental tem conduzido a conclusões pouco consistentes quanto à emergência do auto-reconhecimento.

Papousek e Papousek (1974), conduziram um estudo com uma amostra de bebés de cinco meses, com objectivo de identificar o sentido da reacção da criança à sua imagem no espelho. Assim, através de um dispositivo experimental sofisticado com várias câmaras de televisão bem como dois receptores a funcionar em simultâneo, tentaram identificar o factor responsável pelas respostas dadas pelas crianças da amostra. Verificou-se que aos 5 meses, a reacção da criança era ditada pela resposta a um contacto ocular (*eye-to-eye contact*) e à contingência da imagem do

espelho com a sua acção. Como era de esperar, não encontraram evidência de auto-reconhecimento visual nesta idade.

Utilizando uma metodologia original, com recurso a 18 pares de gémeos mono e dizigóticos, observados longitudinalmente entre os 10 e 33 meses, Zazzo (1975), procedeu igualmente ao estudo da evolução do comportamento infantil, face ao espelho, procurando operacionalizar as primeiras manifestações de auto-reconhecimento. O dispositivo experimental utilizado permitia o registo do comportamento das crianças da amostra, sucessivamente face a um espelho e face a um vidro, do outro lado do qual se encontrava o irmão gémeo. Ou seja, cada criança via, sucessivamente, a sua imagem reflectida no espelho e o irmão através do vidro. No caso dos gémeos monozigóticos, as duas crianças eram absolutamente iguais no que se refere a traços físicos e ao vestuário, diferindo apenas nos gestos e movimentos realizados.

A hipótese inicial deste estudo era de que o primeiro sinal de auto-reconhecimento visual, em termos ontogenéticos, seria o desaparecimento da reacção perante a imagem do espelho como se fosse uma outra criança. De facto, este foi o primeiro tipo de reacção observado nas crianças face ao espelho. Por outras palavras, entre os 10 e os 18 meses de vida não se registaram diferenças entre o comportamento evidenciado pelas crianças face ao irmão, através do vidro e face à própria imagem no espelho.

No entanto, a partir dos 18 meses, verificou-se comportamento diferente nas duas situações, sem que, apesar disso, houvesse evidência de auto-reconhecimento, perante o espelho. Nesta segunda fase, face à imagem do espelho, a criança manifesta alguma perplexidade ou até uma reacção de evitamento e se, na fase anterior, acontecia com frequência que a criança chamasse o nome do irmão, perante a sua própria imagem, agora deixa de o fazer, evidenciando sim, algum mal-estar na situação. Nesta fase, a criança falha a tarefa típica de auto-reconhecimento, como seja a identificação da pinta vermelha no nariz. Assim, ao contrário do inicialmente previsto, Zazzo (1975), conclui que a ausência de reacção perante a própria imagem como se se tratasse de uma outra criança, não pode ser assimilada à evidência de auto-reconhecimento.

Durante o terceiro ano de vida, a criança começa então, a evidenciar auto-reconhecimento, seja pelo sucesso na identificação da pinta do nariz,

que Zazzo (1975), localiza entre os 20 e os 30 meses, seja pela localização de uma fonte luminosa intermitente, situada por trás dela e reflectida no espelho, conseguida posteriormente.

Em termos de conclusões a retirar deste estudo, parece-nos de salientar a preponderância da acção relativamente à identificação de atributos físicos na construção do auto-reconhecimento. De facto, é perante uma imagem que se mexe contingente ao movimento da criança e não perante uma imagem visualmente igual, que a criança manifesta, pela primeira vez, estranheza, pré-requisito ao auto-reconhecimento posterior. Na realidade, a diferença de reacção perante o vidro e o espelho, manifestada na segunda fase, é explicada em função da similitude de movimento e não de aparência física (a aparência não varia no espelho ou no vidro). Por outras palavras, evidencia-se a precocidade de emergência do self existencial relativamente ao self categorial.

Refira-se também que ao contrário do encontrado noutro estudo (Brententhal & Fisher, 1978), a tarefa da identificação da pinta do nariz foi conseguida anteriormente à localização de um estímulo reflectido no espelho e independente da criança. Tal pode dever-se ao facto de o estímulo em questão neste estudo, se tratar de uma luz intermitente, não susceptível de ser localizada pelo barulho ou movimento como poderá acontecer com outro tipo de estímulos.

Finalmente, aponte-se que a comparação entre o comportamento face aos espelho dos gémeos monozigóticos e dizigóticos (estes últimos semelhantes a crianças não gémeas), evidenciou o mesmo padrão evolutivo nas duas sub-amostras, com um ligeiro atraso nos gémeos verdadeiros.

Os estudos de Amsterdam e Greenberg (1977), Bertenthal e Fischer (1978) e de Lewis e Brooks-Gunn (1979), procuraram ultrapassar as críticas anteriores e, para além disso, identificar de modo sistemático, a sequência desenvolvimental de comportamentos de auto-reconhecimento na primeira infância. Embora Bertenthal e Fischer (1978), se tenham limitado ao estudo da reacção ao espelho, Amsterdam e Greenberg (1977) e Lewis e Brooks-Gunn (1979), ao introduzirem outras técnicas como o video-tape e a fotografia, acederam à distinção entre reconhecimento contingente e não-contingente. Esta distinção facilitou o estudo do self-sujeito, activo, reconhecido perante uma representação que "age como eu" e do self-objecto,

passivo, reconhecido a partir de características observáveis "semelhantes a mim".

O estudo conduzido por Amsterdam e Greenberg (1977), com uma amostra de 12 crianças, quatro em cada um dos três níveis etários: 10, 15 e 20 meses, incluía a observação da reacção manifestada à apresentação de quatro filmes de imagens diferentes, a saber, de um adulto do sexo feminino, de uma criança-controle, da própria criança filmado uma semana antes e da própria criança em directo. O objectivo do estudo era a identificação do momento desenvolvimental em que a criança reconhece e discrimina a sua própria imagem relativamente a outras. Os resultados mostraram que apenas nos níveis etários dos 15 e 20 meses, as crianças evidenciaram sinais de auto-reconhecimento, sendo que aos 20 meses mostraram, de modo mais evidente, ter consciência de si como ser activo, provocando movimentos específicos na imagem de videotape em directo.

A partir de uma série de observações sistemáticas, com recurso ao espelho, ao videotape e à fotografia, sobre uma amostra entre os 5 e os 24 meses, Lewis e Brooks-Gunn (1979), puderam isolar os índices utilizados pelas crianças no auto-reconhecimento, isto é, se este tinha como base características físicas ou de acção. De facto, a imagem do espelho é sempre contingente com o sujeito, a fotografia nunca o é, enquanto o videotape pode sê-lo ou não.

No que se refere aos dados obtidos a partir do espelho, refira-se que foram identificados sinais de auto-reconhecimento, pela sinalização da pinta vermelha no nariz, em crianças a partir dos 15 meses, o que, estando de acordo com os resultados obtidos por Schulman e Kaplowitz (1977), traduz alguma precocidade relativamente aos estudos de Amsterdam (1972) e Zazzo (1975).

O estudo com recurso ao videotape, permitiu criar três tipos de situações diferentes: imagens "em directo" da própria criança, imagens "em diferido" da própria criança, imagens de outra criança. As imagens "em directo" da própria criança aproximam-se da situação do espelho, na medida em que a criança pode recorrer simultaneamente a índices físicos e de acção no auto-reconhecimento. Assim verificou-se que crianças com apenas 9 meses puderam distinguir entre a sua própria imagem "em directo" e qualquer outro tipo de imagem.

Por outras palavras, a capacidade de usar a contingência como indício para o auto-reconhecimento já está presente no bebé de 9 meses de idade. No entanto, esta capacidade torna-se mais efectiva à medida que a criança vai crescendo e em particular ao longo do segundo ano de vida.

A comparação entre a reacção expressa pelas crianças perante a visualização da sua própria imagem "em diferido", realizada uma semana antes e a reacção perante imagens de uma outra criança, permitiu identificar os 15 meses como a idade em que a criança recorre a sinais físicos como indícios de auto-reconhecimento. A partir dos 15 meses, a distinção entre a própria imagem e a imagem de outrém baseia-se na identificação das características da própria face.

Tal conclusão é confirmada pelos dados obtidos a partir do estudo com fotografias, na medida em que este permitiu situar entre os 15 e os 18 meses, a idade em que a criança distingue entre a fotografia de si e de outra criança sensivelmente da mesma idade. Para além disso, este estudo, confrontando a criança com fotografias de pessoas de ambos os sexos e pertencentes a faixas etárias diversas, possibilitou a identificação das categorias idade e sexo como as primeiras a que a criança recorre na caracterização do self categorial, sendo que a partir do segundo semestre do segundo ano de vida, as crianças distinguem facilmente os sinais físicos associados ao sexo e à idade.

Como conclusão geral destes estudos e conjuntamente com resultados de observações feitas por outros autores, Lewis e Brooks-Gunn (1979), afirmam a seguinte tendência desenvolvimental:

- Entre os 5 e os 8 meses, a criança manifesta uma vasta gama de comportamentos auto-dirigidos quer face ao espelho, quer observando-se em video-tape: sorri à própria imagem, observa-se atentamente, toca no seu próprio corpo ou envolve-se em movimentos rítmicos como balançar-se, abanar ou bater palmas - não há no entanto ainda qualquer evidência de diferenciação relativamente ao outro nem auto-reconhecimento;

- Entre os 9 e os 12 meses, a criança começa a usar o espelho como tal, começando a compreender a sua natureza reflectora e evidenciando o início da distinção entre o self e o outro, objecto ou pessoa, na medida em que vendo a imagem de outros, pessoas ou objectos, reflectida no espelho volta-se para eles directamente;

- Entre os 15 e os 18 meses, a criança manifesta comportamentos evidentes de compreensão da representação própria e dos outros, tanto no espelho como em video simultâneo, bem como auto-reconhecimento em fotografias;

- Entre os 21 e os 24 meses, estas aquisições solidificam-se, a criança exibindo claramente comportamentos que evidenciam a distinção nítida entre self e o outro em situações, quer de contingência, quer de não contingência. É também por esta idade que a criança começa a usar sistematicamente o seu nome próprio e os pronomes pessoais adequados.

O estudo de Bertenthal e Fischer (1978) apresenta características metodológicas sensivelmente diferentes, na medida em que foram definidas a priori e em termos teóricos, tarefas face ao espelho, que supostamente deveriam ser representativas da sequência desenvolvimental da aquisição do auto-reconhecimento, na primeira infância.

Os autores (Bertenthal & Fischer, 1978) supõem, por um lado, que o auto-reconhecimento é apenas um aspecto do desenvolvimento da noção de self e que, por outro, é um constructo que não emerge repentinamente num ponto do desenvolvimento, mas que se constroi gradualmente através de uma série de estádios. Esta seria, aliás, a razão que explicaria a divergência encontrada na literatura acerca da idade de emergência do auto-reconhecimento, na medida em que os vários autores (Amsterdam, 1972; Amsterdam & Greenberg, 1977; Boulanger-Balleyguier, 1964; Dixon, 1957; Lewis & Brooks-Gunn, 1979; Schulman & Kaplowitz, 1977; Zazzo, 1975), recorrem a diferentes critérios comportamentais para afirmar a aquisição desta noção.

Bertenthal e Fisher (1978), consideram que os vários índices comportamentais são representativos de fases diferentes de aquisição do auto-reconhecimento visual. Assim propõem cinco tarefas de complexidade crescente, a saber, (1) exploração tátil da imagem reflectida; (2) localização, através do espelho, de um chapéu colocado acima da cabeça da criança de tal modo que se mexe em coordenação com os movimentos da criança; (3) localização, através do espelho, de um boneco suspenso ao lado da criança e independente dela; (4) identificação da pinta vermelha no nariz e, finalmente, (5) evocação do seu nome ou pronome pessoal, perante a sua imagem no espelho.

Estas tarefas foram testadas com uma amostra de 48 crianças em cada um dos seguintes níveis etários: 6, 8, 10, 12, 18 e 24 meses. Os resultados permitiram afirmar a existência de uma sequência em cinco estádios, cada um dos quais caracterizado pelo sucesso na respectiva tarefa de auto-reconhecimento. Ou seja, de acordo com o previsto, as cinco tarefas atrás referidas verificam as condições da escala de Guttman, segundo a qual o sucesso numa determinada tarefa implica o sucesso de todas as de menor dificuldade e o insucesso nas de maior dificuldade.

Finalmente, refira-se que os autores (Bretenthal & Fisher, 1978) encontraram uma correlação significativa (.84) entre a sequência desenvolvimental de aquisição de auto-reconhecimento e a sequência desenvolvimental de construção da permanência do objecto, a qual é interpretada, não como indicadora de sincronia absoluta entre os dois processos de desenvolvimento, mas como índice de comunhão de requisitos envolvidos na resolução dos dois tipos de tarefas.

A este respeito, cite-se o estudo de Chapman (1987), conduzido com o objectivo de verificar a sincronia de construção de três constructos básicos, directamente dependentes da capacidade de representação cognitiva¹⁰, a saber a dimensão descentração no desenvolvimento do jogo simbólico, o auto-reconhecimento e a permanência do objecto. Neste estudo, verificou-se um *décalage* horizontal entre os três constructos, sendo a permanência do objecto adquirida mais precocemente, seguida do auto-reconhecimento e da descentração, por esta ordem. Este *décalage*, aliás previsto, é interpretado segundo a teoria da hierarquia de perícias de Fisher (1980), em função do número de esquemas envolvidos na resolução das tarefas propostas em cada domínio.

Com base nos resultados destes estudos empíricos sobre o auto-reconhecimento visual, Harter (1983a) propõe uma sequência em cinco estádios de formação do self - sujeito e objecto - em que os três primeiros estádios dizem respeito ao self-sujeito, ou self existencial, pré-requisito para a formação de um self-objecto, ou self categorial, cuja génese ocupa os dois estádios seguintes.

¹⁰ Defenida como "a capacidade de evocar simbolicamente uma pessoa ou objecto, não imediatamente acessível à percepção, incluindo quer a imagem mental quer a comunicação através da linguagem" (Chapman, 1987, p. 152)

Assim, no **primeiro estágio**, entre 5 e 8 meses não há evidência de que o self seja percebido como um agente causal independente dos outros, nem de qualquer diferenciação de características próprias: A criança manifesta algum interesse pela imagem do espelho, na medida em que a olha e toca, lhe sorri e vocaliza, mas não responde de maneira diferente quando se trata de si ou de outro, representado no espelho, em video ou em fotografia.

O **segundo estágio**, entre 9 e 12 meses, caracteriza-se pela emergência da compreensão de si próprio como agente activo no espaço, tomando consciência da existência de uma relação causa-efeito entre os seus movimentos e a modificação contingente da imagem: a criança compreende a natureza reflectora do espelho, reagindo em conformidade à sua imagem reflectida e sendo capaz de localizar, através do espelho, objectos ligados ao seu corpo; por outro lado diferencia entre representações próprias em video-tape contingentes e não-contingentes.

O **terceiro estágio**, entre 12 e 15 meses, caracteriza-se pela diferenciação do self-sujeito, com reconhecimento de si como agente activo, capaz de se deslocar autonoma e independentemente dos outros, os quais são também capazes de acção pessoal: a criança usa o espelho para localizar pessoas e objectos no espaço mesmo que desligados do corpo próprio e distingue entre o movimento próprio e o dos outros em imagem de videotape.

O **quarto estágio**, entre 15 e 18 meses, caracteriza-se pela emergência das primeiras manifestações de um self-objecto, na medida em que há reconhecimento de características próprias e evidência de um esquema interno da face, patente na reacção perante a pinta vermelha no nariz. Neste estágio, a criança distingue entre si e o outro em fotografias e em imagens de video-tape não contingentes.

Finalmente, o **quinto estágio**, entre os 18 e 24 meses, caracteriza-se pela capacidade da criança se identificar pelo seu nome, reconhecendo-se a partir das suas características próprias, e pelo uso adequado dos pronomes pessoais: a criança distingue a sua imagem da de outra criança do mesmo sexo e da mesma idade, em fotografias. Como é óbvio as idades indicadas como limites dos estádios são indicações aproximativas.

Numa revisão semelhante destes estudos empíricos, Brooks-Gunn e Lewis (1984), apresentam uma sequência ontogenética do auto-reconhecimento coincidente com os cinco estádios atrás referidos, salientando, no entanto, o ritmo mais lento em que as várias aquisições são feitas perante representações do próprio em video não contingente ou em fotografia, o que é apresentado em suporte de uma concepção constructivista da emergência e génese da noção de self, como um processo gradual e contínuo.

Comentando os estudos de auto-reconhecimento visual, Harter (1983a), salienta o perigo de se cair na facilidade de identificar self com auto-reconhecimento visual: A observação de comportamentos manifestos de auto-reconhecimento visual constituindo indicadores de desenvolvimento da noção de self, todavia, não a esgotam e, além disso, seria importante estender a investigação ao reconhecimento através de outras modalidades sensoriais, como a audição e o tacto, em ordem a uma compreensão mais completa do problema.

A noção de self não se desenvolve de modo simples e unitário, mas é constituída por diversos componentes, dos quais faz parte o auto-reconhecimento visual. A criança não integrará estes diversos componentes num conceito único de self antes dos dois anos de idade (Bretenthal & Fisher, 1978).

A terminar a revisão proposta sobre os estudos de auto-reconhecimento visual, salienta-se o estudo de Hidalgo (1990), na medida em que se procuram identificar quais as dimensões específicas envolvidas na interacção precoce pais-criança, determinantes da aquisição do auto-reconhecimento, para além da verificação de sequencias desenvolvimentais.

Este estudo (Hidalgo, 1990) consistiu no seguimento longitudinal, durante o segundo ano de vida de quatro crianças, através de observações mensais no domicílio, de padrões de interacção pais-criança em situações de rotina diária (banho, refeição, despertar, jogo, preparação de saída à rua). As crianças foram também avaliadas quanto ao auto-reconhecimento visual, através do paradigma da pinta vermelha, de registos em videotape contingentes e não-contingentes e de fotografias, para além da avaliação do seu desenvolvimento através das escalas de Uzgiris e Hunt (1975) e de Bayley (1969).



No que diz respeito à sequência ontogenética de aquisição de auto-reconhecimento visual seguida pelas crianças da amostra, verifica-se coincidência significativa com os estudos atrás citados. No entanto, para além desta sequência geral, tornam-se particularmente expressivas as diferenças individuais encontradas no interior da mesma amostra, na medida em que puderam ser relacionadas, por um lado com o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças e, por outro, com a qualidade das interações que de modo sistemático e diário estas vivenciaram com os pais. Tal como é salientado pela autora (Hidalgo, 1990), a natureza repetitiva e sequencial de certo tipo de interações que promovem a associação entre elementos, indo ligeiramente além das capacidades actuais da criança, mas caindo no que Vygotski (1978) designou por "zona de desenvolvimento próximo"¹¹, revelou-se responsável pelos progressos evidenciados por certas crianças no processo de aquisição do auto-reconhecimento visual.

3.2. Conhecimento do self

Extrapolando para o processo de construção do conhecimento acerca do self, os dados da investigação conduzida sobre o auto-reconhecimento visual, Lewis e Brooks-Gunn (1979), referem a existência de quatro marcos desenvolvimentalmente relevantes nos dois primeiros anos de vida:

Assim, tendo início pelos três meses de idade, o processo de construção do conhecimento do self, é marcado por uma atracção inata manifestada pelo bebé, por imagens de outras pessoas e, em particular, por imagens de bebés. O segundo marco desenvolvimental manifesta-se, na transição entre o primeiro e segundo semestres, na capacidade de reconhecer o self a partir de indícios de contingência de acção. A essência desta capacidade é a compreensão de que o self é a origem e a causa do movimento e da acção vistos na imagem reflectida no espelho ou na televisão. O terceiro marco desenvolvimental é defenido pela associação

¹¹ "Zona de desenvolvimento próximo ou potencial é a distância entre o nível de desenvolvimento actual do indivíduo, determinado pela capacidade de resolução de problemas, individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial do mesmo indivíduo, determinado pela capacidade de resolução de problemas sob orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes" (Vygotsky, 1978, p. 86).

feita entre certas características estáveis e o self, contribuindo ao estabelecimento da permanência do self, organizador importante do auto-conhecimento. Finalmente, o quarto marco consiste na definição do self através da pertença a certas categorias, o que estabelece um nível mais elaborado de auto-conhecimento.

Tendo em vista proceder a uma abordagem global do processo de construção do self, nos primeiros anos de vida, foram conduzidos outros estudos, os quais procuraram ultrapassar o aspecto restrito do auto-reconhecimento visual, considerando que a formação de conhecimento acerca do self envolve três componentes relacionados: conhecimento do self, distinção entre self e outro, conhecimento do outro.

O estudo de Pipp, Fisher e Jennings (1987), teve como objectivo a identificação do processo de formação do conhecimento acerca do self e do outro (a mãe), encarados quer como objectos com características reconhecíveis, quer como sujeitos capazes de realizar acções. A hipótese em estudo considerava que o processo de conhecimento do self e o processo de conhecimento da mãe, nestes dois domínios - categorial e existencial - partilhavam uma sequência desenvolvimental de base cognitiva, embora com algum desfazamento entre os dois processos. Segundo os autores seria esperado que no domínio existencial, o conhecimento do self precederia o conhecimento do outro, enquanto que no domínio categorial, seria o inverso: o conhecimento do outro precederia o conhecimento do self, "porque é mais fácil discriminar as características de outrém do que as próprias" (Pipp, Fischer & Jennings, 1987, p. 87).

O estudo envolveu a apresentação de quatro sequências de tarefas, desenvolvimentalmente ordenadas, referentes ao processo de construção do self-objecto, do outro-objecto, do self-sujeito e do outro-sujeito. Em cada domínio, as tarefas referentes ao self e ao outro foram emparelhadas em termos de dificuldade cognitiva. Na realidade, tratava-se exactamente das mesmas situações. A amostra do estudo era constituída por 72 crianças com idade compreendida entre 6 e 41 meses e respectivas mães.

Os resultados da observação confirmaram de certo modo as sequências previstas. Assim, no que se refere à construção do self/outro, sujeito de acção, verifica-se a passagem de simples acções directas a situações de jogo simbólico mais complexas, envolvendo categorias sociais e

interacção. Os seis níveis definidos são: 1) actor; 2) agente passivo; 3) agente activo; 4) representação do papel de bebé; 5) representação do papel de interacção entre dois agentes e 6) representação do papel de mãe¹².

No que se refere, à construção do self/outro, objecto com características reconhecíveis, verifica-se evolução do reconhecimento de sinais físicos à identificação de índices sociais como pertença familiar e sexo. Dos oito níveis definidos, os dois primeiros referem-se ao auto-reconhecimento visual: 1) identificação de um adesivo colocado no nariz e na mão; 2) identificação da pinta vermelha no nariz; 3) localização espacial: "onde está..."; 4) evocação: "quem é..." ; 5) identificação do actor: "quem fez..."; 6) posse: "de quem é ..." ; 7) pertença "és o bebé de quem ou é a mãe de quem"; 8) identificação do sexo: "és menino/menina; a mãe é menino/menina".

Para além da confirmação empírica das sequências desenvolvimentais teóricamente formuladas, este estudo foi particularmente importante pela possibilidade que ofereceu de estudar em simultâneo a construção do sentido de self e de outro, tanto em termos existenciais como categoriais. De acordo com a hipótese em estudo, verificou-se que havia desfazamento entre os dois processos, embora de modo mais complexo do que inicialmente previsto. Assim, se é verdade que os dados da observação confirmaram que o conhecimento do self-existencial precede o conhecimento do outro existencial, o contrário não se verificou no domínio categorial. De facto, a precocidade de aquisição do outro categorial sobre o self categorial só se verificou nos primeiros níveis da sequência. Nos níveis mais complexos (do 3 ao 8), isto é, naqueles que exigem um funcionamento, em termos cognitivos, para além do estágio sensorio-motor, o desfazamento deixa de se fazer notar. Ou seja, uma vez adquirida a possibilidade de representar cognitivamente, é indiferente se essas representações se referem ao self ou ao outro.

¹² As tarefas propostas consistem na reprodução por imitação, de situações de jogo simbólico, de complexidade cognitiva crescente. Em investigação anterior (Barbosa, 1986), sobre o desenvolvimento do jogo simbólico entre os 10 e 30 meses de idade, numa perspectiva cognitiva, encontramos coincidência nos quatro primeiros níveis da sequência, os quais denominamos, respectivamente, por esquema auto-simbólico, esquema descentrado para receptor passivo, esquema descentrado para receptor activo, sequência ordenada de esquemas descentrados para receptor passivo. Os dois últimos níveis da sequência de Pipp e colaboradores (1987), não foram observados por nós. Tal pode dever-se não só à idade da nossa amostra, mas também porque no nosso estudo se procedia à observação do jogo espontâneo da criança.

Finalmente, é de referir que em certas crianças houve alteração à sequência desenvolvimental prevista. Estas excepções têm relevo particular, na medida em que colocam a questão das relações entre o afecto e a cognição, a nível individual/pessoal, na construção do conhecimento do self e do outro.

Na mesma linha deste, o estudo de Pipp-Siegel e Foltz (1997) fornece achegas adicionais à compreensão do processo de diferenciação entre o self e o outro, quer de um ponto de vista existencial, quer categorial. Focalizando este estudo no segundo ano de vida, na medida em que as crianças envolvidas têm idade compreendida entre 12 e 24 meses, a questão do conhecimento do self e do outro é colocada distinguindo entre dois tipos de "outro". De facto a par da mãe, considerada como um outro, cujo conhecimento se estabelece através da interacção social, foi considerado um outro, objecto inanimado, cujo conhecimento é alcançado através da manipulação e experimentação física. Assim as tarefas propostas às crianças, definidas de modo a traduzir diferentes níveis de conhecimento, repetem-se em relação a três alvos diferentes, o self, o outro-animado (a mãe) e o outro-inanimado (um boneco).

As tarefas propostas reproduzem a quase totalidade das previstas no estudo citado de Pipp, Fischer e Jennings (1987). As alterações introduzidas derivam por um lado, do limite etário imposto à amostra que torna sem sentido algumas das tarefas anteriores e por outro, dos objectivos específicos deste estudo.

Assim, a sequência proposta de situações relativas ao self-outro categorial, inclui: 1) identificação de um adesivo colocado no nariz, na mão e na barriga (da criança, da mãe e do boneco); 2) identificação, através do espelho, da pinta vermelha no nariz (da criança, da mãe e do boneco); 3) localização espacial: "onde está...(criança, mãe, boneco)"; 4) Localização espacial de partes do corpo: "onde está o nariz, a mão e a barriga (da criança, da mãe e do boneco); 5) evocação: "quem é... (criança, mãe, boneco)"; 6) evocação de partes do corpo: "o que é..., apontando o nariz, a mão e a barriga (da criança, da mãe, do boneco)"; 7) posse: "de quem é este sapato" (da criança, da mãe e do boneco); 8) pertença "és o bebé de quem, é a mãe de quem, é o boneco de quem".

A sequência proposta de situações relativas ao self-outro existencial, inclui: 1) actor; 2) agente passivo - biberão; 3) agente passivo - chávena; 4) agente passivo - prato e colher; 5) agente activo e 6) agente activo complexo.

O mesmo estudo foi realizado duas vezes, respectivamente, com uma amostra de 150 e de 60 crianças (igualmente distribuídas por três níveis etários: 12, 18 e 24 meses), diferindo quanto ao boneco utilizado como outro inanimado: o segundo apresentava características humanas, enquanto que o primeiro era um pássaro.

Os resultados obtidos em ambos são coincidentes, apontando para a mesma conclusão geral de que a complexidade do conhecimento detido, pela criança entre os 12 e os 24 meses, acerca do self é significativamente diferente do que a complexidade do conhecimento detido acerca do outro, seja ele animado ou inanimado. Tal como nos estudos atrás citados, verificou-se o padrão geral de que, no que diz respeito à dimensão existencial, o conhecimento do self precede o conhecimento do outro, enquanto que na dimensão categorial o conhecimento acerca do outro precede o conhecimento acerca do self. O dispositivo experimental usado neste estudo, distinguindo entre dois tipos de "outro" e considerando três níveis desenvolvimentais diferentes permite, no entanto, avançar alguma discriminação no interior deste padrão geral.

Assim, no que se refere ao conhecimento que a criança desta idade detem acerca do self ou do outro, enquanto objecto com características reconhecíveis, verificou-se, nos três níveis etários, maior complexidade de conhecimento acerca do outro do que relativamente ao self, sendo que, aos doze meses, quando o "outro" é um objecto inanimado essa superioridade em termos de complexidade é mais evidente, do que quando se trata de um outro animado. Ou seja, nesta idade, a fonte de informação privilegiada para o conhecimento parece ser a manipulação e a experimentação física.

Por outro lado, no que se refere ao conhecimento do self/outro sujeito de acção, a análise dos resultados evidenciou, aos 12 meses, maior complexidade do conhecimento acerca das pessoas (self ou mãe) do que do conhecimento acerca dos objectos, sendo que o conhecimento acerca do self evidenciou maior complexidade do que acerca da mãe. Aos 18 meses mantem-se a diferença em termos de complexidade do conhecimento acerca das pessoas e dos objectos, embora já não haja diferença significativa a nível

da complexidade do conhecimento acerca do self e da mãe. Finalmente, aos 24 meses, o conhecimento manifestado acerca do self, enquanto sujeito de acção é significativamente menos complexo do que o conhecimento manifestado acerca do outro, animado ou inanimado (mãe ou boneco). Estes resultados são interpretados como evidência da distinção estabelecida entre o self e o outro, sendo que a emergência, no segundo semestre do segundo ano de vida, da emoção de embaraço, conduziu a pior realização nas tarefas relativas ao self.

Em suma, a evidência empírica revista aponta para diferenças desenvolvimentais na aquisição do conhecimento relativo ao self e ao outro, ao longo dos primeiros anos de vida, estabelecendo definitivamente a distinção self-outro. Quando se procede à comparação entre os processos de aquisição do conhecimento acerca do self e do outro, respectivamente, verifica-se que o conhecimento do self-sujeito precede o conhecimento do outro-sujeito, enquanto o conhecimento do outro-objecto precede o conhecimento do self-objecto, excepto em situações que cognitivamente implicam a representação.

A afirmação de posse e a diferenciação entre o que pertence ao self e o que pertence ao outro, por um lado e, a possibilidade de reconhecer e de se colocar na perspectiva do outro, por outro, são dimensões envolvidas no conhecimento do self e correlativa distinção self-outro, que foram empiricamente estudadas, na transição entre o segundo e terceiro anos de vida.

Levine (1983) conduziu um estudo empírico de observação de uma amostra de 78 crianças do sexo masculino, com idade compreendida entre 22 e 28 meses, no qual usou como medidas de conhecimento do self e distinção self-outro, para além de uma tarefa de auto-reconhecimento visual no espelho, situações que implicavam não só a diferenciação entre "meu" e "teu", mas também requeriam a capacidade de perceptualmente se colocar na posição do outro, a fim de reconhecer, por exemplo, a localização espacial de objectos. Embora tenha encontrado algumas diferenças, entre as várias crianças da amostra, na resolução das tarefas propostas, verificou que estas traduziam progressos na aquisição de um sentido de self e sua diferenciação relativamente ao outro, típicos da transição do segundo para o terceiro anos de vida. Estes resultados são aliás coincidentes com os de Pipp, Fischer e

Jennings (1987), os quais, no entanto se inserem numa abordagem mais global dos processos de construção do conhecimento self e outro.

A integração dos dados da investigação citada, na conceptualização da construção do self, nos primeiros anos de vida, implica que seja retomada a distinção entre self existencial e self categorial. Segundo o modelo proposto por Damon e Hart (1982), as aquisições feitas nos primeiros anos de vida, aplicadas à construção de um conceito de self e evidentes a um nível pré-verbal nas situações de auto-reconhecimento visual, correspondem às dimensões "física" (conhecimento de características físicas e do nome) e "acção" (conhecimento da capacidade de acção do self) que integram o self categorial e às dimensões "continuidade" (baseada nos atributos físicos e no nome) e "distinção" (o nome, os atributos físicos e a possibilidade de acção como características que distinguem o self do outro), que integram o self existencial.

Numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental, a evidência a partir da segunda metade do segundo ano de vida, da existência de um sentido de self tem repercursões importantes em todo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. De facto, o final do segundo ano é marcado por importantes progressos nas várias esferas da existência o que leva a supôr uma base comum às várias aquisições: em termos do construção do self, a consolidação das dimensões de conhecimento do self; em termos cognitivos, o acesso à representação; em termos emocionais, o desenvolvimento de certas emoções como a empatia, culpa e embaraço, em termos sociais, as relações com os iguais e a emergência da tomada de perspectiva.

4. Integração da evidência empírica recolhida numa perspectiva desenvolvimental cognitiva com dados da teoria da vinculação.

Na descrição feita das várias abordagens sobre a emergência do self durante a primeira infância é patente a natureza gradual da formação

daquele constructo. Embora os estudos de auto-reconhecimento visual conduzam a uma concepção diferente da criança das formulações que enfatizam a ligação emocional à mãe, não é necessário tomar partido por um ou outro paradigma. De facto, espelho e mãe são ambos "superfícies reflectoras que fornecem feedback facilitador da compreensão do self" (Harter, 1983a p.292). A integração destes modelos fornecerá um racional teórico compreensivo do desenvolvimento do self na primeira infância.

Alguns estudos (Lewis, Brooks-Gunn & Jaskir, 1985; Schneider-Rosen & Cicchetti, 1984), procuraram uma fundamentação empírica para as relações existentes entre o desenvolvimento do self, operacionalizado através do comportamento de auto-reconhecimento visual e a qualidade da relação de vinculação. Embora apresentando resultados divergentes, ambos os estudos colocam a questão do desenvolvimento do sentido de self no contexto de uma relação de vinculação segura ou insegura. Outros estudos (Pipp, Easterbrooks & Brown, 1993; Pipp, Easterbrooks & Harmon, 1992), procuraram igualmente fundamentar empiricamente as relações entre qualidade de vinculação e emergência do sentido de self, mas alargando o âmbito em que a questão é colocada. Adiante procederemos à apresentação dos aspectos relevantes destes estudos para o assunto em análise.

Schneider-Rosen e Cicchetti (1984) procederam ao estudo de uma amostra de 37 crianças de 19 meses de idade, subdividida em duas sub-amostras emparelhadas quanto ao sexo, idade, rendimento familiar, estatuto profissional, nível educativo da mãe, número de crianças em casa e raça, uma das quais constituída por crianças que haviam recebido maus tratos.

O objectivo do estudo era, por um lado, identificar a existência de diferenças entre as sub-amostras a nível da qualidade da relação de vinculação, sendo esperado que as crianças não maltratadas evidenciassem uma vinculação segura e, por outro, verificar a influência da qualidade de vinculação sobre o processo de desenvolvimento do auto-reconhecimento visual, sendo esperado que as crianças com vinculação segura manifestariam mais cedo auto-reconhecimento, avaliado através do procedimento da identificação no espelho da pinta vermelha no nariz.

De entre os resultados encontrados, salienta-se aqueles que têm pertinência para a questão em aberto da relação entre a qualidade de

vinculação e a expressão de auto-reconhecimento visual. Entre as crianças que se auto-reconheceram, há uma proporção significativamente maior daquelas que haviam sido classificadas de vinculação segura relativamente às de vinculação insegura. Segundo os autores, esta diferença não pode ser atribuída nem à idade nem à competência cognitiva - avaliada através da sub-escala de permanência do objecto de Uzgiris e Hunt (1975) - supondo que "a qualidade de interacção entre mãe e criança que promove o desenvolvimento de uma vinculação segura, também proporciona a emergência de habilidades subjacentes à competência para diferenciar entre o self e o outro, conduzindo à aquisição precoce de um sentido rudimentar de self." (Schneider-Rosen & Cicchetti, 1984, p. 655).

No entanto, é curioso notar que, quando é tida em conta a situação de maus tratos na diferenciação das crianças, já não se verifica esta relação entre qualidade de vinculação e desenvolvimento do self. De facto, o peso da qualidade de vinculação sobre o auto-reconhecimento apenas se mantém na sub-amostra não maltratada. Supõe-se assim que a situação de maus tratos é uma variável suficientemente forte para alterar a relação entre vinculação e desenvolvimento do self, embora "se mantenham desconhecidos quais os factores específicos da situação de maus tratos responsáveis por essa alteração" (Schneider-Rosen & Cicchetti, 1984, p. 656).

Por outro lado, em estudo posterior (Schneider-Rosen & Cicchetti, 1991), os mesmos autores não encontraram diferenças significativas quanto à idade de emergência do auto-reconhecimento visual entre três sub-amostras emparelhadas, de crianças não-maltratadas de nível socio-económico baixo, de crianças não-maltratadas de nível sócio-económico médio e de crianças maltratadas de nível sócio-económico baixo, com idade compreendida entre 18 e 30 meses. Neste estudo não foi tida em conta a qualidade da relação de vinculação e o auto-reconhecimento visual foi avaliado através do paradigma da pinta vermelha no nariz. Estes resultados, de certo modo paradoxais, chamam a atenção para a necessidade de proceder a mais investigação, com amostras mais alargadas e com condições metodológicas tais que permitam a identificação da influência relativa de cada uma das variáveis envolvidas.

O estudo de Lewis, Brooks-Gunn e Jaskir (1985) chega a resultados contraditórios com a relação atrás referida entre qualidade de vinculação e desenvolvimento do self, mas que podem de algum modo elucidar acerca

das diferenças encontradas por Schneider-Rosen e Cicchetti (1984) entre crianças maltratadas e não maltratadas.

Lewis e colaboradores (1985) seguem longitudinalmente uma amostra de 37 crianças (20 rapazes e 17 raparigas), procedendo à sua observação aos 12, 18 e 24 meses. Aos 12 meses, as crianças são submetidas ao paradigma experimental da situação estranha de Ainsworth, ligeiramente alterado, sendo classificadas nos três grupos clássicos quanto à qualidade de vinculação: evitantes, seguras e ambivalentes. As observações realizadas aos 18 e 24 meses incidem essencialmente no comportamento de auto-reconhecimento visual, no espelho, através do procedimento da pinta vermelha no nariz.

O objectivo deste estudo era a identificação da influência da qualidade de vinculação sobre a emergência do comportamento de auto-reconhecimento visual, sendo esperado que este comportamento surgisse mais cedo entre as crianças de vinculação insegura. Os autores fundamentam esta hipótese na especulação teórica de que "alguma frustração ou stress é promotor do desenvolvimento de algumas habilidades. Em vez de pensar a educação infantil pouco cuidada como conducente sempre a desenvolvimento mais lento, é possível considerar que certas habilidades são facilitadas por uma atitude parental menos responsiva (...) assim, o auto-reconhecimento pode ser facilitado por menor responsividade (parental)" (Lewis, Brooks-Gunn & Jaskir, 1985, p.1182). Os resultados encontrados confirmam a hipótese colocada: De facto, as crianças de vinculação insegura evidenciaram um padrão de comportamento mais maduro a nível do auto-reconhecimento, relativamente às crianças ditas seguras.

Para a interpretação destes resultados, os autores (Lewis, Brooks-Gunn & Jaskir, 1985), propõem duas explicações alternativas.¹³ Por um lado, a vinculação insegura conduz ao desenvolvimento do self: o estilo interactivo dos pais das crianças ditas inseguras, levá-las-ia a tornarem-se independentes precocemente e como tal, facilitando a emergência do

¹³ Outros autores que estudaram a relação entre qualidade de padrão de vinculação e emergência de auto-reconhecimento (Pipp, Easterbrooks & Brown, 1993; Pipp, Easterbrooks & Harmon, 1992) salientam as diferenças entre, quer as amostras, quer os desenhos experimentais, dos estudos de Lewis, Brooks-Gunn e Jaskir (1985), e de Schneider-Rosen e Cicchetti (1984), na tentativa de explicação da divergência encontrada a nível de resultados.

sentido de si como separado do outro. Por outro lado, coloca-se a possibilidade de que a relação entre vinculação e sentido de self seja mediada por outra variável como o temperamento da criança. O estado actual da investigação não permite a opção, em exclusivo, por uma ou outra das explicações, podendo no entanto afirmar-se que, "o comportamento social precoce da criança afecta a *self-awareness* e que as diferenças individuais no auto-reconhecimento se relacionam com factores sociais para além do nível de maturação" (Lewis, Brooks-Gunn & Jaskir, 1985, p.1186).

Esta ideia, da influência da qualidade das interações sociais precoces na construção do conhecimento acerca do self e do outro, é confirmada empiricamente pelos estudos de Pipp e colaboradores (Pipp, Easterbrooks & Brown, 1993; Pipp, Easterbrooks & Harmon, 1992; Pipp-Siegel, Easterbrooks, Brown & Harmon, 1995).

De facto, o estudo de Pipp, Easterbrooks e Harmon (1992), assumindo a relação estreita existente entre qualidade de vinculação e concepção precoce de self e de outro, propõe-se verificar em que medida essa relação se modifica entre um e três anos de idade. A metodologia usada neste estudo permitiu a obtenção de dados importantes acerca da referida relação entre qualidade de vinculação e conhecimento de self e outro, na medida em que, por um lado, incluiu avaliações de comportamento de vinculação para além dos 12 meses, e por outro, o conceito emergente de self foi encarado na dupla faceta de self-existencial e de self-categorial, tendo sido utilizadas situações de avaliação que previam este duplo enfoque.

A observação de uma amostra de 122 pares, mães-crianças, distribuídas por três níveis etários, 12, 24 e 36 meses, permitiu por um lado a sua classificação num dos quatro grupos, quanto ao comportamento de vinculação, inseguro-evitante, seguro, inseguro-ambivalente e inseguro-desorganizado/desorientado e, por outro a avaliação do conceito de self e de outro na dupla perspectiva atrás referida, existencial e categorial. Uma vez que cerca de 75% da amostra, foi classificada como segura, as restantes categorias, dada a sua baixa frequência, foram reunidas numa só, insegura.

Os resultados deste estudo são particularmente interessantes, não só pelas conclusões que permitem retirar, mas sobretudo pelas questões que levantam. Verifica-se que de facto, e de modo geral, as crianças ditas de

vinculação segura demonstram ter um conhecimento mais elaborado acerca do self e do outro do que as de vinculação insegura. No entanto, quando é tida em conta a distinção do domínio, existencial ou categorial, a que se refere esse conhecimento, a diferença estabelecida pelo estatuto de vinculação, complexifica-se.

Assim, no que se refere ao self/outro categorial, não se encontram diferenças significativas entre crianças seguras e inseguras pelo ano de idade, sendo que aos dois essa diferença, apesar de significativa, é ténue e que é só aos três anos que essa diferença é evidente. Considerando a natureza cognitiva das tarefas que incluem a avaliação do conceito de self/outro categorial, parece poder concluir-se que a qualidade do padrão de vinculação apenas influencia os aspectos do conceito de self e outro que implicam o recurso a um funcionamento a nível da representação. Segundo os autores, "é possível que a capacidade de representação estabeleça a ligação entre os aspectos cognitivos dos modelos dinâmicos da vinculação e a internalização do conhecimento precoce de self e de outro"(Pipp, Easterbrooks & Harmon, 1992, pp.746-747).

No que se refere ao self/outro existencial, encontram-se diferenças significativas entre crianças de vinculação segura e insegura, qualquer que seja o nível etário considerado. Ou seja, verifica-se uma relação constante entre a qualidade da vinculação e o domínio existencial do conhecimento acerca do self e do outro, qualquer que seja o nível de funcionamento cognitivo implicado pelas tarefas propostas às crianças, de nível sensório-motor ou de nível representativo. Dada a natureza das situações de avaliação propostas às crianças, no contexto de jogo simbólico, as diferenças encontradas a nível da sua realização e atribuídas ao estatuto de vinculação, podem dever-se a diversas variáveis, essas sim dependentes da qualidade da interacção mãe-criança, como a capacidade de simbolização, a aquisiência, imitação, motivação, verbalização, bem como conhecimento acerca do self e do outro. Há investigação que relaciona algumas destas variáveis isoladamente com a qualidade do padrão de vinculação, mas não de modo global, o que, aliás, seria importante para se poderem tirar conclusões mais definitivas (Pipp, Easterbrooks & Harmon, 1992).

Finalmente, um aspecto importante dos resultados deste estudo, prende-se com o facto de, sendo as situações de avaliação do conhecimento self/outro de natureza cognitiva, se encontrarem diferenças significativas

na realização das crianças, relativas ao padrão de vinculação, mas tais diferenças não surgirem em provas estandarizadas de inteligência. Tal resultado aponta para a necessidade de mais investigação, no sentido de estabelecer a relação entre componentes cognitivos e afectivos envolvidos no sentido de self e relacionados com os estatutos de vinculação.

Complementarmente a este, o estudo de Pipp, Easterbrooks e Brown (1993), tem como objectivo estudar a relação entre conhecimento de self/outro categorial e estatuto de vinculação, relativamente a duas figuras de vinculação diferentes, mãe e pai.

A amostra deste estudo, constituída por 30 crianças de classe média, foi observada aos 13 e 20 meses de idade, quanto ao estatuto de vinculação, segundo o paradigma experimental de Ainsworth, relativamente à mãe e ao pai e quanto ao conhecimento do self e do outro (mãe e pai). A avaliação do conhecimento do self e do outro incidiu no domínio categorial, sendo feita através do procedimento experimental de Pipp, Fisher e Jennings (1987), o qual inclui situações de reconhecimento visual, localização espacial, evocação nominativa, posse, pertença familiar e identificação do sexo.

Os resultados encontrados neste estudo são coincidentes com os anteriormente referidos, na medida em que se encontrou a mesma tendência para um conhecimento mais complexo acerca do outro entre as crianças de vinculação segura relativamente às de vinculação insegura apenas aos 20 meses, mas completam-nos no sentido em que permitem estabelecer diferenças entre crianças de vinculação segura a ambos os pais, de vinculação segura apenas a uma das figuras parentais e de vinculação insegura a ambos.

Assim, aos 20 meses, as crianças de vinculação segura a ambos os pais demonstraram um conhecimento mais complexo do self e do outro, seguidas do grupo de crianças de vinculação segura apenas relativamente a um dos pais, sendo que o grupo de vinculação insegura relativamente a ambos demonstrou ter um conhecimento mais elementar do self e do outro. Tal resultado é interpretado pelos autores (Pipp, Easterbrooks & Brown, 1993) como validando a hipótese "de que a vinculação segura a ambos os pais actua sinergicamente para intensificar a complexidade do conhecimento da criança relativamente ao self e ao outro" (Pipp, Easterbrooks & Brown, 1993, p. 10). Por outro lado, quando comparada a

complexidade do conhecimento relativamente ao self ou ao outro, entre os três grupos, apenas se encontraram diferenças significativas no primeiro grupo, isto é, no grupo das crianças de vinculação segura a ambas as figuras, as quais obtiveram sucesso em maior número de tarefas relativamente ao outro que relativamente ao self.

Tomados na sua generalidade, os resultados deste estudo apontam no sentido de a qualidade da vinculação da criança aos pais se relacionar com a complexidade do conhecimento do self e do outro. Note-se, no entanto, que algumas limitações metodológicas impedem a formulação de uma conclusão final em termos peremptórios.

De facto, não só o número de crianças que constituem a amostra é demasiado reduzido, não permitindo comparações conclusivas entre sub-amostras (por exemplo: o grupo das crianças de vinculação segura apenas a umas das figuras parentais é quase na sua totalidade seguro relativamente à mãe e inseguro relativamente ao pai), mas também o desenho usado nas análises não permite concluir quanto ao sentido da influência entre as variáveis estatuto de vinculação e conhecimento do self /outro. Por outras palavras, serão as crianças de vinculação segura que têm um conhecimento do self e do outro mais complexo ou serão as crianças que acederam a níveis mais complexos de conhecimento sobre o self e o outro aquelas que estabeleceram padrões de vinculação segura ou haverá ainda uma terceira variável responsável pelas variações destas duas?

O estudo de Pipp-Siegel, Easterbrooks, Brown e Harmon (1995), propõe-se como objectivo a clarificação da discrepância de resultados encontrados entre vários estudos anteriormente conduzidos relativamente à questão da relação entre qualidade de vinculação e construção do conhecimento acerca do self e do outro (Lewis, Brooks-Gunn & Jaskir, 1985; Pipp, Easterbrooks & Brown, 1993; Pipp, Easterbrooks & Harmon, 1992; Schneider-Rosen & Cicchetti, 1984). Considerando que um dos factores responsáveis pela pouca clareza dos resultados encontrados poderia ser a necessidade de agrupamento, a nível de análise dos dados, das crianças de vinculação insegura, qualquer que fosse o padrão de insegurança (evitante, ambivalente ou desorganizado), face ao seu reduzido número, os autores deste estudo (Pipp-Siegel, Easterbrooks, Brown & Harmon, 1995), recorrem a uma amostra que inclua número suficiente de crianças em cada uma das células, viabilizando a sua análise independente.

De facto, embora igualmente inseguras, crianças evitantes ou ambivalentes revelam recorrer a diferentes estratégias de adaptação ao stress, as quais se podem traduzir também por diferentes formas de relação com pessoas ou objectos, condicionando o conhecimento acerca do self e do outro. Bébés evitantes podem desenvolver a estratégia perante o stress de se envolver com objectos e não com pessoas, na medida em que as mães deste tipo de crianças, de modo geral, rejeitam comportamentos de aproximação, reforçando outro tipo de condutas. Por outro lado, bebés ambivalentes investirão mais nas relações com pessoas dada a imprevisibilidade da reacção das mães deste tipo de crianças, o que faz com que estas continuem "tentando a sua sorte". A adopção de diferentes estratégias conduzirá a conhecimento diferente acerca do self e do outro. Daqui decorre que a fusão destes grupos diferentes num só poderá estar na origem de resultados pouco claros.

A amostra deste estudo era constituída por 110 crianças, metade das quais de um ano e metade com dois anos e sensivelmente metade de cada sexo. O estatuto de vinculação destas crianças foi determinado a partir do paradigma da situação estranha de Ainsworth e colaboradores (1978), com as devidas correcções desenvolvimentais no que se refere às crianças mais velhas. A avaliação do conhecimento do self e do outro incidiu sobre a faceta categorial, através das provas elaboradas por Pipp, Fisher e Jennings (1987), apresentadas relativamente à própria criança (self) e à mãe (outro), a saber: 1) identificação de um adesivo colocado no nariz; 2) identificação de um adesivo colocado na mão; 3) identificação da pinta vermelha no nariz; 4) localização espacial: "onde está..."; 5) evocação: "quem é..." ; 6) posse: "de quem é ..." ; 7) pertença "és o bebé de quem ou é a mãe de quem"; 8) identificação do sexo: "és menino/menina; a mãe é menino/menina".

Os resultados obtidos foram analisados relativamente à idade e ao estatuto de vinculação. Considerando que, tal como esperado, a idade se revelou como tendo grande impacto na complexidade de conhecimento acerca do self e do outro, as análises conduzidas sobre o efeito da qualidade de vinculação, implicaram o controle daquela variável.

Em termos dos resultados encontrados, parece-nos de salientar que de facto, o conhecimento acerca do self e do outro variou em função da qualidade da relação de vinculação: as crianças seguras e as inseguras-ambivalentes evidenciaram um conhecimento mais complexo da mãe que

do self, não tendo sido encontrada a mesma diferença entre as crianças inseguras-evitantes.

Por outro lado, quando comparados os três grupos de crianças (evitantes, seguras e ambivalentes) quanto à complexidade do conhecimento que detêm sobre o self e a mãe, verificou-se que: no que diz respeito ao self, as crianças seguras são aquelas que obtiveram sucesso em maior número de tarefas, seguidas pelas evitantes, seguidas pelas ambivalentes; no que diz respeito à complexidade de conhecimento sobre o outro, verificou-se que novamente foram as crianças seguras que tiveram sucesso em maior número de tarefas, mas agora seguidas pelas ambivalentes, por sua vez seguidas pelas evitantes, havendo diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos.

Como atrás referimos tais resultados podem ser interpretados através das estratégias de adaptação ao stress que são adoptadas pelos diferentes grupos de crianças, sendo compreensível que as crianças evitantes invistam mais no self que as crianças ambivalentes, as quais por sua vez parecem envolver-se mais na relação com a mãe. Finalmente, as crianças ditas seguras revelaram-se como aquelas que adoptam estratégias mais positivas quer de adaptação ao stress, quer na relação com pessoas e objectos, as quais se traduzem também por uma maior complexidade de conhecimento da realidade social.

Finalmente, note-se que a precocidade de emergência do sentido de self, não implica o desenvolvimento de um auto-conceito mais saudável. Pelo contrário, o que a investigação tem demonstrado inequivocamente, é que crianças classificadas como estabelecendo uma relação segura com a figura de vinculação, nos primeiros anos de vida, desenvolvem um self mais saudável e menos susceptível de funcionamento psicopatológico (Arend, Gove & Sroufe, 1979; Bowlby, 1988; Easterbrooks & Goldberg, 1990; Easterbrook & Lamb, 1979; Erickson, Sroufe & Egeland, 1985; Lewis, Feiring, McGuffog & Jaskir, 1984; Lieberman, 1977; Main & Weston, 1981; Matas, Arend & Sroufe, 1978; Pastor, 1981; Waters, Wippman & Sroufe, 1979), na medida em que é no contexto dessa relação de vinculação que se estabelece o modelo interno dinâmico de self.

Retomando a distinção clássica entre um self existencial que age e um self categorial que é reconhecido, o conceito de modelo interno

dinâmico, aproximando-se do self categorial, na medida em que estabelece os atributos ao longo dos quais o self pode ser definido, não deixa por tal de condicionar o self existencial, pois que "os modelos internos são instrumentais na atribuição de sentido aos acontecimentos e na orientação da acção intencional" (Bretherton, 1987, p. 1093). Assim se entende a importância de que se reveste o conceito de modelo interno dinâmico de self na compreensão do funcionamento individual, saudável ou patológico.

5. Emergência da auto-avaliação e sentimento de competência pessoal.

5.1. Auto-avaliação

A auto-avaliação constitui um marco importante no desenvolvimento infantil, na medida em que "as avaliações que a criança faz das suas competências e do seu comportamento afectam não só a sua experiência emocional em determinadas situações, mas também o seu comportamento em situações semelhantes no futuro e ainda, o seu bem-estar emocional a longo prazo" (Stipek, Recchia e Mc Clintic, 1992, p. 1).

Neste sentido, iremos proceder de seguida à apresentação do processo de emergência da auto-avaliação nos primeiros anos de vida.

Durante o processo de ontogénese do self, a criança desenvolve não só conhecimento acerca de si como distinto do outro, mas também experiênciá sentimentos e emoções relativamente a si e ao seu comportamento.

Parece haver consenso entre os autores de que o estabelecimento de um self categorial é requisito necessário à expressão de emoções relativas ao self, como por exemplo, de embaraço, vergonha ou orgulho (Harter & Whitesell, 1989; Kagan, 1981; Lewis, Sullivan, Stranger & Weiss, 1989;

Stipek, 1983; Stipek, Gralinski & Kopp, 1990; Stipek, Recchia & McClintic, 1992).

Schneider-Rosen e Cicchetti (1991) conduziram um estudo com objectivo de verificar a existência de relação entre o desenvolvimento do self, evidenciado no auto-reconhecimento visual e a expressão de emoções relativas ao self, manifestadas perante a própria imagem reflectida no espelho. E, embora tenha sido evidente a existência de relação entre as duas variáveis, o estudo não é conclusivo quanto ao sentido da influência. De facto, segundo os autores (Schneider-Rosen & Cicchetti, 1991), é igualmente possível que sentimentos positivos acerca do self facilitem a diferenciação entre o self e o outro, como o reconhecimento do self como distinto do outro suscite sentimentos positivos relativos ao self, ou ainda que ambas as variáveis sejam influenciadas por uma terceira como, por exemplo, a qualidade das relações sociais precoces.

Pode no entanto afirmar-se que, anteriormente à construção de um conceito de self como entidade distinta, com características identificáveis, não é possível proceder a uma qualquer auto-avaliação, seja a um nível geral, seja em termos de características ou comportamentos específicos.

Para além do estabelecimento do self categorial como pré-requisito para a auto-avaliação, cuja emergência, a investigação atrás revista situa no segundo ano de vida, Stipek, Recchia e Mc Clintic (1992), referem duas outras condições, de natureza cognitiva, indispensáveis ao estabelecimento de uma auto-avaliação. Uma delas envolve a definição de um modelo-padrão de realização, relativamente ao qual a criança processa a comparação da sua realização pessoal. O acesso à representação simbólica, no final do período sensório-motor, permitiria à criança envolver-se neste tipo de tarefa cognitiva (Kagan, 1981).

Finalmente, o terceiro pré-requisito cognitivo à auto-avaliação envolve um conceito de competência pessoal, o qual implica uma apreciação acerca da capacidade do self em alcançar o modelo-padrão de realização.

Se relativamente ao primeiro pré-requisito referido, parece haver acordo entre os autores, o mesmo já não acontece relativamente à definição

dos comportamentos indiciadores da capacidade de uma auto-avaliação reflexiva.

Kagan (1981), localiza no segundo semestre do segundo ano de vida (isto é, a partir dos 18 meses), a manifestação pela primeira vez, na criança, de uma série de comportamentos, os quais, na sua perspectiva, reflectem a aquisição de "*self-awareness*"¹⁴ ou consciência de si próprio. De facto, alguns comportamentos típicos da criança de dois anos, como, resistência à ajuda (por exemplo, a criança querer começar a comer pela sua mão), reacções de desagrado perante a realização por um adulto de uma actividade que ela não consegue por si só, comentários que a criança faz quanto à expectativa da sua realização (por exemplo "não consigo"), e certos sorrisos infantis directamente contingentes à realização de uma actividade orientada para um objectivo, designados por "*mastery smiles*" - poderão ser interpretados como evidência de auto-avaliações da criança, positivas e negativas, da sua competência.

Por outro lado, Heckhausen (1984), considera não ser possível à criança, antes dos três anos de idade, estabelecer um conceito de competência ou incompetência pessoal. Nesta perspectiva, a resistência à ajuda da criança de dois anos, reflecte mais o desejo de se envolver numa actividade, do que o de conseguir realizar um resultado; a alegria manifestada perante este, nada mais é do que isso mesmo: prazer na realização de um resultado, não envolvendo qualquer auto-apreciação. Este e outros comportamentos, como por exemplo, reacção quando uma acção em curso pela criança é contrariada por um adulto ou à intrusão do adulto na actividade infantil, "sugerem que o self está agora inextricavelmente envolvido na motivação da criança para agir" (Heckhausen, 1984, p. 8), e foram relacionados com a emergência do self categorial.

Segundo Heckhausen (1984), dois comportamentos, que habitualmente não surgem antes dos 3 anos e meio, seriam sim indicadores de um conceito infantil de competência pessoal, a saber: olhar orientado para o adulto à espera de aprovação, após a realização e reacção negativa perante o fracasso. De facto, a equipe de Heckhausen (1984), verificou experimentalmente que as crianças reagem primeiro perante o sucesso

¹⁴ *Self-awareness* é entendido como o constructo que se refere aos "processos que permitem o reconhecimento da capacidade pessoal para agir, sentir e encarar o self como entidade distinta do outro" (Kagan, 1981, p. 2)

(pelos 18 meses) que perante o fracasso (pelos três anos e meio), embora estas reacções precoces não possam ainda ser identificadas como fruto de auto-avaliação.

Os estudos empíricos conduzidos por Stipek e colaboradoras (1992), a seguir apresentados, propõem-se clarificar o processo de emergência da auto-avaliação, bem como identificar índices desenvolvimentalmente relevantes nesse processo. Estes estudos, globalmente, pretendem analisar as reacções de crianças, de idade compreendida entre 1 e 5 anos¹⁵, perante situações de sucesso e de fracasso, diante de elogio proveniente de um adulto e em competição com outra criança da mesma idade, com o objectivo geral de identificar evidência de auto-avaliação.

O primeiro estudo envolveu a observação de uma amostra de 86 crianças, de idade compreendida entre 13 e 39 meses, em duas situações de jogo, a saber, jogo livre com a mãe (contexto natural) e jogo individual com proposta concreta de acções a realizar, após visualização do desempenho do experimentador (contexto experimental). As reacções da criança nos três segundos imediatamente após a conclusão de qualquer realização, da criança e do experimentador, foram codificadas. A fim de facilitar a leitura dos resultados e de os tornar mais expressivos em termos desenvolvimentais, a amostra total foi dividida em três grupos etários diferentes: 13 a 21 meses; 22 a 29 meses e 30 a 39 meses.

Em termos de resultados, a análise procedeu para cada uma de várias categorias comportamentais consideradas relevantes. Assim, no que se refere ao "sorriso", verifica-se que não há diferença a nível de frequência de sorriso após realização da criança ou após realização do experimentador, em qualquer dos grupos etários considerados. Este dado é interpretado como significativo de que a criança sorri perante um resultado produzido, independentemente de quem o produziu, e que, portanto, esse sorriso tanto pode ser indicativo de alegria perante um resultado como derivar de uma auto-avaliação positiva, pelo menos nas circunstâncias deste estudo.

¹⁵ Embora o presente capítulo da dissertação se refira essencialmente aos primeiros três anos de vida, parece-nos mais adequado apresentar os três estudos conduzidos por Stipek e colaboradores (1992), numa unidade, na medida em que os resultados e conclusões que aportam são mutuamente esclarecedores. Alguns aspectos serão, no entanto, retomados no próximo capítulo, referente aos anos pré-escolares.

Pelo contrário, no que se refere ao comportamento "olhar para o experimentador", verificou-se que este era mais frequente após a realização da criança do que após a realização do experimentador, e que esta diferença era particularmente evidente nos sujeitos com idade superior a 21 meses. Tal resultado é interpretado como significativo de que "à medida que se aproximam de dois anos de idade, as crianças começam a interessar-se pela reacção do outro perante o seu comportamento, interesse que pode ser precursor da, ou primeira manifestação da, tendência à auto-avaliação" (Stipek, Recchia & Mc Clintic, 1992, p. 29).

Finalmente, refiram-se as conclusões sobre o comportamento de elogio da mãe e respectiva reacção da criança. No que diz respeito ao comportamento de elogio das mães, verificou-se que estas têm mais tendência a elogiar a criança perante realizações de objectivos propostos por si, do que perante resultados definidos pela criança. Por outro lado, verifica-se também que quanto mais as mães elogiam, maior é a frequência de "expressão de emoções positivas" pela criança e de "chamada de atenção" perante resultados que as mães não elogiaram.

Como conclusão geral pode apontar-se que as crianças mais novas deste estudo se revelaram "intrinsecamente motivadas, retirando, espontaneamente, prazer de resultados por si produzidos, especialmente em situações por si definidas. Embora ocasionalmente reagissem positivamente ao elogio, não mostraram ter necessidade de aprovação social para experienciar prazer nas suas realizações pessoais, nem manifestaram desejo de obter aprovação do adulto" (Stipek, Recchia & Mc Clintic, 1992, pp. 35 e 36). No entanto, entre as crianças mais velhas o padrão de comportamento encontrado foi diferente. Isto é, à medida que se aproximam do segundo aniversário as crianças parecem ser mais dependentes de reconhecimento social, sendo que tal dependência é mais evidente a partir dos dois anos e meio.

Um segundo estudo foi conduzido com objectivo de identificar diferentes reacções das crianças perante o sucesso e o fracasso. Embora estivesse inicialmente previsto o recurso a uma amostra incluindo sujeitos com idade compreendida entre 18 e 60 meses, tal foi posteriormente modificado, uma vez que se revelou impossível criar situações de fracasso para crianças com menos de dois anos, pois que estas, perante tal situação, simplesmente mudavam a natureza da tarefa, evitando assim o insucesso.

Tal como as próprias autoras sublinham (Stipek, Recchia & Mc Clintic, 1992), este dado é já em si de relevo, na medida em que mostra que até aos dois anos, a criança desenvolve estratégias que lhe permitem evitar o confronto com o fracasso.

A hipótese que orientou a elaboração deste estudo foi a de que as crianças reagem de maneira diferente perante o sucesso e o fracasso, mas que essa diferença é condicionada pela idade. Assim, todas as crianças do estudo, uma vez que tinham mais de dois anos de idade, expressariam emoções positivas e provocariam reacções junto do adulto, em situação de sucesso, mas apenas as mais velhas, isto é, com idade superior a três anos e meio, expressariam emoções negativas e evitariam a reacção do adulto, perante o fracasso.

O procedimento experimental utilizado neste estudo prevê o confronto de metade da amostra com uma situação de sucesso e da outra metade, com uma situação de fracasso. A metade das crianças pertencentes à condição de sucesso, era-lhe feito um elogio pelo experimentador, três segundos após a conclusão da tarefa; à outra metade era feito um comentário casual, não elogioso. Afim de evitar qualquer efeito derivado da natureza do material utilizado, as autoras incluem dois tipos diferentes de brinquedos (puzzle e jogo de chávenas de encastrar). Na condição de sucesso, o material é escolhido de modo a assegurar o sucesso nas duas tarefas; na condição de fracasso, o material utilizado é "ligeiramente" alterado de modo a tornar impossível o sucesso nas tarefas propostas.

No seguimento do confronto da criança com as situações de sucesso ou de fracasso, eram-lhe colocadas três questões, a primeira das quais pretendia avaliar a motivação da criança para se envolver em tarefas semelhantes no futuro, a segunda tinha como objectivo identificar as emoções derivadas da experiência vivida, confrontando a criança com imagens de significados opostos e finalmente, a terceira pretendia obter da criança uma apreciação quanto à sua competência de resolução deste tipo de tarefa. Refira-se que, às crianças submetidas à situação de fracasso, após recolha das emoções expressas perante a situação, o "engano" era desfeito sendo-lhes propostas novamente as tarefas, agora com o material adequado a fim de desfazer qualquer mal-estar derivado da situação de fracasso.

A análise dos resultados inciduiu sobre as reacções das crianças perante o sucesso, as reacções perante o fracasso e as três questões finais atrás referidas. A fim de tornar mais expressivos os resultados, a amostra foi dividida em quatro grupos etários: 24 a 32 meses; 33 a 41 meses; 42 a 50 meses e 51 a 60 meses.

Globalmente, os resultados indicam, tal como esperado, que as crianças reagem de modo diferente perante o sucesso e o fracasso, mas que ao contrário do que a investigação anterior, atrás referida, (Heckhausen, 1984), deixaria supôr, mesmo as crianças mais novas experienciam reacções negativas perante o fracasso.

De entre as reacções observadas nas crianças foram identificadas como reacções perante o sucesso, comportamentos como: sorriso, postura aberta, verbalizações como "Já fiz!", chamadas de atenção, olhar para o experimentador ou para a máquina de filmar. Foram identificadas como reacções associadas ao fracasso, comportamentos como: suspiro, expressão de frustração, procura de ajuda, diminuição da atenção, fazer de conta que a tarefa está terminada, redefinir a tarefa, expressões faciais como "fazer beicinho" ou "franzir o sobrolho", verbalizações como "não consigo", evitamento do contacto ocular, postura fechada.

Apenas duas reacções das crianças perante o fracasso, se revelaram sensíveis à idade: por um lado, verificou-se que as crianças mais novas se mantinham menos atentas na tarefa do que as mais velhas, o que poderá indicar nas primeiras, menor preocupação pelo sucesso. Por outro lado, verificou-se que, enquanto as crianças mais novas exibiam com a mesma frequência, perante o sucesso ou perante o fracasso, expressões faciais como "fazer beicinho" ou "franzir o sobrolho", as crianças mais velhas recorriam de modo diferencial às expressões faciais: o "beicinho" e o "sobrolho" surgiram significativamente em maior frequência na situação de fracasso.

No que se refere a diferenças associadas ao sexo, a única situação em que foram encontradas diferenças significativas, relaciona a expressão emocional com o resultado obtido na tarefa: Verificou-se que as raparigas eram mais sensíveis ao resultado que os rapazes. De facto, estas exprimem significativamente mais emoções positivas perante o sucesso, bem como expressões negativas perante o fracasso, do que os rapazes.

No que se refere às três questões finais colocadas à criança, os resultados obtidos permitem concluir (1), que quer na situação de sucesso quer na situação de fracasso, a maioria das crianças se mostra motivada para recomeçar a tarefa, sendo que tal é significativamente mais frequente na condição de sucesso. Ou seja, tal como esperado, o sucesso numa realização e as emoções positivas daí derivadas contribuem para uma maior motivação face a tarefas congêneres. (2), Relativamente à identificação de emoções ressentidas pelas crianças, derivadas da experiência vivida, verificou-se que as crianças de qualquer grupo etário foram capazes de seleccionar a imagem que caracterizava os seus sentimentos relativamente à situação experimental a que pertenciam: cara alegre, para o sucesso e cara triste para o fracasso. (3), Quanto à apreciação feita pelas crianças da sua competência em tarefas congêneres, verificou-se que o resultado - sucesso ou fracasso - não exercia influencia nessa auto-avaliação. Verificou-se sim que essa auto-avaliação se relacionava positivamente com a idade, sobretudo nas raparigas, ou seja, as meninas mais velhas teriam tendência a uma apreciação mais positiva de si próprias.

No que se refere ao efeito exercido pelo elogio nas crianças, os resultados deste estudo apontam para conclusões coincidentes com o estudo anterior. Ou seja, nesta situação experimental, o elogio provoca aumento de reacções emocionais positivas junto das crianças, mas não é condição necessária para que estas reajam positivamente à sua realização, qualquer que seja a idade considerada.

Considerando que o tipo de tarefas apresentadas às crianças, neste estudo, se afasta sensivelmente do tipo de situações com que crianças destas idades se confrontam no seu dia-a-dia, uma questão final que se levanta é a do significado que poderá ter a reacção expressa perante o fracasso neste contexto. A este respeito, as autoras (Stipek, Recchia & Mc Clintic, 1992), são levadas a concluir, que tal se prende com o desejo manifesto de agradar ao adulto e de atingir as expectativas que lhe são atribuídas.

O terceiro estudo conduzido por Stipek e colaboradoras (1992), derivou da discrepância encontrada entre a reacção evidenciada face ao fracasso pelas crianças mais novas do estudo atrás referido e investigação anteriormente conduzida (Heckhausen, 1984). Assim, assumindo a hipótese que a divergência de resultados encontrados se devia essencialmente à natureza diferente das situações propostas, este estudo tem como objectivo

estudar as reacções perante o sucesso e o fracasso em duas situações diferentes, a saber, uma situação competitiva e uma situação em que o critério de sucesso é intrínseco à tarefa.

A amostra deste estudo incluiu 112 crianças de idades compreendidas entre 24 e 60 meses. As crianças foram emparelhadas, duas a duas, em termos de idade. A tarefa proposta consistiu na construção de uma torre, tendo sido dito a cada elemento de cada par, que o deveria fazer o mais rapidamente possível, pois que ganharia, aquele que acabasse primeiro. Ao elemento mais lento, em cada competição, embora não fosse dito explicitamente, era-lhe permitido acabar a tarefa. Assim se consideravam dois critérios de sucesso diferente: ganhar a competição e conseguir resolver a tarefa proposta. Em cada competição, as crianças estavam sentadas a trabalhar de tal modo que podiam facilmente observar a realização uma da outra. Mal uma das crianças terminasse a tarefa, deveria indicar tê-lo feito, caso contrário o experimentador fá-lo-ia. Depois de registadas as reacções de ambas as crianças perante a vitória de uma delas, um segundo experimentador perguntava-lhes directamente quem tinha vencido a competição, afim de verificar se cada uma se reconhecia como vencedora ou vencida.

A análise dos resultados incidiu não só sobre as reacções de sucesso e fracasso, mas também sobre o comportamento manifestado pelas duas crianças ao longo da competição. Tal como no estudo anterior, foram definidos quatro grupos etários diferentes.

Em termos dos resultados obtidos, são de salientar as diferenças associadas à idade, a nível da reacção perante o sucesso, numa situação de competição. De facto, verificou-se que as crianças "vencedoras" do grupo etário inferior (24 a 32 meses), se revelaram incapazes de se identificar como tal, mesmo após o experimentador o ter feito. Por outro lado, verificou-se não haver diferenças em termos da frequência de sorriso, no final da tarefa, entre as crianças que ganharam e perderam, neste nível etário. Pelo contrário nos outros três grupos etários, encontraram-se diferenças significativas a nível da frequência de sorriso, no final da tarefa, entre crianças "vencedoras" e "vencidas". Finalmente, só nos dois grupos etários mais velhos (crianças com idade superior a três anos e meio), é que se observou desistência ou lentificação da actividade na criança "vencida", após a "vencedora" ter terminado.

Globalmente, estes dados apontam para o facto de a compreensão do sucesso e do fracasso, numa situação de competição, ser adquirida mais tardiamente (32 meses para o sucesso e 42 meses para o fracasso) do que numa situação cujo critério de sucesso é intrínseco à tarefa, tal como acontecia no estudo anterior e, relativamente à qual, se encontraram diferenças de reacção perante o sucesso/fracasso, mesmo em crianças com apenas dois anos. Neste contexto, a frequência com que mesmo as crianças mais novas "espreitavam" para o trabalho do outro, é interpretado como tentativa de verificação de que estão a realizar a tarefa de modo correcto. Na mesma linha, a dificuldade das crianças mais novas em se identificarem como "vencidas", pode traduzir ou dificuldade em compreender o significado de "perder a competição" ou confusão a nível do critério de fracasso, na medida em que tendo terminado a tarefa, se incluem entre os vencedores.

Estes resultados reforçam a suposição das autoras (Stipek, Recchia & Mc Clintic, 1992), quanto ao significado atribuído ao fracasso, pelas crianças mais novas, atrás referido. Isto é, identificando fracasso com não correspondência às expectativas do adulto, perder a competição, mas acabando a tarefa proposta, não traduz fracasso na medida em que a pretensão adulta foi completamente satisfeita.

Como atrás foi dito, os três estudos descritos de Stipek e colaboradoras (1992) tinham como objectivo clarificar o processo de emergência da auto-avaliação. Nesse sentido, e tomadas globalmente as conclusões derivadas de cada um, torna-se possível estabelecer estádios na aquisição da auto-avaliação, em função das diferentes reacções observadas face ao sucesso e fracasso, ao longo dos primeiros anos de vida.

Um **primeiro estádio**, prolongando-se até cerca dos 21 meses, caracterizar-se-ia pela satisfação que a criança experiêcia na realização de acções e na produção de resultados derivados dessas acções. Neste estádio, a criança exprime essa satisfação através de sorrisos e outras atitudes como vocalizações, bater de palmas e chamadas de atenção, independentemente da reacção do adulto, a qual ela ainda não é capaz de antecipar. Do mesmo modo, o elogio vindo do adulto, mesmo quando provem da mãe ou de outro adulto significativo, tem pouco efeito na expressão dessa satisfação. Por outras palavras, a expressão de emoções positivas, frequente na criança deste estádio deve-se essencialmente à acção produzida em si e seus

resultados e não deriva em medida nenhuma de uma qualquer auto-avaliação efectuada pela criança (Stipek, Recchia & Mc Clintic, 1992).

De facto, as limitações cognitivas da criança desta idade impedem-lhe de proceder a uma auto-avaliação. A capacidade de representação simbólica, em aquisição no final deste estágio, não permite a manutenção, em termos de representação mental, de um objectivo, por mais do que breves instantes. Ora se tal não é impeditivo que a criança experiencie satisfação na produção de um resultado, o mesmo já não acontece quanto à possibilidade de ressentir o fracasso, na medida em que seria necessário manter-se envolvido numa actividade dirigida para um objectivo tempo suficiente para se poder aperceber da sua incapacidade de atingir o dito objectivo.

O **segundo estágio** tem início sensivelmente pelos 22 meses e prolonga-se até cerca dos três anos de meio. Neste estágio a criança mostra-se mais dependente de reconhecimento social, procurando, junto do outro, reacções positivas ao seu sucesso e esforçando-se por evitar reacções negativas ao fracasso, o que revela que a criança começa a antecipar o efeito que os seus resultados terão no adulto.

"Embora a criança continue intrinsecamente motivada para a realização de objectivos pessoais, ocasionalmente espera e procura a aprovação (do adulto), tentando evitar o contacto social, quando a sua expectativa é de que o seu comportamento seja reprovado" (Stipek, Recchia & Mc Clintic, 1992, p. 76). Note-se que neste estágio, o fracasso é identificado pela criança com a não-correspondência às expectativas e padrões de comportamento definidos pelo adulto. De facto, no terceiro estudo, as crianças deste estágio revelaram não compreender o significado do fracasso, numa situação de competição, considerando que tinham obtido sucesso, uma vez terminada a tarefa proposta, mesmo que mais tardiamente que o outro competidor.

Finalmente, refira-se que o comportamento evidenciado, neste estágio, de antecipação de crítica ou reprovação do adulto, é precursor da auto-avaliação autónoma, emergente no próximo estágio.

O **terceiro estágio** envolve a interiorização gradual das reacções externas, começando a criança, agora no seu quarto ano de vida, a avaliar a

sua realização e a reagir emocionalmente ao sucesso e ao fracasso, independentemente da reacção do adulto. A criança deste estágio reflecte acerca da sua realização e compara-a com a representação que tem de modelos-padrão que foram interiorizados. Por outras palavras, a criança deste estágio acedeu ao terceiro pré-requisito cognitivo à auto-avaliação atrás descrito.

Considerando que este terceiro estágio caracteriza o desenvolvimento das crianças da chamada idade pré-escolar, será objecto de estudo mais detalhado no próximo capítulo desta dissertação. Antes porém, saliente-se que o processo desenvolvimental descrito é cumulativo, na medida em que cada novo estágio permitindo novos comportamentos, não implica o desaparecimento de condutas típicas dos anteriores. Assim é que podemos identificar no comportamento adulto, manifestações típicas quer do primeiro (por exemplo, a satisfação espontânea ressentida após uma pancada de golf perfeita), do segundo (por exemplo, algumas reacções emocionais adultas são essencialmente derivadas da antecipação da aprovação ou desaprovação de outros significativos) e do terceiro estádios (por exemplo, o adulto que experiencia orgulho ou vergonha por ter ou não atingido um padrão de competência interiorizado, independentemente da reacção dos outros).

Uma questão relacionada com a emergência da auto-avaliação, diz respeito às razões pelas quais, no processo desenvolvimental, as crianças começam a avaliar a sua realização e a sua competência, bem como às razões pelas quais essa auto-avaliação origina reacções emocionais. Segundo Stipek, Recchia e Mc Clintic (1992), a auto-avaliação e as emoções daí derivadas são consequência natural do desenvolvimento das capacidades de processamento cognitivo, por um lado e, por outro, os adultos, pais e educadores, facilitam essa auto-avaliação através das suas próprias reacções aos esforços de realização das crianças¹⁶.

Uma vez que a criança está capaz de representar cognitivamente modelos-padrão de realizações, fica motivada quer para atingir esse modelo,

¹⁶ Harter e Whitesell (1989) apresentam um modelo de base cognitivo-desenvolvimental sobre a emergência e desenvolvimento das emoções derivadas da auto-avaliação - orgulho e vergonha - no qual desempenham importante papel as experiências de socialização vividas pela criança, nomeadamente as relações com os pais. Este assunto será retomado no próximo capítulo desta dissertação.

quer para reduzir a discrepância entre esse modelo e a sua realização pessoal. "O reconhecimento de que se pode alcançar um objectivo quer determinado pelo próprio, quer externamente estabelecido, provoca o desejo de o fazer." (Kagan, 1981, p. 137).

Para além disso, esta tendência natural é reforçada pelos agentes sociais do meio da criança, os quais lhe dão forma. Isto é, o elogio e a crítica do outro significativo, face ao comportamento ou realização da criança, transmitem-lhe a compreensão de que o produto da sua acção tem um valor quer pessoal, quer social. Mais: a reacção externa ao seu esforço de realização leva a criança a aperceber-se que, não só certos resultados têm valor, mas também que o seu próprio valor como pessoa depende em certa medida da sua capacidade em atingir esses resultados. A longo prazo, o feedback social influencia a avaliação que a criança faz do seu valor como pessoa (Harter & Whitesell, 1989; Stipek, 1983).

5.2. Percepção de competência pessoal

Intimamente relacionado com o conceito de auto-avaliação, o sentimento de competência pessoal vai assumir diferentes nuances ao longo do processo desenvolvimental. Assim, se começa por ser um sentimento difuso, dominado pela motivação para agir e provocar resultados, vai-se progressivamente complexificando, como resultado das avaliações pessoais, a nível quer de comportamento geral, quer de competências específicas em situações determinadas.

Numa reformulação do conceito de motivação para agir de modo competente sobre o meio (*effectance motivation*) de White (1959), Harter (1978, 1980a, 1980b), estabelece a origem do sentimento de competência pessoal. Neste sentido iremos proceder à apresentação da reformulação do modelo de White, proposta por Harter, na medida em que, tendo em vista a preocupação desta autora pela dimensão desenvolvimental do modelo, a reformulação proposta permitir-nos-á situar a emergência de constructos como percepção de competência e percepção de controle, considerados simultaneamente como correlatos e mediadores da orientação motivacional do comportamento (Harter, 1978).

White (1959), após considerar que as teorias tradicionais da motivação, baseadas no conceito de *drive*, eram inadequadas para explicar múltiplas situações do comportamento quer humano, quer animal, propõe o conceito de *effectance motivation*. Este conceito, que pode ser traduzido como "motivação para agir de modo competente sobre o meio", traduz o ímpeto de qualquer organismo para se envolver em comportamentos de mestria sobre o seu meio, tendo em vista a produção de um efeito. O objectivo é, pois, lidar de modo efectivo com o ambiente, sendo que desse feito resultaria um sentimento de eficácia e de prazer intrínseco, o qual, por sua vez, contribuiria a um aumento de motivação para agir. Como exemplo de situações comportamentais que ilustram este processo, White (1959) cita as observações feitas por Piaget (1977a, 1977b), sobre os seus três filhos nomeadamente ao longo do período sensório-motor, mais concretamente, a evidência das chamadas "reacções circulares"¹⁷ e o prazer daí derivado.

Na extensão deste modelo proposta por Harter (1978, 1980a, 1980b), é introduzido o conceito de "reacção dos agentes de socialização ao esforço da criança". Segundo Harter, os agentes de socialização reagem ao produto da acção da criança, procedendo a uma avaliação deste e atribuindo-lhe uma valoração e/ou respondem ao esforço desenvolvido pela criança na produção do referido produto. Por outras palavras, na reacção dos agentes de socialização podem ser diferenciados dois componentes: um componente cognitivo avaliador e um componente afectivo que traduz o grau de aceitação do produto da acção da criança. A nível da criança, estes dois componentes estão na base de dois constructos psicológicos distintos, embora intimamente relacionados: o sentido de competência pessoal e o sentimento de valoração pessoal (*personal worth*)¹⁸.

Dadas as características de funcionamento cognitivo da criança, nestes primeiros anos de vida, as apreciações feitas pelos agentes de socialização são tomadas em termos de tudo ou nada, conduzindo ao

¹⁷ Por reacção circular, Piaget designa o "exercício funcional conducente à manifestação ou re-descoberta de um resultado novo interessante" (Piaget, 1977a, p. 55)

¹⁸ Preferimos usar o termo "sentimento de valoração pessoal" à designação, cujo significado se aproxima, de "auto-estima", dada a maneira confusa como esta expressão tem sido usada. De facto, como Blascovich & Tomaka (1991) salientam, o facto de o termo auto-estima pertencer quer à linguagem corrente quer à terminologia psicológica tem conduzido a falta de precisão na sua definição científica e consequentemente a alguma confusão, resultando na "ilusão de que se trata de uma entidade fenomenológica, universalmente aceite e bem definida" (p. 116), o que obviamente não é verdade.

desenvolvimento de sentimentos de competência ou incompetência pessoal totais (Harter, 1977, 1980b, 1982b, 1983b, 1986b, Harter & Buddin, 1987, Harter & Whitesell, 1989). De entre os agentes de socialização destacam-se os pais, cujas reacções aos esforços de acção da criança se revelam como tendo "poderoso impacto no sentido de competência ou incompetência pessoal emergente" (Harter, 1980b, p. 8).

Tanto o sentido de competência pessoal, como o sentimento de valoração pessoal têm repercussões no envolvimento afectivo e na motivação da criança para se implicar em novos comportamentos. Na medida em que o sentido de competência e o sentimento de valoração pessoal são positivos, têm como resultado uma reacção afectiva também positiva, a qual, por sua vez, conduzirá à manutenção da motivação para agir. Em contrapartida, sentimentos de competência e valoração pessoal negativos terão como resultado uma diminuição de reacção afectiva, a qual inicialmente é positiva, bem como uma quebra de motivação para agir.

Com o desenvolvimento, este modelo de explicação do funcionamento motivacional complexifica-se dando origem a novos componentes. O acesso ao pensamento representativo e, posteriormente, operatório vai permitir à criança, a interiorização não só dos critérios de sucesso adoptados pelos *outros significativos*, mas também do seu sistema de objectivos o qual determina a importância atribuída ao sucesso nas várias áreas. O grau em que o sistema de objectivos e os critérios de sucesso vão ser interiorizados, estabelece a natureza do sentimento de controle sobre os acontecimentos da criança. Ou seja, a criança pode apresentar-se como sendo responsável pelos seus sucessos e fracassos ou pode atribuir essa responsabilidade a "outros poderosos" do seu meio.

Por outro lado, o sentido de competência pessoal é também interiorizado, constituindo o constructo de percepção de competência pessoal. O sentido rudimentar de competência, emergido inicialmente, em resposta às reacções avaliativas dos agentes de socialização, vai cristalizar-se à medida que a criança interioriza, quer o sistema de objectivos, quer os critérios de sucesso dos outros significativos, quer ainda o sentimento de controle sobre os acontecimentos. Segundo Harter (1978, 1980a, 1980b) existe uma relação estreita entre a percepção de controle sobre os acontecimentos e a percepção de competência pessoal: crianças com um sentimento de controle interno têm tendência a ter percepção de competência pessoal

positiva e crianças que atribuem a outrém a responsabilidade dos acontecimentos da sua vida, evidenciam percepção de competência pessoal menos positiva.

Em resumo, o acesso a este estágio permite à criança construir um conceito de competência pessoal, na medida em que tendo interiorizado os critérios de sucesso dos agentes de socialização, está capaz de apreciar a capacidade do self em os atingir. Na medida em que estas aquisições se reportam a um período desenvolvimental posterior aos três primeiros anos de vida, a elas voltaremos em capítulo posterior desta dissertação. Não queremos no entanto, deixar de salientar a emergência, nestes primeiros tempos de vida, de constructos psicológicos que fazem parte integrante do self.

Importante corpo de investigação tem sido desenvolvido com objectivo de validar empiricamente o modelo teórico apresentado (Harter, 1980a, 1980b, 1981, 1982a; Harter & Connell, 1984; Harter & Pike, 1984). A revisão desta investigação será apresentada adiante, tendo em conta os períodos desenvolvimentais a que se refere, uma vez que nos estudos citados não são incluídas crianças com idade inferior a quatro anos.

No que se refere aos três primeiros anos de vida, o estudo de Bullock e Lütkenhaus (1988), permite identificar uma sequência desenvolvimental, estabelecendo diferenças associadas à idade, entre as crianças, quanto ao modo como se envolvem em acções, o prazer que retiram dessas actividades e as variáveis motivacionais implicadas. Por outras palavras, permite precisar a natureza da motivação para agir, emergente.

Assim, observadas em situações experimentais precisas, crianças com idade inferior a 18 meses mostraram-se orientadas sobretudo para a actividade, em detrimento do resultado obtido. O interesse pelo efeito produzido é essencialmente devido à contingência entre a acção e o efeito e não tanto à obtenção de um resultado determinado. Do mesmo modo, o prazer, evidenciado frequentemente pelo sorriso ou pela postura, tem origem na produção de efeitos derivados da actividade e não de resultados determinados.

É sensivelmente pelos 20 meses (no final do segundo ano de vida), que a criança começa a prestar atenção a um determinado resultado da sua

actividade, reagindo afectivamente perante este, o que traduz uma ligeira diferença no sentimento de competência pessoal, não havendo, no entanto, qualquer evidência de controle sobre os acontecimentos.

O despontar do terceiro ano de vida vem acrescentar outras diferenças, pois que as crianças com idade superior a 30 meses se mostraram capazes de controlar a sua acção tendo em vista a obtenção de determinado resultado: não só identificaram erros cometidos tendo em conta o objectivo proposto, como os corrigiram, como ainda foram capazes de identificar que o objectivo havia sido alcançado, dando por concluída a tarefa. A reacção afectiva manifestada é agora derivada da apreciação feita sobre o produto da actividade realizada, traduzindo o sentido de competência pessoal.

Estes dados são consistentes com o modelo teórico apresentado, podendo constituir-se como extensão a idades inferiores da validação empírica fornecida por Harter para idades posteriores.

6. Origem social do self

Como se explicita na introdução geral a esta dissertação, não há grande tradição de investigação de tópicos relativos ao self, entre os autores que se inserem numa linha de análise sócio-genética do desenvolvimento. Dois nomes não podem no entanto deixar de ser citados: Wallon e Vygotski. Procederemos pois à revisão do trabalho destes dois autores, na medida em que em ambos é patente a concepção da consciência de si próprio como construção que tem a sua origem no contexto das relações interpessoais

Iniciaremos esta abordagem com uma revisão dos trabalhos de Wallon, os quais, embora remontem à primeira metade do século XX, mantêm alguma actualidade, evidenciando aliás pontos comuns com outras perspectivas já apresentadas, em registos teóricos diferentes. Como referem Palacios e Vila (1993) "ainda que a maior parte dos seus (de Wallon)

dados esteja hoje ultrapassada, o aspecto fundamental da sua orientação geral continua provavelmente em vigor" (p.41)¹⁹.

Para Wallon, um constituinte essencial do self, a consciência de si próprio não é algo que exista no momento do nascimento, mas que se vai construindo. É no seio do mundo humano e das suas relações que a criança toma consciência de si. Segundo Wallon (1949/1993), só pelos três anos a criança evidencia sinais indiscutíveis de ter consciência de si própria, evidente na crise de oposição e de negativismo, característica desta idade.

No que diz respeito ao desenvolvimento nos três primeiros anos de vida, Wallon considera três estádios, a saber, o estádio da impulsividade motora, o estádio emocional e o estádio sensório-motor e projectivo.

Segundo Wallon (1925, citado por Tran-Thong, 1967/1987), o ponto de partida do desenvolvimento constitui o **estádio de implusividade motora**. Este estádio, segundo Wallon (1925, citado por Tran-Thong, 1967/1987), sucedendo ao estádio fetal, caracteriza-se por uma total dependência biológica: apesar da respiração e alimentação se terem instituído como funções autónomas, o bebé nos primeiros tempos de vida, continua absolutamente dependente do meio e, nomeadamente, da mãe.

Uma diferença caracteriza, no entanto, esta dependência do bebé à mãe relativamente à vida intra-uterina. Enquanto no período pré-natal, as necessidades fisiológicas do bebé eram imediatamente satisfeitas, após o nascimento, tal pode não acontecer no momento imediato em que o bebé sente a necessidade. Nesta altura, o bebé reage violentamente através de movimentos espasmódicos ou gestos impulsivos - daí a designação deste estádio da vida do bebé.

No entanto, Wallon reconhece aqui a origem das "primeiras estruturas da vida mental" (Wallon, 1939, p.10, citado por Tran-Thong, 1967/1987, p. 176), na medida em que estas reacções espasmódicas do bebé a situações de mau-estar e desconforto, constituem apelos à intervenção da mãe. Nesta fase da sua existência o bebé depende integralmente da mãe (ou da pessoa que dele cuida). Esta dependência total da criança determina a sua sociabilidade, uma vez que o outro (a mãe) é o meio de que a criança se serve para a satisfação das suas necessidades.

¹⁹ O texto entre parentesis foi acrescentado à citação.

Assim, se estabelece uma forma rudimentar de comunicação - ou, nas palavras de Wallon, "sistemas de previsão e entendimento mútuo" (1947/1959, p.305) - entre a mãe e o seu bebé, essencial ao desenvolvimento futuro. Ou seja, entre a mãe e o seu bebé estabelece-se um "sistema de compreensão mútua por gestos, atitudes ou mímica cuja base é nitidamente afectiva" (Wallon, 1956/1985c, p.337). Wallon acrescenta que "no estado de imperícia total em relação às coisas em que se encontra a criança, as relações deste género com outrém, são o único meio que ela tem de obter as satisfações mais essenciais da sua existência. Estas (relações com outrém) passam para o primeiro plano da sua vida psíquica" (Wallon, 1956/1985c, p.337)²⁰.

É neste contexto relacional, que segundo Wallon, se passa ao estágio seguinte do desenvolvimento - **estádio emocional**. Este estágio sobrepõe-se ao anterior: inicia-se entre os 2 e os 3 meses e tem o seu apogeu aos 6 meses. Nas palavras de Wallon (1956d, p.75, citado por Tran-Thong, 1967/9187, p.177) trata-se de "um período de subjectivismo radical, de sincretismo subjectivo. (...) É uma verdadeira simbiose afectiva". De facto, segundo Wallon, a criança está unida ao seu ambiente familiar, "de maneira tão íntima que parece não saber como se distinguir dele (Wallon, 1956/1985c, p.337).

Aliás o estágio emocional não apresenta demarcação nítida com o estágio impulsivo, na medida em que as descargas motoras impulsivas traduziam já a expressão da emoção. O que, na realidade marca o início do estágio emocional é a transformação progressiva destas descargas motoras em formas de comunicação no meio humano, tornando-se as reacções expressivas dominantes no comportamento de conjunto da criança. "Trata-se de um certo tipo de relações com o meio que são nesse momento dominantes e que conferem ao comportamento da criança um estilo particular."(Wallon,1956/1985, p.45). Por outras palavras, é a predominância da emoção, sobre a motricidade, que marca o início do estágio emocional, sendo que as duas dimensões co-existem ao longo do mesmo.

Esta co-existência de funções, sob a dominância de uma delas, em cada estágio, é uma das características do modelo de desenvolvimento proposto por Wallon: "As etapas sucessivas do desenvolvimento não são

²⁰ O texto entre parentesis foi acrescentado à citação.

nem perfeitamente homogêneas nem completamente díspares entre si. A função que emerge e que vai reinar deve articular-se com as outras que irá orientar, na medida em que essa mesma função está dominada pelas suas origens e de certa maneira está já a ser desagregada por outras formações que ela tornou possível e que a irão finalmente superar" (Wallon, 1925, p.68, citado por Tran-Thong, 1967/1987, p.183).

Wallon salienta o papel da emoção no desenvolvimento infantil referindo que "é por intermédio das suas reacções emocionais e afectivas que a criança adquire uma consciência (das situações em que está envolvida), talvez confusa e global, mas veemente" (1956/1985a, p.44). Embora, neste estágio de simbiose afectiva segundo Wallon, o eu não se distinga completamente do outro, encontrando-se como que "dissolvido nas suas relações com outrém" (Wallon, 1956/1985b, p.350) é claro que nesta perspectiva, o nascimento da consciência é consequência da interacção entre um ser imaturo e absolutamente dependente e um grupo organizado - a família e, nesta, a mãe - que assegura as suas condições de existência.

Acrescente-se ainda que a emoção não está apenas associada à insatisfação/satisfação das necessidades, mas no decurso das interacções entre as pessoas que cuidam do bebé e o próprio bebé também há lugar à brincadeira, num contexto afectivo relaxado, como por exemplo, as carícias, as cócegas, vocalizações diferenciadas, o embalo... As emoções servem como primeiro meio de comunicação entre a mãe e o seu bebé.

Ao mesmo tempo que define este estágio, a emoção prepara o estágio seguinte, na medida em que é através das relações humanas de ordem afectiva, que a criança se prepara para a vida de relação com o mundo objectivo. O estágio seguinte, **estádio sensório-motor e projectivo** inicia-se no final do primeiro ano de vida e prolonga-se pelos dois anos que se seguem.

Do ponto de vista cognitivo, este estágio é maracado por um série de progressos evidentes na forma como a criança manipula os objectos, como se relaciona com o mundo físico e como se inicia na sua representação. Tais progressos, associados a importantes aquisições a nível motórico (como a aquisição da marcha) vão, como é obvio, repercutir-se na consciência de si próprio que a criança vai formando. A associação entre o desenvolvimento da inteligência e o desenvolvimento da personalidade é evidente em

Wallon, que faz corresponder ao estágio projectivo da inteligência, o estágio da participação, no desenvolvimento da personalidade.

O reconhecimento destes progressos, motores e cognitivos, e da sua repercussão no desenvolvimento da personalidade não significa que, para Wallon, o processo de construção da consciência de si possa ocorrer fora do sistema de relações com os outros. De facto, atribuindo à maturação biológica algum protagonismo neste processo é veemente em estabelecer que todo o desenvolvimento só é possível no contexto das relações interpessoais. Wallon vai até afirmar que (o indivíduo) é "geneticamente social" (Wallon, 1946/1959, p.284), construindo-se na relação com o outro.

A construção do eu procede, pois, da distinção relativamente ao outro, a qual vai estabelecer-se definitivamente no decurso deste estágio. Assim, é envolvendo-se em jogos ditos de alternância, nos quais a criança é levada a representar alternadamente dois papéis opostos (aquele que age e aquele que é agido), que vai experienciando o parceiro e simultaneamente a si própria. No entanto, a criança repete os mesmos actos, quer quando representa um ou outro dos papéis. Não pode ainda considerar-se que haja distinção entre o eu e o outro. "Dois indivíduos, se quisermos, mas perfeitamente assimiláveis ou permutáveis entre si. O eu não adquiriu ainda face ao outro esta espécie de estabilidade e de constância que nos parece indispensável à consciência de si, que nos parece constitutivo da pessoa." (Wallon, 1946/1959, p.282).

Este período de "alternância" acaba por tornar possível ao eu tomar posição relativamente ao outro. Wallon (1946/1959) considera que próximo dos três anos de idade, a criança manifesta a distinção que estabelece entre si e o outro e toma consciência face a outrém ao tomar consciência de si. Tal evidencia-se numa "crise de personalidade" (p.283) na qual a criança "se afirma, opondo-se (...). Aparentemente, oposição absoluta mas, na realidade, simples contradição com a atitude assumida ou suspeitada do outro" (p.283).

Também Vygotski na descrição que faz do processo de desenvolvimento infantil, salienta a "crise dos três anos" (Vygotski, 1984/1996e) como manifestação evidente de um novo avanço na construção da consciência de si próprio, da criança.

Vygotski (1984/1996a) propõe uma concepção do "desenvolvimento da criança como um processo dialético em que a passagem de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária" (p.258). Neste processo, distingue entre "idades estáveis" (como o primeiro ano, a infância precoce, a idade pré-escolar, a idade escolar e a puberdade) e "crises" (a crise do ano, dos três anos, dos sete anos, dos treze e dos dezassete anos). A caracterização de cada um destes períodos de desenvolvimento é feita através da identificação da "nova formação principal" própria da idade.

Considerando "a realidade social como a verdadeira fonte de desenvolvimento, constituindo a possibilidade que o social se transforme em individual" (Vygotski, 1984/1996a, p.264), define a situação social do desenvolvimento em cada idade, como "a relação, peculiar, específica, única e irrepitível, que se estabelece entre a criança e o ambiente que o rodeia, sobretudo o social" (p.264). A situação social do desenvolvimento numa determinada idade regula a existência social da criança nessa idade.

Neste sentido, a principal formação nova de cada idade só pode compreender-se em termos da situação social do desenvolvimento nessa idade e, dialécticamente, vai condicionar a relação que a criança, nessa idade pode estabelecer com o meio social que a rodeia. A estrutura nova da consciência adquirida em cada idade significa que a criança compreende de modo diferente a sua vida interior. Por consequência, como acrescenta Vygotski (1984/1996a) "se a criança mudou de maneira radical, é inevitável que essas relações (da criança com a realidade social) se restructurem" (p.265)²¹.

Nesta perspectiva, o "esquema do desenvolvimento dinâmico da idade" (Vygotski, 1984/1996a, p.265), estabelece-se do seguinte modo: "a situação anterior de desenvolvimento desintegra-se à medida que a criança se desenvolve e a nova situação social do desenvolvimento passa a converter-se em ponto de partida para a idade seguinte (...) a reestruturação da situação social de desenvolvimento constitui o conteúdo principal das idades críticas" (p.265). Entendido o desenvolvimento nestes termos, a sua avaliação não pode deixar de envolver a determinação da zona de desenvolvimento próximo.

²¹ O texto entre parentesis foi acrescentado à citação.

Na abordagem do desenvolvimento nos primeiros anos de vida, Vygotski (1984/1996 b, 1984/1996 c, 1984/1996 d), descreve as mudanças que ocorrem a nível da situação social do desenvolvimento e identifica as novas formações principais destas idades, em termos da consciência de si própria que a criança vai construindo.

Assim, Vygotski, afirmando a existência de vida psíquica no bebé recém-nascido, na medida em que só "a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que rodeiam a criança" (1984/1996b, p.279), aponta como principal formação básica do primeiro ano de vida a consciência do "proto-nós".

Contrapondo-se a uma visão do bebé como um ser puramente biológico, carente de propriedades humanas, Vygostki (1984/1996b) caracteriza a situação social do desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida em termos próximos daqueles em que o faz Wallon, atrás referido.

De facto, a total dependência do adulto em que se encontra o bebé constitui um dos elementos essenciais da situação social do desenvolvimento neste primeiro ano. É através da acção do adulto que o bebé satisfaz as suas necessidades mais importantes e elementares: o adulto dá-lhe de comer, pega-lhe ao colo, muda-o de posição. "Praticamente tudo no comportamento do bebé está entrelaçado e entretecido no social (...) assim, o primeiro contacto da criança com a realidade (mesmo quando satisfaz as funções biológicas mais elementares) é socialmente mediado" (Vygotski, 1984/1996b, p.285). Vygotski reforça a ideia da dimensão social do comportamento da criança, referindo que "esta dependência confere um carácter absolutamente peculiar à relação da criança com a realidade (e consigo próprio): são relações que se realizam por mediação de outros, que se refractam através do prisma das relações com outra pessoa" (Vygotski, 1984/1996b, p. 285).

A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social do desenvolvimento neste primeiro ano envolve "as possibilidades mínimas de comunicação do bebé", uma vez que não domina ainda a linguagem humana. De facto, este primeiro ano de vida do bebé caracteriza-se pela "contradição entre a sua máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e as suas mínimas possibilidades de comunicação" (Vygotski, 1984/1996b, p. 286).

Uma vez definida nestes termos a situação social do desenvolvimento do primeiro ano de vida, facilmente se compreende que o que Vygotski designou como "proto-nós" constitui a nova formação básica deste período. De facto inicialmente o que existe é a "consciência primária de comunidade psíquica, a qual antecede o aparecimento da consciência da própria personalidade (isto é, consciência do eu, diferenciado e separado) e que se refere a um nós" (Vygotski, 1984/1996b, p.306).

No processo de formação da consciência de si, os afectos desempenham papel essencial, "modificam-se em cada nova etape de formação da personalidade e tomam parte na estrutura da nova consciência própria de cada idade" (Vygotski, 1984/1996b, p.299).

Assim, a formação do "proto-nós" como forma inicial da consciência do bebé evidencia-se na dependência afectiva do bebé relativamente ao adulto que cuida dele, mesmo na expressão do desejo afectivo por um objecto externo que esteja em contacto com aquele adulto, permitindo a "possibilidade de vivência conjunta com essa outra pessoa" (Vygotski, 1984/1996b, p.309).

Como atrás se explicita, o desenvolvimento nesta perspectiva constitui um processo dialético, no qual as idades estáveis alternam com períodos de crise. Assim ao primeiro ano sucede a crise do primeiro ano. Vygotski (1984/1996c) identifica como formação básica da crise do primeiro ano o aparecimento da "linguagem autónoma". No final do primeiro ano de vida, a situação social de desenvolvimento do bebé altera-se: a criança adquire o andar, o que lhe permite aceder aos objectos autonomamente, deixando de estar completamente dependente do adulto, a este nível.

Por outro lado, a nível da linguagem surge uma forma nova de comunicação - a linguagem autónoma - que consiste numa forma ainda rudimentar de linguagem na medida em que apenas é perceptível pelas pessoas próximas do meio social da criança. Traduz já um progresso relativamente às formas de comunicação anteriores, uma vez que já há relação entre significante e significado, mas apresenta estrutura fonética e semântica diferente. Ou seja, por um lado, o som utilizado pela criança pode apenas aproximar-se do som da palavra correspondente e, por outro, o mesmo som pode referir-se a significados diferentes consoante o contexto e situação.

É assim, que embora traduza importante progresso em termos da comunicação possível entre a criança e o seu meio social, a linguagem autónoma é iminentemente situacional: implica que a pessoa a quem se dirige conheça as circunstâncias em que foi adquirida. Permanecem assim algumas dificuldades de entendimento. Estas dificuldades de entendimento, segundo Vygotski estão na origem das manifestações da dita crise do primeiro ano. A crise do primeiro ano é, pois, delimitada pelo aparecimento da linguagem autónoma e superada quando a linguagem autónoma é abandonada.

Torna-se pois óbvio como a mudança na situação social do desenvolvimento no final do primeiro ano de vida (abertura da comunicação em condições específicas), explica o aparecimento da crise, cuja superação se traduz por uma nova formação básica (aquisição da "linguagem autêntica"), a qual implica por sua vez nova alteração a nível da situação social, agora característica da idade que se segue: infância precoce.

Nas palavras de Vygotsky (1984/1996c) "quando se forma a linguagem autêntica, desaparece a (linguagem) autónoma, ao mesmo tempo que finaliza a idade crítica. Embora a característica distintiva dos progressos conseguidos nas idades críticas seja o seu carácter transitório, estes são de grande importância genética: constituem uma espécie de ponte de passagem. Sem a formação da linguagem autónoma, a criança nunca teria passado do período de desenvolvimento pré-linguístico ao verbal. Os progressos das idades críticas não desaparecem, mas transformam-se em formações mais complexas: cumprem uma determinada função genética na passagem de uma fase de desenvolvimento a outra" (p.339).

Uma vez superada a crise do primeiro ano, isto é, uma vez dominada a "linguagem autêntica", a situação social do desenvolvimento da infância precoce caracteriza-se por uma abertura da criança à realidade social. Aliás, o recurso à linguagem, vai não só facilitar a comunicação com o mundo social que a rodeia, mas também permitir-lhe aceder a determinadas formas de jogo, as quais por sua vez constituem importantes oportunidades de desenvolvimento.

Os progressos alcançados ao longo deste período traduzem-se pela nova formação básica desta idade. Segundo Vygotski (1984/1996d) a infância precoce é justamente a etape na qual surge a estrutura semântica e sistémica

da consciência, quando surge a consciência histórica do ser humano existente para os outros e, por conseguinte, para a própria criança" (p.366). Ou seja, a criança percebe que existe não só para as outras pessoas, mas também para si próprio. Assiste-se assim à transposição da situação social interpsicológica ao plano intrapsicológico.

No processo dialético que constitui o desenvolvimento, a idade crítica que se segue, constitui a crise dos três anos, a qual traduz novas aquisições em termos da consciência de si. Comportamentos de negativismo, rebeldia e teimosia são encarados como manifestações da "reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas à sua volta" (Vygotski, 1984/1996e, p.375), sendo significativos da mudança que ocorreu na construção do conceito de si próprio.

Também para Wallon, a referida crise "dos três anos" constitui sinal evidente de que a consciência de si se constituiu, como resultado de todo um processo de construção progressiva no contexto das relações com o outro. Partindo de uma atitude inicial de simbiose afectiva e indiferenciação, relativamente ao outro, o eu vai a pouco e pouco construindo-se como ser único distinto do outro. Neste processo de construção, a natureza da relação com o outro é determinante e aliás continuará a ser nos anos que se seguem. A descrição das características de que se reveste o processo do desenvolvimento do self nos anos chamados pré-escolares, nesta perspectiva socio-genética será abordada no capítulo seguinte.

7. Síntese

Ao longo deste capítulo procurou-se abordar a emergência e desenvolvimento do self, nos três primeiros anos de vida. Considerando de acordo com Damon (1983), o self como o constructo através do qual, o indivíduo organiza o conhecimento da sua natureza única e distinta do outro, foram identificadas duas condições básicas à sua evidência, as quais

são conceptualizadas segundo orientações diversas, consoante as prioridades teóricas assumidas.

1 - A ideia de que o sentido de self implica uma consciência de si como entidade diferenciada do outro, em termos físicos, emocionais e cognitivos, vivendo a sua própria experiência e não a de outrém, foi particularmente explorada pela psicanálise e abordagens de inspiração psicanalítica, nomeadamente no contexto da relação precoce mãe-criança.

2 - A concepção de self ligada à construção de uma identidade estável no tempo e no espaço, de uma permanência que se mantém apesar das modificações inerentes ao processo vital, tem sido essencialmente trabalhada pelos autores que se inserem numa perspectiva desenvolvimental cognitiva.

De entre as perspectivas que enfatizam a qualidade da relação mãe-criança no processo de emergência e desenvolvimento do self, foram abordadas as perspectivas dos psicanalistas Margareth Mahler e Erik Erikson, com preocupação de evidenciar quer pontos de convergência, quer os aspectos divergentes. O referencial teórico da vinculação, bem como a perspectiva organizacional de Sroufe, evidenciando a estreita conexão à psicanálise, também foram apresentados, procurando-se salientar os contributos mais relevantes do importante corpo de investigação realizada no contexto destas abordagens teóricas.

As perspectivas que enfatizam o processo de construção do self, assumem o seu carácter estrutural, evidente através da manifestação de comportamentos específicos. Supondo que o desenvolvimento do self consiste essencialmente em modificações que ocorrem a nível estrutural, identificáveis em condutas de complexidade crescente, os estudos empíricos conduzidos no contexto deste modelo teórico propõem como objectivo não só a identificação das referidas condutas, encaradas como índices de desenvolvimento, mas também a compreensão das condições em que ocorrem as mudanças estruturais, bem como dos factores que intervêm nesse processo.

A revisão dos estudos de auto-reconhecimento visual conduziu à proposta de uma sequência desenvolvimental em cinco estádios, dos quais os três primeiros dizem respeito ao self existencial, pré-requisito à

emergência de um self categorial, cuja génese ocupa os dois últimos estádios. Reconhecendo as limitações derivadas do facto de, simplisticamente, identificar self com auto-reconhecimento visual, foram revistos outros estudos empíricos, conduzidos no seio da mesma perspectiva teórica, mas de âmbito mais global, na medida em que são considerados três componentes diferentes, envolvidos na construção do self: conhecimento do self, distinção self-outro e conhecimento do outro, sendo o self e o outro encarados nas suas facetas existencial e categorial.

Embora as conclusões dos estudos conduzidos numa perspectiva desenvolvimental cognitiva se orientem para uma concepção da criança diferente das formulações que enfatizam a ligação emocional à mãe, não se revelou necessário tomar partido por um ou outro paradigma, mas pelo contrário, a integração da evidência empírica obtida num e nouro contexto teórico, contribuiu para a compreensão mais abrangente do processo de desenvolvimento do self nos primeiros anos de vida.

Foram ainda abordados na sua dimensão desenvolvimental, dois constructos psicológicos inerentes ao conceito de self, a saber, a auto-avaliação e a percepção de competência pessoal, tendo-se procurado validar com dados de evidência empírica, as construções teóricas descritivas e compreensivas dos referidos processos de desenvolvimento. Como conclusão geral, salienta-se a natureza gradual de formação do self, nos primeiros anos de vida, traduzida numa complexificação progressiva da qual emergem os constructos psicológicos que constituirão parte integrante do sistema de self.

Numa perspectiva socio-genética é assumido que o self procede das relações interpessoais, estabelecidas inicialmente a fim de assegurar a sobrevivência do ser imaturo que constitui o bebé humano e depois como necessidade de proporcionar interacções significativas, no seio das quais o self se constitui como ser unico e distinto dos outros. Reconhecendo a pouca tradição de investigação sobre tópicos relativos ao self nesta perspectiva teórica, procedeu-se à revisão dos contributos de Wallon e Vygotski à compreensão do processo de construção de um sentido de self nos três primeiros anos de vida.

O próximo capítulo tem como objecto o estudo do processo de desenvolvimento do self nos chamados anos pré-escolares.

Capítulo 2.

O desenvolvimento do self no período pré-escolar

1. Introdução

O presente capítulo pretende apresentar o processo de desenvolvimento do self, durante os chamados anos pré-escolares, ou seja aos três, quatro e cinco anos de idade. Tal como no capítulo precedente procurar-se-á proceder à revisão não só dos diferentes modelos teóricos que abordam este conceito, mas também da investigação realizada no sentido de os validar empiricamente.

Assim, num primeiro momento serão revistas as perspectivas de inspiração psicanalítica, com particular incidência no referencial da vinculação, passando depois às abordagens cognitivo-desenvolvimentais e terminando com elementos de uma análise sócio-genética do desenvolvimento do self.

O reconhecimento recente dos anos ditos pré-escolares como um período de relevo em termos desenvolvimentais (abandonando-se a concepção da criança pré-escolar como ainda não detentora de toda uma série de competências a adquirir mais tarde) pode estar na origem do acentuado número de investigações realizadas tendo como alvo a criança desta idade. No entanto e no que diz respeito ao desenvolvimento do self pré-escolar, os estudos realizados apesar de numerosos, não se articulam ainda num corpo conceptual robusto. A apresentação que se segue da investigação revista, organizada em torno de diferentes perspectivas teóricas, procurará a identificação dos principais contributos dados à compreensão do processo de desenvolvimento do self pré-escolar.

2. Desenvolvimento do self nos anos pré-escolares, segundo as perspectivas de inspiração psicanalítica.

De entre as perspectivas que recorrem a constructos de base psicanalítica, na explicação do processo de desenvolvimento do self, salientam-se a concepção epigenética de Erikson e as conceptualizações emergentes do racional teórico da vinculação. Neste sentido, passaremos num primeiro momento a uma breve apresentação da caracterização que Erikson faz desta faixa etária, em termos de formação da identidade, para nos determos depois na revisão da investigação conduzida no âmbito da vinculação, segundo uma perspectiva organizacional.

2.1. O estágio da iniciativa

Na continuação da apresentação feita no capítulo anterior sobre a teoria da construção da identidade de Erikson, ao longo do diagrama epigenético, o estágio correspondente à faixa etária de que nos ocupamos de seguida, caracteriza-se pela crise entre a iniciativa e a culpa, coincidindo com o período edipiano de Freud.

A caracterização que Erikson (1968/1976) faz deste estágio aproxima-se da concepção freudiana da fase genital, na medida em que em ambos é patente uma concepção da criança imbuída de nova energia e de forte sentimento de poder, sendo a referida energia em grande parte sexual e dirigida à figura parental de sexo oposto. Para além disso, ambas conceptualizações acentuam a necessidade de desenvolvimento de uma instância psíquica - consciência na terminologia de Erikson ou superego na terminologia freudiana - essencial ao controle de uma má aplicação da dita energia.

Por outro lado, a concepção de Erikson afasta-se da posição freudiana, na medida em que identifica três aquisições desenvolvimentais desta faixa etária como contribuintes importantes para o sentimento de iniciativa característico deste estágio, a saber, a livre locomoção, o domínio da linguagem e a imaginação. De facto, os progressos alcançados a nível da motricidade, permitem à criança deslocar-se de modo absolutamente livre: a locomoção tendo sido interiorizada, possibilita o desvio da atenção da criança, do movimento em si para as actividades que o mesmo movimento proporciona. Por outras palavras, andar, correr e saltar deixam de ser objectivos em si mesmos, para passarem a ser meios para outros objectivos.

Paralelamente à locomoção, também a linguagem deixou de ser o centro da aprendizagem da criança, para se constituir em meio para outras aquisições: a criança entrou na chamada fase dos porquês, sendo não só capaz de questionar acerca de tudo, mas também domina suficientemente a linguagem para se servir dela como meio de comunicação eficaz.

Finalmente, segundo Erikson (1968/1976), os progressos locomotores, linguísticos e cognitivos reúnem-se para proporcionar à criança desta idade, amplo espaço à imaginação de variadas situações e papéis nos quais se envolve activamente. De facto, este período é particularmente rico em episódios de jogo de faz de conta, no decurso dos quais a criança assume variadas identidades e desempenha os correlativos papéis.

A conjunção destas três importantes aquisições da criança de três anos proporciona a emergência do sentimento de iniciativa, característico deste estágio de formação da identidade, segundo Erikson. Ou seja, se a criança vivencia estes novos poderes como meio para a concretização de realizações julgadas positivas, se aprende a valorizar os objectivos definidos em função da tomada de consciência destes novos poderes, então sairá reforçada com o sentimento de que é capaz e de que vale a pena ter iniciativas. No pólo oposto, se as novas aquisições da criança não são vivenciadas sob uma perspectiva positiva e não são valorizadas como tal, a criança será então levada a questionar a legitimidade das suas investidas, sentindo-se culpada de cada vez que empreende uma iniciativa. O conflito característico deste estágio desenrola-se, pois, segundo Erikson (1968/1976), entre os pólos da iniciativa e da culpabilidade.

O contributo desta fase para o desenvolvimento ulterior da identidade consiste "na libertação da iniciativa e sentido de finalidade da actividade da criança" (Erikson, 1968/1976, p. 122), na medida em que a criança desta idade "é aquilo que pode imaginar ser". Segundo Erikson, é a consciência que impõe limites à iniciativa. Consciência essa que, derivando da interiorização de regras e preceitos exteriores, dá voz à "auto-observação, à auto-orientação e à auto-punição" (Erikson, 1968/1976, p. 119). Erikson salienta assim, como um ambiente demasiado repressivo, dominado por práticas educativas demasiado limitativas, pode estar na origem de um sentimento de forte culpabilidade, inibidor da iniciativa natural deste estágio. Por outro lado, a reacção de outros significativos, como podem ser as figuras parentais, à actividade da criança vai ter um efeito importante na apreciação que esta vai desenvolver de si própria como alguém susceptível de se envolver em iniciativas válidas, apreciação essa, geradora de um sentimento de orgulho pessoal.

A perspectiva de Erikson de desenvolvimento do self torna evidente como as vivências significativas, nomeadamente a qualidade da relação com as figuras parentais, dão forma ao modo como é resolvida a tarefa crítica de cada fase desenvolvimental condicionando, por sua vez, a resolução das crises subsequentes.

2.2. A vinculação e o self pré-escolar

Embora recentemente se tenha assistido a um importante volume de investigação conduzida no contexto teórico da vinculação, com amostras de crianças em idade pré-escolar, os resultados só indirectamente podem ser aplicados a uma teorização sobre o desenvolvimento do self nesta perspectiva.

A abordagem da vinculação no pré-escolar envolve a descrição dos processos desenvolvimentais normativos daquele constructo no referido período etário, bem como a identificação de diferenças individuais. Assim, ao estabelecermos as pontes entre o referencial teórico da vinculação e a formação do self, procuraremos atender a esta dupla perspectiva, embora seja dado maior ênfase ao processo desenvolvimental. Neste sentido, a

abordagem organizacional do desenvolvimento do self sobrepôr-se-á a considerações sobre os conseqüentes dos diferentes padrões de vinculação.

Um primeiro tópico a considerar na abordagem da vinculação neste período etário prende-se com as ideossincrasias do desenvolvimento e socialização da criança de idade pré-escolar, a saber, mudanças a nível cognitivo e socio-cognitivo, nomeadamente o acesso à simbolização e a tomada de perspectiva, progressos linguísticos e novas formas de comunicação não-verbal, manifestação de novos comportamentos, desenvolvimentalmente explicados, alargamento da rede social, permitindo o estabelecimento de relações com *outros significativos* para além do âmbito restrito da família. De facto, tal como referem Cicchetti, Cummings, Greenberg e Marvin (1990), conceber a vinculação como um constructo verdadeiramente desenvolvimental implica considerar a forma como se organiza e como se exprime em cada momento do desenvolvimento, tendo em conta as características do ambiente físico e social, as tarefas desenvolvimentais e as aquisições a que a criança vai acedendo no processo ontogenético.

Tal como foi referido no capítulo anterior, a quarta e última fase de estabelecimento da vinculação inicia-se após os dois anos de vida e, portanto, prolonga-se por todo o período pré-escolar. Bowlby (1969/1991), salienta que se trata da formação de uma "relação recíproca", na medida em que a criança, sendo capaz de compreender os objectivos e pontos de vista que influenciam o comportamento da figura de vinculação, não só ajusta o seu comportamento em função daqueles, como tenta induzir aquela a acomodar-se aos seus próprios desejos.

Embora o estabelecimento desta "relação recíproca" se estenda para além dos chamados anos pré-escolares, é certo que a capacidade de simbolização da criança desta idade, permitindo progressos evidentes a nível linguístico e representacional, possibilita a manifestação de algum tipo desta relação (Ainsworth, 1985, 1989). Nesta fase do ciclo vital, a relação de vinculação torna-se mais próxima, embora requerendo menos proximidade física da figura de vinculação: ambas, mãe e criança, compreendem que a sua relação continua independentemente da distância física, na medida em que a comunicação permite a partilha de estados e disposições internas. Por outro lado, torna-se agora possível a resolução de conflitos pela negociação de objectivos. Marvin e Greenberg (1982) mostraram que, através de ajuste

prévio, é possível reduzir o conflito na reunião após separação entre a mãe e a criança de quatro anos.

O sistema de vinculação no pré-escolar mantém as suas características essenciais, a saber, a sua função de protecção da criança, a regulação de proximidade física e a promoção de sentimentos de segurança e confiança. No entanto, o modo como a protecção ocorre, como a proximidade é regulada ou como a segurança é derivada sofre transformações em função das novas circunstâncias desenvolvimentais (Cicchetti *et al*, 1990).

Numa perspectiva desenvolvimental, as mudanças que ocorrem na organização do sistema de vinculação, no período pré-escolar, podem ser explicadas a três níveis: (1) mudanças nos contextos; (2) mudanças nos comportamentos que servem o sistema de vinculação e (3) mudanças no equilíbrio e interacção dinâmica entre o comportamento de vinculação e outros sistemas comportamentais (Cicchetti *et al*, 1990). Globalmente tais mudanças reflectem-se em modificações a nível da estrutura e conteúdo dos modelos internos dinâmicos do self, da figura de vinculação e da relação de vinculação e na expansão do constructo de base segura.

Se nos primeiros anos de vida, a família constitui o contexto de socialização e desenvolvimento privilegiado, é certo que a partir dos três anos, de modo geral, a criança começa a frequentar outros contextos de socialização, como sendo o Jardim Infantil, o grupo de pares, a família alargada, etc¹.

Também o tempo por semana que a criança passa nos vários contextos (obrigando a separações mais ou menos longas da figura de

¹ Os dados oficiais referem uma taxa de cobertura nacional de jardim de Infância para crianças entre os três e cinco anos, de 58.2% no ano lectivo 1996-97, 64.5% em 1997-98 e de 65.0% em 1998-99 (M.E.,1999). Para além destes dados oficiais, uma sondagem nacional levada a cabo no âmbito do IEA-PPP, em 1988, revelou que, durante a semana, cerca de 30% das crianças portuguesas de 4 anos permanecia exclusivamente com a mãe, cerca de 49% frequentava um contexto extra-materno, 18% frequentava dois outros contextos diferentes e 3% frequentavam três ou quatro contextos de socialização diferentes. Refira-se ainda que em 1988, a taxa de cobertura nacional de Jardim de Infância era de 30% (Barbosa, Cruz, Abreu-Lima, Rangel-Henriques, Bairrão & Borges, 1992). Uma vez que a taxa de cobertura do Jardim de Infância tem vindo a aumentar é plausível que a percentagem de crianças que permanece exclusivamente com a mãe, tenha diminuído significativamente nesta última década. No entanto, não temos conhecimento que tenha sido realizada outra sondagem nacional recentemente.

vinculação), bem como o modo como os contextos frequentados pela criança se concretizam nas suas rotinas diárias e/ou semanais se alteram. Tais mudanças na rede social da criança não podem deixar de se repercutir no sistema de vinculação. E, embora os teóricos da vinculação chamem a atenção para a possibilidade de confusão entre relações de cuidado (*caregiving*) e vinculação, é certo que a criança pré-escolar tem possibilidade de estabelecer novas e diferentes relações com *outros significativos*.

Por outro lado, é importante realçar a família como contexto de desenvolvimento da vinculação. De facto, em geral, as interacções de vinculação já não ocorrem no contexto restrito da díade mãe-criança, mas no seio mais lato da família. Não só o comportamento de vinculação é frequentemente desencadeado por outro familiar (ex: um irmão mais novo que reclama a atenção da mãe), como outros elementos da família podem desempenhar papel importante no sistema de vinculação (ex: serem chamados a substituir uma figura de vinculação demasiado ocupada).

Bem compreender a organização do sistema de vinculação nos anos pré-escolares implica ter presente estas modificações que ocorrem a nível micro-sistémico, as quais se reflectem de modo particular nas condições de activação do comportamento de vinculação.

Os chamados anos pré-escolares envolvem importantes progressos a nível das habilidades perceptivas, cognitivas, sociais e de comunicação da criança, os quais se traduzem não só num aumento significativo do número de comportamentos que servem o sistema de vinculação, mas também em mudanças na forma como se expressa a vinculação. Por exemplo, Serafica (1978) refere que comportamentos como sorrir ou saúdar podem ter o mesmo significado funcional que a aproximação e o contacto do bebé com a mãe.

Por outro lado, os avanços desenvolvimentais da criança pré-escolar também se reflectem a nível da estrutura e conteúdo dos modelos internos dinâmicos. Embora como referem Cichetti, Cummings, Greenberg e Marvin (1990), não haja grande investigação sobre este tópico, tudo leva a crer que as modificações ocorridas a nível dos modelos internos dinâmicos correspondem a mudanças na estrutura cognitiva da criança. Assim, no pré-escolar, os modelos internos dinâmicos passarão de um nível sensório-motor onde não há lugar a consideração dos estados internos da figura de

vinculação, a uma crescente capacidade de representar sequências de comportamentos e, posteriormente, de ter em conta em simultâneo dois pontos de vista diferentes (o próprio e o da figura de vinculação) e o grau de convergência (ou divergência) existente entre eles.

O conteúdo dos modelos internos dinâmicos da criança de idade pré-escolar refere-se ao padrão das interações de vinculação, condicionado pela estrutura cognitiva e socio-cognitiva da criança.

A finalizar a abordagem do sistema de vinculação no pré-escolar impõe-se alguma reflexão sobre a expansão do constructo de base segura. Este constructo de base segura refere-se à segurança ou confiança que a criança deriva da presença real ou do modelo interno da figura de vinculação, sentimento que lhe permitirá a exploração do meio, sem ansiedade quanto à possibilidade de acesso àquela figura.

Na primeira infância, este constructo é operacionalizado em termos da relação existente entre o comportamento de exploração e a procura de proximidade física e/ou contacto com a figura de vinculação. A idade impõe mudanças na distância a que as crianças se afastam dos pais, bem como no tempo a que permanecem longe e - o que é mais importante, como referem Cicchetti *et al* (1990), "na organização, activação e suspensão das condições do sistema de vinculação" (p.18).

Nos anos pré-escolares, as capacidades cognitivas da criança não só lhe permitem o recurso a uma série de estratégias facilitadoras do afastamento da figura de vinculação, como o discurso interno auto-securisante e formas de comunicação distal, mas também, o acesso à representação mental daquela figura contribui para o aumento da distância e da duração das separações. Por outro lado, a criança é levada a explorar o meio pela crescente necessidade de autonomia, iniciativa e controle. Estes aspectos desenvolvimentais reflectem-se no sistema de vinculação em geral, e no constructo de base segura em particular, na medida em que o sentimento de segurança é agora regulado não apenas pela distância física mas também por estas habilidades cognitivas e de comunicação. Note-se, no entanto que a proximidade física não é substituída, mas antes complementada, por estas novas formas de aproximação.

Em síntese, o sistema de vinculação nos anos pré-escolares assume características próprias, condicionadas, não só pelo processo de desenvolvimento, mas também por mudanças nos contextos de vida da criança. Numa perspectiva organizacional de desenvolvimento do self, no pré-escolar, importa salientar as modificações ocorridas a nível dos modelos internos de self, de figura de vinculação e da própria relação de vinculação. Mas se, como atrás referimos, o modelo interno de self começa por ser o modelo interno da relação de vinculação (Ainsworth, 1990, Bretherton, 1991, Cassidy, 1990, Main, Kaplan & Cassidy, 1985, Sroufe, 1990, Sroufe & Fleeson, 1986), o acesso à representação faz com que, em definitivo, os processos de desenvolvimento dos modelos internos de self e de figura de vinculação ocorram independentemente embora em estreita interacção (Bretherton, 1985, 1987, 1991, Pipp, 1990).

De facto, se uma organização particular do comportamento de vinculação, traduzida através do constructo de padrão de vinculação, reflecte uma representação mental, expressa pelo constructo de modelo interno dinâmico, torna-se pertinente a verificação empírica da relação existente entre padrões de vinculação e diferenças individuais a nível do sistema de self. Por outras palavras, segundo a perspectiva teórica que temos vindo a apresentar, a qualidade da relação de vinculação aparece como determinante importante das características definidoras do sistema de self, na medida em que os modelos internos dinâmicos de self e de figura de vinculação se desenvolvem em estreita interacção. Assim sendo, é esperado que as diferenças individuais existentes a nível do self se reflectam no comportamento de vinculação e vice-versa.

Neste sentido, passaremos à revisão da investigação realizada neste contexto teórico tendo em vista a validação empírica das relações entre os sistemas de vinculação e de self.

2.3. Revisão da investigação realizada no racional da vinculação, no período pré-escolar: relações entre a qualidade de vinculação e o self

Decorrendo do atrás exposto sobre as características de que se reveste o sistema de vinculação no período pré-escolar e antes de apresentar a revisão da investigação conduzida a nível desta faixa etária, torna-se pertinente gizar algumas considerações sobre a possibilidade e dificuldades de avaliação deste constructo. Cicchetti *et al* (1990), identificam seis aspectos importantes na avaliação da vinculação no pré-escolar, os quais passaremos a apontar.

Um primeiro aspecto refere-se à necessidade de recorrer à avaliação de representações, para além de comportamentos directamente observáveis. Por outro lado, o índice da proximidade física revela-se insuficiente, tendo em conta as estratégias postas em marcha pela criança pré-escolar para assegurar, à distância, a proximidade da figura de vinculação. Assim impõe-se ter em conta a qualidade, conteúdo e sentido das interacções verbais e não-verbais.

Intimamente ligado ao primeiro, um segundo aspecto a considerar tem a ver com os progressos desenvolvimentais deste período, a nível comportamental, cognitivo, social e emocional: diferenças encontradas no comportamento de vinculação devem ser encaradas numa perspectiva desenvolvimental. Schneider-Rosen (1990) salienta que tal deriva de se assumir uma perspectiva organizacional do desenvolvimento. De facto, ao considerar-se que este consiste num processo de re-organizações e integrações progressivas, comportamentos diferentes poderão ter o mesmo significado em termos desenvolvimentais e servir a mesma função, em momentos diferentes da ontogénese. O desenvolvimento de novos sistemas de classificação do comportamento de vinculação deverá guiar-se pela necessidade de não só distinguir entre padrões de adaptação de resposta ao stress, normais e atípicos, mas também de identificar qualquer sinal adaptativo surgido após um comportamento regressivo².

² A este respeito Schneider-Rosen (1990), cita o exemplo de uma criança que após ter sido deixada pelo pai, só, num quarto com brinquedos com os quais estava a brincar, vai até à porta e chama por ele, chorando, mas sem tentar sair. Gradualmente o comportamento apelativo vai diminuindo e após alguns momentos e sem que tenha visto o pai voltar, pega no telefone de brinquedo e inicia uma "conversa" com o pai. Quando o pai regressa, levanta-se para o ir

O recurso a uma perspectiva sistémica familiar pode revelar-se necessário, na medida em que a vinculação ultrapassa o âmbito restrito da díade mãe-criança e se estende a outro tipo de relações como, pai-criança ou irmão-criança ou ainda a membros da família alargada como os avós (Cicchetti *et al*, 1990; Easterbrooks & Goldberg, 1990; Marvin & Stewart, 1990). As mudanças que ocorrem na história de vida da família, implicando a re-organização do sistema familiar, provocam alterações a nível da vinculação, acessíveis a uma abordagem sistémica.

Por outro lado, à medida que o mundo social da criança se alarga, variadas relações de vinculação podem desenvolver-se e modificar-se: outras figuras, como pode ser a educadora, assumem nova importância. Em cada relação diádica, com cada uma das figura parentais ou com outros *caregivers* alternativos manifestam-se padrões únicos de comportamento, padrões esses que requerem a sua integração numa compreensão global da vinculação no pré-escolar (Schneider-Rosen, 1990).

Um quarto aspecto focado por Cicchetti *et al* (1990) tem a haver com a estrutura dos modelos internos dinâmicos. O facto de os modelos internos dinâmicos passarem a operar a um nível representativo, possibilita a sua avaliação directa. Por outro lado, os dados assim recolhidos tornam-se mais enriquecedores, na medida em que, na realidade, o modelo interno transcende situações e contextos específicos (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990; Bretherton, Prentiss & Ridgeway, 1990; Cassidy, 1988, 1990; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Oppenheim & Waters, 1995; Slough & Greenberg, 1990).

No período pré-escolar a pertinência de uma avaliação múltipla torna-se mais evidente. Segundo a teoria da vinculação, este sistema é accionado em qualquer contexto stressante. Assim sendo, o comportamento de vinculação pode manifestar-se numa multiplicidade de situações, diferenciáveis quanto ao grau de stress que comportam. Por outro lado, o risco de confusão do sistema de vinculação com outros sistemas na relação pais-criança é maior em contextos não stressantes. A observação da

saúdar e retorna ao seu jogo. De facto, esta criança começou por evidenciar comportamentos típicos de idades anteriores, mas que logo foram substituídos por comportamentos desenvolvimentalmente apropriados: o recurso ao jogo simbólico como uma estratégia de aproximação da figura de vinculação. O sistema de classificação do comportamento de vinculação em situações como a descrita deverá permitir identificar o comportamento positivo surgido após o comportamento "regressivo" de choro.

vinculação em contexto naturalista na família, sendo mais fidedigno é também mais moroso e mais susceptível de confusão com outros sistemas comportamentais. Neste sentido, é defendida a realização de uma avaliação do comportamento de vinculação numa multiplicidade de situações e contextos.

Finalmente, um outro aspecto a considerar na avaliação da vinculação no pré-escolar, segundo Cicchetti e colaboradores (1990), prende-se com a validade: uma avaliação em laboratório será válida se predizível a partir da observação do comportamento em casa.

2.3.1. O paradigma da "situação estranha" na avaliação da vinculação no pré-escolar.

Mantendo a tradição metodológica da teoria da vinculação, importante número de estudos empíricos foram conduzidos com amostras de crianças de idade pré-escolar, recorrendo ao paradigma da situação estranha (Cassidy, 1988, 1990; Cassidy & Main, 1985; Crittenden, 1985, 1988, 1992; Feldman & Ingham, 1975; Greenberg & Marvin, 1982; Maccoby & Feldman, 1972; Lieberman, 1977; Main & Cassidy, 1988; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Marvin & Greenberg, 1982; Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynski & Chapman, 1985; Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992).

Duas questões são, no entanto, básicas à utilização deste dispositivo experimental depois da primeira infância: Por um lado, será que a sequência de episódios de separação-reunião prevista evoca o mesmo grau de stress na criança de idade pré-escolar que na criança de ano? Por outro lado, será que a criança de idade pré-escolar responde ao stress através dos mesmos padrões de comportamento manifesto?

Maccoby e Feldman (1972), mostraram que a partir dos dois anos a criança reage de maneira diferente, na medida em que protesta menos na separação e exhibe menor necessidade de contacto físico na reunião com a mãe. Não tendo encontrado diferenças entre crianças com dois e três anos, quanto ao comportamento exibido perante um adulto desconhecido, na presença da mãe, verificaram que as crianças mais novas se mostravam

preturbadas à aproximação de um desconhecido, mesmo amigável, na ausência da mãe, enquanto que as mais velhas não pareciam abaladas pela mesma situação.

No entanto, algumas críticas podem ser apontadas a este estudo pioneiro sobre o comportamento de vinculação em crianças de idade pré-escolar (Cicchetti *et al*, 1990; Greenberg & Marvin, 1982). De facto, por um lado foi usado um sistema de codificação de comportamentos adequado a bebés, útil portanto na primeira infância, mas que não teve em conta os progressos desenvolvimentais, motores, cognitivos e linguísticos das crianças em estudo. Por outro lado, não foi seguida uma perspectiva organizacional do desenvolvimento da vinculação e não foi atendido à integração e significado dos comportamentos evidenciados pelas crianças.

As mesmas críticas se podem apontar ao estudo de Lieberman (1977), sobre a influência da qualidade da vinculação à mãe e da experiência prévia de contacto com pares, na competência social de crianças de três anos de idade. Lieberman (1977) verificou que a qualidade da relação de vinculação à mãe influencia directa e indirectamente a qualidade das interacções que as crianças mantêm com pares. Na medida em que as crianças de vinculação segura se revelaram mais positivas no, e facilitadoras do, estabelecimento de novas relações, quando perante uma outra criança desconhecida, o padrão de vinculação à mãe influencia directamente a relação com pares. Por outro lado, mães responsivas que contribuem para o estabelecimento de uma relação de vinculação segura, também promovem mais oportunidades de contacto dos seus filhos com outras crianças: deste modo a qualidade de vinculação à mãe influencia indirectamente a competência social com pares.

Tais conclusões, logicamente defensáveis e aceitáveis, se se assumir a coerência do desenvolvimento pressuposta numa perspectiva organizacional, são, no entanto questionáveis em termos da sua validade empírica, dada a utilização que é feita do procedimento da "situação estranha", aos três anos, sem alterações processuais e assente na observação de comportamentos discretos. Aliás, num estudo comparativo do comportamento evidenciado por crianças entre um e três anos, perante o dispositivo da "situação estranha" e na companhia da mãe, do pai ou de um adulto conhecido, a validade da utilização deste dispositivo com as crianças mais velhas foi claramente posta em questão (Feldman & Ingham, 1975).

A diminuição da manifestação de comportamentos de reacção à separação-reunião com a mãe e à aproximação de um adulto desconhecido, típicos da criança de um ano, por parte da criança de idade pré-escolar, não significa menor importância do sistema de vinculação, mas sim que este sistema se expressa através de outro tipo de comportamentos desenvolvimentalmente adequados. Ou seja, reorganizou-se em função das novas aquisições da criança: outros comportamentos servirão a função de regulação da distância e contacto com a figura de vinculação e os comportamentos anteriores poderão ter significado diferente. No mesmo sentido e a partir de investigação conduzida por Marvin³, Ainsworth (1985) refere que o comportamento de grande agitação, evidenciado por algumas crianças de quatro anos, quando forçadas a separar-se da mãe, após terem tentado negociar a não-separação, não pode ser interpretado nos mesmos termos que seria se manifestado por crianças de um ano. Ou seja, deve antes ser atribuído à frustração sentida face ao insucesso na negociação que à separação propriamente dita.

Assim, a identificação de diferentes padrões de comportamento de vinculação, em idades posteriores à primeira infância, implica o recurso a outras situações susceptíveis de activar este comportamento e a outros sistemas de classificação (Ainsworth, 1985, 1990; Feldman & Ingham, 1975; Schneider-Rosen, 1990; Schneider-Rosen, Braunwald, Carlson & Cicchetti, 1985⁴).

Com objectivo de ultrapassar algumas das lacunas da investigação atrás referida, Greenberg e Marvin (1982; Marvin & Greenberg, 1982) procederam ao estudo das diferenças desenvolvimentais encontradas numa amostra de crianças de dois, três e quatro anos, quanto ao comportamento exibido perante a aproximação de um adulto do sexo feminino desconhecido, na presença e ausência da mãe. A amostra, constituída por 48 crianças, 16 de cada um dos três níveis etários, foi submetida ao dispositivo

³ Em tese de Doutoramento, não publicada

⁴ Schneider-Rosen, Braunwald, Carlson & Cicchetti (1985), num estudo com crianças maltratadas e um grupo controle, de 12, 18 e 24 meses, adaptaram o sistema classificativo dos padrões de vinculação, considerando os progressos desenvolvimentais das crianças aos 18 e 24 meses: "os comportamentos interactivos de aproximação, manutenção de contacto, evitamento, resistência, procura e interacção distal foram considerados tendo em conta manifestações desenvolvimentalmente adequadas" (p.199).

experimental da "situação estranha", com algumas alterações⁵ relativamente à versão original de Ainsworth e colaboradores (1978). Contudo, foi assumida uma perspectiva teórica socio-cognitiva, com implicações a nível metodológico, nomeadamente o recurso ao constructo de sistema comportamental. Os sistemas comportamentais considerados foram o sistema de vinculação, o sistema de prudência/medo, o sistema afiliativo ou sociável e o sistema exploratório.

Os resultados recolhidos neste estudo foram analisados a dois níveis: por um lado, quanto às diferenças contextuais (presença/ausência da mãe, aproximação de um desconhecido) e, por outro, quanto às diferenças ditadas pelo desenvolvimento. Como conclusão mais importante e mais pertinente para o assunto em estudo, salientam-se as diferenças desenvolvimentais, que traduzem modificação a nível da relação de vinculação.

Com o desenvolvimento, a activação do sistema de prudência/medo perde o seu efeito inibidor sobre o sistema afiliativo e exploratório. De facto, ao contrário das mais novas, grande número de crianças de três e quatro anos, apesar de evidenciar certo retraimento e timidez perante a aproximação de um adulto desconhecido, foi capaz de manter uma conversa sociável com o mesmo. Ou seja, o desenvolvimento da criança de idade pré-escolar permite-lhe activar, simultaneamente, dois sistemas comportamentais antagónicos. Por outro lado, o desenvolvimento também parece implicar uma diminuição da simultaneidade de activação dos sistemas de vinculação e prudência/medo (Greenberg & Marvin, 1982). Estas duas evidências empíricas têm implicações no quotidiano das crianças: a diminuição da conexão entre vinculação e prudência/medo e o aumento da conexão entre prudência/medo e comportamento afiliativo traduzem a capacidade crescente da criança de idade pré-escolar em lidar com a separação da figura de vinculação e com o confronto com figuras desconhecidas.

Por outro lado, quando comparado o comportamento manifestado pelas crianças de três e quatro anos, bem como o modo como estas

⁵ As principais alterações introduzidas consistiram em: no episódio 6, antes de sair da sala, a mãe anuncia a sua saída, criando-se a oportunidade de mãe e criança negociarem a ausência daquela; durante o episódio 7, quando a criança se encontra a sós com o experimentador, este interrompe o jogo daquela para a questionar acerca do paradeiro da mãe, permitindo identificar a apreciação que a criança faz da "negociação" prévia com a mãe (Greenberg & Marvin, 1982; Marvin & Greenberg, 1982).

responderam às questões que lhes foram colocadas pelo experimentador durante a segunda separação da mãe, evidenciou-se uma diferença qualitativa importante, a qual permitiu aos autores (Marvin & Greenberg, 1982) localizar, empiricamente, após o terceiro aniversário, a transição da terceira para a quarta fase do desenvolvimento da vinculação. Ou seja, para além de possíveis diferenças individuais, indicativas de diferentes padrões de vinculação, a grande maioria das crianças de quatro anos evidenciou comportamentos tradutores inequívocos da formação de uma relação recíproca com a mãe, na medida em que demonstraram ter em conta o ponto de vista da mãe, participaram activamente no estabelecimento de planos e objectivos comuns, relativos à separação e posterior re-encontro, e revelaram conhecimento pelos factores que regulam o comportamento materno. As diferenças individuais encontradas dizem respeito à qualidade da relação estabelecida e não ao grau de complexidade das condutas manifestadas⁶.

Deste estudo (Greenberg & Marvin, 1982; Marvin & Greenberg, 1982), ressalta a importância de proceder à análise da vinculação em termos de sistemas comportamentais e de atender à estrutura socio-cognitiva subjacente.

Uma tal abordagem permite não só conhecer o padrão de comportamento individual de uma criança, não o reduzindo a médias de comportamentos discretos relativas a grupos, mas também considerar diferentes comportamentos quanto à sua função no sistema, bem como os processos cognitivos postos em acção para lidar com situações-problema, no contexto das relações interpessoais, como podem ser a separação da mãe e o contacto com um desconhecido. Além disso, as relações entre diferentes sistemas comportamentais tornam-se mais evidentes, permitindo uma abordagem compreensiva. Por outras palavras, os comportamentos são analisados em termos da sua organização no seio do sistema comportamental de vinculação e das interacções que o sistema de vinculação mantém com outros sistemas comportamentais (como os sistemas de exploração, de afiliação, de redução do medo e da prudência),

⁶ As respostas dadas às questões colocadas pelo experimentador na última separação da mãe, revelaram que a grande maioria das crianças de quatro anos detem uma concepção objectiva da relação causal existente entre a perspectiva da mãe e o comportamento desta, mesmo quando contrários aos seus desejos e expectativas (Marvin & Greenberg, 1982).

sendo ainda apreciados em função do nível de complexidade socio-cognitiva que reflectem.

Embora sem intuito de estudar o desenvolvimento da vinculação, mas sim de estabelecer diferenças em termos de padrões de vinculação, encontradas entre crianças de idade pré-escolar (entre dois e quatro anos), atribuíveis ao facto de a mãe e/ou o pai serem mentalmente saudáveis ou sofrerem de depressão mais ou menos grave, Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynski e Chapman (1985), recorreram ao procedimento da "situação estranha", embora tenham introduzido algumas alterações⁷, tendo em vista torná-lo mais adequado quer à amostra, quer às características específicas do estudo. Assim alterado, este procedimento experimental foi considerado válido, como meio de identificação de diferentes padrões de vinculação no seio da amostra do estudo.

Num estudo com objectivo de verificar o modelo interno dinâmico da relação de vinculação como estrutura responsável pelo comportamento de crianças de idade pré-escolar, quando confrontadas com a ansiedade de separação (quer como vivência directa, quer como representação⁸), Shouldice e Stevenson-Hinde (1992), procederam à classificação do padrão de vinculação de uma amostra de 75 crianças de quatro anos e meio, a partir do comportamento na reunião com a mãe, em situação experimental, após separação por um período mais ou menos longo.

A sequência experimental prevista neste estudo inclui oito momentos de duração diferente: no primeiro, mãe e criança encontram-se a sós durante três minutos; depois, o estranho entra, aproxima-se da criança e convida-a a pegar num brinquedo; num terceiro momento, o estranho aplica uma prova de vocabulário à criança; em seguida, mãe e criança realizam uma tarefa em conjunto, no final da qual a mãe dispõe de um minuto para negociar com a criança, a sua saída; no sexto momento, a criança fica só durante um minuto, ao fim do qual o estranho re-aparece

⁷ As alterações introduzidas consistiram em, por um lado, alargar a sete minutos o episódio em que a criança se depara com o desconhecido, na presença da mãe, com instruções precisas quanto ao comportamento, quer da mãe, quer do desconhecido, relativamente à criança e, por outro, no episódio da segunda reunião com a mãe, esta regressa com alguns brinquedos, apropriados à idade da criança (Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynski e Chapman, 1985).

⁸ A ansiedade de separação como vivência directa foi provocada experimentalmente submetendo as crianças a uma sequência de separação-reunião com a mãe; a nível representativo, foi evocada pela apresentação do *Separation Anxiety Test* de Klagsbrun e Bowlby (1976).

para aplicar o *Separation Anxiety Test* (SAT)⁹, durante cerca de dez minutos; finalmente, o estranho sai e a mãe volta, seguindo-se um período de três minutos de re-encontro entre mãe e criança. Recorrendo ao sistema de classificação de Cassidy e Marvin (1989) do comportamento evidenciado durante a reunião, os autores (Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992) identificaram diferentes padrões de vinculação no pré-escolar, tendo estabelecido a validade da "situação estranha", assim alterada, como meio de avaliação da vinculação em crianças desta idade.

Com objectivo de verificar o valor preditivo dos padrões de vinculação ao ano de vida e de caracterizar os mesmos padrões aos seis anos de idade¹⁰, foram conduzidos dois estudos (estudo de Berkeley e estudo de Charlottesville), em colaboração, usando uma versão da "situação estranha" desenvolvimentalmente adequada (Cassidy, 1988, 1990; Cassidy & Main, 1985; Main & Cassidy, 1988; Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Nestes estudos em vez dos oito episódios, de três minutos, característicos do procedimento original, a situação experimental é constituída por três episódios de duração diferente.

Inicialmente, a criança, a figura parental e o experimentador encontram-se os três, numa sala com brinquedos, durante 20 minutos; depois a figura parental abandona a sala e a criança fica a sós com o experimentador durante cerca de uma hora. Este tempo é empregue em várias situações de avaliação da criança, sendo o último quarto de hora ocupado com jogo livre. Finalmente, a figura parental regressa, sem que lhe tenham sido dadas quaisquer instruções para o re-encontro com a criança. O experimentador mantém uma atitude responsiva mas não inicia qualquer interacção durante este período. Esta última fase teve duração de três minutos num dos estudos e cinco no outro.

O comportamento evidenciado pela criança na reunião com a figura parental é codificado e analisado como reflectindo a qualidade da relação diádica. Note-se no entanto que, o que se entende por "comportamento na reunião", não são as condutas discretas específicas evidenciadas no

⁹ Adaptação de Klagsbrun e Bowlby (1976)

¹⁰ Incluímos estes estudos no período etário pré-escolar, porque embora a idade média da amostra seja quase seis anos, trata-se de crianças que não iniciaram ainda a escolaridade obrigatória.

momento, mas a organização subjacente aos padrões comportamentais (Cassidy, 1990).

O padrão comportamental exibido pelas crianças na reunião com a figura parental foi classificado num de quatro padrões definidos (inseguro-evitante, seguro, inseguro-ambivalente, inseguro-controlador¹¹) e cotado em termos de duas dimensões, segurança e evitamento. Estas dimensões, não sendo independentes, estão definidas numa escala de nove pontos cada uma¹².

Os dados sobre os quais assentou o estudo de Cassidy e Main (1985), constituem parte dos dados do chamado "estudo de Berkeley" e limitam-se a uma fase precisa da "situação estranha", mais precisamente, sobre dois minutos de observação registada em video-tape. Estes dois minutos constituem o período de preparação para a separação dos pais (1º minuto)¹³ e o tempo em que a criança ficou completamente só, antes da chegada do experimentador (2º minuto)¹⁴. O comportamento exibido pelas crianças durante estes dois minutos, foi classificado em termos do grau de perturbação manifestada. Foram encontradas diferenças significativas no comportamento evidenciado nesta situação aos seis anos de idade, entre as crianças identificadas como seguras e inseguras, quando haviam sido

¹¹ Resumidamente, pode descrever-se cada um destes padrões do seguinte modo: crianças de vinculação insegura-evitante, evitam a figura parental, mas de modo neutro e não confrontativo; crianças de vinculação segura mostram prazer genuíno no re-encontro com a figura parental e iniciam ou participam activamente na interacção; crianças de vinculação insegura-ambivalente evidenciam tristeza, evitamento e/ou hostilidade e são claramente ambivalentes quanto à proximidade da figura parental; finalmente, crianças de vinculação insegura-controladora tentam controlar a interacção, quer de modo punitivo quer de modo excessivamente solícito, invertendo os papéis pais-filho (Cassidy, 1990; Main & Cassidy, 1988; Main, Kaplan & Cassidy, 1985)

¹² A dimensão segurança-insegurança é definida no extremo seguro, nos seguintes termos: "criança que inicia (ou pelo menos participa) numa relação calorosa, íntima com a figura parental" (Cassidy, 1990, p.97); o extremo inseguro é definido por comportamento de evitamento, rejeição ou punição da figura parental, nervosismo ou expressão de sentimentos inadequados, respostas excessivamente vivas mas subtilmente desorganizadas e, ainda, comportamentos parentais dirigidos aos pais. A dimensão evitamento refere-se à "intensidade e persistência da criança em evitar interacções emocionais ou físicas, proximidade ou contacto" com a figura parental (Cassidy, 1990, p.97; Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

¹³ Antes de abandonar a sala onde estavam com a criança, os pais anunciavam a sua partida e orientavam o/a filho/a para uma actividade, como meio de ocupação do tempo entre a saída dos pais e a chegada do experimentador.

¹⁴ O período durante o qual a criança era deixada completamente só, o qual em princípio tinha duração de um minuto, foi encurtado nos casos de demasiada perturbação por parte da criança.

observadas ao ano de vida, relativamente à qualidade da relação de vinculação à mãe.

Globalmente estes estudos evidenciaram, por um lado, o valor preditivo da qualidade do padrão de vinculação à mãe, estabelecido no final do primeiro ano de vida, quanto ao padrão de comportamento exibido na reunião, cinco anos depois (estudo de Berkeley), e, por outro, a estabilidade do padrão de comportamento na reunião com a figura parental, no espaço de um mês (estudo de Charlottesville).

Salienta-se ainda o facto que a observação do comportamento exibido por crianças de seis anos no re-encontro com os pais após uma hora de separação, num contexto desconhecido, com um adulto amigável mas desconhecido, constitui uma medida de observação directa de uma variável importante na conceptualização do self nesta perspectiva teórica - a vinculação da criança aos pais. A validade deste procedimento de avaliação da vinculação tendo sido estabelecida, legitima a sua utilização. De facto, o comportamento exibido pela criança no re-encontro com os pais reflecte o modelo interno dinâmico da relação de vinculação, do self e da figura de vinculação. É o mesmo modelo interno dinâmico que condiciona o comportamento exibido noutras circunstâncias ou noutros contextos, como pode ser, por exemplo, uma situação que envolva a capacidade de tolerar a separação e ficar só.

Uma vez que os dois estudos referidos (Cassidy, 1988, 1990; Main & Cassidy, 1988; Main, Kaplan & Cassidy, 1985), envolveram outras variáveis relativas aos modelos internos dinâmicos da relação de vinculação, do self e da figura de vinculação, serão retomados no ponto seguinte desta dissertação, no qual se apresentará a revisão da investigação conduzida sobre o constructo de modelo interno dinâmico e sua relação com o desenvolvimento do self, no pré-escolar.

A investigação realizada, recorrendo ao paradigma da "situação estranha" é particularmente interessante para o estudo do self, na medida em que o padrão de comportamento na reunião com as figuras parentais, reflectindo o modelo interno dinâmico, tem sido relacionado com a qualidade da relação parental, nomeadamente a nível da responsividade e sensibilidade dos pais às necessidades da criança, a qual, em termos da teoria da vinculação, prediz a auto-estima da criança (Cassidy, 1990).

2.3.2. Avaliação dos modelos internos dinâmicos

Uma ideia central de uma perspectiva organizacional do self é de que o mecanismo pelo qual a coerência no desenvolvimento se manifesta é a construção de modelos internos dinâmicos, os quais influenciam não apenas a qualidade das relações que o self estabelece, mas determinam expectativas que, por sua vez, se reflectem numa postura perante a vida e no tipo de estratégias que são usadas no confronto com novas tarefas desenvolvimentais.

Neste sentido, a abordagem do self pré-escolar, no contexto desta perspectiva teórica, implica a revisão dos procedimentos de acesso aos modelos internos dinâmicos. Assim, apresentaremos de seguida os estudos conduzidos no sentido de investigar os modelos internos dinâmicos do self, no contexto da relação de vinculação da criança de idade pré-escolar.

Tendo presente os progressos cognitivos, socio-cognitivos e linguísticos do período pré-escolar, a abordagem dos modelos internos dinâmicos nesta faixa etária, através de actividades que implicam um funcionamento a nível representativo, torna-se pertinente. Como veremos, os procedimentos de acesso ao modelo interno de self envolvem o recurso a episódios de jogo simbólico orientado para determinados temas e situações, completamento de histórias com conteúdo específico, entrevista guiada por assuntos-chave. No entanto, tal como Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990) salientam, torna-se necessário validar as inferências feitas acerca dos modelos internos dinâmicos, a partir do jogo ou do discurso da criança, através de situações de observação directa.

Na apresentação da revisão da investigação que se segue, adoptamos uma organização desenvolvimental a partir da idade média das crianças envolvidas nos vários estudos, na medida em que, tal como procuraremos salientar no final, a estrutura cognitiva dos sujeitos é uma variável importante a considerar na abordagem dos modelos internos dinâmicos a partir de narrativas semi-orientadas.

O estudo conduzido por Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990) envolveu a avaliação do modelo interno dinâmico de self, no contexto da relação de vinculação, de uma amostra de 29 crianças de três anos de idade (37 meses). O procedimento utilizado consistiu na apresentação, com suporte figurativo, de cinco histórias inacabadas, cujos temas re-enviam para cinco aspectos distintos da relação de vinculação.

Deste modo, os autores (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990), pretendem identificar as características do modelo interno de self de crianças de idade pré-escolar, pressupondo que o modelo interno dinâmico de self se constituiu no contexto da relação de vinculação. Neste sentido, é esperado que crianças que vivenciaram uma relação de vinculação segura, no seio da qual construíram um modelo interno da relação, do self, e da figura de vinculação em consonância, encontrem conclusões para as histórias, claramente diferentes das crianças que haviam estabelecido vinculação insegura. O conteúdo das conclusões das histórias inventadas pelos sujeitos é pois, encarado como significativo dos atributos do modelo interno dinâmico de self.

As histórias a completar envolvem uma família constituída por pai, mãe e dois filhos, um mais velho e um mais novo, do mesmo sexo que a criança. Nas duas últimas histórias a família alarga-se à avó. A apresentação das histórias exige a manipulação de adereços de modo a facilitar a sua compreensão pelas crianças. As figuras participantes, os adereços necessários, bem como a sua localização são claramente indicados para cada história. As cinco histórias¹⁵ ("o sumo entornado", "o joelho magoado", "o monstro no quarto", "a partida" e "o regresso") implicam, respectivamente, cinco temáticas da vinculação: (1) relação de autoridade entre a figura de vinculação e a criança, (2) a dor e (3) o medo como evocadores de comportamento de vinculação e de protecção, (4) ansiedade de separação e capacidade de lidar com a separação, (5) comportamento de reunião.

As conclusões das histórias inventadas pelas crianças foram registadas em video-tape, o que permitiu considerar, a nível da análise, não apenas o conteúdo do discurso das crianças, mas também todas as manifestações comportamentais, especialmente a exibição de emoções ou

¹⁵ O conteúdo de cada uma destas histórias, bem como as instruções de apresentação à criança, são descritos em Bretherton, Ridgeway & Cassidy (1990).

sentimentos particulares. Para além de uma análise de conteúdo, conduzida com objectivo de verificar se a criança havia compreendido os quesitos das histórias, o protocolo de cada criança foi classificado como "seguro" ou "inseguro", em função de critérios estabelecidos a nível da estrutura e do conteúdo das narrativas.

No que se refere aos resultados encontrados, parece-nos de salientar que a análise de conteúdo das conclusões inventadas pelas crianças, revelou que estas haviam compreendido os aspectos centrais de cada história, na medida em que foram capazes de encontrar e representar finais apropriados a cada uma e distintos uns dos outros, nos quais os papéis pais-filhos surgiam bem determinados. Para tal contribuiu de modo importante, o suporte figurativo que acompanha cada história.

Por outro lado, foi possível estabelecer diferenças entre os protocolos, tendo sido identificadas crianças cujas histórias evidenciam um modelo interno da relação de vinculação e do self, no contexto dessa relação, seguro e crianças cujas histórias surgem como tradutoras de um modelo interno da relação de vinculação e de self inseguro. Dentro destas últimas, foi possível distinguir entre diferentes padrões de insegurança, evitante, resistente-ambivalente e desorganizado-desorientado.

No que se refere às relações investigadas entre os padrões identificados a partir do conteúdo das histórias contadas e a classificação estabelecida a partir do comportamento evidenciado no procedimento de separação-reunião com a mãe, ao qual as crianças haviam sido submetidas, parece-nos de salientar que foram encontradas correlações significativas a nível da distribuição seguro-inseguro. No entanto, o mesmo não aconteceu quando a análise teve em consideração as sub-categorias de insegurança (evitante, resistente-ambivalente e desorganizado-desorientado). Os autores (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990), apontam como objectivo prioritário a alcançar, o apuramento dos procedimentos de classificação das histórias, tendo em vista não só maior sensibilidade às diferenças entre padrões de insegurança, mas também a sua validação externa como meio de acesso aos modelos internos dinâmicos.

A quase totalidade das crianças deste estudo foram re-observadas cerca de ano e meio depois, tendo-lhes sido apresentada a mesma tarefa de completamento de histórias. A análise dos resultados permitiu identificar

como principais mudanças desenvolvimentais, entre os três e os quatro anos e meio, a maior diferenciação dos vários papéis familiares, bem como a representação das relações entre os membros da família de modo mais elaborado. No entanto, os autores (Bretherton, Prentiss & Ridgeway, 1990), não fazem referência à estabilidade em termos de segurança ou insegurança dos modelos internos dinâmicos. Ou seja, a referida análise põe em evidência a crescente complexificação das representações do self, dos diferentes membros da família e das relações que o self mantém com cada um ou que estes mantêm entre si, não incidindo sobre a dimensão qualitativa inerente a estas representações. Parece, no entanto, óbvio que a estrutura do modelo interno de self é condicionada pelo nível de desenvolvimento socio-cognitivo, sendo antes o seu conteúdo determinado pelo padrão de interações que o self estabelece.

Como se referiu no ponto anterior, relativo ao paradigma da "situação estranha", o estudo de Shouldice e Stevenson-Hinde (1992), incidiu sobre uma amostra de crianças de quatro anos e meio, junto das quais se pretendeu verificar a hipótese de um modelo interno da relação de vinculação, responsável quer pelo comportamento exibido no re-encontro com a figura de vinculação após separação experimental, quer pelo tipo e qualidade de respostas dadas na aplicação do *Separation Anxiety Test* (SAT)¹⁶.

As respostas dadas pelas 74 crianças de quatro anos e meio, quando confrontadas com as situações do SAT, foram gravadas em videotape e transcritas integralmente (apenas foram omitidas as intrevensões não-verbais), sendo posteriormente cotadas quanto à abertura de expressão emocional e ao tipo de emoção expressa, segundo oito medidas (sentimento negativo adequado, resposta de evitamento, negação inicial, negação persistente, sentimento positivo exagerado, sentimento negativo exagerado ou choro, expressão de ansiedade de separação, expressão de raiva, interrupção do teste, resposta somática, solução passiva-conformista e incoerência). A frequência de cada uma destas medidas foi calculada para cada criança, no total das seis situações que o teste prevê.

¹⁶ Uma vez que a versão deste teste utilizada consiste numa adaptação modificada por Slough e Greenberg (1990), no âmbito do estudo que a seguir se apresenta, procederemos adiante à descrição deste instrumento.

A análise dos resultados incidiu na apreciação da frequência de cada uma das medidas consideradas, por cada um dos cinco padrões de vinculação atribuído em função do comportamento evidenciado na reunião com a mãe, após separação experimental (seguro, inseguro-evitante, inseguro-ambivalente, inseguro-controlador, inseguro-desorganizado). Os resultados obtidos confirmaram a hipótese em estudo, na medida em que foram encontradas diferenças significativas entre os grupos de crianças. De facto, as crianças ditas *seguras* apresentaram maior percentagem de respostas negativas adequadas e menor percentagem de respostas desadequadas ou de negação. Por outro lado, as respostas de evitamento surgiram em quantidade significativamente maior entre as crianças *inseguras-evitantes* do que em qualquer outro grupo. Do mesmo modo, as respostas de expressão de raiva predominaram entre as crianças *inseguras-ambivalentes*, as respostas incoerentes foram significativamente mais frequentes entre as crianças *inseguras controladoras e desorganizadas*.

Em suma, os resultados são confirmatórios de um modelo interno dinâmico da relação de vinculação, não apenas susceptível de expressão comportamental no re-encontro, após separação, com a figura de vinculação, mas cujo acesso, através de uma prova semi-projectiva evocadora da ansiedade de separação como é o SAT se revelou validado. Na medida em que foram identificados padrões típicos de resposta correspondentes aos diferentes padrões de vinculação, este estudo é pois corroborante da validade do SAT como instrumento de acesso aos modelos internos dinâmicos a um nível representativo. No entanto, dada a natureza do conteúdo destes modelos internos, alguns limites devem ser reconhecidos no alcance atribuído ao teste. Passaremos de seguida à apresentação do estudo de Slough e Greenberg (1990), o qual destaca os citados limites.

O estudo de Slough e Greenberg (1990) apresenta uma metodologia de acesso ao modelo interno de self, através da evocação de situações que envolvem a separação, mais ou menos longa, dos pais, em crianças de cinco anos. Neste estudo, uma adaptação do *Separation Anxiety Test* (SAT), de Klagsbrun e Bowlby (1976),¹⁷ foi aplicada a uma amostra de sessenta crianças

¹⁷ Klagsbrun e Bowlby (1976) procederam à adaptação a crianças entre os 4 e os 7 anos, do teste original de Hansburg (1972), para adolescentes. Aquele instrumento adaptado foi, por sua vez, modificado por Slough e Greenberg (1990), nomeadamente pela substituição das fotografias que constituem o material pictórico de suporte. Assim, mantendo o tema original

de cinco anos, as quais foram também submetidas a uma sequência de duas situações de separação-reunião com a mãe (uma das separações teve duração de três minutos e a outra foi mais longa, cerca de hora e meia).

A adaptação do SAT de Slough e Greenberg (1990) é constituída por seis situações de separação, três das quais são consideradas de separação média (separação da mãe no primeiro dia de escola; afastamento dos pais num parque, os quais dizem à criança que querem ficar uns momentos a sós para conversar; mãe aconchega a criança na cama e sai do quarto), e três das quais são consideradas de maior dificuldade de aceitação (pais saem à noite deixando a criança só; pais vão passar um fim-de-semana fora e deixam a criança com os tios; pais partem durante duas semanas e dão um presente à criança antes da partida). Trata-se de uma prova semi-projectiva, na medida em que perante cada situação, a criança é questionada quanto aos sentimentos que o personagem da história experiêcia, a razão de ser de tais sentimentos e sobre o comportamento que aquele terá. Após ter respondido acerca do personagem da história, a criança é questionada nos mesmos termos, mas em relação a si própria, caso se encontrasse em cada uma daquelas situações. Pretende-se assim obter dois níveis de resposta diferente: relativo ao *outro* e relativo ao *self*. Refira-se ainda que as respostas dadas pela criança ao longo do teste são cotadas segundo três dimensões: expressão de vinculação, expressão de auto-confiança, evitamento de expressão verbal.

Inscrevendo-se no racional teórico da vinculação, o teste assume que os modelos internos de self e da figura de vinculação se construíram no contexto da relação de vinculação e que, por consequência, o seu conteúdo é determinado pela qualidade daquela relação. Embora outras pessoas importantes na vida do indivíduo, possam influenciar significativamente os modelos internos do outro e da relação, "a figura de vinculação primária, geralmente a mãe ou o pai, é considerada como sendo da maior importância no modo como a criança desenvolve o modelo interno de self" (Slough & Greenberg, 1990, p.68). É assim que a par de um modelo interno de uma mãe

de cada uma das seis situações, foram introduzidas fotografias actualizadas, nomeadamente quanto ao modo como as personagens estão vestidas e penteadas, nas quais estão presentes ambas as figuras parentais (excepto em duas em que só aparece a mãe), são mantidas todas as características contextuais nas imagens correspondentes para rapazes e raparigas (só mudando o sexo da criança representada) e em que a criança-alvo é sempre apresentada de perfil ou de costas de modo a manter a ambiguidade da expressão facial.

amante e responsiva, a criança desenvolve a percepção de si própria como alguém confiante e merecedora desse amor... e do dos outros.

Neste sentido, assume-se que o modelo interno de self se evidencia ao longo das respostas dadas no teste, sendo esperado que uma criança *segura* manifeste bem-estar e à-vontade perante as separações ligeiras, e que, quando confrontada com as situações de separação mais difícil, verbalize o seu mal-estar, medo, desagrado ou tristeza, uma vez que a sua expectativa, em situações semelhantes, é de que a figura de vinculação seja responsiva a tais sentimentos. Pelo contrário, uma criança *insegura* reagirá às situações do teste de modo diferente, na medida em que poderá arrogar-se uma auto-suficiência exagerada nas situações de separação difícil ou revelar-se incapaz de falar sobre o assunto ou ainda, evidenciar certa hostilidade.

De acordo com Bowlby (1980/1991), Slough e Greenberg (1990) salientam a dificuldade de que por vezes se reveste o acesso aos modelos internos, na medida em que estes "são distorcidos, por exclusão defensiva" (p. 68). Situações demasiado ansiogénicas são excluídas do processamento consciente, mas apesar de não conscientes, tais representações não deixam de fazer sentir o seu efeito no comportamento, sobretudo quando o indivíduo age sob stress. Daí que a identificação das situações em que o indivíduo recorre ao mecanismo da exclusão defensiva e do modo como o faz, assume particular relevo no acesso aos modelos internos. Ao propôr à criança a possibilidade de dar duas respostas diferentes para cada uma das situações do teste, uma relativa a *uma* criança e outra relativa a si própria, os autores (Slough & Greenberg, 1990), pretendem alcançar aquele mecanismo de defesa. De facto, "se uma criança se exprime mais facilmente sob o *disfarce* de uma outra criança, tal poderá significar que algum material relativo ao self foi defensivamente excluído" (p. 70).

No que se refere aos resultados encontrados, parece-nos importante salientar que o teste se revelou um procedimento efectivo de acesso aos modelos internos, uma vez que, não só se mostrou sensível às diferenças entre as crianças, relativamente às três dimensões (vinculação, auto-confiança e evitamento), mas também que as avaliações assim obtidas se correlacionaram significativamente com o comportamento evidenciado na situação de separação-reunião com a mãe.

Por outro lado, verificou-se que, de facto, algumas crianças responderam de modo diferente quando questionadas acerca da criança da fotografia ou acerca de si próprias. Assim, foi possível estabelecer três grupos de crianças, quanto ao sentido da diferença: um grupo de crianças que respondeu de forma mais positiva relativamente ao self, um grupo de crianças que respondeu de forma mais positiva relativamente à criança da fotografia e um grupo de crianças que respondeu sensivelmente da mesma maneira nos dois momentos de aplicação do teste.

Uma análise mais detalhada do tipo de crianças que constituem cada um destes três grupos revelou que: crianças com um modelo interno de segurança tendem a responder no mesmo sentido, quer em relação a si próprias, quer relativamente a *uma* outra criança; crianças levemente inseguras tendem a apresentar-se como mais auto-confiantes que a criança da fotografia, ou seja dão respostas mais positivas (por vezes mesmo desprendidas), quando questionadas acerca do que sentiriam e como agiriam se se encontrassem naquela situação, quer se trate das situações de separação mais ligeira ou mais difícil; crianças francamente inseguras tendem a responder, apresentando-se menos auto-confiantes que a *outra* criança, frequentemente revelando-se mesmo incapazes de abordar o tema, sob uma perspectiva pessoal, isto é, evitando-o, dando respostas bizarras ou fora do contexto.

Estes dados são particularmente importantes na medida em que validam a hipótese da "exclusão defensiva": uma criança dita *segura*, responderá do mesmo modo quando questionada, acerca de situações de separação dos pais, quer sejam situações vivenciadas por si própria, quer sejam situações vivenciadas por uma outra criança, uma vez que não terá dificuldade nem em processar essa informação, nem em exprimir as emoções evocadas por tais situações; pelo contrário, uma criança dita *insegura* terá tendência a responder de modo diferente, quando questionada acerca das mesmas situações vivenciadas por si própria ou por uma outra criança. Ao falar em nome de uma criança hipotética, uma criança *insegura* será capaz de se distanciar da componente afectiva das situações e discutir o seu conteúdo de uma perspectiva "intelectual". Mas, quando confrontada com as mesmas situações de separação vivenciadas por si própria, a ansiedade que tal conteúdo evoca, não lhe permitirá a mesma distanciação.

Como conclusão final deste estudo, parece-nos de salientar que embora a criança de idade pré-escolar funcione a um nível cognitivo que permite o acesso aos modelos internos através da palavra, tal démarche deve ter presente que o conteúdo das respostas dadas pela criança pode ser distorcido por acção de mecanismos de defesa.

O estudo de Main, Kaplan e Cassidy (1985), constituiu a primeira tentativa de abordagem dos modelos internos dinâmicos de self e da figura de vinculação no seio da relação de vinculação, a partir de material representativo. Assim a par com a adaptação de Klagsbrun-Bowlby (1976) do SAT, os autores recorreram a outras medidas de nível representativo, como o desenho da família, a reacção perante uma fotografia da própria família, o padrão de discurso usado na comunicação pais-criança, tendo como objectivo investigar a qualidade dos modelos internos de crianças com quase seis anos de idade.

Tal como atrás referido, este estudo inseriu-se no chamado "estudo de Berkeley", o que permitiu dispôr de considerável informação acerca das crianças envolvidas, não só retrospectivamente, na medida em que a qualidade da relação de vinculação à mãe e ao pai havia sido avaliada, respectivamente, aos 12 e 18 meses, mas também porque, simultaneamente, foi tratado um importante conjunto de variáveis.

A amostra deste estudo era constituída por 40 crianças com quase seis anos, distribuídas, em proporção semelhante, pelos padrões seguro, inseguro-evitante e inseguro-desorganizado. A distribuição das crianças foi feita a partir das classificações obtidas na primeira fase do estudo.

A análise de resultados permitiu identificar diferenças significativas entre as crianças a nível da qualidade dos modelos internos evidentes nas várias medidas utilizadas. Assim, as crianças que haviam sido classificadas como *seguras* deram respostas coerentes, elaboradas e amplas perante as várias situações de separação que são apresentadas no SAT. Estas mesmas crianças, quando confrontadas com a fotografia da sua própria família, durante o período de separação dos pais, exibiram um humor alegre, examinando a fotografia com um sorriso e tecendo comentários positivos e apropriados. Do mesmo modo, quando lhes foi pedido que desenhassem a sua família, estas crianças acederam prontamente, representando os vários membros da família a uma distância razoável e nem todos exibiam sorrisos.

Finalmente, no que se refere ao padrão de discurso utilizado na comunicação com os pais, estas crianças mostraram-se fluentes, abordando grande variedade de assuntos.

Por outro lado, as crianças *inseguras-evitantes* descreveram as crianças das várias situações de separação que constituem o SAT, como tristes e não souberam dizer o que é que elas poderiam fazer relativamente àquelas situações; perante a fotografia da sua família, estas crianças evitaram-na, deixaram-na cair ou devolveram-na ao examinador; os desenhos que fizeram da sua família caracterizavam-se por uma certa estereotipia, na qual os vários membros apareciam representados de modo semelhante e todos com sorriso *cliché*; na mesma linha, o discurso usado por estas crianças era pobre, centrado em tópicos concretos e impessoais.

As crianças *inseguras-desorganizadas* evidenciaram essa desorganização ao longo de toda a observação: ou seja, tanto se fecharam em silêncio, como aconteceu perante a fotografia da família e algumas situações de separação do SAT, como deram respostas irracionais, ilógicas ou bizarras, noutras situações do SAT. Este mesmo padrão estranho evidenciou-se nos desenhos feitos, nos quais tanto surgem elementos inacabados como outros detalhes supérfluos (corações, arco-íris, etc) são acrescentados, embora não sejam integrados no conjunto. O discurso destas crianças revelou-se pouco fluído, com numerosas hesitações e falsas partidas, sendo, no entanto a conversa essencialmente dirigida para a relação e conduzida pela criança.

Em suma, parece evidente que a consistência encontrada entre as várias medidas descritas (SAT, reacção perante a fotografia da família, desenho da família e padrão de discurso usado na comunicação pais-filhos), suporta a concepção do modelo interno dinâmico de self, na relação de vinculação, como entidade responsável pelo comportamento exibido pelas crianças quando confrontadas com situações emocionalmente conotadas com temáticas de vinculação ou separação. Por outro lado, esta congruência inter-variáveis qualifica cada uma das medidas referidas como meio válido de acesso ao modelo interno dinâmico de self.

Um outro estudo também com objectivo de aceder ao modelo interno de self, em crianças de sensivelmente seis anos, foi conduzido por Cassidy (1988), constituindo o chamado "estudo de Charlottesville", atrás referido. Esta investigação inserindo-se directamente no racional teórico da

vinculação, assume a concepção de que a representação que cada um constrói acerca de si próprio, bem como a valoração que atribui a essa representação, são altamente influenciadas pela qualidade da relação de vinculação vivida, na medida em que, no início, mais do que uma complementaridade ou confirmação mútua entre os modelos internos dinâmicos da figura de vinculação e de self, o que é construído é o modelo interno da relação: "os componentes da figura de vinculação são incorporados no self, através do processo de aprendizagem, pela criança, de *ambos* os papéis no contexto da relação" (Cassidy, 1988, p. 122).

Nesta perspectiva, a hipótese a verificar neste estudo assume uma estreita conexão entre o modelo interno dinâmico da figura de vinculação (operacionalizado através do comportamento exibido na reunião com a mãe, após sequência experimental de separação-reunião) e o modelo interno dinâmico de self. Para avaliar a representação de self e a valoração feita dessa representação, Cassidy (1988), recorre a várias medidas, entre as quais salientamos, a representação de self, no seio da relação de vinculação, avaliada através de uma tarefa de completamento de histórias¹⁸.

A tarefa de completamento de histórias envolve a apresentação de seis situações diferentes, para cada uma das quais é esperado que a criança invente uma conclusão. Duas das situações referem-se a interações entre mãe e criança, com forte tonalidade emocional (a criança dá à mãe um presente feito por ela; a criança aproxima-se da mãe e pede desculpa), duas outras evocam cenas de conflito familiar, em particular com a mãe (a criança não gosta do que é servido para o jantar; a criança tem que fazer aquilo que mais detesta fazer em casa) e as duas últimas reproduzem circunstâncias de risco exterior à família (a criança percebe que a sua bicicleta foi roubada e vê uma criança desconhecida a fugir nela; a criança é acordada por um estrondo no meio da noite).

¹⁸ As restantes medidas usadas neste estudo incluem a avaliação da auto-estima, através da sub-escala global da Escala de Percepção de Competência de Harter (1985b) e avaliação da percepção de competência pessoal e aceitação social, através da Escala Pictórica de Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças (Harter & Pike, 1984), bem como a percepção que a criança tem do modo como é vista por um outro não especificado, através de uma entrevista a um fantoche. Considerando que se trata de medidas que se inserem em perspectivas teóricas diferentes serão objecto de análise em momento posterior deste capítulo. De facto, são os processos de acesso ao modelo interno dinâmico de self, desenvolvidos no contexto teórico da vinculação que constituem o foco de interesse deste ponto da dissertação.

As narrativas relatadas pelas crianças foram avaliadas de dois modos diferentes: por um lado, foram qualificadas numa escala de cinco pontos, segundo um contínuo, no extremo positivo do qual, a história seria tradutora de uma representação de self aceite e valorizado no contexto de uma relação de vinculação importante e nutriente; por outro lado, foram submetidas a análise de conteúdo, sendo classificadas numa de três categorias, segura/confiante, evitante e hostil/negativa¹⁹.

No presente estudo, foram encontradas correlações significativas entre o comportamento evidenciado na reunião com a mãe após separação experimental prolongada e o tipo de histórias narradas pela criança. Assim, as crianças que haviam estabelecido vinculação segura com a mãe teriam tendência a inventar histórias cujo conteúdo foi também classificado como seguro/confiante; crianças de vinculação insegura evitante teriam tendência a criar histórias de conteúdo evitante e finalmente, as crianças que exibiram um padrão inseguro-controlador, contaram essencialmente histórias cujo conteúdo foi classificado hostil/negativo. Ou seja, foram identificados padrões típicos de histórias correspondentes aos diferentes padrões de vinculação, confirmando a hipótese da estreita conexão entre modelo interno de self e modelo interno da figura de vinculação.

Como conclusão geral da revisão apresentada dos estudos que recorrem a narrativas (evocadas por representações de situações de separação como acontece no SAT ou como complemento de histórias com temáticas relacionadas com a vinculação e separação), como meio de acesso aos modelos internos dinâmicos de nível representativo, parece-nos de salientar que em todos é patente uma associação significativa entre a qualidade da relação de vinculação, manifestada comportamentalmente no re-encontro com a figura de vinculação após separação experimental, e a

¹⁹ Uma história é classificada como segura/confiante se o protagonista é apresentado como alguém importante e meritório, cuja relação com a mãe é descrita como especial e próxima; em situações de conflito com a mãe, o protagonista mantém uma atitude aberta e negociável, sendo os desacordos resolúveis pelo diálogo de modo positivo; em situações de ameaça externa, o protagonista procura a mãe, vendo-a como fonte de segurança e protecção. Numa história classificada evitante, o protagonista é apresentado como alguém rejeitado ou de algum modo só, sendo negada a importância das relações; as situações stressantes, quer por conflito familiar, quer por ameaça externa são negadas ou ignoradas e quando reconhecidas, a necessidade de ajuda é repudiada, sendo que quando são evocados finais positivos, estes resultam exclusivamente da acção da criança. Numa história classificada como hostil/negativa, o protagonista envolve-se em comportamentos violentos, hostis, negativos ou bizarros e a relação com a mãe é descrita como desorganizada (Cf. Cassidy, 1988, p. 126).

natureza do discurso da criança. As narrativas das crianças são, de modo geral, nos vários estudos revistos, avaliadas em termos, por um lado, da abertura e facilidade de abordagem a temas relacionados com a vinculação e, por outro, da coerência e adequação das emoções expressas.

Para além de reflectirem a natureza do modelo interno dinâmico de self e, conseqüentemente variarem em função, a qualidade das narrativas infantis neste contexto, são condicionadas, por um lado, por processos interpessoais de comunicação e, por outro, por processos intrapessoais de desenvolvimento cognitivo.

De facto, Oppenheim e Waters (1995), baseando-se em dados de investigação recente na área da cognição e da comunicação precoce, sustentam que as representações de crianças de idade pré-escolar relacionadas com a vinculação, são condicionadas pelo nível de funcionamento cognitivo da criança, o qual se evidencia igualmente, na capacidade revelada de estruturar uma narrativa. Por outro lado, considerando, na mesma linha, que a vinculação constitui uma representação co-construída na relação com a figura de vinculação e portanto condicionada pela qualidade da comunicação precoce estabelecida, e que, adicionalmente, a evocação das narrativas se desenrola num contexto de comunicação experimentador-criança, no qual o experimentador desempenha um papel mais ou menos activo, no sentido de levar a criança a explicitar o conteúdo da história, aspectos inerentes à qualidade da comunicação pais-criança concorrem para o resultado final.

2.4. Revisão da investigação numa perspectiva organizacional de continuidade do desenvolvimento: A qualidade da vinculação no primeiro ano de vida e características do self pré-escolar.

Vários estudos foram conduzidos com objectivo de verificar a importância da qualidade da vinculação à mãe sobre o funcionamento e adaptação posteriores. A qualidade da vinculação, avaliada no final do primeiro ano de vida, através do paradigma experimental da "situação estranha" foi relacionada com manifestações do funcionamento da personalidade no pré-escolar (Arend, Gove & Sroufe, 1979; Easterbrooks &

Goldberg, 1990; Erickson, Sroufe & Egeland, 1985; LaFreniere & Sroufe, 1985; Sroufe, 1983; Sroufe, Fox & Pancake, 1983; Troy & Sroufe, 1987; Waters, Wipman & Sroufe, 1979). Passaremos de seguida à apresentação da investigação conduzida numa perspectiva organizacional de continuidade do desenvolvimento.

O "Minnesota Preschool Project" (LaFreniere & Sroufe, 1985; Sroufe, 1983; Sroufe, Fox & Pancake, 1983) envolveu a observação de duas classes de pré-escolar, durante doze e vinte semanas, respectivamente. Estas classes foram formadas²⁰, tendo em conta os objectivos do estudo, nomeadamente, as crianças foram escolhidas em função da qualidade de vinculação à mãe evidenciada aos 12 e 18 meses. Assim cada classe era constituída por igual número de crianças pertencentes a cada um dos três padrões de vinculação (seguro, inseguro-resistente, inseguro-evitante), sendo cada grupo equivalente a nível da idade, QI, raça e sexo.

O objectivo deste estudo era pois determinar, como resultado de uma observação prolongada e minuciosa do comportamento em situação destas crianças, os consequentes da qualidade de vinculação precoce à mãe. De facto, as crianças foram observadas todos os dias ao longo das 12 ou 20 semanas, quer pelos educadores, especialmente treinados para tal, quer por observadores externos colocados em lugar determinado da sala. A observação, no entanto não se limitava às interações ocorridas no contexto da sala de aula, mas também decorreu durante as actividades ao ar livre, no recreio e na carrinha que fazia o transporte das crianças de e para casa.

As variáveis sobre as quais incidiu o estudo foram seleccionadas com objectivo de fornecer um quadro compreensivo de adaptação e desadaptação no pré-escolar. Assim, para além da organização geral do comportamento de cada criança, foram considerados o modo como cada uma se confrontava com variadas situações de interacção, quer com pessoas (adultos e pares), quer com objectos, bem como a forma como exprimia as suas emoções e sentimentos.

A nível dos resultados foram encontradas diferenças significativas entre os três grupos, evidenciando-se as crianças que haviam estabelecido vinculação segura à mãe aos 12 e 18 meses, como aquelas que apresentavam

²⁰ A primeira classe era constituída por 15 crianças, enquanto a segunda por 24; a primeira tendo funcionado como uma espécie de estudo-piloto da segunda (Sroufe, 1983).

um padrão de comportamento revelador de melhor adaptação. Este traduzia-se por maior frequência de interações positivas quer com pessoas quer com objectos, uma atitude mais activa e de maior envolvimento nas situações, com mais expressão de afectos positivos e menos expressão de afectos negativos, bem como por índices de auto-estima mais elevada e de melhor adaptação às situações, mesmo quando estas eram de contrariedade.

Dada a grande quantidade de dados recolhidos no âmbito deste projecto, estudos parciais incidiram quer sobre aspectos determinados da relação destas crianças com os adultos, nomeadamente, a nível da dependência do adulto (Sroufe, Fox & Pancake, 1983), quer sobre variáveis indicadoras da qualidade da relação com pares, como liderança, assertividade, expressão de afectos positivos e negativos e acolhimento positivo (LaFreniere & Sroufe, 1985). De modo geral foi encontrada a mesma tendência valorizadora das crianças ditas seguras. A relação encontrada entre segurança na vinculação estabelecida à mãe no primeiro ano de vida e qualidade das interações com pares, mais tarde, já havia sido evidenciada no estudo de Waters, Wippman e Sroufe (1979), o qual incidiu sobre a observação do comportamento entre pares de três anos e meio. Efectivamente, as crianças que haviam estabelecido vinculação segura à mãe evidenciaram-se como mais competentes na relação com os iguais, quer a nível da iniciação, quer a nível da manutenção de interações positivas. Globalmente, estes resultados são interpretados como evidenciadores da coerência do desenvolvimento²¹.

O referido "Minnesota Preschool Project" inseriu-se num outro projecto mais amplo, o qual envolveu a observação e seguimento longitudinal, a partir dos 12 meses, de uma amostra de 267 crianças nascidas em famílias de alto risco social e emocional. Na realidade, as crianças do estudo atrás referido fazem parte desta amostra maior. Dadas as características da amostra global bem como do tipo de estudo em questão, das 267 crianças iniciais, apenas 96 foram observadas quando frequentavam o pré-escolar. O estudo de Erickson, Sroufe e Egeland (1985) incidiu sobre esta amostra de 96 crianças de idade pré-escolar. Este estudo tinha como

²¹ Saliente-se, no entanto, que esta perspectiva não exclui a possibilidade de mudança, nomeadamente através de intervenção intencional. Chama, no entanto a atenção para a natureza precoce de formação do self, constructo responsável por essa continuidade, ao nível da qual a intervenção deve ser organizada.

objectivo estabelecer relação entre a qualidade de vinculação no primeiro ano de vida e a existência de problemas de comportamento no pré-escolar.

Dada a amplitude das variáveis que fizeram parte deste estudo, foi possível ir mais além do que o mero estabelecimento de relação entre crianças seguras e ausência de problemas de comportamento ou entre crianças inseguras e manifestação de problemas de comportamento. De facto, foi particularmente interessante identificar os factores responsáveis pelas alterações ocorridas à relação esperada. Ou seja, as razões pelas quais crianças que, apesar de terem estabelecido vinculação insegura no primeiro ano de vida, se revelaram com um comportamento positivo no período pré-escolar e aquelas que, apesar de terem estabelecido vinculação segura, evidenciaram posteriormente problemas de comportamento. Tais razões parecem residir em modificações entretanto ocorridas a nível da qualidade dos cuidados e apoio fornecidos pelas mães destas crianças. Nos casos em que crianças de vinculação segura desenvolveram problemas de comportamento, verificou-se que a atitude educativa destas mães deixou de ser a adequada, não respondendo às necessidades das crianças nesta fase posterior do desenvolvimento. Reciprocamente, nos casos em que crianças de vinculação insegura no primeiro ano exibiram padrões de funcionamento positivo, verificou-se que as mães eram sensíveis e responsivas às necessidades diferenciadas das crianças nesta fase do desenvolvimento.

Um outro estudo (Troy & Sroufe, 1987), recorrendo a um subconjunto da amostra atrás referida de 267 crianças de alto risco social e emocional, estabeleceu de forma inequívoca a relação entre qualidade de vinculação à mãe no primeiro ano de vida e self pré-escolar. Este estudo incidiu sobre 38 crianças cuja história de vinculação era conhecida.

O objectivo deste estudo era compreender a razão pela qual, na relação entre pares, por vezes surgem situações em que um dos intervenientes é vítima do outro. Para além disso, investigação anterior havia evidenciado que há uma certa tendência para a manutenção dos papéis respectivos, neste tipo de relação em que um dos intervenientes se torna vítima do outro. A hipótese deste estudo era, pois, que o assumir de um papel de vítima ou daquele que vitima outro, se relaciona com a qualidade de vinculação anteriormente estabelecida, na medida em que a relação de vinculação estabelece o padrão das relações posteriores. De facto,

considerando que inicialmente foi toda a relação que foi interiorizada, o modelo interno dinâmico de self coincide com o modelo interno dinâmico da relação de vinculação. Assim, crianças que estabeleceram um padrão de vinculação evitante terão tendência a desempenhar o papel daquele que oprime, agride ou explora outro, dada a sua história de rejeição. Do mesmo modo, crianças que estabeleceram um padrão de vinculação inseguro-resistente-ambivalente terão tendência a funcionar como vítimas, na medida em que tendo vivido uma história de desorganização e inconsistência, se mantêm motivados para o estabelecimento de relações, embora sem grande eficiência.

A observação continuada de várias díades de crianças de idade compreendida entre 4 e 5 anos, em situação de jogo livre, controlando a qualidade de vinculação à mãe, permitiu verificar que interações em que um dos intervenientes tinha uma história de vinculação insegura-evitante, mais frequentemente se transformavam em situações de dominância do segundo pelo primeiro.

Efectivamente, entre todas as combinações possíveis estabelecidas a partir do padrão de vinculação, verificou-se que se um dos elementos da díade tinha uma história de vinculação segura, as interações estabelecidas eram francamente positivas, não ocorrendo qualquer situação de dominância, qualquer que fosse a história de vinculação do segundo interveniente. Por outro lado, na mesma situação, se um dos intervenientes tinha história de vinculação insegura-evitante e o outro inseguro-resistente-ambivalente, a relação que se estabelecia facilmente assumia contornos de agressividade, o primeiro exercendo o seu poder sobre o segundo. Nos casos em que ambos os intervenientes tinham história de vinculação insegura-evitante, a relação que se estabelecia era de agressividade, de dominância de um pelo outro, sendo que assumia o papel de vítima aquele que organizava o seu comportamento em função dos seus sentimentos de pouca valia e fraca auto-imagem, permitindo ao outro exprimir a sua hostilidade e agressividade, desempenhando o papel de opressor. Finalmente, se ambos os intervenientes tinham história de vinculação insegura, do tipo resistente-ambivalente, as interações estabelecidas embora pobres no que se refere a trocas e partilha, não se revestiam de qualquer agressividade ou dominância de um sobre o outro.

Replicando e alargando o estudo de Arend, Gove e Sroufe (1979), o estudo de Easterbrooks e Goldberg (1990), estabelece a relação entre qualidade de vinculação à mãe e ao pai, aos 20 meses e características do self pré-escolar, nomeadamente de "*ego-control*" e "*ego-resilience*". O constructo de *ego-control* foi definido como a capacidade da criança em regular os impulsos, adiar a gratificação ou esperar pela recompensa e exprimir afectos adequados à situação. O constructo de *ego-resilience* foi definido como a capacidade de adaptação, de flexibilidade e de manutenção da organização sem excesso de stress, face às circunstâncias e características das situações de vida com que se confronta a criança. A avaliação destes dois constructos foi feita pela educadora, através do *California Child Q-Sort*. Para além desta apreciação feita pelas educadoras das crianças da amostra, foi pedido aos pais que procedessem à estimativa da frequência com que os seus filhos exprimiam dez emoções, positivas e negativas.

Em termos dos resultados encontrados neste estudo, parece-nos de salientar que a análise teve em conta a qualidade da vinculação estabelecida quatro anos antes, à mãe e ao pai, individualmente e em conjunto. Assim foi possível identificar crianças de vinculação segura a ambos os pais, crianças de vinculação segura a um dos progenitores e insegura ao outro e crianças de vinculação insegura aos dois. Por outro lado, foi tido em conta que algumas das famílias da amostra haviam sofrido mudanças importantes, nos quatro anos que mediaram as duas observações.

No que se refere à relação entre qualidade de vinculação no segundo ano de vida e características do self pré-escolar, verificaram-se diferenças significativas entre crianças de vinculação segura e insegura, à mãe e ao pai, a nível do auto-controle: insegurança na vinculação aparecendo associada a um excesso de controle dos impulsos e das emoções. No que diz respeito ao constructo de *ego-resilience*, não se encontraram diferenças significativas entre crianças seguras e inseguras.

Quando se tem em conta, simultaneamente, a qualidade da vinculação à mãe e ao pai, verifica-se que há relação significativa a nível do auto-controle, mas não a nível da plasticidade do self. Assim, crianças de vinculação segura à mãe e ao pai, evidenciaram-se como crianças com melhor capacidade de regular os seus impulsos e emoções. Embora não tenha sido encontrada uma relação estatisticamente significativa, talvez devido à reduzida dimensão da amostra, a análise dos dados aponta para

um funcionamento mais desadaptado, sobretudo no que diz respeito ao auto-controle, por parte das crianças que estabeleceram vinculação insegura quer à mãe quer ao pai. A possibilidade de estabelecer uma relação segura com um dos progenitores parece amortecer ou atenuar o efeito da insegurança da relação com o segundo progenitor.

No que se refere às mudanças ocorridas na história de vida das famílias entre as duas observações, verificou-se que estas têm repercussão na plasticidade de adaptação da criança, quando é tida em conta a qualidade de vinculação. Um nível ótimo de plasticidade perante situações novas e stressantes foi encontrado em crianças que, tendo estabelecido vinculação segura à mãe, fazem parte de famílias que não sofreram mudanças importantes; um bom nível de adaptabilidade foi também encontrado em crianças que, embora tivessem estabelecido vinculação insegura à mãe, fazem parte de famílias cuja organização e/ou funcionamento foi alterado; os piores resultados a nível da variável de *ego-resilience* foram encontrados em crianças de vinculação insegura e cujas famílias não sofreram quaisquer alterações. Refira-se ainda que a principal mudança ocorrida a nível das famílias consistiu na modificação do tempo de trabalho da mãe, o qual obviamente tem repercussões na rotina de cuidados da criança e, conseqüentemente, na quantidade de interação mãe-criança.

Quando comparados estes resultados, com os obtidos por Arend, Gove e Sroufe (1979), verifica-se que é essencialmente a nível desta variável de "*ego-resilience*", que se encontram diferenças entre os dois estudos. De facto, no primeiro estudo (Arend, Gove & Sroufe, 1979), encontraram-se diferenças significativas entre crianças que haviam sido classificadas como seguras e inseguras à mãe, aos 18 meses. Note-se, no entanto que as crianças deste estudo eram oriundas de famílias, nas quais não ocorreram quaisquer modificações entre os dois momentos de observação. Tal como salientam Easterbrooks e Goldberg (1990), mudanças ocorridas na história e estrutura familiar contribuem para modificações a nível da plasticidade de adaptação das crianças.

Globalmente, estes resultados sustentam a perspectiva da coerência ou continuidade adaptativa do desenvolvimento, salientando a importância que desempenha nessa continuidade, a estabilidade da vida familiar e da qualidade da relação parental. Embora a tendência seja de que as crianças que tiveram oportunidade de estabelecer uma relação de

vinculação segura na primeira infância, apresentem melhores índices de adaptação mais tarde, a verdade é que a segurança da vinculação não os torna invulneráveis à influência do ambiente (Easterbrooks & Goldberg, 1990; Erickson, Sroufe & Egeland, 1985; Sroufe, 1983). Do mesmo modo, crianças que estabeleceram vinculação insegura, poderão apresentar mais tarde, padrões adaptados de comportamento desde que as condições de cuidado e relação parental se modifiquem nesse sentido, tornando-se sensíveis e responsivas às necessidades diferenciadas da criança em diferentes períodos de desenvolvimento.

Em suma, ao longo da primeira parte deste capítulo, procurou-se apresentar o processo de desenvolvimento do self, tal como é conceptualizado no âmbito das teorias de inspiração psicanalítica, tendo sido dado particular realce ao racional da vinculação pelo seu valor heurístico e de potencial de investigação. Foi assim possível delinear os contornos de que se reveste o modelo interno dinâmico de self durante o chamado período pré-escolar, inserindo-o nos condicionalismos inerentes ao processo mais geral de desenvolvimento e socialização da criança desta faixa etária. Assumindo uma perspectiva de continuidade do desenvolvimento, foi, no entanto, salientado que cada fase do ciclo vital representa uma nova oportunidade de re-organização do self. Passaremos de seguida à apresentação dos processos de desenvolvimento do self pré-escolar, numa perspectiva desenvolvimental-cognitiva, bem como da revisão da investigação que fundamenta essas asserções teóricas.

3. Construção do self durante os anos pré-escolares

Numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental é assumido que o self é "uma construção cognitiva activa, submetida a mudança desenvolvimental" (Harter, 1983a, p. 292).

Embora os dados empíricos sejam escassos e ainda desarticulados, genericamente, pode dizer-se que, com o desenvolvimento, as crianças passam de uma caracterização do self em termos comportamentais, no período pré-escolar, para constructos tipo-traço, na idade escolar, para finalmente recorrerem a constructos psicológicos, mais abstractos, na adolescência (Harter, 1986a).

Assim, o self assume características específicas ao longo dos anos pré-escolares, características essas que podem ser compreendidas à luz das possibilidades abertas e das limitações impostas pelo funcionamento cognitivo deste estágio.

Neste sentido é legítimo pensar-se que os progressos que ocorrem na estrutura cognitiva ao longo do desenvolvimento, que definem a faceta sujeito do self se repercutem na teoria acerca do self que o indivíduo vai construindo. Por outro lado, a faceta objecto do self também se vai modificando com o desenvolvimento, assumindo novas e diferentes características. O desenvolvimento da faceta sujeito do self ou self existencial, repercute-se na estrutura do self enquanto as mudanças que ocorrem na faceta objecto ou self categorial, se manifestam a nível do conteúdo do self.

De seguida procederemos à revisão de investigação conduzida numa perspectiva desenvolvimental-cognitiva, tendo em vista a compreensão do processo de construção do sentido de self nos chamados anos pré-escolares.

3.1. O self pré-escolar: revisão da investigação

A maior parte dos teóricos que apresentam o self como teoria ou construção cognitiva não têm preocupações desenvolvimentais, nem se prendem com as implicações que podem ter, a nível da teoria pessoal do self, as aquisições feitas em termos de desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, e embora os chamados anos pré-escolares se tenham convertido em alvo especial da investigação desenvolvimental nas últimas décadas, é verdade que no que se refere ao self a evidência empírica é ainda bastante insuficiente e desarticulada, dificultando a construção de um modelo

teórico consistente. De facto, não há muita investigação que esclareça o modo como o self é construído ou, em termos cognitivo-desenvolvimentais, como se modifica em conteúdo e estrutura.

Neste sentido iniciaremos esta apresentação com o modelo proposto por Damon e Hart (Damon, 1983, Damon & Hart, 1982, Hart & Damon, 1986), de desenvolvimento do self, na medida em que estes autores procuraram sistematizar os dados da investigação disponível num corpo teórico compreensivo das duas facetas do self, self existencial e self categorial. Os autores introduzem o conceito de *self-understanding*, o qual se refere " ao conhecimento e às reflexões pessoais acerca do self-conhecido, bem como acerca do self-conhecedor" (Damon & Hart, 1982, p.845), isto é, do self-objecto, self categorial e do self-sujeito, self existencial.

Trata-se de um modelo integrado de desenvolvimento das duas facetas do self, dos primeiros anos de vida até à adolescência. Para cada um dos quatro estádios considerados são apresentadas as características de que se reveste o self, categorial e existencial, segundo as dimensões que definem cada uma das facetas. O self existencial inclui o sentido de continuidade pessoal no passado, presente e futuro, o sentido da diferenciação entre si e o outro, o sentido da vontade ou possibilidade de acção sobre a própria vida e o sentido de auto-reflexão. Por outro lado, o self categorial inclui as dimensões física, activa, social e psicológica. "A dimensão do self físico inclui o corpo e os recursos materiais, a dimensão do self activo inclui as actividades e capacidades pessoais, a dimensão do self social inclui as características da personalidade social, as relações sociais e as interacções sociais, a dimensão do self psicológico inclui as emoções, pensamentos e processos cognitivos" (Hart & Damon, 1986, p. 390-391).

Embora, como atrás se referiu, se trate de um modelo do desenvolvimento do self, entre os primeiros anos de vida e a adolescência, dado o objecto do presente capítulo, restringir-nos-emos ao que diz respeito à criança com idade compreendida entre 3 e 6 anos. Assim, procedermos à sua caracterização para cada uma das dimensões atrás referidas do self, existencial e categorial, de acordo com o modelo proposto e referenciando os dados da investigação de suporte.

Com base nos estudos de Broughton (1978), Guardo e Bohan (1971) e Selman (1980), Damon e Hart (1982), caracterizam o sentido de

continuidade, diferenciação e vontade que integram o self existencial da criança pré-escolar. Relativamente à dimensão auto-reflexão não referem investigação de suporte.

Os autores (Damon & Hart, 1982, Hart & Damon, 1986) assumem que o sentido de continuidade pessoal no passado, presente e futuro, para a criança de idade pré-escolar, assenta no reconhecimento de características físicas e, secundariamente, do nome. Baseiam-se essencialmente nas conclusões do estudo conduzido por Guardo e Bohan (1971). Neste estudo, foram entrevistadas 116 crianças, das quais 26, já com seis anos de idade frequentavam a pré-primária. É sobre as respostas dadas por estas crianças que radicam as asserções feitas. Uma entrevista semi-estruturada, de tipo piagetiano, conduzida junto das crianças da amostra pretendia avaliar quatro dimensões relacionadas: "humanidade" (a sua identidade como pessoa versus animal), "sexualidade" (a identidade do próprio sexo versus sexo oposto), "individualidade" (distinção entre si e outra pessoa do mesmo sexo e idade) e "continuidade". A dimensão continuidade foi investigada relativamente ao passado, ao futuro próximo, ao futuro longínquo e perante a alteração do nome. A nível dos resultados é interessante apontar que se relativamente à continuidade do passado apenas uma pequena percentagem de crianças (9.1% de rapazes de seis anos e 29.4% de meninas da mesma idade) a reconhece, no que se refere ao futuro, próximo ou longínquo, ou perante a possibilidade de mudança de nome, a grande maioria das crianças desta idade não tem hesitação em afirmar que continuará a ser a mesma pessoa. Globalmente, as crianças fundamentaram as suas convicções em características físicas que se mantêm para além das modificações inerentes ao crescimento. No que se refere ao nome como fundamento de continuidade, verifica-se que no final do período pré-escolar as crianças já começam a abandonar a crença de que podem assumir outra identidade mudando de nome.

As dimensões "humanidade" e "sexualidade" também podem contribuir para a compreensão do sentimento de continuidade da criança pré-escolar. De facto, continuar a ser o mesmo no passado, presente e futuro, implica também continuar a ser pessoa e manter o mesmo sexo, ao longo do tempo. A quase totalidade de crianças de seis anos, afirmou a impossibilidade de ser outro que ser humano do seu sexo. Como razões

apontaram características físicas e aspectos comportamentais (Guardo & Bohan, 1971).

Outros estudos foram conduzidos com objectivo de verificar como era adquirida pela criança o sentido de manutenção do sexo ao longo do tempo (Kohlberg, 1966; Marcus & Overton, 1978). Kohlberg (1966), aponta que, embora a partir dos três anos, a criança use sem erro os termos menino e menina, referindo-se quer a si própria quer ao outro, o reconhecimento do sexo próprio pode variar num determinado espaço de tempo para a criança pré-operatória.

Na verdade, Kohlberg (1966), localiza a aquisição da noção da manutenção do sexo entre os 5 e os 7 anos, sendo que essa permanência para o self precede a do outro, ou seja a criança reconhece primeiro que o seu sexo é imutável ao longo de toda a vida e só posteriormente reconhece o mesmo para outra criança. Parece haver uma relação desenvolvimental entre a constância do sexo e a conservação das quantidades físicas, sendo que esta precederia aquela. De facto, a conservação da noção de sexo requer um processo de aprendizagem mais complexo que a conservação no mundo físico. Nas tarefas típicas de conservação, pretende-se que a criança reconheça que, embora pareça modificar-se, a quantidade real de substância, peso ou volume de facto não se altera. No entanto, na situação de conservação do sexo, as características físicas que definem o corpo da criança modificam-se de facto: a criança modifica em peso, altura, volume, força e mesmo tamanho do cabelo ou cor da pele, se exposta ao sol. Para além disto a atitude dos agentes de socialização relativamente à criança tende a acentuar o carácter mutante do seu crescimento: "que grande estás a ficar! e como estás mais forte!", em detrimento das características que se mantêm. Tudo isto parece contribuir para a maior dificuldade da criança em perceber que, apesar de estar em pleno processo de mudança, há aspectos do seu self que se mantêm inalteráveis, como o sexo. A tarefa cognitiva da criança é aprender quais as características do self que são constantes e portanto não susceptíveis de mudança e quais é esperado que se modifiquem. Terá também que aprender a distinguir entre características que definem categorias como a idade (altura, características faciais, voz) e aquelas que inequivocamente definem o sexo. Finalmente, a criança deverá integrar esta informação de modo a compreender e reconhecer que, de facto, as características que definem a idade se vão modificando, enquanto que

aquelas que definem o sexo, não. Com este conhecimento a criança toma consciência de que o sexo é constante, embora a idade o não seja.

Utilizando uma metodologia sensivelmente diferente, na medida em que recorreram a fotografias das próprias crianças, em vez de desenhos, como no estudo de Kohlberg (1966), Gouze e Nadelman (1980), procuraram verificar o referido *décalage* entre a aquisição da noção de continuidade do sexo próprio e da mesma noção referida a outrém. Apresentando a situação às crianças como uma tarefa de conservação, na qual se vão modificando sucessivamente aspectos perceptíveis da realidade, mas sem realmente se modificar a essência, isto é, introduzindo alterações a nível do vestuário e dos cabelos em fotografias das próprias crianças. Perante cada uma das alterações a criança era confrontada com a situação se o/a menino/a da fotografia continuava a ser o/a mesmo/a ou se tinha passado a ser uma menina ou um menino (invertendo o sexo inicial).

Como conclusão deste estudo, os autores confirmam a precocidade de aquisição da noção de conservação do sexo relativamente ao self. Não afirmam uma tendência linear em termos de idades de aquisição destas duas noções, mas verificam que estas se correlacionam com o nível de desenvolvimento cognitivo.

Os resultados obtidos por Marcus e Overton (1978), são convergentes com os estudos atrás referidos, embora a questão da constância do sexo seja colocada de modo mais amplo. De facto, neste estudo a permanência do sexo é estudada, junto de crianças de idade compreendida entre os cinco e os sete anos, relativamente ao próprio e ao outro, perante representações pictóricas (desenhos e fotografias) e modelos vivos. Por outro lado, foi analisada a relação entre a aquisição da constância do sexo e a conservação da substância (contínua e descontínua), em situação de identidade e de equivalência.

Globalmente, os resultados apontam para a seguinte tendência desenvolvimental: "manifestando inicialmente ausência de constância do sexo e de conservação (da substância), as crianças revelaram posteriormente uma compreensão preliminar do conceito de constância do sexo, evidenciada pela resposta correcta à questão da possibilidade de mudança de sexo. No entanto, neste estágio, a criança não dispõe ainda da estrutura operatória necessária à total compreensão da constância do sexo, sendo influenciada pelas variações perceptíveis."(Marcus & Overton, 1978, p. 440).

O sucesso nas tarefas de conservação reflecte a emergência da estrutura operatória necessária ao estabelecimento completo e estável do conceito de constância do sexo. Neste estágio, mesmo confrontada com a aparência perceptiva de mudança de sexo, a criança não se ilude e afirma a constância. Tal como nos outros estudos referidos (Gouze & Nadelman, 1980; Kohlberg, 1966), verificou-se a precocidade de compreensão da permanência do sexo relativamente ao self, que em relação ao outro.

É com base nas conclusões dos estudos de Broughton (1978) e Guardo e Bohan (1971), que o modelo de Damon e Hart (1982), atribui à distinção do nome, das características físicas e da acção, o sentido da diferenciação entre o self e o outro, para a criança de idade pré-escolar. De facto, mais de metade das crianças que frequentam a pré-primária, no estudo de Guardo e Bohan (1971), afirmaram a impossibilidade de assumir a identidade de uma outra pessoa, mesmo que esta tivesse a mesma idade e fosse do mesmo sexo, baseando as suas respostas em diferenças físicas e/ou nas actividades que gostam e realizam frequentemente.

Relativamente à diferenciação entre o self e o outro, Bannister e Agnew (1977) conduziram um interessante estudo empírico, com crianças entre os 5 e os 9 anos. Em grupos de seis, as crianças foram convidadas a exprimir-se acerca das actividades preferidas, dos amigos, professores, outros adultos e delas próprias. As afirmações feitas por cada uma foram reproduzidas e gravadas sob uma mesma voz adulta, tendo-lhes sido retirado qualquer sinal que pudesse conduzir à identificação de quem as havia proferido. Quatro meses mais tarde, as mesmas crianças foram confrontadas com as gravações, sendo-lhes então pedido que identificassem quais haviam sido as suas próprias afirmações. As crianças mais novas, de cinco anos, foram capazes de identificar correctamente cerca de 40% das afirmações que haviam proferido, enquanto que, como esperado, as mais velhas, de 9 anos, atingiram os 60%.

No entanto, o que é particularmente interessante neste estudo são as razões apontadas pelas crianças das várias idades para afirmarem o reconhecimento de determinada afirmação como sua. As crianças mais novas, de idade pré-escolar, basearam o seu reconhecimento essencialmente na recordação de que haviam sido elas que haviam proferido aquela afirmação ou, tratando-se de uma actividade, apelavam à frequência com que a realizavam. As mais velhas apelavam para aspectos da afirmação de

que gostavam ou desgostavam particularmente, avaliavam a medida em que a afirmação se lhes aplicava psicologicamente ou tinham em conta a possibilidade lógica dessa afirmação se lhes aplicar. Finalmente estes autores referem também que quando questionadas acerca de quanto se diferenciam de outras pessoas, as crianças mais novas baseiam-se em características físicas e comportamentos evidentes, enquanto as mais velhas recorrem a constructos de personalidade, dado convergente com os resultados obtidos por Guardo e Bohan (1971).

Na mesma linha e com objectivos aproximados, o estudo de Broughton (1978), consistiu numa entrevista individual, semi-estruturada acerca, entre outros aspectos, das noções de self, mente e corpo e as relações que as crianças estabelecem entre estes três conceitos. As crianças mais novas do estudo (com idade compreendida entre 4 e 7 anos), evidenciaram alguma confusão entre self, mente e corpo, afirmando, por exemplo, que self e mente são partes do corpo, "o que faz com que todo o corpo tenha um self, incluindo animais e plantas" (p. 82). Neste sentido, o que estabelece a diferença entre o self e o outro são as características físicas e outros atributos materiais.

Tomados globalmente, estes estudos sobre o sentido da diferenciação entre o self e o outro, apontam para a relevância das características físicas e materiais, bem como de comportamentos e acções frequentes, no estabelecimento da defenição pessoal como alguém distinto de outro.

É ainda com base em dados recolhidos no estudo de Broughton (1978), que Damon e Hart (1982), caracterizam o sentido de vontade própria ou possibilidade de acção sobre a própria vida da criança desta idade. De facto, neste nível etário a vontade está localizada numa determinada parte do corpo: é a cabeça que diz ao corpo o que ele deve fazer. Conclusão semelhante foi encontrada no estudo de Selman (1980), embora a metodologia seguida neste tenha sido muito diferente. De facto, em vez de uma entrevista semi-estruturada, as crianças foram confrontadas com dilemas relativamente aos quais deveriam encontrar uma solução. A análise das respostas dadas pelas crianças mais novas, permitiu concluir que estas não distinguem ainda entre a experiência psicológica e a experiência física, concebendo o self em termos físicos. No mesmo sentido, a vontade de acção do self liga-se a partes bem localizadas do corpo: "a minha boca diz ao

meu braço o que fazer e o meu braço faz o que a minha boca lhe manda fazer" (p.95).

Finalmente, no que se refere à dimensão auto-reflexão, segundo o modelo teórico proposto (Damon, 1983, Damon & Hart, 1982, Hart & Damon, 1986), o que caracteriza a criança pré-escolar é o reconhecimento das suas características físicas, das suas actividades típicas e das suas capacidades de acção, embora, como atrás referimos, não seja apontada investigação de suporte.

De acordo com o modelo teórico que temos vindo a apresentar, as quatro dimensões que integram o self categorial e ao longo das quais será conceptualizado o desenvolvimento pré-escolar são o self físico, o self activo, o self social e o self psicológico. Tal como procedemos para o self existencial, apresentaremos a investigação que suporta a caracterização que é feita de cada dimensão nesta faixa etária.

Como os estudos atrás referidos de Broughton (1978) e de Selman (1980), permitiram concluir, o self físico da criança desta idade assenta realmente no reconhecimento das suas características físicas, do nome, do sexo e do grupo etário de pertença, ou seja, na identificação de atributos directamente conhecidos pela percepção.

O estudo conduzido por Keller, Ford e Meacham (1978), com características diferentes dos anteriores, nomeadamente o facto da amostra ser exclusivamente constituída por crianças entre os três e os cinco anos²², contribuiu de modo significativo para a compreensão de algumas dimensões do self categorial, nesta faixa etária.

A metodologia usada neste estudo envolveu uma entrevista constituída por questões abertas, completamento de frases acerca do self, questões colocadas em termos posso/sou/tenho e, finalmente, escolha entre duas frases descritivas do self, uma das quais redigida em termos de descrição física e outra redigida em termos de actividades. A totalidade das entrevistas das várias crianças foram gravadas, tendo posteriormente sido alvo de análise de conteúdo.

²² Note-se que em todos os estudos referidos (Bannister & Agnew, 1977; Broughton, 1978; Gouze & Nadelman, 1980, Guardo & Bohan, 1971; Kohlberg, 1966; Marcus & Overton, 1978; Selman, 1980), as amostras usadas ultrapassavam o período pré-escolar, sendo de modo geral essencialmente constituídas por crianças de idade escolar.

Embora a análise de conteúdo tenha permitido a identificação de nove categorias: acções, relações com os outros, imagem corporal, posses, títulos pessoais, sexo, idade, avaliação, características pessoais e preferências, os dados revelaram que a categoria actividade, incluindo competências, comportamentos de ajuda e acções habituais era a dimensão mais importante na definição do self da criança pré-escolar.

Com base nestes resultados, Damon e Hart (1982), caracterizam o self activo da criança desta idade, em termos das actividades típicas, bem como do reconhecimento das capacidades para a realização das mesmas. Por outro lado, este estudo forneceu elementos adicionais importantes sobre o self categorial no pré-escolar, na medida que o reconhecimento das preferências e das aversões pessoais, remete para a dimensão do self psicológico, aspecto que não havia emergido dos estudos anteriores.

Quanto à última dimensão considerada no self categorial, a dimensão do self social, esta não é caracterizada no modelo proposto, dada a inexistência de evidência empírica que permita tirar conclusões a esse nível, acerca da criança pré-escolar (Damon & Hart, 1982).

Embora não tenhamos citado a totalidade da investigação revista por Damon e Hart (1982), na fundamentação do modelo teórico exposto, na medida em que tudo o que se refere à chamada idade escolar e à adolescência se afasta do objecto do presente capítulo, não podemos terminar a apresentação do referido modelo, sem salientar alguns aspectos que os autores consideram essenciais. De facto, se a enumeração da investigação citada poderia fazer pensar na simples identificação de tendências desenvolvimentais, entre a primeira infância e adolescência, o que é original e, portanto de realce no modelo exposto, é a tomada em consideração simultânea, em cada estágio, das várias dimensões definidas, ao longo das quais se desenha o desenvolvimento do self, existencial e categorial.

Deste modo, em vez de enunciar uma tendência desenvolvimental simples de um self categorial inicialmente físico a um self psicológico, na adolescência, o modelo teórico citado representa-se graficamente através de um cubo, na face frontal do qual são designadas 16 células, quatro para cada um dos quatro estádios considerados, cada uma das quais correspondendo às quatro dimensões citadas: self físico, activo, social e psicológico. Assim,

embora no início o self infantil seja essencialmente físico, há coexistência de elementos caracterizadores de um self activo, social e psicológico, tal como se procurou realçar na revisão da investigação atrás apresentada. Do mesmo modo no estágio seguinte, a par de uma ênfase atribuída ao self activo, há coexistência de elementos de self físico, social e psicológico. O mesmo se passa para os outros dois estádios.

Por seu lado, o self existencial é representado graficamente na fase lateral do cubo, a qual no entanto não aparece dividida em células havendo sim indicação da evolução suposta a nível das quatro dimensões definidas (continuidade, distinção self-outro, vontade e auto-reflexão). De facto, os autores afirmam a inexistência de evidência empírica que permita estabelecer níveis qualitativamente distintos de desenvolvimento do self existencial. "Mais exactamente, a literatura indica que neste intervalo de idades, ocorre a emergência gradual de algumas novas noções em cada uma destas quatro dimensões" (Damon & Hart, 1982, p. 861).

Finalmente refira-se que outro aspecto essencial deste modelo teórico, o qual inspirou a sua natureza cúbica, é a interacção constante entre mudanças ocorridas a nível existencial do self e mudanças ocorridas a nível categorial: "ao longo de todo o processo ontogenético, há influência mútua entre os dois aspectos básicos do self. "Embora o "Eu" e o "Mim" se estruturam em torno de diferentes aspectos conceptuais, o progresso desenvolvimental a nível de um deles dá forma e promove o progresso desenvolvimental do outro"(Damon & Hart, 1982, p. 861). Como última nota os autores referem a relevância de mais investigação empírica que possa de alguma forma confirmar (ou modificar) o modelo apresentado, o qual reconhecem especulativo em certa medida.

Integrando-se numa perspectiva estrutural-cognitiva, na linha piagetiana, Susan Harter (1983, 1985a, 1988a), propõe um modelo de desenvolvimento do self, conceptualmente organizado de modo diferente do modelo revisto de Damon e Hart (Damon, 1983, Damon & Hart, 1982, Hart & Damon, 1986), embora evidencie alguns pontos de convergência. O modelo proposto por Harter (1983, 1985a) insiste nas mudanças ocorridas no self, a nível quer da sua estrutura, quer do seu conteúdo: as mudanças

estruturais definindo o desenvolvimento do self existencial, as mudanças de conteúdo caracterizando o desenvolvimento do self categorial.

Considerando que afirmar uma progressão desenvolvimental que estabelece uma mudança de um self eminentemente físico e comportamental (e como tal directamente percebido), a um self definido em termos de traços e constructos de personalidade, desembocando por sua vez, num self abstracto baseado em processos psicológicos, na adolescência, consiste numa visão reducionista e confusa, na medida em que são misturadas mudanças ocorridas a nível de conteúdo e a nível da estrutura, Harter (1983, 1985a), propõe uma sequência desenvolvimental em quatro estádios (cada um dividido em dois níveis diferenciados), os quais se caracterizam pela forma sob a qual as mudanças que ocorrem em termos estruturais, se evidenciam em termos de conteúdos de descrição do self.

Assumindo a estreita ligação do desenvolvimento do self com o nível de complexidade de funcionamento cognitivo, estabelece correspondência entre os quatro estádios de formação do self e os estádios de desenvolvimento estrutural-cognitivo (pré-operatório, operatório concreto, operatório formal e pós-formal)²³.

Neste sentido, o processo de desenvolvimento do self é organizado a nível de duas dimensões distintas: a estrutura e o conteúdo. Apesar de abordadas separadamente, é reconhecida a estreita ligação existente entre estas duas dimensões.

Assim, em termos do conteúdo da descrição do self, Harter (1983, 1985a), refere cinco tipos de conteúdos, que se mantêm ao longo do processo desenvolvimental. Distingue entre "1) atributos físicos, por exemplo, tamanho, idade, sexo, raça, aparência, posses; 2) descrições comportamentais, incluindo, acções, competências, preferências; 3) descrições emocionais, por exemplo, sentimentos, afectos e humores; 4) descrições motivacionais, por exemplo, intenções percebidas e atribuições causais; 5) cognições, por exemplo, descrições das atitudes pessoais e da natureza dos pensamentos próprios, teorias e construções cognitivas" (Harter, 1985a, p.75).

²³ Embora o âmbito do presente capítulo se restrinja à idade pré-escolar, julgamos pertinente a apresentação deste modelo de desenvolvimento do self, ultrapassando esses limites etários.

Harter salienta que estes tipos de conteúdos podem ser aplicados a variados domínios, entendendo por domínio "categorias como a realização escolar, as relações sociais, a mestria atlética, o sentido de valor moral, etc" (Harter, 1985a, p.75). Acrescenta que num determinado domínio, o self pode ser descrito em termos de cada um dos tipos de conteúdo referidos.

Por exemplo: "No que se refere ao domínio da competência cognitiva (...), as primeiras descrições serão provavelmente estabelecidas em termos de *atributos físicos*, como "eu sou esperto, porque sou grande ou porque sou um rapaz ou porque já tenho cinco anos". No nível seguinte, das *descrições comportamentais*, a criança referirá competências específicas como saber contar ou dizer o alfabeto como evidência da sua competência. O nível subsequente, das *descrições emocionais*, pode alargar estas dimensões e incluir o prazer que o self retira de fazer trabalhos de casa desafiantes (...), o nível das *descrições motivacionais* pode acrescentar a atribuição ao esforço pessoal pelo sucesso obtido, (...), para ao nível das *cognições* se referir à capacidade de pensar logicamente nos problemas para deduzir as respostas" (Harter, 1985a, pp. 75-76).

Como está patente no exemplo citado, os tipos de conteúdo referidos podem aplicar-se a qualquer domínio. É assumida uma tendência desenvolvimental das descrições mais simples às de maior complexidade, embora possam coexistir no mesmo momento descrições de diferentes tipos de conteúdo.

A dimensão estrutura, refere-se por seu turno, ao modo como os tipos de conteúdo são processados cognitivamente ou conceptualizados. Em termos da estrutura da descrição do self, Harter (1983, 1985a) distingue quatro estádios, a saber: no estádio I, as auto-descrições são expressas em termos de caracterizações simples, relativas a aspectos específicos; no estádio II, são integradas em traços; no estádio III, integram-se em abstrações simples para no estádio IV, constituírem abstrações de ordem superior. No interior de cada estádio há uma progressão em termos de diferenciação, isto é, são definidos dois níveis: no primeiro nível, os atributos, os traços ou as abstrações são essencialmente globais e dicotómicas, tipo tudo-ou-nada, enquanto que no segundo nível as auto-descrições se diferenciam, especificando-se em função das situações, podendo coexistir descrições de sentidos opostos. De facto, a "regressão" a uma forma de pensamento dicotómica parece ocorrer num primeiro momento de acesso a um novo

estádio, como se a criança, não conseguindo ainda *controlar* a nova estrutura emergente, procedesse a generalizações grosseiras (Fisher, 1980, Harter 1988b).

Assim, se tomamos em consideração o domínio da competência, a auto-percepção da criança vai assumindo formas diferentes, ao longo dos quatro estádios de desenvolvimento, definidos em função da estrutura:

- O primeiro estágio, correspondendo ao estágio pré-operatório de funcionamento cognitivo, caracteriza-se pelo facto da criança se auto-percepcionar como boa ou má, de um modo dicotómico e global, em todas as actividades que realiza, a desenhar, a fazer puzzles, a saltar, a correr, a cantar, etc; No segundo nível esta avaliação torna-se mais diferenciada e a criança reconhece que pode ser boa em determinadas actividades ou circunstâncias mas não o ser relativamente a outras.

- No segundo estágio, correspondente ao estágio operatório concreto, os atributos da auto-percepção de competência do estágio anterior, integram-se em traços. Num primeiro nível, estes traços são generalizados a todas as situações, dada a incapacidade da criança desta fase, ter simultaneamente em conta os dois pólos de um par de traços opostos. No segundo nível deste estágio, os traços tornam-se mais diferenciados, de modo a que a criança começa a considerar que pode ser simultaneamente os dois polos opostos do mesmo traço, em circunstâncias diferentes ou relativamente a áreas diferentes. No entanto, apesar da diferenciação dos traços, estes co-existem lado a lado e não estão integrados num todo.

- O terceiro estágio, correspondente ao estágio das operações formais, é caracterizado pelo início de integração dos traços, dando origem a abstrações simples. No primeiro nível de integração, assiste-se novamente a um processo de generalização, derivando numa abstracção de um só pólo. Na construção que o pré-adolescente faz da abstracção "inteligência", vai sobrevalorizar alguns traços implicados nessa abstracção em detrimento de outros, estabelecendo para si próprio o conceito de "pouco inteligente" devido ao facto de incluir aí matérias como ciência e matemática nas quais não é forte, excluindo por exemplo arte e criatividade domínios nos quais a sua auto-avaliação é positiva. Durante o segundo nível, as abstrações diferenciam-se, permitindo ao adolescente proceder a uma avaliação mais fina, mais específica, de si próprio. Mas tal como no estágio anterior, mesmo

neste nível não há ainda lugar para a integração destas abstrações simples, as quais co-existem lado a lado, por vezes até causando alguma confusão no sujeito (Como posso ser tão criativo e tão pouco inteligente?). Já há diferenciação de criatividade e inteligência, o que não acontecia no primeiro nível, mas estes dois constructos não estão ainda integrados numa abstracção de ordem superior.

- O quarto estágio, correspondendo ao estágio das operações pós-formais, caracteriza-se pela formação de abstrações de ordem superior, globais num primeiro nível para se diferenciarem num segundo nível.

Como está patente, neste modelo desenvolvimental há distinção entre dimensões de conteúdo e dimensões estruturais. Teóricamente, pode estabelecer-se uma matriz que contemple todas as combinações possíveis entre os quatro estágios estruturalmente definidos e os cinco tipos de conteúdos identificados: Quer as descrições simples como os traços, as abstrações simples ou as abstrações de ordem superior podem referir-se a atributos físicos, comportamentos, emoções, motivações ou cognições.

Parte-se do princípio que os níveis de estrutura e de conteúdo estão correlacionados até certo ponto: com o desenvolvimento, é esperado que sejam usados níveis estruturais mais elevados conjuntamente com tipos de conteúdo mais elaborados. No entanto, "não é possível definir uma sequência desenvolvimental simples que integre ambas as dimensões" (Harter, 1985a, p.80).

Em determinado ponto do desenvolvimento pode acontecer que, para uma dimensão de conteúdo, o sujeito se encontre em determinado estágio estrutural e noutra para outro conteúdo. Por exemplo: um sujeito pode encontrar-se num estágio estrutural mais avançado no que diz respeito à dimensão das descrições comportamentais do que à dimensão das descrições motivacionais. Aplica-se assim a noção piagetiana de decalage.

Levanta-se então a questão da natureza destas sequências desenvolvimentais: será que ao atingir os níveis superiores da sequência os inferiores são abandonados ou será que, pelo contrário estes vão sendo hierarquicamente integrados? A hipótese colocada é que os níveis estruturais sofram um processo de integração hierárquica tal, que as formas manifestas dos níveis inferiores desapareçam à medida que essa informação

é organizada em níveis crescentemente mais abstractos. No entanto, as dimensões de conteúdo são retidas e podem continuar a ser utilizadas. De facto uma abstracção pode combinar várias dimensões de conteúdo. Por exemplo, "um ser maquiavélico pode ser descrito como alguém que se envolve em comportamentos não-escrupulosos (comportamento), emocionalmente indiferente (emoção), tortuosamente motivado por interesses egoístas (motivo) e cujos processos de pensamento envolvem a manipulação dos outros (cognição)" (Harter, 1983, p.308)²⁴. Nesta linha, a identificação do nível de desenvolvimento estrutural em que situa a auto-descrição de um sujeito individual implica o reconhecimento do nível hierarquicamente superior utilizado nessa auto-descrição.

Na conceptualização deste modelo desenvolvimental falta considerar as regras que governam a passagem de um estágio ou nível estrutural ao seguinte, bem como de um tipo de conteúdo a outro. A hipótese avançada por Harter (1983), é que essa passagem resulta da resolução de um conflito, ideia plausível quer numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental, quer psicanalítica. Ficam, no entanto, muitas questões por responder no que se refere aos processos específicos envolvidos, não só relativamente ao papel dos *outros* no desencadear do conflito interno, bem como no que diz respeito ao modo como este conflito interno promove a reorganização desenvolvimental do self.

Em resumo, segundo Harter (1983), a distinção entre estrutura e conteúdo das auto-descrições é essencial à definição de um racional teórico integrador das mudanças desenvolvimentais que ocorrem a nível do self, o qual, sendo enriquecedor do ponto de vista da descrição das mudanças é, no entanto, limitativo em termos dos processos envolvidos, na medida que pouco adianta acerca da natureza dos processos biológicos, cognitivos e sociais, responsáveis pelo desenvolvimento. Por outro lado, outra questão que se coloca prende-se com aspectos funcionais do self, com as relações que se estabelecem entre os diversos constituintes do sistema de self e com o processo de avaliação a que o self se submete, determinante de diferenças individuais. Voltaremos a estes tópicos adiante.

Tendo em conta que o objecto do presente capítulo é o self no período pré-escolar, passaremos de seguida, a identificar as características de

²⁴ O texto entre parentesis foi acrescentado à citação.

que se revestem as auto-descrições, utilizando como grelha de leitura o modelo teórico exposto, de Harter (1983, 1985a, 1988a).

Estruturalmente, o self pré-escolar define-se em termos de descrições simples, relativas a aspectos específicos de caracterização física, comportamental, de competências, preferências e motivações. A dificuldade sentida em organizar estas auto-descrições isoladas conduz, por vezes, à evidência de pouca coerência. Do mesmo modo, as auto-descrições podem ser pouco estáveis no tempo, revelando-se dependentes das circunstâncias. Pode haver evidência de certa inflação nas apreciações pessoais, derivada por um lado da natureza do feedback recebido dos agentes de socialização e, por outro, resultante de certa confusão entre a realidade e o desejo (Harter, 1988a, 1998).

A investigação conduzida por Eder e colaboradores, nos finais da década de oitenta, (Eder, 1989; 1990; Eder, Gerlach & Perlmutter, 1987), permite-nos avançar um pouco mais na caracterização do self categorial da criança de idade pré-escolar.

De facto, a partir de uma revisão cuidada da investigação existente sobre o self da criança de idade pré-escolar, à luz de novos dados sobre as suas competências cognitivas e sobretudo mnésicas, Eder (1990) conclui que os estudos anteriores foram conduzidos não numa perspectiva de identificar diferenças individuais, mas de salientar aspectos comuns entre as concepções que crianças de uma mesma faixa etária detêm acerca delas próprias, isto é, procuraram estabelecer conexões entre aquisições cognitivas e características do self categorial no pré-escolar. Assim e apesar da importância que podem ter a nível do funcionamento global, as diferenças individuais a nível do self são negligenciadas, nesta faixa etária. Uma das razões que é apontada como responsável por esta situação, a par de dificuldades metodológicas, é a ênfase posta na dimensão física do self pré-escolar. Neste sentido, Eder (1990), vai salientar a importância da dimensão psicológica, a partir da qual procura caracterizar o self de crianças entre três e oito anos, para além da identificação de diferenças individuais entre elas.

Segundo Eder, Gerlach & Perlmutter (1987), a aplicação, a nível do self, dos dados da investigação sobre a qualidade da memória de crianças de



idade pré-escolar, conduziria a conceptualizar a questão da natureza do self em termos diferentes. O estudo conduzido por Eder e colaboradores (1987), pretende pois esclarecer se a criança, logo desde os três anos, dispõe de um conceito de self global, tal como seria de esperar de acordo com os dados da investigação sobre as capacidades mnésicas da criança de idade pré-escolar.

Este estudo incidiu na análise da qualidade de respostas dadas por crianças de três anos e meio, de cinco anos e meio e adultos, a diferentes tipos de questões incidindo sobre informação vária acerca de si próprios. Os quatro tipos de questões colocadas foram: questões gerais acerca de comportamentos (e.g. O que é que fazes na escola?), questões específicas acerca de comportamentos (e.g. O que é que fizeste hoje na escola?), questões gerais acerca de traços (e.g. Como é que tu és na escola?) e questões específicas acerca de traços (e.g. Como é que foste hoje na escola?)²⁵. As respostas dadas pelos sujeitos (criança e adultos), foram analisadas quanto à convergência exibida relativamente ao tipo de pergunta.

Como conclusão mais relevante salienta-se o dado que mesmo as crianças mais novas, de três anos e meio, deram respostas gerais a questões gerais e quase nunca deram respostas específicas a perguntas gerais. Ou seja, estas crianças não parecem usar informação específica acerca do self, para procederem a julgamentos gerais acerca de si próprias. Por outro lado, embora estas crianças tenham dado respostas específicas a questões específicas, em 25% dos casos deram respostas gerais a questões específicas. Esta predominância de respostas gerais, ou, noutros termos, de memórias gerais acerca do self é interpretada pelos autores (Eder, Gerlach & Perlmutter, 1987), como indicadora de um conceito global de self, não dependente de contextos específicos. Os autores sugerem que o conceito de self está organizado, na memória, como os restantes conceitos.

Ora, se o conceito de self existe na memória, então as mudanças associadas à idade ocorridas na memória também se devem fazer sentir acerca do self. Por outro lado, a investigação sobre as capacidades mnésicas da criança do pré-escolar evidenciou que aos três anos, as crianças são

²⁵ A diferença entre memórias gerais e específicas reside na localização temporal dos acontecimentos a que se referem as memórias: a memória específica está temporalmente localizada, referindo-se a um acontecimento específico ocorrido num momento específico; a memória geral não está temporalmente localizada, ou seja é independente de um momento temporal (Eder, Gerlach & Perlmutter, 1987).

capazes de recuperar memórias gerais, sendo que a capacidade de aceder a memórias específicas emerge entre os quatro e cinco anos. Os dados obtidos por Eder e colaboradores (1987) confirmaram este padrão desenvolvimental, no que se refere ao self.

Finalmente, outro resultado deste estudo que merece referência tem a ver com a convergência das respostas dadas pelas crianças, no que se refere ao conteúdo das questões. De facto, verificou-se que as crianças mais novas, de três anos e meio tinham tendência a dar respostas gerais, mesmo quando as questões eram colocadas em termos específicos, ou seja, perante este tipo de questões alteravam a estrutura da resposta - padrão esse que já não ocorria com as crianças mais velhas, de cinco anos e meio. No entanto, quanto se atendia ao tipo de conteúdo das questões (comportamentos versus traços), quer as mais novas, quer as mais velhas tinham tendência a responder em termos de comportamentos, mesmo quando as perguntas eram colocadas relativamente a traços (e.g. Como foste hoje na escola? Estive a brincar na casinha.). Apenas o grupo de adultos respeitou quer a estrutura, quer o conteúdo das questões colocadas, nas respostas dadas. Esta evidência reflecte a valorização que é feita pela criança de idade pré-escolar, das actividades relativamente a traços ou estados internos.

Com objectivo de precisar e completar estes dados, foi conduzido um novo estudo (Eder, 1989), no qual foram introduzidas essencialmente três diferenças. Em primeiro lugar, para evitar que parte do efeito da maior frequência de respostas gerais dadas pelas crianças, pudesse dever-se ao tempo do verbo em que as questões haviam sido formuladas (presente para questões gerais e passado para questões específicas), neste segundo estudo todas as questões foram colocadas no passado, independentemente da sua estrutura (geral versus específica) ou conteúdo (comportamento versus traço). Em segundo lugar, foi acrescentado um novo nível etário, sete anos e meio, com objectivo de situar melhor as diferenças encontradas entre as crianças de cinco anos e meio e os adultos. Em terceiro lugar, as questões colocadas às crianças referiam-se não só a elas próprias, mas também a outras pessoas (melhor amigo e simples conhecido), tendo em vista verificar se, tal como parecia poder concluir-se da investigação anterior, o conceito de self se encontra organizado na memória como outros conceitos.

Globalmente, os resultados replicaram os anteriormente obtidos. No entanto, e em virtude das alterações metodológicas introduzidas, conclusões

mais abrangentes são susceptíveis de ser retiradas da leitura dos dados. Passaremos de seguida a enunciar os aspectos mais relevantes.

Assim, relativamente à questão se o conceito de self estaria organizado na memória como qualquer outro conceito, os dados confirmaram esta hipótese, na medida em que o mesmo padrão de desenvolvimento (predominância inicial de memórias gerais e aumento progressivo de memórias específicas com a idade), foi encontrado quer relativamente ao self, quer relativamente a outra pessoa (melhor amigo e simples conhecido). O facto deste padrão de desenvolvimento da estrutura das memórias ser independente do conteúdo das mesmas, confirma a proposta dos modelos de Damon e Hart (1982) e de Harter (1983, 1985a), de que estrutura e conteúdo do self seguem processos de desenvolvimento ortogonais.

Um dado surpreendente surgiu da análise do conteúdo das respostas dadas pelas crianças. Se por um lado, tal como no estudo anterior se evidenciou a tendência crescente, a partir dos três anos e meio, de usar informação relativa a traços ou estados internos, ao contrário do que seria de esperar, não se verificaram diferenças significativas em função da pessoa descrita. Tal é interpretado pelo autor (Eder, 1989), como suporte da perspectiva de que na criança a "compreensão dos estados internos do self e do outro se desenvolvem em mútua interdependência" (p. 1226).

Finalmente, um avanço importante perspectivado neste estudo deriva da análise conjunta do padrão de desenvolvimento da estrutura e conteúdo das memórias infantis, relativas ao self.

Crianças de três anos e meio mostraram ter acesso a informação acerca do self, não só a nível de comportamentos (o que seria óbvio), mas também a nível de traços ou estados internos, de forma tendenciosamente geral (isto é, que são típicos, frequentes, permanentes ou estáveis). Verificou-se também que estas informações gerais, nesta idade precoce, servem a função de dar continuidade, isto é, constituem formas rudimentares das disposições posteriores, na medida em que prevêm a probabilidade do mesmo comportamento, actividade ou emoção voltar a ocorrer. Uma vez que investigação anterior (Ruble & Rholes, 1981 citado por Eder, 1989), havia localizado a emergência destas disposições a partir dos sete ou oito anos, Eder (1989), propõe que no período pré-escolar se assistiria

à organização de descrições gerais acerca do self em conceitos significativos os quais possibilitariam a formação de disposições.

Desta conclusão, particularmente heurística, derivou um outro trabalho (Eder, 1990), o qual culminou com a elaboração de um novo instrumento de acesso ao self pré-escolar.

A partir de dez dimensões defenidoras do self²⁶, estabelecidas à priori, a partir de investigação existente, nomeadamente com adultos, foram redigidas 50 pares de afirmações dicotómicas, pretendendo traduzir os extremos positivo e negativo da dimensão em questão. Por exemplo: para a dimensão de "agressão", a afirmação dicotómica seria, no extremo positivo "É divertido assustar as pessoas" e, no extremo negativo, "Não é divertido assustar as pessoas"²⁷. Estes 50 pares de afirmações foram apresentados a 180 crianças, distribuídas igualmente por três níveis etários, três anos e meio, cinco anos e meio e sete anos e meio, sob a forma de uma entrevista com duas marionetes, cada uma das quais alternadamente, assumia um dos extremos, positivo ou negativo. As marionetes tinham aparência do mesmo sexo da criança entrevistada. Após cada par de afirmações, proferido pelas duas marionetes, o entrevistador perguntava à criança como é que ela era, levando-a a identificar qual dos extremos se lhe aplicava.

A análise dos resultados incidiu inicialmente numa apreciação acerca do comportamento dos vários itens incluídos em cada uma das dimensões, a qual conduziu à exclusão de alguns, ao longo das várias dimensões, bem como da dimensão controle. Apenas foram mantidos os itens cuja correlação com a dimensão de origem fosse significativamente maior que a correlação com qualquer outra dimensão. Tendo em conta que as dimensões iniciais haviam sido defenidas à priori, a partir de investigação conduzida com adultos, os itens mantidos foram submetidos a análise factorial, por nível etário considerado, com objectivo de conhecer a estrutura diferencial do self, nos três níveis etários.

²⁶ As dez dimensões defenidas à priori eram: Realização, Agressão, Alienação, Evitamento de dano, Controle, Proximidade social, Potencia social (liderança), Reacção de stress, Conformismo à autoridade, Bem-estar.

²⁷ A redacção dos pares de afirmações foi particularmente cuidada de modo a assegurar que estaria ao alcance da capacidade de compreensão, cognitiva e linguística, dos sujeitos da amostra.

De facto, verificaram-se algumas diferenças entre os três anos e meio, os cinco anos e meio e os sete anos e meio. Aos três anos e meio, os três factores emergidos foram o auto-controle, aceitação pessoal geral e rejeição; aos cinco anos e meio, o auto-controle, aceitação pessoal através da realização e aceitação pessoal através de afiliação; finalmente, aos sete anos e meio, emergiram os factores da estabilidade emocional, a extroversão e intrepidez determinada. Note-se que estes factores demonstraram possuir significado psicológico. De facto, as descrições gerais acerca do self organizaram-se em conceitos significativos, os quais constituem "conceitos disposicionais de self, rudimentares" (Eder, 1990, p. 861). Para além dos aspectos comuns evidenciados para cada um dos níveis etários considerados, saliente-se ainda que foi possível identificar diferenças individuais entre as crianças.

O instrumento resultante das análises efectuadas revelou-se pois como um meio válido de acesso ao self de crianças entre os três e os oito anos, evidenciando que mesmo aos três anos, as crianças dispõem de significativas concepções acerca de si próprios. Refira-se contudo que Eder (1990) não confrontou os conteúdos destas auto-descrições com qualquer critério externo de validação.

Em suma, a investigação revista ao longo deste ponto remete para uma concepção de self como construção cognitiva. Quer se assuma uma perspectiva estruturalista, quer uma perspectiva orientada pelos dados do processamento da informação, é reconhecida a ligação estreita entre a concepção de self e o funcionamento cognitivo atribuído à criança de idade pré-escolar.

4. Desenvolvimento do self no contexto das relações sociais

O título - desenvolvimento do self no contexto das relações sociais - pode parecer redundante. De facto, perante os dados actualmente

disponíveis, é incontestável que o desenvolvimento do self se processa no contexto das relações com os outros.

Ao escolher este título pretende-se de algum modo definir a perspectiva teórica segundo a qual se procederá à revisão da literatura que se segue. De facto, os dois pontos anteriores deste capítulo, organizaram-se em torno de dois importantes modelos teóricos: um modelo de base psicanalítica ao qual ligámos a investigação conduzida no racional da vinculação e um modelo cognitivo-desenvolvimental.

Em qualquer um destes modelos é claro o reconhecimento que o desenvolvimento do self se processa no contexto social. Este contexto social está presente quer na concepção de Erickson de construção da identidade, quer no racional da vinculação, o qual estabelece a ligação estreita entre a qualidade da relação da vinculação e a natureza do sentido de self, quer mesmo numa concepção desenvolvimental cognitiva que encara o self como construção cognitiva activa, resultante da interacção entre as capacidades cognitivas em desenvolvimento e as experiências de socialização.

Apesar do reconhecimento unânime da importância da qualidade das experiências sociais no processo de desenvolvimento do self, a leitura feita no quadro de uma análise sócio-genética vai mais além, na medida em que é no contexto das relações interpessoais que o desenvolvimento pode ser conceptualizado. Passaremos de seguida à revisão da literatura que se insere numa análise sócio-genética do desenvolvimento do self. Inicamos esta revisão com a descrição proposta por Wallon, para os chamados anos pré-escolares.

Segundo Wallon, os anos que decorrem entre o terceiro e o sexto aniversários da criança, constituem o estágio do personalismo, o qual se inicia com a chamada crise dos três anos.

De facto, no interior deste estágio de desenvolvimento é possível distinguir "três períodos, de aspectos muitas vezes diferentes, mas tendo todos por objecto a independência e o enriquecimento do eu" (Wallon, 1956/1985c, p.338). Assim, a crise dos três anos é marcada por manifestações de oposição e negativismo. Estes comportamentos constituiriam a evidência de uma consciência de si próprio recém-adquirida: a criança procuraria

afirmar o seu eu, opondo-se a todos os outros e tentando fazer valer a sua vontade. Nos mesmos termos são interpretadas as mudanças que ocorrem no discurso da criança, isto é, o abandono da referência a si próprio na terceira pessoa e aumento concomitante do uso dos pronomes pessoais, eu, me, mim, bem como do pronome possessivo, meu.

Estas manifestações de oposição vão manter-se, segundo Wallon, enquanto forem necessárias à auto-afirmação do eu infantil. Uma vez esta conquista estabelecida, isto é, uma vez bem segura da sua identidade, a criança vai desenvolver outro tipo de estratégias tendo em vista conseguir a atenção, a aceitação e mesmo o carinho dos outros. Entra então no "período da graça" no qual a criança pretende ser "sedutora aos olhos de outrém e para sua própria satisfação" (Wallon, 1956/1985c, p. 338). A criança, agora com quatro anos, vai mostrar-se gentil, agradável, capaz de uma série de habilidades, sobretudo aquelas que mais impacto têm junto dos outros, de forma a conseguir a sua admiração e reconhecimento. Mais uma vez é em função dos outros e na relação com os outros, que a criança procura a orientação daquilo que é.

Esta procura de definição pessoal em função do que é valorizado pelos outros (e por algumas pessoas em particular) leva a criança ao terceiro momento deste estágio, segundo Wallon. O período da graça prolonga-se então numa fase em que a criança tenta imitar aqueles outros junto dos quais procura obter reconhecimento. Trata-se de um processo de imitação que começa com atributos mais externos, mas que termina incluindo aspectos mais psicológicos e internos, constituindo um verdadeiro processo de identificação aos adultos mais próximos (Hidalgo & Palacios, 1999). Como salienta Trevarthen (1993), trata-se de imitação que detem um aspecto importante de relação afectiva, na medida em que "imitar e ser imitado constitui uma situação de mensagem interpessoal" (p.43) de conteúdo afectivo diverso, como admiração, solidariedade, intimidação, ciúme, etc.

Ao longo da descrição feita do estágio do personalismo como etape de desenvolvimento da personalidade em Wallon (1956/1985c), é evidente a importância atribuída à família, principal contexto de vida da criança desta idade, e no seio desta, às relações particulares que se estabelecem com os outros significativos: mãe, pai e irmãos. Wallon diz mesmo que "as suas (da criança) relações com os seus, o lugar que ocupa entre os seus irmãos e

irmãs, fazem parte da sua própria identidade pessoal" (p.339)²⁸. Daí que a natureza das relações que se estabelecem no quadro da família e o modo como estas relações são vivenciadas pela criança são aspectos determinantes das características do self da criança de idade pré-escolar.

Na mesma linha teórica pode inscrever-se a descrição que Vygotski faz deste período de desenvolvimento. Como se explicitou no capítulo anterior, considerar o desenvolvimento como um processo dialético implica a alternância de períodos de crise e idades estáveis. Vygotski (1984/1996a) delimita a idade pré-escolar, entre a crise dos três anos e a crise dos sete anos²⁹.

Na caracterização feita da chamada "crise dos três anos", Vygotski (1984/1996e) salienta a necessidade de se integrarem os comportamentos observados no contexto do processo de desenvolvimento, em termos da situação social do desenvolvimento, da nova formação básica surgida no decurso da crise e das relações que estabelece com o período seguinte.

Os comportamentos da criança, identificados e atribuídos, por Vygotski à dita crise dos três anos - negativismo, teimosia e rebeldia - reflectem essencialmente "as mudanças (ocorridas) nas relações da criança com o seu meio familiar imediato, ao qual está ligado por sentimentos de afecto, à margem do qual a sua existência seria inconcebível (...) demonstram que as relações da criança com as pessoas que a rodeiam e com a sua própria personalidade, já não são como antes" (Vygotski, 1984/1996e, p.373).

Na caracterização dos comportamentos infantis típicos da crise, Vygotski (1984/1996c) considera a "atitude social", isto é, contra quem se orienta o dito comportamento e a motivação. Por outras palavras, há que ter em conta o contexto social em que se desenrola, bem como o significado de que se reveste nas interacções que a criança estabelece nesse contexto, tendo presente a própria história deste tipo de relações. Todos estes elementos

²⁸ O texto entre parentesis foi acrescentado à citação.

²⁹ Embora à luz dos dados actuais estas demarcações "crise dos três anos" e "crise dos sete anos" possam parecer pouco adequadas, optamos por manter estas designações uma vez que aquilo que nos parece pertinente e actual é o significado atribuído por Vygotski aos comportamentos identificados como "sintomas" das ditas crises. Tendo em conta as mudanças sociais, culturais e históricas ocorridas nas condições de vida das crianças desde o tempo em que estas descrições foram feitas (1933-1934), esta desadequação está por demais explicada.

devem ser considerados na compreensão do comportamento infantil uma vez que "a crise é o produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas à sua volta"(Vygotski, 1984/1996e, p.375). As mudanças ocorridas a nível intrapsicológico resultam pois da transposição a esse nível dos processos vividos a nível interpsicológico.

Nos mesmos termos, a crise dos sete anos, caracterizada por "sintomas" diferentes, marca uma nova mudança ocorrida a nível das relações que a criança estabelece com o seu meio. Na descrição de Vygotski (1984/1996e), o comportamento que marca o final da idade pré-escolar é a "perda da espontaneidade infantil, comportando-se de maneira estranha, não completamente compreensível, um tanto artificial, forçada" (p.378).

Na explicação de Vygotski, esta mudança de comportamento da criança implica uma mudança na compreensão das relações consigo própria, ou seja, "surge a orientação consciente das suas próprias vivências" (Vygotski, 1984/1996e, p.380).

A criança após a dita crise dos sete anos, revela-se capaz de compreender o sentido das suas vivências, na medida em que procedeu à sua generalização, ou seja compreende a sua realidade com os seus vínculos e relações semânticas. Assim como aos três anos a criança descobre as suas relações com as outras pessoas, aos sete descobre o sentido das suas vivências. Uma vez que as vivências pessoais adquiriram sentido, a criança estabelece relações consigo própria diferentes, impossíveis antes. "As vivências infantis re-estruturam-se" (Vygotski, 1984/1996e, p.380). Por consequência surge a "lógica dos sentimentos", uma vez que as vivências e os afectos se generalizaram. Deste modo, a criança desenvolve uma apreciação acerca de si próprio, procede a uma auto-avaliação.

A principal formação nova desta idade é a atribuição de sentido às vivências externas e internas, a qual evidentemente traduz a re-estruturção das relações da criança consigo mesma, da criança com o seu meio social, modificando deste modo a situação social do desenvolvimento e por conseguinte o próprio processo de desenvolvimento. Assim se torna evidente um dos princípios básicos da conceptualização do meio social neste contexto: o meio da criança (ao contrário do meio do animal) é "um meio social, no qual a criança é uma parte desse meio vivo, meio que nunca é

externo à criança. Se a criança é um ser social e o seu meio é o meio social, deduz-se, portanto, que a própria criança é parte do seu meio social" (Vygotski, 1984/1996, p.382).

Por conseguinte, a apreciação do meio social não pode ser feita em termos absolutos, mas em função de índices relativos à criança, do significado que assumem no contexto das vivências da criança.

A importância do sentido da vivência na conceptualização do meio social é expressa por Vygotski (1984/1996e) deste modo: "A vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do meio tal como figura no desenvolvimento. (...) A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda a vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há acto consciente que não seja acto de consciência de algo. Como tal, cada vivência é pessoal."(p.383).

Neste sentido, é a vivência que determina o modo como influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio. De facto, uma mesma situação social é vivida por duas crianças diferentes de maneira diferente e é vivida de modo diferente em diferentes momentos da vida da mesma criança. "Na vivência reflecte-se, por um lado, o meio na sua relação comigo e o modo como o vivo e, por outro, evidenciam-se as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio "eu". Na minha vivência evidencia-se a medida em que participam todas as minhas propriedades que se formaram no decurso do meu desenvolvimento num momento dado" (Vygotski, 1984/1996e, p.383). É nesta medida que pode compreender-se que o meio determina o desenvolvimento da criança, através da vivência do dito meio.

Em suma, em termos vygotkianos, o final da idade pré-escolar é marcado por uma mudança importante nas relações da criança com o seu meio social e nas relações da criança consigo própria, evidenciando-se na atribuição de sentido às suas vivências externas e internas. Daqui derivam mudanças importantes no seu sentido de self.

Numa análise sócio-genética do desenvolvimento, esta dimensão vivida das experiências proporcionadas pelo meio social implica a consideração da intersubjectividade da situação de interacção social. Os progressos alcançados ao longo da idade pré-escolar remetem a um nível diferente a subjectividade implícita nas relações da criança consigo mesma e sobretudo nas relações da crianças com os outros que desempenham papel significativo no mundo da criança.

5. Avaliação do self pré-escolar

5.1. Apresentação de um modelo teórico

Na abordagem das diferenças individuais a nível do self pré-escolar, uma questão que se salienta, prende-se com o processo de auto-avaliação do self, ou seja, com a apreciação que o self existencial detem sobre o self categorial, os termos e condicionantes deste julgamento, bem como com as suas consequências comportamentais, motivacionais e afectivas.

Assim, retomando um racional teórico constructivista, segundo o qual o self é uma construção cognitiva activa, resultante da interacção entre as capacidades cognitivas em desenvolvimento e as experiências de socialização, procuraremos abordar os vários constituintes do sistema de self, estabelecendo as relações existentes entre eles, os processos pelos quais o self procede à sua avaliação e as consequências derivadas da referida apreciação. Serão pois consideradas as variáveis determinantes da construção do sentimento de valor pessoal, o sentido da avaliação exercida pelo self sobre a sua acção, o sentido do controle que o self detem sobre os sucessos e fracassos obtidos, os afectos auto-dirigidos derivados do processo de auto-avaliação que o self exerce, bem como as respectivas consequências a nível da motivação para se envolver em actividades adequadas à idade.

Nesta perspectiva, passaremos a apresentar o modelo teórico de construção e funcionamento do self proposto por Susan Harter³⁰ (1985a, 1986a, 1987a, 1987b, 1988a, 1988b, 1990a, 1990b, 1990c)³¹, como referencial integrador das referidas dimensões do self, e que se impõe pelas preocupações desenvolvimentais que evidência. De facto, a compreensão do funcionamento dos componentes do sistema de self, bem como das relações que estabelecem entre si, ao longo do ciclo vital, implica a sua projecção no quadro do seu processo desenvolvimental: quer teórica, quer metodologicamente, é fundamental atender aos progressos e limites impostos pelo acesso a um novo estágio.

Posicionando-se entre os modelos que consideram o self como um constructo unidimensional, cujo acesso se faria pela auto-avaliação através de numerosos itens, versando diversos conteúdos, e aqueles que pretendem uma abordagem multidimensional, resultante da combinação entre auto-avaliações parcelares, correspondentes a dimensões da existência específicas, o modelo apresentado por Susan Harter, propõe-se como uma alternativa integradora das duas perspectivas: para além da multiplicidade dos julgamentos auto-avaliativos específicos, supõe-se uma auto-apreciação de valoração global, a qual poderia ser directamente acessível, pelo menos a partir de determinado nível de funcionamento cognitivo³².

³⁰ Na leitura que fazemos da obra de Susan Harter, distinguimos três momentos "desenvolvimentais": Um primeiro momento englobando as referências de 1978, 1980a, 1980b e 1981 permitiu a emergência de uma série de constructos que fazendo parte integrante do sistema de self, estabeleceram o modelo de White de "effectance motivation", numa perspectiva cognitiva-desenvolvimental. No capítulo anterior tivemos oportunidade de citar os trabalhos de Harter deste primeiro momento, quando abordámos a emergência desenvolvimental do constructo de percepção de competência. O segundo momento consistiu na definição do modelo de construção e funcionamento do self, permitindo a integração, num modelo teoricamente mais amplo, dos constructos emergidos anteriormente. É este modelo, descrito e fundamentado empiricamente no que apelidámos um segundo estágio da obra de Harter, que iremos apresentar, na medida em que o designado terceiro momento, presente em trabalhos publicados posteriormente a 1990, consistiu numa reformulação deste, num esforço de corresponder às necessidades impostas pela intervenção terapêutica nomeadamente junto de adolescentes com ideias suicidas.

³¹ A apresentação que fazemos do modelo de construção e funcionamento de self de Harter baseia-se nas várias referências enunciadas, pelo que, excepto no caso de alusão a aspectos específicos de um trabalho, excusamos-nos de repetir as obras usadas nesta revisão.

³² Na versão revista da Escala de Percepção de Competência para Crianças (Harter, 1985b), Perfil de Auto-Percepção para Crianças, aplicável a crianças com idade compreendida entre oito e treze anos, é incluída uma sub-escala que pretende avaliar directamente o sentido de auto-valoração global. Os itens que fazem parte desta sub-escala referem-se a "estar contente consigo próprio", "gostar do modo como conduz a sua vida", "estar contente consigo como pessoa", "agradar-lhe o tipo de pessoa que é", "gostar do modo como é" e "gostar do modo como faz as coisas".

Na conceptualização dos determinantes do modelo proposto, Harter recua aos trabalhos pioneiros de William James (1892) e Charles Horton Cooley (1902), na medida em que cada um destes teóricos é positivo em afirmar "um conceito global de self, para além e acima de auto-avaliações específicas relativas aos diferentes domínios da existência" (Harter, 1987b p.220).

Duas ideias são então básicas na construção de um sentido do valor de self. Por um lado, seguindo W. James, a valoração atribuída ao self seria determinada pela relação existente entre os sucessos obtidos pelo self e a pretensão de sucesso a obter, isto é, pela congruência ou discrepância existente entre a percepção que o self tem da sua competência para obtenção de resultados e a importância colocada na obtenção dos referidos resultados.

Por outro lado, tal como em Cooley, a origem do self é iminentemente social, derivando a valoração do self, da apreciação dos outros significativos. Segundo Harter, Cooley (1902) emprega o termo "*looking glass self*" para se referir à avaliação que os outros reflectem, "na medida em que os outros significativos constituem o espelho no qual cada um vê a informação que define o self" (Harter, 1990a, p.75). Implícito nesta formulação, é assumido um processo de modelagem, através do qual cada um integra, relativamente a si, as atitudes que interpreta que os outros manifestam em relação ao self.

Por outras palavras: o sentido de auto-valorização global (*global self-worth*), isto é, o sentimento que cada um constroi do seu valor como pessoa, seria determinado, por um lado, pela congruência ou discrepância existente entre a percepção de cada um da competência com que realiza as tarefas em determinada área da existência e a importância atribuída a essa mesma área e, por outro, pelo reconhecimento percebido nos outros significativos relativamente ao seu valor pessoal.

A congruência entre a percepção de competência e a importância atribuída, constitui pois um dos determinantes do sentido do valor que se tem como pessoa. Esta congruência supõe que o indivíduo que se considera competente em áreas que ele próprio valoriza, desenvolveria o sentimento de ser uma pessoa de valor. No entanto, esta congruência vai mais longe, na medida em que não só o indivíduo que detem um conceito elevado de si, se sente competente em áreas importantes, como também se verifica que é

capaz de desvalorizar aquelas áreas nas quais se percebe como menos competente, relegando-as a um segundo plano. Pelo contrário, este processo de protecção do self não é empregue, por aqueles sujeitos que detêm um conceito de si próprios em termos desvantajosos, na medida em que continuam a valorizar as áreas, nas quais se reconhecem menos competentes.

O recurso à desvalorização das áreas, nas quais o self se percebe como menos competente é um mecanismo de protecção e promoção do sentimento de valor pessoal, utilizado de modo mais frequente e sistemático por aqueles que detem um elevado conceito de si próprios. Tal foi empiricamente demonstrado num estudo (Harter, 1987a), no qual dois grupos extremos de crianças com alto e baixo sentido de valor pessoal foram confrontados com histórias, apresentadas sob a forma de vignettes, nas quais o protagonista, do mesmo sexo da criança questionada, era confrontado com uma situação em que a discrepância entre a sua percepção de competência e a importância atribuída era grande. Por outras palavras, o protagonista da história, considerando muito importante uma determinada actividade, envolvia-se nela, verificando a sua pouca competência nessa realização. A criança era então confrontada com duas soluções possíveis, correspondentes ao recurso ou não à desvalorização da referida área de actividade, devendo escolher aquela segundo a qual, na sua opinião, o protagonista da história resolveria a situação.

A frequência com que as crianças com alto sentido do seu valor como pessoa referiam recorrer à desvalorização da actividade ou área em questão, foi significativamente maior do que a frequência com que recorrem as crianças com baixo sentido de auto-valorização, confirmando o mecanismo de desvalorização como um processo de promoção do sentido de valor pessoal. Mas de facto, verificou-se também que estes indivíduos com alto sentido de valor pessoal, possuem uma percepção elevada da sua competência, generalizada a todas as áreas, pelo que este mecanismo de desconto de importância acaba por ser pouco significativo. Pelo contrário, o que marca as crianças com um sentimento de baixo valor como pessoa é a incapacidade ou dificuldade de recorrer a tal mecanismo de protecção do self. Estas crianças continuam a considerar importantes as áreas nas quais são pouco competentes. Mais: verifica-se que estas crianças que têm um

baixo sentido do seu valor pessoal, têm também baixa percepção de competência.

Note-se no entanto, que as áreas consideradas nos instrumentos de avaliação existentes são aquelas que a cultura valoriza, quer os adultos, quer os pares, pelo que o recurso ao mecanismo de desvalorização se torna menos evidente. Os dois domínios que a investigação apontou como aqueles nos quais o recurso ao mecanismo de desvalorização é mais difícil, são aqueles que as crianças pensam que os pais valorizam: competência escolar e comportamento (Harter, 1987a).

Um outro mecanismo de protecção e promoção do sentimento de valor pessoal, não directamente derivado do determinante inspirado nas concepções de W. James, mas que se verificou estabelecer diferenças entre os indivíduos, prende-se com as atribuições que o self faz acerca da sua responsabilidade sobre os sucessos e fracassos pessoais. Ou seja, uma estratégia de promoção do sentimento de valor pessoal, identificada por Greenwald (1980) junto de populações adultas e que Harter (1985a, 1988b) reconhece em crianças a partir dos dez anos de idade, consiste numa auto-atribuição de maior responsabilidade pelos sucessos do que pelos fracassos.

Na realidade, Harter (1985a) procede ao estudo desenvolvimental dos processos de atribuição dos sucessos e dos fracassos, em dois domínios importantes: competência escolar e competência social/aceitação pelos pares, junto de uma amostra de alunos entre os quarto e nono anos de escolaridade. Este estudo permitiu a identificação de quatro padrões diferentes de atribuição dos sucessos e fracassos, na área académica e de mais um para além dos mesmos quatro, no que se refere ao domínio da aceitação social. Simultaneamente, foi possível estabelecer uma tendência desenvolvimental tendo em conta a frequência dos diferentes padrões de atribuição no período de tempo considerado.

A identificação dos quatro padrões referidos, derivou da tentativa de verificação da frequência com que as crianças na faixa etária referida, recorriam ao processo de "*benefectance*"³³ definido por Greenwald (1980).

³³ Não encontramos tradução para este termo, o qual derivou da combinação de "*beneficence*", isto é, obtenção de resultados desejáveis, com "*effectance*", ou seja, motivação para agir de forma competente. Neste sentido "*benefectance*" é definido por Greenwald (1980) como "a tendência para assumir a responsabilidade pelos sucessos, demitindo-se da responsabilidade pelos fracassos" (p.605).

Este constructo foi operacionalizado segundo três critérios, os quais estabelecem a relação entre a frequência com que a criança se sente responsável pelos seus sucessos e pelos seus fracassos, e a frequência com que atribui os seus sucessos e os seus fracassos a outrém, externo a si. Os três critérios foram: 1) atribuição de maior responsabilidade interna pelos sucessos do que pelos fracassos; 2) no que diz respeito aos sucessos, atribuição de maior responsabilidade interna do que externa; 3) no que diz respeito aos fracassos, atribuição de maior responsabilidade externa do que interna.

Partindo destes critérios e recorrendo aos resultados obtidos junto da amostra referida, da aplicação da Escala de percepção de controle de Connell (1980), sobre os sucessos e fracassos obtidos a nível académico, Harter (1985a) identifica quatro padrões de atribuição. Um primeiro padrão verifica exactamente os três critérios referidos. Um segundo padrão verifica os dois primeiros critérios, mas o terceiro apresenta-se invertido, isto é, estas crianças, no que diz respeito aos fracassos, apresentam atribuição de maior responsabilidade interna do que externa. Estes dois padrões foram identificados como duas formas diferentes do mecanismo de *benefactance*, uma mais forte do que outra. Um terceiro padrão encontrado caracteriza-se por atribuição de responsabilidade interna igual pelos sucessos e fracassos, no que diz respeito aos sucessos, atribuição de maior responsabilidade interna do que externa e no que diz respeito aos fracassos, de igual modo, atribuição de maior responsabilidade interna do que externa, ou seja, predominância de atribuição de responsabilidade a si próprio, quer se trate de sucessos ou de fracassos. Este padrão denominou-se de "forte internalidade". O quarto padrão identificado denominou-se de "auto-reprovação", na medida em que as crianças que apresentam este padrão têm tendência a assumir a responsabilidade pelos fracassos, mas a atribuir a outrém a responsabilidade pelos sucessos.

A apreciação da frequência relativa destes quatro padrões, na faixa etária considerada, entre os quarto e nono anos de escolaridade, revelou que o recurso ao mecanismo de *benefactance* não é um processo comum entre as crianças desta idade, predominando o padrão de "forte internalidade". No entanto, quando é tida em conta a frequência relativa dos quatro padrões, por nível de escolaridade, verifica-se que embora inicialmente, no quarto ano predomine o padrão de internalidade, este vai cedendo lugar à forma

ligeira de *benefectance*, no qual, embora assumindo maior responsabilidade interna pelos sucessos do que pelos fracassos, no que diz respeito aos fracassos, as crianças observadas assumem também maior responsabilidade interna do que externa, pelos menos no âmbito escolar. Esta mudança de padrão de atribuição de responsabilidade pelos sucessos e fracassos, observada com o desenvolvimento, pode ser interpretada como um mecanismo de protecção do self e promoção do seu sentimento de valor pessoal.

A tentativa de correlacionar os referidos padrões de atribuição com outros componentes do sistema de self, revelou que a adopção de um padrão de atribuição interno ou do padrão denominado forma ligeira de *benefectance* é frequente em crianças que revelaram ter uma percepção de competência superior, obtêm melhores resultados académicos, evidenciam maior preferência por situações desafiantes e manifestam menor ansiedade escolar. Ou seja, apresentam-se como adoptando formas mais adaptativas de comportamento, pelo menos no que diz respeito ao domínio académico.

Outra área, na qual se procurou identificar os padrões de atribuição de sucesso e fracasso, junto das mesmas crianças foi o domínio da interacção social. Utilizando o mesmo tipo de critérios de definição dos diferentes padrões, isto é, a relação existente entre atribuição interna e externa dos sucessos e dos fracassos, no que diz respeito à aceitação social, verificou-se a emergência de um quinto padrão, para além dos quatro já referidos no domínio escolar.

De facto, a análise do tipo de atribuições feitas pelas crianças no que diz respeito aos sucessos e fracassos obtidos em termos de relacionamento social, implicou que se procedesse à distinção entre dois alvos externos de atribuição, isto é, entre factores externos desconhecidos e outros poderosos.

O quinto padrão emergido caracteriza-se como uma terceira forma, intermédia, de *benefectance*, na medida em que os dois primeiros critérios de *benefectance* são mantidos, isto é, estas crianças atribuem-se maior responsabilidade interna pelos sucessos do que pelos fracassos; no que diz respeito aos sucessos, atribuem-se maior responsabilidade interna do que externa, mas no que se refere aos fracassos, o terceiro critério é definido da seguinte maneira: estas crianças atribuem-se maior responsabilidade interna do que a atribuição possível feita a outros, mas consideram todavia uma

maior responsabilidade detida por factores desconhecidos, superior à sua responsabilidade interna.

A análise da distribuição de frequência destes cinco padrões de atribuição, evidencia que esta terceira forma, intermédia, de *benefectance* representa o padrão mais comum entre as crianças observadas. A interpretação feita por Harter (1985a) para as diferenças encontradas a nível da distribuição dos padrões nas áreas académica e social, é de que no domínio social o padrão de sucesso e fracasso é mais ambíguo. Na área académica, o feedback recebido pelas crianças relativo ao seu comportamento é objectivo, muitas vezes concretizando-se sob a forma de notas, resultados escolares. No domínio da interacção social, o feedback recebido relativamente ao comportamento das crianças é subjectivo, conduzindo-as pois a atribuições a factores desconhecidos, na medida em que, na realidade, não dominam as circunstâncias do relacionamento social.

Em suma, do ponto de vista desenvolvimental, quer se trate de realizações académicas, quer se trate de oportunidades de interacção social, verifica-se, entre os 10 e 14 anos, uma percentagem crescente de crianças que adopta o padrão de atribuição dos sucessos e fracassos mais frequente, isto é, a forma ligeira de *benefectance*. De facto, é crescente o número de crianças que, neste intervalo etário, se consideram mais responsáveis pelos sucessos obtidos do que pelos fracassos; que, no que diz respeito aos ditos sucessos, se consideram directamente envolvidas de modo mais frequente do que atribuições possíveis a outros, externos a si; e que, no que diz respeito aos fracassos, estes são tratados mais como uma consequência do seu próprio comportamento do que derivados da acção de outros, externos, acrescentando-se que, no que se refere às relações sociais, as crianças reconhecem que, por vezes, a sua dinâmica escapa ao seu controle interno evocando a intervenção de factores desconhecidos.

Este modo de processar cognitivamente esta informação, recorrendo a atribuições diferenciais em função das áreas de acção e dos resultados obtidos, pode ser entendido, finalmente, como um mecanismo de protecção e promoção do valor pessoal, agindo num registo adaptativo.

Assim, uma auto-avaliação positiva deriva, por um lado, da pessoa se sentir competente nas áreas de existência que considera importantes, de desvalorizar as áreas nas quais se sente menos competente, atribuindo a si

próprio mais responsabilidade pelos sucessos do que pelos fracassos e, por outro, de reconhecer nas outras pessoas que lhe são significativas, aprovação e consideração. Pelo contrário, uma auto-valoração negativa deriva de uma apreciação de competência insuficiente em áreas julgadas importantes, com auto-atribuição de responsabilidade pelos fracassos e atribuição dos sucessos a outrem, a par com o sentimento de não-reconhecimento junto dos *outros*, considerados significativos.

Os dois determinantes que Harter atribui ao sentido de valoração pessoal são, pois, a congruência entre percepção de competência e importância, por um lado, e, por outro, a aprovação social e consideração positiva dos outros significativos. Por sua vez, o sentido de auto-valoração tem efeito determinante a nível do afecto e da motivação.

Persistindo em Harter a preocupação de estabelecer o self numa perspectiva de ciclo vital, propõe-se verificar para cada estágio de desenvolvimento a adequabilidade de um modelo assim organizado. Refira-se que este modelo, tal como foi enunciado, encontrou verificação em estudos conduzidos com crianças com mais de oito anos. Parece-nos, no entanto pertinente proceder à revisão da investigação conduzida por Harter e colaboradores, de validação empírica do modelo teórico proposto, para em seguida, passarmos a considerações acerca da forma que o modelo poderia revestir, quando aplicado ao self pré-escolar.

Na validação empírica conduzida por Harter, os dois determinantes, derivados, respectivamente, das concepções de James e de Cooley, foram considerados individualmente.

Assim, nos termos do determinante jamesiano, o sentido de auto-valoração global, avaliado como entidade à parte da auto-apreciação de competência, deveria correlacionar-se fortemente com o valor global da discrepância existente entre a auto-percepção em cada um dos domínios considerados e a importância atribuída ao sucesso em cada um dos referidos domínios (isto é, competência menos importância). Note-se, no entanto que esta relação deverá ser mais evidentes em determinados momentos do desenvolvimento. Tal como atrás é referido, no interior de cada estágio de desenvolvimento do self, são distinguidos dois níveis, o primeiro dos quais caracterizando-se por uma generalização das auto-descrições, as quais se especificam no segundo nível. Assim, no primeiro nível de cada estágio a

tendência à polarização das auto-apreciações, bem como uma certa instabilidade nas mesmas, condiciona a suposta relação entre a congruência/discrepância entre percepção de competência e importância atribuída e o sentido global de valoração pessoal.

Nos termos do determinante definido a partir de Cooley, o sentido de auto-valoração global deveria correlacionar-se positivamente com a percepção de suporte social, operacionalizado como "a consideração que os outros têm tal como a consideração que cada um tem do self" (Harter, 1990a, p.77), na medida em que na percepção que formamos da concepção que os outros têm de nós, é crítica a dimensão avaliativa, isto é, a apreciação que pensamos que os outros nos fazem. A percepção de suporte social foi avaliada relativamente aos pais, professores, amigos íntimos e pares, através de uma escala construída para o efeito (Harter, 1985c).

Os dados obtidos com várias amostras de crianças com idade compreendida entre oito e quinze anos, apresentam valores de correlação entre o sentido global de auto-valoração pessoal e o valor global de discrepância entre competência e importância, variando entre .55 e .76 (Harter, 1987a). Confirma-se assim, empiricamente, o determinante inspirado na concepção de William James. De facto, quanto maior é, no sentido negativo, a discrepância entre competência e importância, ou seja, quanto maior é a importância atribuída relativamente à percepção de competência, mais baixo é o sentimento de valoração pessoal; pelo contrário, quanto menor é a discrepância, mais alto o sentido de auto-valoração.

Simultaneamente, verificou-se que quanto mais próxima da realidade se situa a auto-percepção de competência, maior é a relação existente entre a congruência/discrepância entre auto-percepção de competência e importância atribuída, por um lado e o sentimento de valor pessoal, por outro. Uma vez que a auto-percepção das crianças que se encontram no segundo nível dos diferentes estádios de desenvolvimento do self é mais exacta, isto é, aproxima-se mais da realidade, a correlação entre os dois constructos referidos, obtida para as crianças do segundo nível de cada estádio, foi também superior.

Paralelamente, os dados obtidos junto das mesmas amostras de crianças, com idade entre oito e quinze anos, apresentam valores de

correlação entre o sentido de auto-valorização pessoal e percepção de suporte social, variando entre .45 e .60 (Harter, 1987a), validando assim o determinante inspirado nas concepções de Cooley. De facto, verificou-se que as crianças com elevado sentido do seu valor como pessoa, referiam que os *outros significativos* na sua vida tinham grande consideração por si, aceitavam-nas e apoiavam-nas sempre que necessário (Harter, 1988a). O recurso a metodologias de análise de dados específicas (*path-analysis*), conduziu à conclusão de que a consideração percebida nos outros era anterior à consideração tida relativamente ao self, permitindo a interpretação de que "as crianças e adolescentes integram as atitudes que os *outros significativos* exibem relativamente ao self" (Harter, 1990a, p.78).

Tratando-se de dois constructos - congruência/discrepância entre percepção de competência e importância atribuída e percepção de suporte social - relativamente independentes, na medida em que os valores de correlação encontrados entre os dois são muito baixos, Harter propõe um modelo aditivo de influência destes dois determinantes sobre o sentido de auto-valorização global. Ambos os constructos são críticos na determinação do sentido de auto-valorização pessoal, na medida em que um não compensa totalmente o outro. Apenas a congruência entre percepção de competência e atribuição de importância não assegura um sentido de auto-valorização positivo, nos casos em que a percepção de apoio dos outros significativos é baixa. No mesmo sentido, uma percepção elevada do apoio dos outros significativos não protege do impacto que tem no sentido de auto-valorização pessoal, uma alta discrepância entre percepção de competência e importância atribuída.

De facto, os dados empíricos mostraram que os sujeitos que tinham percepção de elevado suporte dos outros significativos e pequena discrepância entre competência e importância eram aqueles que apresentavam valores mais elevados de auto-valorização pessoal. No outro extremo, os sujeitos com percepção de pouco suporte por parte dos outros significativos e com alta discrepância entre competência e importância eram aqueles que apresentavam valores mais baixos de auto-valorização pessoal.

Refira-se ainda que no seu estudo a nível de ciclo vital, Harter verificou que os *outros significativos* assumiam diferentes personalidades consoante o nível etário em questão e, que por outro lado, as áreas da existência consideradas importantes também variavam.

Continuando a usar como referência, dados empíricos recolhidos junto de amostras de crianças de idade superior ao período pré-escolar, isto é, entre o terceiro e sexto anos de escolaridade e entre o sexto e oitavo anos de escolaridade e, portanto, com idades compreendidas sensivelmente entre os oito e treze anos, verifica-se que, salientando-se de padrões da hierarquia de importância individualmente atribuída por cada criança, é possível definir uma ordenação geral das várias áreas de existência, consoante o efeito que a discrepância entre percepção de competência e importância atribuída tem a nível do sentido de valoração pessoal. Quer junto da amostra de crianças entre o terceiro e o sexto anos de escolaridade, quer junto da amostra mais velha, entre o sexto e o oitavo anos de escolaridade, a área mais valorizada pelas crianças foi a aparência física, seguida a uma distância considerável da aceitação social e da competência escolar.

O relevo dado por estas crianças à aparência física não pode ser negligenciado, sendo atribuído por Harter (1987b), por um lado, à forte influência que os média exercem ao veicular uma determinada imagem física quer de actores de cinema quer de *top models*, a cuja vida é associada toda uma série de vantagens, e, por outro, à relação intrínseca que parece existir entre um self exterior, reflectido na aparência, e um self mais interno. Desenvolvimentalmente, os atributos físicos constituem o primeiro sentido de self a emergir, determinando a aparência física como uma dimensão saliente da avaliação desde idades precoces (Harter, 1990c).

Quanto ao apoio percebido dos outros significativos, como determinante do sentido de auto-valoração pessoal, os dados recolhidos sobre as mesmas amostras de crianças atrás referidas, permitiram a identificação de que *outros* são realmente *significativos*, ou seja, cujo apoio e consideração positiva é realmente relevante para a criança. De entre os pais, os pares, o amigo ou o professor, verificou-se que são os pais e o grupo de pares, cujo apoio é realmente determinante do sentimento de valor pessoal. O aumento de importância assumida pelo grupo de pares à medida que a criança se aproxima da adolescência é amplamente reconhecido por toda a literatura desenvolvimental, mas o que é curioso ressaltar é o papel que os pais continuam a desempenhar, mesmo na alvorada da adolescência, como provam os resultados encontrados na amostra de crianças mais velhas. Harter (1987b) sugere de modo convincente, que mesmo nesta faixa etária, os pais, tal como aconteceu na primeira infância, podem continuar a

desempenhar o papel de refúgio onde o adolescente se abastece psicologicamente para o confronto com a cultura dos pares, sempre desafiante e, por vezes, com o seu quê de angustiante.

No que se refere, às crianças mais pequenas, na faixa etária entre os quatro e os sete anos, Harter considera que o modelo conceptual assume diferentes contornos, na medida em que, nesta idade, a criança não dispõe de um sentido de auto-valorização pessoal susceptível de ser verbalizado, nos mesmos termos em que o será mais tarde. Tal não implica, porém, que um tal sentimento não esteja já presente no sentido de self da criança pré-escolar, mas, nesta perspectiva, o seu acesso só será possível através da observação de manifestações comportamentais.

Nesta linha de pensamento, a identificação dos determinantes do sentido de valorização global pessoal, na idade pré-escolar, deve ter em conta estas limitações desenvolvimentais. De facto, Harter (1990a) enuncia como características do self pré-escolar, presentes até à idade de sete anos, as seguintes:

- As crianças desta idade são capazes de proceder à avaliação da sua competência, desde que esta se refira especificamente a comportamentos observáveis, quer a nível cognitivo, quer a nível motor. Verifica-se no entanto, que a criança pré-escolar teria tendência a proceder a uma sobrevalorização das suas competências, a qual é atribuída a uma confusão natural entre o desejo (de ser competente) e a realidade. Por um lado, pode ter dificuldade em utilizar adequadamente os dados derivados da comparação social, para a sua auto-avaliação, enquanto que por outro lado, se verifica que os agentes de socialização presentes nos contextos de desenvolvimento destas crianças teriam tendência a proceder, de modo sistemático, a apreciações valorizadoras da competência exibida por elas. De facto, pretendendo promover a mestria junto das crianças, estes agentes de socialização acentuam os progressos realizados em detrimento de alguma dificuldade ainda presente, resultando daí a inflação da auto-avaliação da criança.

- As crianças desta idade são capazes de proceder a apreciações acerca do apoio socio-emocional que recebem dos outros significativos - pais, pares,

educadores - desde que referidas a comportamentos concretos, observáveis, manifestados por estes *outros*.

- As crianças desta idade não parecem ser capazes de estabelecer juízos diferenciados acerca da importância de que se revestem as várias áreas de competência. Assim, o índice de discrepância entre percepção de competência e importância atribuída ao sucesso não tem sentido, nesta faixa etária, não podendo ser considerado como um determinante do sentimento de auto-avaliação global.

- As crianças desta idade, embora possuindo um sentido de auto-avaliação global que se manifesta comportamentalmente, não dispõem da estrutura cognitiva que lhes permitiria tomar consciência verbalizada deste sentimento de avaliação pessoal.

Perante estes condicionantes, Harter, propõe que o constructo de auto-avaliação global, nesta faixa etária, seja definido a partir de índices comportamentais e não avaliado directamente através de medidas auto-referenciadas como acontece em faixas etárias posteriores.

A partir de um *Q-sort* de 84 itens, trabalhado junto de educadores infantis e professores experientes dos primeiros níveis de escolaridade, foi definido um conjunto de dimensões que, num extremo, traduzem comportamentos característicos de crianças consideradas como exibindo um conceito elevado do seu valor pessoal, e, no outro extremo, representam condutas típicas de crianças cuja avaliação pessoal seria particularmente baixa, a par de um outro conjunto de traços considerados irrelevantes para a definição comportamental do constructo de sentido de auto-avaliação global.

Na definição dos comportamentos típicos de um sentido de avaliação pessoal positivo ou negativo, foram identificadas duas dimensões, uma mais activa, ligada à iniciativa e comportamento exploratório e outra mais reactiva, relacionada com a reacção à frustração e ao stress. A par destes, os traços comportamentais considerados irrelevantes ao constructo foram a competência, a atenção, a motivação para a tarefa, o nível de actividade, a qualidade das relações com os pares e a dependência do adulto.

Embora se trate de uma definição a-teórica do constructo de auto-avaliação global, na medida em que se baseou unicamente em dados empíricos, a verdade é que a definição comportamental de crianças com sentido de valoração pessoal positivo ou negativo facilmente se aproxima da caracterização feita de crianças seguras versus inseguras no contexto da teoria da vinculação.

Com objectivo de validar o modelo dos determinantes do sentido de auto-avaliação global, nesta faixa etária, Harter propõe-se construir um instrumento de avaliação comportamental do constructo, a partir das dimensões identificadas³⁴, cujo resultado seria susceptível de ser correlacionado quer com a competência (percepcionada e externamente avaliada), quer com o suporte social (percepionado e externamente avaliado). Embora este estudo não tenha sido realizado, a hipótese colocada seria de que o principal determinante do sentido de auto-avaliação global comportamentalmente expresso, seria a percepção de suporte parental. A percepção de competência jogando um papel diminuto na determinação do sentido de valoração pessoal, em fases precoces do desenvolvimento, assumiria maior relevo em momentos posteriores³⁵.

³⁴ No encontro bienal da SRCD realizado em Kansas City, Missouri, em 1989, uma das colaboradoras de Harter, Jane Haltiwanger apresentou um poster descritivo do processo de construção deste instrumento de avaliação comportamental da auto-estima, junto de crianças de idade pré-escolar. Este instrumento a ser preenchido pela educadora (numa escala de 1 a 4, para cada item), inclui quinze itens que se distribuem por cinco dimensões definidas a partir de análise de conteúdo dos mesmos, e que se verificaram susceptíveis de distinguir entre crianças manifestando comportamentos associados a alta ou baixa auto-estima. As cinco dimensões identificadas são: preferência por situações desafiantes, iniciativa e independência, envolvimento social/evitamento, expressão social e emocional e capacidade de lidar com situações adversas. As correlações encontradas entre os itens atribuídos a cada uma das dimensões, variam entre um mínimo de .43 e um máximo de .83.

Embora Haltiwanger (1989) não refira dados de consistência interna relativamente à escala de quinze itens, Fuchs-Beauchamp (1996), num estudo com 94 crianças, entre 3 a 5 anos, utilizando a mesma escala indica um coeficiente alpha de Cronbach excelente de .98. Neste estudo (Fuchs-Beauchamp, 1996), a aplicação de uma análise de componentes principais com rotação oblíqua permitiu a extracção de dois factores, explicando 66.4% da variância. A análise dos 10 itens que saturam no primeiro factor levou a identificá-lo como Confiança na abordagem das situações, enquanto que a análise dos cinco itens que saturam no segundo factor, conduziram à designação de Expressão socio-emocional.

³⁵ Refira-se que a atribuição de um papel reduzido à percepção de competência como determinante do sentido de valoração pessoal nestas idades precoces, resulta por um lado da concepção da inacuidade da percepção de competência na criança pré-escolar e por outro da identificação da "competência" como dimensão irrelevante para a definição comportamental do constructo de sentido de valoração pessoal. Ora, consideramos que, por um lado, não é evidente que a criança de idade pré-escolar não proceda a uma avaliação precisa da sua competência e, por outro "competência" e "percepção de competência" constituem dois constructos distintos.

No modelo explicativo da construção e funcionamento do self que tem vindo a ser apresentado, para além dos determinantes referidos, são consideradas as consequências motivacionais e afectivas resultantes do sentimento de valoração pessoal. Assim, afecto e motivação são integrados neste modelo de explicação do funcionamento do self, como derivados directamente do sentido de valoração pessoal individual.

Mantendo-se fiel às teorias seculares de James e Cooley como orientações conceptuais do seu modelo de funcionamento do self, Harter (1985a) aborda os afectos auto-dirigidos como componentes de fundo do sistema de self.

A noção do papel de mediador entre a auto-avaliação e a motivação para agir, desempenhado pelos afectos auto-dirigidos, patente no modelo de Harter, já se encontra presente nos escritos de W. James (1892, citado por Harter, 1985a). Por seu lado, Cooley (1902) salienta os afectos auto-dirigidos, na definição do seu modelo de *looking-glass self*, distinguindo orgulho, vaidade, respeito pessoal, reverência, confiança e esperança como afectos positivos e vergonha, humilhação, culpa, arrependimento, renúncia e ressentimento, como afectos negativos. Ambos são positivos em afirmar o papel importante que os afectos dirigidos ao self desempenham na motivação que o self encontra para se envolver em actividades adequadas à idade.

Nesta perspectiva, Harter analisa os afectos desencadeados, junto de crianças com diferente percepção de competência, em dois domínios distintos, no domínio cognitivo-académico e no domínio da interacção com pares. Parece-nos importante salientar, neste momento, que tal como no caso de estudos anteriormente citados como suporte empírico da teoria apresentada, as amostras usadas incluem crianças de idade superior ao período pré-escolar. Uma vez que não dispomos de dados de crianças mais novas, usaremos os dados disponíveis para ilustrar as relações supostas entre os referidos constituintes do self e projectá-los-emos no funcionamento da criança pré-escolar.

Uma amostra de crianças do quinto e sexto anos de escolaridade foram questionadas acerca das emoções evocadas por situações de sucesso e

fracasso, no domínio académico, tendo-se verificado que o orgulho foi a emoção mais citada (43%), seguida de felicidade (35%) e de alívio e surpresa conjuntamente (22%). Note-se, no entanto, que quando foi tida em conta a percepção de competência escolar destas crianças, o tipo de emoção evocada diferia consoante se tratava de uma criança com alta percepção de competência ou baixa.

De facto, verificou-se que as crianças com percepção de competência escolar acima da média referiam mais frequentemente o orgulho do que a felicidade como emoção derivada do sucesso, enquanto que as crianças com percepção de competência abaixo da média referiam mais frequentemente a felicidade do que o orgulho. Ou seja, a criança com percepção de competência mais elevada tem tendência a sentir-se orgulhosa face a um sucesso escolar, enquanto que a criança com baixa percepção de competência se sente essencialmente feliz, e não orgulhosa, pela sua realização (Harter, 1985a).

Por outro lado, as emoções citadas como evocadas, junto desta mesma amostra por uma situação de fracasso escolar, não se mostraram diferentes em função da qualidade de percepção de competência, tendo sido referidas emoções como frustração (24%), zanga (23%), tristeza e depressão (22%), vergonha e culpa (21%) e preocupação (13%). Apenas se encontraram diferenças, quando foi tido em conta o sexo da criança: os rapazes mostraram-se essencialmente zangados, as meninas essencialmente preocupadas.

Estas mesmas crianças foram questionadas acerca das emoções evocadas pelo sucesso e fracasso em situações de interacção social. A emoção mais frequentemente citada foi a felicidade (63%), e ao contrário do domínio cognitivo-escolar não foram encontradas quaisquer diferenças atribuíveis à qualidade de percepção de aceitação social ou ao sexo. No que diz respeito às emoções evocadas pelo fracasso em situações de interacção social, foram a tristeza e depressão (46%), seguida por zanga (23%).

Na listagem das emoções evocadas por situações de sucesso e fracasso, torna-se necessário distinguir entre aquelas que são dirigidas ao self e aquelas que são externamente dirigidas. Verifica-se que as emoções dirigidas ao self (como por exemplo, orgulho e vergonha), surjem essencialmente em domínios nos quais a percepção de competência é crítica, como o domínio cognitivo-académico. Por outro lado, também se verifica

que neste domínio, as atribuições de sucesso e fracasso são mais internas que dirigidas a outros, externos, pelo que parece natural o tipo de emoções evocadas serem, por seu turno, auto-dirigidas: se o sujeito assume a responsabilidade pelos seus resultados, é natural que se sinta orgulhoso dos sucessos obtidos, ou envergonhado pelos fracassos. Se a atribuição de responsabilidade é feita a outrém, externo, como parece ser mais frequente no domínio social, então é natural que a emoção evocada seja também externamente dirigida: gratidão no caso positivo e zanga nas situações de fracasso.

Para a compreensão do efeito no comportamento da criança de idade pré-escolar, dos afectos auto-dirigidos, encarados como mediadores entre o sentimento de valoração pessoal e a motivação, é fundamental projectar desenvolvimentalmente a emergência destes afectos voltados para o self.

Na abordagem da emergência dos afectos auto-dirigidos, orgulho e vergonha, parece-nos fundamental estabelecer a diferença entre a manifestação comportamental destas emoções e a organização cognitiva permitindo ao self a compreensão das mesmas emoções a si dirigidas. Na realidade, ninguém poderá negar a exibição de condutas atribuíveis quer ao orgulho, quer à vergonha, presentes no reportório comportamental de qualquer criança desde os finais do primeiro ano de vida. No entanto, se abordamos a questão da emergência destas emoções assumindo uma perspectiva cognitivo-desenvolvimental, o que está em questão é o processamento cognitivo que é feito das referidas emoções, a sua identificação e definição.

Neste contexto, merece referência o estudo conduzido por Harter e Whitesell (1989), na medida em que tinha como objectivo situar a emergência da compreensão das emoções auto-dirigidas, orgulho e vergonha. Embora se trate de afectos que o self experiencia relativamente a si próprio, é atribuída importância fundamental ao papel das experiências de socialização, assumindo-se que o facto de outros significativos, nomeadamente os pais, presenciarem o acontecimento susceptível de desencadear o orgulho ou a vergonha da criança é determinante na evocação de tais emoções.

Assim, uma amostra de crianças de idade compreendida entre quatro e onze anos, foram submetidas à apresentação de histórias em

vignettes, susceptíveis de evocar as emoções de orgulho e vergonha. Cada história era apresentada sob duas formas diferentes: uma delas desenrolava-se "na intimidade", na medida em que só a criança tinha conhecimento da acção realizada enquanto na outra a acção decorria na presença dos pais. Perante cada situação, as crianças deveriam citar quais as emoções desencadeadas quer junto da criança da história (a quem era suposto identificarem-se), quer dos pais. Era-lhes apresentada uma lista de emoções possíveis, sob a forma de imagens, de modo a facilitar a sua nomeação.

A estas mesmas crianças, num segundo momento da entrevista, foi-lhes pedido que definissem, orgulho e vergonha, a fim de obter uma segunda medida da compreensão destas emoções.

Os resultados obtidos permitiram a definição de uma sequência desenvolvimental em três níveis. Num primeiro nível, correspondendo à idade pré-escolar, as crianças não atribuíram emoções de orgulho ou vergonha, nem ao protagonista das histórias nem aos pais quando estes presenciavam o acontecido. Estas crianças não foram capazes de definir as duas emoções em questão, associando simplesmente o orgulho a sentimentos positivos como a felicidade e a alegria e a vergonha a sentimentos negativos como a tristeza ou o medo de ser descoberto.

No segundo nível, as crianças no final do pré-escolar e com idade inferior a sete anos, foram capazes de dizer que os pais ao presenciar os feitos do protagonista da história se sentiriam orgulhosos ou envergonhados, conforme a situação e grande parte das crianças foi capaz de reconhecer os mesmos sentimentos em si, nas situações observadas pelos pais. Nas definições dadas por estas crianças dos dois afectos auto-dirigidos, é patente a referência aos pais.

No terceiro nível da sequência, as crianças com oito anos ou mais velhas foram capazes de identificar sentimentos de orgulho e vergonha nas duas situações, quer quando o protagonista agia só, quer quando a sua acção era presenciada pelos pais. Do mesmo modo, nas definições dadas por estas crianças é patente a interiorização feita da apreciação que os outros significativos fazem da acção do self, na medida em que são referidos sentimentos derivados da auto-avaliação, em situações em que o self se encontra a sós consigo próprio. Ou seja, a apreciação feita pelos outros da

acção do self foi interiorizada, daí que as emoções evocadas pela avaliação que os outros faziam do self passaram a ser evocadas pela auto-avaliação.

Neste terceiro nível da sequência procedeu-se à interiorização de todo o processo de auto-avaliação, susceptível de evocar sentimentos como o orgulho e a vergonha, o qual envolve três componentes distintos: primeiro, o self realiza uma acção, pela qual assume a responsabilidade; segundo, o self avalia a referida acção, em termos positivos ou negativos; terceiro, o self experiencia orgulho, na sequência da avaliação positiva, ou vergonha, na sequência da avaliação negativa, na ausência de vigilância ou feedback de outrém.

Finalmente, refira-se que neste estudo, conduzido com crianças de idade inferior a 11 anos, as definições de orgulho surgiram associadas a situações de manifestação de competência, enquanto que as definições de vergonha surgiram essencialmente associadas a situações de transgressões de regras de conduta.

Retomando a apresentação que vinha a ser feita do modelo de funcionamento dos constituintes do self, as achegas deste estudo sobre a emergência dos afectos auto-dirigidos de orgulho e vergonha, permitem a seguinte formulação:

Após os oito anos de idade, considera-se a existência, como entidade interiorizada e consciente, do sentido de auto-valoração pessoal, isto é, o self procede à apreciação do seu valor como pessoa; dessa apreciação derivam emoções auto-dirigidas, por sua vez também susceptíveis de processamento cognitivo e condicionantes da motivação do self para se envolver em novas acções.

Antes dos oito anos, somos levados a pensar que na compreensão deste modelo de funcionamento de self, assume particular relevo o papel desempenhado pelos *outros significativos*. De facto, por um lado ao considerar que dos dois determinantes, um deles - a congruência /discrepância entre percepção de competência e importância atribuída - não é susceptível de ser operacionalizado, por limitações cognitivas inerentes ao processo de desenvolvimento, o segundo determinante - reconhecimento positivo dos outros - torna-se particularmente crítico. Por outro lado, no que se refere à emergência dos afectos auto-dirigidos, antes dos oito anos, os

outros significativos, e muito particularmente os pais, desempenham papel determinante.

Finalmente, levanta-se a questão da associação entre afectos auto-dirigidos e motivação para agir como correlatos do sentido de auto-avaliação global.

Mais uma vez, os dados empíricos que servem de suporte ao modelo resultam de investigação conduzida com amostras de crianças com mais de oito anos e adolescentes. Nestes estudos (Harter, 1987a, 1987b, 1990a), os dois constructos, afecto e motivação foram definidos do seguinte modo: o afecto envolve um continuo entre um polo positivo, alegre e animado, num extremo e um polo negativo traduzido por um humor deprimido no extremo oposto³⁶; o constructo relativo à motivação foi operacionalizado em termos da energia disponível para se envolver em actividades próprias da idade³⁷.

As metodologias correlacionais e causais empregues na análise dos dados obtidos permitiram a construção de um modelo de influência do sentido de avaliação pessoal sobre a motivação, através do afecto. De facto, correlações da ordem de .75 e .82, encontradas entre auto-avaliação global e afecto, permitem considerar a associação entre estes dois constructos³⁸, a qual é interpretada nos seguintes termos: os indivíduos que gostam de si próprios como pessoas, são essencialmente alegres e animados, sentindo-se orgulhosos pelas suas realizações, enquanto que aqueles que detêm uma

³⁶ Harter usa dois termos para se referir a este constructo: afecto e humor. De facto, nos trabalhos de 1987a, 1990a e 1990b, emprega o termo afecto; no trabalho de 1988a, utiliza o termo humor e, finalmente nos trabalhos de 1986a e 1987b usa ambos os termos. Consideramos que a ideia central a considerar no referido constructo engloba ambos os sentidos, na medida em que se trata de afectos auto-dirigidos, os quais obviamente condicionam o humor. Ou seja, um indivíduo com elevado sentido do seu valor como pessoa, naturalmente ressentirá afectos positivos relativamente a si próprio, os quais se exprimem no contexto de um humor igualmente positivo. Assim se explica o modo como o constructo em questão foi operacionalizado.

³⁷ Estes dois constructos, afecto e motivação, assim operacionalizados foram avaliados através de duas sub-escalas de *The dimensions of depression profile for children and adolescents* (Harter & Nowakowski, 1987). Nestas sub-escalas, estes constructos são avaliados de modo global e não relativamente a áreas específicas (Harter, 1987a).

³⁸ O facto de os índices de correlação obtidos, junto de várias amostras, entre estes dois constructos serem muito elevados (variando entre .75 e .82) conduziu Harter (1987b) a proceder a um outro estudo com objectivo de verificar se se tratava realmente de dois constructos diferentes, fortemente relacionados, ou se se tratava do mesmo constructo. Os resultados obtidos confirmam a ideia original de que sentido de auto-avaliação global e afecto/humor constituem dois constructos distintos, embora altamente correlacionados.

apreciação negativa de si-próprios apresentam-se essencialmente deprimidos. Por outro lado, os dados revelam o impacto do afecto sobre a motivação, sendo que os indivíduos que se apresentam como alegres, animados e orgulhosos das realizações pessoais são também aqueles que se mostram mais activos e envolvidos em actividades próprias da idade, enquanto os indivíduos deprimidos referem pouca energia para a acção (Harter,1987a, 1987b, 1990a).

Em suma, no que se refere à aplicação do modelo conceptual de construção e funcionamento do self que temos vindo a apresentar, a idades precoces (anteriores aos oito anos de idade), pode considerar-se que, relativamente às consequências motivacionais e afectivas do sentido de auto-valoração, embora dispondo, apenas parcialmente, de um corpo de dados empíricos de suporte, é, no entanto, assumido que as crianças que possuem um sentido elevado do seu valor como pessoa, avaliado comportamentalmente, exibem um humor alegre, mostrando-se intrinsecamente motivadas em envolver-se em actividades próprias da idade. Ou seja, mantem-se o papel mediador do sentido de auto-valoração global sobre o afecto/humor e a motivação. Já, no que se refere aos dois determinantes identificados no modelo, a posição adoptada implica que sejam considerados separadamente. De facto, é assumido que crianças de idades precoces seriam incapazes de proceder a juízos diferenciados acerca da importância das várias áreas de competência inviabilizando a tomada em consideração da congruência/discrepância entre percepção de competência e importância atribuída. Assim, considerando que o peso relativo dos dois determinantes referidos, ao longo do ciclo vital, é variável, somos levados a atribuir maior relevo ao determinante derivado da percepção de suporte dos *outros significativos*, nestas fases precoces do desenvolvimento do self.

Na realidade, os dados disponíveis relativamente a crianças com idade inferior a oito anos apresentam-se do seguinte modo:

- As crianças com idade compreendida entre quatro e sete anos são capazes de proceder à apreciação da sua competência em situações específicas, tal como esta pode ser avaliada através da escala pictórica de Harter e Pike (1984) e daí resultando um índice de percepção de competência. Paralelamente, esta escala também fornece um índice de

percepção de aceitação social, na família e no grupo de pares. Finalmente, através também de um instrumento pictórico foi operacionalizado um constructo relativo ao humor e à motivação para se envolver em actividades, em três contextos diferentes, a família, o grupo de pares e a turma da escola ou sala de jardim infantil, permitindo a sua avaliação junto de crianças desta idade. Embora inicialmente o humor e a motivação pretendessem definir dois constructos diferentes, a análise factorial conduzida indicou que não havia distinção a esse nível: os três factores emergidos associando-se aos três contextos referidos (família, grupo de pares e contexto educativo formal).

A análise das correlações encontradas entre os três constructos, percepção de competência, aceitação social e humor e motivação, revelou uma associação entre aceitação social na família e humor e motivação na família e entre aceitação social no grupo de pares e humor e motivação no grupo de pares e na turma da escola ou sala de jardim infantil. As correlações entre a percepção de competência e qualquer um dos dois outros constructos, aceitação social e humor e motivação, revelaram-se não significativas, sendo inferiores a .10, inviabilizando, segundo um plano de análise de correlações, a possibilidade de aproximação deste constructo - percepção de competência - ao constructo de sentido de auto-avaliação pessoal, emergente em momento posterior do desenvolvimento.

Estes dados são interpretados pela autora (Harter, 1987b) do seguinte modo: Uma vez que se verifica, com amostras mais velhas, uma forte correlação entre sentido de auto-avaliação global e humor, por um lado, e que, por outro a aceitação social é um dos determinantes do sentido de valor pessoal, tendo em conta a impossibilidade cognitiva de identificar nestas crianças mais novas um sentido de auto-avaliação pessoal verbalizável, a associação encontrada entre aceitação social e humor/motivação reforça a ideia do papel determinante do suporte social na definição do sentido de valor pessoal, uma vez este emergido. Por outras palavras, a associação entre os dois constructos aceitação social e humor/motivação em idades precoces, permitiria uma predição do tipo "uma criança que se sente aceite e apoiada pelos outros significativos desenvolverá o sentimento positivo de valor pessoal, uma vez que este emerge, enquanto que a criança a quem falta o apoio dos outros significativos, terá maior probabilidade de desenvolver um sentimento de baixo valor como pessoa" (Harter, 1987b pp. 237-238).

5.2. Instrumentos de avaliação de constituintes valorativos do self pré-escolar

Congruente com o modelo de construção e funcionamento do self apresentado, a equipe de Harter, na universidade de Denver, procedeu à elaboração de um conjunto de instrumentos para avaliação dos constructos em questão. Mantendo a preocupação de tratamento conceptual destes constructos numa perspectiva de ciclo vital, foram construídos vários instrumentos para as várias faixas etárias consideradas, desde a idade pré-escolar à idade adulta. Na estruturação destes instrumentos é manifesta a preocupação de manter o máximo de aspectos comuns, sem prejuízo da sensibilidade às mudanças desenvolvimentais (Harter, 1990b).

A preocupação de elaborar medidas, desenvolvimentalmente adequadas, por um lado, e, por outro sensíveis a diferenças individuais está patente, ao longo do processo de construção destes instrumentos de avaliação do self, em quatro aspectos essenciais:

- Em primeiro lugar, Harter (1986a) refere a necessidade de atribuir diferente conteúdo aos itens, nos vários níveis desenvolvimentais, isto é, embora um mesmo domínio de auto-avaliação possa estar presente nos vários instrumentos, relativos às várias faixas etárias, o conteúdo específico dos itens deve dirigir-se à idade considerada. Assim, por exemplo, na Escala Pictórica de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social (Harter & Pike, 1984), na forma dirigida à idade pré-escolar, os itens da sub-escala cognitiva referem-se à capacidade de completar puzzles, de identificar cores, de reconhecer a inicial do nome próprio, de contar, etc; na forma dirigida ao primeiro e segundo anos da escolaridade básica, os itens da mesma sub-escala cognitiva referem-se à capacidade de ler, soletrar, fazer operações aritméticas, etc.

- Um segundo aspecto desenvolvimental, que segundo Harter (1986a), deve estar presente num instrumento desenvolvimentalmente adequado, prende-se com o vocabulário empregue na redacção dos itens. Assim, por exemplo, na Escala Pictórica de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social (Harter & Pike, 1984), os itens estão redigidos em termos

de descrição de comportamentos concretos, como saber fazer puzzles, enquanto que na Escala de Percepção de Competência para Crianças (Harter, 1982), ou na sua versão revista, Perfil de Auto-Percepção para Crianças (Harter, 1985b), para crianças com mais de oito anos, os itens estão redigidos em termos de traços, como ser esperto, popular, etc.

- Um terceiro aspecto desenvolvimentalmente relevante liga-se ao diferente número de factores revelados pela análise factorial conduzida a partir de dados obtidos junto de amostras de diferentes idades. Assim, por exemplo, na Escala Pictórica de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social (Harter & Pike, 1984), os itens pertencentes às duas sub-escalas de competência, cognitiva e física saturam no mesmo factor, definindo apenas um factor de competência, enquanto, que na Escala de Percepção de Competência para Crianças (Harter, 1982), ou na sua versão revista, Perfil de Auto-Percepção para Crianças (Harter, 1985b), os itens pertencentes às duas sub-escalas de competência cognitiva e competência atlética saturam em dois factores, definindo os itens de cada sub-escala, um factor diferente³⁹. Segundo Harter (1986a), com base num estudo integrando uma amostra de crianças com atraso de desenvolvimento, esta discriminação de maior número de factores é determinada pelo nível de funcionamento cognitivo.

- Um quarto aspecto desenvolvimentalmente relevante prende-se com o conceito de sentido de auto-avaliação global. Como atrás se refere, é assumido que este conceito só está presente, sob forma consciente e susceptível de ser verbalizado, a partir dos oito anos de idade. Assim só a partir desta idade, surge, integrada nos instrumentos elaborados, a sub-escala de auto-avaliação global, a par de sub-escalas de avaliação da percepção de competência em áreas específicas.

Considerando o âmbito deste capítulo de revisão conceptual do desenvolvimento do self nos anos pré-escolares, apenas procederemos à apresentação da escala, construída por esta equipe de investigadores na Universidade de Denver, designada para esta faixa etária.

³⁹ Quer na versão inicial desta escala, Escala de auto-percepção de competência para crianças (Harter, 1982), quer na sua versão revista, Perfil de auto-percepção para crianças (Harter, 1985b), a análise factorial conduzida, a partir dos resultados obtidos com amostras de crianças com idade compreendida entre 8 e 13 anos, revelou cinco factores coincidentes com as cinco sub-escalas relativas a domínios específicos: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física e comportamento.

5.2.1. Escala Pictórica de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social: Principais dados da investigação

A Escala Pictórica de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social (Harter & Pike, 1983, 1984)⁴⁰, constitui o instrumento elaborado para as idades mais precoces.

Concretamente, esta escala prevê duas formas, uma, a *Preschool-Kindergarden* é susceptível de ser utilizada com crianças de quatro ou cinco anos, a segunda, a *First and Second grades*, reporta-se a crianças de seis ou sete anos de idade. Cada uma destas formas é constituída por um total de 24 itens, repartidos por quatro sub-escalas, com seis itens cada.

As quatro sub-escalas referem-se, respectivamente, à percepção de competência cognitiva, à percepção de competência física, à percepção de aceitação pelos pares e à percepção de aceitação materna. Como já se salientou atrás, os itens que constituem as sub-escalas das duas formas da Escala não são exactamente os mesmos, na medida em que se reportam a comportamentos específicos típicos da idade a que se referem. Alguns, porém são comuns às duas formas. De facto, excepto a sub-escala de percepção de competência cognitiva, na qual não há qualquer item comum às duas formas, dos seis itens que constituem cada uma das outras três sub-escalas, quatro itens são comuns às duas formas.

Trata-se de uma escala pictórica de aplicação individual, ou seja, os itens são apresentados à criança a partir de uma imagem que serve de suporte ao texto, lido pelo experimentador. Por sua vez, todos os itens estão redigidos sob um formato especial, com objectivo de reduzir ao máximo as respostas socialmente desejáveis, isto é, os itens são apresentados sob forma dicotómica, permitindo, no entanto, uma resposta numa escala de quatro pontos. De facto, em cada situação a criança é confrontada com duas outras, do mesmo sexo da criança-alvo, uma das quais é descrita como competente na realização de determinada tarefa, ou socialmente aceite enquanto a segunda é apresentada como menos competente ou menos aceite. Perante

⁴⁰ No estudo conduzido junto de uma amostra de crianças portuguesas de cinco anos, sobre os determinantes da auto-percepção de competência, utilizamos uma forma desta escala traduzida e adaptada à sua realidade socio-cultural. Esta será amplamente descrita nos capítulos que se seguem desta dissertação.

esta duas outras, a criança-alvo deve indicar aquela que considera mais parecida consigo mesma. Uma vez a escolha feita, a criança é novamente confrontada com uma alternativa, na qual deve posicionar a percepção que tem da sua competência ou da sua aceitação pelos outros (os pares ou a mãe). A nota obtida para cada item varia entre um mínimo de um ponto e um máximo de quatro pontos.

Uma vez que a escala comporta duas formas, *preschool-kindergarden* e *first and second grades*, a análise factorial foi operada separadamente para duas amostras de crianças, respectivamente de 145 e 104 crianças. No entanto, em ambas as análises emergiram dois factores: um factor de competência, no qual saturam os itens das duas sub-escalas de percepção de competência, cognitiva e física, e um factor de aceitação, no qual saturam os itens das duas sub-escalas de percepção de aceitação, pelos pares e materna. Tal dado é interpretado pelos autores da escala como uma incapacidade das crianças neste nível desenvolvimental, de proceder a discriminações entre domínios específicos de percepção de competência e de percepção de aceitação social.

O alpha de Cronbach foi calculado como índice de consistência interna, quer para cada uma das quatro sub-escalas, quer para as duas escalas, de percepção de competência e de percepção de aceitação, quer ainda para a escala total. Os resultados obtidos para cada sub-escala variaram entre valores baixos a muito satisfatórios, na medida em que oscilaram entre .53 e .83. No que se refere às duas escalas de percepção de competência e de percepção de aceitação, os índices de consistência obtidos foram muito satisfatórios, variando entre .76 e .87. Finalmente para a escala completa são apresentados como índices de consistência interna .88 e .87 para a forma pré-escolar e para a forma escolar, respectivamente.

No estudo conduzido de validação da escala, com crianças de idades compreendidas entre quatro e sete anos, Harter e Pike (1984) referem uma tendência das crianças para se sobre-valorizarem na auto-apreciação feita. Esta sobre-valorização seria mais notória nas duas sub-escalas de competência do que nas duas sub-escalas de aceitação social, sendo interpretada em termos de uma dificuldade patente nas crianças de proceder à separação evidente entre o self real e o self ideal, tendo tendência a responder em função daquilo que gostariam de ser. Por outro lado, os

autores também referem uma incapacidade das crianças desta idade em integrar na auto-apreciação os dados provenientes da comparação social.

Neste sentido, quando a auto-percepção das crianças foi comparada com os dados das apreciações das educadoras e professores, verificou-se que foi a sub-escala de percepção de competência cognitiva aquela, na qual as duas avaliações se aproximavam mais. Tal dado é interpretado como derivando do facto de ser o domínio cognitivo aquele, no qual o feedback recebido pela criança acerca da sua realização, é prioritariamente usado como critério de competência pessoal. Acrescente-se a tendência generalizada dos educadores, nestes níveis etários, de proceder a avaliações tendo em vista promover uma atitude positiva da criança face às tarefas, insistindo nos progressos realizados. Este ambiente educativo seria pois favorável, por seu turno, a uma sobre-apreciação da realização pessoal.

Em suma, esta escala aparece como um instrumento de fácil aplicação, ao qual as crianças respondem prontamente, cujas propriedades psicométricas se revelaram positivas. De facto, embora se trate de um instrumento relativamente recente, tem sido usado em considerável investigação, cujos principais resultados passaremos a apresentar, sem pretensão de proceder a uma revisão exaustiva.

Numa apreciação global dos estudos que recorrem a esta escala, revistos, salienta-se a distinção entre aqueles que procedem à avaliação da auto-percepção de competência e aceitação social de crianças de idade pré-escolar considerando-a como uma variável entre outras caracterizadoras da amostra de crianças em estudo e a investigação que procede à exploração do significado desta mesma variável.

De facto, quando a auto-percepção de competência e aceitação social é usada como uma mera variável de caracterização da amostra de crianças, é por vezes reduzida a apenas uma, duas ou três das quatro dimensões que a constituem (percepção de competência cognitiva, de competência física, de aceitação pelos pares e de aceitação materna), consoante o âmbito e objectivos do estudo.

Assim, Ulrich (1987), num estudo sobre as relações entre percepção de competência motora, competência real motórica e motivação para se

envolver em actividades desportivas, usa apenas como medida a auto-percepção de competência física.

Do mesmo modo, Paguio e Hollett (1991), num estudo sobre a relação existente entre auto-percepção de aceitação pelos pares e aceitação real, usam apenas a sub-escala de auto-percepção de aceitação pelos pares. Esta mesma sub-escala é também usada isoladamente como uma das medidas que definem a amostra de crianças envolvida num estudo sobre a progressão desenvolvimental da dimensão social do jogo simbólico (Howes & Matheson, 1992).

A sub-escala de auto-percepção de aceitação materna é também usada isoladamente num estudo sobre os efeitos de dois programas diferentes de intervenção junto de pais, como medida de modificação do comportamento materno, tal como é percebido pelos filhos de idade pré-escolar (Knapp & Deluty, 1989).

As sub-escalas de percepção de competência cognitiva e de percepção de aceitação pelos pares foram usadas num estudo prospectivo de comparação entre quatro tipos de crianças apresentando dificuldades de aprendizagem, seguidas desde o pré-escolar até ao quarto ano de escolaridade (Vaughn, Haager, Hogan & Kouzekanani, 1992). No âmbito do mesmo estudo, Vaughn, Hogan, Kouzekanani e Shapiro (1990), referem resultados de comparação entre crianças posteriormente identificadas como apresentando dificuldades de aprendizagem e três outros grupos de crianças com resultados baixos, médio e altos, respectivamente, baseados apenas nas duas sub-escalas de aceitação social.

Finalmente, Harter e Chao (1992) também só usam três das sub-escalas num estudo sobre a auto-percepção de crianças com e sem um amigo imaginário.

Embora como se pode verificar, a utilização isolada de uma sub-escala seja frequente, parece-nos que do ponto de vista metodológico se podem levantar algumas questões, na medida em que a estrutura factorial evidenciada pela escala completa não o legitima.

Vários estudos utilizam a auto-percepção de competência e aceitação social como uma das variáveis caracterizadoras da amostra de crianças pré-escolar, em estudos com objectivo de comparar crianças irmãs de doentes

oncológicos e crianças com irmãos saudáveis (Horwitz & Kazak, 1990), com objectivo de comparar crianças filhos de mães deprimidas e filhos de mães saudáveis (Goodman, Brogan, Lynch & Fielding, 1993), com objectivo de estudar a relação entre a crença de controle sobre a educação dos filhos de mães divorciadas e o desenvolvimento e ajustamento dos filhos após o divórcio (Machida & Holloway, 1991), com objectivo de identificar o efeito sobre os filhos, do testemunho da violência entre o casal parental (Fantuzzo, DePaola, Lambert, Martino, Anderson & Sutton, 1991), com objectivo de verificar a eficácia de programas diferentes de intervenção em crianças com problemas comportamentais (Eisenstadt, Eyberg, McNeil, Newcomb, Funderburk, 1993), com objectivo de comparar seis grupos de crianças, dos quais cinco apresentam diferentes problemas de comportamento (Vaughn, Hogan, Lancelotta, Shapiro & Walker, 1992), ou com objectivo apenas de identificar o efeito de diferentes idades de entrada na escola sobre a adaptação escolar (Spitzer, Cupp & Parke, 1995).

Em suma, a variedade de objectivos estabelecidos para os diferentes estudos revistos reforça a importância do constructo de auto-percepção na conceptualização do comportamento e desenvolvimento infantil em diferentes contextos, familiar, educativo e da saúde.

Outros estudos que utilizam a escala pictórica de Harter e Pike (1983) têm como objectivo explorar o constructo de auto-percepção de competência e aceitação social em crianças de idade pré-escolar. Assim dois estudos pretendem relacionar o sentido da auto-percepção da criança com as práticas educativas maternas (Orr, Assor & Priel, 1989) ou com a percepção parental do ambiente familiar (Bullock & Pennington, 1988).

Orr, Assor e Priel (1989) estudaram a relação entre as atitudes educativas maternas e a auto-percepção infantil, numa amostra de 91 crianças israelitas de cinco anos, oriundas de três contextos familiares diferentes, o kibbutz, o meio urbano sócio-cultural elevado e o meio urbano socio-cultural baixo. Das quatro atitudes maternas estudadas, (partilha, autonomia, exigência e restrição), apenas duas (partilha e autonomia) revelaram correlações positivas significativas com o nível de auto-percepção de aceitação social das crianças, enquanto as restantes duas evidenciaram correlação significativa com o nível de auto-percepção de competência física. Quando foi tido em conta o tipo de contexto familiar das crianças, apenas se encontraram correlações significativas, nas crianças que

vivem em kibbutz, a nível da auto-percepção de competência (cognitiva e física) e de aceitação social (pelos pares e materna) com a atitude materna de partilha. A atitude materna de autonomia neste mesmo grupo de crianças evidenciou correlação significativa com a auto-percepção de aceitação pelos pares e a atitude de exigência com a auto-percepção de aceitação pelos pares e materna. Nos grupos de crianças pertencentes aos contextos familiares urbanos não se verificaram tais relações entre atitudes educativas maternas e auto-percepção infantil.

O estudo de Bullock e Pennington (1988) procura a relação entre características do ambiente familiar tal como este é percebido pelo pai e pela mãe e a auto-percepção de competência e aceitação social numa amostra de 70 crianças de idade pré-escolar. Os resultados evidenciaram que, globalmente, a auto-percepção das crianças está relacionada positivamente com a percepção parental de coesão, expressividade e aceitação e negativamente com a percepção de conflito. Por outro lado, o facto de terem sido consideradas, separadamente, a percepção da mãe e do pai do ambiente familiar, permitiu identificar o efeito diferenciado destas percepções consoante o sexo dos filhos, na medida em que se notaram diferentes padrões entre mãe-filha e mãe-filho e entre pai-filha e pai-filho.

Por seu lado, o estudo de Cramer e Skidd (1992) procura identificar correlatos da auto-percepção de competência e aceitação social, a partir da identificação de comportamentos associados aos estereótipos sexuais. Utilizando a escala de Harter e Pike (1983), como medida de auto-percepção e uma prova de completamento de histórias para identificação de comportamentos associados a estereótipos sexuais, verificaram numa amostra de 47 crianças de idade pré-escolar, que o recurso a comportamentos associados a um estereótipo masculino (como a dominação e a introsão) se correlacionava positivamente com a auto-percepção de competência física e de aceitação pelos pares, nos rapazes, enquanto que o recurso a comportamentos associados com o estereótipo feminino (como a associação e a inclusão) se correlacionava positivamente com a auto-percepção de competência cognitiva e de aceitação materna, nas meninas. Isto é, a construção da auto-percepção de competência pessoal e aceitação social, na idade pré-escolar é favorecida pela adopção de comportamentos associados ao sexo respectivo.

Dois outros estudos procuram estudar a relação entre auto-percepção de competência e aceitação social e a real competência de crianças de idade pré-escolar (Anderson & Adams, 1985, Gullo & Ambrose, 1987).

No primeiro estudo, Anderson e Adams (1985), usando uma amostra de 76 crianças de cinco anos, procuram estabelecer a relação entre auto-percepção, avaliada através da escala de Harter e Pike (1983) e presteza acadêmica, avaliada através de uma prova estandarizada (*Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery*). Os resultados indicam uma correlação significativa, embora fraca (variando entre .28 e .35), entre as duas variáveis. Estes valores são, no entanto, interpretados pelos autores como significativos de uma relação mais forte do que aquela que é citada em investigação anterior, o que por sua vez explicam pelo facto de, por um lado, a auto-percepção das crianças ter sido avaliada através de um instrumento que supõe uma abordagem multidimensional do constructo de auto-percepção e, por outro, por ter sido usado como medida da competência real da criança uma prova estandarizada em vez do recurso habitual à percepção da educadora.

A conclusão divergente chega o estudo de Gullo e Ambrose (1987). Neste estudo é investigada a relação existente entre auto-percepção, apreciação da educadora e realização académica, numa amostra de 30 crianças de idade pré-escolar. A auto-percepção das crianças, bem como a apreciação das educadoras foram avaliadas através das respectivas formas da escala de Harter e Pike (1983), enquanto a realização académica foi avaliada através de um teste estandarizado (*Metropolitan Readiness Test* de Nurss e McGauvran, 1974). Os resultados obtidos evidenciaram ausência de correlação significativa entre auto-percepção de competência, cognitiva e física, e de aceitação pelos pares e a respectiva apreciação da educadora; correlações elevadas e significativas entre a apreciação da educadora e o resultado no teste e, ainda, negligenciável correlação entre auto-percepção de competência e o resultado obtido no teste estandarizado. Como conclusão geral é salientado o carácter irrealista da auto-percepção da criança de idade pré-escolar. Esta falta de precisão na auto-apreciação de competência da criança pré-escolar poderá não ser devido a dificuldades cognitivas mas derivar da ausência de feedback significativo por parte dos agentes de socialização.

Finalmente, o estudo de Assor, Orr e Priel (1989), procura explorar o significado das auto-percepções irrealistas das crianças de idade pré-escolar. Utilizando uma amostra de 158 crianças israelitas de cinco anos, os autores definem dois grupos de crianças consoante a congruência existente entre a auto-percepção de competência e aceitação social e a apreciação respectiva feita pelas educadoras. Entre as não-congruentes, os autores distinguem as crianças que procedem a apreciações sobrevalorizantes da sua competência e as crianças que procedem a uma apreciação desvalorizante de si próprias. Os resultados obtidos apontam no sentido de que as crianças que têm tendência a proceder a uma auto-apreciação muito superior àquela que delas faz a respectiva educadora, seriam crianças experimentando muitas dificuldades no domínio social, pelo que a sobrevalorização é entendida como um mecanismo defensivo. Os resultados mostram ainda que as crianças que procedem a uma apreciação desvalorizante de si próprias não se revelaram significativamente diferentes das crianças que procedem a uma auto-avaliação congruente com a apreciação da educadora.

Com características um pouco diferentes, merece especial referência a investigação conduzida por Verschueren e Marcoen e colaboradores (Verschueren & Marcoen, 1999, Verschueren, Marcoen & Buyck, 1998, Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996). Esta investigação insere-se no racional teórico da vinculação, incidindo pois no estudo dos correlatos da formação do modelo interno dinâmico de self, em idade pré-escolar. A par de medidas de avaliação indirecta do modelo interno dinâmico de self (entrevista a uma marionete, através da qual a criança responde acerca de si própria), são utilizadas medidas de avaliação directa da representação do self, como a escala pictórica de Harter e Pike (1983) de avaliação da auto-percepção de competência e aceitação social e uma outra escala pictórica especialmente construída com objectivo de permitir o acesso ao sentido de valoração global da criança (Verschueren & Marcoen, 1999).

Num primeiro estudo, os resultados apontam para uma relação significativa entre a qualidade afectiva positiva do self e a apreciação que as respectivas educadoras fazem da competência, cognitiva e física, e da aceitação pelos pares, bem como manifestações comportamentais de adaptação escolar e de auto-estima.

O segundo estudo verifica a relação significativa existente entre a representação da qualidade da vinculação à mãe e a qualidade afectiva do

self, tal como se expressa através da marionete. Num terceiro estudo, é explorada a representação diferenciada da vinculação à mãe e ao pai e as relações com a representação indirecta de self, tendo-se confirmado o poder preditivo da representação de vinculação à mãe sobre a qualidade afectiva do self e o poder preditivo da representação da vinculação ao pai sobre a manifestação de comportamentos de isolamento ou ansiedade social ou de competência social nas relações com pares.

Embora não haja evidência da relação entre representações indirectas e directas do self, não há dúvida que a auto-percepção de competência e de aceitação social constitui importante componente do sistema de self pré-escolar. Voltaremos a este tópico nas conclusões do estudo que empreendemos sobre os factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de idade pré-escolar. Aliás Verschueren, Marcoen & Buyck (1998) referem ter verificado numa amostra de crianças de cinco anos, uma correlação positiva significativa entre manifestações comportamentais de auto-estima, apreciadas pelas respectivas educadoras, e auto-percepção de competência.

Em suma, a investigação que recorre à escala pictórica de Harter e Pike (1983) é múltipla e variada, evidenciando que a auto-percepção de competência pessoal e de aceitação social constitui um constructo de importância capital no desenvolvimento pré-escolar. Mas tal evidência não deve, no entanto, camuflar as exigências metodológicas que devem presidir à utilização que é feita deste (como de outro) instrumento de avaliação. É neste sentido que o estudo de Fantuzzo, McDermott, Manz, Hampton e Burdick (1996), procede a uma análise crítica da utilização feita da escala junto de populações com características muito diferentes da amostra presente no estudo do instrumento, como são as crianças que participam no programa Head Start e/ou oriundas de minorias culturais ou étnicas.

A análise que Fantuzzo e colaboradores (1996) realizam sobre esta escala envolve diferentes cohortes de crianças de raça negra, participantes no programa Head Start, e incide por um lado na verificação da reprodução da estrutura factorial e, por outro, na adequação desenvolvimental do formato da escala, não só ao nível da interpretação das imagens, mas também da compreensão dos diferentes termos linguísticos usados. A partir dos resultados encontrados, os autores concluem pela não aplicabilidade deste instrumento, neste tipo de população, sendo particularmente críticos

relativamente à investigação realizada que não teve em conta esta limitação metodológica.

6. Síntese

Neste terceiro capítulo da presente dissertação procurou-se proceder à revisão dos modelos teóricos que abordam o desenvolvimento do self nos chamados anos pré-escolares.

O relevo que nas últimas décadas, tem sido reconhecido ao desenvolvimento nesta faixa etária poderá em parte explicar o importante incremento verificado na investigação psicológica que incide neste momento do ciclo vital. Neste âmbito, o self aparece, por sua vez, como um conceito central de todo o processo, sendo charaneira entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social, entre a motivação para, o ajustamento e adaptação às tarefas desenvolvimentais, e o bem-estar emocional.

Neste sentido, procurou-se organizar a revisão das abordagens teóricas e da investigação de suporte em torno de três perspectivas, que de início poderão parecer antagónicas, mas que tendem a convergir para pontos comuns, embora mantendo a sua especificidade.

Assim, segundo uma abordagem dinâmica do desenvolvimento apresentou-se a perspectiva de Erickson de construção da identidade e exploraram-se os correlatos da formação do modelo interno dinâmico de self, no contexto da teoria da vinculação; enquanto que segundo uma perspectiva desenvolvimental cognitiva, a construção do self foi descrita a partir das mudanças identificadas em termos de funcionamento cognitivo, quer numa linha estrutural, quer orientando-se em função de dados obtidos numa perspectiva de processamento da informação; para finalmente numa linha de análise sócio-genética do desenvolvimento se valorizar a natureza

subjectiva das relações interpessoais no seio das quais se processa o desenvolvimento do self.

Outra questão amplamente explorada neste capítulo prende-se com o processo de auto-avaliação do sistema de self. Neste sentido, procedeu-se à apresentação do modelo teórico proposto por Harter, no qual se integram os determinantes e os correlatos da auto-avaliação dos constituintes valorativos do self. Na sequência, foram abordadas questões que se prendem com a medição deste processo de auto-avaliação. Finalmente, procedeu-se à descrição de um dos instrumentos frequentemente utilizado na avaliação de constituintes valorativos do self pré-escolar, ou seja, a Escala Pictórica de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social de Harter e Pike, bem como a uma revisão da investigação conduzida com este instrumento, a qual termina com os estudos, que inserindo-se num racional teórico diferente (da vinculação), recorrem à avaliação da auto-percepção de competência e de aceitação social como medidas complementares de acesso directo ao self.

Capítulo 3.

Apresentação do estudo exploratório dos factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de idade pré-escolar

1. Introdução

Nos dois primeiros capítulos desta dissertação procedemos à apresentação e discussão dos modelos teóricos sobre o desenvolvimento do self, desde o nascimento até à entrada na escola, bem como da investigação de suporte. Foram confrontadas perspectivas pertencentes a modelos teóricos diferentes.

Tal como se explicita na introdução geral a esta dissertação, a revisão da literatura a que se procedeu, foi orientada segundo a tradição de três importantes modelos teóricos da psicologia do desenvolvimento, emergidos na primeira metade do século vinte. A demarcação entre os modelos teóricos radicou na sua origem, tendo estes sido ligados, respectivamente, aos nomes de Freud, Piaget e Wallon. No entanto, a revisão a que se procedeu foi selectiva, na medida em que na linha das três tradições se salientaram os contributos mais relevantes para a compreensão, segundo diferentes orientações, do processo de desenvolvimento do self e dos factores que o condicionam.

Assim, embora não haja qualquer referência directa a Freud, as concepções de base psicanalítica foram abordadas no tratamento que delas fizeram M. Mahler, E. Erikson ou os autores que na linha de Bowlby, Ainsworth ou Sroufe salientaram a qualidade das relações de vinculação como determinante do modelo interno dinâmico de self.

Do mesmo modo, as referências à concepção estruturalista do desenvolvimento não remontam directamente a Piaget, mas aos autores que na sua inspiração ou das re-formulações dos postulados base desta concepção do desenvolvimento, salientam a dimensão cognitiva do self.

Wallon, e na mesma linha, Vygotski foram directamente citados, na medida em que as suas concepções de desenvolvimento (ainda) não inspiraram, directamente, investigação, e subsequente teorização, centrada nos processos de desenvolvimento do self.

Nesta organização conceptual, encontraram-se os fundamentos para considerar o self como construção social e cognitiva. É construção social na medida em que emerge e se desenvolve no contexto das interacções que estabelece com os outros ditos significativos. Nestas interacções, joga importante papel a comunicação que se estabelece através dos afectos, das emoções e dos significados que são partilhados. Esta concepção do desenvolvimento do self como construção que decorre no contexto das interacções que são semiótica, relacional e afectivamente mediadas aproxima-se quer dos teóricos da vinculação, quer dos teóricos da linha socio-genética. Aliás a inclusão desta dimensão de mediação semiótica, relacional e afectiva é essencial, permitindo ir mais além no papel das interacções no desenvolvimento.

Por outro lado, como se disse, o self é construção cognitiva, sujeita a mudanças desenvolvimentais que se evidenciam na organização das representações relativas ao self. Esta organização está pois cognitivamente condicionada.

Assim, podemos considerar o self como um sistema integrando diversos componentes, cuja emergência fomos assinalando à medida que procedemos à descrição do processo desenvolvimental.

Numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental, foram distinguidas duas facetas do self: o self existencial, conhecedor, e o self objecto, conhecido. A démarche de conhecimento que o self existencial realiza sobre o self objecto, permite, por um lado, proceder à identificação dos atributos que definem o self objecto e, por outro lado, impôr uma valoração a esses mesmos atributos, dando origem aos constituintes valorativos do self, entre os quais se salienta o sentido de valoração pessoal - conceito central na

compreensão do funcionamento do self e cuja emergência implica alguma maturidade cognitiva.

O modelo teórico proposto para compreensão do funcionamento do self envolvido nesta démarche de auto-avaliação foi o modelo de Susan Harter, no qual as relações supostas entre os diversos constituintes do self obedecem a uma lógica desenvolvimental. A conceptualização apresentada organiza-se em função de aspectos de desenvolvimento cognitivo, assumindo o modelo contornos diferenciados consoante a faixa etária a que se refere.

Tal como foi apresentado, o modelo envolve a definição dos determinantes do sentido de auto-valorização pessoal, bem como dos respectivos correlatos. Os dois determinantes identificados incluem, a congruência-discrepância entre percepção de competência e importância atribuída, por um lado e, por outro, a percepção do suporte ou consideração positiva de outros, tidos como significativos. Os dois constructos definidos como correlatos do sentimento de valor pessoal foram os afectos auto-dirigidos condicionantes do humor pessoal e a motivação para o envolvimento em actividades adequadas à idade.

No que se refere à criança de idade pré-escolar, o facto de esta não ter ainda acedido ao nível de estruturação cognitiva que permite a organização do sentido de valor pessoal, como entidade consciente, verbalizada, levanta algumas questões à aplicação deste modelo, tal como foi definido, na explicação do funcionamento do self pré-escolar.

Não só o sentido de valor pessoal não pode ser operacionalizado através de medidas de auto-referência, como se considera que a criança pré-escolar não é capaz de proceder à manobra cognitiva de atribuir uma hierarquia de importância às várias áreas de existência, inviabilizando a identificação da congruência existente entre percepção de competência e importância atribuída.

Por outro lado, é reconhecido que apesar das limitações cognitivas referidas, a criança pré-escolar é capaz de proceder à avaliação da sua competência, quer em termos cognitivo-académicos, quer a nível motor, bem como de apreciar a aceitação que ressentem no seio dos seus pares ou relativamente à sua mãe. Ou seja, a auto-percepção de competência e a auto-

percepção de aceitação pessoal constituem componentes do self da criança de idade pré-escolar.

Assim sendo, procederemos ao estudo dos factores preditores da auto-percepção de competência, em crianças de idade pré-escolar. O objecto do nosso estudo é pois um constituinte valorativo do self da criança de idade pré-escolar: a auto-percepção de competência.

O reconhecimento de que o self é construção social conduz à identificação dos factores preditores deste componente do self, auto-percepção de competência, entre aqueles que intervêm nas situações de interacção social que contribuem para a defenição do sentido de self.

O estudo exploratório a que procedemos, sobre os factores preditores da percepção de competência pessoal na criança de idade pré-escolar, insere-se neste contexto teórico. Assim, após a identificação dos objectivos e hipóteses presentes neste estudo, bem como a definição das variáveis, passaremos à apresentação da metodologia usada, caracterizando a amostra e os instrumentos de recolha de dados utilizados e descrevendo os procedimentos seguidos na condução do trabalho de campo. A terminar far-se-á referência ao tipo de análises estatísticas realizadas sobre os dados.

2. Objectivos da investigação e Hipóteses em estudo

Como atrás se refere o objecto do presente estudo é a auto-percepção de competência em criança de idade pré-escolar, encarada como constituinte valorativo do self, nesta faixa etária.

O estudo que iremos apresentar pretende identificar os factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de cinco anos. Trata-se de um estudo exploratório que assume que a auto-percepção de competência se constroi no seio das interacções significativas que a criança estabelece. Neste sentido, os factores preditores serão identificados entre

aqueles que intervêm nas situações de interacção social que participam à defenição da auto-percepção de competência da criança desta idade.

A escolha da faixa etária dos cinco anos, para a condução deste estudo decorre do interesse em colocar as questões relativas à construção do self, no período pré-escolar, momento do desenvolvimento acerca do qual, como se procurou explicitar no segundo capítulo desta dissertação, embora de relevo inquestionável, a evidência empírica sobre o self é ainda bastante insuficiente e desarticulada.

Considerando que o período dito pré-escolar decorre entre os três e os cinco, escolhemos a idade de cinco anos, uma vez que optámos pelo recurso a uma medida de auto-referência de acesso ao self. Por outro lado, o facto de a investigação que evidencia o peso que a percepção dos *outros significativos* exerce sobre a auto-percepção (ex: Cole, 1991, Connell & Ilardi, 1987, Crocker & Cheeseman, 1988), se situar em faixas etárias posteriores à idade pré-escolar, reforça a pertinência da questão a que este estudo pretende responder junto de crianças de cinco anos.

Tendo em conta que as interacções decorrem em contextos de vida significativos para a criança desta idade, definiram-se a família e o jardim infantil como contextos significativos das crianças portuguesas de cinco anos. Em cada um destes contextos, foram escolhidos dois "outros" considerados *significativos* para as crianças: a mãe e o pai no contexto família, a educadora e o melhor amigo no contexto jardim infantil.

Neste sentido, os possíveis factores preditores (variáveis independentes) da auto-percepção de competência (variável dependente) foram definidos relativamente aos intervenientes em relações sociais, susceptíveis de contribuir para a construção do sentido de percepção pessoal.

Foram considerados dois grupos de variáveis independentes. Por um lado, variáveis relativas a uma dimensão mais cognitiva, possivelmente presente nas interacções que a criança estabelece e, por outro lado, variáveis relativas a uma dimensão mais emocional e afectiva, também possivelmente presente nas ditas interacções.

Assim, um primeiro grupo de variáveis inclui variáveis relativas à competência da criança e envolve essencialmente a percepção que detêm os quatro *outros significativos* identificados (mãe, pai, educadora e melhor

amigo) da competência da criança. Para além destas inclui-se no mesmo grupo de variáveis relativas à competência da criança, um índice da competência realmente evidenciada pela criança na resolução de uma série de tarefas adequadas à idade.

Num segundo grupo de variáveis incluíram-se variáveis que pretendem operacionalizar uma dimensão mais relacional ou afectiva presente nas interacções que se estabelecem entre a criança e dois *outros significativos* considerados (mãe e pares). Incluem-se neste grupo variáveis relativas à auto-percepção da aceitação social que a criança ressentiu junto da mãe e dos pares e uma apreciação da situação real de aceitação social da criança.

A conceptualização da formação do self no seio das interacções com os outros, remonta ao início do século e, como foi explicitado na introdução geral a esta dissertação, foi paradigmaticamente expressa na fórmula de Cooley do "*looking-glass self*", segundo o qual cada um vem a ser aquilo que vê que é no espelho dos outros com quem interage.

A aplicação desta noção de Cooley do "*looking glass self*", à formação da auto-percepção de competência, implica que as percepções que cada um destes quatro *outros significativos* (mãe, pai, educadora e melhor amigo), têm, acerca da competência da criança, desempenhem papel determinante na definição da auto-percepção de competência pessoal da criança. Ou seja, a representação que os *outros significativos* têm acerca da competência da criança ser-lhe-ia transmitida, no seio das interacções que esta estabelece com cada um daqueles, conduzindo à construção da auto-percepção de competência como a interpretação da imagem que a criança vê da sua própria competência a partir das representações dos outros.

Uma leitura na linha de uma análise sócio-genética de formação da auto-percepção de competência, acrescentaria que na construção desta representação pessoal (auto-percepção de competência), não apenas intervêm as representações "objectivas" que os *outros significativos* construíram acerca da criança, mas sobretudo interessa considerar o contexto emocional e afectivo em que se processa esse re-envio, em espelho, destas representações ditas objectivas. Ou seja, a imagem que a criança vê de si própria, no espelho dos outros, não é uma imagem límpida e objectiva, mas trata-se de uma imagem cujos contornos são, sobretudo, definidos pelo

modo como são ressentidos pela criança, os afectos envolvidos nas interacções estabelecidas. São estes afectos, presentes em qualquer interacção que a criança estabelece com qualquer dos *outros significativos* considerados que vão moldar a imagem pessoal percebida no espelho dos outros.

Nesta perspectiva, para além destas quatro variáveis independentes relativas à representação que têm da competência da criança, a mãe, o pai, a educadora e o amigo, importa considerar a percepção que a criança tem do contexto afectivo em que se desenrolam as interacções no seio das quais são transmitidas à criança estas representações. Por outras palavras importa conhecer a percepção que a criança tem da aceitação que goza junto destes *outros significativos*. Neste sentido, são consideradas as outras variáveis que pretendem traduzir a qualidade da percepção sobre a natureza das relações que a criança estabelece com estes significativos nos dois contextos considerados, família e jardim infantil. Por conseguinte, procede-se, neste estudo à avaliação da percepção de aceitação ressentida pela criança, junto da mãe, em família e junto dos pares, no contexto jardim infantil.

Finalmente, a par das referidas variáveis independentes, relativas quer às representações dos *outros significativos*, quer à percepção de aceitação social da própria criança, foram consideradas outras variáveis que pretendem traduzir a condição real de competência, por um lado, e de aceitação social, por outro, da criança.

De facto, tendo em conta que no que se refere, à competência da criança, dispúnhamos apenas da percepção que detêm acerca desta, um conjunto ideossincrático de quatro *outros significativos*, julgamos necessário dispôr de uma medida que colocaria todas as crianças da amostra em situação semelhante. Assim, foi definida uma outra variável, independente, relativa ao que denominámos competência real da criança, operacionalizada na qualidade da realização manifestada pela criança na resolução de uma série de tarefas apropriadas à idade.

Salienta-se também, que se considera que a competência real da criança, a qual esta tem possibilidade de conhecer nas oportunidades múltiplas de confronto com tarefas adequadas à sua idade, contribui de modo importante para a construção da sua percepção de competência. Ou seja, o grau de sucesso obtido em situações que envolvem o recurso a competências desenvolvimentalmente adequadas, e com as quais a criança

naturalmente se confronta no seu dia-a-dia, constitui indicador importante na construção da auto-percepção de competência, na criança de cinco anos. Nesta idade, a criança não só se confronta com grande diversidade de situações que implicam uma resolução adequada, como a própria criança está capaz de proceder a uma avaliação da sua realização, sendo capaz de distinguir diferentes graus de sucesso.

Paralelamente, procurou-se definir uma variável susceptível de traduzir a situação real de aceitação de que a criança goza junto da mãe e dos pares, para que, do mesmo modo a par de uma variável de representação da aceitação social ressentida, pudéssemos dispôr de uma variável mais *objectiva* acerca da realidade de aceitação social.

Em suma, no presente estudo é considerada como variável dependente a auto-percepção de competência em crianças de cinco anos e como variáveis independentes, que se julga puderem constituir preditores daquela variável dependente, cinco variáveis relativas à competência da criança, isto é, a percepção que têm desta competência quatro *outros significativos*, mãe, pai, educadora e melhor amigo, e a competência real da criança, para além de duas outras variáveis relativas à aceitação social, ou seja, auto-percepção de aceitação social e situação real de aceitação social.

Assim, a principal questão a que este estudo pretende dar resposta é:

- Qual o peso relativo sobre a variável dependente em estudo - auto-percepção de competência - de cada uma de sete das variáveis independentes consideradas: percepção que a mãe tem da competência da criança, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, competência real da criança, auto-percepção de aceitação pela mãe e pelos pares e situação real de aceitação social ?

Por outras palavras, a percepção que a criança constroi da competência com que realiza uma série de actividades adequadas à sua idade será determinada pela representação que têm da competência da criança quatro *outros significativos* considerados, (mãe, pai, educadora, melhor amigo), pela real competência da criança ou por elementos de qualificação da aceitação que a criança goza junto de *outros significativos*, como a mãe e os pares, tal como ela é realmente ou tal como esta é percebida pela criança ?

Ou seja, a assumpção de uma perspectiva interaccionista simbólica, nos termos em que inicialmente foi definida por Cooley, significará que a auto-percepção de competência se constroi a partir do feedback recebido nas interacções quotidianas, quer com *outros significativos*, no seio das quais as representações destes *outros significativos* (percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora e percepção do melhor amigo) são transmitidas, quer com a realidade, no contexto da qual é promovida uma apreciação do sucesso obtido (competência pessoal real)?

Ou o elemento determinante dos contornos da auto-percepção de competência tal como esta se constroi no contexto das interacções que a criança estabelece, ultrapassa os limites definidos pelas representações destes *outros significativos*, centrando-se na dimensão relacional destas interacções tal como elas ocorrem realmente (situação real de aceitação social) ou tal como são percebidas pela criança (auto-percepção de aceitação social).

Operacionalizando: a principal questão em investigação neste estudo pode ser formulada nos seguintes termos, envolvendo dois momentos de verificação:

Hipótese 1: A auto-percepção de competência, em crianças de cinco anos, é predita pela percepção que têm da competência da criança, os *outros significativos* com quem ela convive de modo sistemático, para além da sua real competência.

Hipótese 2: A auto-percepção de competência, em crianças de cinco anos é predita pela dimensão relacional em que decorrem as interacções entre a criança e os *outros significativos*, nomeadamente tal como estas são percebidas pela criança e tal como ocorrem realmente, e secundariamente pela percepção que têm da competência da criança, os *outros significativos* com quem ela convive de modo sistemático, bem como a sua real competência.

A verificação do poder preditivo de várias variáveis sobre a variável dependente é feita através de uma análise de regressão múltipla. Assim, a verificação desta Hipótese, quer seja formulada em termos da hipótese 1, quer seja formulada em termos da hipótese 2, traduz-se pela ordenação das

variáveis independentes, segundo o seu poder de predição sobre a variável dependente.

No que se refere à hipótese 1, julgamos que no topo desta ordenação se encontra a percepção que a mãe tem da competência da criança, uma vez que dos quatro *outros significativos* considerados, a mãe é aquele que de modo permanente e sistemático pode servir de espelho para a definição da auto-percepção infantil.

No contexto cultural português e mesmo em famílias bi-parentais, como as que fazem parte da amostra do estudo, é a mãe a principal responsável pela organização das rotinas das crianças de idade pré-escolar, sendo também aquela que de maneira sistemática se ocupa da criança, estando presente de modo mais ou menos consistente ao longo do dia¹. Por outro lado, a mãe é citada na literatura, como principal *outro significativo* susceptível de desempenhar um papel importante na definição do sentido da auto-avaliação em diferentes momentos do desenvolvimento (Entwisle, Alexander, Pallas & Cadigan, 1987, Juhasz, 1989, Juhasz & Munchi, 1990).

No que diz respeito à hipótese 2, do mesmo modo, consideramos que no topo desta ordenação se encontra a percepção da qualidade de relação estabelecida com os *outros significativos* considerados e, em particular, com a mãe. A investigação conduzida no referencial da vinculação e revista nos dois capítulos anteriores (ex: Cassidy, 1988, 1990, Verschueren & Marcoen, 1999), realça, sem sombra de dúvida, o papel preponderante da qualidade da relação com a mãe (ou figura de vinculação) na definição dos constituintes valorativos do self, como a auto-percepção de competência.

A análise de regressão múltipla é um procedimento estatístico que permite ordenar diversas variáveis independentes, segundo o seu poder preditivo sobre um outra variável, dependente. Neste sentido, proceder-se-á neste estudo, a uma análise de regressão múltipla, considerando a auto-percepção de competência como variável dependente e num primeiro

¹ Este dado pôde ser verificado empiricamente em Portugal através do IEA- *Preprimary Project*, conduzido nos finais dos anos 80, a nível nacional (Barbosa, Cruz, Abreu-Lima, Rangel-Henriques, Bairrão & Borges, 1992).

momento, como independentes, as cinco variáveis relativas à competência da criança, para num segundo momento, considerar as sete variáveis referidas (auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, competência real e situação real de aceitação social) como independentes. Poder-se-á assim verificar qual o modelo de regressão que melhor explica a variável dependente auto-percepção de competência. Igualmente importa identificar quais as variáveis que são incluídas na equação que traduz a regressão (e aquelas que são excluídas), bem como a ordem pela qual são incluídas.

Em suma, trata-se de um estudo exploratório sobre os factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de cinco anos, que parte de uma concepção do self como construção social e cognitiva.

3. Definição das variáveis dependente e independentes

O correcto tratamento da principal questão de investigação em discussão neste estudo implica uma definição adequada de cada uma das variáveis em jogo. Tendo em vista uma melhor clareza na apresentação das variadas questões que se colocam relativamente a cada uma das variáveis, optamos pela organização destas em dois blocos: Por um lado (3.1.), reúnem-se as variáveis relativas à competência da criança, sejam variáveis de percepção de competência (auto-percepção de competência, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo) ou sejam variáveis relativas à competência realmente exibida (competência real). Num segundo parágrafo (3.2.) reúnem-se as variáveis relativas à aceitação social, incluindo a auto-percepção de aceitação social e a situação real de aceitação social.

No mesmo intuito de clareza e facilitação da exposição, as variáveis consideradas serão identificadas por uma letra (de *a* - auto-percepção de

competência, a *h*- situação real de aceitação social), sendo a questão que se levanta identificada por um número.

3.1. Variáveis relativas à competência da criança: percepção de competência e competência real.

a - Auto-percepção de competência

a.0. Assumindo a auto-percepção de competência pessoal como variável dependente deste estudo, a questão que se coloca implica a definição do significado de que se reveste este **constructo** em crianças de idade pré-escolar? Trata-se de um constructo único ou as crianças desta idade são capazes de proceder a percepções diferenciadas da sua competência pessoal distinguindo entre diferentes domínios de competência?

Neste estudo, esta variável foi operacionalizada através da Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em Imagens, que constitui uma tradução adaptada da *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* de Harter e Pike (1983)². No estudo conduzido com a escala original, numa amostra de crianças com idade compreendida entre 4 e 5 anos, os autores verificam a existência de dois constructos distintos, a auto-percepção de competência e a auto-percepção de aceitação social.

Neste sentido, somos levados a considerar como provável, embora sujeito a verificação, que junto de nossa amostra de crianças de 5 anos, os dois constructos, auto-percepção de competência e auto-percepção de aceitação social surgirão igualmente diferenciados. A hipótese proposta é que as crianças de cinco anos são capazes não só de distinguir entre a percepção que têm da sua competência pessoal e a percepção que têm da aceitação de que gozam junto dos *outros significativos*, como são capazes de proceder à distinção entre dois domínios diferentes de competência, cognitivo e motor, e entre a aceitação que ressentem nos pares e na mãe.

² Esta escala foi apresentada no segundo capítulo, as suas características psicométricas foram descritas e procedeu-se à revisão da investigação conduzida com este instrumento.

No mesmo sentido, Priel, Assor e Orr (1990) verificaram, através de análise factorial, a diferenciação da auto-percepção de competência e aceitação social em quatro domínios, a saber, competência cognitiva, competência física, aceitação pelos pares e aceitação materna, numa amostra de crianças israelitas de idade média de cinco anos e nove meses.

Nesta hipótese considera-se que a auto-percepção de competência pessoal e aceitação social não constitui um constructo uno mas dois constructos diferenciados: auto-percepção de competência pessoal e auto-percepção de aceitação social. Secundariamente, cada um destes dois constructos pode diferenciar-se em função do domínio de referência, estabelecendo a auto-percepção de competência cognitiva, a auto-percepção de competência motora, a auto-percepção de aceitação pelos pares e auto-percepção de aceitação materna.

A verificação desta hipótese implica o processamento de uma análise factorial aos resultados obtidos na aplicação da Escala de auto-percepção de competência e aceitação social para crianças em imagens. É esperado que esta análise determine quatro factores diferentes, apresentando correlações significativas baixas entre eles, embora estas correlações devam ser maiores entre os factores tomados dois a dois, por um lado os dois factores de auto-percepção de competência e, por outro, os dois factores de auto-percepção de aceitação. Os resultados obtidos na aplicação desta análise factorial são apresentados no próximo capítulo (cap. 4), quando se procede ao estudo do instrumento respectivo.

a.1. Uma vez definida a variável dependente - auto-percepção de competência- um primeiro grupo de questões refere-se à identificação do efeito que poderá ter sobre a percepção de competência pessoal, uma série de variáveis de natureza **sócio-demográfica** relativas à criança e à família, a saber:

a.1.1. - Há diferenças a nível da auto-percepção de competência entre crianças de **sexo** diferente? É esperado que não haja diferenças a nível da auto-percepção de competência entre rapazes e meninas. Aliás a quase totalidade da investigação revista (Bullock & Pennington, 1988, Cramer & Skidd, 1992, Fantuzzo, DePaola, Lambert, Martino, Anderson & Sutton, 1991

Harter & Chao, 1992, Orr, Assor & Priel, 1989, Vaughn, Hogan, Lancelotta, Shapiro & Walker, 1992, Verschueren & Marcoen, 1999, Verschueren, Marcoen & Buyck, 1998, Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996), não reporta a existência de diferenças significativas, a nível da auto-percepção de competência, associadas ao sexo³.

a.1.2. - Há diferenças a nível da auto-percepção de competência determinadas pelo **grupo etário** a que pertence a criança? É esperado que não haja diferença entre as crianças mais velhas e mais novas da amostra, a nível da auto-percepção de competência.

a.1.3. - Há diferenças a nível da auto-percepção de competência entre crianças pertencentes a **fratrias** de diferente dimensão? Considerando que as crianças que têm irmãos mais novos dispõem de modo sistemático de modelos de comparação menos competentes (porque mais novos), é esperado que estas crianças tenham uma percepção de competência superior às crianças filhas únicas.

a.1.4. - Há diferenças a nível da auto-percepção de competência entre crianças oriundas de famílias pertencentes a **níveis socio-culturais** diferentes? É esperado que não haja diferença, a nível da auto-percepção de competência, entre crianças oriundas de famílias pertencentes a diferentes níveis socio-culturais.

A verificação das hipóteses enunciadas, relativas a este primeiro grupo de questões passa pela identificação da existência ou não de diferenças estatisticamente significativas, a nível da auto-percepção de competência, entre grupos de crianças definidos em função das distribuições das variáveis demográficas referidas.

Considerando como na primeira hipótese desta investigação que a auto-percepção de competência se constroi a partir da percepção que os *outros*, e em particular a mãe, reflectem da competência da criança, das quatro variáveis demográficas consideradas, sexo, tamanho da fratria, idade

³ Apenas os estudos de Ulrich (1987) e de Bullock e Pennington (1988), encontraram diferenças entre o grupo de rapazes e o grupo de meninas a nível da auto-percepção de competência física/motora mas em sentidos opostos: Ulrich (1987) verificou que os rapazes evidenciavam auto-percepção de competência motora significativamente superior às meninas, enquanto Bullock e Pennington verificaram uma superioridade das meninas, a nível da auto-percepção de competência física.

e nível socio-cultural da família, apenas a dimensão da fratria poderá ter alguma influência sobre a auto-percepção, na medida em que os irmãos mais novos poderão servir como modelos de comparação, colocando a criança-alvo em posição vantajosa, mesmo que implicitamente.

a.2. Um segundo grupo de questões de investigação refere-se à existência de diferenças a nível da auto-percepção de competência entre crianças cujos adultos próximos, mãe, pai e educadora, consideram como se encontrando em **níveis diferentes de desenvolvimento** relativamente ao que seria esperado para a idade.

Assumindo que os três adultos considerados, a mãe, o pai e a educadora constroem percepções da competência da criança intimamente ligadas ao julgamento que fazem do seu nível de desenvolvimento, é esperado que sejam encontradas diferenças a nível da auto-percepção de competência da criança, tanto mais significativas quanto maior congruência houver entre as apreciações dos três adultos.

A verificação desta hipótese passa pela identificação de diferenças significativas, a nível da auto-percepção de competência, entre grupos de crianças, definidos em função da apreciação desenvolvimental feita pela mãe, pelo pai e pela educadora, individualmente consideradas e tomadas em conjunto.

a.3. Um terceiro grupo de questões refere-se a possíveis diferenças existentes a nível da auto-percepção de competência entre crianças que dispõem de quantidades diferentes de **tempo com a mãe e com o pai**. Seguindo a mesma linha de pensamento anterior, não há razão para pensar que as variáveis relativas à quantidade de tempo que a criança tem a possibilidade de dispendir com a mãe e com o pai, determinem diferenças a nível da auto-percepção de competência da criança. A verificação desta hipótese passa pela averiguação da não existência de diferenças significativas a nível da auto-percepção, entre sub-grupos da amostra definidos em função do tempo que a criança dispõe da mãe e do pai, numa base semanal e regular.

a.4. Um outro grupo de questões de investigação refere-se à identificação de diferenças a nível da auto-percepção entre crianças que seguiram **percursos académicos** diferentes, nomeadamente a nível da idade de ingresso em contextos formais de cuidado e educação, o número de contextos formais frequentados na história de vida da criança, o tempo a que se encontram no mesmo jardim infantil ou o tempo a que se encontram com a mesma educadora.

Seguindo a mesma linha de pensamento anterior, não há razão para que nenhuma destas variáveis estabeleça diferenças a nível da auto-percepção de competência. A verificação desta hipótese passa pela averiguação da não existência de diferenças significativas a nível da auto-percepção entre grupos de crianças definidos em função destas variáveis.

a.5. Finalmente um outro grupo de questões de investigação refere-se à identificação de diferenças, a nível da auto-percepção de competência, entre crianças que frequentam **contextos educativos** com características diferentes, nomeadamente o tipo de alvará, o facto de se tratar de equipamentos lucrativos versus não lucrativos, a lotação da sala frequentada e a experiência profissional da educadora.

Tal como anteriormente se expôs não há razão para pensar que qualquer uma destas variáveis estabeleça grupos de crianças significativamente diferentes a nível da auto-percepção de competência. Do mesmo modo, a verificação desta hipótese passa pela averiguação da não existência de diferenças estatisticamente significativas a nível da auto-percepção de competência, entre grupos de crianças definidos em função destas variáveis.

a.6. Como corolário destas questões impõe-se a identificação de quem serão as crianças que construíram uma auto-percepção de competência pessoal elevada e quem serão aquelas que exibem uma baixa auto-percepção de competência? Neste sentido proceder-se-à a definição dos **grupos extremos** na distribuição obtida nas variáveis relativas à auto-percepção de

competência, os quais serão posteriormente caracterizados em função das variáveis atrás referidas.

b - Percepção da Mãe

b.0. No que diz respeito à primeira variável independente - percepção que a mãe tem da competência da criança- a questão prévia que se levanta liga-se à **definição deste constructo**.

A percepção que a mãe tem da competência da criança foi operacionalizada neste estudo através de um instrumento construído com base na escala usada com as crianças⁴.

Nesta perspectiva, importa determinar se a percepção que a mãe tem da competência pessoal da criança, tal como é avaliada pela Escala de Percepção da Mãe, constitui um constructo uno ou se se trata de dois constructos diferenciados, em função do domínio de referência.

A hipótese que se considera é que a percepção que a mãe tem da competência da criança integra dois constructos diferentes: percepção da competência cognitiva da criança e percepção da competência motora da criança.

A verificação desta hipótese implica a aplicação de uma análise factorial aos resultados obtidos com a Escala de Percepção da Mãe. É esperado que desta análise emirjam dois factores distintos.

b.1. Uma vez definida esta variável, um primeiro grupo de questões refere-se à identificação do efeito que poderá ter sobre a percepção da mãe, uma série de variáveis de natureza **sócio-demográfica** relativas à criança e à família, a saber: sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural da família.

⁴ O instrumento usado junto das mães - Escala de Percepção da Mãe - faz parte integrante do protocolo de entrevista conduzida com a mãe, o qual será descrito em detalhe adiante, na apresentação da metodologia do estudo.

Relativamente a estas variáveis, consideramos que apenas a dimensão da fratria é susceptível de influenciar a percepção da mãe, uma vez que todas as crianças da amostra são primogénitas, as mães poderão mesmo implicitamente recorrer aos outros filhos como modelos de comparação, na apreciação que fazem da competência do primeiro.

A verificação desta hipótese passa pela identificação de diferenças estatisticamente significativas, a nível da percepção da mãe, entre grupos de crianças definidos em função da distribuição das referidas variáveis demográficas.

b.2. Uma segunda questão relativa à percepção que a mãe tem da competência da criança, relaciona-se com a apreciação que as mães fazem do **estatuto desenvolvimental** dos seus filhos, relativamente ao esperado para a idade.

A hipótese que se coloca é que a apreciação desenvolvimental que as mães fazem das crianças, determine diferenças a nível da percepção que têm da competência dos respectivos filhos.

A verificação desta hipótese implica a identificação de diferenças estatisticamente significativas a nível da percepção da mãe entre grupos de crianças formados em função da apreciação desenvolvimental feita pelas mães.

b.3. Outra questão que se coloca relativamente à qualidade da percepção que a mãe tem da competência da criança prende-se com a quantidade de **tempo** que semanalmente e de modo regular, mãe e criança passam juntas.

A hipótese que se coloca é que o tempo de convívio entre mãe e criança não tem influência sobre a qualidade da percepção da mãe, mas que poderá condicionar a exactidão dessa mesma percepção. Ou seja, considerando que a percepção que a mãe tem da competência da criança poderá ser mais ou menos próxima da real competência da criança,

julgamos que as mães que dispõem de mais tempo de contacto com os respectivos filhos, manifestarão uma percepção mais próxima do real.

A verificação desta hipótese, desdobrando-se em duas, implica num primeiro momento a determinação da não existência de diferenças significativas a nível da percepção da mãe entre grupos de crianças definidos em função do tempo de convívio entre as duas, mãe e criança. Num segundo momento impõe-se a verificação da exactidão da percepção da mãe através da avaliação externa realizada e a determinação de diferenças a nível do desvio entre a percepção da mãe e o real entre grupos definidos em função do tempo de convívio semanal regular.

b.4. Como corolário destas questões impõe-se a identificação das crianças cujas mães manifestam uma percepção elevada da competência pessoal dos seus filhos e quem serão aquelas cujas mães detêm uma baixa percepção da competência dos mesmos? Neste sentido proceder-se-à a definição dos **grupos extremos** na distribuição obtida nas variáveis relativas à percepção da mãe, os quais serão posteriormente caracterizados em função das variáveis atrás referidas.

c - Percepção do Pai

No que diz respeito à segunda variável independente - percepção que o pai tem da competência da criança- as questões que se colocam reproduzem as atrás referidas relativamente à percepção da mãe.

c.0. Assim, impõe-se do mesmo modo responder à questão prévia da **definição deste constructo - Percepção do Pai.**

A percepção que o pai tem da competência da criança foi operacionalizada neste estudo através de um instrumento construído com

base na escala usada com as crianças⁵ e que constitui a réplica do instrumento usado junto das mães

Nesta perspectiva, importa determinar se a percepção que o pai tem da competência pessoal da criança, tal como é avaliada pela Escala de Percepção do Pai, constitui um constructo uno ou se se trata de dois constructos diferenciados, em função do domínio de referência.

A hipótese que se coloca é que a percepção que o pai tem da competência da criança integra dois constructos diferentes: percepção da competência cognitiva da criança e percepção da competência motora da criança.

A verificação desta hipótese implica a aplicação de uma análise factorial aos resultados obtidos com a Escala de Percepção do Pai. É esperado que desta análise emirjam dois factores distintos.

c.1. Uma vez definida esta variável, tal como procedemos anteriormente, um primeiro grupo de questões refere-se à identificação do efeito que poderá ter sobre a percepção do pai, uma série de variáveis de natureza **sócio-demográfica** relativas à criança e à família, a saber: sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural da família.

Relativamente a estas variáveis, consideramos que apenas a dimensão da fratria é susceptível de influenciar a percepção do pai. Todas as crianças da amostra sendo primogénitas, os pais poderão, mesmo implicitamente, recorrer aos outros filhos, mais novos, como modelos de comparação, na apreciação que fazem da competência do primeiro.

A verificação desta hipótese passa pela identificação de diferenças estatisticamente significativas, a nível da percepção do pai, entre grupos de crianças definidos em função da distribuição daquelas variáveis demográficas.

⁵ O instrumento usado junto dos pais - Escala de Percepção do Pai - faz parte integrante do protocolo de entrevista conduzida com o pai, o qual será descrito em detalhe adiante, na apresentação da metodologia do estudo.

c.2. Uma segunda questão relativa à percepção que o pai tem da competência da criança, relaciona-se com a apreciação que os pais fazem do **estatuto desenvolvimental** dos seus filhos, relativamente ao esperado para a idade.

A hipótese que se coloca é que a apreciação desenvolvimental que os pais fazem das crianças, determine diferenças a nível da percepção que têm da competência dos respectivos filhos.

A verificação desta hipótese implica a identificação de diferenças estatisticamente significativas a nível da percepção do pai entre grupos de crianças formados em função da apreciação desenvolvimental feita pelos pais.

c.3. Uma segunda questão que se coloca relativamente à qualidade da percepção que o pai tem da competência da criança prende-se com a quantidade de **tempo** que semanalmente e de modo regular, pai e criança passam juntos.

A hipótese que se coloca reproduz a hipótese correlativa colocada acerca da percepção da mãe, a saber que o tempo de convívio entre pai e criança não tem influência sobre a qualidade da percepção do pai, mas que poderá condicionar a exactidão dessa mesma percepção.

A verificação desta hipótese, desdobrando-se em duas, implica num primeiro momento a determinação da não existência de diferenças significativas a nível da percepção do pai entre grupos de crianças definidos em função do tempo de convívio entre os dois, pai e criança. Num segundo momento impõe-se a verificação da exactidão da percepção do pai através da avaliação externa realizada e a determinação de diferenças a nível do desvio entre a percepção do pai e o real entre grupos definidos em função do tempo de convívio semanal regular.

c.4. Como corolário destas questões impõe-se a identificação de quem serão as crianças cujos pais exibem uma percepção de elevada competência e quem serão aquelas cujos pais exibem baixa percepção de competência?

Neste sentido proceder-se-à a definição dos **grupos extremos** na distribuição obtida nas variáveis relativas à percepção do pai, os quais serão posteriormente caracterizados em função das variáveis atrás referidas.

d - Percepção da Educadora

No que diz respeito à terceira variável independente considerada - percepção que a educadora tem da competência da criança- as questões que se colocam reproduzem algumas já anteriormente abordadas relativamente a outras variáveis.

d.0. Tal como procedemos com as variáveis anteriores, impõe-se a questão prévia da **definição deste constructo**.

A percepção que a educadora tem da competência da criança foi operacionalizada neste estudo através de um instrumento construído com base na escala usada com as crianças, devidamente adoptada⁶.

Nesta perspectiva, importa determinar se a percepção que a educadora tem da competência pessoal da criança, tal como é avaliada pela Escala de Percepção da Educadora, constitui um constructo único ou se se trata de dois constructos diferenciados, em função do domínio de referência.

A hipótese que se considera é que a percepção que a educadora tem da competência da criança integra dois constructos diferentes: percepção da competência cognitiva da criança e percepção da competência motora da criança.

A verificação desta hipótese implica a aplicação de uma análise factorial aos resultados obtidos com a Escala de Percepção da Educadora. É esperado que desta análise emirjam dois factores distintos.

⁶ O instrumento usado junto das Educadoras - Escala de Percepção da Educadora - faz parte integrante do protocolo de entrevista conduzida com a educadora, o qual será descrito em detalhe adiante, na apresentação da metodologia do estudo.

d.1. Uma vez definida esta variável, um primeiro grupo de questões refere-se à identificação do efeito que poderá ter sobre a percepção da educadora, uma série de variáveis de natureza **sócio-demográfica** relativas à criança e à família, a saber: sexo, idade e nível socio-cultural da família.

Relativamente a estas variáveis, consideramos que nenhuma é susceptível de estabelecer diferenças, a nível da percepção da educadora entre grupos de crianças definidos em função da distribuição destas variáveis.

A verificação desta hipótese passa pela identificação da não existência de diferenças estatisticamente significativas, a nível da percepção da educadora, entre grupos de crianças definidos em função da distribuição daquelas variáveis demográficas.

d.2. Outra questão relativa à percepção que a educadora tem da competência da criança, relaciona-se com a apreciação que as educadoras fazem do **estatuto desenvolvimental** das crianças, relativamente ao esperado para a idade.

A hipótese que se coloca é que a apreciação desenvolvimental que as educadoras fazem das crianças, determine diferenças a nível da percepção que têm da sua competência.

A verificação desta hipótese implica a identificação de diferenças estatisticamente significativas a nível da percepção da educadora entre grupos de crianças formados em função da apreciação desenvolvimental feita pelas educadoras.

d.3. Um outro grupo de questões de investigação refere-se à identificação de diferenças a nível da percepção da educadora entre grupos de crianças que seguiram **percursos académicos** diferentes, nomeadamente a nível da idade de ingresso em contextos formais de cuidado e educação, o número de contextos formais frequentados na história de vida da criança, o tempo a que se encontram no mesmo jardim infantil ou o tempo a que se encontram com a mesma educadora.

A hipótese que colocamos é que nenhuma destas variáveis estabeleça diferenças a nível da auto-percepção de competência. A verificação desta hipótese passa pela averiguação da não existência de diferenças significativas a nível da auto-percepção entre grupos de crianças definidos em função destas variáveis.

Acrescente-se, no entanto, que a variável tempo com a mesma educadora poderá ter algum efeito na exactidão da percepção da educadora. De facto, considerando que a percepção que a educadora tem da competência da criança poderá ser mais ou menos próxima da sua real competência, julgamos que as educadoras que contactam de forma sistemática com a criança há mais tempo, manifestarão uma percepção mais próxima do real.

A verificação desta hipótese, implica, por um lado a averiguação da exactidão da percepção da educadora através da avaliação externa realizada e a determinação de diferenças a nível do desvio entre a percepção da educadora e o real, entre grupos definidos em função dos anos que a criança está entregue à mesma educadora.

d.4. Um outro grupo de questões de investigação refere-se à identificação de diferenças, a nível da percepção que a educadora tem da competência da criança, entre grupos de crianças que frequentam **contextos educativos** com características diferentes, nomeadamente o tipo de alvará do jardim infantil, o facto de se tratar de equipamentos lucrativos versus não lucrativos, a lotação da sala frequentada e experiência profissional da educadora.

A hipótese que se coloca é que nenhuma destas variáveis estabeleça grupos de crianças significativamente diferentes a nível da percepção que as respectivas educadoras têm da sua competência. Do mesmo modo, a verificação desta hipótese passa pela averiguação da não existência de diferenças estatisticamente significativas a nível da percepção da educadora, entre grupos de crianças definidos em função destas variáveis.

d.5. Tal como procedemos com as variáveis anteriormente tratadas, parece-nos que como corolário destas questões se impõe a identificação de

quem serão as crianças cujas educadoras exibem uma percepção de elevada competência e quem serão aquelas cujas educadoras detêm uma baixa percepção de competência? Neste sentido proceder-se-à a definição dos **grupos extremos** na distribuição obtida nas variáveis relativas à percepção da educadora, os quais serão posteriormente caracterizados em função das variáveis atrás referidas.

e - Percepção do Amigo

e.0. No que diz respeito à quarta variável independente considerada - percepção que o melhor amigo tem da competência da criança- a questão prévia que se levanta liga-se à **definição deste constructo**.

A percepção que o melhor amigo tem da competência da criança foi operacionalizada neste estudo através de um instrumento construído com base na escala usada com as crianças⁷. Na realidade, trata-se do mesmo instrumento aplicado a uma criança acerca de uma outra. Consideramos assim, que tratando-se de uma amostra com características muito próximas da amostra inicial, que a estrutura factorial encontrada na escala original se mantém para esta segunda amostra. Nesta linha, consideramos que não faz sentido proceder a uma segunda análise factorial.

e.1. No que se refere a esta variável, somos de opinião que sob pena de obter uma série de dados estatísticos com pouco significado conceptual, as únicas questões pertinentes referem-se à identificação do efeito que poderá ter sobre a percepção do melhor amigo duas variáveis de natureza **demográfica** relativas à criança-alvo, o sexo e a idade.

Relativamente a estas variáveis, consideramos que nenhuma destas variáveis justifica a determinação de diferenças a nível da percepção do melhor amigo, entre grupos de crianças.

⁷ O instrumento usado junto das crianças apontadas como melhor amigo ou melhor amiga - será descrito em detalhe adiante, na apresentação da metodologia do estudo.

A verificação desta hipótese passa pela averiguação da não existência de diferenças estatisticamente significativas, a nível da percepção do melhor amigo, entre grupos de crianças definidos em função da distribuição daquelas duas variáveis demográficas.

f - Competência Pessoal Real

f.0. No que diz respeito à quinta variável independente considerada - competência real da criança - tal como para as variáveis atrás tratadas, a questão prévia que se coloca prende-se com a **definição deste constructo**.

A competência real da criança foi operacionalizada neste estudo através de um instrumento construído com base na escala de auto-percepção de competência e aceitação social usada com as crianças⁸.

Este instrumento é formado por uma série de tarefas de natureza cognitiva e motora, que pretendem constituir a concretização de cada um dos itens presentes na sub-escala de auto-percepção de competência. Consideramos assim dispôr de uma medida fidedigna da competência real da criança, susceptível de ser confrontada com a sua auto-percepção de competência, de modo mais adequado do que seria o recurso a um teste estandardizado. De facto, os resultados da investigação que pretende comparar a auto-percepção de competência, em crianças de idade pré-escolar⁹, com a competência da criança avaliada através de medidas estandarizadas, apontam para conclusões divergentes (Anderson & Adams, 1985, Gullo & Ambrose, 1987).

Nesta perspectiva, importa determinar se a competência real da criança, tal como é avaliada pelo Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real, constitui um constructo único ou se se trata de dois constructos diferenciados, em função do domínio de referência.

A hipótese que se considera é que a competência real da criança integra dois constructos diferentes: competência na realização de tarefas de

⁸ O instrumento usado para avaliar a competência real das crianças - Protocolo Avaliação da Competência Pessoal Real - será descrito em detalhe adiante, na apresentação da metodologia do estudo.

⁹ Usando a Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children de Harter e Pike (1983).

natureza cognitiva e competência na realização de tarefas de natureza motora.

A verificação desta hipótese implica a aplicação de uma análise factorial aos resultados obtidos com o Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real. É esperado que desta análise emirjam dois factores distintos.

Considerando que esta variável constitui a única que coloca todas as crianças da amostra numa situação semelhante, uma vez que as restantes medidas envolvem um conjunto de quatro outras pessoas definidas em função de cada criança e portanto obrigatoriamente todos diferentes, julgamos pertinente proceder a exploração aprofundada dos dados assim obtidos. Neste sentido procurar-se-á identificar diferenças a nível da competência real da criança, entre grupos de crianças definidos em função de toda uma série de variáveis caracterizadoras da amostra e que adiante especificaremos.

Por outro lado, usando esta variável como medida de referência, poder-se-á determinar o grau de exactidão das várias percepções de competência operacionalizadas, desde a auto-percepção da criança às percepções dos *outros significativos*, mãe, pai, educadora e melhor amigo.

f.1. Assim, um primeiro grupo de questões refere-se à identificação do efeito que poderá ter sobre a percepção de competência pessoal, uma série de variáveis de natureza **sócio-demográfica** relativas à criança, a saber:

f.1.1. - Há diferenças a nível da competência real entre crianças de sexo diferente? É esperado que não haja diferenças entre rapazes e meninas.

f.1.2. - Há diferenças a nível da competência real entre crianças pertencentes a **grupos etários** diferentes? Embora as tarefas tenham sido aferidas ao nível desenvolvimental dos cinco anos é esperado que entre os grupos extremos em termos etários haja diferenças a nível da realização exibida.

f.1.3. - Há diferenças a nível da competência real entre crianças pertencentes a **fratrias** de dimensão diferente? É esperado que não haja diferenças entre o grupo de crianças filhas únicas e o grupo daquelas que sendo primogénitas, têm irmãos.

f.1.4. - Há diferenças a nível da competência real entre crianças oriundas de famílias pertencentes a **níveis socio-culturais** diferentes? Considerando que famílias de níveis socio-culturais diferentes constituem diferentes potenciais de estimulação e proporcionando diferentes oportunidades de desenvolvimento, é esperado que surjam diferenças a nível da realização exibida na resolução das tarefas propostas, em particular nas tarefas de natureza cognitiva, entre crianças oriundas de níveis diferentes, com superioridade para as crianças provientes de um meio culturalmente alto.

A verificação das hipóteses enunciadas passa pela averiguação da existência ou não de diferenças estatisticamente significativas, a nível da realização exibida, por grupos de crianças definidos em função das variáveis demográficas atrás referidas.

f.2. Um segundo grupo de questões de investigação refere-se à existência de diferenças a nível da competência real, entre crianças cujos adultos próximos, mãe, pai e educadora, consideram como encontrando-se em **níveis diferentes de desenvolvimento** relativamente ao que seria esperado para a idade.

Considerando que as apreciações feitas por estes três adultos acerca do estatuto desenvolvimental das crianças se aproxima do real, é esperado que as crianças consideradas acima do nível médio se revelem mais competentes na realização das tarefas incluídas no protocolo de avaliação da competência pessoal real.

A verificação desta hipótese passa pela identificação de diferenças significativas, a nível da realização exibida, entre grupos de crianças, definidos em função da apreciação desenvolvimental feita pela mãe, pelo pai e pela educadora.

f.3. Um terceiro grupo de questões refere-se a possíveis diferenças existentes a nível da competência real, entre crianças que dispõem de quantidades diferentes de **tempo** com a mãe e com o pai.

A hipótese que se coloca é que não há razão para pensar que as variáveis relativas à quantidade de tempo que a criança tem a possibilidade de dispendir com a mãe e com o pai, determinem diferenças a nível da sua competência na realização de tarefas adequadas à idade.

A verificação desta hipótese passa pela averiguação da não existência de diferenças significativas a nível da realização exibida, entre sub-grupos da amostra definidos em função do tempo que a criança dispõe da mãe e do pai, numa base semanal e regular.

f.4. Um outro grupo de questões de investigação refere-se à identificação de diferenças a nível da competência real entre crianças que seguiram **percursos académicos** diferentes, nomeadamente a nível da idade de ingresso em contextos formais de cuidado e educação, o número de contextos formais frequentados na história de vida da criança, o tempo a que se encontram no mesmo jardim infantil, o tempo a que se encontram com a mesma educadora.

Considerando que diferentes histórias de vida constituem diferentes oportunidades de desenvolvimento é possível que surjam diferenças a nível da competência real entre grupos de crianças definidos em função destas variáveis. A verificação desta hipótese passa pela averiguação da existência de diferenças significativas a nível da realização exibida entre grupos de crianças definidos em função destas variáveis.

f.5. Finalmente um outro grupo de questões de investigação refere-se à identificação de diferenças, a nível da competência real, entre crianças que frequentam **contextos educativos** com características diferentes, nomeadamente o tipo de alvará, o facto de se tratar de equipamentos lucrativos versus não lucrativos, a lotação da sala frequentada e a experiência profissional da educadora.

Tal como anteriormente se expôs, estas variáveis poderão determinar diferentes oportunidades de desenvolvimento e estimulação, pelo que é possível que surjam diferenças a nível da competência real, entre grupos de crianças definidos em função destas variáveis. Do mesmo modo, a verificação desta hipótese passa pela averiguação da existência de diferenças estatisticamente significativas a nível da realização exibida na resolução das tarefas propostas no Protocolo de avaliação da competência pessoal real, entre grupos de crianças definidos em função destas variáveis.

f.6. Como corolário destas questões impõe-se a identificação de quem são as crianças que exibiram níveis de realização superiores e inferiores na resolução das tarefas propostas no Protocolo de avaliação da competência pessoal real. Neste sentido proceder-se-à a definição dos **grupos extremos** na distribuição obtida nas variáveis relativas à competência real, os quais serão posteriormente caracterizados em função das variáveis atrás referidas.

f.7. Desvio da Auto-Percepção relativamente ao Real

A investigação conduzida sobre o self pré-escolar (cf. Assor, Orr & Priel, 1989, Harter 1983, 1985a, 1988a, 1998, Harter & Pike, 1984), salienta o carácter irrealista da auto-percepção de competência da criança pré-escolar, a qual teria tendência a uma sobrevalorização dos seus atributos. Na investigação referida, esta imprecisão da auto-avaliação das crianças desta idade é determinada por comparação com a avaliação que as respectivas educadoras fazem das mesmas¹⁰.

No presente estudo, a apreciação que a educadora faz da competência das crianças é tratada como uma variável de "percepção", na medida em que

¹⁰ Refira-se que o argumento utilizado na investigação citada, para validar o recurso à apreciação da educadora, como medida de competência da criança, baseia-se na associação encontrada entre esta avaliação e resultados de testes de realização (*achievement tests*). No entanto num estudo conduzido com crianças de idade escolar (8 e 11 anos), Miller e Davis (1992) referem que o desvio médio encontrado entre a predição da professora acerca da qualidade da realização das crianças em quatro tarefas de natureza cognitiva e a realização efectivamente evidenciada pelas crianças foi de 19%. Este valor é interpretado como moderadamente exacto, embora "longe de ser perfeito" (p.1262). Por outro lado, referem que as professoras do estudo se revelaram melhores preditoras do nível geral do grupo do que da realização concreta de uma criança individual.

assenta na representação que a educadora detem sobre o nível de realização suposto da criança, na resolução de uma série de tarefas e não na observação da efectiva realização daquelas pela criança.

Neste sentido a determinação da exactidão da auto-percepção de competência da criança é estabelecida relativamente a uma avaliação externa, através do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real¹¹.

A hipótese colocada é que, de acordo com a literatura, as crianças da amostra procedam a apreciações sobrevalorizadas da sua competência, sendo esperado que apresentem valores de auto-percepção superiores à nota obtida no protocolo de avaliação da competência pessoal real.

Acrescente-se no entanto que consideramos que o desvio encontrado não será constante em todas as crianças, estabelecendo as bases para exploração dos factores associados à variação do referido desvio da auto-percepção de competência relativamente ao real.

Os resultados das análises implementadas para responder às questões enunciadas, colocadas acerca das variáveis relativas à competência da criança (auto-percepção, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo e competência real), serão apresentados no capítulo cinco, excepto a questão da definição do constructo presente em cada variável considerada, a qual será tratada no capítulo quatro, quando procedemos ao estudo do instrumento respectivo.

¹¹ Ulrich (1987), num estudo sobre a relação entre a auto-percepção de competência motora, competência motórica real e a motivação para se envolver em actividades desportivas organizadas, numa amostra de 250 crianças entre os 4 e 10 anos, avaliou a competência motórica real através da realização de algumas provas desportivas, considerando que "o recurso à percepção da educadora como medida de competência real das crianças seria questionável" (p. 65).

3.2. Variáveis relativas à aceitação social: percepção de aceitação social e situação real.

g - Auto-Percepção de Aceitação Social

A auto-percepção de aceitação social é a primeira de duas variáveis relativas à aceitação social consideradas neste estudo. Para além das variáveis atrás referidas relativas à competência da criança, seja em termos das representações que os *outros significativos* detêm, seja em termos da real competência exibida pela criança, as variáveis de aceitação social pretendem de algum modo, traduzir a dimensão relacional presente nas interações que a criança estabelece com *outros significativos*, nos dois principais contextos de vida que frequenta, família e jardim infantil.

g.0. Tal como relativamente às outras variáveis independentes referidas, a questão prévia que se levanta no que diz respeito à auto-percepção de aceitação social liga-se à **definição deste constructo**.

Como atrás se explicou, esta variável foi operacionalizada, juntamente com a auto-percepção de competência, através da Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em Imagens, que constitui uma tradução adaptada da *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* de Harter e Pike (1983)¹².

Tal como atrás é explorado, somos levados a considerar como altamente provável, embora sujeito a verificação, que junto de nossa amostra de crianças de 5 anos, os dois constructos, auto-percepção de competência e auto-percepção de aceitação social surgirão diferenciados. Na mesma linha, a hipótese que propomos é que as crianças de cinco anos são capazes não só de distinguir entre a percepção que têm da sua competência pessoal e a percepção que têm da aceitação de que gozam junto dos *outros significativos*, como são capazes de proceder à distinção entre a aceitação que ressentem nos pares e na mãe.

¹² Esta escala foi apresentada no segundo capítulo, as suas características psicométricas foram descritas e procedeu-se à revisão da investigação conduzida com este instrumento.

Por conseguinte, importa verificar se a auto-percepção de aceitação social se trata de um constructo uno ou se se distingue em auto-percepção de aceitação materna e auto-percepção de aceitação pelos pares.

A verificação desta hipótese implica a aplicação de uma análise factorial aos resultados obtidos com a Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social, para Crianças, em imagens. Como atrás se repete, é esperado que desta análise emirjam quatro factores distintos, dois dos quais relativos à auto-percepção de aceitação social: auto-percepção de aceitação materna e auto-percepção de aceitação pelos pares.

g.1. Uma vez definida esta variável, um primeiro grupo de questões refere-se à identificação do efeito que poderá ter sobre a auto-percepção de aceitação social, uma série de variáveis de natureza **sócio-demográfica** relativas à criança e à família, a saber: sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural da família.

Relativamente a estas variáveis, consideramos que nenhuma é susceptível de influenciar a auto-percepção de aceitação social.

A verificação desta hipótese passa pela identificação de diferenças estatisticamente significativas, a nível da auto-percepção de aceitação social, entre grupos de crianças definidos em função da distribuição das referidas variáveis demográficas.

g.2. Uma segunda questão relativa à auto-percepção de aceitação social prende-se com a quantidade de **tempo** que semanalmente e de modo regular, mãe e criança passam juntas.

A hipótese que se coloca é que o tempo de convívio entre mãe e criança pode determinar diferenças a nível da percepção que a criança tem da aceitação que goza, nomeadamente junto da mãe.

A verificação desta hipótese implica a verificação da existência de diferenças significativas a nível da auto-percepção de aceitação social entre grupos de crianças definidos em função do tempo de convívio entre as duas, mãe e criança.

g.3. Um outro grupo de questões de investigação refere-se à identificação de diferenças a nível da auto-percepção de aceitação social entre crianças que seguiram **percursos académicos** diferentes, nomeadamente a nível da idade de ingresso em contextos formais de cuidado e educação, o número de contextos formais frequentados na história de vida da criança, o tempo a que se encontram no mesmo jardim infantil ou o tempo a que se encontram com a mesma educadora.

A exploração desta questão conduz-nos a esperar a existência de diferenças entre grupos de crianças que seguiram percursos académicos diferentes, nomeadamente a nível da auto-percepção de aceitação pelos pares: a mobilidade em termos do jardim infantil frequentado ou de grupo no interior do mesmo jardim de infância, bem como um ingresso mais tardio num contexto formal, poderão conduzir a uma auto-percepção de aceitação pelos pares mais frágil.

A verificação desta hipótese passa pela averiguação da existência de diferenças significativas a nível da auto-percepção de aceitação social, entre grupos de crianças definidos em função das variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido.

g.4. Finalmente um outro grupo de questões de investigação refere-se à identificação de diferenças, a nível da auto-percepção de aceitação social, entre crianças que frequentam **contextos educativos** com características diferentes, nomeadamente o tipo de alvará, o facto de se tratar de equipamentos lucrativos versus não lucrativos, a lotação da sala frequentada e a experiência profissional da educadora.

Relativamente a este conjunto de variáveis, considera-se que nenhuma seria susceptível de definir grupos de crianças significativamente diferentes em termos de auto-percepção de aceitação social.

A verificação desta hipótese passa pela averiguação da não existência de diferenças estatisticamente significativas a nível da auto-percepção de aceitação social, entre grupos de crianças definidos em função destas variáveis.

g.5. Como corolário destas questões impõe-se a identificação de quem serão as crianças que construíram uma auto-percepção de aceitação social elevada e quem serão aquelas que exibem uma baixa auto-percepção de aceitação social? Neste sentido proceder-se-à a definição dos **grupos extremos** na distribuição obtida nas variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social, os quais serão posteriormente caracterizados em função das variáveis atrás referidas.

h - Situação Real de Aceitação Social

Definida a par com a auto-percepção de aceitação social, esta variável pretende traduzir a condição real em que decorre a aceitação social das crianças da amostra.

h.0. Tal como relativamente às outras variáveis independentes referidas, a questão prévia que se levanta no que diz respeito à situação real de aceitação social liga-se à **definição deste constructo**.

Esta variável foi operacionalizada a partir do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social. Este protocolo, construído a partir dos itens que integram as sub-escalas relativas à aceitação materna e à aceitação pelos pares da escala de auto-percepção de competência e aceitação social para crianças, em imagens, pretende constituir uma avaliação das condições reais em que decorre a aceitação da criança, quer em situações de interacção com a mãe, quer em situações de interacção com os pares. Este protocolo é preenchido a partir da informação recolhida por entrevistas conduzidas junto da mãe e da educadora de cada criança.

A hipótese que se coloca é que a situação real de aceitação social não constitui um constructo uno mas dois constructos diferenciados, relativos, respectivamente, à situação real de aceitação materna e à situação real de aceitação pelos pares.

A verificação desta hipótese implica a aplicação de uma análise factorial aos resultados obtidos com o protocolo de avaliação da situação real de aceitação social, sendo esperado que desta análise emirjam dois factores

distintos, um dos quais relativos à situação real de aceitação materna e o segundo relativo à situação real de aceitação pelos pares.

h.1. Uma vez definida esta variável, um primeiro grupo de questões refere-se à identificação do efeito que poderá ter sobre a situação real de aceitação social, uma série de variáveis de natureza **sócio-demográfica** relativas à criança e à família, a saber: sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural.

Relativamente a estas variáveis, consideramos que nenhuma é susceptível de influenciar a situação real de aceitação social.

A verificação desta hipótese passa pela identificação de diferenças estatisticamente significativas, a nível da situação real de aceitação social, entre grupos de crianças definidos em função da distribuição das referidas variáveis demográficas.

h.2. Uma segunda questão relativa à auto-percepção de aceitação social prende-se com a quantidade de **tempo** que semanalmente e de modo regular, mãe e criança passam juntas.

A hipótese que se coloca é que o tempo de convívio entre mãe e criança pode determinar diferenças a nível da situação real de aceitação social, nomeadamente a nível da situação real de aceitação materna.

A verificação desta hipótese implica a averiguação da existência de diferenças significativas a nível da situação real de aceitação social, em geral e da situação real de aceitação materna, em particular, entre grupos de crianças definidos em função do tempo de convívio entre as duas, mãe e criança.

h.3. Um outro grupo de questões de investigação refere-se à identificação de diferenças a nível da situação real de aceitação social entre crianças que seguiram **percursos académicos** diferentes, nomeadamente a nível da idade de ingresso em contextos formais de cuidado e educação, o

número de contextos formais frequentados na história de vida da criança, o tempo a que se encontram no mesmo jardim infantil ou o tempo a que se encontram com a mesma educadora.

A exploração desta questão conduz-nos a esperar a existência de diferenças entre grupos de crianças que seguiram percursos académicos diferentes, nomeadamente a nível da situação real de aceitação pelos pares: a mobilidade em termos do jardim infantil frequentado ou de grupo no interior do mesmo jardim de infância, bem como um ingresso mais tardio num contexto formal, poderão conduzir a uma situação real de aceitação pelos pares mais frágil.

A verificação desta hipótese passa pela averiguação da existência de diferenças significativas a nível da situação real de aceitação social, entre grupos de crianças definidos em função das variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido .

h.4. Finalmente um outro grupo de questões de investigação refere-se à identificação de diferenças, a nível da situação de aceitação social, entre crianças que frequentam **contextos educativos** com características diferentes, nomeadamente o tipo de alvará, o facto de se tratar de equipamentos lucrativos versus não lucrativos, a lotação da sala frequentada e a experiência profissional da educadora.

Relativamente a este conjunto de variáveis, considera-se que na medida em que traduzem contextos com características diferentes, estas variáveis seriam susceptíveis de determinar diferenças em termos do tipo de interacções estabelecidas entre os pares e portanto diferenças a nível da situação real de aceitação social.

A verificação desta hipótese passa pela averiguação da existência de diferenças estatisticamente significativas a nível da situação real de aceitação social, em geral e, em particular, da situação real de aceitação pelos pares, entre grupos de crianças definidos em função destas variáveis.

h.5. Como corolário destas questões impõe-se a identificação de quem serão as crianças que usufruem de uma situação real de aceitação social elevada e quem serão aquelas que dispõem de uma situação real de aceitação social menos favorável? Neste sentido proceder-se-à a definição dos **grupos extremos** na distribuição obtida nas variáveis relativas à situação real de aceitação social, os quais serão posteriormente caracterizados em função das variáveis atrás referidas.

Os resultados das análises implementadas para responder às questões enunciadas, colocadas acerca das variáveis relativas à aceitação social (auto-percepção de aceitação social e situação social real), serão apresentados no capítulo seis, excepto as questões relativas à definição dos constructos presentes em cada uma destas variáveis, as quais serão tratadas no capítulo quatro, na apresentação do estudo conduzido sobre os respectivos instrumentos.

Uma vez enunciados e discutidos os objectivos e as hipóteses orientadoras deste estudo empírico e definidas as variáveis, passaremos à descrição da metodologia usada.

4. Metodologia

A apresentação da metodologia usada neste estudo incidirá sobre a definição da amostra e os passos dados para a sua selecção, a descrição dos instrumentos e a explicitação do processo de recolha dos dados, terminando com a indicação dos procedimentos estatísticos usados na análise dos resultados.

4.1. Participantes

A amostra deste estudo é uma amostra de conveniência, constituída por 128 crianças de 5 anos. Esta amostra foi escolhida a partir da população de crianças de cinco anos que frequentava o jardim infantil, em equipamentos públicos ou privados, na cidade do Porto, no ano lectivo 1990/1991.

Os critérios que presidiram à selecção das crianças que fariam parte da amostra foram definidos em função dos objectivos da investigação, bem como das hipóteses em estudo. Assim, de entre as crianças que frequentavam um de 27 jardins de infância na cidade do Porto, foram escolhidas aquelas que tinham cinco anos de idade, (entre 5;0 e 5;11 anos); eram filhos primogénitos¹³; pertenciam a famílias bi-parentais, sem história de separação ou divórcio; e podiam ser incluídas num de três grupos (alto, médio ou baixo), quanto ao nível socio-cultural da família definido a partir dos anos de escolaridade da mãe e do pai. Procurou-se obter o mesmo número de meninas e rapazes em cada um dos três níveis socio-culturais considerados. Foram excluídas as crianças apontadas pelas educadoras como apresentando atrasos importantes de desenvolvimento.

De seguida, passaremos à caracterização da amostra de crianças, relativamente a uma série de variáveis, não só aquelas que serviram como critérios de selecção da mesma (sexo, idade, posição na fratria, nível socio-cultural da família), mas também outras, em função das quais se procedeu à definição de grupos de crianças potencialmente diferentes quanto às variáveis do estudo.

Iniciaremos esta caracterização da amostra pela análise de variáveis sócio-demográficas relativas à criança e respectiva família (sexo, idade, dimensão da fratria, nível socio-cultural da família), em seguida caracterizaremos os jardins de infância frequentados pelas crianças (tipo de equipamento, alvará, lotação da sala), bem como as educadoras (experiência profissional), e as crianças apontadas como melhor amigo da criança-alvo (sexo, idade), ambos considerados *outros significativos* no contexto jardim de infância. A terminar serão abordadas outras variáveis caracterizadoras da

¹³ Burden e Perkins (1987), numa revisão da literatura, são positivos em afirmar que "um factor potencialmente influente no desenvolvimento da percepção de si própria da criança, como membro de uma família, é a sua posição na fratria" (p.35).

criança (estatuto desenvolvimental segundo a apreciação dos pais e educadora, tempo passado com a mãe e com o pai numa base semanal, história da sua situação de cuidados e educação).

4.1.1. Variáveis sócio-demográficas relativas à criança e à família

Sexo

A amostra do estudo é constituída por 128 crianças, de 5 anos, distribuindo-se do seguinte modo em função do **sexo**: 63 do sexo feminino (49.2%) e 65 do sexo masculino (50.8%). O quadro 3.1 apresenta a distribuição da amostra em função desta variável.

Quadro 3.1 - Distribuição da amostra em função do sexo (N=128)

Sexo	n (%)
Feminino	63 (49.2)
Masculino	65 (50.8)
Total	128 (100)

Idade

Como atrás se referiu, um dos critérios de selecção das crianças foi a **idade**, pelo que a amostra se distribui entre os 5; 0, isto é 60 meses, e os 5; 11, ou seja, 71 meses, sendo a idade média de 68 meses ou 5 anos e oito meses, ($D-P=2.8$).

Uma apreciação da distribuição desta variável, conduziu à definição de dois grupos de crianças:

- o grupo das crianças "mais novas" com idade compreendida entre 60 e 68 meses, inclusivé e
- o grupo das "crianças mais velhas" que compreende aquelas que, tendo idade compreendida entre 69 e 71 meses, completarão os seis anos, num período de tempo inferior a três meses.

O quadro 3.2 apresenta a distribuição da amostra em função da variável grupo etário.

Quadro 3.2 - Distribuição da amostra em função do grupo etário (N=128)

<u>Grupo etário</u>	<u>n (%)</u>
Mais novas	74 (57.8)
Mais velhas	54 (42.2)
Total	128 (100)

A leitura do quadro 3.2 permite apreciar que o grupo das crianças mais novas representa 57.8% da amostra, enquanto o grupo das crianças mais velhas corresponde a 42.2%. Nas análises que conduziremos de comparação dos resultados obtidos pelas crianças em grupos que se distinguem em função da idade, teremos como referência a constituição destes dois grupos.

Procedeu-se à verificação da existência de associação entre as variáveis sexo e grupo etário, tendo-se obtido um valor de $\chi^2(1)=1.64$, n.s., indicador de não associação entre estas variáveis.

Dimensão da fratria

No que diz respeito à **dimensão da fratria**, tendo em conta que se trata de primogénitos de cinco anos, parece natural que uma parte importante da amostra (58 crianças) seja constituída por filhos únicos. No entanto, 64 crianças (50.0%) têm um irmão, quatro crianças (3,1%) têm dois irmãos e duas (1.6%) têm três irmãos. Por outras palavras, das 128 crianças da amostra, 58 são filhos únicos (45.3%) e as restantes 70 (54.7%) têm irmãos, obrigatoriamente mais novos. O quadro 3.3 apresenta a distribuição da amostra, em função desta variável.

Quadro 3.3 - Distribuição da amostra em função da dimensão da fratria
(N=128)

Fratria	n (%)
Igual a 0	58 (45.3)
Igual ou superior a 1	70 (54.7)
Total	128 (100)

Como se pode apreciar no quadro 3.3, a amostra pôde ser distribuída em função da dimensão da fratria a que pertencem as crianças, tendo sido estabelecidos dois grupos, o grupo das crianças filhas únicas e o grupo das crianças que, sendo primogénitos, têm irmãos mais novos. Em análises posteriores de comparação dos resultados obtidos pelas crianças em grupos que se distinguem em função da dimensão da fratria, teremos como referência a constituição destes dois grupos.

O quadro 3.4 apresenta a distribuição da amostra em função do sexo e dimensão da fratria. Entre parentesis apresentam-se as percentagens de cada célula relativamente ao total.

Quadro 3.4 - Distribuição da amostra em função do sexo e dimensão da fratria (N=128)

Sexo	Dimensão da Fratria		Total
	= 0	≥1	
Feminino	23 (18.0)	40 (31.3)	63 (49.2)
Masculino	35 (27.3)	30 (23.4)	65 (50.8)
Total	58 (45.3)	70 (54.7)	128 (100)

A leitura do quadro 3.4 permite verificar que há associação entre as duas variáveis consideradas, confirmada por um valor de $\chi^2(1)=3.88$, $p<.05$, com tendência ser as meninas que pertencem a fratrias com mais de uma criança.

Procedeu-se também à verificação da existência de associação entre as variáveis dimensão da fratria e grupo etário, tendo-se obtido um valor de $\chi^2(1)=.79$, n.s., indicador de não associação entre as variáveis.

Nível socio-cultural da família

No que se refere à caracterização da amostra em termos **socio-culturais**, deve ter-se presente que as crianças foram seleccionadas de modo a poder ser incluídas num de três grupos definidos à priori, a saber:

- nível alto implica que mãe e pai sejam licenciados ou pelo menos um deles o seja e o outro tenha 12 ou mais anos de escolaridade;
- nível médio implica que mãe e pai tenham 9 ou mais anos de escolaridade e nenhum seja licenciado;
- nível baixo implica que mãe e pai tenham menos de 8 anos de escolaridade.

Note-se que embora não tivéssemos à priori excluído crianças cujos pais não tivessem pelo menos 4 anos de escolaridade, não surgiu qualquer caso nessas condições, pelo que todas as crianças incluídas no grupo de nível baixo são oriundas de famílias em que mãe e pai têm entre 4 e 8 anos de escolaridade.

Os termos em que estes critérios foram definidos implicam uma certa homogeneidade intra-casal, a nível das habilitações literárias, o que de facto, veio a acontecer e é demonstrado pela correlação (coeficiente de Pearson) elevada encontrada entre o número de anos de estudo completados pela mãe e o número de anos de estudo completados pelo pai ($r=.79$, $p<.0001$).

O quadro 3.5, na página seguinte, apresenta a distribuição da amostra por meio socio-cultural da família e sexo da criança.

Como se pode apreciar na leitura do quadro 3.5, não há associação entre sexo e nível sócio-cultural, ($\chi^2(2)=.25$, n.s.), o que deriva, obviamente, de estas variáveis terem sido usadas como critério de selecção da amostra. Na realidade, a amostra foi escolhida de modo a obter-se sensivelmente o mesmo número de crianças em cada uma das seis células determinadas pelo cruzamento destas duas variáveis.

Quadro 3.5 - Distribuição da amostra em função do nível socio-cultural e do sexo das crianças (N= 128).

Sexo	Meio sócio-cultural da família			Total
	Alto	Médio	Baixo	
Feminino	23 (18.0)	20 (15.6)	20 (15.6)	63 (49.2)
Masculino	21(16.4)	22 (17.2)	22 (17.2)	65 (50.8)
Total	44 (34.4)	42 (32.8)	42 (32.8)	128 (100)

Idade dos Pais

Relativamente à **idade dos pais**, verificou-se que a idade da mãe variava entre 23 e 46 anos, com uma idade média de 31 anos ($\underline{D-P}= 3.9$) e que para os pais, a idade variava entre 25 e 48 anos, com uma idade média de 34 anos ($\underline{D-P}= 4.2$). A correlação (coeficiente de Pearson) entre a idade do pai e da mãe foi elevada ($r=.61$, $p<.0001$) o que permite concluir que não há grandes diferenças de idade no interior do casal parental.

4.1.2. Variáveis relativas ao jardim de infância frequentado

As crianças da amostra foram seleccionadas em 27 jardins infantis da cidade do Porto. A listagem dos jardins de infância é apresentada no anexo 1.

Destes 27 jardins infantis, seis são públicos (22%) e vinte e um são privados (78%); entre os jardins infantis privados, sete são lucrativos (33%) e os restantes 14 têm fins não lucrativos (67%), o mesmo acontecendo com a totalidade dos jardins infantis públicos, obviamente.

A distribuição das crianças por jardim infantil não foi homogénea, na medida em que a selecção das crianças a incluir na amostra foi feita em função dos critérios atrás referidos. O número médio de crianças seleccionadas por jardim foi de 5, variando entre um mínimo de uma criança e um máximo de 16 (estas distribuídas por duas salas).

Quando temos em conta o **tipo de equipamento educativo**, verificamos que 41 crianças, representando 32% da amostra frequentam um jardim infantil lucrativo, enquanto que as restantes 87, correspondendo a 68%, frequentam um jardim infantil não lucrativo, público ou privado. O quadro 3.6 apresenta estes resultados.

Quando é considerado o **tipo de alvará** do equipamento, isto é se se trata de um jardim infantil dependente do Ministério da Educação (ME) ou de um jardim de infância dependente do Ministério do Emprego e Segurança Social (MESS), verifica-se que a amostra se distribui do seguinte modo: 85 crianças (66.4%) frequentam um equipamento dependente do ME enquanto que 43 crianças (33.6%) frequentam um equipamento com alvará do MESS.

Na pesquisa de associação entre estas duas variáveis definidoras do jardim de infância frequentado pela criança, obteve-se um valor de $\chi^2(1)=30.52$, $p<.0001$, altamente significativo. O quadro 3.6 apresenta a distribuição da amostra de crianças por estas duas variáveis de caracterização do jardim de infância.

Quadro 3.6 - Distribuição da amostra em função do tipo de equipamento e do Ministério de tutela (N= 128).

Equipamento	Alvará		Total
	ME*	MESS**	
Lucrativo	41(32.0)	-	41 (32.0)
Não lucrativo	44 (34.4)	43(33.6)	87 (68.0)
Total	85 (66.4)	43 (33.6)	128 (100)

* Ministério da Educação

** Ministério do Emprego e da Segurança Social

A leitura do quadro 3.6 permite concluir que de facto há associação entre estas duas variáveis, na distribuição da amostra de crianças, sendo que aquelas que frequentam equipamentos sob tutela do MESS, frequentam jardins de infância não lucrativos.

Outra variável caracterizadora do ambiente educativo frequentado pelas crianças, diz respeito ao **número de crianças que se encontra na mesma sala** de jardim infantil. De facto, verificou-se que as crianças da amostra frequentavam salas de lotação muito diferente.

Assim, definiram-se três grupos de crianças:

- num primeiro grupo encontram-se as crianças que frequentam salas com lotação baixa, inferior a 20 crianças. Estão nesta situação 30 crianças, representando 23.4% da amostra.

- Um segundo grupo reúne as crianças que frequentam salas com lotação média, isto é entre 20 e 29 crianças. Encontram-se nesta situação 73 crianças (57.0%).

- o terceiro grupo é constituído por aquelas crianças que frequentam salas com lotação elevada, mais de 29 crianças. Estão nesta situação 25 crianças da amostra, (19.6%).

Pesquisou-se a associação entre a lotação da sala e o carácter lucrativo ou não lucrativo do equipamento, tendo-se obtido um valor de $\chi^2(2)=70.62$, $p<.00001$, altamente significativo. O quadro 3.7 apresenta a distribuição da amostra em função do tipo de equipamento e da lotação da sala de jardim de infância frequentada.

Quadro 3.7 - Distribuição da amostra em função do tipo de equipamento e da lotação da sala ($N=128$).

Equipamento	Lotação			Total
	Baixa	Média	Elevada	
Lucrativo	-	16 (12.5)	25 (19.5)	41 (32.0)
Não lucrativo	30 (23.4)	57 (44.5)	-	87 (68.0)
Total	30 (23.4)	73 (57.0)	25 (19.5)	128 (100)

A leitura do quadro 3.7 permite verificar que as crianças que frequentam um jardim infantil com fins lucrativos têm mais possibilidade de se encontrar em salas com lotação elevada (mais de 29 crianças por sala).

4.1.3. Variáveis relativas à educadora

Em quatro dos 27 jardins infantis existiam duas salas com crianças de 5 anos, pelo que o estudo envolveu o contacto com 31 educadoras. A distribuição das crianças pelas educadoras não foi homogénea, tendo-se obtido uma média de 4 crianças por educadora, variando entre um mínimo de uma criança por educadora a um máximo de 10 crianças com a mesma educadora

Assim, no que se refere às educadoras de infância envolvidas neste estudo, sendo todas do sexo feminino, têm diferente **experiência profissional**.

De facto verifica-se que o número médio de anos de prática foi de 11.90 ($D-P= 6.04$), variando entre o caso de uma educadora recém-formada e uma outra que apresentava já trinta anos de experiência.

A apreciação da distribuição das crianças em função da prática profissional da educadora levou-nos a constituir três grupos diferentes:

- o primeiro grupo é constituído pelas crianças que estão com uma educadora no início da carreira, isto é, com menos de cinco anos de prática profissional. Estão nesta situação 20 crianças (15.7%);
- o segundo grupo é formado pelas crianças cuja educadora tem entre 6 e 15 anos de prática profissional. Estão nesta situação 68 crianças (53.1%);
- o terceiro grupo reúne as crianças cuja educadora se encontra em fase avançada da carreira, tendo mais de 15 anos de experiência profissional. Estão nesta situação 40 crianças (31.2%).

4.1.4. Variáveis relativas às crianças apontadas como melhor amigo

Na medida, em que no contexto jardim infantil, se considerou como *outro significativo* ao lado da educadora, o melhor amigo ou a melhor amiga da criança-alvo, procederemos também à apresentação desta amostra de crianças apontadas como "o/a melhor amigo/a". Estas serão caracterizadas em termos de idade e sexo. Adicionalmente, proceder-se-á à comparação entre a amostra destas crianças e a amostra das crianças-alvo.

Assim, no que diz respeito à distribuição desta segunda amostra de crianças em função do sexo, verificou-se também uma distribuição homogénea (62 de sexo feminino e 66 de sexo masculino), uma vez que a quase totalidade de crianças (121 - 94.5%) apontou uma outra do mesmo sexo como sendo o melhor amigo. Consequentemente e como seria de esperar, no que diz respeito à distribuição em função do sexo, verificou-se não existirem diferenças significativas entre as duas amostras: o teste de Wilcoxon para amostras relacionadas apresentou um valor de $z = -.38$, n.s..

No que diz respeito à idade, o grupo das crianças apontadas como "o melhor amigo" apresenta uma idade média de 5;10, isto é 70 meses ($D-P = 4.8$), variando entre um mínimo de 4;5, ou seja 53 meses, e um máximo de 6;5, ou 77 meses.

Quando comparada com a amostra das crianças-alvo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, ($t_{(127)} = -5.15$, $p < .0001$). De facto, apenas cerca de metade da amostra (71 - 55.5%), escolheu uma outra criança da mesma idade, 53 (41.4%) escolheram um amigo mais velho e unicamente 4 crianças (3.1%) apontaram um amigo mais novo que elas próprias. Note-se no entanto, que a criança apontada como "o melhor amigo" frequenta a mesma sala de jardim infantil da criança-alvo, pelo que a diferença de idades é sempre inferior a um ano. As diferenças estatisticamente significativas encontradas entre as duas amostras derivam, possivelmente, do facto de se ter considerado o mês como unidade de expressão da idade das crianças.

4.1.5. Variáveis relativas à criança

Ainda com objectivo de caracterizar a amostra de crianças deste estudo, procedeu-se a análise de outras variáveis relativas à criança. Por um lado, considerou-se o estatuto desenvolvimental atribuído às crianças pelos adultos presentes nos dois contextos significativos em que aquelas participam, a mãe, o pai e a educadora. Por outro lado, analisou-se a distribuição da amostra de crianças em função do tempo dispendido, numa base semanal, com a mãe e com o pai. Finalmente, foram abordadas variáveis caracterizadoras do que denominámos o percurso académico das crianças.

Estatuto desenvolvimental

Como atrás se refere, a apreciação da educadora da presença de um atraso importante de desenvolvimento numa criança constituiu um dos critérios de exclusão da amostra.

No entanto, nem todas as crianças que fazem parte da amostra se encontram no mesmo nível desenvolvimental. Uma das questões incluídas nos protocolos de entrevista, a conduzir junto da mãe, do pai e da educadora, pretendia obter uma estimação do nível de desenvolvimento da criança relativamente aquilo que seria esperado para uma criança da sua idade, isto é, se a criança se encontrava acima, abaixo ou no nível esperado para a idade.

Uma vez que cada adulto foi interrogado individualmente, cada criança foi classificada três vezes, podendo haver convergência ou divergência entre as três apreciações.

Assim, no que diz respeito à apreciação da mãe, apenas três crianças (2.3%) foram consideradas abaixo da média da idade; 62 crianças (48.4%) foram consideradas na média e 63 crianças (49.2%) foram consideradas acima da média.

No que diz respeito à apreciação do pai, apenas duas crianças (1.6%) foram consideradas abaixo da média da idade; 55 crianças (43.0%) foram consideradas na média e 71 crianças (55.5%) foram consideradas acima da média.

Uma vez que quer no que diz respeito à classificação proposta pela mãe como à classificação proposta pelo pai, a frequência de crianças consideradas abaixo do nível esperado para a idade é muito baixa, optámos por juntá-las com aquelas consideradas na média, obtendo assim, apenas dois grupos de crianças, abaixo ou no nível esperado para a idade e acima deste nível.

Na pesquisa de associação entre estas duas variáveis relativas à apreciação do estatuto desenvolvimental, obteve-se um valor de

$\chi^2(1)=32.62$, $p<.0001$, altamente significativo. O quadro 3.8 apresenta a distribuição da amostra em função destas duas variáveis.

Quadro 3.8 - Distribuição da amostra em função do estatuto desenvolvimental atribuído pela mãe e pelo pai ($N=128$).

Mãe	Pai		Total
	Abaixo ou média	Acima	
Abaixo ou na média	45 (35.2)	20 (15.6)	65 (50.8)
Acima	12 (9.4)	51 (39.8)	63 (49.2)
Total	57 (44.5)	71 (55.5)	128 (100)

A leitura do quadro 3.8 permite verificar a associação entre estas duas variáveis, indicando um bom grau de acordo entre o casal parental.

Finalmente, no que diz respeito à opinião da educadora, 16 crianças (12.5%) foram consideradas abaixo da média da idade; 78 crianças (60.9%) foram consideradas na média e 34 crianças (26.6%) foram consideradas acima da média.

Tempo passado com a mãe e com o pai, semanalmente.

Um dos critérios de selecção das crianças da amostra referia-se à situação familiar. No entanto, apesar de se tratar sempre de famílias biparentais, sem história de separação ou divórcio, verificou-se que as crianças se encontravam em situações diferentes quanto à quantidade de tempo que podiam usufruir com cada um dos progenitores. Assim, a partir da totalidade de tempo durante a semana, que cada criança pode passar com a mãe e com o pai (informação recolhida através das entrevistas conduzidas com a mãe e com o pai, de preenchimento de uma rotina semanal), procedeu-se à definição de três situações diferenciadas de disponibilidade, para cada um dos progenitores.

No que diz respeito ao **tempo passado com a mãe**, definimos três grupos de crianças em situação diferente:

- um primeiro grupo inclui as crianças que estão menos de 63 horas por semana com a mãe, o que, retirando as horas correspondentes ao sábado e domingo, (durante os quais, de modo geral, todas as crianças estão com a mãe), encontramos uma média diária inferior a 3 horas, para além do tempo de sono da criança a qual considerámos que traduzia uma situação em que o convívio entre mãe e criança se restringia às actividades de rotina, transporte, alimentação e higiene. Estão nesta situação 31 crianças, representando 24.2% da amostra;

- um segundo grupo inclui as crianças que estão com a mãe entre 63 e 78 horas por semana, o que corresponde a uma média real diária entre 3 a 6 horas, para além do período de sono. Ou seja, trata-se de crianças em que as actividades de rotina são desempenhadas pela mãe, mas realizadas de modo a haver uma certa qualidade de interacção, ou momentos de brincadeira. Encontram-se nesta situação 75 crianças, 58.6% da amostra.

- um terceiro grupo inclui aquelas crianças, que considerámos disporem realmente de uma certa disponibilidade da mãe, na medida em que passam juntas mais de 80 horas por semana, o que equivale a um período diário médio de 6 a 9 horas, para além do tempo de sono da criança. Estão nesta situação 22 crianças, representando 17.2% da amostra.

No que diz respeito ao **tempo passado com o pai**, definimos igualmente, três grupos de crianças em situação diferente:

- um primeiro grupo reúne as crianças que estão menos de 49 horas por semana com o pai, o que, retirando as horas correspondentes ao sábado e domingo, equivale a uma média diária (dia de semana) inferior ou igual a uma hora, para além do tempo de sono da criança. Encontram-se nesta situação 27 crianças, representando 21,1% da amostra;

- um segundo grupo reúne as crianças que estão com o pai entre 49 e 70 horas por semana, o que corresponde a uma média real diária entre 2 a 4 horas, para além do período de sono. Do total da amostra, estão nesta situação 82 crianças (64.1%).

- um terceiro grupo reúne aquelas crianças, que considerámos disporem realmente de uma certa disponibilidade do pai, na medida em que passam juntos mais de 70 horas por semana, o que equivale a um

período diário médio de 4 a 7 horas, para além do tempo de sono da criança. Esta é a situação de 19 crianças da amostra, ou seja, de 14.8% do total.

O quadro 3.9 apresenta a distribuição da amostra em função do tempo passado com a mãe e do tempo passado com o pai. Para cada uma das variáveis foram definidos, de acordo com os critérios atrás explicitados, três grupos de crianças, que passam, respectivamente, pouco, médio e muito tempo com cada um dos progenitores, numa base semanal.

Quadro 3.9 - Distribuição da amostra em função do tempo passado com a mãe e do tempo passado com o pai (N= 128).

Tempo passado com Mãe	Tempo passado com Pai			Total
	Pouco	Médio	Muito	
Pouco	6 (4.7)	21 (16.4)	4 (3.1)	31 (24.2)
Médio	16 (12.5)	45 (35.2)	14 (10.9)	75 (58.4)
Muito	5 (3.9)	16 (12.5)	1 (.8)	22 (17.2)
Total	27 (21.1)	82 (64.1)	19 (14.8)	128 (100)

Como se pode apreciar da leitura do quadro 3.9, não foi possível verificar a associação entre estas duas variáveis, uma vez que a existência de células com frequência esperada igual ou inferior a 5, inviabiliza a aplicação do X^2 .

Neste sentido, derivou-se uma outra variável susceptível de traduzir globalmente, numa base semanal, o tempo que cada criança passa com ambos os pais. Foram assim, estabelecidos três grupos:

- um primeiro grupo reúne as crianças que passam pouco tempo com ambos os pais ou passam pouco tempo com um e médio tempo com o outro. Estão nesta situação 43 crianças, representando 33.6% da amostra.

- um segundo grupo reúne as crianças que passam médio tempo com ambos os progenitores ou muito tempo com um e pouco com o outro. Estão nesta situação 54 crianças, representando 42.2% da amostra.

- um terceiro grupo reúne as crianças que passam muito tempo com ambos os pais ou passando muito tempo com um dos progenitores, passam

médio tempo com o outro. Estão nesta situação 31 crianças, representando 24.2% da amostra.

Pesquisou-se a existência de associação entre esta variável, relativa ao tempo passado com os pais e outras variáveis, sócio-demográficas, da criança, como o sexo, o grupo etário, a dimensão da fratria e o nível sócio-cultural, através da aplicação do χ^2 .

Verificou-se assim que a variável relativa ao tempo passado com os pais não está associada ao sexo, ($\chi^2(2)=.54$, n.s.), não está associada ao grupo etário ($\chi^2(2)=1.03$, n.s.), não está associada ao nível socio-cultural da família ($\chi^2(4)=7.70$, n.s.).

Por outro lado, verificou-se associação entre a variável relativa ao tempo com os pais e a dimensão da fratria ($\chi^2(2)=15.42$, $p<.001$), embora no sentido contrário ao que poderia ser esperado. De facto, verifica-se que são as crianças filhas únicas aquelas que passam menos tempo com os pais. O quadro 3.10 apresenta os resultados encontrados no cruzamento destas duas variáveis.

Quadro 3.10 - Distribuição da amostra em função do tempo passado com os pais e da dimensão da fratria ($N=128$).

Tempo com ambos Pais	Fratrã		Total
	=0	≥ 1	
Pouco	29 (22.7)	14 (10.9)	43 (33.6)
Médico	22 (17.2)	32 (25.0)	54 (42.2)
Muito	7 (5.5)	24 (18.8)	31 (24.2)
Total	58 (45.3)	70 (54.7)	128 (100)

A leitura do quadro 3.10 permite apreciar a distribuição da amostra em função das duas variáveis consideradas, tempo passado com ambos os pais, semanalmente e dimensão da fratria a que pertence a criança. Verifica-se uma tendência na qual são essencialmente os filhos únicos que dispõem de pouco tempo com os pais, ... ou serão os pais que dispõem de pouco tempo para os filhos que limitam a sua prole a uma criança?

Percurso académico

A informação recolhida junto das mães acerca da história educativa das crianças foi operacionalizada em quatro variáveis, caracterizadoras do seu percurso académico: idade de entrada em contexto formal de cuidado e educação, número de contextos formais frequentados, tempo de frequência (em anos) do jardim infantil actual, tempo (em anos) durante o qual a criança está com a mesma educadora.

No que diz respeito à **idade de entrada num contexto formal de cuidado e educação**, verifica-se grande disparidade entre as crianças da amostra, variando entre uma idade mínima de três meses e um máximo de 64 meses, isto é, cinco anos e quatro meses. A idade média de entrada em contexto formal encontrada foi de 27.46 meses ($D-P= 16.23$), ou seja, dois anos e três meses, aproximadamente.

A análise da distribuição desta variável, conduziu-nos à definição de três grupos de crianças, cujo percurso académico consideramos bem diferenciado. Assim:

- o primeiro grupo inclui as crianças que frequentam um contexto formal desde a idade de creche. Estão nesta situação 50 crianças (39.1%);
- o segundo grupo junta as crianças que frequentam o jardim infantil há dois ou três anos. Estão nesta situação 61 crianças (47.7%);
- o terceiro grupo é constituído pelas crianças que ingressaram pela primeira vez no jardim infantil aos cinco anos de idade. Estão nesta situação 17 crianças (13.3%).

O quadro 3.11 resume estes dados.

Quadro 3.11 - Distribuição da amostra em função da idade de ingresso em contexto formal ($N=128$)

Ingresso	n (%)
Desde creche	50 (39.1)
Desde 3 ou 4 anos	61 (47.7)
Aos 5 anos	17 (13.3)
Total	128 (100)



A leitura do quadro 3.11 permite apreciar que a maior parte das crianças ingressaram em contexto formal de educação no início do jardim infantil, no entanto, há uma percentagem importante de crianças que frequentam um contexto formal desde há menos de um ano, o que pode explicar-se pelo carácter não obrigatório da educação pré-escolar.

No que se refere ao **número de contextos formais** frequentados na história de vida das crianças, também encontramos algumas diferenças entre elas. Assim, verificou-se que 87 crianças (68.0%) apenas frequentaram o contexto em que se encontram actualmente¹⁴; 35 crianças (27.3%) frequentaram outro contexto formal, para além daquele em que se encontram actualmente e, finalmente, 6 crianças (4.7%) frequentaram dois outros contextos formais de cuidado e educação. O quadro 3.12 resume estes dados.

Quadro 3.12 - Distribuição da amostra em função do número de contextos formais frequentados (N=128)

Nº de contextos	n (%)
1	87 (68.0)
2	35 (27.3)
3	6 (4.7)
Total	128 (100)

A leitura do quadro 3.12 permite verificar a tendência das crianças a manter-se no mesmo contexto formal, uma vez que a maioria delas apenas frequentou um contexto e apenas 4.7% frequentaram outros dois.

No que diz respeito ao número de anos de **frequência do mesmo jardim infantil**, a amostra distribui-se como indicado no quadro 3.13.

¹⁴ Note-se que dos 27 jardins infantis visitados, 9 se encontram em equipamentos mistos de creche e jardim de infância.

Quadro 3.13 - Distribuição da amostra em função do tempo de frequência do mesmo jardim infantil (N=128)

Anos de frequência	n (%)
menos de 2	39 (30.5)
há 3 ou 4 anos	66 (51.6)
5 ou mais anos	23 (18.0)
Total	128 (100)

A leitura do quadro 3.13 permite saber que a maioria das crianças se encontram no mesmo jardim infantil desde há quatro anos e que 18% se encontram no quinto ou sexto ano de frequência do mesmo jardim de infância, indicando uma certa estabilidade na história de cuidados das crianças da amostra.

Finalmente, analisou-se se esta estabilidade também se mantém ao nível da educadora responsável pelas crianças. O quadro 3.14 resume os dados obtidos para a amostra, relativamente ao **número de anos com a mesma educadora**.

Quadro 3.14 - Distribuição da amostra em função do número de anos com a mesma educadora (N=128)

Anos c/ Educadora	n (%)
1	31 (24.2)
2	43 (33.6)
3	40 (31.3)
4	14 (10.9)
Total	128 (100)

A leitura do quadro 3.14 mostra que a grande maioria das crianças da amostra tem dois ou mais anos de convívio com a mesma educadora. Há mesmo uma percentagem de 10.9% que se encontram com a mesma educadora desde há quatro anos, máximo teóricamente possível uma vez que na maior parte dos equipamentos de cuidado e educação não é comum

encontrar-se uma educadora directamente responsável pelas crianças, durante o primeiro ano de vida.

4.2. Instrumentos de recolha de dados

Uma vez caracterizada a amostra usada neste estudo, passaremos à descrição dos instrumentos que serviram à recolha de dados. Nesta apresentação, os instrumentos surgem tal como foram usados no trabalho de campo conduzido. A sua caracterização psicométrica bem como a descrição do processo de construção de cada um, serão objecto do próximo capítulo.

Assim, os instrumentos utilizados na recolha dos dados, tendo em vista responder às questões levantadas neste estudo, incluem:

- Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens (versão para crianças em idade pré-primária);
- Protocolo de entrevista à Mãe;
- Protocolo de entrevista ao Pai;
- Protocolo de entrevista à Educadora;
- Escala de Percepção de Competência para Crianças, em imagens;
- Protocolo de avaliação da competência real da criança (tarefas cognitivo-académicas e tarefas físico-motoras).

Destes seis instrumentos, três constituem entrevistas a conduzir com os adultos significativos, nos contextos família e jardim infantil frequentado pela criança, ou seja, com a mãe, o pai e a educadora de cada criança. Os restantes três constituem instrumentos de avaliação a ser aplicados a crianças. Destes, a Escala de Percepção de Competência para Crianças, em imagens destina-se a ser aplicada à criança apontada como o "melhor amigo" da criança-alvo.

Ou seja, como atrás se referiu, em cada um dos principais contextos de vida das crianças de 5 anos - família e jardim de infância - foram escolhidos dois *outros significativos* considerados como pessoas cuja

percepção pudesse ser determinante na percepção que a criança constroi da sua competência na realização de actividades próprias da idade. Neste sentido, o "melhor amigo", escolhido entre as crianças da mesma sala, surge como um segundo *outro significativo*, ao lado da educadora, no contexto jardim infantil. No contexto família, os dois *outros significativos* escolhidos foram, como é obvio, a mãe e o pai.

Os restantes dois instrumentos são aplicados à criança-alvo. O primeiro consiste numa escala de auto-avaliação, enquanto que o segundo propõe a resolução de uma série de tarefas de natureza motora e cognitivo-académica, com objectivo de apreciar a competência pessoal real da criança relativamente a actividades próprias da sua idade.

Passaremos de seguida à apresentação detalhada de cada um dos referidos instrumentos.

4.2.1. Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens

Esta escala - Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens, versão para a pré-primária, (EAPCASC), constitui uma versão traduzida e adaptada da *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, forma *Preschool-kindergarten* (Harter & Pike, 1983).

Esta escala, desenvolvida na Universidade de Denver (Estados Unidos da América) por Susan Harter e Robin Pike, tem como objectivo proceder à avaliação da percepção de competência pessoal e aceitação social que crianças de 4 e 5 anos têm acerca de si próprias. Este constructo é operacionalizado em quatro sub-escalas: percepção de competência cognitiva, percepção de competência física, percepção de aceitação pelos pares e percepção de aceitação materna.

As razões que levaram à escolha desta Escala como instrumento de avaliação da auto-percepção de competência de crianças de cinco anos radicaram no seu reconhecido valor. Numa revisão recente dos instrumentos de avaliação do self, Wylie (1989) aponta a *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, (Harter &

Pike, 1983), como uma das duas únicas medidas, das existentes para esta faixa etária, possuindo adequadas propriedades psicométricas.

Considerando que se trata de um instrumento de avaliação psicológica desenvolvido num contexto cultural diferente da conjuntura portuguesa, esta escala foi submetida a um aturado processo de adaptação, cuja descrição remetemos para o próximo capítulo, no qual apresentaremos também as características psicométricas do instrumento. De seguida e a fim de fornecer uma imagem mais completa dos aspectos metodológicos desta investigação, procederemos à descrição do instrumento, tal como foi utilizado na recolha de dados.

Mantendo a distinção presente na escala original, em quatro sub-escalas, auto-percepção de competência cognitivo-académica, auto-percepção de competência física-motora, auto-percepção de aceitação pelos pares e auto-percepção de aceitação materna, a versão utilizada neste estudo é constituída por um total de 32 itens, repartidos igualmente pelas quatro sub-escalas referidas (oito itens por sub-escala). A figura 1 apresenta a listagem dos itens.

Figura 1 - Listagem dos itens

Competência

- 1. Sabe fazer puzzles
- 5. Educadora elogia
- 9. Conhece cores
- 13. Sabe contar
- 17. Conhece 1ª letra
- 21. Conhece letras
- 25. Trabalhos Jardim Infantil
- 29. Sabe escrever nome

Aceitação pelos Pares

- 2. Tem amigos
- 6. Convidado dormir
- 10. Amigos para jogar
- 14. Amigos p/ brincar
- 18. Chamado p/ brincar
- 22. Convidado lanchar
- 26. Amigos emprestam
- 30. Outros sentam junto

Física/motora

- 3. Anda de balouço
- 7. Trepas
- 11. Aperta sapatos
- 15. Consegue saltar
- 19. Corre
- 23. Salta a pé coxinho
- 27. Joga à bola
- 31. É forte

Aceitação Materna

- 4. Mãe bem-disposta
- 8. Mãe leva passear
- 12. Mãe faz comidas
- 16. Mãe lê histórias
- 20. Mãe brinca
- 24. Mãe conversa
- 28. Mãe deixa lanchar
- 32. Mãe deixa dormir

Destes 32 itens, os primeiros 24 constituem a tradução, com ligeiras alterações, dos itens originais da escala, enquanto os últimos oito foram acrescentados como resultado de estudos-piloto levados a cabo em fases anteriores e que, como já se disse, serão amplamente explanados.

Cada item é apresentado sob forma dicotómica, permitindo, no entanto, uma resposta numa escala em 4 pontos¹⁵. Ou seja, perante cada situação a criança é confrontada com a descrição de duas outras crianças, do seu sexo, uma das quais é apresentada como alguém competente na realização de determinada actividade ou socialmente bem aceite, quer pelo grupo de pares quer pela própria mãe, enquanto a segunda é descrita como alguém menos competente ou pior aceite pelos outros. A criança deverá então escolher qual das duas crianças descritas é mais parecida com ela própria.

Uma vez esta escolha feita, ela é então novamente confrontada com uma alternativa, na qual deverá posicionar a percepção que tem da sua própria competência ou aceitação pelos outros. Assim, se a escolha inicial recaiu sobre a criança descrita em termos menos positivos, o posicionamento agora requerido poderá oscilar entre nota 1 ou 2; se a escolha inicial recaiu sobre a criança descrita em termos mais positivos, o segundo posicionamento poderá variar entre nota 3 ou 4.

Cada item é apresentado perante material pictórico que lhe serve de suporte, facilitando a sua compreensão pelas crianças. De facto, cada item é representado numa gravura, composta por duas imagens semelhantes, mas de conteúdos contrastantes, relativamente às quais se assume que será mais fácil à criança identificar-se a uma das alternativas possíveis. O critério seguido ao longo de todo o teste é de que as figuras representadas, apesar de nitidamente diferentes, não se encontrem nas situações extremas de muito positiva e muito negativa. Passaremos de seguida à descrição das gravuras que suportam cada item, na medida em que poderá explicitar o conteúdo dos mesmos.

Item 1 - Sabe fazer puzzles - A gravura representa duas crianças em fases diferentes de completamento de um puzzle: a da imagem da esquerda encontra-se ainda no início, enquanto a imagem da direita apresenta o

¹⁵Em anexo é apresentado um item de exemplo de cada uma das sub-escalas, bem como a folha de resposta utilizada (anexo 2)

puzzle praticamente concluído; ou seja, a da esquerda é apresentada como alguém menos competente na realização de puzzles.

Item 2 - Tem amigos - A gravura representa a criança-alvo com amigos, mas enquanto a imagem da esquerda tem apenas duas crianças, na da direita a criança-alvo encontra-se entre um grupo de seis amigos; ou seja, assume-se que a criança da direita é melhor aceite pelo grupo de pares.

Item 3 - Anda de balouço - A gravura representa duas crianças a andar de balouço: a da imagem da esquerda balança-se com toda a facilidade, enquanto a da direita dificilmente se senta no balouço; ou seja, a imagem da esquerda representa alguém mais competente nesta actividade.

Item 4 - Mãe bem-disposta - A gravura representa a mãe a olhar para a criança-alvo. Na imagem da esquerda a mãe tem uma expressão sorridente, enquanto que na da direita a expressão da mãe não é tão evidente; ou seja, assume-se que a imagem da esquerda representa uma criança com uma relação mais positiva com a própria mãe.

Item 5 - Educadora elogia - A gravura representa um cenário habitual de uma sala de Jardim Infantil, as crianças encontram-se dispostas em mesas redondas a trabalhar, com expressão neutra, a educadora, de costas, entrega um trabalho à criança-alvo, que está de frente. O que distingue a imagem da esquerda da da direita é sobretudo a expressão da criança-alvo, numa mais sorridente que na outra. Assume-se, pois, que a criança da esquerda recebe mais elogios da educadora.

Item 6 - Convidado para dormir em casa de amigos - A gravura representa duas crianças deitadas em beliche, sendo uma delas a criança-alvo. Na imagem da esquerda a figura repete-se quatro vezes, para dar ideia de maior frequência, enquanto na da direita a acção só é representada uma vez, esta criança sendo convidada para dormir em casa de amigos em menor frequência.

Item 7 - Trepá - A gravura representa duas crianças a subir a um aparelho de barras simétricas e perpendiculares: a da imagem da esquerda ainda se encontra numa fase inicial da subida, enquanto que a da direita já se encontra no cimo, esta sendo apresentada como a mais competente.

Item 8 - Mãe leva a passear - A gravura representa uma criança a comer um gelado com a mãe. Na imagem da esquerda a mãe caminha para a direita enquanto a criança fica à porta de casa a comer o gelado; na da direita, a criança, também a comer o gelado, vai ao lado da mãe, assumindo-se pois que esta é levada a passear pela mãe, com maior frequência.

Item 9 - Conhece cores - A gravura representa uma criança e bolas de cores diferentes. Na imagem da esquerda a criança está a apontar para as bolas coloridas (onze cores diferentes: vermelho, azul, cor de laranja, verde, amarelo, cor de rosa, preto, castanho, roxo, branco e cinzento); na imagem da direita apenas estão representadas três cores (azul, vermelho e amarelo), esta criança surgindo como conhecendo menos cores que a primeira.

Item 10 - Amigos para jogar - A gravura representa a criança-alvo a jogar um jogo que implica participação de outras crianças. Na imagem da esquerda a criança-alvo está representada apenas com mais uma, enquanto que na da direita se encontra entre seis crianças, assumindo-se que esta é melhor aceite no grupo de pares.

Item 11 - Aperta sapatos - A gravura representa duas crianças com os cordões dos sapatos desapertados, mas enquanto a da imagem da esquerda está sentada numa cadeira a apertá-los, a da direita está em pé com o sapato desapertado, surgindo como uma criança que não é ainda capaz de apertar completamente os cordões.

Item 12 - Mãe faz comidas boas - A gravura representa a criança-alvo sentada à mesa e a mãe que lhe traz a comida. Na imagem da direita em cima da mesa encontram-se outras coisas que, em princípio, as crianças gostam, como bolo, bolachas ... na da esquerda não tem praticamente nada em cima da mesa; Ou seja, a mãe da criança da esquerda faria comidas *boas* com menos frequência.

Item 13 - Sabe contar - A gravura representa duas crianças com indicação de que estão a falar; a da imagem da esquerda está a contar até vinte, enquanto a da direita apenas conta até cinco, esta surgindo como tendo menos facilidade em actividades de contagem.

Item 14 - Amigos para brincar - A gravura representa crianças a brincar; na imagem da esquerda a criança-alvo encontra-se entre um grupo de cinco crianças, enquanto que na da direita apenas estão representadas

duas, no total. Assume-se pois que a primeira teria mais facilidade em ter amigos com quem brincar.

Item 15 - Consegue saltar - A gravura representa duas crianças a saltar um obstáculo, mas enquanto a figura do lado esquerdo tem dificuldade em saltar, a da direita salta com toda a facilidade, apresentando-se como mais competente nessa actividade.

Item 16 - Mãe lê histórias - A gravura representa a criança-alvo, a mãe e um livro. Na imagem da esquerda a cena decorre em cima da cama e a mãe está a ler o livro à criança; na imagem da direita a cena decorre na cozinha e ambas, mãe e criança, seguram o livro fechado, assumindo-se que esta última criança ouviria histórias contadas pela mãe, em menor frequência que a primeira.

Item 17 - Conhece inicial do nome - A gravura representa duas crianças junto de uma mesa onde estão espalhados, cartões com letras (letra de imprensa, maiúscula). Na imagem da esquerda a criança apenas olha para as letras, enquanto que na direita aponta para uma delas, reconhecendo a sua inicial, apresentando-se pois como mais competente.

Item 18 - Chamado para brincar - A gravura representa um grupo de seis crianças. Na imagem da esquerda a criança-alvo está um pouco distanciada das outras cinco, na imagem da direita ela está completamente integrada no grupo, surgindo como melhor aceite pelos pares.

Item 19 - Corre - A gravura representa uma corrida entre cinco crianças. As imagens da esquerda e da direita diferem na posição ocupada pela criança-alvo, sendo que na primeira a criança está em segundo lugar, enquanto que na outra se encontra em penúltimo, sendo apresentada como menos rápida na corrida.

Item 20 - Mãe brinca - A gravura representa a criança-alvo, a mãe e brinquedos. Na imagem da esquerda a mãe está a aspirar, enquanto a criança brinca sozinha; na da direita, a mãe brinca com a criança, sugerindo que tal acontece com mais frequência.

Item 21 - Conhece letras - A gravura representa duas crianças com indicação de que estão a falar; a da imagem da esquerda sabe dizer todo o

alfabeto, enquanto que a da esquerda apenas sabe o A e o B, surgindo como dominando o alfabeto com menos facilidade.

Item 22 - Convidado para lanchar - A gravura representa duas crianças à porta de casa de uma delas. Na imagem da esquerda a criança-alvo acompanha a outra pela rua; na da direita, a criança-alvo fica em casa enquanto a outra segue o seu caminho, só, assumindo-se que a primeira seria convidada para lanchar com os amigos, com mais frequência.

Item 23 - Salta a pé coxinho - A gravura representa duas crianças a saltar a pé coxinho. A da imagem da esquerda não consegue, enquanto a da direita salta com facilidade, apresentando-se como mais competente.

Item 24 - Mãe conversa - A gravura representa a criança-alvo e a mãe. Na imagem da esquerda estão ambas sentadas no sofá a conversar, enquanto na da direita, a mãe está sentada no sofá, a ler e a ver televisão e tem menos indicação de que estejam a falar, sugerindo que a frequência de conversa entre as duas seria menor.

Item 25 - Trabalhos no Jardim Infantil - A gravura representa uma criança sentada à mesa a fazer trabalhos, no Jardim Infantil. Na imagem da esquerda ela tem ainda poucos trabalhos feitos e o espaço à sua volta está num caos, enquanto a criança da direita fez muitos trabalhos *bem feitos*, apresentando-se como mais competente.

Item 26 - Amigos emprestam brinquedos - A gravura representa três crianças e brinquedos. Na imagem da direita a criança alvo brinca com as outras duas crianças e com vários brinquedos; na imagem da esquerda as outras duas crianças brincam, com o brinquedo delas (um comboio), enquanto a criança-alvo está só, num canto, com os seus próprios brinquedos; Ou seja, a criança da direita obteria mais frequentemente brinquedos emprestados pelas outras crianças.

Item 27 - Joga à bola - A gravura representa duas crianças a jogar à bola; a da imagem da esquerda joga *bem*, enquanto a da direita deixa que a bola lhe caia das mãos, surgindo como menos competente nessa actividade.

Item 28 - Mãe deixa lanchar em casa de amigos - A gravura representa duas crianças e a mãe da criança-alvo, decorrendo a cena à porta de casa. Na imagem da esquerda a mãe está sózinha à porta de casa e a

criança-alvo acompanha a outra; na imagem da direita a criança-alvo está à porta de casa com a mãe e a outra criança afasta-se só; Ou seja, a criança da esquerda teria mais facilmente autorização da mãe para lanchar em casa de amigos.

Item 29 - Sabe escrever o nome - A gravura representa duas crianças sentadas à mesa com um papel à sua frente. Na imagem da esquerda está escrito o nome da criança (*a criança sabe escrevê-lo*), enquanto na da direita o papel não tem nada escrito, sugerindo que a da esquerda seria mais competente.

Item 30 - Outros sentam junto - A gravura representa uma cena no Jardim Infantil, em que seis crianças estão sentadas. Na imagem da esquerda todas as seis estão sentadas juntas à mesma mesa e entre elas a criança-alvo; na imagem da direita, quatro crianças estão sentadas na mesma mesa e a criança-alvo encontra-se noutra apenas com mais uma criança, apresentando-se como alguém junto de quem menos crianças procuram sentar-se.

Item 31 - É forte - A gravura representa duas crianças a atirar um peso. Na imagem da esquerda, a criança *não tem muita força* e o peso fica perto, na imagem da direita a criança conseguiu atirar o peso mais longe, apresentando-se como mais forte.

Item 32 - Mãe deixa dormir em casa de amigos - A gravura representa duas crianças, a mãe da criança-alvo e a cena passa-se à porta de casa. Na imagem da esquerda a criança-alvo e a mãe estão à porta e uma outra criança passa em frente; na imagem da direita apenas a mãe está à porta e a criança-alvo acompanha a outra criança, levando uma mala, sugerindo que a mãe desta autorizaria mais facilmente a que ela fosse dormir a casa de amigos.

Como se procurou evidenciar ao longo da descrição feita, de entre a totalidade dos itens, metade, ou melhor 16, são apresentados de forma a que a criança mais competente, surja do lado esquerdo e portanto seja descrita primeiro, enquanto que na outra metade acontece o inverso. No interior de cada sub-escala quatro itens estão formulados de uma maneira e quatro da outra. Os itens são apresentados sempre pela mesma ordem, alternando um

item de competência cognitiva-acadêmica, um de aceitação pelos pares, um de competência física-motora e um de aceitação materna. Este padrão repete-se ao longo de toda a escala.

Como é evidente, a escala é apresentada individualmente. Existe um conjunto de gravuras para rapazes e um conjunto de gravuras para raparigas, para que cada criança possa responder ao teste, relativamente ao seu sexo. As actividades representadas em cada item são absolutamente iguais para ambos os sexos.

A resposta da criança a cada item é expressa por uma nota entre 1 e 4, sendo a nota 4 correspondente, sempre, à situação de maior competência ou de maior aceitação social. A soma das notas relativas aos itens de cada sub-escala, constitui a nota obtida na referida sub-escala. A soma das duas sub-escalas de percepção de competência, cognitivo-acadêmica e físico-motora, constitui a nota de auto-percepção de competência; a soma das duas sub-escalas de percepção de aceitação, pelos pares e materna, constitui a nota de auto-percepção de aceitação social. Finalmente, a soma das notas das quatro sub-escalas constitui a nota final obtida pela criança.

4.2.2. Entrevista à Mãe

Passaremos de seguida à apresentação do protocolo de entrevista à mãe, tal como foi usado na recolha de dados do presente estudo, remetendo para o próximo capítulo, a descrição de todo o processo de construção inicial, condução de estudos-piloto e consequentes reformulações deste instrumento.

Trata-se de uma entrevista estruturada que se compõe de três partes, a primeira das quais se refere a aspectos da rotina da criança, da sua história de vida, nomeadamente no que diz respeito ao seu percurso académico, para além da caracterização da frequência e condições em que decorrem episódios de relacionamento com outras crianças e, em particular, com a mãe; a segunda parte pretende conhecer a percepção que a mãe tem da competência *cognitivo-acadêmica* e *físico-motora* da criança, enquanto que na terceira é-lhe pedido que proceda a uma comparação entre o/a seu/sua filho/a e as outras crianças da mesma idade.

A primeira parte - *Aspectos do dia-a-dia da criança* - é constituída por cerca de 20 questões, algumas das quais (não numeradas) são introdutórias das que se seguem. Destas, a sua quase totalidade consiste na operacionalização sob a forma de pergunta, dos itens das sub-escalas de *Percepção de Aceitação pelos pares* e *Percepção de Aceitação materna* da EAPCASC¹⁶. Por conseguinte, algumas das perguntas referem-se à frequência e tipo de contactos que a criança-alvo estabelece com os seus amigos, enquanto que as outras dizem respeito às actividades que, eventualmente, a criança realiza com a mãe, bem como a alguns aspectos desta relação.

Outras questões colocadas à mãe e que incluímos nesta parte da entrevista, pretendem recolher informação acerca de certos aspectos da vida familiar, nomeadamente o preenchimento de uma rotina semanal em termos do tempo passado em conjunto mãe e criança, acerca de elementos que permitam caracterizar o percurso académico da criança, no contexto da sua história de vida e ainda acerca de alguns indicadores de caracterização da família como a constituição da fratria da criança, a profissão e habilitações literárias da mãe.

Em seguida apresentaremos as questões incluídas nesta parte da entrevista, identificando o seu âmbito e objectivo e indicando as possibilidades de resposta.

1. Há quanto tempo o/a (nome da criança) anda no (nome do Jardim de Infância)?

Esta e a próxima pergunta têm como objectivo conhecer a história passada e actual da criança no que se refere à sua situação de cuidados. Com esta primeira questão pretende-se saber há quanto tempo a criança frequenta aquele Jardim de Infância, mesmo que tenha estado antes na sala de outra educadora.

2. E antes onde e/ou com quem é que o/a (nome da criança) ficava? Durante quanto tempo esteve nessa situação?

Com esta segunda questão pretende-se conhecer todos os contextos de socialização, formais e informais, que a criança frequentou desde o nascimento, bem como o tempo de permanência em cada um. Segundo a

¹⁶ Estas questões serão integradas no Protocolo de avaliação da situação real de aceitação social, o qual será descrito no próximo capítulo.

operacionalização de contexto de socialização¹⁷ adoptada, a informação recolhida deveria incidir, com certo pormenor, no local onde esteve a criança e quem tomou conta dela.

O/A (nome da criança) gosta de ir para lá?

Esta questão serve apenas para introduzir a seguinte, uma vez que normalmente as mães referem os amigos que a criança tem no Jardim, como evidência de bem-estar da criança no referido contexto.

3. O/A (nome da criança) tem muitos amigos lá? Ao todo quantos amigos acha que tem, mais ou menos?

Com esta questão pretende-se recolher informação relativa à *situação real* correspondente ao item 2 da escala de auto-percepção. Por *amigo* entenda-se uma criança com a qual a criança-alvo evidencie ter estabelecido uma relação com certa preferência, distinta da simples relação de colega de sala. Uma vez que é a mãe que é questionada a este respeito, também se incluem outros amigos que a criança tenha fora do Jardim Infantil, como primos ou vizinhos desde que a relação tenha sido mesmo estabelecida com a criança-alvo (e não amigos dos irmãos, por exemplo) e que haja um certo contacto (e não um primo que vive em Lisboa).

As categorias de resposta consideradas são: (1) até dois; (2) três ou quatro; (3) cinco a oito; (4) nove ou mais.

O seu filho tem contacto com os amigos do Jardim Infantil fora do horário de funcionamento, por exemplo ao fim de semana? O/A (nome da criança) costuma pedir para convidar amigos para virem cá brincar com ele/ela?

Estas questões pretendem estabelecer o contexto para a pergunta que se segue.

4. Com que frequência é que amigos do/a (nome da criança) vêm cá brincar?

Com esta questão pretende-se conhecer a frequência de contactos que a criança tem com os amigos, na sua própria casa. Embora haja duas perguntas introdutórias, o que interessa é saber exactamente os convites que

¹⁷ Como definição de *contexto de socialização* é adoptada a operacionalização utilizada no âmbito do *IEA-Preprimary Project*, ou seja, toda a combinação de local onde a criança se encontra com a pessoa responsável por ela (Barbosa, Cruz, Abreu-Lima, Rangel-Henriques, Bairrão & Borges, 1992). Para cada período de tempo referido é apenas tido em conta o contexto principal, isto é, aquele em que a criança passa mais tempo.

efectivamente se concretizam em visitas, visitas essas que devem prolongar-se durante certo período de tempo: uma passagem de meia-hora não é suficiente.

As categorias de resposta consideradas são (1) nunca; (2) raramente (por exemplo só para a festa de anos); (3) às vezes (mais ou menos uma vez por mês); (4) muitas vezes (quase todas as semanas).

5. E o/a (nome da criança) costuma ser convidado para ir brincar (ou lanchar) a casa de amigos? Com que frequência?

Com esta questão pretende-se obter informação relativa à *situação real* correspondente ao item 22 da escala de auto-percepção. Ser convidado não implica necessariamente um convite mais ou menos formal (ou mesmo um telefonema) mas apenas ter sido chamado por outra criança para ir brincar para casa dela. No entanto e tal como acontece na questão anterior, um certo tempo de permanência na casa da outra criança é requerido.

As categorias de resposta consideradas são (1) nunca; (2) raramente; (3) às vezes (mais ou menos uma vez por mês); (4) muitas vezes (quase todas as semanas), ou seja, são as mesmas da questão anterior.

6. Costuma deixar ir? Com que frequência é que isso costuma acontecer?

Com esta pergunta pretende-se obter informação relativa à *situação real* correspondente ao item 28 da escala de auto-percepção. Procura-se ter uma ideia do grau de autonomia que a mãe atribui à criança, operacionalizado através do deixar ir a casa de amigos, sem a companhia da mãe.

As categorias de resposta consideradas são (1) nunca; (2) raramente; (3) às vezes; (4) quase sempre. No entanto, a cotação a esta pergunta não deve ser estabelecida a partir do número absoluto de vezes que a mãe deixou a criança ir a casa de amigos, mas deve ter em conta a quantidade de oportunidades, ou seja, o número de convites.

7. O/A (nome da criança) costuma ser convidado para ir dormir a casa de amigos? Com que frequência?

Com esta pergunta pretende-se obter informação relativa à *situação real* correspondente ao item 6 da escala de auto-percepção. Esta questão vem na sequência das anteriores e refere-se a um tipo específico de convites, ou seja, implica passar a noite fora. Do mesmo modo não se exige que tenha

havido um convite mais ou menos formal, mas a iniciativa deve partir do amigo ou da amiga (ou da mãe deste/a). Ou seja, dormir fora de casa para resolver um problema de *baby-sitting* não é considerado.

As categorias de resposta são (1) nunca; (2) raramente; (3) às vezes; (4) muitas vezes (pelo menos uma vez por mês).

8. E costuma deixar ir dormir a casa de amigos? Com que frequência?

Com esta pergunta pretende-se obter informação relativa à *situação real* correspondente ao item 32 da escala de auto-percepção. Tal como a pergunta 6, esta questão pretende dar uma ideia do grau de autonomia da criança relativamente à mãe.

As categorias de resposta consideradas são: (1) nunca; (2) raramente; (3) às vezes; (4) quase sempre. A cotação a esta pergunta não deve ser estabelecida a partir do número absoluto de vezes que a mãe deixou a criança ir, mas deve ter em conta o número de convites.

As restantes questões desta parte referem-se mais directamente à relação mãe-criança, daí que a sua formulação foi particularmente cuidada.

Agora gostava de conversar um pouco acerca das coisas que o/a (nome da criança) costuma fazer consigo. Com certeza que o seu dia é super-ocupado... mas consegue arranjar tempo para estar com ele/ela? Em que momentos do dia e durante quanto tempo é que normalmente está com o/a (nome da criança)? E ao fim de semana como é?

Este texto é introdutório para a série de questões que se seguem e tem como objectivo conhecer a quantidade de tempo que normalmente a mãe passa com a criança, quer durante os dias de semana, quer ao fim de semana. Nesse sentido são recolhidos, com certo pormenor, os momentos do dia em que a mãe está com a criança-alvo (de manhã, à tarde e à noite), bem como a duração destes períodos.

São considerados tantos os momentos passados em casa, como os intervalos de tempo em que ambas estão juntas fora de casa. Não é necessário que sejam momentos em que mãe e criança estejam a sós, mas também podem estar na companhia do resto da família, mas deve haver certa disponibilidade da mãe para a criança.

Tendo em conta que algumas das questões que se seguem podem levar a mãe a dar respostas socialmente desejáveis ou pelo menos que ela julga mais desejáveis, procurou-se que fossem formuladas de forma a

reduzir ao mínimo esse risco. Por outro lado, na formação das entrevistadoras, este aspecto foi particularmente focado.

9. Brincar com o/a (nome da criança)

Com esta pergunta pretende-se obter informação relativa à *situação real* correspondente ao item 20 da escala de auto-percepção. Ou seja, pretende-se ter uma ideia da frequência com que a mãe brinca com a criança-alvo. Brincar implica envolvimento em actividades próprias da criança. Estas actividades podem ser mais ou menos estruturadas (pode ser brincar ao faz de conta ou às cartas, fazer bonecos de plasticina ou preencher uma ficha, ajudar a completar um puzzle ou jogar um loto, etc). Não é necessário que estes episódios decorram unicamente entre a mãe e a criança, (um irmão pode também participar), mas deve haver envolvimento directo da mãe com a criança-alvo (por exemplo, participar de uma actividade que a mãe está a fazer com um irmão mais novo, como ajudar a mudar a fralda, não conta mesmo que se desenrole num contexto lúdico).

A resposta é codificada em função do número de vezes que a mãe diz ocorrerem episódios de jogo. As categorias de resposta consideradas são: (1) quase nunca (por exemplo, só nas férias); (2) poucas vezes (mais ou menos uma vez por mês); (3) às vezes (só ao fim de semana ou até duas vezes por semana); (4) muitas vezes (quase todos os dias ou mais de duas vezes por semana)

10. Contar-lhe uma história ou ver um livro

Com esta pergunta pretende-se obter informação relativa à *situação real* correspondente ao item 16 da escala de auto-percepção. O objectivo é saber se a mãe costuma contar histórias ou ler livros com a criança, bem como a frequência com que isso eventualmente acontece.

A resposta da mãe é codificada em função da frequência referida, sendo consideradas como categorias: (1) nunca; (2) raramente (por exemplo, só nas férias); (3) às vezes (só ao fim de semana ou até duas vezes por semana); (4) muitas vezes (quase todos os dias ou mais de duas vezes por semana).

11. Passear/sair com o/a (nome da criança) a sítios onde ele/ela gosta de ir

Com esta pergunta pretende-se obter informação relativa à *situação real* correspondente ao item 8 da escala de auto-percepção. Esta questão refere-se a saídas da mãe com a criança a locais onde esta gosta de ir. Tanto

inclui passeios a localidades mais ou menos distantes, como idas ao parque infantil, por exemplo. Idas ao supermercado em que a criança acompanha a mãe porque esta não tem onde a deixar, não são consideradas, mesmo que a mãe diga que a criança gosta muito. Levar a criança à natação, também não é considerado (mesmo que a mãe diga que a criança gosta muito), uma vez que se não fosse a mãe a levar outra pessoa o faria (trata-se de uma *obrigação* da criança, uma vez inscrita).

As categorias de resposta consideradas baseiam-se na frequência com que ocorrem estas saídas, sendo: (1) quase nunca (por exemplo, só nas férias); (2) poucas vezes (menos que uma vez por mês); (3) às vezes (mais de uma vez por mês); (4) muitas vezes (uma vez por semana ou mais).

Diria que o/a (nome da criança) é uma criança que lhe exige muita atenção? É uma criança que faz muitas perguntas, que fala muito? Que conta muitas coisas?

Estas perguntas ou outras semelhantes têm como objectivo introduzir e contextualizar as que se seguem.

12. O/A (nome da criança) é do género de ficar assim a conversar consigo? Costumam fazê-lo? Com que frequência?

Com esta questão pretende-se obter informação relativa à *situação real* correspondente ao item 24 da escala de auto-percepção. Neste contexto, conversar implica diálogo (falar e ouvir) sendo algo mais que dar indicações à criança do que ela deve ou não fazer, pedir coisas ou fazer perguntas simples como "tens frio?" ou "tens fome?".

As categorias de resposta consideradas são: (1) quase nunca; (2) às vezes (por exemplo, só tenho tempo de conversar com ele ao fim de semana); (3) bastantes vezes (aproximadamente uma vez por dia, por exemplo, quando se vai deitar ou quando está no banho...); (4) sempre que estou com ele.

As crianças nesta idade por vezes não são fáceis ... O/A (nome da criança) costuma portar-se bem?

Este texto é introdutório do tema seguinte.

13. Diria que O/A (nome da criança) é uma criança a quem é preciso ralar muito? Aborrece-se muito com ele/ela? Com que frequência?

Com esta questão pretende-se obter informação relativa à *situação real* correspondente ao item 4 da escala de auto-percepção. Ao contrário de

todas as outras, esta questão está formulada no sentido inverso do respectivo item. De facto, o item da escala solicita à criança que se identifique com um de dois meninos (com uma de duas meninas) cuja mãe está muitas vezes bem-disposta com ele (ela) ou não está assim muitas vezes bem-disposta com ele (ela). Dada a dificuldade de operacionalizar *estar bem disposta*, este conceito foi transformado no contrário, assumindo que as crianças consideram que a mãe está bem disposta com elas quando não lhes está a ralhar (informação recolhida através do método da reflexão falada, com crianças de 5 anos, a propósito dos itens do teste).

As categorias de resposta consideradas baseiam-se na frequência com que as mães referem ter de se aborrecer com a criança-alvo, sendo: (1) quase sempre que estou com ele; (2) bastantes vezes (mais que uma vez por dia); (3) às vezes (uma vez por dia ou menos); (4) raramente (por exemplo, uma vez por semana).

E olhe o/a (nome da criança) é uma criança que lhe pede muitos mimos? Costuma abraçá-lo e pegar-lhe ao colo? Em que situações?

Esta questão não corresponde a nenhum item específico da escala, mas tem como objectivo recolher mais informação que permita ter uma ideia da tonalidade afectiva em que se desenrola a relação mãe-criança. Esta foi operacionalizada pela frequência com que ocorrem episódios de ternura entre ambas. Por conseguinte, procura-se ter uma ideia da frequência com que ocorrem episódios deste género. A pergunta foi formulada a partir da criança (pede-lhe muitos mimos?) para permitir à mãe reconhecer a pouca frequência deste tipo de contactos (se fôr caso disso), sem se sentir posta em questão.

As categorias de resposta consideradas são: (1) poucas vezes; (2) às vezes (por exemplo duas a três vezes por semana); (3) bastantes vezes (uma vez por dia, aproximadamente); (4) muitas vezes (mais que uma vez por dia).

Normalmente o/a (nome da criança) almoça e janta ou só janta em casa? Ele/Ela é uma criança que come bem? ou é esquisito/a?

Estas questões pretendem introduzir o próximo assunto.

14. Faz muitas vezes comidas que o/a (nome da criança) gosta ou não?

Com esta pergunta pretende-se obter informação relativa à *situação real* correspondente ao item 12 da escala de auto-percepção. O que se

pretende conhecer com esta questão é a frequência de refeições de que a criança gosta. As categorias de resposta consideradas, baseiam-se na proporção entre o número de refeições que a criança fez em casa e o número daquelas de que gostou. Por conseguinte, é tomado como referência a última semana, sendo que: (1) quase nunca (uma ou duas refeições); (2) às vezes (mais de duas refeições mas menos de metade); (3) bastantes vezes (mais de metade do número de refeições da semana); (4) sempre (todas as refeições). Os exemplos apresentados para as categorias 1 e 2, foram estabelecidos a partir de um total de nove refeições, cinco jantares durante a semana mais quatro refeições ao fim de semana.

Na segunda parte da entrevista - *Percepção de Competência da Criança* - pretende-se obter uma avaliação da percepção que a mãe tem da competência com que a criança-alvo realiza uma série de actividades cognitivo-académicas e físico-motoras, adequadas ao seu nível etário. Esta parte da entrevista consiste, pois, na aplicação da *Escala de Percepção da Mãe*. Esta escala consiste na adaptação ao respondente - mãe - da Escala de Percepção de Competência para crianças, em imagens.

Tendo em vista, controlar o modo como as questões relativas a esta parte da entrevista são colocadas, optou-se por recorrer às mesmas imagens usadas com as crianças. Assim esta parte da entrevista consiste na apresentação de um livrete, semelhante ao usado na aplicação da EAPCASC, adaptado, quanto aos itens que o constituem (unicamente itens relativos à competência físico-motora e cognitivo-académica, excepto o item 5, que se refere explicitamente ao comportamento da educadora, o qual a mãe obviamente desconhece). A resposta dada pela mãe relativamente a cada um dos 15 itens é expressa numa de quatro categorias (a, b, c ou d), correspondentes à notação 1, 2, 3 ou 4, sendo a nota 4 correspondente, sempre, à situação de maior competência.

Na terceira e última parte da entrevista - *Comparação com as outras crianças* - pretende-se obter uma valoração da percepção que a mãe tem da criança-alvo. De facto, no estudo dos factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de idade pré-escolar, a percepção da mãe é uma das variáveis consideradas, mas assume-se que a influência desta é mediada pelo sentido que é atribuído a essa percepção.

Ou seja, a percepção que os pais têm da competência dos seus filhos é-lhes dada a conhecer através de atitudes e comportamentos manifestos. Assim sendo, é obvio que esses comportamentos e atitudes serão diferentes consoante os pais consideram que a competência em questão já deveria ter sido ou não adquirida pela criança. Por exemplo, relativamente ao saber apertar os cordões dos sapatos, a atitude de uma mãe que pensa que o seu filho (ou a sua filha) não domina ainda essa *competência* será diferente consoante ela acha que se trata de um comportamento que normalmente é adquirido antes ou depois dos 5 anos. Esta mãe terá uma atitude mais favorável (em termos de promoção da auto-estima) se lhe parece que aquilo que a criança é capaz de fazer é próprio da sua idade ou de idades mais adiantadas.

Nesta perspectiva, é pedida à mãe uma apreciação global do seu filho (ou da sua filha) em comparação com as outras crianças da mesma idade, sendo de seguida confrontada, novamente, com as 15 situações do teste (sete itens de competência cognitivo-académica e oito de competência físico-motora), perguntando-se-lhe para cada uma, como avalia a competência da criança na realização das respectivas actividades representadas, melhor (mais adiantado) que os outros, pior (mais atrasado) ou mais ou menos na mesma. A resposta da mãe é codificada numa de três categorias, sendo: (a) pior que os outros; (b) como os outros; (c) melhor que os outros.

Um último ponto da entrevista inclui a recolha de alguns elementos demográficos, nomeadamente a profissão da mãe e o número de anos de estudo completados, bem como a composição da fratria da criança, com indicação da idade e sexo dos irmãos.

Informação mais detalhada sobre o conteúdo da entrevista, estratégias a adoptar na condução da mesma, para além de aspectos pontuais de codificação das respostas são apresentados no Manual de Instruções da Entrevista aos Pais.

4.2.3. Entrevista ao Pai

A entrevista ao pai é menos extensa que a da mãe, uma vez que não inclui as questões através das quais se pretende conhecer a *Situação Real* da

criança, correspondentes aos itens das sub-escalas *Percepção de Aceitação pelos pares* e *Percepção de Aceitação materna*. Por conseguinte, todas as questões que são feitas ao pai, também fazem parte da entrevista à mãe. Nesse sentido, apresentaremos rapidamente as questões que constituem esta entrevista.

A primeira parte da entrevista é exclusivamente constituída por uma questão acerca da rotina do pai, pretendendo-se operacionalizar a quantidade de tempo durante o qual a criança pode usufruir da companhia do pai.

1. Bom para começar...

Com certeza que o seu dia é super-ocupado... mas consegue arranjar tempo para estar com o/a (nome da criança)? Em que momentos do dia e durante quanto tempo é que normalmente está com o/a (nome da criança)? E ao fim de semana como é?

Esta questão tem como objectivo conhecer a quantidade de tempo que normalmente o pai passa com a criança, quer durante os dias semana quer ao fim de semana. Nesse sentido procura recolher-se com certo pormenor os momentos do dia em que o pai está com a criança-alvo (de manhã, à tarde e à noite), bem como a duração destes períodos. São considerados tantos os momentos passados em casa, como os intervalos de tempo em que ambos estão juntos fora de casa. Não é necessário que sejam momentos em que pai e criança estejam a sós, mas também podem estar na companhia do resto da família (como por exemplo, durante as refeições).

Tal como com a mãe, as segunda e terceira partes desta entrevista, pretendem recolher por um lado, a percepção que o pai tem da competência da criança, através da aplicação da Escala de Percepção do Pai e, por outro, a valoração dessa percepção, quando a criança é comparada com outras da mesma idade. Por conseguinte, mantêm-se os comentários anteriormente feitos.

Finalmente, para completar os dados da entrevista à mãe, foram recolhidos junto do pai alguns elementos demográficos, que permitiram caracterizar o nível socio-económico-cultural da família. Assim, as duas últimas questões referem-se à profissão e formação académica do pai.

4.2.4. Entrevista à Educadora

Tal como os instrumentos atrás referidos, também o protocolo de entrevista à educadora, foi objecto de reformulação, na sequência do estudo piloto conduzido. As alterações então introduzidas serão apresentadas no próximo capítulo, no qual se procederá à descrição das várias fases de construção dos instrumentos, bem como à sua caracterização.

De seguida passaremos à descrição do Protocolo de Entrevista à Educadora, tal como foi utilizado na recolha de dados.

A entrevista à educadora consiste numa entrevista estruturada e compõe-se de quatro partes, a primeira das quais se refere a uma série de situações comuns no dia-a-dia do Jardim Infantil, relativamente às quais se pretende saber como se comporta a criança-alvo; na segunda, procura-se conhecer a percepção que a educadora tem da competência *cognitivo-académica* e *físico-motora* da criança-alvo, na terceira, é pedido à educadora que proceda a uma comparação entre a criança-alvo e as outras crianças da mesma idade; finalmente, a quarta parte inclui uma série de questões de caracterização da educadora, quanto ao tipo de formação e experiência profissional, da sala, em termos de lotação e do jardim infantil, em função do tipo de equipamento, público ou privado, lucrativo ou sem fins lucrativos.

A primeira parte - *Aspectos da socialização da criança* - é constituída por cerca de 13 questões, algumas das quais (não numeradas) são introdutórias das que se seguem. Destas, a sua quase totalidade consiste na operacionalização, sob a forma de pergunta, de alguns itens das sub-escalas de *Percepção de competência cognitivo-académica*¹⁸ e *Percepção de aceitação pelos pares*¹⁹, da EAPCASC. Por conseguinte, algumas das perguntas referem-se aos trabalhos que a criança realiza, enquanto que outras dizem respeito ao modo como a criança está integrada no e é aceite pelo grupo de pares.

¹⁸ Estas questões contribuem para a avaliação da competência real da criança

¹⁹ Estas questões serão integradas no Protocolo de avaliação da situação real de aceitação social, o qual será descrito no próximo capítulo.

De seguida apresentaremos as várias perguntas, identificando o seu âmbito e objectivo e enunciando as possibilidades de resposta.

1. Já conhece o/a (nome da criança) há muito tempo? Há quanto tempo ele/ela está consigo?

Esta questão é introdutória e tem como objectivo saber qual o grau de conhecimento que a educadora tem da criança. Poderá ser também um indicador do peso que a percepção da educadora tem na auto-percepção da criança.

As categorias de resposta consideradas foram estabelecidas em termos de anos lectivos e são as seguintes: (a) há menos de um ano; (b) este é o primeiro ano que estou com ele/a; (c) este é o segundo ano que estou com ele/a; (d) este é o terceiro ano que estou com ele/a (ou mais).

Como descreveria o/a (nome da criança)? Diria que ele/ela é uma criança sociável?

Estas questões são introdutórias da seguinte e têm como objectivo situar a conversa dentro do tema que será abordado a seguir.

2. O/A (nome da criança) tem muitos amigos/as? Quantos/as mais ou menos?

Com esta questão inicia-se uma série de perguntas acerca da quantidade e tipo de relações que a criança-alvo estabelece com as outras crianças da sala. Em particular, esta questão permitirá recolher informação relativa à *situação real* correspondente ao item 2 da EAPCASC. Pretende-se conhecer o número de amigos (ou amigas) que a criança tem na sala. O conceito de amigo implicado nesta questão aplica-se a outras crianças com as quais a criança-alvo tenha estabelecido alguma relação especial, ou seja, ser amigo é algo mais que ser *colega*.

As categorias de resposta consideradas são: (a) nenhum; (b) poucos amigos (um a três); (c) alguns amigos (mais de três); (d) muitos amigos (mais de metade da sala).

3. Por exemplo, quando está no recreio o/a (nome da criança) fica sózinho/a ou tem muitos meninos/as que brincam com ele/ela? Quantos/as mais ou menos?

Esta questão pretende recolher informação relativa à *situação real de aceitação pelos pares*, correspondente ao item 14 da escala. Na sequência da anterior, esta pergunta refere-se a uma situação específica do dia-a-dia do

Jardim Infantil - o recreio, relativamente à qual se pretende conhecer a quantidade de amigos (ou amigas) com os quais a criança-alvo partilha esse espaço.

As categorias de resposta consideradas são idênticas às da anterior: (a) nenhum; (b) poucos (um a três); (c) alguns (mais de três); (d) muitos (mais de metade da sala).

4. Da maneira como estão organizadas as actividades aqui na sala, qual é o número médio de crianças que participam nas várias actividades, quando não estão em grande grupo? Há número limite de crianças em cada canto? E no canto dos jogos...

Estas questões destinam-se a ajudar a cotar as respostas às questões 5 e 6, na medida em que a disposição e organização espacial da sala de certo modo podem influenciar a resposta dada a essas questões.

5. E por exemplo, quando o/a (nome da criança) está no canto dos jogos ele/a fica sózinho/a ou joga com outras crianças? Quantas mais ou menos?

Esta questão pretende recolher informação relativa à *situação real de aceitação pelos pares*, correspondente ao item 10 da escala.

As categorias de resposta foram estabelecidas em função do número habitual de participantes em actividades deste tipo e são: (a) nenhum; (b) poucos (um ou dois); (c) alguns (três ou quatro); (d) muitos (cinco ou mais).

6. Ele/Ela é uma criança ao pé de quem os outros meninos gostam e costumam sentar-se? Mais ou menos quantas crianças é que se sentam normalmente ao pé dele/dela?

Esta questão pretende recolher informação relativa à *situação real de aceitação pelos pares*, correspondente ao item 30 da escala; Ou seja, pretende-se conhecer em que medida é que a companhia da criança-alvo é procurada pelas outras crianças da sala.

As categorias de resposta consideradas são: (a) ninguém se quer sentar ao pé dele; (b) poucos meninos se querem sentar ao pé dele (um ou dois); (c) alguns meninos querem sentar-se ao pé dele (entre três e cinco); (d) muitos meninos querem sentar-se ao pé dele (seis ou mais).

7. Ele/ela é uma criança a quem os/as outros/as meninos/as gostam e costumam emprestar as suas coisas? Mais ou menos quantas crianças é que costumam emprestar-lhe as suas coisas?

Esta questão pretende recolher informação relativa à *situação real de aceitação pelos pares*, correspondente ao item 26 da escala. Apesar da quase totalidade dos materiais com que as crianças lidam no Jardim Infantil *serem de todos*, na medida em que pertencem à instituição, ocorre por vezes as crianças trazerem para a sala objectos ou brinquedos próprios. Esta questão refere-se não apenas ao emprestar objectos ou brinquedos próprios, mas também, o que aliás poderá ser mais frequente, ao ceder espontaneamente (sem ser por indicação da educadora ou vigilante), o brinquedo ou objecto com que a criança está a brincar, apesar de se tratar de algo que é propriedade da instituição.

As categorias de resposta consideradas são: (a) ninguém lhe empresta nada; (b) poucos lhe emprestam coisas (um a três); (c) alguns emprestam-lhe coisas (mais de três); (d) muitos lhe emprestam coisas (mais de metade da sala).

8. Ele/ela é uma criança que os/as outros/as costumam chamar para brincar ou não? Com que frequência?

Esta questão pretende recolher informação relativa à *situação real de aceitação pelos pares*, correspondente ao item 18 da escala. Procura-se conhecer a frequência com que a criança é chamada pelos outros para participar numa brincadeira ou actividade livre.

As categorias de resposta são: (a) quase nunca ou raramente (b) poucas vezes ou de vez em quando; (c) bastantes vezes; (d) quase sempre.

9. E quanto aos trabalhos que o/a (nome da criança) faz aqui no Jardim? Que tal são? Diria que são piores que o nível médio da sala, melhores ou mais ou menos na média?

Esta questão pretende recolher informação relativa à *competência real*, de natureza *cognitivo-académica*, correspondente ao item 25 da escala. Procura-se que a educadora proceda a uma avaliação dos trabalhos realizados pela criança-alvo, comparativamente com as outras crianças da sala.

As categorias de resposta consideradas são: (a) piores que o nível médio da sala; (b) ligeiramente abaixo do nível médio da sala; (c) mais ou menos no nível médio da sala; (d) melhores que o nível médio da sala.

10. E costuma elogiá-lo/a muitas vezes perante o grande grupo ou não?

Esta questão pretende recolher informação relativa à *competência real*, de natureza *cognitivo-académica*, correspondente ao item 5 da escala. Procura-se conhecer a frequência com que a educadora elogia a criança-alvo, pelos trabalhos realizados.

As categorias de resposta consideradas são: (a) quase nunca ou raramente; (b) poucas vezes ou de vez em quando; (c) bastantes vezes; (d) quase sempre.

Na segunda parte da entrevista - *Percepção de Competência da Criança* - pretende-se obter uma avaliação da percepção que a educadora tem da competência com que a criança-alvo realiza uma série de actividades *cognitivo-académicas* e *físico-motoras*, adequadas ao seu grupo etário. Esta parte da entrevista consiste, pois, na aplicação da *Escala de Percepção da Educadora*. Esta escala consiste na adaptação ao respondente - educadora - da *Escala de Percepção de Competência para crianças*, em imagens.

Tendo em vista, controlar o modo como as questões relativas a esta parte da entrevista são colocadas e considerando aliás, que são comuns às entrevistas à mãe e ao pai, optou-se por recorrer às mesmas imagens usadas com as crianças. Assim esta parte da entrevista consiste na apresentação de um livrete, semelhante ao usado na aplicação da EAPCASC, adaptado, quanto aos itens que o constituem (unicamente itens relativos à competência *físico-motora* e *cognitivo-académica*, excepto itens 5 e 25, que se referem explicitamente à educadora e aos trabalhos realizados no Jardim Infantil). A resposta dada pela educadora relativamente a cada um dos 14 itens é expressa numa de quatro categorias (a, b, c ou d), correspondentes à notação 1, 2, 3 ou 4, sendo a nota 4 correspondente, sempre, à situação de maior competência.

Na terceira e última parte da entrevista - *Comparação com as outras crianças* - pretende-se obter uma valoração da educadora relativamente à percepção que ela tem da criança-alvo.

De facto, no estudo dos factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de idade pré-escolar, a percepção da educadora é

uma das variáveis consideradas, mas assume-se que é mediada pelo sentido que é atribuído a essa percepção. Ou seja, a percepção que a educadora tem da competência das crianças é-lhes dada a conhecer através das atitudes e comportamentos que apresenta relativamente a cada uma. Assim sendo, é obvio que esses comportamentos e atitudes serão diferentes consoante a educadora considera que a competência em questão já deveria ter sido ou não adquirida pela criança. Por exemplo, relativamente ao saber escrever o nome, a atitude de uma educadora face a uma criança que não domina ainda essa *competência* será diferente, consoante ela acha que se trata de um comportamento que normalmente é adquirido antes ou depois dos 5 anos. Esta educadora terá uma atitude mais favorável (em termos de promoção da valoração pessoal da criança) se lhe parece que aquilo que a criança é capaz de fazer é próprio da sua idade ou de idades mais adiantadas.

Nesta perspectiva, é pedida à educadora uma apreciação global da criança, em comparação com as outras crianças da mesma idade, sendo de seguida confrontada, novamente, com as 14 situações do teste (seis itens de competência cognitivo-académica e oito de competência físico-motora), perguntando-se-lhe para cada uma, como avalia a competência da criança na realização das respectivas actividades representadas, melhor (mais adiantado) que os outros, pior (mais atrasado) ou mais ou menos igual. A resposta da educadora é codificada numa de três categorias, sendo: (a) pior que os outros; (b) como os outros; (c) melhor que os outros.

Como atrás se referiu a quarta parte da entrevista tem essencialmente como objectivo a recolha de informação cuja operacionalização permita descrever as crianças da amostra quanto a algumas variáveis caracterizadoras do ambiente educativo frequentado, relativas à educadora, à sala de jardim infantil e ao próprio jardim infantil.

Informação mais detalhada sobre o conteúdo da entrevista, estratégias a adoptar para uma condução adequada da mesma, bem como aspectos pontuais de codificação das respostas são apresentados no Manual de Instruções anexo ao Protocolo de Entrevista à Educadora.

4.2.5. Escala de Percepção de Competência para Crianças, em imagens

Esta escala consiste nos 16 itens de competência (cognitivo-académica e físico-motora) que constituem a EAPCASC. Tal como os restantes instrumentos descritos, sofreu reformulações na sequência dos estudos-piloto conduzidos, as quais serão também posteriormente expostas.

Considerando a coincidência entre os itens que constituem este instrumento e aqueles que fazem parte da Escala de referência, não procederemos aqui à sua apresentação, uma vez que a aquela escala já foi objecto de descrição detalhada.

Saliente-se, no entanto, que esta escala é aplicada a uma criança de 5 anos acerca de uma outra, da mesma idade. Neste sentido impõem-se algumas precauções metodológicas tendo em conta assegurar a fidelidade das respostas. A criança questionada é a criança apontada como sendo o ou a melhor amigo ou amiga da criança-alvo. Assim, assume-se que a criança questionada detenha um certo conhecimento acerca daquela sobre a qual recaiem as questões. Por outro lado, impõe-se que seja capaz de se descentrar do conhecimento que tem acerca de si própria para se referir a uma terceira pessoa, sua amiga. A tarefa é talvez facilitada, considerando o suporte pictórico que acompanha as várias situações, os termos em que são formulados os itens, referindo sempre o nome da criança-alvo, bem como o facto de se reportarem a actividades frequentes no dia-a-dia de crianças desta idade.

A aplicação desta escala está integrada numa pequena entrevista com a criança apontada como "o melhor amigo", a qual detinha um duplo objectivo: por um lado, criar o clima propício à recolha de informação pretendida relativa à criança-alvo e, por outro, obter dados de caracterização da criança questionada (idade e sexo).

4.2.6. Protocolo de Avaliação da Competência Real

Com objectivo de apreciar a competência real das crianças da amostra, em termos físico-motores e cognitivo-académicos, foi organizado um protocolo de avaliação da sua realização numa série de tarefas que

pretendiam constituir a operacionalização dos itens de percepção de competência incluídos na EAPCASC (forma para a pré-primária).

Tal como aconteceu com os instrumentos atrás descritos, também este protocolo de avaliação foi objecto de reformulações sucessivas, com objectivo de adequar os critérios de cotação ao nível desenvolvimental dos cinco anos de idade. O processo de construção deste instrumento bem como a sua caracterização psicométrica são apresentados no capítulo seguinte.

O Manual de Instruções que procede à descrição das tarefas a propôr às crianças, as especificações de aplicação, bem como os critérios de cotação da realização observada é apresentado em anexo (Anexo 3).

A sessão de avaliação da *Competência Real* compõe-se de duas partes, das quais a primeira, implica que a criança esteja sentada à mesa, e a segunda consta de uma série de actividades motóricas. Tal como em qualquer outra situação de avaliação a sessão é iniciada por um período livre de familiarização com a criança-alvo, anterior à observação propriamente dita. Refira-se ainda que a própria sessão de avaliação foi organizada tendo em vista manter a motivação e interesse da criança, criando um encadeamento lógico entre as várias tarefas, como pode apreciar-se no referido Manual de Instruções.

Em seguida apresentaremos brevemente às tarefas que constituem este protocolo de avaliação, bem como os critérios de cotação da realização da criança. À frente de cada tarefa indica-se entre parentesis o item respectivo da EAPCASC.

1. Fazer um puzzle (item 1)

A criança deve ser capaz de fazer um puzzle adequado à idade, de 12 peças, num determinado limite de tempo (10 minutos). A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Consegue encaixar entre 2 a 4 peças
- 2 - Consegue encaixar mais de 4 peças mas não consegue acabar o puzzle em 10 minutos
- 3 - Consegue fazer o puzzle entre 5 e 10 minutos
- 4 - Consegue completar o puzzle em menos de 5 minutos.

2. Escrever o nome (item 29)

A criança deve saber escrever, em letra de imprensa maiúscula, o nome próprio pelo qual é habitualmente chamada. A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não sabe escrever nenhuma letra do nome
- 2 - Apenas sabe escrever correctamente a primeira letra
- 3 - É possível identificar o nome escrito, embora não esteja correcto, falte alguma letra, ou a orientação esteja invertida
- 4 - Escreve correctamente o nome.

3. Conhecer a inicial do nome (item 17)

A criança deve saber identificar a primeira letra do nome próprio pelo qual é habitualmente chamada (letra de imprensa maiúscula), de entre um conjunto de letras que lhe são apresentadas (todo o alfabeto). São permitidas quatro tentativas. A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não consegue identificar
- 2 - Precisa de 3 ou mais tentativas para identificar a letra
- 3 - Consegue identificar a letra mas apenas à segunda tentativa
- 4 - Reconhece imediatamente a letra

4. Conhecer algumas letras (item 21)

A criança deve ser capaz de dizer o nome de algumas das letras apresentadas em cartões. A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não conhece nenhuma letra
- 2 - Sabe o nome de 1 a 4 letras
- 3 - Sabe o nome de 5 a 11 letras
- 4 - Sabe o nome de 12 ou mais letras

5. Contar até 20 (item 13)

A criança deve saber contar correctamente até 20. A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Conta até 9 ou menos
- 2 - Conta correctamente até 10, 11, 12, 13 ou 14
- 3 - Conta correctamente até 15, 16, 17, 18 ou 19
- 4 - Conta correctamente até 20 ou mais.

6. Conhecer as cores (item 9)

A criança deve ser capaz de dizer o nome das 11 cores apresentadas na *palette*. As cores apresentadas são castanho, verde, vermelho, preto, cor de laranja, roxo (violeta ou lilás), branco, amarelo, cor de rosa, azul e cinzento. A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - A criança identifica correctamente até 3 das cores
- 2 - A criança identifica correctamente 4 ou 5 cores
- 3 - A criança identifica correctamente entre 6 a 10 cores
- 4 - A criança identifica correctamente as 11 cores

7. Apertar os sapatos (item 11)

A criança deve ser capaz de apertar os atacadores dos sapatos ou sapatilhas. A tarefa de apertar os atacadores foi dividida em três sub-tarefas constituídas cada uma por cada um dos três gestos necessários à sua realização completa. O primeiro gesto consiste no nó inicial; o segundo, na posição de laço; o terceiro implica *apertar* o laço, ou seja *passar por baixo*. A cotação a atribuir à criança baseia-se na melhor realização nos dois sapatos e é a seguinte:

- 1 - Não consegue apertar o sapato
- 2 - Só faz o primeiro gesto
- 3 - Vai até ao fim do segundo gesto
- 4 - Vai até ao fim do terceiro gesto

8. Jogar à bola (item 27)

A criança deve ser capaz de bater a bola no chão um determinado número de vezes, seguidas. A bola utilizada é de borracha, com cerca de 20 cm de diâmetro. São dadas duas tentativas à criança, considerando-se aquela na qual a criança obtem melhor resultado. A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não consegue bater nenhuma vez a bola no chão
- 2 - Consegue bater entre 1 e 5 vezes a bola no chão
- 3 - Consegue bater entre 6 e 10 vezes a bola no chão
- 4 - Consegue bater mais de 10 vezes a bola no chão

9. Lançar um peso (item 31 - *é forte*)

A avaliação da força da criança é feita a partir da distância a que consegue lançar um peso de 1,800Kg. O peso é uma bola de borracha com cerca de 15 cm de diâmetro, cheia de areia. A criança pode lançar o peso três

vezes; a primeira vez é considerada de treino. A distância a que o peso cai de todas as três vezes é anotada e considerada a melhor para a cotação.

A cotação a atribuir pela realização da criança é diferente consoante o sexo da criança, uma vez que no estudo piloto conduzido numa amostra de 77 crianças desta idade (39 meninas e 38 rapazes) se encontraram diferenças significativas entre os dois grupos ($t(75) = 7.51, p < .001$).

Assim, a cotação a atribuir para uma **menina** é a seguinte:

- 1 - Não é capaz de lançar o peso ou fica a uma distância ≤ 50 cm
- 2 - O peso cai a uma distância entre 51 cm e 1 metro
- 3 - O peso cai a uma distância entre 1,01 m e 2 metros
- 4 - O peso cai a uma distância superior a 2 metros

A cotação a atribuir para um **rapaz** é a seguinte:

- 1 - Não é capaz de lançar o peso ou fica a uma distância ≤ 50 cm
- 2 - O peso cai a uma distância entre 51 cm e 1,5 metros
- 3 - O peso cai a uma distância entre 1,51 m e 2,5 metros
- 4 - O peso cai a uma distância superior a 2,5 metros

10. Saltar (item 15)

A criança deve ser capaz de saltar um obstáculo em altura. Os obstáculos por cima dos quais a criança irá saltar são fitas de elástico presas a varas de plástico, seguras em tijolos também de plástico. As varas têm marcado os 20, 30 e 45 cm de altura. A criança pode saltar mais do que uma vez, podendo igualmente aproximar-se do obstáculo a correr. A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não consegue saltar
- 2 - Salta o obstáculo de 20 cm
- 3 - Salta o obstáculo de 30 cm
- 4 - Salta o obstáculo de 45 cm

11. Saltar a pé coxinho (item 23)

A criança deve ser capaz de saltar num só pé, equilibradamente, um determinado número de vezes. Deixa-se à criança a possibilidade de escolher qual o pé que lhe dá mais jeito; é indiferente se ela ao saltar sai ou não do sítio. A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não consegue saltar só num pé ou só salta uma vez
- 2 - Consegue saltar só num pé, até 10 vezes
- 3 - Consegue saltar só num pé, entre 10 e 20 vezes
- 4 - Consegue saltar só num pé, mais de 20 vezes

12. Correr (item 19)

A cotação a este item é atribuída a partir da classificação obtida pela criança numa corrida com as outras crianças da sua sala, sendo consideradas quatro classes. A corrida decorre numa extensão de 50 metros. Nesta corrida deverão ser consideradas separadamente as classificações obtidas pelos rapazes e pelas raparigas, isto é uma menina é comparada com as outras meninas do grupo enquanto um rapaz é comparado com os outros rapazes. A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - A criança fica classificada no quarto quartil
- 2 - A criança fica classificada no terceiro quartil
- 3 - A criança fica classificada no segundo quartil
- 4 - A criança fica classificada no primeiro quartil

Houve dois itens da sub-escala de *percepção de competência física-motora* que não foram operacionalizados em tarefas, susceptíveis de ser apresentadas às crianças, dados os materiais que envolvem: item 3 - anda de balouço e item 7 - trepa. De facto, a avaliação da competência da criança a nível destes dois itens implicaria a possibilidade de acesso quer a um balouço, quer um aparelho de barras simétricas e perpendiculares, equipamento pouco frequente nos jardins infantis.

Por outro lado, dois itens da sub-escala de *percepção de competência cognitivo-académica*: item 5 - Educadora elogia e item 25 - trabalhos no Jardim Infantil, não foram avaliados directamente, mas através de entrevista à educadora, dada a natureza do seu conteúdo.

4.3. Procedimento de recolha de dados - condução do trabalho de campo

A nível dos procedimentos envolvidos na recolha de dados, abordaremos de seguida, as *démarches* feitas no sentido de estabelecer a amostra de crianças, as exigências metodológicas presentes ao longo de todo o processo de recolha, bem como a formação a que foram submetidos os colaboradores de investigação que participaram neste processo.

Tendo em conta que a selecção das crianças que constituem a amostra foi feita a partir daquelas que frequentavam o Jardim Infantil em equipamentos, públicos ou privados, na cidade do Porto, o primeiro passo dado nesse sentido envolveu o contacto com uma série de jardins infantis. À direcção de cada uma destas instituições foram expostos o âmbito e objectivos do estudo, bem como foi pedida autorização para a elaboração de listagens das crianças que, frequentando o jardim infantil, se encontravam em situação de ser seleccionadas.

Num segundo momento, procedeu-se ao contacto com os pais das crianças que respondiam aos critérios de selecção atrás referidos, no sentido de obter a sua autorização à participação da criança no estudo, bem como a sua colaboração para a realização das entrevistas a conduzir com ambos os progenitores. O contacto estabelecido com os pais foi feito de modo diferente conforme o jardim infantil em questão: nalguns jardins, participámos numa reunião de pais no decurso da qual estes foram abordados; noutros, foi enviada uma carta-circular onde era apresentado o estudo e expostos os objectivos, requerendo uma resposta por parte dos pais, finalmente noutros, foi a própria educadora que preferiu abordar os pais no sentido de lhes explicar o âmbito do trabalho a realizar e conseguir autorização para a participação da família no estudo.

Uma vez organizadas as listagens de crianças que iriam participar no estudo foi estabelecido um plano de recolha de dados, o qual contemplava duas exigências em termos de *timing*:

(1) Todos os dados relativos a uma mesma criança (auto-avaliação da criança, entrevista à mãe, entrevista ao pai, entrevista à educadora, apreciação do melhor amigo e avaliação da competência motora e cognitivo-académica) deveriam ser recolhidos num intervalo máximo de 10 dias;

(2) Embora não houvesse uma ordem rígida para a recolha dos vários elementos relativos a uma mesma criança, o processo deveria iniciar-se sempre com a avaliação da *Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social*, da criança e terminar-se sempre com a apreciação da sua *Competência Real*.

Uma terceira exigência presente ao longo da recolha de dados prendeu-se com a variação do investigador envolvido em cada um dos seis momentos de recolha de dados relativos a cada criança da amostra, a saber:

avaliação da *Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social*, entrevista à mãe, entrevista ao pai, entrevista à educadora, apreciação do melhor amigo, avaliação da *Competência Real*. Exceptuando as entrevistas à mãe e ao pai, as quais foram conduzidas pela mesma pessoa, por razões óbvias de facilitação do contacto com a família, todos os outros momentos envolveram investigadores diferentes, no que se refere a uma mesma criança.

Refira-se que estas três exigências foram escrupulosamente cumpridas ao longo de toda a recolha de dados. O trabalho de campo decorreu entre 17 de Abril e 3 de Julho de 1991.

Os locais nos quais decorreu a recolha de dados variaram em função do interlocutor. Assim:

- A avaliação da *Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social*, a entrevista com o melhor amigo e a apresentação de grande parte de tarefas incluídas na apreciação da *Competência Real*, realizaram-se em pequenas salas isoladas, mas não desconhecidas das crianças, no jardim infantil frequentado por estas. As restantes tarefas de avaliação da *Competência Real*, de natureza motórica foram realizadas no recreio do jardim infantil.

- A entrevista à educadora também decorreu nas instalações do jardim infantil, em local e momento escolhidos pela própria educadora, como sendo os mais adequados.

- As entrevistas à mãe e ao pai foram realizadas em casa, mas individualmente com cada um dos progenitores. De facto uma vez que se pretendia recolher informação, muitas vezes coincidente, junto da mãe e do pai, a marcação das entrevistas era feita de modo a que nunca estivessem os dois presentes simultaneamente. Quando acontecia estarem os dois presentes em casa, a entrevista com cada um decorria numa divisão que permitisse a privacidade da mesma.

Participaram na recolha de dados dez colaboradores de investigação, organizados em equipas e aptos a proceder ou à observação de crianças, ou às entrevistas à mãe e ao pai, ou ainda, à entrevista à educadora, consoante a formação recebida. De seguida, faremos a descrição sumária de cada uma destas equipas, bem como do treino específico recebido. Refira-se que os investigadores que participaram no estudo propriamente dito já haviam tomado parte nos estudos-piloto anteriormente conduzidos e que, portanto, a formação recebida nos dois momentos foi cumulativa. Acrescente-se que

fizémos parte de cada uma das três equipas, enquanto investigador, tendo por outro lado, assegurado a coordenação geral entre equipas.

A equipa orientada para o trabalho com as crianças era constituída por cinco alunas, na altura a frequentar o 3º ano da licenciatura em Psicologia, para além de mim. Esta equipa foi submetida a dois blocos de formação, um dos quais dirigido para a avaliação da *Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social*, e o outro para a avaliação da *Competência Real*. Em cada um destes blocos foi seguido o mesmo esquema de formação, só diferindo o instrumento alvo da referida formação. Cada bloco incluiu cinco momentos:

- num primeiro momento, cada investigador procedeu à leitura do instrumento em formação (EAPCASC e protocolo de avaliação da competência pessoal real), bem como do Manual de Instruções que o acompanha;

- num segundo momento, foi apresentado um filme em vídeo de exemplificação da aplicação dos referidos instrumentos a uma criança de 5 anos, apresentação à qual se seguiu uma discussão em grupo, sobre os pontos mais salientes.

- num terceiro momento, cada investigador deveria aplicar o instrumento em formação a duas crianças da idade alvo, de preferência uma de cada sexo.

- num quarto momento, em sessão de grupo, foram abordadas as dificuldades sentidas e esclarecidas dúvidas entretanto surgidas.

- Alguns meses mais tarde, num quinto momento, em sessão de grupo, foram apontadas as alterações introduzidas nos instrumentos após os resultados do estudo piloto e discutidas as modificações a implementar a nível da técnica de apresentação das situações. Estas foram posteriormente incluídas nos respectivos manuais de instruções

No que se refere à entrevista conduzida com a criança apontada como "o melhor amigo" e dada a sua coincidência com muitos dos aspectos da EAPCASC, não foi julgado necessário submeter esta mesma equipa a treino especial, para além da recomendação óbvia de se assegurarem que as crianças respondiam tomando o/a amigo/a como referência e que não centravam as respostas em si mesmas.

A equipa orientada para o trabalho com os pais era constituída por quatro entrevistadoras, para além de mim. Destas quatro entrevistadoras,

três eram licenciadas em Psicologia, sendo a restante aluna finalista da Licenciatura em Psicologia, área de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, da Universidade do Porto. O treino recebido por esta equipe, tendo em conta a formação de base existente, incluiu cinco fases:

- a primeira fase, de natureza mais teórica, incidiu essencialmente no objecto e objectivos da entrevista, consistindo na leitura dos protocolos de entrevista à mãe e ao pai e respectivo manual de instruções;

- numa segunda fase de formação, foram trabalhadas competências particularmente importantes na condução deste tipo de entrevistas. Esta sessão culminou com vários episódios de *role playing* de treino, entre os entrevistadores;

- na terceira fase, cada entrevistador procedeu ao treino da entrevista, conduzindo-a junto de duas famílias com crianças na idade-alvo (de preferência uma criança de cada sexo e de diferentes meios socio-culturais). Estas entrevistas foram gravadas em audio para posterior discussão em grupo e, sempre que tal se revelou necessário, individualmente com o entrevistador.

- a quarta fase do treino consistiu na discussão em grupo das dificuldades encontradas e adopção de estratégias comuns para as resolver, as quais foram introduzidas em novas versões do manual de instruções.

- Alguns meses mais tarde, num quinto momento, tal como foi feito com a "equipe das crianças" em sessão de grupo, foram apontadas e discutidas as alterações introduzidas nos instrumentos após os resultados do estudo piloto. Esta sessão originou alguma reformulação do manual de instruções respectivo.

A equipe orientada para o trabalho com as educadoras era constituída por duas entrevistadoras, para além de mim. Destas duas, uma delas era licenciada em Psicologia (e fazia parte da equipe de entrevistadores aos pais) e a outra sendo educadora de infância era também aluna finalista da Licenciatura em Psicologia, área de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, da Universidade do Porto. Tal como aconteceu com a equipe de entrevistadores aos pais, o treino recebido por esta equipe teve em conta a formação de base existente. O plano de formação desta equipe foi semelhante ao treino anteriormente referido, tendo também incluído cinco momentos:

- o primeiro momento, de natureza mais teórica, incidiu essencialmente no objecto e objectivos da entrevista, consistindo na leitura

comentada do protocolo de entrevista à educadora e respectivo Manual de Instruções;

- num segundo momento de formação, foram trabalhadas competências particularmente importantes na condução deste tipo de entrevistas. Esta sessão culminou com vários episódios de *role playing* de treino, entre os entrevistadores;

- num terceiro momento, cada entrevistador procedeu ao treino da entrevista, conduzindo-a junto de três educadoras, a trabalhar em salas de crianças de 5 anos. Estas entrevistas foram gravadas em audio e depois discutidas individualmente.

- o quarto momento do treino consistiu na discussão em grupo das dificuldades encontradas e adopção de estratégias comuns para as resolver, as quais foram introduzidas numa nova versão do manual de instruções.

- Alguns meses mais tarde, num momento final de formação, tal como foi feito com as outras equipas, em sessão de grupo, foram apontadas e discutido o sentido das alterações introduzidas na entrevista após os resultados do estudo piloto, as quais originaram reformulações pontuais do referido manual de instruções.

Finalmente refira-se que a participação destas equipas de investigadores nos estudos-piloto conduzidos tendo em vista a construção e adaptação dos respectivos instrumentos de recolha de dados, constituiu importante contributo à sua formação, tendo concorrido para assegurar a fidelidade dos dados recolhidos, dado o grau de familiaridade com o estudo atingido.

4.4. Metodologia de Análise de Dados

Tendo em vista proceder à sua análise, todos os resultados obtidos da aplicação dos vários instrumentos foram organizados num banco dados, a fim de permitir o seu tratamento através da aplicação informática de análise de dados estatísticos *SPSS for Windows Release 6*.

A análise dos dados envolveu vários momentos, sendo os resultados obtidos apresentados em diferentes capítulos desta dissertação.

Num primeiro momento, procedeu-se ao estudo dos instrumentos, relativamente aos quais foram avaliadas cinco dimensões: (1) a sensibilidade dos itens; (2) a validade, na qual foi estudada a estrutura factorial; (3) a fidelidade através da análise da consistência interna (alpha de Cronbach) e (4) validade convergente discriminante, para além das (5) medidas descritivas. Os resultados obtidos neste estudo dos instrumentos são apresentados no capítulo quatro.

Num segundo momento, preparatório da análise de dados propriamente dita, procedeu-se, por um lado, à transformação das variáveis dependente e independentes do estudo, reduzindo-as a uma escala de 0 a 100, através da fórmula $100 \times \frac{\text{Score} - \text{Min}}{\text{Max} - \text{Min}}$

Esta transformação linear não altera as relações entre as variáveis (modificando apenas, como é obvio, as medidas descritivas), tendo a grande vantagem de tornar directamente comparáveis todos os instrumentos.

Por outro lado, procedeu-se à análise exploratória dos dados, na qual foram averiguados os pressupostos necessários à utilização de testes paramétricos (existência de dados intervalares, normalidade da distribuição das diferentes variáveis e homogeneidade das variâncias) e na sequência dos quais foram tomadas todas as decisões relativas aos testes estatísticos.

Num terceiro momento, foram feitas as análises guiadas pelas hipóteses colocadas relativamente às variáveis de auto-percepção de competência, de percepção da mãe, de percepção do pai, de percepção da educadora, de percepção do amigo e de competência pessoal real. Assim, foram averiguados os efeitos das variáveis sócio-demográficas, das variáveis relativas ao percurso académico seguido pela criança, das variáveis relativas ao contexto educativo frequentado, bem como de outras variáveis relativas à própria criança; procedeu-se a análises de clusters para apreciação da variabilidade intra-grupo e, finalmente, efectuou-se uma análise de regressão múltipla com objectivo de identificar preditores da variável central deste estudo, auto-percepção de competência. Os resultados obtidos nestas análises serão reportados no capítulo cinco.

Num último momento, foram feitas as análises guiadas pelas hipóteses colocadas relativamente às variáveis relativas à aceitação social,

auto-percepção de aceitação social e situação real. Assim, foram averiguados os efeitos das variáveis sócio-demográficas, de variáveis tradutoras do tempo de convívio entre a criança e a mãe, das variáveis relativas ao percurso académico seguido pela criança e das variáveis relativas ao contexto educativo frequentado. Procurou-se identificar o papel desempenhado por estas variáveis na construção da auto-percepção de competência, tendo-se procedido a uma análise de regressão múltipla e a uma análise discriminante. Os resultados destas análises serão objecto do capítulo seis.

O último capítulo desta dissertação contempla a discussão geral dos resultados, conclusões e identificação de tópicos para subsequente investigação.

5. Síntese

Ao longo deste capítulo procedeu-se à apresentação do estudo empírico sobre os factores preditores da auto-percepção de competência junto de crianças de cinco anos.

Foram descritos os objectivos do estudo, formuladas as hipóteses em investigação e definidas as variáveis dependente e independentes. Procedeu-se à caracterização da amostra, em função de variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família, de variáveis relativas ao jardim de infância, de variáveis relativas à educadora e ao melhor amigo, encarados como *outros significativos* que, no contexto jardim infantil, contribuem para a construção da auto-percepção de competência, tendo-se terminado com outras variáveis relativas à criança. Procedeu-se ainda à descrição dos instrumentos usados na recolha de dados, bem como dos procedimentos de condução do trabalho de campo. A finalizar, expôs-se a metodologia seguida na análise dos resultados.

Capítulo 4.

Estudo dos Instrumentos

Neste capítulo procederemos ao estudo dos instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo. A apresentação dos instrumentos far-se-á em estreita ligação com as respectivas variáveis do estudo.

Assim, num primeiro momento, tendo em vista definir a variável dependente do nosso estudo - Auto-Percepção de Competência Pessoal - enunciámos os passos dados para a construção da versão portuguesa da Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens, versão para a pré-primária, (EAPCASC), para em seguida, procedermos à sua descrição em termos psicométricos, abordando a sensibilidade dos itens, descrevendo a sua estrutura factorial, referindo elementos de validade e fidelidade do instrumento, e terminando com a apresentação das medidas descritivas obtidas.

Num segundo momento, abordaremos os instrumentos utilizados, no contexto família, junto das mães e pais das crianças, ou seja, a Escala de Percepção da Mãe e a Escala de Percepção do Pai. Serão descritos os passos dados na sua elaboração, bem como se procederá à sua caracterização psicométrica. Deste modo procuraremos definir duas das variáveis independentes do estudo: percepção da mãe e percepção do pai acerca da competência pessoal da criança.

Em seguida, serão analisados os instrumentos usados no contexto jardim infantil, junto das educadoras de infância e das crianças apontadas

como "melhor amigo", ou seja, a Escala de Percepção da Educadora e a Escala de Percepção do melhor Amigo, procedendo-se à sua caracterização psicométrica. Serão assim definidas duas outras variáveis independentes do estudo: percepção da educadora e percepção do melhor amigo da criança-alvo.

Finalmente, serão apresentados os instrumentos de avaliação da competência real da criança e de identificação da situação efectiva de aceitação social. A organização da exposição seguirá o esquema anteriormente descrito, de indicação dos passos dados para a construção dos instrumentos e exploração das suas características psicométricas.

Dado o carácter repetitivo da informação tratada neste capítulo, bem como a exaustividade com que é apresentada, reconhecemos que é de leitura enfadonha. No entanto, considerando que os instrumentos usados no estudo ou constituem a versão traduzida e adaptada de um instrumento de origem estrangeira, como é o caso da EAPCASC ou se trata de instrumentos expressamente construídos no âmbito do estudo, parece-nos que uma atitude de certo modo obsessiva em termos de rigor metodológico se justifica. O conteúdo deste capítulo pretende, por um lado, realçar os cuidados e preocupações de ordem metodológica patentes na fase de adaptação ou elaboração dos instrumentos e, por outro, traduzir a realidade das qualidades psicométricas presentes nos instrumentos.

1. Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens.

1.1. Construção da versão portuguesa.

Como se referiu no capítulo anterior, esta escala - Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens, versão para crianças de idade pré-primária, (EAPCASC), constitui uma versão traduzida e adaptada da *Pictorial Scale of Perceived Competence and*

Social Acceptance for Young Children, forma *Preschool-kindergarten* (Harter & Pike, 1983)¹.

A adaptação à realidade cultural portuguesa da escala original americana envolveu várias etapas, desde a tradução até à análise das imagens que servem de suporte, culminando na condução de um estudo-piloto, cujos resultados determinaram a versão final do instrumento descrito no capítulo anterior. Esta démarche de adaptação da escala assevera-se fundamental, tendo em vista a validação dos resultados obtidos através deste instrumento². Passaremos de seguida a expôr as várias etapas seguidas:

Tradução da escala original

A forma *Preschool-Kindergarten* da *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (Harter & Pike, 1983), foi traduzida por dois peritos na língua inglesa, a trabalhar independentemente e com dois tipos de preocupações: não só manter o mesmo tipo de construção gramatical dos itens, mas também de que as palavras utilizadas fizessem parte do vocabulário habitual da criança de idade pré-escolar.

A versão resultante da confrontação entre as traduções dos dois peritos foi revista por especialistas em psicologia, com objectivo de verificar se a tradução se mantinha fiel aos constructos que a escala se propunha avaliar.

A versão revista foi, depois, utilizada numa primeira aplicação da escala a um grupo de quatro crianças de 5 anos, com quem foi aplicado o método da reflexão falada, tendo-se procurado que as próprias crianças dissessem como lhes parecia que estaria "melhor dito" (*como é que os outros meninos e meninas iriam perceber melhor*). Junto deste mesmo grupo de crianças verificou-se a sua competência para distinguir conceitos

¹ A escala original americana foi apresentada no segundo capítulo desta dissertação.

² Numa revisão da investigação conduzida utilizando a forma *Preschool-Kindergarten* da *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (Harter & Pike, 1983), Fantuzzo, McDermott, Manz, Hampton e Burdick (1996), questionam a validade da forma actual da escala, junto de crianças oriundas de baixo nível socio-económico ou pertencentes a minorias étnicas, salientando a indispensabilidade da adaptação dos instrumentos de avaliação às características das populações em estudo.

como muito/pouco, alguns/bastantes, uma vez que estes termos constituem categorias de resposta presentes em grande número de itens.

O manual de instruções de administração e cotação da escala foi também traduzido, tendo resultado uma primeira versão em português da escala de Harter & Pike (1983), forma *preschool-kindergarten*.

As imagens

Uma vez que se trata de uma escala em que o texto é acompanhado de uma representação gráfica, julgámos necessário proceder ao estudo das imagens que ilustram os itens, algumas das quais nos pareceram susceptíveis de levantar problemas. Assim, tendo em vista identificar possíveis dificuldades a nível da compreensão das imagens e, utilizando o mesmo procedimento de entrevista com o referido grupo de quatro crianças, procedeu-se à análise detalhada das gravuras que compõem o teste.

Primeira aplicação

Uma primeira versão da escala traduzida foi aplicada a quatro outras crianças de 5 anos (dois rapazes e duas meninas). Após a aplicação da escala procedeu-se individualmente a uma entrevista com cada criança, com objectivo de formular em termos compreensíveis para crianças desta idade, os 24 itens que constituem a escala, identificar possíveis dificuldades de compreensão das gravuras que acompanham os itens (dificuldades essas que poderiam reflectir-se na compreensão dos itens), para além de situações do dia-a-dia de crianças deste grupo etário, susceptíveis de contribuir para a percepção de competência pessoal e aceitação social e não incluídas na escala original.

Esta *primeira aplicação* permitiu concluir que a escala é bem acolhida pelas crianças que respondem com facilidade e agrado, sendo de rápida aplicação (tempo médio=16 minutos). No que se refere aos itens verificou-se que alguns se referiam a competências demasiado simples e outros levantaram problemas, a nível da explicitação das imagens-suporte. Finalmente, foram referidas algumas situações, valorizadas pelas crianças e não incluídas na escala, como por exemplo, ser convidado para festas de anos, saber cantar, ter força.

Tradução da forma First and Second Grades

Considerando que alguns dos itens da forma *preschool-kindergarten* se referiam a competências demasiado simples para crianças de 5 anos, pôs-se a hipótese de incluir também alguns itens da forma *First and Second Grades*, da mesma escala (Harter & Pike, 1983). Neste sentido, seguindo o mesmo procedimento atrás referido, procedeu-se à tradução dos itens incluídos nesta segunda forma e que não constavam da forma para idade pré-escolar. Foram assim acrescentados 12 itens (6 de percepção de competência cognitiva; 2 de percepção de competência física; 2 de percepção de aceitação pelos pares e 2 de percepção de aceitação materna).

Imagens da forma First and Second Grades

Do mesmo modo como se havia procedido para as imagens da forma *preschool-kindergarten*, também as gravuras que constituem a forma *first and second grades* foram objecto de análise, tendo-se revelado a necessidade de alterar algumas das gravuras.

Inquérito a peritos

Com o objectivo de testar, por um lado, a pertinência dos vários itens para avaliar a percepção de competência pessoal e aceitação social e, por outro, a sua adequação a crianças de 5 anos, foi aplicado um questionário a dez peritos, todos psicólogos. Destes dez, cinco foram escolhidos pelo facto de serem psicólogos do desenvolvimento e da educação, familiarizados com a problemática de crianças desta idade, enquanto que os outros cinco, o foram pelo conhecimento e experiência reconhecida na área da avaliação da auto-percepção, mesmo que em outros grupos etários.

Da análise das respostas obtidas, os itens foram classificados em quatro grupos: Um primeiro grupo inclui os itens considerados pertinentes e adequados aos 5 anos, pela totalidade dos peritos. Estão nesta situação 24 itens; o segundo grupo inclui os itens considerados não pertinentes e/ou não adequados pela totalidade dos peritos, pelo que foram excluídos. Estavam nesta situação três itens; o terceiro grupo é constituído pelos itens

relativamente aos quais não havia acordo entre os peritos, pelo que foi decidido incluí-los no estudo piloto para ver como se comportavam. Estão nesta situação seis itens; Finalmente, houve três outros itens em que os peritos estiveram de acordo nas alterações a proceder.

Elaboração do instrumento para o estudo piloto

Recorrendo a todas as achegas fornecidas relativamente aos itens em todas as etapas anteriores, procedeu-se à elaboração do instrumento que seria utilizado no estudo piloto.

Este instrumento é constituído por 40 itens (14 de percepção de competência cognitiva, 9 de percepção de competência física, 9 de percepção de aceitação pelos pares e 8 de percepção de aceitação materna), ou seja, aos 36 itens que resultaram do inquérito aos peritos foram acrescentados quatro itens totalmente novos, derivados da identificação feita junto das crianças de competências valorizadas por elas e não incluídas nos itens referidos. Estes quatro novos itens, relativamente aos quais se procedeu à elaboração de gravuras, dentro do mesmo estilo das imagens já existentes, reportam-se a *saber fazer bem desenhos, saber cantigas, ser forte e grande e ser convidado para festas de anos*.

Pontualmente foram acrescentados e/ou alterados pequenos detalhes nas imagens existentes com o objectivo de as tornar mais claras. Por exemplo, no item *mãe leva a sítios onde a criança gosta de ir*, na imagem da situação negativa foi acrescentada a porta de casa, de modo a tornar mais explícito que uma das crianças sai de casa enquanto a outra fica.

Nesta versão da escala foi mantido o esquema inicial de representar as gravuras em papel de cor, uma cor para cada uma das dimensões em estudo. Foi também elaborada uma *Folha de Resposta* adaptada à Escala.

Considerando as numerosas referências feitas a itens específicos, apresenta-se na figura 4.1, a listagem dos itens que constituem a versão da escala utilizada no estudo piloto.

Figura 4.1 - Listagem dos itens (estudo-piloto)

Competência Cognitiva

- 6. Sabe escrever nome
- 7. Sabe fazer puzzles
- 8. Sabe muitas coisas
- 11. Bom nos números
- 13. Faz desenhos
- 17. Sabe cores
- 21. Trabalhos Jardim Infantil
- 23. Conhece primeira letra
- 24. Sabe cantigas
- 31. Conta
- 32. Escreve palavras
- 34. Conhece cores
- 36. Conhece letras
- 40. Trabalhos premiados

Aceitação pelos Pares

- 4. Amigos para jogar
- 5. Amigos emprestam
- 9. Convidado para festas
- 18. Amigos p/ brincar
- 19. Convidado lanchar
- 25. Chamado para brincar
- 27. Outros sentam junto
- 28. Convidado para dormir
- 37. Tem amigos

Competência Física

- 1. Joga à bola
- 2. Aperta sapatos
- 12. Salta
- 15. Anda de balouço
- 16. Salta só num pé
- 26. Salta à corda
- 29. Trepa
- 35. Corre
- 38. É grande e forte

Aceitação Materna

- 3. Mãe bem-disposta
- 10. Mãe deixa lanchar
- 14. Mãe deixa dormir
- 20. Mãe conversa
- 22. Mãe leva passear
- 30. Mãe brinca
- 33. Mãe lê
- 39. Mãe faz comidas

A ordem de apresentação dos itens foi estabelecida ao acaso, tendo apenas sido cuidado o facto dos itens 17 e 34 surgirem suficientemente afastados um do outro. Estes dois itens constituem versões alternativas do mesmo item, reportando-se a níveis diferentes de dificuldade da mesma competência.

Estudo Piloto

Com objectivo de verificar o comportamento dos itens de modo a proceder à selecção daqueles que constituiriam um instrumento válido e fiável de avaliação da auto-percepção de competência pessoal e aceitação social, foi conduzido um estudo piloto numa amostra de 63 crianças, 32 de sexo feminino (51%) e 31 de sexo masculino (49%).

A idade das crianças variou entre os 5 anos e zero meses (60 meses) e os 5 anos e 11 meses (71 meses), com uma média de 5 anos e seis meses (66 meses, $\underline{D-P}=3.6$).

O nível sócio-cultural das crianças foi determinado a partir do grau de instrução e da profissão dos pais, tendo-se considerado nível alto, quando os pais tinham pelo menos frequência de um curso superior e nível baixo, quando tinham no máximo seis anos de escolaridade. Das 66 crianças observadas, 21 eram de nível alto (33%) e 33 de nível baixo (53%), sendo 9 de nível médio (14%).

Quanto à posição que ocupam na fratria, verificou-se que 44% são primogénitos, 32% são segundos filhos, encontrando-se os restantes em terceira, quarta ou mesmo quinta posição.

As crianças foram escolhidas ao acaso entre as crianças referidas, pelas educadoras, como apresentando um desenvolvimento "normal", em cinco salas de Jardins de Infância da cidade do Porto³.

A Escala foi aplicada individualmente a cada criança por um de cinco observadores especialmente treinados para o efeito. A cada observador foi pedido que se apercebesse de eventuais dificuldades sentidas pelas crianças na resposta ao teste, quer a nível da compreensão do texto, quer das imagens que o acompanham.

Nas primeiras semanas de Dezembro de 1990 e de Janeiro de 1991, os cinco observadores procederam à aplicação da Escala à amostra das crianças. Quatro dos observadores aplicaram-na a treze crianças cada e um apenas a onze. O tempo gasto na administração da escala variou entre um mínimo de 15 minutos e um máximo de 1 hora, com uma média de 29 minutos ($\underline{D-P}= 8.7$). Verificou-se que as crianças aderiram facilmente e com prazer à tarefa.

Os dados do estudo piloto foram analisados quer a nível qualitativo, quer a nível quantitativo.

A **nível qualitativo**, procedeu-se a uma apreciação da escala, item por item, tendo-se verificado que: vinte dos 40 itens foram apontados como

³ Serviço Assistencial da Ordem de Malta, Abrigo dos Pequenos, A Minha Janela, Centro Social do Bairro da Pasteleira e Escola Francesa do Porto

"sem problema"; relativamente a seis dos itens (n^os 4, 5, 16, 18, 21 e 33) foram sugeridas pequenas alterações ao texto enquanto que a seis outros (n^os 1, 3, 9, 11, 28 e 29) foram apontados alguns problemas relativamente às imagens que acompanham o texto; finalmente, outros quatro itens (n^os 8, 26, 39 e 40) levantaram dificuldades importantes de compreensão.

A **nível quantitativo**, a análise incidiu nos vários itens, considerados individualmente. Assim, para cada item foi calculada a média e o desvio-padrão dos resultados, bem como a sua correlação com as quatro sub-escalas e com a escala total⁴.

O quadro 4.1, na página seguinte, apresenta dados relativos à sensibilidade dos itens, indicando, para cada item, a variação, a média e desvio-padrão, bem como os valores de curtose e assimetria obtidos, no estudo-piloto.

No quadro 4.1 pode apreciar-se a distribuição obtida para cada item. Assim, a quase totalidade dos itens (excepto itens 27 e 24) apresentam uma variação entre o mínimo e o máximo previstos (1-4). O item que apresentou a menor média foi o item 14 ($\underline{M}=2.10$), enquanto que a média mais elevada foi obtida pelo item 34 ($\underline{M}=3.87$). No mesmo sentido, foi este o item que apresentou menor desvio-padrão ($\underline{D-P}=0.38$). O item 2 apresentou o maior desvio-padrão ($\underline{D-P}=1.28$). Finalmente, no que se refere às medidas de curtose e assimetria, verifica-se que quatro dos itens apresentam valores que se afastam demasiado do indicador de uma distribuição aproximada da normal (itens 13, 17, 34 e 35).

O quadro seguinte, quadro 4.2, na página 311, apresenta os valores do índice de correlação de Pearson, obtidos entre cada item e cada uma das sub-escalas, bem como entre cada item e a escala total.

⁴ Note-se que embora se trate de medidas ordinais, seguindo a recomendação feita em várias obras da especialidade (Fife-Schaw, 1995; Miller, 1984, Reckase, 1990; Ribeiro, 1999) optamos por recorrer à estatística paramétrica, na medida em que privilegiamos a congruência entre os procedimentos estatísticos usados ao longo do estudo.

Quadro 4.1 - Sensibilidade dos itens: variação, média e desvio-padrão, bem como valores de curtose e assimetria obtidos , para cada item (N=63).

Item	Varição	Média	D-P	Curtose	Assimetria
1 - Joga à bola	1 - 4	3.03	1.08	-1.02	-0.62
2 - Aperta sapatos	1 - 4	2.81	1.28	-1.54	-0.44
3 - Mãe bem-disposta	1 - 4	2.86	0.84	-0.61	-0.23
4 - Amigos p/ jogar	1 - 4	2.92	1.17	-1.46	-0.41
5 -Amigos emprestam	1 - 4	2.98	1.09	-1.17	-0.52
6 - Sabe escrever nome	1 - 4	3.30	1.13	-0.11	-1.25
7 - Sabe fazer puzzles	1 - 4	3.02	1.16	-1.10	-0.67
8 - Sabe muitas coisas	1 - 4	2.86	1.09	-1.08	-0.48
9 - Convidado para festas	1 - 4	2.83	0.99	-1.36	-0.05
10 - Mãe deixa lanchar fora	1 - 4	2.49	1.05	-1.15	-0.11
11 - Bomnos números	1 - 4	3.11	1.00	-0.98	-0.63
12 - Salta	1 - 4	3.33	0.92	0.08	-1.11
13 - Faz desenhos	1 - 4	3.70	0.64	5.49	-2.33
14 - Mãe deixa dormir fora	1 - 4	2.10	1.18	-1.42	0.43
15 - Anda de balouço	1 - 4	3.44	0.86	1.38	-1.49
16 - Salta só num pé	1 - 4	3.35	1.00	0.54	-1.36
17 - Sabe cores (4)	1 - 4	3.78	0.58	9.72	-3.01
18 - Amigos p/brincar	1 - 4	3.29	1.06	0.02	-1.20
19 - Convidado lanchar	1 - 4	2.56	1.23	-1.60	-0.05
20 - Mãe conversa	1 - 4	3.16	0.90	-0.87	-0.69
21 - Trabalhos J.I.	1 - 4	3.27	1.00	-0.51	-0.97
22 - Mãe leva passear	1 - 4	3.00	0.92	-0.93	-0.39
23 - Conhece inicial	1 - 4	3.48	1.01	1.58	-1.76
24 - Sabe cantigas	1 - 4	3.51	0.76	1.08	-1.40
25 - Chamado p/brincar	1 - 4	3.00	0.92	-1.23	-0.26
26 - Salta à corda	1 - 4	2.27	1.26	-1.54	0.37
27 - Outros sentam junto	2 - 4	3.40	0.85	-1.05	-0.88
28 - Convidado p/ dormir	1 - 4	2.35	1.30	-1.74	0.14
29 - Trepá	1 - 4	3.24	1.01	-0.38	-0.99
30 - Mãe brinca	1 - 4	2.30	1.20	-1.49	0.26
31 - Conta	1 - 4	3.53	0.86	1.98	-1.73
32 - Escreve palavras	1 - 4	2.75	1.18	-1.39	-0.34
33 - Mãe lê	1 - 4	2.75	1.19	-1.44	-0.32
34 - Conhece cores (10)	2 - 4	3.87	0.38	10.23	-3.16
35 - Corre	1 - 4	3.73	0.65	5.99	-2.54
36 - Conhece letras	1 - 4	3.02	1.07	-1.01	-0.60
37 - Tem amigos	1 - 4	3.18	1.16	-0.63	-1.00
38 - É grande e forte	1 - 4	3.08	1.11	-0.94	-0.74
39 - Mãe faz comidas	1 - 4	3.00	0.93	-0.48	-0.62
40 - Trabalhos premiados	1 - 4	2.67	1.21	-1.44	-0.35

Quadro 4.2 - Coeficiente de correlação entre cada item e cada uma das quatro sub-escalas e cada item e a escala total, bem como a diferença encontrada entre a correlação com a sub-escala respectiva e a correlação com a sub-escala seguinte (N=63).

Item	C.Cognitiva	C.Física	A.Pares	A.Mãe	Total	≠
1 - Joga à bola	.29	.51*	.22	.30	.37	.19
2 - Aperta sapatos	.34	.52*	.22	.25	.38	.18
3 - Mãe bem-disposta	.31	.27	.37	.52*	.42	.21
4 - Amigos p/jogar	.36	.33	.68*	.52*	.54*	.16
5 - Amigos emprestam	.52*	.55*	.64*	.51*	.64*	.09
6 - Sabe escrever nome	.63*	.38	.32	.26	.48*	.37
7 - Sabe fazer puzzles	.71*	.39	.52*	.41	.61*	.19
8 - Sabe muitas coisas	.65*	.35	.38	.33	.52*	.27
9 - Convidado para festas	.36	.28	.48*	.21	.39	.22
10 - Mãe deixa lanchar fora	.49*	.60*	.63*	.79*	.71*	.19
11 - Bomnos números	.66*	.51*	.46*	.47*	.62*	.15
12 - Salta	.51*	.53*	.59*	.33	.56*	-.06
13 - Faz desenhos	.55*	.54*	.46*	.27	.53*	.01
14 - Mãe deixa dormir fora	.60*	.45*	.58*	.79*	.70*	.19
15 - Anda de balouço	.24	.47*	.22	.26	.33	.21
16 - Salta só num pé	.31	.54*	.29	.32	.41	.22
17 - Sabe cores	.39	.21	.25	.25	.33	.14
18 - Amigos p/brincar	.33	.40	.64*	.36	.49*	.14
19 - Convidado lanchar	.57*	.42	.66*	.67*	.67*	-.01
20 - Mãe conversa	.51*	.46*	.47*	.58*	.59*	.07
21 - Trabalhos J.I.	.71*	.67*	.50*	.50*	.69	.04
22 - Mãe leva passear	.57*	.38	.53*	.77*	.66*	.20
23 - Conhece inicial	.61*	.36	.33	.41	.51*	.20
24 - Sabe cantigas	.39	.31	.25	.26	.36	.13
25 - Chamado p/brincar	.40	.38	.59*	.43*	.51*	.16
26 - Salta à corda	.37	.59*	.41	.49*	.52*	.10
27 - Outros sentam junto	.38	.31	.56*	.27	.44*	.18
28 - Convidado p/ dormir	.61*	.55*	.73*	.64*	.73*	.09
29 - Trepá	.57*	.64*	.49*	.34	.59*	.07
30 - Mãe brinca	.54*	.58*	.63*	.81*	.73*	.18
31 - Conta	.44*	.26	.39	.36	.43*	.05
32 - Escreve palavras	.78*	.59*	.59*	.63*	.76*	.15
33 - Mãe lê	.52*	.30	.38	.75*	.57*	.13
34 - Conhece cores	.19	.18	.09	.18	.18	.01
35 - Corre	.31	.50*	.30	.16	.36	.19
36 - Conhece letras	.71*	.38	.44*	.58*	.63*	.13
37 - Tem amigos	.33	.31	.60*	.23	.42	.27
38 - É grande e forte	.44	.64*	.42	.34	.52*	.20
39 - Mãe faz comidas	.36	.22	.39	.65*	.47*	.26
40 - Trabalhos premiados	.65*	.44*	.60*	.61*	.67*	.04

* p<.001

A leitura do quadro 4.2 permite apreciar a validade convergente discriminante da escala, verificando-se que a quase totalidade dos itens apresentam maior correlação com a sub-escala de que fazem parte do que com qualquer uma das outras três. Apenas dois itens são exceção: o item 12 - salta- que apresenta correlação com a sub-escala de percepção de aceitação pelos pares ($r=.59$, $p<.001$) superior à correlação com a sub-escala de que faz parte, percepção de competência física ($r=.53$, $p<.001$) e o item 19 - convidado a lanchar - que apresenta correlação com a sub-escala de percepção de aceitação materna ($r=.67$, $p<.001$) ligeiramente superior à correlação com a sub-escala de que faz parte, percepção de aceitação pelos pares ($r=.66$, $p<.001$). Note-se, no entanto, que nos dois itens, ambos os valores de r encontrados são significativos e que a diferença é mínima.

Refira-se ainda a situação também excepcional do item 34 - conhece cores - que apresenta correlações muito baixas com todas as sub-escalas. Aliás este item, bem como o item 24 - sabe cantigas - são os únicos que apresentam correlações não significativas com qualquer das sub-escalas.

Seria desejável que a correlação encontrada entre cada item e a respectiva sub-escala além de ser estatisticamente significativa, fosse superior à correlação encontrada com qualquer uma das outras sub-escalas, sendo essa diferença pelo menos de .15. Ora, tal não se verificou em alguns dos itens presentes nesta versão do instrumento usado no estudo piloto.

De facto, a diferença encontrada entre a correlação que o item 13 - faz desenhos - apresenta com a respectiva sub-escala, percepção de competência cognitiva é apenas superior .01 à correlação que este item apresenta com a sub-escala de percepção de competência física. Do mesmo modo, os itens 21 - trabalhos no Jardim Infantil e 40 - trabalhos premiados, apresentam correlação com a escala respectiva, percepção de competência cognitiva superior em apenas .04 à correlação com a sub-escala seguinte. A diferença encontrada entre a correlação apresentada pelo item 31 - conta - com a sub-escala respectiva e a correlação com a sub-escala seguinte foi apenas de .05. Dois itens apresentaram apenas uma diferença de .07 entre a correlação obtida com a respectiva sub-escala e a correlação com a sub-escala seguinte: foram os itens 20 - Mãe conversa e 29 - trepa. A diferença obtida entre a correlação apresentada pelos itens 5 - amigos emprestam e 27 - outros

sentam junto, com a sub-escala respectiva e a correlação que detêm com a sub-escala seguinte foi de .09. Finalmente, no item 36 - conhece letras, obteve-se uma diferença entre a correlação com a sub-escala respectiva e a correlação com a sub-escala seguinte, que se aproxima do limite estabelecido como mínimo, na medida em que foi de .13.

Em suma, estes resultados, apesar de satisfatórios, chamam a atenção para a necessidade de implementar alguma melhoria neste instrumento, tendo sido tomados em consideração na selecção dos itens que consituem a versão final do instrumento.

Tendo em vista apreciar a fidelidade do instrumento usado no estudo-piloto, foi ainda calculado o índice de consistência interna da escala.

Assim, considerados os 40 itens desta versão da EAPCASC, encontrou-se um coeficiente alpha de Cronbach de .94, o que foi interpretado como muito positivo e significativo de homogeneidade entre os itens.

No que diz respeito a cada uma das sub-escalas, os valores de alpha de Cronbach obtidos foram, respectivamente, .87, .70, .80 e .86, para as sub-escalas de percepção de competência cognitiva, percepção de competência física, percepção de aceitação pelos pares e percepção de aceitação materna. Todos estes valores foram interpretados como muito satisfatórios, indicadores de homogeneidade entre os itens.

O quadro 4.3 apresenta o valor de alpha obtido, quer para a escala completa, quer para cada uma das sub-escalas, quando cada um dos itens é respectivamente, retirado.

A leitura do quadro 4.3, torna patente que apenas um item se retirado da sub-escala a que pertence, produziria um aumento no valor do alpha de Cronbach respectivo. Este item foi o item 3 - Mãe bem-disposta, pertencente à sub-escala percepção de aceitação materna. Vários itens, no entanto, mesmo que retirados, não provocam qualquer efeito, quer a nível do alpha da escala total quer das respectivas sub-escalas.

Quadro 4.3 - Valores de alpha de Cronbach obtidos para a escala completa e para a sub-escala respectiva, caso seja retirado cada um dos itens (N=63).

Item	C.Cognitiva	C.Física	A.Pares	A.Mãe	Total	
	alpha=	.87	.70	.80	.86	.94
1 - Joga à bola		.69			.94	
2 - Aperta sapatos		.70			.94	
3 - Mãe bem-disposta				.87	.93	
4 - Amigos p/ jogar			.77		.93	
5 - Amigos emprestam			.78		.93	
6 - Sabe escrever nome	.85				.93	
7 - Sabe fazer puzzles	.84				.93	
8 - Sabe muitas coisas	.85				.93	
9 - Convidado para festas			.80		.93	
10 - Mãe deixa lanchar fora				.83	.93	
11 - Bom nos números	.84				.93	
12 - Salta		.68			.93	
13 - Faz desenhos	.85				.93	
14 - Mãe deixa dormir fora				.83	.93	
15 - Anda de balouço		.69			.94	
16 - Salta só num pé		.68			.93	
17 - Sabe cores	.86				.94	
18 - Amigos p/ brincar			.78		.93	
19 - Convidado lanchar			.78		.93	
20 - Mãe conversa				.86	.93	
21 - Trabalhos J.I.	.84				.93	
22 - Mãe leva passear				.84	.93	
23 - Conhece inicial	.85				.93	
24 - Sabe cantigas	.86				.93	
25 - Chamado p/ brincar			.79		.93	
26 - Salta à corda		.68			.93	
27 - Outros sentam junto			.79		.93	
28 - Convidado p/ dormir			.77		.93	
29 - Trepas		.66			.93	
30 - Mãe brinca				.83	.93	
31 - Conta	.86				.93	
32 - Escreve palavras	.84				.93	
33 - Mãe lê				.84	.93	
34 - Conhece cores	.87				.94	
35 - Corre		.68			.93	
36 - Conhece letras	.84				.93	
37 - Tem amigos			.79		.93	
38 - É grande e forte		.66			.93	
39 - Mãe faz comidas				.86	.93	
40 - Trabalhos premiados	.85				.93	

De facto, como se pode ler no quadro 4.3, os itens 1, 2, 15, 17 e 34, se retirados, permitiriam que o valor de alpha da escala completa se mantivesse em .94. O item 34, se retirado da sub-escala percepção de competência cognitiva, teria como efeito a não alteração do valor de alpha respectivo (.87); a retirada do item 2 não provocaria qualquer variação no alpha da sub-escala de competência física (.70); do mesmo modo a retirada do item 9 não provoca alteração no alpha da sub-escala de percepção de aceitação pelos pares (.80) e finalmente a retirada dos itens 20 e 39, permitiria a manutenção do valor de alpha da sub-escala de percepção de aceitação materna (.86).

Refira-se ainda que a retirada de qualquer um dos restantes itens, provocaria um abaixamento, variável entre .01 e .04, nos valores de alpha da sub-escala de que fazem parte, respectivamente. Os dois itens cuja retirada provocaria uma maior diminuição do valor de alpha da sub-escala respectiva são os itens 29 e 38, ambos pertencentes à sub-escala de percepção de competência física.

Estudo teste-reteste

O estudo piloto conduzido incluiu também um estudo teste-reteste, com objectivo de calcular a fidelidade do instrumento, ao nível da estabilidade temporal dos resultados. Assim, 17 das crianças que participaram no estudo-piloto (ou seja 27% da amostra), foram re-avaliadas após um intervalo de 24 horas. O coeficiente de correlação de Pearson foi calculado para cada uma das sub-escalas, bem como para a escala total.

No que se refere às quatro sub-escalas e à escala total, os valores de r encontrados são todos significativos ($p < .001$): sub-escala de percepção de competência física, $r = .68$; sub-escala de percepção de competência cognitiva, $r = .79$; sub-escala de percepção de aceitação pelos pares, $r = .81$; sub-escala de percepção de aceitação materna, $r = .83$ e escala total, $r = .87$. Estes valores foram considerados bastante satisfatórios.

Versão final do instrumento

Na sequência da análise do comportamento dos diferentes itens no estudo-piloto, procedeu-se à construção do instrumento de avaliação da auto-percepção de competência e aceitação social para crianças, em imagens, adaptado da escala de Harter e Pike (1983).

A selecção dos itens⁵ que fariam parte da escala, orientou-se por algumas opções, a saber: Por um lado, uma vez que de modo geral, os 24 itens da escala original para idade pré-escolar não se revelaram absolutamente desadequados, julgámos apropriado mantê-los na versão portuguesa, embora submetidos a algumas alterações menores, quer ao nível da redacção dos itens, quer ao nível das imagens-suporte. A manutenção destes 24 itens facilitaria a comparação de resultados do estudo com outras investigações citadas na literatura. Por outro lado, considerou-se pertinente acrescentar alguns itens novos, de modo a aumentar a fidelidade e validade da escala à população em estudo, sendo que esse aumento deveria situar-se dentro de limites razoáveis, de modo a que a aplicação do instrumento não exigisse um esforço demasiado a crianças de 5 anos. Para além disso, o número de itens existente em cada sub-escala deveria ser igual. Nesse sentido fixou-se em 32 o número total de itens (8 por cada sub-escala).

Procedeu-se então à análise do comportamento dos itens, sub-escala por sub-escala, tendo-se seleccionado os dois itens de cada sub-escala que se haviam revelado como mais discriminativos e fidedignos, para além dos seis originais.

Apenas na sub-escala de aceitação materna se mantiveram todos os itens do instrumento do estudo-piloto, uma vez que estes eram em número de oito e que, no cômputo final não haviam levantado problemas de maior. Excepção apenas feita para o item 39, acerca da *frequência com que a mãe cozinha comidas que agradam à criança*, o qual, mesmo alterando a redacção, continuou a levantar questões: no contexto cultural português tal comportamento da mãe não é entendido como índice de aceitação materna. Finalmente, refira-se que no item 3, *mãe bem-disposta* (que faz parte da sub-escala original) foi acentuada a diferença entre as duas imagens a nível da

⁵ Alguns aspectos resultantes do estudo-piloto conduzido junto das mães, dos pais e das educadoras, foram tidos em conta nesta selecção, os quais serão referidos adiante, aquando da apresentação dos respectivos estudos.

expressão da mãe, uma vez que este era o único item, cuja retirada traria como efeito um aumento do coeficiente alpha de Cronbach.

Na sub-escala de aceitação pelos pares, foi excluído o item 9, relativo à *frequência de convites para festas de anos* e cuja retirada aliás não alteraria o coeficiente alpha de Cronbach desta sub-escala. Pensamos que uma das razões para o comportamento menos positivo deste item, no estudo-piloto, tem a ver com um certo enviezamento cultural que as festas de aniversário encerram. De facto, a amostra de crianças usada no estudo-piloto era predominantemente de meio socio-cultural baixo, no qual o hábito de convidar para festas de aniversário é menos comum.

Na sub-escala de competência cognitiva⁶, de entre os 14 itens presentes no estudo piloto, mantivemos, como atrás referido, os seis originais, aos quais acrescentámos dois: item 6, *sabe escrever o nome* e o item 21, *qualidade dos trabalhos no Jardim Infantil*, porque eram aqueles que melhor correspondiam aos critérios de selecção. De facto, os itens excluídos referem-se demasiado a situações mais próximas da escolaridade básica do que do nível pré-escolar (*saber muitas coisas; ser bom nos números*, evocando as operações de adição e subtracção; *saber escrever palavras*), ou a aspectos pontuais das actividades do jardim infantil (*saber cantigas* ou *fazer bem desenhos*). Estas últimas são representadas de modo mais genérico no item 21 relativo à *qualidade dos trabalhos no Jardim Infantil*, no qual também se procedeu à reformulação da imagem-suporte, de modo a que a diferença entre as duas gravuras fosse mais em termos de qualidade dos trabalhos realizados do que em termos de quantidade, como a imagem usada no estudo-piloto.

Por outro lado, houve uma modificação importante introduzida no item 40, *Trabalhos premiados*, pertencente à escala original, uma vez que no contexto português, os trabalhos feitos pelas crianças no jardim de infância nunca são premiados através de *estrelas*, como é referido no item original, mas eventualmente poderão ser elogiados pela educadora. Assim, neste caso, as duas imagens foram desenhadas de novo, tendo o texto que define o item sido redigido nos seguintes termos: *a educadora deste menino (ou desta menina) diz-lhe muitas vezes que os trabalhos dele (ou dela) estão*

⁶ A qual passámos a designar como competência cognitivo-académica, dada a saturação de tarefas académicas entre as ditas cognitivas .

bem feitos; a educadora deste menino (ou desta menina) não lhe diz assim muitas vezes que os trabalhos dele (ou dela) estão bem feitos. A gravura que acompanha o texto representa um cenário habitual de uma sala de Jardim de Infância, as crianças encontram-se dispostas em mesas redondas a trabalhar, com expressão neutra; a educadora, de costas, entrega um trabalho à criança-alvo, que está de frente. O que distingue a imagem da direita da da esquerda é sobretudo a expressão da criança-alvo, numa mais sorridente que na outra⁷.

Finalmente, entre os dois itens existentes no estudo-piloto, referentes ao *conhecimento das cores* (itens 17 e 34), optou-se por manter aquele em que estava representado maior número de cores, tendo sido ainda acrescentada a cor cinzenta.

A apreciação conduzida sobre o comportamento dos três itens pertencentes à sub-escala de competência física⁸, não presentes na forma original da escala (itens 1, 26 e 38), salientou a sua boa qualidade. Foi, no entanto excluído o item 26, *salta à corda*, uma vez que se considerou que saltar à corda constitui uma actividade mais frequente em crianças de idade escolar, sobretudo do sexo feminino. Por outro lado, no que se refere ao item 38, *ser forte*, foi feita uma imagem nova uma vez que na anterior, o conceito de *ser forte - ter força* se confundia com o conceito *ser forte - constituição física*. Por conseguinte, a imagem-suporte actual representa duas crianças a atirar um peso; na gravura da esquerda, a criança *não tem muita força* e o peso fica perto, na da direita a criança, *com mais força*, consegue atirar o peso mais longe.

A terminar, refira-se que outras alterações de menor importância foram introduzidas ao longo de toda a escala, quer ao nível da redacção dos itens, quer de detalhes pictóricos.

⁷ Assor, Orr e Priel (1989, Priel, Assor & Orr, 1990) referem que na versão hebraica da mesma escala de Harter e Pike (1983), este item também foi substituído, uma vez que a atribuição de estrelas, como forma de premiar a qualidade do trabalho não constitui hábito nos jardins de infância de Israel. Na versão hebraica este item refere-se à frequência com que a educadora afixa os trabalhos da criança na parede. No entanto, os resultados da análise factorial levaram à exclusão do item em versões posteriores do instrumento.

⁸ A qual passámos a designar como competência físico-motora, dada a importância da dimensão motórica nos itens que constituem a sub-escala.

A figura 2 apresenta a listagem dos itens que fazem parte da versão final da Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens (versão para crianças de idade pré-primária).

Figura 2 - Listagem dos itens

<p>Competência Cognitiva/académica</p> <p>1. Sabe fazer puzzles 5. <i>Educadora</i> elogia 9. Conhece cores 13. Sabe contar 17. Conhece 1ª letra 21. Conhece letras 25. Trabalhos Jardim Infantil 29. Sabe escrever nome</p> <p>Aceitação pelos Pares</p> <p>2. Tem amigos 6. Convidado dormir 10. Amigos para jogar 14. Amigos p/ brincar 18. Chamado p/ brincar 22. Convidado lanchar 26. Amigos emprestam 30. Outros sentam junto</p>	<p>Competência Física/motora</p> <p>3. Anda de balouço 7. Trepas 11. Aperta sapatos 15. Consegue saltar 19. Corre 23. Salta a pé coxinho 27. Joga à bola 31. É forte</p> <p>Aceitação Materna</p> <p>4. Mãe bem-disposta 8. Mãe leva passear 12. Mãe faz comidas 16. Mãe lê histórias 20. Mãe brinca 24. Mãe conversa 28. Mãe deixa lanchar 32. Mãe deixa dormir</p>
--	--

Em suma, a escala final é pois, formada por 32 itens (8 de cada sub-escala), dos quais 24 fazem parte da forma *preschool-kindergarten* da versão original, de Harter e Pike (1983). Os oito itens acrescentados, dois de cada sub-escala são aqueles que no estudo-piloto se revelaram mais discriminativos e fidedignos. Alguns destes (nºs 26, 27, 28, 30 e 32) fazem parte da forma *first ans second grades* da mesma escala de Harter e Pike (1983), enquanto os restantes (nºs 25, 29 e 31) são itens novos, elaborados para o estudo piloto.

A ordem de apresentação dos itens respeita inteiramente a original, procedendo-se à alternância de um item de competência cognitivo-académica, um item de aceitação pelos pares, um item de competência físico-motora, um item de aceitação materna. Tal como na escala original, foi mantida a representação das gravuras em folhas de cor, uma cor para cada uma das quatro dimensões em estudo. Foi elaborada uma folha de resposta adaptada a esta versão da Escala.

Manual de instruções

O manual de instruções de administração e cotação da EAPCASC foi elaborado a partir da tradução do manual da escala americana (Harter & Pike, 1983). No entanto, o manual português para além de estar adaptado à versão portuguesa da escala, integra também indicações para aplicação da *Escala de Percepção de Competência para Crianças, em imagens*, a uma criança acerca de uma outra, sua amiga. Tal extensão justifica-se na medida em que a percepção de competência cognitivo-académica e físico-motora que o "melhor amigo" tem da criança é uma das variáveis consideradas no estudo exploratório dos factores preditores da auto-percepção de competência pessoal em crianças de idade pré-escolar.

1.2. Características psicométricas da EAPCASC, portuguesa.

A versão final da EAPCASC, portuguesa, tal como foi usada neste estudo, foi submetida aos procedimentos correntes de apreciação das suas qualidades psicométricas, nomeadamente a nível da sensibilidade dos itens, da sua estrutura factorial, bem como da sua fidelidade, através do índice de consistência interna, e da sua validade convergente discriminante, através do coeficiente de correlação de cada item com a sub-escala respectiva e com a escala completa. Apresentaremos de seguida, os resultados destas análises, na sequência das quais se procederá à leitura descritiva dos dados obtidos com a escala⁹.

Refira-se, no entanto, que a reacção observada nas crianças da amostra, de modo consistente, relativamente ao item 12, o qual se refere à frequência com que a mãe faz comidas que a criança gosta, encarada como índice de aceitação materna, nos levou a excluí-lo das análises que se seguem. Neste sentido, a EAPCASC é constituída apenas por 31 itens.

⁹ Note-se que embora se trate de medidas ordinais, seguindo a recomendação feita em várias obras da especialidade (Fife-Schaw, 1995; Miller, 1984; Reckase, 1990; Ribeiro, 1999) optamos por recorrer à estatística paramétrica, tal como procedemos no estudo-piloto, na medida em que privilegiamos a congruência entre os procedimentos estatísticos usados ao longo do estudo.

1.2.1. Sensibilidade dos itens

Tendo em vista apreciar a sensibilidade dos itens que fazem parte da EAPCASC, portuguesa, procedeu-se à análise da distribuição obtida para cada item. O quadro 4.4 resume esta análise, indicando a variação obtida para cada item, a respectiva média e desvio-padrão, bem como os valores de curtose e assimetria obtidos.

Quadro 4.4 - Sensibilidade dos itens da EAPCASC: variação, média e desvio-padrão, bem como valores de curtose e assimetria obtidos, para cada item (N=128).

Item	Varição	Média	D-P	Curtose	Assimetria
1 - Sabe fazer puzzles	1 - 4	3.38	0.99	0.51	-1.36
2 - Tem amigos	1 - 4	3.17	1.06	-0.88	-0.80
3 - Anda de balouço	1 - 4	3.55	0.84	1.41	-1.65
4 - Mãe bem-disposta	1 - 4	3.20	0.73	-0.60	-0.45
5 - Educadora elogia	2 - 4	3.33	0.67	-0.73	-0.49
6 - Convidado ir dormir	1 - 4	2.35	1.08	-1.32	0.05
7 - Trepa	1 - 4	3.14	1.02	-0.46	-0.88
8 - Mãe leva passear	2 - 4	3.20	0.78	-1.25	-0.37
9 - Conhece cores	2 - 4	3.78	0.50	4.43	-2.27
10 - Amigos p/ jogar	1 - 4	3.27	0.94	-0.23	-0.98
11 - Aperta sapatos	1 - 4	2.99	1.23	-1.25	-0.66
13 - Sabe contar	1 - 4	3.46	0.79	0.34	-1.22
14 - Amigos p/ brincar	1 - 4	3.35	0.91	0.11	-1.14
15 - Consegue saltar	1 - 4	3.59	0.70	1.44	-1.54
16 - Mãe lê histórias	1 - 4	2.80	1.05	-0.90	-0.51
17 - Conhece inicial	1 - 4	3.66	0.69	3.54	-2.07
18 - Chamado p/ brincar	1 - 4	3.10	0.87	-0.39	-0.64
19 - Corre	1 - 4	3.69	0.72	5.29	-2.43
20 - Mãe brinca	1 - 4	2.60	1.05	-1.17	-0.11
21 - Conhece letras	1 - 4	3.11	0.94	-0.62	-0.68
22 - Convidado ir lanchar	1 - 4	2.90	0.96	-0.53	-0.60
23 - Salta pé coxinho	1 - 4	3.38	0.90	0.65	-1.30
24 - Mãe conversa	1 - 4	3.28	0.85	0.10	-0.97
25 - Trabalhos J.I.	1 - 4	3.52	0.66	1.02	-1.24
26 - Amigos emprestam	1 - 4	3.33	0.87	0.67	-1.21
27 - Joga à bola	1 - 4	3.46	0.82	1.38	-1.47
28 - Mãe deixa ir lanchar	1 - 4	3.05	1.01	-0.48	-0.79
29 - Sabe escrever nome	1 - 4	3.48	0.88	1.81	-1.66
30 - Outros sentam junto	1 - 4	3.32	0.89	0.19	-1.09
31 - É forte	1 - 4	3.36	0.93	-0.02	-1.14
32 - Mãe deixa dormir fora	1 - 4	2.63	1.18	-1.44	-0.27

Da leitura do quadro 4.4, pode apreciar-se a distribuição obtida para os vários itens que constituem a EAPCASC. Assim, a quase totalidade dos itens apresentou uma variação entre o mínimo e o máximo possíveis (1-4). Os únicos itens em que a variação se limitou entre 2 e 4, foram os itens 5, educadora elogia, 8, Mãe leva a passear e 9, conhece cores.

Verificou-se também que o item que apresenta maior média é o item 9, conhece cores ($\underline{M}=3.87$), sendo também aquele cujo desvio-padrão é menor ($\underline{D-P}=0.50$); o item que apresenta média mais baixa é o item 6, convidado a dormir ($\underline{M}=2.35$), e aquele cujo desvio-padrão é maior é o item 11, aperta sapatos ($\underline{D-P}=1.23$).

No que diz respeito às medidas de curtose e de assimetria, verifica-se que apenas dois itens apresentam valores indicativos de uma distribuição muito afastada da distribuição normal. São os itens 9, conhece cores e 19, corre, nos quais, de facto se verifica uma concentração dos resultados nos valores mais elevados da escala.

Em suma, pode considerar-se que os itens que constituem a EAPCASC, portuguesa, são, de modo geral, satisfatórios.

1.2.2. Estrutura factorial

A análise da estrutura factorial apresentada por esta escala obedeceu a critérios não meramente estatísticos, mas decorrentes de considerações teóricas.

Assim, num primeiro momento verificou-se a adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais, tal como é proposto por Norusis (1993). Foram considerados três indicadores. O primeiro indicador é dado pelo teste de esfericidade de Bartlett, o qual é utilizado para verificar a hipótese de a matriz de correlações ser uma matriz idêntica, ou seja, se todos os valores em diagonal são 1 e todos os outros são 0. Os resultados desta análise permitem-nos concluir que se trata de dados provenientes de uma população multivariada normal ($\chi^2=1281.95$, $p<.0001$).

O segundo indicador da adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais é o coeficiente de correlação parcial. Se as variáveis partilharem factores comuns, os coeficientes de correlação parcial entre os pares de variáveis devem ser pequenos quando os efeitos lineares das outras variáveis forem eliminados. As correlações parciais são então estimativas das correlações entre os factores únicos e devem estar próximas de zero, quando os pressupostos da análise factorial são cumpridos. O índice de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin compara as magnitudes dos coeficientes de correlação observados com as magnitudes dos coeficientes de correlação parcial. Quanto mais elevado for este índice mais adequada é a realização da análise factorial. O índice obtido foi de .77, o que é considerado bom.

Finalmente, o terceiro critério da adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais, é o valor da comunalidade de cada item. A comunalidade de um item consiste no somatório das variâncias explicadas pelos diversos factores; quanto mais elevada for, mais a variância do item é explicada pelos factores comuns. Os valores da comunalidade (h^2) dos itens são apresentados no quadro 4.5.

Num segundo momento, e uma vez assegurada a adequabilidade de se proceder a uma análise de componentes principais, a partir de critérios estatísticos, optou-se por limitar a quatro, o número de factores a extrair, dado ser esse o número de dimensões conceptualmente consideradas na construção da escala.

Em suma, procedeu-se a uma análise de componentes principais, com rotação ortogonal (procedimento varimax), com limite de quatro factores. Estes quatro factores explicam na sua totalidade 41% da variância. O primeiro factor destaca-se dos restantes, explicando 22.3% da variância, enquanto os outros três explicam respectivamente 7.3%, 6.3% e 5.1%.

O quadro 4.5, na página seguinte, apresenta os quatro factores com respectivos valores próprios (eigenvalues) e percentagem de variância explicada, as saturações factoriais dos 31 itens correspondentes, bem como a sua comunalidade.

A análise do conteúdo dos itens que saturam em cada factor permite a sua interpretação nos seguintes termos:

Quadro 4.5 - EAPCASC: Saturações factoriais após rotação ortogonal e comunalidade (h^2) dos itens. Valores próprios (eigenvalues) e percentagem da variância explicada.

Itens	h^2	F1	F2	F3	F4
16 - Mãe lê histórias	.558	.730			
22 - Convidado ir lanchar fora	.523	.680			
28 - Mãe deixa ir lanchar	.497	.673			
24 - Mãe conversa	.523	.668			
32 - Mãe deixa ir dormir fora	.413	.547			
20 - Mãe brinca	.472	.544			
8 - Mãe leva a passear	.313	.406			
6 - Convidado ir dormir	.371	.403			
14 - Amigos p/ brincar	.682		.813		
10 - Amigos p/ jogar	.603		.739		
2 - Tem amigos	.518		.672		
30 - Outros sentam junto	.577		.655		
26 - Amigos emprestam brinquedos	.431		.517		
18 - Chamado p/ brincar	.428		.439		
15 - Consegue saltar	.479			.609	
23 - Salta a pé coxinho	.439			.598	
7 - Tropa	.441			.597	
19 - Corre	.301			.537	
31 - É forte	.352			.519	
1 - Sabe fazer puzzles	.326			.442	
3 - Anda de balouço	.289			.440	
27 - Joga à bola	.309			.439	
17 - Conhece inicial do nome	.471				.646
5 - Educadora elogia	.412				.576
29 - Sabe escrever o nome	.326				.514
25 - Trabalhos J.I.	.407				.473
4 - Mãe bem-disposta	.328				.464
11 - Aperta sapatos	.206				.440
13 - Sabe contar	.269				.362
9 - Conhece cores	.181				.327
21 - Conhece letras	.272				.238
valores próprios (eigenvalues)		6.93	2.25	1.96	1.58
% variância		22.3	7.3	6.3	5.1

Oito itens saturam no factor 1, quatro dos quais se referem a actividades que a mãe realiza com a criança (ler histórias, conversar, brincar e levar a passear), enquanto os restantes quatro implicam um certo

afastamento da mãe, ou seja, a criança é convidada e a mãe autoriza a sua ida a lancha ou dormir a casa de pessoas amigas. Embora a intenção inicial dos dois itens que se referem a convites fosse obter uma apreciação do sentimento que a criança tem de quanto a sua presença é requerida pelos pares para partilhar quer uma refeição, quer o período da noite, o que, na realidade, parece ocorrer é que as crianças não fazem grande distinção entre o convite para ir e a ida de facto, assimilando as duas situações. Neste sentido, parece-nos que este primeiro factor, traduz a **percepção da qualidade da relação com a mãe**, quer nas actividades que implicam proximidade, quer na capacidade de se distanciar daquela.

Seis itens, que se referem quer ao sentimento da criança de que tem amigos que partilham com ela actividades e brinquedos, quer à percepção que tem de quanto a sua companhia é procurada pelos outros, saturam no factor 2. Neste sentido, parece-nos que este segundo factor traduz a **percepção da qualidade da relação com os pares**.

Oito itens que se referem à percepção que a criança tem da competência com que realiza uma série de actividades habituais no jardim infantil saturam no factor 3. Exceptuando o item 1 que se refere à realização de puzzles, todos os restantes implicam actividades de motricidade grossa. No entanto, o que nos parece haver de comum entre as diversas actividades e que poderá estar subjacente à compreensão que a criança tem dos oito itens é que todos eles se referem a acções que são naturalmente aprendidas pelas crianças, no contexto do jardim infantil. Neste sentido, parece-nos que este terceiro factor traduz a **percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas**. De facto, embora a escala original, estabeleça a distinção entre actividades motóricas e cognitivas, não nos parece que do ponto de vista das crianças tal dicotomia faça sentido.

Finalmente, nove itens saturam no factor 4. Destes nove itens, sete referem-se à percepção que a criança tem da competência com que realiza uma série de actividades habituais no jardim infantil, como por exemplo identificar letras, entre as quais a inicial do nome, saber escrever o nome próprio, saber contar, conhecer cores, fazer bons trabalhos ou saber apertar os cordões dos sapatos. Os outros dois itens referem-se à percepção que a criança tem da resposta à sua competência de realização, por parte de dois adultos significativos: a mãe e a educadora. Na mesma linha de leitura do anterior, parece-nos que o que é comum aos itens que saturam este factor é

o facto de traduzirem a **percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas** à criança, nomeadamente pela mãe e pela educadora, incluindo a percepção da avaliação que é feita por estes dois adultos. Refira-se ainda que embora a carga factorial dos itens 9 e 21 esteja abaixo do valor critério definido (.350), com base na análise de conteúdo destes itens, decidiu-se conservá-los.

A identificação e a interpretação atribuída a estes quatro factores, afastando-nos um pouco da estrutura original da escala, leva-nos a considerar a substituição das quatro sub-escalas primitivas (percepção de competência cognitivo-académica, percepção de aceitação pelos pares, percepção de competência físico-motora e percepção de aceitação materna), por outras quatro, modificadas em função da constituição dos factores identificados. Parece-nos que tal procedimento se traduzirá num aumento da validade da escala, para a população em estudo.

Em suma, de acordo com a hipótese que havia sido colocada neste estudo¹⁰, os resultados obtidos apontam para o facto de que as crianças de cinco anos, não só são capazes de discriminar entre a percepção que têm da sua competência pessoal e a percepção que têm da sua aceitação pessoal como são capazes de proceder à distinção entre domínios diferentes de competência, aprendido e ensinado (em vez de motor e cognitivo), e entre a aceitação que ressentem nos pares e na mãe.

Estes dados reforçam a perspectiva da multidimensionalidade do self e, embora as dimensões identificadas sejam outras, são compatíveis com os resultados de investigação recente que reconhece diferentes domínios na auto-percepção de crianças de cinco anos (Marsh, Craven & Debus, 1998, Measelle, Ablow, Cowan & Cowan, 1998).

1.2.3. Fidelidade

A fidelidade da EAPCASC, como instrumento de avaliação da auto-percepção de competência e aceitação social, junto de crianças de 5 anos de

¹⁰ Cf. capítulo de apresentação do estudo, pp. 216-217.

idade, foi apreciada através do cálculo do índice de consistência interna (coeficiente alpha de Cronbach).

O valor de alpha de Cronbach obtido, quando se considera o total dos 31 itens foi de .87. Quando se procede à mesma análise da consistência interna, considerando cada uma das sub-escalas derivadas, respectivamente, dos quatro factores identificados, obteve-se como valores de alpha de Cronbach, para a sub-escala de percepção da qualidade da relação com a mãe, .80, para a sub-escala de percepção da qualidade da relação com os pares, .82, para a sub-escala de percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, .70 e, finalmente, para a sub-escala de percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, .64.

Os valores obtidos como índices de consistência interna da EAPCASC, quer a nível global, quer de cada uma das sub-escalas consideradas, são considerados satisfatórios e indicadores de certa homogeneidade entre os itens.

O quadro 4.6, na página seguinte, apresenta o valor de alpha obtido, quer para a escala completa, quer para cada uma das sub-escalas, quando cada um dos itens é respectivamente, retirado.

Como se poderá apreciar da leitura do quadro 4.6, apenas três itens, se retirados, provocariam um ligeiro aumento do valor de alpha obtido para a escala completa. São os itens 1, sabe fazer puzzles, 11, aperta cordões dos sapatos e 17, conhece a inicial do nome, cuja retirada faria o coeficiente alpha aumentar para .88. A retirada de qualquer um dos restantes itens teria como efeito a manutenção do valor de alpha em .87.

Considerando agora os valores de alpha obtidos em cada uma das sub-escalas, verifica-se que a retirada de qualquer dos itens apenas teria como efeito a manutenção do valor de alpha, no caso do item 11, aperta cordões dos sapatos (.64, para a sub-escala de percepção de competência na realização de actividades ensinadas) ou a sua diminuição, no caso de qualquer um dos outros itens.

De facto, os itens, cuja retirada provoca uma diminuição mais acentuada são os itens 22, convidado a ir lanchar fora e 32, Mãe deixa dormir fora (.77 em vez de .80, para a sub-escala de percepção de qualidade

de relação com a mãe), o item 10, amigos para jogar (.77 em vez de .82, para a sub-escala de percepção de qualidade de relação com os pares), o item 7, trepa (.64 em vez de .70, para a sub-escala de percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas) e o item 5, educadora elogia (.59 em vez de .64, para sub-escala de percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas).

Quadro 4.6 - EAPCASC: valores de alpha de Cronbach obtidos para a escala completa e para a sub-escala respectiva, caso seja retirado cada um dos itens (N=128).

Item	R.Mãe	R.Pares	C.Aprendido	C.Ensinado	Total
alpha=	.80	.82	.70	.64	.87
1 - Sabe fazer puzzles			.69		.88
2 - Tem amigos		.78			.87
3 - Anda de balouço			.68		.87
4 - Mãe bem-disposta				.61	.87
5 - Educadora elogia				.59	.87
6 - Convidado ir dormir	.79				.87
7 - Trepa			.64		.87
8 - Mãe leva a passear	.80				.87
9 - Conhece cores				.62	.87
10 - Amigos p/ jogar		.77			.87
11 - Aperta sapatos				.64	.88
13 - Sabe contar				.60	.87
14 - Amigos p/ brincar		.78			.87
15 - Consegue saltar			.66		.87
16 - Mãe lê histórias	.79				.87
17 - Conhece inicial				.60	.88
18 - Chamado p/ brincar		.81			.87
19 - Corre			.68		.87
20 - Mãe brinca	.78				.87
21 - Conhece letras.				.61	.87
22 - Convidado ir lanchar	.77				.87
23 - Salta pé coxinho			.68		.87
24 - Mãe conversa	.79				.87
25 - Trabalhos J.I.				.60	.87
26 - Amigos emprestam		.80			.87
27 - Joga à bola			.67		.87
28 - Mãe deixa ir lanchar	.78				.87
29 - Sabe escrever nome				.60	.87
30 - Outros sentam junto		.78			.87
31 - É forte			.67		.87
32 - Mãe deixa dormir fora	.77				.87

Em suma, pode considerar-se que os valores de consistência interna obtidos para a EAPCASC são indicativos de homogeneidade entre os itens, mas o facto dos coeficientes de alpha obtidos para as quatro sub-escalas, serem afectados pela retirada de qualquer dos itens, demonstra a respectiva pertinência na constituição deste instrumento de avaliação da percepção de competência pessoal e de aceitação social para crianças de idade pré-escolar.

1.2.4. Validade convergente discriminante

A validade convergente discriminante da EAPCASC foi apreciada através do cálculo da correlação entre cada item e cada uma das sub-escalas, considerando-se como desejável que a correlação de cada item com a sub-escala de que faz parte seja superior à correlação com qualquer outra sub-escala.

O quadro 4.7, na página seguinte, apresenta os valores do coeficiente de correlação de Pearson obtidos entre cada item e cada uma das quatro sub-escalas, bem como com a escala completa.

Da leitura do quadro 4.7 pode apreciar-se a validade convergente discriminante da EAPCASC portuguesa, na medida em que se verifica que o coeficiente de correlação de Pearson obtido entre cada item e a sub-escala respectiva é superior ao coeficiente de correlação obtido com qualquer das outras três sub-escalas. De facto, para a quase totalidade dos itens, a diferença encontrada entre a correlação obtida com a sub-escala respectiva e a correlação obtida com a sub-escala seguinte é superior ao critério estabelecido como desejável de .15. Apenas dois itens são excepção, item 4 - Mãe bem-disposta e item 25, trabalhos no JI, em que as diferenças obtidas foram respectivamente de .12 e .10.

Além disso, verifica-se que os coeficientes de correlação obtidos entre cada item e a respectiva sub-escala são significativos ($p < .001$). Por outro lado, a quase totalidade dos valores de correlação (coeficiente de Pearson) obtidos entre cada item e a escala completa são também significativos ($p < .001$).

Quadro 4.7 - EAPCASC: Coeficiente de correlação entre cada item e cada uma das quatro sub-escalas e cada item e a escala total, bem como a diferença encontrada entre a correlação com a sub-escala respectiva e a correlação com a sub-escala seguinte (N=128).

Item	R.Mãe	R.Pares	C.Aprend.	C.Ensin.	Total	≠
1 - Sabe fazer puzzles	.11	.01	.52*	.20	.27	.32
2 - Tem amigos	.37*	.76*	.21	.29	.54*	.39
3 - Anda de balouço	.26	.18	.52*	.29	.41*	.23
4 - Mãe bem-disposta	.25	.37*	.19	.49*	.42*	.12
5 - Educadora elogia	.15	.28	.32*	.55*	.41*	.23
6 - Convidado ir dormir	.65*	.40*	.35*	.29	.58*	.25
7 - Trepá	.33*	.22	.69*	.29	.50*	.36
8 - Mãe leva a passear	.54*	.31*	.27	.32*	.49*	.22
9 - Conhece cores	.15	.13	.24	.38*	.29	.18
10 - Amigos p/ jogar	.37*	.78*	.29	.23	.55*	.41
11 - Aperta sapatos	.15	.12	.14	.55*	.30	.40
13 - Sabe contar	.18	.26	.33*	.53*	.41*	.20
14 - Amigos p/ brincar	.29	.76*	.24	.29	.52*	.47
15 - Consegue saltar	.20	.32*	.58*	.23	.43*	.26
16 - Mãe lê histórias	.62*	.17	.10	.05	.35*	.45
17 - Conhece inicial	-.01	.14	.05	.50*	.20	.36
18 - Chamado p/ brincar	.44*	.63*	.41*	.40*	.62*	.19
19 - Corre	.16	.12	.53*	.18	.32*	.35
20 - Mãe brinca	.66*	.34*	.43*	.24	.58*	.23
21 - Conhece letras	.37*	.29	.29	.54*	.49*	.17
22 - Convidado ir lanchar	.71*	.37*	.32*	.28	.58*	.34
23 - Salta pé coxinho	.24	.26	.55*	.23	.42*	.29
24 - Mãe conversa	.62*	.40*	.17	.25	.50*	.22
25 - Trabalhos J.I.	.30	.20	.42*	.52*	.46*	.10
26 - Amigos emprestam	.41*	.67*	.24	.33*	.55*	.26
27 - Joga à bola	.32*	.24	.57*	.29	.47*	.25
28 - Mãe deixa ir lanchar	.67*	.39*	.30	.25	.56*	.28
29 - Sabe escrever nome	.22	.25	.17	.55*	.38*	.30
30 - Outros sentam junto	.41*	.74*	.19	.35*	.56*	.33
31 - É forte	.31*	.32*	.60*	.29	.49*	.28
32 - Mãe deixa dormir fora	.73*	.37*	.29	.33*	.60*	.36

* p<.001

Uma vez estabelecida a estrutura da EAPCASC em quatro sub-escalas, derivadas respectivamente dos quatro factores definidos na estrutura factorial, procedeu-se ao estudo da correlação (coeficiente de

Pearson) existente entre elas e entre cada uma das sub-escalas e a escala completa. O quadro 4.8 apresenta os resultados obtidos.

Quadro 4.8 - EAPCASC: Coeficiente de correlação entre as quatro sub-escalas e entre cada sub-escala e a escala completa (N=128).

	R.Mãe	R.Pares	C.Aprendido	C.Ensinado
R.Mãe				
R.Pares	.73*			
C.Aprendido	.40*	.36*		
C.Ensinado	.38*	.40*	.68*	
Total	.81*	.76*	.72*	.72*

*p<.001

O quadro 4.8 mostra que a correlação existente entre cada uma das sub-escalas e a escala completa é elevada, sendo significativa para $p < .001$. Por outro lado, verifica-se que a correlação entre as duas sub-escalas relativas à percepção de aceitação social, isto é, a sub-escala de percepção de qualidade de relação com a mãe e a sub-escala de percepção de qualidade de relação com os pares é maior do que a correlação encontrada entre qualquer uma destas sub-escalas e qualquer das sub-escalas de percepção de competência. Do mesmo modo, também se verifica que a correlação existente entre as duas sub-escalas de percepção de competência, isto é, a sub-escala de percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e a sub-escala de percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas é superior à correlação encontrada entre qualquer uma destas sub-escalas e qualquer sub-escala de percepção de aceitação social.

Podemos pois concluir, de acordo com a hipótese colocada que o constructo avaliado através da EAPCASC, isto é, a auto-percepção de competência pessoal e aceitação social, não constitui um constructo uno, mas dois constructos diferenciados: auto-percepção de competência pessoal e auto-percepção de aceitação social. Secundariamente, cada um destes dois constructos diferencia-se em função do domínio de referência, estabelecendo, respectivamente, a auto-percepção de competência na

realização de actividades intencionalmente ensinadas, a auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, a auto-percepção de qualidade de relação com os pares e auto-percepção de qualidade de relação com a mãe.

Em suma, pode considerar-se que a EAPCASC portuguesa constitui um instrumento de avaliação da percepção de competência pessoal e de aceitação social junto de crianças de 5 anos com qualidades psicométricas muito satisfatórias. De facto, não só se verificou que os itens apresentavam um grau de sensibilidade elevado, como a consistência interna da escala bem como a sua validade convergente discriminante, uma vez assumida a estrutura resultante da análise factorial, se revelaram muito positivas. Para além disso, os valores de correlação encontrados entre as sub-escalas, tomadas duas a duas, permitem a sua análise a um nível de menor especificação.

1.2.5. Medidas descritivas

Na sequência do atrás referido, foram calculadas para cada criança, várias notas:

- uma nota relativa à escala completa obtida por somatório de todos os 31 itens;
- uma nota relativa à Escala de Auto-Percepção de Competência Pessoal, obtida por somatório dos 17 itens de percepção de competência;
- uma nota relativa à Escala de Auto-Percepção de Aceitação Social, obtida por somatório dos 14 itens de percepção de aceitação social;
- quatro outras notas relativas a cada uma das sub-escalas definidas a partir dos quatro factores identificados: sub-escala de auto-percepção de qualidade de relação com a mãe (8 itens), sub-escala de auto-percepção de qualidade de relação com os pares (6 itens), sub-escala de auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas (8 itens) e sub-escala de auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas (9 itens).

O quadro 4.9 apresenta as médias e respectivos desvios-padrão encontrados para cada uma das notas atrás referidas.

Quadro 4.9 - Médias e desvios-padrão obtidos na EAPCASC, pela amostra (N=128)

Escala/Sub-escala	Média	Desvio-padrão
Escala completa	100.43	12.81
Auto-Percepção Competência Pessoal	58.07	6.50
Auto-Percep. Comp. Realiz. Activ. Aprend.	27.54	3.96
Auto-Percep. Comp. Realiz. Activ. Ensin.	30.53	3.70
Auto-Percepção Aceitação Social	42.36	8.07
Auto-Percep. Relação Com Mãe	22.81	5.21
Auto-Percep. Relação Com Pares	19.55	4.01

A leitura do quadro 4.9 permite apreciar as medidas descritivas obtidas para a EAPCASC, junto da amostra do presente estudo exploratório sobre os factores preditores da auto-percepção de competência pessoal em crianças de idade pré-escolar. Dadas as alterações introduzidas a nível da estrutura da escala e que, obviamente, se repercutem nas medidas descritivas obtidas, não é possível comparar estes valores com resultados de outros estudos realizados.

2. Escala de Percepção da Mãe

Iremos abordar de seguida o instrumento usado para conhecer a percepção que a mãe tem da competência pessoal da criança, uma das variáveis independentes do presente estudo.

Este instrumento, que passamos a designar por Escala de Percepção da Mãe, fazia parte integrante de uma entrevista conduzida em casa da família, junto da mãe, e a cuja apresentação se procedeu no capítulo anterior. De seguida, passaremos à descrição dos passos dados na sua

construção, bem como à caracterização do referido instrumento em termos psicométricos.

2.1. Construção da Escala de Percepção da Mãe

O processo de construção da Escala de Percepção da Mãe está intimamente ligado ao processo de construção do protocolo de entrevista a conduzir junto da mãe, bem como da EAPCASC.

De facto, se por um lado os itens que integram a Escala de Percepção da Mãe, são determinados pelos itens que constituem as sub-escalas de competência cognitivo-académica e físico-motora, por outro lado, a reflexão conduzida sobre a informação recolhida no estudo piloto sobre o protocolo de entrevista à mãe permitiu o esclarecimento de algumas dúvidas acerca da Escala de Percepção da Mãe, bem como a orientação de algumas opções metodológicas.

Assim, e uma vez que o processo de construção da EAPCASC foi apresentado atrás, procederemos à descrição dos passos dados tendo em vista a estruturação do protocolo de entrevista à Mãe.

Uma primeira versão desta entrevista foi construída a fim de ser usada junto das mães de crianças participantes no estudo-piloto da EAPCASC, concretizando-se assim o próprio estudo-piloto da Entrevista à Mãe.

Esta versão era composta por três partes distintas:

Uma primeira parte da entrevista consistia num questionário de caracterização da família, em termos sociodemográficos¹¹, e da criança, incluindo questões de natureza anamnésica versando sobre aspectos da "história dos cuidados" prestados à criança, procurando-se identificar, desde o nascimento até ao momento actual, todas as combinações de pessoas responsáveis pela criança e locais onde ocorreu essa prestação de cuidados,

¹¹ Para cada criança procurou-se identificar a constituição do agregado familiar, bem como a profissão e habilitações literárias do pai e da mãe.

ou seja, os vários contextos de socialização¹² frequentados na história de vida da criança. No seguimento desta pesquisa a nível da história de vida da criança, era abordada a sua situação actual, através do preenchimento de uma grelha de rotina diária.

Finalmente, esta primeira parte da entrevista incluía ainda, questões que pretendiam conhecer a situação real correspondente a vários itens das sub-escalas de aceitação pelos pares e de aceitação materna. De facto, os itens *convidado para festas de anos, convidado para lanchar em casa de amigos, convidado para dormir em casa de amigos e tem amigos*, respectivamente, itens 9, 19, 28 e 37 da versão para estudo-piloto da EAPCASC, sub-escala de percepção de aceitação pelos pares, originaram outras tantas perguntas na entrevista à mãe. Do mesmo modo, os itens *Mãe bem-disposta, Mãe deixa lanchar fora, Mãe deixa dormir fora, Mãe conversa, Mãe leva a passear, Mãe brinca, Mãe lê histórias, Mãe faz comidas*, respectivamente, itens 3, 10, 14, 20, 22, 30, 33 e 39 da versão para estudo-piloto da EAPCASC, sub-escala de percepção de aceitação materna, foram convertidos em questões de entrevista.

Refira-se no entanto que estas perguntas (elaboradas a partir dos itens de aceitação pelos pares e de aceitação materna) foram colocadas sob a forma de questão aberta, tendo as mães sido estimuladas a alargar-se sobre a atitude da criança e os hábitos e costumes da família relativamente a cada um dos assuntos focados.

A segunda parte da entrevista consistia na apresentação de uma listagem de actividades (todos os itens da EAPCASC, excepto aqueles que integram a sub-escala de aceitação materna), relativamente às quais era pedido à mãe que indicasse a sua adequabilidade a crianças de 5 anos, tomando como referência o seu filho ou a sua filha, numa escala de 1 a 3, em que 1 significa não-adequado e 3 significa muito adequado. Após cada resposta era pedido à mãe que a justificasse, procurando-se assim obter mais informação acerca de cada item.

¹²Note-se que como *contexto de socialização* foi adoptada a operacionalização usada no âmbito do IEA - *Preprimary Project*, ou seja, toda a combinação de local onde a criança se encontra e a pessoa responsável por ela (Barbosa, Cruz, Abreu-Lima, Rangel-Henriques, Bairrão & Borges, 1992).

Estas questões tinham uma formulação sensivelmente diferente conforme o tipo de item que estava subjacente. Nas perguntas formuladas a partir de itens das sub-escalas de competência, cognitivo-acadêmica e físico-motora, era enunciada a competência respectiva, perante a qual a mãe especificava o que considerava ser a realização possível de uma criança de cinco anos, tendo sempre como referência o seu filho ou filha. Por exemplo, para o item 6 - *sabe escrever o nome*, a mãe podia responder "muito adequado", especificando que se trataria de desenhar algumas letras do nome em maiúsculas ou só a inicial, ou responder "não adequado", considerando que antes da escolaridade obrigatória não é esperado que uma criança escreva, mesmo que seja o nome. Para o item 1 - *joga à bola*, do mesmo modo, a mãe pode considerar "muito adequado", especificando que se trata de ser capaz de lançar e apanhar uma bola com ambas as mãos, ou especificando que se trata de jogar futebol, portanto com os pés.

As questões derivadas dos itens de aceitação pelos pares, foram formuladas de modo a, por um lado, respeitar o sentido do item e, por outro, não implicar juízos de valor por parte da mãe. Por exemplo, no que diz respeito ao item 25 - *chamado para brincar*, a questão foi formulada nos seguintes termos "Acha que uma criança de 5 anos, como o seu filho, escolhe os amigos que quer chamar para brincar com ele (item muito adequado, nota 3) ou não faz escolhas entre crianças (item não-adequado, nota 1)?" Ou seja, em vez de a questão ser posta em termos da criança-alvo ser chamada para brincar, ela seria activa a chamar outra ou outras crianças.

A terceira parte da entrevista consistiu na aplicação da versão experimental da Escala de Percepção da Mãe, a ser modificada a partir dos resultados obtidos no estudo-piloto.

A Escala de Percepção da Mãe resultou da adaptação ao respondente - a mãe - da Escala de Percepção de Competência para Crianças, em imagens constituída pelos itens que fazem parte das sub-escalas de percepção de competência cognitivo-acadêmica e físico-motora da versão da EAPCASC utilizada no estudo-piloto.

Na aplicação desta escala recorreu-se, tal como para as crianças, a material pictórico, facilitador da compreensão do sentido dos itens apresentados. De facto, cada item foi enunciado perante a respectiva imagem-suporte.

Estudo-piloto

Com objectivo de obter um protocolo de entrevista à mãe permitindo a recolha de dados fidedignos, realizou-se um estudo-piloto junto de uma amostra de 31 mães de crianças de 5 anos. Refira-se que estas mães entrevistadas são as mães de 31 das crianças participantes no estudo-piloto da EAPCASC.

Estas 31 mães foram classificadas quanto ao meio socio-cultural da família, tendo-se considerado "família de meio alto" quando ambos os pais tinham pelo menos frequência de um curso superior e "família de meio baixo" quando ambos tinham menos de seis anos de escolaridade. As situações intermédias levaram à consideração de "família de meio médio".

Seguindo estes critérios de definição do nível socio-cultural, verificou-se que das 31 mães, 11 (35%) são de nível alto, 14 (45%) de nível baixo, sendo as restantes seis (20%) de um nível intermédio.

O estudo-piloto decorreu durante o mês de Fevereiro de 1991. As entrevistas às mães foram conduzidas por cinco colaboradores de investigação especialmente treinados para o efeito.

Na condução das entrevistas, foi tida particular atenção a aspectos da formulação das questões, não só a nível de conteúdo mas da própria linguagem utilizada. Considerando que a maior parte da entrevista é composta por questões abertas, a formação dada aos entrevistadores foi especialmente cuidada a esse nível¹³.

As 31 entrevistas à Mãe, foram conduzidas por cinco entrevistadores, tendo quatro deles entrevistado seis mães enquanto o quinto contactou com sete. Todas as entrevistas decorreram a sós com a mãe.

Tendo em conta os objectivos deste estudo-piloto, a análise dos resultados obtidos revestiu-se de um carácter **qualitativo**.

¹³ Cf. capítulo de apresentação do estudo, p. 296.

Assim, no que se refere às questões incluídas na primeira parte do protocolo, procedeu-se a uma abordagem conjunta das 31 entrevistas, pergunta a pergunta. Em função das respostas obtidas e das necessárias alterações introduzidas pelos entrevistadores no momento da condução da entrevista, foi elaborado um novo protocolo, questão a questão.

As respostas obtidas às questões formuladas com o objectivo de conhecer a situação real correspondente aos itens de aceitação pelos pares, foram também confrontadas com as respostas obtidas relativamente aos mesmos itens, na segunda parte da entrevista, na qual era pedido às mães que se pronunciassem acerca da adequabilidade do item.

Do mesmo modo, a informação relativa a cada item das sub-escalas de percepção de competência cognitivo-académica e físico-motora, obtida nas segunda e terceira parte da entrevista, foram tratadas conjuntamente. Isto é, para cada item de competência foram consideradas simultaneamente as respostas dadas pelas mães acerca da sua adequabilidade, critérios de realização usados e a percepção de competência atribuída às crianças.

Como conclusões mais importantes ressalta-se:

- os itens 9,¹⁴ convidado para festas de anos, 19, convidado para lanchar em casa de amigos e 28, convidado para dormir em casa de amigos foram considerados de maneira diferente pelas mães de nível alto e baixo; as mães de nível baixo consideraram-nos pouco significativos, no contexto das relações sociais dos filhos

- os itens 26, salta à corda e 32, escrever palavras, foram considerados pela totalidade das mães como implicando competências não-presentes nas crianças de 5 anos, mas mais tarde.

- o item 8, sabe muitas coisas, foi considerado demasiado vago, não incidindo em competências específicas dos 5 anos.

- o item 40, trabalhos premiados pela educadora levantou algumas questões, na medida em que foi considerado que se tratava de uma apreciação da educadora e não de um comportamento da criança.

Outra conclusão que nos pareceu de grande relevo, na análise das respostas obtidas na segunda parte da entrevista prende-se com o conceito de desenvolvimento médio para a idade, que as mães entrevistadas têm. De

¹⁴ A numeração indicada para os itens é a mesma que a usada na versão da EAPCASC utilizada no respectivo estudo piloto, cf. figura 1 do presente capítulo.

facto, nas especificações de comportamentos típicos de crianças de 5 anos, a partir da referência dos próprios filhos, dadas pelas mães, verificou-se grande disparidade entre elas, sendo que evidenciavam expectativas e exigências diferentes a nível do comportamento dos seus filhos.

Tendo em conta que a percepção que a mãe tem da competência do seu filho, pode ser condicionada por este "conceito de desenvolvimento esperado para a idade", considerámos pertinente incluir na versão final do protocolo de entrevista à mãe uma parte em que lhe é pedido que posicione a realização que atribui ao seu filho, relativamente ao que considera próprio para a idade. Assim, na versão final, usada no estudo, é pedido à mãe que, relativamente a cada uma das competências enunciadas nos itens, classifique a realização que atribui ao seu filho ou sua filha, como acima, abaixo ou na média.

Finalmente, estes resultados foram confrontados com as conclusões retiradas do estudo-piloto conduzido sobre a EAPCASC, verificando-se que havia grande convergência na identificação de itens problemáticos. Refira-se ainda que na definição final da formulação do protocolo de entrevista à mãe, integrando a Escala de Percepção da Mãe, foram considerados também os resultados do estudo-piloto conduzido junto das educadoras, dada a estreita ligação, leia-se interdependência, entre os vários instrumentos de recolha, usados no estudo exploratório dos factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de idade pré-escolar.

2.2. Características psicométricas da Escala de Percepção da Mãe

O instrumento construído para apreciar a percepção que as mães das crianças da amostra tinham acerca da competência pessoal, quer no domínio cognitivo-académico, quer no domínio físico-motor, daquelas crianças, foi submetido aos procedimentos correntes de avaliação das suas qualidades psicométricas, nomeadamente a nível da sensibilidade dos itens, da sua estrutura factorial, bem como da sua fidelidade, através do índice de consistência interna, e da sua validade convergente discriminante, através do coeficiente de correlação de cada item com a sub-escala respectiva e com a

escala completa. A terminar proceder-se-à à apresentação das medidas descritivas obtidas¹⁵.

2.2.1. Sensibilidade dos itens

Com objectivo de apreciar a sensibilidade dos itens que constituem a Escala de Percepção da Mãe, procedeu-se à análise da distribuição obtida para cada item. O quadro 4.10 resume esta análise.

Quadro 4.10 - Sensibilidade dos itens da Escala de Percepção da Mãe: variação, média e desvio-padrão, bem como valores de curtose e assimetria obtidos, para cada item (N=128).

Item	Variação	Média	D-P	Curtose	Assimetria
1 - Sabe fazer puzzles	1 - 4	3.49	0.81	0.84	-1.40
3 - Anda de balouço	1 - 4	3.09	1.02	-0.92	-0.65
7 - Tropa	1 - 4	3.41	0.89	0.34	-1.19
9 - Conhece cores	1 - 4	3.88	0.45	18.51	-4.15
11 - Aperta sapatos	1 - 4	2.79	1.26	-1.56	-0.36
13 - Sabe contar	2 - 4	3.67	0.60	1.68	-1.68
15 - Consegue saltar	1 - 4	3.31	0.89	-0.88	-0.80
17 - Conhece inicial	1 - 4	3.79	0.72	10.53	-3.44
19 - Corre	1 - 4	3.45	0.79	0.78	-1.29
21 - Conhece letras	1 - 4	3.06	0.96	-0.88	-0.55
23 - Salta pé coxinho	1 - 4	3.50	0.78	0.15	-1.23
25 - Trabalhos J.I.	2 - 4	3.63	0.60	0.97	-1.42
27 - Joga à bola	1 - 4	3.14	0.89	-0.71	-0.62
29 - Sabe escrever nome	1 - 4	3.45	0.98	1.23	-1.62
31 - É forte	1 - 4	3.28	0.85	-1.02	-0.69

Da leitura do quadro 4.10, pode apreciar-se a distribuição obtida para os vários itens que constituem a Escala de Percepção da Mãe. Assim, a quase totalidade dos itens apresentou uma variação entre o mínimo e o máximo possíveis (1-4). Os únicos itens em que a variação se limitou entre 2 e 4, foram os itens 13, sabe contar e 25, trabalhos no jardim de infância.

¹⁵ Tal como atrás se explica, optamos por recorrer a estatística paramétrica apesar de se tratar de medidas ordinais.

Verificou-se também que o item que apresenta maior média é o item 9, conhece cores ($\underline{M}=3.88$), sendo também aquele cujo desvio-padrão é menor ($\underline{D-P}=.45$); o item que apresenta média mais baixa é o item 11, aperta os cordões dos sapatos ($\underline{M}=2.79$), sendo aquele cujo desvio-padrão é maior ($\underline{D-P}=1.26$).

No que diz respeito às medidas de curtose e de assimetria, verifica-se que apenas dois itens apresentam valores indicativos de uma distribuição muito afastada da distribuição normal. São os itens 9, conhece cores e 17, conhece a inicial do nome, nos quais, de facto se verifica uma concentração dos resultados nos valores mais elevados da escala.

Em suma, pode considerar-se que os itens que constituem a Escala de Percepção da Mãe são, de modo geral, satisfatórios.

2.2.2. Estrutura factorial

Decorrendo da análise factorial efectuada sobre os resultados obtidos com a EAPCASC, que serviu de ponto de partida para a construção desta escala, e após verificação da sua adequabilidade, a partir de critérios estatísticos, os dados fornecidos pela Escala de Percepção da Mãe foram submetidos a uma análise de componentes principais, com rotação ortogonal (procedimento varimax), com limite de dois factores. A limitação de dois factores impôs-se por razões conceptuais.

De facto, o teste de esfericidade de Bartlett permitiu concluir que se trata de uma população multivariada normal ($X^2=410.08$, $p<.0001$). Por outro lado, o índice de Kaiser-Meyer-Olkin obtido foi de .69, o que é considerado muito razoável. Finalmente, os valores de comunalidade dos itens podem ser apreciados no quadro 4.11.

Os dois factores extraídos da análise de componentes principais, com rotação ortogonal, revelaram-se bastante equivalentes, na medida em que o total da variância explicada por ambos, 36.9%, se reparte de modo praticamente equitativo pelos dois factores: 18.9% para o primeiro e 18.0% para o segundo.

O quadro 4.11 apresenta os dois factores, com respectivos valores próprios (eigenvalues) e percentagem de variância explicada, as saturações factoriais dos 15 itens correspondentes, bem como a sua comunalidade.

Quadro 4.11 - Escala de Percepção da Mãe. Saturações factoriais após rotação ortogonal e comunalidade (h^2) dos itens. Valores próprios (eigenvalues) e percentagem da variância explicada.

Itens	h^2	F1	F2
23 - Salta a pé coxinho	.566	.751	
15 - Consegue saltar	.560	.743	
7 - Trepá	.528	.726	
27 - Joga à bola	.366	.604	
19 - Corre	.354	.594	
3 - Anda de balouço	.229	.448	
31 - É forte	.113	.332	
29 - Sabe escrever o nome	.611		.778
21 - Conhece letras	.475		.673
17 - Conhece inicial do nome	.446		.658
13 - Sabe contar	.417		.644
9 - Conhece cores	.434		.639
1 - Sabe fazer puzzles	.243		.457
25 - Trabalhos J.I.	.099		.308
11 - Aperta sapatos	.097	.217	.223
valores próprios (eigenvalues)		2.83	2.70
% variância		18.9	18.0

Da leitura do quadro 4.11, pode apreciar-se que dois itens apresentam uma comunalidade particularmente baixa. De facto, os itens 25, trabalhos no Jardim Infantil, e 11, aperta cordões dos sapatos, apresentam valores de comunalidade inferiores a .100. Tal constatação levou-nos a ponderar a sua exclusão. No entanto, optámos por o manter, na medida em que considerámos que conceptualmente a sua inclusão no factor respectivo, fazia sentido. Assim, e seguindo a mesma lógica de análise exposta na apreciação dos factores identificados para a EAPCASC, passaremos à interpretação dos dois factores emergidos da presente análise.

Sete itens saturam no factor 1. Estes itens referem-se à percepção que a Mãe tem da competência com que a criança realiza uma série de actividades, de motricidade grossa, habituais no seu quotidiano e que poderíamos ser levados a dizer, resultantes de uma aprendizagem natural, não intencionalizada. Este factor 1, correspondendo grosso modo ao factor 3 da EAPCASC, traduz da mesma maneira, a **percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas**.

Oito itens saturam no factor 2. Estes itens referem-se à percepção que a Mãe tem da competência da criança na realização de actividades, resultantes de uma aprendizagem intencionalizada, como podem ser o reconhecimento de letras, a escrita do nome, o conhecimento das cores ou o domínio da contagem, para além da realização de puzzles. De facto, parece-nos que este factor, correspondendo grosso modo ao factor 4 da EAPCASC, traduz a **percepção de competência na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas**.

O item que se refere à competência de apertar os cordões dos sapatos apresenta uma saturação quase igual nos dois factores, como se pode apreciar no quadro 4.11 (.217 no factor 1 e .223 no factor 2). Optámos por o manter neste segundo factor pois não só a sua saturação é ligeiramente superior, como também nos pareceu que, embora uma certa dicotomia motor-cognitivo, presente na organização inicial da escala EAPCASC, pudesse estar subjacente às respostas dadas pelas mães, o que é facto é que os resultados apontam para a inclusão desta habilidade no conjunto daquelas que são intencionalmente ensinadas.

Quando comparamos o factor 4 da EAPCASC e o factor 2 da Escala de Percepção da Mãe, verificamos que no que se refere aos itens comuns às duas escalas, apenas o item 1 - sabe fazer puzzles, surge deslocado. O que nos parece ter sucedido, é que se para as crianças a realização de puzzles é tão natural como pode ser a corrida, do ponto de vista do adulto, essa mesma realização implicou um aprendizagem intencionalizada, tal como as outras actividades de natureza cognitivo-académica que constituem a escala.

Salienta-se que, embora a dicotomia motor-cognitivo, pudesse ser familiar às mães, optámos por manter a terminologia de "naturalmente aprendido e intencionalmente ensinado", na designação das sub-escalas,

dada a proximidade conceptual entre a Escala de Percepção da Mãe e a EAPCASC, tal como evidenciado nas respectivas análises factoriais.

Em suma, de acordo com o previsto nas hipóteses colocadas neste estudo¹⁶, a percepção que a mãe tem da competência com que a criança realiza uma série de actividades próprias da sua idade é susceptível de se diferenciar em função da natureza das referidas actividades, naturalmente aprendidas ou intencionalmente ensinadas.

2.2.3. Fidelidade

A fidelidade da Escala de Percepção da Mãe, como instrumento de avaliação da percepção que a mãe tem da competência com que a criança realiza uma série de actividades próprias da sua idade, foi apreciada através do cálculo do índice de consistência interna (coeficiente alpha de Cronbach).

O valor de alpha de Cronbach obtido, quando se considera o total dos 15 itens foi de .63. Quando se procede à mesma análise da consistência interna, considerando cada uma das sub-escalas derivadas, respectivamente, dos dois factores identificados, obteve-se como valores de alpha de Cronbach, para a sub-escala de percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas, .72 e para a sub-escala de percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas, .64.

Os valores obtidos como índices de consistência interna da Escala de Percepção da Mãe, quer a nível global, quer de cada uma das sub-escalas consideradas, são considerados satisfatórios e indicadores de certa homogeneidade entre os itens.

O quadro 4.12, na página seguinte, apresenta o valor de alpha obtido, quer para a escala completa, quer para cada uma das sub-escalas, quando cada um dos itens é respectivamente, retirado.

Como se pode apreciar da leitura do quadro 4.12, apenas dois itens se retirados, provocariam um ligeiro aumento do valor de alpha obtido para a escala completa: trata-se dos itens 3, anda de balouço e 11, aperta cordões dos

¹⁶ Cf. capítulo de apresentação do estudo, p. 221.

sapatos, cuja retirada, modificaria o valor de alpha para .64. Pelo contrário, dois outros itens se retirados teriam como efeito uma diminuição acentuada do valor de alpha, para .59. Trata-se dos itens 15, consegue saltar e 23, salta a pé coxinho.

Quadro 4.12 - Escala de Percepção da Mãe: valores de alpha de Cronbach obtidos para a escala completa e para a sub-escala respectiva, caso seja retirado cada um dos itens (N=128).

Item	C.Aprendido	C.Ensinado	Total
alpha=	.72	.64	.63
1 - Sabe fazer puzzles		.61	.61
3 - Anda de balouço	.72		.64
7 - Trepá	.67		.60
9 - Conhece cores		.61	.61
11 - Aperta sapatos		.71	.64
13 - Sabe contar		.59	.62
15 - Consegue saltar	.66		.59
17 - Conhece inicial		.60	.63
19 - Corre	.69		.61
21 - Conhece letras.		.57	.62
23 - Salta pé coxinho	.66		.59
25 - Trabalhos J.I.		.64	.63
27 - Joga à bola	.69		.60
29 - Sabe escrever nome		.55	.61
31 - É forte	.73		.63

Atendendo aos valores de alpha obtidos para cada uma das sub-escalas, verifica-se, no que diz respeito à sub-escala relativa à percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades aprendidas, que o respectivo valor de alpha seria ligeiramente aumentado (.73) com a retirada do item 31, é forte, e seria significativamente diminuído (.66) se fosse retirado qualquer um dos itens 15, consegue saltar e 23, salta a pé coxinho. Tais dados permitem concluir que esta sub-escala apresenta uma boa consistência interna.

Relativamente à sub-escala relativa à percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades ensinadas, verificou-se que o valor de alpha obtido (.64) seria significativamente aumentado (.71) se

fosse retirado o item 11, aperta sapatos. Refira-se, no entanto, que se este item 11 fosse incluído na primeira sub-escala, obedecendo à lógica original da escala, o coeficiente alpha daquela desceria para .66, indicando pouca homogeneidade entre este item e as outras actividades motóricas incluídas naquela sub-escala. Finalmente, pode apreciar-se que a retirada do item 29, sabe escrever o nome, traria como efeito uma descida acentuada do valor de alpha. Em suma, pode considerar-se que esta sub-escala apresenta razoável consistência interna

2.2.4. Validade convergente discriminante

A validade convergente discriminante da Escala de Percepção da Mãe foi apreciada através do cálculo da correlação entre cada item e cada uma das sub-escalas, considerando-se como desejável que a correlação de cada item com a sub-escala de que faz parte seja superior à correlação com a outra sub-escala. O quadro 4.13 apresenta os valores do coeficiente de correlação de Pearson obtidos entre cada item e cada uma das duas sub-escalas, bem como com a escala completa.

Quadro 4.13 - Escala de Percepção da Mãe: Coeficiente de correlação entre cada item e cada uma das duas sub-escalas e cada item e a escala total (N=128).

Item	C.Aprendido	C.Ensinado	Total
1 - Sabe fazer puzzles	.09	.53*	.47*
3 - Anda de balouço	.55*	-.09	.37*
7 - Tropa	.68*	-.00	.54*
9 - Conhece cores	.09	.53*	.44*
11 - Aperta sapatos	.10	.47*	.48*
13 - Sabe contar	-.02	.58*	.39*
15 - Consegue saltar	.70*	.08	.58*
17 - Conhece inicial	-.12	.57*	.26
19 - Corre	.59*	-.03	.39*
21 - Conhece letras	-.09	.66*	.35*
23 - Salta pé coxinho	.69*	.07	.64*
25 - Trabalhos J.I.	-.01	.36*	.10
27 - Joga à bola	.60*	.05	.35*
29 - Sabe escrever nome	-.05	.72*	.29
31 - É forte	.47*	-.08	.12

* p<.001

Da leitura do quadro 4.13 pode apreciar-se a validade convergente discriminante da Escala de Percepção da Mãe, na medida em que se verifica que o coeficiente de correlação obtido entre cada item e a sub-escala respectiva é muito superior ao coeficiente de correlação obtido com a outra sub-escala (a diferença é sempre superior ao critério mínimo desejável estabelecido de .15). Além disso, verifica-se que todos os coeficientes de correlação obtidos entre cada item e a respectiva sub-escala são significativos ($p < .001$).

No que diz respeito à correlação de cada item com a escala completa, verifica-se que os itens 25, trabalhos no jardim infantil e 31, é forte apresentam coeficientes de correlação muito baixos.

Finalmente, refira-se que o coeficiente de correlação de Pearson estabelecido entre as duas sub-escalas foi de -.00, ou seja, a correlação entre as duas sub-escalas de percepção da mãe é nula. Por outro lado, os valores obtidos na correlação entre a sub-escala de percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades aprendidas com a escala completa foi de .69 ($p < .001$), enquanto que o valor obtido na correlação entre a sub-escala de percepção da mãe na realização de actividades ensinadas foi de .65 ($p < .001$).

Em suma, pode considerar-se que a Escala de Percepção da Mãe constitui um instrumento de avaliação da percepção que a mãe tem da competência com que a criança (de cinco anos) realiza uma série de actividades adequadas à sua idade, com qualidades psicométricas satisfatórias.

2.2.5. Medidas descritivas

Com objectivo de melhor conhecer a qualidade da percepção que as mães têm da competência pessoal das crianças da amostra, procedeu-se à análise dos resultados fornecidos pela Escala de Percepção da Mãe, nomeadamente das sub-escalas derivadas dos dois factores identificados e da escala total.

Assim, para cada criança obteve-se uma nota relativa à escala completa, tradutora da percepção que a mãe tem acerca da competência com que a criança realiza uma série de actividades próprias da idade e que pode ser distinguida em duas outras, uma relativa à percepção que a mãe tem da competência com que a criança executa um conjunto de actividades naturalmente aprendidas e uma segunda nota relativa à percepção que a mãe tem acerca da competência com que a criança realiza uma série de tarefas intencionalmente ensinadas.

O quadro 4.14 apresenta as notas médias e respectivos desvios-padrão obtidos pela amostra, quer para a escala total quer para cada uma das duas sub-escalas.

Quadro 4.14 - Médias e desvios-padrão obtidos na Escala de Percepção da Mãe, pela amostra (N=128)

<u>Escala/Sub-escala</u>	<u>Média</u>	<u>Desvio-padrão</u>
Escala completa	50.96	5.17
Aprendido	23.21	3.75
Ensinado	27.75	3.57

A leitura do quadro 4.14 permite apreciar as medidas descritivas relativas à Escala de Percepção da Mãe.

3. Escala de Percepção do Pai

Iremos abordar de seguida o instrumento usado para conhecer a percepção que o pai tem da competência pessoal da criança, outra das variáveis independentes do presente estudo.

De facto, a par da percepção que a mãe tem da competência pessoal da criança, uma outra variável independente que considerámos, no contexto família, foi a percepção que o Pai tem da competência com que a criança realiza uma série de actividades próprias da idade.

A Escala de Percepção do Pai, tal como a da mãe, fazia parte integrante de uma entrevista conduzida junto do pai, em casa. Após a descrição sumária do processo de construção deste instrumento, passaremos à sua caracterização em termos psicométricos, terminando com a apresentação das medidas descritivas.

3.1. Construção da Escala de Percepção do Pai

O protocolo de entrevista ao Pai derivou do protocolo de entrevista à Mãe. De facto as questões que integram o protocolo de entrevista ao pai estão igualmente presentes na entrevista à mãe. Assim sendo, não podemos falar de um processo de construção de protocolo de entrevista ao pai, propriamente dito. Houve apenas selecção da informação que seria pertinente recolher também junto do pai, a partir do protocolo de entrevista definitivo a usar junto da mãe.

A entrevista ao pai, tal como é descrita no capítulo anterior, inclui num primeiro momento, uma definição, em termos de rotina semanal, do tempo disponibilizado pelo pai, para a criança, em seguida procede-se à aplicação da Escala de Percepção do Pai, para finalizar com a identificação da profissão e habilitações literárias do pai, a fim de contribuir para a caracterização do nível socio-cultural da família.

Nesta ordem de ideias, o estudo piloto conduzido junto dos pais das crianças que integraram o estudo piloto da EAPCASC, apenas incluiu a aplicação da Escala de Percepção do Pai. A razão que nos levou a restringir a entrevista ao pai submetida a estudo piloto, apenas à Escala de Percepção do Pai, decorre de uma preocupação de não alargar demasiado o tempo de colaboração da família, tendo em conta que a entrevista, de estudo piloto, conduzida com a mãe exigia bastante disponibilidade de tempo por parte desta.

A versão da escala de percepção do pai usada neste estudo-piloto, incluiu todos os itens das sub-escalas de percepção de competência cognitivo-académica e físico-motora da versão da EAPCASC utilizada no respectivo estudo-piloto.

Na aplicação desta escala recorreu-se, tal como para as crianças e reproduzindo o processo usado junto das mães, a material pictórico, facilitador da compreensão do sentido dos itens apresentados. De facto, cada item foi enunciado perante a respectiva imagem-suporte.

A aplicação da escala de percepção do pai junto deste processou-se pelo mesmo entrevistador que havia conduzido a entrevista à mãe, facilitando-se assim o contacto com a família. Na aplicação desta escala foi reforçado ao entrevistador que estivesse particularmente atento a dificuldades expressas pelo pai na compreensão do que lhe era pedido, de algum item em especial e/ou outros comentários que surgissem no decurso da mesma aplicação. Refira-se ainda que no decurso da aplicação da escala de percepção do pai, o entrevistador se encontrava a sós com o pai da criança.

Como principais resultados deste estudo-piloto ressalta-se a boa colaboração encontrada junto dos pais: apenas um dos 31 pais contactados não se mostrou disponível para responder ao que lhe foi pedido.

Numa apreciação item a item, refira-se que apenas um dos itens levantou algumas questões junto dos pais: item 40¹⁷ - trabalhos premiados pela educadora, na medida em que estes não se sentiam aptos a proceder ao julgamento de um comportamento atribuído à educadora e não à criança. Todos os restantes itens foram respondidos sem dificuldade pelos pais, mesmo quando se referiam a competências que poderiam não fazer parte do repertório de crianças de cinco anos.

Estes resultados foram tidos em conta na definição final dos itens a incluir na EAPCASC, a par das conclusões recolhidas do estudo-piloto conduzido junto das mães e das educadoras.

¹⁷A numeração indicada para os itens é a mesma que a usada na versão da EAPCASC utilizada no respectivo estudo piloto, cf. figura 1 do presente capítulo

3.2. Características psicométricas da Escala de Percepção do Pai

O instrumento construído para apreciar a percepção que os pais das crianças da amostra tinham acerca da competência pessoal, quer no domínio cognitivo-académico, quer no domínio físico-motor, daquelas crianças, foi submetido aos procedimentos correntes de avaliação das suas qualidades psicométricas, nomeadamente a nível da sensibilidade dos itens, da sua estrutura factorial, bem como da sua fidelidade, através do índice de consistência interna, e da sua validade convergente discriminante, através do coeficiente de correlação de cada item com a sub-escala respectiva e com a escala completa, tal como se procedeu com a Escala de Percepção da Mãe. A terminar proceder-se-à à apresentação das medidas descritivas obtidas¹⁸.

3.2.1. Sensibilidade dos itens

Com objectivo de apreciar a sensibilidade dos itens que constituem a Escala de Percepção do Pai, procedeu-se à análise da distribuição obtida para cada item. O quadro 4.15, apresentado na página seguinte, resume esta análise.

Da leitura do quadro 4.15, pode apreciar-se a distribuição obtida para os vários itens que constituem a Escala de Percepção do Pai. Assim, a quase totalidade dos itens apresentou uma variação entre o mínimo e o máximo possíveis (1-4). O único item em que a variação se limitou entre 2 e 4, foi o item 1, sabe fazer puzzles.

Verificou-se também que o item que apresenta maior média é o item 9, conhece cores ($\bar{M}=3.84$), sendo também aquele cujo desvio-padrão é menor ($\underline{D-P}=0.51$); o item que apresenta média mais baixa é o item 11, aperta os cordões dos sapatos ($\bar{M}=2.55$), sendo aquele cujo desvio-padrão é maior ($\underline{D-P}=1.16$).

¹⁸ Tal como atrás se explica, optamos por recorrer a estatística paramétrica apesar de se tratar de medidas ordinais.

Quadro 4.15 - Sensibilidade dos itens da Escala de Percepção do Pai: variação, média e desvio-padrão, bem como valores de curtose e assimetria obtidos, para cada item (N=128).

Item	Varição	Média	D-P	Curtose	Assimetria
1 - Sabe fazer puzzles	2 - 4	3.51	0.69	-0.14	-1.06
3 - Anda de balouço	1 - 4	3.12	0.97	-0.94	-0.61
7 - Trepá	1 - 4	3.27	0.95	0.94	-0.78
9 - Conhece cores	1 - 4	3.84	0.51	12.55	-3.53
11 - Aperta sapatos	1 - 4	2.55	1.16	-1.44	-0.06
13 - Sabe contar	1 - 4	3.66	0.65	2.79	-1.86
15 - Consegue saltar	1 - 4	3.16	0.93	-1.07	-0.56
17 - Conhece inicial	1 - 4	3.71	0.80	6.43	-2.77
19 - Corre	1 - 4	3.46	0.77	0.50	-1.22
21 - Conhece letras	1 - 4	2.95	1.07	-1.06	-0.53
23 - Salta pé coxinho	1 - 4	3.52	0.70	0.15	-1.28
25 - Trabalhos J.I.	1 - 4	3.63	0.61	2.62	-1.67
27 - Joga à bola	1 - 4	3.08	0.88	-1.15	-0.36
29 - Sabe escrever nome	1 - 4	3.38	0.97	0.87	-1.44
31 - É forte	1 - 4	3.12	0.95	-0.83	-0.63

No que diz respeito às medidas de curtose e de assimetria, verifica-se que apenas dois itens apresentam valores indicativos de uma distribuição muito afastada da distribuição normal. São os itens 9, conhece cores e 17, conhece a inicial do nome, nos quais, de facto se verifica uma concentração dos resultados nos valores mais elevados da escala.

Em suma, pode considerar-se que os itens que constituem a Escala de Percepção do Pai são, de modo geral, satisfatórios.

3.2.2. Estrutura factorial

Decorrendo da análise factorial efectuada sobre os resultados obtidos com a EAPCASC, que serviu de ponto de partida para a construção desta escala e do mesmo modo que havia sido feito para a Escala de Percepção da Mãe, após verificação da sua adequabilidade a partir de critérios estatísticos, os dados fornecidos pela Escala de Percepção do Pai foram submetidos a uma análise de componentes principais, com rotação ortogonal (procedimento varimax), com limite de dois factores. A limitação a dois factores impôs-se por razões conceptuais.

De facto, o teste de esfericidade de Bartlett permitiu concluir que se trata de uma população multivariada normal ($X^2=412.39$, $p<.0001$). Por outro lado, o índice de Kaiser-Meyer-Olkin obtido foi de .66, o que é considerado muito razoável. Finalmente, os valores de comunalidade dos itens podem ser apreciados no quadro 4.16.

Os dois factores extraídos da análise de componentes principais, com rotação ortogonal, explicam 36.8% da variância, dos quais 21.2% são atribuídos ao primeiro factor e 15.6%, ao segundo.

O quadro 4.16 apresenta os dois factores com respectivos valores próprios (eigenvalues) e percentagem de variância explicada, as saturações factoriais dos 15 itens correspondentes, bem como a sua comunalidade.

Quadro 4.16 - Escala de Percepção do Pai. Saturações factoriais após rotação ortogonal e comunalidade (h^2) dos itens. Valores próprios (eigenvalues) e percentagem da variância explicada.

Itens	h^2	F1	F2
17 - Conhece inicial do nome	.619	.787	
29 - Sabe escrever o nome	.602	.773	
9 - Conhece cores	.478	.675	
21 - Conhece letras	.439	.652	
13 - Sabe contar	.371	.609	
25 - Trabalhos J.I.	.232	.478	
11 - Aperta sapatos	.264	.398	
1 - Sabe fazer puzzles	.157	.374	
15 - Consegue saltar	.540		.733
3 - Anda de balouço	.407		.626
7 - Trepá	.368		.591
19 - Corre	.332		.537
27 - Joga à bola	.291		.530
23 - Salta a pé coxinho	.296		.469
31 - É forte	.128		.349
<i>valores próprios (eigenvalues)</i>			3.18 2.35
<hr/>			
<i>% variância</i>		21.2	15.6

A leitura do quadro 4.16, permite a interpretação dos dois factores emergidos da presente análise.

Oito itens saturam no factor 1, explicando 21.2%. Estes itens referem-se à percepção que o Pai tem da competência com que a criança realiza uma série de actividades que constituem aprendizagens intencionalizadas, na sua maioria de natureza cognitivo-académica, como o conhecimento de letras, cores, manipulação da contagem, realização de puzzles e outros trabalhos do jardim infantil, para além do apertar dos cordões dos sapatos. Estabelecendo o paralelismo com outros factores emergidos das análises factoriais dos dois instrumentos atrás referidos, verificamos certa semelhança entre este factor da escala de Percepção do Pai e o factor 4 da EAPCASC e o factor 2 da Escala de Percepção da Mãe. Nesta linha consideramos que este factor traduz a **percepção de competência na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas**. Note-se apenas que o item 1, sabe fazer puzzles, surge nesta escala a par com outras actividades intencionalmente ensinadas, tal como aconteceu na Escala de Percepção da Mãe, enquanto que, no que diz respeito às crianças, esta actividade é considerada naturalmente aprendida.

Sete itens saturam no factor 2, explicando 15.6% da variância. Estes itens referem-se à percepção que o Pai tem da competência com que a criança realiza uma série de actividades de motricidade grossa habituais no Jardim Infantil. Assim, e estabelecendo o mesmo paralelismo entre este factor e os factores 3 da EAPCASC e 1 da Escala de Percepção da Mãe, consideramos que este factor traduz, da mesma maneira, a **percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas**.

Na interpretação feita dos factores emergidos da análise factorial, conduzida sobre os resultados obtidos da Escala de Percepção do Pai, parece-nos de salientar que é o factor de percepção de competência na realização de actividades ensinadas, que, ao contrário do que aconteceu anteriormente, quer ao nível das crianças, quer ao nível das mães, é responsável pela maior parte da variância.

Em suma, de acordo com o previsto nas hipóteses colocadas neste estudo¹⁹, a percepção que o pai tem da competência com que a criança

¹⁹ Cf. capítulo de apresentação do estudo, p.224.

realiza uma série de actividades próprias da sua idade é susceptível de se diferenciar em função da natureza das referidas actividades, naturalmente aprendidas ou intencionalmente ensinadas.

3.2.3. Fidelidade

A fidelidade da Escala de Percepção do Pai, como instrumento de avaliação da percepção que o pai tem da competência com que a criança realiza uma série de actividades próprias da sua idade, foi apreciada através do cálculo do índice de consistência interna (coeficiente alpha de Cronbach), tal como se procedeu com a Escala de Percepção da Mãe.

O valor de alpha de Cronbach obtido, quando se considera o total dos 15 itens foi de .63, valor indicativo de certa homogeneidade entre os itens.

Quando se procede à mesma análise da consistência interna, considerando cada uma das sub-escalas derivadas, respectivamente, dos dois factores identificados, obteve-se como valores de alpha de Cronbach, para a sub-escala de percepção do pai da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas, .64 e para a sub-escala de percepção do pai da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas, .73.

O quadro 4.17, na página seguinte, apresenta o valor de alpha obtido, quer para a escala completa, quer para cada uma das sub-escalas, quando cada um dos itens é respectivamente, retirado.

Como se poderá apreciar da leitura do quadro 4.17, nenhum item, se retirado, traria como efeito um aumento do valor de alpha para a escala completa. Há, no entanto quatro itens, cuja retirada teria como efeito a manutenção do valor de alpha: itens 1, sabe fazer puzzles 3, anda de balouço, 7, trepa e 19, corre.

Atendendo aos valores de alpha obtidos para cada uma das sub-escalas, verifica-se, no que diz respeito à sub-escala relativa à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas, que o respectivo valor de alpha seria ligeiramente aumentado (.65) com a retirada do item 31, é forte, e seria significativamente diminuído (.53) se fosse

retirado o item 15, consegue saltar. Tais dados permitem concluir que esta sub-escala apresenta uma razoável consistência interna.

Quadro 4.17 - Escala de Percepção do Pai: valores de alpha de Cronbach obtidos para a escala completa e para a sub-escala respectiva, caso seja retirado cada um dos itens (N=128).

Item	C.Aprendido	C.Ensinado	Total
alpha=	.64	.73	.63
1 - Sabe fazer puzzles		.73	.63
3 - Anda de balouço	.59		.63
7 - Tropa	.60		.63
9 - Conhece cores		.70	.60
11 - Aperta sapatos		.75	.60
13 - Sabe contar		.70	.61
15 - Consegue saltar	.53		.59
17 - Conhece inicial		.66	.59
19 - Corre	.60		.63
21 - Conhece letras.		.68	.61
23 - Salta pé coxinho	.63		.60
25 - Trabalhos J.I.		.71	.62
27 - Joga à bola	.60		.62
29 - Sabe escrever nome		.65	.59
31 - É forte	.65		.62

Relativamente à sub-escala relativa à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades ensinadas, verificou-se que o valor de alpha obtido (.73) seria aumentado (.75), se fosse retirado o item 11, aperta sapatos. Finalmente, pode apreciar-se que a retirada do item 29, sabe escrever o nome, traria como efeito uma descida acentuada do valor de alpha (.65). Em suma, pode considerar-se que esta sub-escala apresenta boa consistência interna

3.2.4. Validade convergente discriminante

A validade convergente discriminante da Escala de Percepção do Pai foi apreciada através do cálculo da correlação entre cada item e cada uma das sub-escalas, considerando-se como desejável que a correlação de cada item

com a sub-escala de que faz parte seja superior à correlação com a outra sub-escala.

O quadro 4.18 apresenta os valores do coeficiente de correlação de Pearson obtidos entre cada item e cada uma das duas sub-escalas, bem como com a escala completa.

Quadro 4.18 - Escala de Percepção do Pai: Coeficiente de correlação entre cada item e cada uma das duas sub-escalas e cada item e a escala total (N=128).

Item	C.Aprendido	C.Ensinado	Total
1 - Sabe fazer puzzles	-.09	.40*	.24
3 - Anda de balouço	.61*	-.07	.35*
7 - Trepá	.59*	-.12	.30
9 - Conhece cores	.06	.59*	.49*
11 - Aperta sapatos	.19	.53*	.52*
13 - Sabe contar	-.04	.57*	.40*
15 - Consegue saltar	.72*	.04	.51*
17 - Conhece inicial	-.04	.73*	.53*
19 - Corre	.55*	-.13	.27
21 - Conhece letras	-.09	.69*	.46*
23 - Salta pé coxinho	.43*	.21	.45*
25 - Trabalhos J.I.	-.05	.49*	.34*
27 - Joga à bola	.56*	-.05	.34*
29 - Sabe escrever nome	-.09	.78*	.52*
31 - É forte	.46*	-.06	.35*

* p<.001

Da leitura do quadro 4.18 pode apreciar-se a validade convergente discriminante da Escala de Percepção do Pai, na medida em que se verifica que o coeficiente de correlação obtido entre cada item e a sub-escala respectiva é superior ao coeficiente de correlação obtido com a outra sub-escala, (a diferença é sempre superior ao critério mínimo desejável estabelecido de .15). Além disso, verifica-se que todos os coeficientes de correlação obtidos entre cada item e a respectiva sub-escala são significativos (p<.001).

Finalmente, refira-se que o coeficiente de correlação de Pearson estabelecido entre as duas sub-escalas foi de $-.02$, ou seja, a correlação entre as duas sub-escalas de percepção do pai é praticamente nula. Por outro lado, os valores obtidos na correlação entre a sub-escala de percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas com a escala completa foi de $.65$ ($p < .001$), enquanto que o valor obtido na correlação entre a sub-escala de percepção do pai na realização de actividades ensinadas foi de $.74$ ($p < .001$).

Em suma, pode considerar-se que a Escala de Percepção do Pai constitui um instrumento de avaliação da percepção que o pai tem da competência com que a criança, de cinco anos realiza uma série de actividades adequadas à sua idade, com qualidades psicométricas satisfatórias.

3.2.5. Medidas descritivas

Com objectivo de conhecer a qualidade da percepção que os pais têm da competência pessoal das crianças da amostra, procedeu-se à análise dos resultados fornecidos pela Escala de Percepção do Pai, nomeadamente das sub-escalas derivadas dos dois factores identificados e da escala total.

Assim, para cada criança obteve-se uma nota relativa à escala completa, tradutora da percepção que o pai tem acerca da competência com que a criança realiza uma série de actividades próprias da idade e que pode ser distinguida em duas outras, uma relativa à percepção que o pai tem da competência com que a criança executa um conjunto de actividades naturalmente aprendidas e um segunda nota relativa à percepção que o pai tem acerca da competência com que a criança realiza uma série de tarefas intencionalmente ensinadas. Passaremos de seguida à leitura descritiva destes resultados, nomeadamente em termos da escala completa e das duas sub-escalas derivadas da análise factorial.

O quadro 4.19 apresenta as notas médias e respectivos desvios-padrão obtidos pela amostra, quer para a escala completa quer para cada uma das duas sub-escalas.



Quadro 4.19 - Médias e desvios-padrão obtidos na Escala de Percepção do Pai, pela amostra (N=128)

<u>Escala/Sub-escala</u>	<u>Média</u>	<u>Desvio-padrão</u>
Escala completa	49.95	5.17
Aprendido	22.72	3.47
Ensinado	27.23	3.92

A leitura do quadro 4.19 permite apreciar as medidas descritivas relativas à Escala de Percepção do Pai.

4. Escala de Percepção da Educadora

Outra variável independente, determinante do sentido da percepção de competência pessoal de crianças de idade pré-escolar, considerada no presente estudo refere-se à percepção que a educadora responsável pela sala de jardim de infância frequentada pela criança, detem acerca da competência com que a criança realiza uma série de actividades próprias da idade.

Neste sentido, a Escala de Percepção da Educadora pretende proceder à operacionalização desta variável. Após a descrição sumária do processo de construção desta escala, passaremos à análise das suas qualidades psicométricas.

4.1. Construção da Escala de Percepção da Educadora

O processo de construção da Escala de Percepção da Educadora está estreitamente ligado ao processo de construção do protocolo de entrevista a

conduzir junto das educadoras, uma vez que a referida escala constitui uma das partes desta entrevista.

Assim, uma primeira versão do protocolo de entrevista à educadora foi construída a fim de ser usada no estudo-piloto. Esta versão apresenta alguns pontos em comum com a versão da entrevista à mãe também usada no estudo piloto. De facto, ambas são constituídas por três partes distintas.

A primeira parte da entrevista consistia num questionário de caracterização da criança no contexto jardim de infância. Para além de uma série de questões tendentes a qualificar o próprio contexto e a educadora, em termos formais, este questionário incluía um conjunto de perguntas destinadas, inicialmente, a determinar o grau de conhecimento que a educadora detinha acerca da criança, para, em seguida, passar à descrição do comportamento que esta exhibe na relação com os seus pares, no contexto da sala de jardim infantil. De facto, alguns dos itens da sub-escala de aceitação pelos pares da EAPCASC, versão usada no estudo piloto, foram convertidos em questões de entrevista, tendo em vista a descrição da situação real de aceitação social da criança-alvo. Os itens que deram origem a questões a colocar à educadora foram *amigos para jogar, amigos emprestam brinquedos, amigos para brincar, chamado para brincar pelos outros, outros sentam junto e tem amigos*, respectivamente itens 4, 5, 18, 25, 27 e 37 da versão para estudo piloto da EAPCASC.

As referidas perguntas, elaboradas a partir dos itens de percepção de aceitação pelos pares, foram colocadas sob a forma de questão aberta, tendo as educadoras sido estimuladas a alargar-se sobre o comportamento habitual da criança, bem como sobre aspectos de organização e rotinas da sala, conducentes à definição de critérios que permitam comparar situações semelhantes em diferentes salas de jardim infantil.

Ainda nesta primeira parte da entrevista foram incluídas duas outras questões, derivadas de dois itens da sub-escala de competência cognitiva (item 21 - *trabalhos no jardim infantil* e item 40 - *trabalhos premiados*), as quais tinham como objectivo fornecer elementos que permitissem a avaliação da competência real da criança, relativamente a estes dois itens.

A segunda parte da entrevista consistiu na apresentação de uma listagem de actividades (todos os itens das sub-escalas de competência cognitiva e de competência física da EAPCASC), relativamente às quais era pedido à educadora que indicasse a sua adequabilidade a crianças de 5 anos, numa escala de 1 a 3, em que 1 significa não adequado e 3 significa muito adequado. Após cada resposta era pedido à educadora que especificasse melhor a sua resposta, isto é, que concretizasse em termos de comportamentos observáveis o que o item poderia traduzir. Por exemplo, para o item 6 - *sabe escrever o nome* - quer a educadora considerasse adequado ou não adequado, era-lhe pedido que especificasse o que entendia por "escrever o nome" para uma criança de 5 anos, ou seja, escrever em letras maiúsculas de imprensa, escrever algumas letras do nome, escrever apenas a inicial, fazer um desenho ou mesmo um rabisco.

A terceira parte da entrevista consistiu na aplicação da versão experimental da Escala de Percepção da Educadora, a ser modificada em função dos resultados obtidos no estudo-piloto. A Escala de Percepção da Educadora resultou da adaptação ao respondente, a educadora, da Escala de Percepção de Competência para Crianças, em imagens, a qual é constituída pelos itens das sub-escalas de competência cognitiva e física da versão da EAPCASC usada no estudo-piloto.

Na aplicação desta escala recorreu-se ao material pictórico que acompanha a escala para as crianças, tendo em vista facilitar a compreensão do sentido dos itens.

Estudo-piloto

Com objectivo de obter um protocolo de entrevista a educadora, permitindo a recolha de dados fidedignos, procedeu-se à condução de um estudo-piloto junto de 5 educadoras, as quais foram entrevistadas acerca de 26 crianças. Estas 26 crianças faziam parte da amostra de crianças usadas no estudo-piloto da EAPCASC, cujos pais haviam participado igualmente no estudo-piloto da entrevista aos pais.

Uma vez que a amostra de crianças do estudo-piloto havia sido estabelecida a partir daquelas que frequentam um de cinco jardins infantis da cidade do Porto, a amostra de educadoras era constituída por aquelas que,

trabalhando num daqueles cinco estabelecimentos, se ocupavam da sala dos 5 anos, acompanhando portanto as crianças escolhidas.

O estudo-piloto decorreu durante o mês de Fevereiro de 1991. As entrevistas às educadoras foram conduzidas por quatro colaboradores de investigação especialmente treinados para o efeito.

Na condução das entrevistas, foi tida particular atenção a aspectos da formulação das questões, não só a nível de conteúdo, mas da própria linguagem utilizada. Considerando que a maior parte da entrevista é composta por questões abertas, a formação dada aos entrevistadores foi especialmente cuidada a esse nível²⁰.

As 26 entrevistas foram conduzidas por quatro entrevistadores²¹, junto das cinco educadoras. O número de entrevistas conduzidas por cada entrevistador foi variável: um entrevistador realizou dez, dois conduziram sete entrevistas cada e, finalmente, um dos entrevistadores realizou apenas duas. Houve a preocupação de distribuir o mais possível as entrevistas a fazer à mesma educadora, acerca de diferentes crianças, por entrevistadores diferentes. Por outro lado, procurou-se que os quatro entrevistadores conduzissem pelos menos uma entrevista com cada uma das educadoras contactadas. Tal não foi completamente cumprido devido a constrangimentos de tempo.

Tendo em conta os objectivos deste estudo-piloto, a análise dos resultados obtidos revestiu-se de um carácter **qualitativo**.

Assim, no que se refere às questões incluídas na primeira parte do protocolo, procedeu-se a uma abordagem conjunta das 26 entrevistas, pergunta a pergunta. Em função das respostas obtidas e das necessárias alterações introduzidas pelos entrevistadores no momento da condução da entrevista, foi elaborado um novo protocolo, questão a questão. Do mesmo modo definiram-se critérios para estabelecimento das categorias de resposta a considerar nas várias questões, de modo a conciliar situações que se aproximam em salas com organização e/ou funcionamento diferente.

²⁰ Cf. capítulo de apresentação do estudo, pp. 296-297.

²¹ A equipe que conduziu as entrevistas junto das educadoras no estudo propriamente dito era apenas constituída por três entrevistadores, na medida em que um dos colaboradores na fase do estudo-piloto teve, posteriormente, que abandonar a colaboração.

A informação relativa a cada item das sub-escalas de competência cognitivo-académica e físico-motora, obtida nas segunda e terceira partes da entrevista, foram tratadas conjuntamente.

Como conclusões mais importantes ressalta-se:

- os itens 13²², faz desenhos e 24, sabe cantigas, foram considerados como referindo-se a "aspectos diferenciados das capacidades das crianças indirectamente ligados ao desenvolvimento", ou seja, as educadoras entrevistadas consideraram maioritariamente que a aptidão musical ou de desenho das crianças podiam ser influenciadas por outros factores não dependentes do desenvolvimento, pelo que sugeriram a sua substituição por um item genérico das actividades orientadas de jardim infantil;

- na mesma linha, o item 8, sabe muitas coisas, foi considerado demasiado vago.

- os itens 11, bom nos números e 32, escreve palavras, foram entendidos em termos muito diferentes pelas diversas educadoras, consoante a orientação teórica da sua prática profissional. Houve, no entanto, acordo sobre o facto que o suporte pictórico de ambos remetia para aprendizagens específicas da escolaridade básica.

- o item 26, salta à corda foi considerado como implicando uma competência ainda não presente aos cinco anos

Finalmente, refira-se alguma resistência expressa pelas educadoras, relativamente à avaliação quantitativa da competência da criança, uma vez que a resposta dada pela educadora, a cada item da terceira parte, era codificada entre 1 e 4 pontos. Nesse sentido, e porque na realidade não se pretendia uma avaliação objectiva da realização da criança, mas antes uma apreciação da percepção da educadora, foi decidido que as categorias de resposta possíveis para cada item seriam identificadas e expressas por letras (a, b, c ou d).

A concluir, decidiu-se excluir da Escala de Percepção da Educadora os itens que se referiam directa e explicitamente a situações do jardim infantil (21, trabalhos do jardim infantil e 40, trabalhos premiados), na medida em que se aproximavam demasiado de duas questões presentes na primeira parte da entrevista. De facto, relativamente a estes dois aspectos, a resposta

²² A numeração indicada para os itens é a mesma que a usada na versão da EAPCASC utilizada no respectivo estudo piloto, cf. figura 1 do presente capítulo

da educadora estava demasiado centrada naquilo que se passa na realidade, legitimando que este tipo de informação seja recolhido por entrevista e não através da escala.

Os resultados obtidos neste estudo-piloto foram confrontados com os obtidos nos estudos conduzidos com a EAPCASC e com as entrevistas aos pais, tendo sido evidente a convergência das conclusões retiradas.

Em simultâneo com o estudo-piloto da entrevista à educadora conduzido, decorreu um estudo de observação das cinco salas de jardim infantil nas quais foi recolhida a amostra de crianças. Uma vez que este estudo tinha como objectivo validar o processo de entrevista à educadora como meio de acesso à caracterização da situação real de aceitação pelos pares, apresentá-lo-emos adiante quando abordarmos esta variável: situação real de aceitação social.

4.2. Características psicométricas da Escala de Percepção da Educadora

O instrumento construído para apreciar a percepção que as educadoras de infância das crianças da amostra tinham acerca da competência pessoal, quer no domínio cognitivo-académico, quer no domínio físico-motor, daquelas crianças, foi submetido aos procedimentos correntes de avaliação das suas qualidades psicométricas, nomeadamente a nível da sensibilidade dos itens, da sua estrutura factorial, da sua fidelidade, através do índice de consistência interna, e da sua validade convergente discriminante, através do coeficiente de correlação de cada item com a sub-escala respectiva e com a escala completa. Terminar-se-à com a apresentação das medidas descritivas.²³

²³ Do mesmo modo que procedemos com os instrumentos anteriormente referidos, optamos por recorrer à estatística paramétrica, como se explica atrás.

4.2.1. Sensibilidade dos itens

Com objectivo de apreciar a sensibilidade dos itens que constituem a Escala de Percepção da Educadora, procedeu-se à análise da distribuição obtida para cada item. O quadro 4.20 resume esta análise.

Quadro 4.20 - Sensibilidade dos itens da Escala de Percepção da Educadora: variação, média e desvio-padrão, bem como valores de curtose e assimetria obtidos, para cada item (N=128).

Item	Variação	Média	D-P	Curtose	Assimetria
1 - Sabe fazer puzzles	1 - 4	3.33	0.84	0.38	-1.09
3 - Anda de balouço	1 - 4	3.34	0.86	0.21	-0.09
7 - Trepá	1 - 4	3.23	0.94	-0.61	-0.83
9 - Conhece cores	1 - 4	3.90	0.39	27.45	-4.83
11 - Aperta sapatos	1 - 4	2.62	1.18	-1.47	-0.15
13 - Sabe contar	1 - 4	3.52	0.73	0.61	-1.31
15 - Consegue saltar	1 - 4	3.13	0.94	-1.04	-0.56
17 - Conhece inicial	1 - 4	3.67	0.83	5.23	-2.55
19 - Corre	1 - 4	3.16	0.97	-0.98	-0.65
21 - Conhece letras	1 - 4	2.85	1.02	-1.09	-0.33
23 - Salta pé coxinho	1 - 4	3.26	0.78	-0.35	-0.69
27 - Joga à bola	1 - 4	3.16	0.78	-0.94	-0.38
29 - Sabe escrever nome	1 - 4	3.48	1.00	1.47	-1.73
31 - É forte	1 - 4	2.88	0.91	-1.21	-0.08

Da leitura do quadro 4.20, pode apreciar-se a distribuição obtida para os vários itens que constituem a Escala de Percepção da Educadora. Assim, a totalidade dos itens apresentou uma variação entre o mínimo e o máximo possíveis (1-4).

Verificou-se também que o item que apresenta maior média é o item 9, conhece cores (\underline{M} =3.90), sendo também aquele cujo desvio-padrão é menor ($\underline{D-P}$ =0.39); o item que apresenta média mais baixa é o item 11, aperta os cordões dos sapatos (\underline{M} =2.62), sendo aquele cujo desvio-padrão é maior ($\underline{D-P}$ =1.18).

No que diz respeito às medidas de curtose e de assimetria, verifica-se que apenas dois itens apresentam valores indicativos de uma distribuição muito afastada da distribuição normal. São os itens 9, conhece cores e 17,

conhece a inicial do nome, nos quais, de facto se verifica uma concentração dos resultados nos valores mais elevados da escala.

Em suma, pode considerar-se que os itens que constituem a Escala de Percepção da Educadora são, de modo geral, satisfatórios.

4.2.2. Estrutura factorial

Decorrendo da análise factorial efectuada sobre os resultados obtidos com a EAPCASC, a qual, como atrás se refere, serviu de ponto de partida para a construção dos instrumentos de recolha da percepção dos outros significativos relativamente à criança-alvo e após verificação da sua adequabilidade a partir de critérios estatísticos, os dados fornecidos pela Escala de Percepção da Educadora foram, também, submetidos a uma análise de componentes principais, com rotação ortogonal (procedimento varimax), com limite de dois factores. A limitação de dois factores impôs-se por razões conceptuais.

De facto, o teste de esfericidade de Bartlett permitiu concluir que se trata de uma população multivariada normal ($X^2=694.31$, $p<.0001$). Por outro lado, o índice de Kaiser-Meyer-Olkin obtido foi de .83, o que é considerado bom. Finalmente, os valores de comunalidade dos itens podem ser apreciados no quadro 4.21.

Os dois factores emergidos da análise factorial explicam 51.9% da variância total, dos quais 32.4% são atribuídos ao primeiro factor e 19.4%, ao segundo.

O quadro 4.21, na página seguinte, apresenta os dois factores com respectivos valores próprios (eigenvalues) e percentagem de variância explicada, as saturações factoriais dos 14 itens correspondentes, bem como a sua comunalidade. A leitura deste quadro facilita a interpretação dos dois factores emergidos da presente análise:

Sete itens saturam no factor 1. Estes itens referem-se à percepção que a Educadora tem da competência com que a criança realiza uma série de actividades, de motricidade grossa, habituais no seu quotidiano e que poderíamos ser levados a dizer, resultantes de uma aprendizagem natural,

não intencionalizada. Este factor 1, correspondendo grosso modo ao factor 3 da EAPCASC, ao factor 1 da Escala de Percepção da Mãe e ao factor 2 da Escala de Percepção do Pai, traduz da mesma maneira, a **percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas.**

Quadro 4.21 - Escala de Percepção da Educadora. Saturações factoriais após rotação ortogonal e comunalidade (h^2) dos itens. Valores próprios (eigenvalues) e percentagem da variância explicada.

Itens	h^2	F1	F2
15 - Consegue saltar	.685	.823	
7 - Tropa	.658	.810	
27 - Joga à bola	.653	.807	
19 - Corre	.575	.741	
3 - Anda de balouço	.486	.692	
31 - É forte	.484	.691	
23 - Salta a pé coxinho	.410	.598	
21 - Conhece letras	.642		.782
17 - Conhece inicial do nome	.609		.780
13 - Sabe contar	.597		.764
29 - Sabe escrever o nome	.540		.725
1 - Sabe fazer puzzles	.389		.557
9 - Conhece cores	.310		.554
11 - Aperta sapatos	.223		.443
valores próprios (eigenvalues)		4.54	2.72
% variância		32.4	19.4

Sete outros itens saturam no factor 2. Estes itens referem-se à percepção que a Educadora tem da competência da criança na realização de actividades, resultantes de uma aprendizagem intencionalizada, como podem ser o reconhecimento de letras, a escrita do nome, o domínio da contagem ou o conhecimento das cores, para além da realização de puzzles e da perícia em apertar os cordões dos sapatos. De facto, parece-nos que este factor, correspondendo grosso modo ao factor 4 da EAPCASC, ao factor 2 da Escala de Percepção da Mãe e ao factor 1 da Escala de Percepção do Pai, traduz a **percepção de competência na realização de actividades que foram ensinadas intencionalmente.**

O item 11, que se refere à competência de apertar os cordões dos sapatos, apresentando o valor de comunalidade mais baixo, aparece claramente incluído neste segundo factor. De facto, tínhamos sido levados a pensar que, nas educadoras, profissionais do desenvolvimento e educação infantil, a dicotomia original da escala físico-motor/cognitivo-académico pudesse estar de tal modo interiorizada que este item surgisse a par de outros de natureza motora. Tal não aconteceu, mostrando claramente que independentemente da sua natureza, de motricidade fina, é uma actividade que surge a par com outras intencionalmente ensinadas às crianças.

Aliás, salienta-se que se optou por manter a terminologia "naturalmente aprendido e intencionalmente ensinado", estabelecida a propósito da EAPCASC, dada a proximidade conceptual entre os dois instrumentos. Os mesmos termos são adoptados na designação das duas sub-escalas, estabelecidas a partir da análise factorial da Escala de Percepção da Educadora.

Em suma, de acordo com o previsto nas hipóteses colocadas neste estudo²⁴, a percepção que a educadora tem da competência com que a criança realiza uma série de actividades próprias da sua idade é susceptível de se diferenciar em função da natureza das referidas actividades, naturalmente aprendidas ou intencionalmente ensinadas.

4.2.3. Fidelidade

A fidelidade da Escala de Percepção da Educadora, como instrumento de avaliação da percepção que a educadora tem da competência com que a criança realiza uma série de actividades próprias da sua idade, foi apreciada através do cálculo do índice de consistência interna (coeficiente alpha de Cronbach), tal como se procedeu quer com a Escala de Percepção da Mãe, quer com a Escala de Percepção do Pai.

O valor de alpha de Cronbach obtido, quando se considera o total dos 14 itens foi de .83, valor indicativo de homogeneidade entre os itens.

²⁴ Cf. capítulo de apresentação do estudo, p.226.

Quando se procede à mesma análise da consistência interna, considerando cada uma das sub-escalas derivadas, respectivamente, dos dois factores identificados, obteve-se como valores de alpha de Cronbach, para a sub-escala de percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas, .87 e para a sub-escala de percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas, .77. Considerou-se que estes valores eram muito satisfatórios.

O quadro 4.22 apresenta o valor de alpha obtido, quer para a escala completa, quer para cada uma das sub-escalas, quando cada um dos itens é, respectivamente, retirado.

Quadro 4.22 - Escala de Percepção da Educadora: valores de alpha de Cronbach obtidos para a escala completa e para a sub-escala respectiva, caso seja retirado cada um dos itens (N=128).

Item	C.Aprendido	C.Ensinado	Total
alpha=	.87	.77	.83
1 - Sabe fazer puzzles		.76	.81
3 - Anda de balouço	.86		.81
7 - Trepá	.84		.81
9 - Conhece cores		.77	.83
11 - Aperta sapatos		.79	.83
13 - Sabe contar		.73	.81
15 - Consegue saltar	.83		.81
17 - Conhece inicial		.72	.82
19 - Corre	.85		.81
21 - Conhece letras.		.70	.81
23 - Salta pé coxinho	.86		.81
27 - Joga à bola	.84		.81
29 - Sabe escrever nome		.74	.83
31 - É forte	.86		.81

Como se pode apreciar da leitura do quadro 4.22, nenhum item, se retirado, traria como efeito um aumento do valor de alpha para a escala completa. Há no entanto, três itens, cuja retirada teria como efeito a manutenção do valor de alpha: itens 9, conhece cores, 11, aperta cordões dos sapatos e 29, sabe escrever nome.

Atendendo aos valores de alpha obtidos para cada uma das sub-escalas, verifica-se, no que diz respeito à sub-escala relativa à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades aprendidas, que o respectivo valor de alpha seria diminuído (.83) se fosse retirado o item 15, consegue saltar. Tais dados permitem concluir que esta sub-escala apresenta uma boa consistência interna.

Relativamente à sub-escala relativa à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades ensinadas, verificou-se que o valor de alpha obtido (.77) seria aumentado (.79), se fosse retirado o item 11, aperta sapatos. Finalmente, pode apreciar-se que a retirada do item 21, conhece letras, é aquele que teria como efeito uma descida maior do valor de alpha (.70). Em suma, pode considerar-se que esta sub-escala apresenta boa consistência interna.

4.2.4. Validade convergente discriminante

A validade convergente discriminante da Escala de Percepção da Educadora foi apreciada através do cálculo da correlação entre cada item e cada uma das sub-escalas, considerando-se como desejável que a correlação de cada item com a sub-escala de que faz parte seja superior à correlação com a outra sub-escala.

O quadro 4.23, na página seguinte, apresenta os valores do coeficiente de correlação de Pearson obtidos entre cada item e cada uma das duas sub-escalas, bem como com a escala completa.

Da leitura do quadro 4.23 pode apreciar-se a validade convergente discriminante da Escala de Percepção da Educadora, na medida em que se verifica que o coeficiente de correlação obtido entre cada item e a sub-escala respectiva é superior ao coeficiente de correlação obtido com a outra sub-escala, (a diferença é sempre superior ao critério mínimo desejável estabelecido de .15). Além disso, verifica-se que todos os coeficientes de correlação obtidos entre cada item e a respectiva sub-escala são significativos ($p < .001$), do mesmo modo que todos os coeficientes de correlação dos itens com a escala completa também são significativos ($p < .001$).

Quadro 4.23 - Escala de Percepção da Educadora: Coeficiente de correlação entre cada item e cada uma das duas sub-escalas e cada item e a escala total (N=128).

Item	C.Aprendido	C.Ensinado	Total
1 - Sabe fazer puzzles	.27	.61*	.56*
3 - Anda de balouço	.70*	.20	.59*
7 - Trepá	.81*	.17	.65*
9 - Conhece cores	.11	.48*	.36*
11 - Aperta sapatos	.19	.60*	.48*
13 - Sabe contar	.21	.71*	.56*
15 - Consegue saltar	.83*	.18	.66*
17 - Conhece inicial	.09	.73*	.49*
19 - Corre	.77*	.23	.66*
21 - Conhece letras	.26	.80*	.65*
23 - Salta pé coxinho	.63*	.28	.59*
27 - Joga à bola	.78*	.09	.58*
29 - Sabe escrever nome	.01	.70*	.42*
31 - É forte	.71*	.16	.57*

* p<.001

Finalmente, refira-se que o coeficiente de correlação de Pearson estabelecido entre as duas sub-escalas foi de .25, ou seja, a correlação entre as duas sub-escalas de percepção da educadora é baixa. Por outro lado, os valores obtidos na correlação entre a sub-escala de percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades aprendidas com a escala completa foi de .82 (p<.001), enquanto que o valor obtido na correlação entre a sub-escala de percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades ensinadas foi de .76 (p<.001).

Em suma, pode considerar-se que a Escala de Percepção da Educadora constitui um instrumento de avaliação da percepção que a educadora tem da competência com que a criança, de idade pré-escolar realiza uma série de actividades adequadas ao seu nível etário, com qualidades psicométricas muito satisfatórias.

4.2.5. Medidas descritivas

Com objectivo de melhor conhecer a qualidade da percepção que as educadoras têm da competência pessoal das crianças da amostra, procedeu-se à análise dos resultados fornecidos pela Escala de Percepção da Educadora, nomeadamente das sub-escalas derivadas dos dois factores identificados e da escala total.

Neste sentido, obteve-se, para cada criança da amostra uma nota tradutora da qualidade da percepção que a respectiva educadora tem acerca da sua competência pessoal. Para além desta nota global, foram obtidas duas outras relativas, respectivamente, à percepção que a educadora tem da competência com que a criança realiza actividades que foram naturalmente aprendidas e à percepção que a educadora tem acerca da competência com que a criança realiza actividades que foram intencionalmente ensinadas. Passaremos de seguida à leitura descritiva destes resultados, obtidos pela amostra na Escala de Percepção da Educadora, nomeadamente em termos da escala completa e das duas sub-escalas derivadas da análise factorial. O quadro 4.24 apresenta as notas médias e respectivos desvios-padrão obtidos pela amostra, quer para a escala total quer para cada uma das duas sub-escalas.

Quadro 4.24 - Médias e desvios-padrão obtidos na Escala de Percepção da Educadora, pela amostra (N=128)

<u>Escala/Sub-escala</u>	<u>Média</u>	<u>Desvio-padrão</u>
Escala completa	45.54	6.88
Aprendido	22.16	4.63
Ensinado	23.37	4.04

A leitura do quadro 4.24 permite apreciar as medidas descritivas relativas à Escala de Percepção da Educadora.

5. Escala de Percepção do Amigo

O instrumento utilizado na recolha da percepção da criança, apontada pela criança-alvo como sendo o seu melhor amigo ou a sua melhor amiga, acerca da competência da criança-alvo, foi aplicado no jardim infantil, em entrevista individual com esta "segunda" criança, tal como se descreveu no capítulo anterior. Assim após a descrição sumária do processo de construção do referido instrumento, o qual designaremos por Escala de Percepção do Amigo, passaremos à análise da informação recolhida acerca da amostra em estudo, através do mesmo.

5.1. Construção da Escala de Percepção do Amigo

A Escala de Percepção do Amigo derivou da selecção dos itens pertencentes à Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, susceptíveis de ser apresentados a uma criança acerca de uma outra. De facto esta escala é constituída pelas duas sub-escalas de percepção de competência cognitivo-académica e percepção de competência físico-motora da EAPCASC.

Como é obvio o processo de construção desta escala dificilmente pode ser separado do processo atrás descrito de construção da EAPCASC. Para além disso, procedemos a um estudo de verificação da possibilidade e da validade de aplicação de um instrumento deste tipo a uma criança acerca de uma outra.

Assim, 30 crianças de 5 anos (16 meninas e 14 rapazes), que nunca haviam sido submetidas à aplicação da EAPCASC, foram questionadas acerca do seu melhor amigo ou amiga. Tal como a amostra que permitiu a condução do estudo piloto da EAPCASC, estas crianças foram recrutadas nos mesmos cinco jardins infantis da cidade do Porto, nos quais decorreram os estudos-piloto dos outros instrumentos. Refira-se aliás que estas 30 crianças foram indicadas por outras 30, pertencentes à amostra da EAPCASC, como sendo o seu melhor amigo ou a sua melhor amiga.

Na apresentação da Escala de Percepção do Amigo foi prestada particular a atenção a que a criança que respondia tivesse bem presente que o fazia acerca de uma outra criança. Os colaboradores de investigação que participaram neste estudo foram os mesmos que haviam procedido à aplicação da versão experimental da EAPCASC, pelo que não foi necessário submetê-los a qualquer formação específica para além da recomendação óbvia de se assegurarem que as crianças respondiam tomando o amigo ou a amiga como referência e que não centravam as respostas em si mesmos.

Entre 48 e 72 horas depois, as crianças foram novamente submetidas à aplicação da mesma escala, relativamente à mesma outra criança, com objectivo de verificar a consistência das respostas dadas. Procedeu-se ao cálculo de índice de correlação de Pearson entre os resultados das duas aplicações tendo-se obtido os valores, todos significativos para $p < .0001$, de .77, .83 e .87, respectivamente, para a sub-escala de percepção de competência físico-motora, sub-escala de percepção de competência cognitivo-académica e escala completa.

Numa apreciação qualitativa, os resultados apontam no sentido de que crianças desta idade sabem responder a um escala deste tipo acerca da competência de uma outra criança que conhecem bem e que o fazem com facilidade.

5.2. Características psicométricas da Escala de Percepção do Amigo - Medidas descritivas

A escala de percepção do amigo derivou, como atrás se referiu, da selecção dos itens pertencentes à Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, susceptíveis de ser apresentados a uma criança acerca de uma outra. Na realidade trata-se da aplicação de duas das sub-escalas da EAPCASC. Por este motivo parece-nos não ter sentido abordar esta escala como se se tratasse de um instrumento à parte.

Assim, passaremos à apresentação dos resultados obtidos pela amostra, na Escala de Percepção do Amigo. Para cada criança da amostra, obteve-se uma nota relativa à qualidade da percepção que o seu melhor

amigo tem acerca da sua competência na realização de actividades próprias da idade, susceptível de ser distinguida em competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, de acordo com a estrutura factorial da EAPCASC.

O quadro 4.25 apresenta as notas médias e respectivos desvios-padrão obtidos pela amostra, na Escala de Percepção do Amigo, quer para a escala total quer para cada uma das duas sub-escalas.

Quadro 4.25 - Médias e desvios-padrão obtidos na Escala de Percepção do Amigo, pela amostra (N=128)

<u>Escala/Sub-escala</u>	<u>Média</u>	<u>Desvio-padrão</u>
Escala completa	50.53	9.13
Aprendido	24.88	5.02
Ensinado	25.66	4.68

A leitura do quadro 4.25 permite apreciar as medidas descritivas relativas à Escala de Percepção do Amigo.

6. Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real

No estudo a que procedemos dos factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de idade pré-escolar, elegemos dois contextos de socialização essenciais no processo de desenvolvimento das crianças desta idade, a saber, a família e o jardim de infância, em cada um dos quais identificamos dois "outros significativos" que desempenham um papel evidente na construção daquela auto-percepção, como a mãe e o pai, na família, a educadora e o melhor amigo, no jardim de infância. Junto de cada um destes elementos, recolhemos informação acerca da percepção que têm da competência pessoal das crianças da amostra. Ou seja, relativamente

a cada criança dispomos da percepção que detem da competência daquela um conjunto ideossincrático de outros significativos.

Neste sentido, uma outra variável independente que nos parece fundamental nesta abordagem prende-se com uma avaliação externa da competência pessoal das crianças do estudo. Deste modo, procedemos à operacionalização da "competência real", através da elaboração do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real.

Tendo em vista proceder à avaliação da sua competência real, cada criança do estudo foi submetida à realização de uma série de tarefas de natureza motora e cognitiva, as quais pretendiam constituir a concretização de cada um dos itens de percepção competência físico-motora e cognitivo-académica, presentes na Escala de auto-percepção de competência pessoal. Este protocolo de avaliação da realização das crianças, descrito no capítulo anterior, foi objecto de reformulações sucessivas, com objectivo de adequar os critérios de cotação ao nível desenvolvimental dos cinco anos.

Assim, começaremos por apresentar o processo de construção deste instrumento de avaliação da competência real, para seguidamente, passar à apreciação das suas qualidades psicométricas, bem como à análise dos dados obtidos através da aplicação do mesmo junto das crianças da amostra.

6.1. Construção do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real

Para avaliar a competência real das crianças do estudo, foi planeado um conjunto de tarefas de tipo cognitivo-académico e físico-motor. Estas tarefas pretendem reconstituir as situações apresentadas nos itens de avaliação da percepção de competência. A construção do protocolo de avaliação da competência real passou por várias etapas que passaremos a expôr.

Num primeiro momento, procedeu-se à observação de uma amostra de 50 crianças, na realização das actividades motoras e de outra amostra de 34 crianças, na execução das tarefas cognitivas. Esta primeira fase

de observação tinha como objectivo essencial a definição de actividades, uma para cada item das sub-escalas de percepção de competência da EAPCASC que fossem, simultaneamente, a tradução da respectiva actividade representada no item, de fácil realização e discriminativas de execuções diferenciadas das crianças.

As **tarefas motoras**, correspondentes aos itens da sub-escala de percepção de competência físico-motora, propostas foram:

(1) *Andar de balouço*: Procedeu-se a uma análise da actividade de andar de balouço, permitindo identificar níveis diferenciados de realização. No entanto, em fase posterior do trabalho, decidiu-se excluir esta actividade, uma vez que implicava a existência de balouço, nos Jardins Infantis onde fosse decorrer o estudo, equipamento que não é muito vulgar.

(2) *Trepar*: Após observação directa das crianças no recreio em Jardins de Infância que dispõem de aparelhos próprios para trepar, foi decidido excluir esta tarefa da avaliação. Esta decisão foi tomada dada a pouca frequência deste tipo de equipamento nos jardins infantis, por um lado, e a dificuldade em isolar a competência motora na realização desta actividade de outras variáveis parasitas, por outro.

(3) *Apertar sapatos*: A tarefa de apertar os cordões dos sapatos foi analisada nas sub-tarefas que a compõem, permitindo definir classes de nível de realização diferente entre as crianças.

(4) *Saltar*: Foram criadas várias situações livres de salto, em altura e em comprimento, tendo-se optado pelo salto em altura como a actividade que reunia mais vantagens entre a facilidade de realização e a discriminação entre as crianças.

(5) *Correr*: Foram organizadas várias corridas entre as crianças a fim de determinar qual a distância que, sendo facilmente percorrida pelas crianças, permitisse uma certa discriminação entre elas.

(6) *Saltar a pé coxinho*: A observação das crianças nesta actividade permitiu considerá-la como uma actividade de fácil realização e que permitia discriminação entre as crianças.

(7) *Jogar à bola*: As crianças foram observadas em situação livre de jogar à bola, quer batendo com a bola no chão, quer atirando à parede e voltando a apanhá-la. A observação da realização das crianças nesta actividade permitiu concluir que o bater a bola no chão estabelecia uma maior discriminação entre elas.

(8) *Ter força*: Foram criadas várias situações a fim de definir uma situação ecológicamente válida que permitisse a discriminação entre crianças mais e menos fortes e que, simultaneamente, não representasse uma situação de risco físico. Desta primeira observação, foi definida uma situação de pegar e transportar objectos mais ou menos pesados.

As **tarefas cognitivas**, correspondentes aos itens da sub-escala de percepção de competência cognitivo-académica, propostas foram:

(1) *Fazer puzzles*: Foram apresentados às crianças cinco puzzles de dificuldade crescente, com 4, 6, 9, 12 e 32 peças, respectivamente. O tempo que demoravam a completar cada um foi anotado, com objectivo de, por um lado escolher aquele que representava o nível de dificuldade adequado aos 5 anos e, por outro, estabelecer critérios de sucesso, discriminativos das crianças. O puzzle de 12 peças revelou-se como sendo aquele que melhor verificava as condições pretendidas.

(2) *Conhece cores*: Com objectivo de estabelecer quais as cores conhecidas e desconhecidas das crianças de 5 anos foram criadas diversas situações que implicavam a discriminação e identificação de cores.

(3) *Contar*: Foram propostas várias situações que implicavam a contagem de colecções de elementos, de cardinal diferente, com objectivo de estabelecer o limite adequado aos 5 anos, bem como os níveis diferentes de realização.

(4) *Identificar inicial*: A situação proposta consistia na apresentação de uma série de cartões com todas as letras do alfabeto (letra de imprensa, maiúscula), sendo pedida a identificação da primeira letra do nome pelo qual habitualmente são chamadas. O número de tentativas necessárias à realização da tarefa foi anotado, permitindo definir critérios de sucesso da actividade.

(5) *Conhece letras*: Perante os mesmos cartões com letras atrás referidos, procurou-se conhecer quais e quantas as letras mais vulgarmente conhecidas das crianças de 5 anos, bem como estabelecer níveis de sucesso discriminativos.

(6) *Trabalhos no Jardim Infantil*: Tendo em vista estabelecer critérios de diferenciação entre os trabalhos feitos pelas crianças, procedeu-se à observação sistemática de todos os produtos por elas realizados no Jardim de Infância e habitualmente guardados no *dossier* individual. No entanto, dada a grande diversidade encontrada, sobretudo em salas de jardim infantil com diferentes orientações curriculares, decidiu-se que essa classificação seria

estabelecida pela própria educadora que, melhor que ninguém, saberá dizer até que ponto a criança consegue atingir os objectivos propostos em cada actividade.

(7) *Escrever o nome*: Foi pedido a todas as crianças observadas que escrevessem o nome próprio pelo qual habitualmente são chamadas, com objectivo de estabelecer critérios de diferenciação entre as realizações.

A compilação dos dados destas observações conduziu à **primeira versão** do protocolo de avaliação da competência real. Foi assim elaborado um Manual de instruções de administração e cotação das diversas provas. Na definição deste protocolo houve a preocupação de atribuir uma certa finalidade às várias provas de modo a que surgissem com um encadeamento lógico.

Num segundo momento procedeu-se a um **estudo-piloto** com objectivo de validar este protocolo, como instrumento de avaliação da competência real. Este estudo decorreu durante o mês de Fevereiro e envolveu uma amostra de 30 crianças, das quais 16 são de sexo feminino e 14 de sexo masculino. O nível sócio-cultural das crianças foi estabelecido em função do nível de instrução e profissão dos pais, tendo-se mantido os critérios atrás referidos. Assim, das 30 crianças, 13 (43%) eram de nível alto, uma vez que ambos, pai e mãe, tinham pelos menos frequência de um curso superior ou licenciatura; 11 (37%) eram de nível baixo, uma vez que quer o pai, quer a mãe tinham menos de seis anos de escolaridade, pertencendo os restantes 6 (20%) a um nível intermédio.

Os resultados obtidos neste estudo piloto foram analisados qualitativa e quantitativamente. De um ponto de vista **qualitativo**, permitiram incluir alterações mínimas na forma de apresentação das provas. De um ponto de vista **quantitativo**, a distribuição dos resultados obtidos em cada prova conduziu à definição de quatro classes de realização diferente, permitindo estabelecer os critérios de cotação das mesmas.

No entanto, a pouca discriminação encontrada na realização de algumas provas revelou a necessidade de incluir algumas alterações mais significativas. Assim, (a) na prova *conhecer cores* foi acrescentada a cor cinzenta, uma vez que as existentes eram facilmente nomeadas pela totalidade das crianças; (b) na prova *saltar*, o nível superior foi aumentado

de 40 para 45 cm; (c) a prova *transportar sacos de areia* foi substituída por outra, completamente diferente, uma vez que todas as crianças atingiram facilmente o nível superior e que, por outro lado, aumentar o peso a transportar pelas crianças podia representar uma situação de risco físico.

A necessidade de elaborar uma prova completamente nova para avaliação do conceito *ter força*, implicou que a mesma fosse seguida de novo estudo-piloto. A nova situação consistiu no lançamento de um peso de 1,800 kg. A aplicação desta prova junto de um grupo de 77 crianças, das quais 39 eram meninas e 38, rapazes, permitiu estabelecer os critérios de sucesso subjacentes à codificação da realização. Tendo-se encontrado diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de meninas e dos rapazes, os critérios de cotação foram estabelecidos em termos diferentes para os dois sexos.

O **Manual** de instruções para a administração e cotação destas provas foi elaborado, assim como a respectiva folha de registo dos resultados.

Finalmente refira-se que o grupo de observadores que realizaram estas observações/avaliações, foram submetidos a um treino específico que os habilitou à realização desta tarefa.

6.2. Características psicométricas do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real

Como atrás se referiu, o Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real derivou da concretização, em tarefas a realizar pela criança, das situações acerca das quais lhes era pedida uma auto-apreciação da sua competência, no âmbito da Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças.

A EAPCASC previa 16 itens de percepção de competência, oito dos quais relativos à percepção de competência na realização de tarefas de natureza cognitivo-académica e os outros oito relativos à percepção de competência na realização de tarefas de natureza físico-motora. Estes 16 itens deram origem apenas a 12 tarefas de avaliação.

De facto, houve dois itens da sub-escala de *competência físico-motora* que não foram operacionalizados em tarefas susceptíveis de ser apresentadas às crianças, dado os materiais que envolvem: item 3 - anda de balouço e item 7 - trepa. A avaliação da competência da criança a nível destes dois itens implicaria a possibilidade de acesso quer a um balouço, quer um aparelho de barras simétricas e perpendiculares, equipamento pouco frequente nos jardins infantis.

Por outro lado, dois itens da sub-escala de *competência cognitivo-académica*: item 5 - *Educadora* elogia e item 25 - trabalhos no Jardim Infantil, não foram avaliados directamente, mas através de entrevista à educadora, dada a natureza do seu conteúdo. No entanto, tendo em conta que não se tratou de uma avaliação externa a partir de critérios objectivos, como aconteceu relativamente aos outros itens, mas de uma apreciação subjectiva feita pelas várias educadoras participantes no estudo, decidimos excluir da análise relativa a esta variável, os dados assim obtidos.

O Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real, constituído pelas referidas 12 tarefas, foi submetido aos procedimentos correntes de apreciação das suas qualidades psicométricas, nomeadamente a nível da sensibilidade dos itens, da sua estrutura factorial, bem como da sua fidelidade, através do índice de consistência interna, e da sua validade convergente discriminante, através do coeficiente de correlação de cada item com a sub-escala respectiva e com a escala completa. Apresentar-se-à de seguida, os resultados destas análises, na sequência das quais se procederá à leitura descritiva dos dados obtidos com este instrumento²⁵.

6.2.1. Sensibilidade dos itens

Com objectivo de apreciar a sensibilidade dos itens que constituem o Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real, procedeu-se à análise da distribuição obtida para cada item, cujos resultados são apresentados no quadro 4.26.

²⁵Do mesmo modo que procedemos com os instrumentos anteriormente referidos, optamos por recorrer à estatística paramétrica, como se explica atrás.

Quadro 4.26 - Sensibilidade dos itens do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real: variação, média e desvio-padrão, bem como valores de curtose e assimetria obtidos, para cada item (N=128).

Item	Varição	Média	D-P	Curtose	Assimetria
1 Realização de puzzles	1 - 4	3.58	0.68	3.39	-1.79
9 Discriminação de cores	1 - 4	3.76	0.51	7.04	-2.41
11 Aperta cordões dos sapatos	1 - 4	3.14	1.25	-0.93	-0.94
13 Contagem	1 - 4	3.55	0.79	0.96	-1.51
15 Salto em altura	3 - 4	3.75	0.43	-0.65	-1.17
17 Identificação da inicial	1 - 4	3.46	1.13	0.94	-1.69
19 Corrida	1 - 4	2.67	1.10	-1.26	-0.25
21 Identificação de letras	1 - 4	2.85	1.01	-0.98	-0.39
23 Salto a pé coxinho	2 - 4	3.61	0.65	0.80	-1.44
27 Jogar à bola	1 - 4	2.77	0.91	-1.31	0.21
29 Escrita do nome	1 - 4	3.26	1.09	-0.48	-1.05
31 Lançamento de peso	1 - 4	3.07	0.56	1.29	-0.25

Da leitura do quadro 4.26, pode apreciar-se a distribuição obtida para os vários itens que constituem o Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real. Assim, a quase totalidade dos itens apresentou uma variação entre o mínimo e o máximo possíveis (1-4); apenas os itens relativos ao salto a pé coxinho e ao salto em altura apresentaram uma variação menor (respectivamente, 2-4 e 3-4):

Verificou-se também que o item que apresenta maior média é o item relativo à tarefa de discriminação de cores ($\underline{M}=3.76$); o item que apresenta média mais baixa é o item relativo à tarefa da corrida ($\underline{M}=2.67$). O item que apresenta maior desvio-padrão é o item relativo à tarefa de apertar os cordões dos sapatos ($\underline{D-P}=1.25$) e o item que apresenta menor desvio-padrão é o item relativo à tarefa do salto em altura ($\underline{D-P}=0.43$).

No que diz respeito às medidas de curtose e de assimetria, verifica-se que apenas dois itens apresentam valores indicativos de uma distribuição afastada da distribuição normal. São os itens relativos às tarefas de discriminação de cores e realização de puzzles.

Como atrás se refere, o protocolo de avaliação de competência real é constituído por um total de doze tarefas, derivadas de 12 dos itens que constituem a EAPCASC. A fim de ilustrar o nível de competência exibido

pelas crianças, passaremos de seguida à apresentação dos resultados obtidos nas várias tarefas que constituem este protocolo.

Na tarefa de realização de um puzzle figurativo (Quala) de 12 peças, verificou-se que 85 crianças (66,4% da amostra) o conseguiram completar, num período de tempo inferior a 5 minutos (nota 4); 35 crianças (27,3%), conseguiram-no entre 5 e 10 minutos (nota 3); enquanto que 5 crianças (3,9%), encaixaram mais do que quatro peças, embora não conseguissem terminar o puzzle no tempo limite fixado de 10 minutos (nota 2). As restantes três crianças (2,3%) apenas encaixaram duas peças (nota 1).

Na tarefa de discriminação de cores, verificou-se que a grande maioria da amostra (78,9%), ou seja 101 crianças, conseguiu identificar as 11 cores (nota 4); 26 crianças (18,8%) conseguiram identificar entre 6 a 10 cores (nota 3); apenas duas crianças (1,6%) só nomearam cinco cores (nota 2) e uma criança (.8%) só identificou três cores (nota 1).

Na tarefa de apertar os cordões dos sapatos, verificou-se que 82 crianças (64,1% da amostra) o conseguem completamente, isto é, realizam os três gestos necessários à sua execução completa (nota 4); 9 crianças (7,0%), realizam dois dos gestos, não conseguindo terminar a tarefa (nota 3) e 10 crianças (7,8%) apenas a iniciam, realizando unicamente o primeiro gesto (nota 2); 27 crianças (21,1%) não sabem de todo apertar os cordões dos sapatos (nota 1).

Na tarefa de contagem, verificou-se que a grande maioria da amostra (71,9%), isto é, 92 crianças, sabem contar correctamente até 20 (nota 4); dezasseis (12,5%) contam até 15, 16, 17, 18 ou 19 (nota 3); dezoito crianças (14,1%) sabem contar até 10, 11, 12, 13 ou 14 (nota 2). Apenas duas crianças (1,6%) não conseguem sequer contar até 10 (nota 1).

No que se refere à tarefa de salto em altura, verificou-se que os critérios de exigência fixados após o estudo piloto, não se revelaram suficientemente discriminativos junto desta amostra. De facto, verificou-se que 75% da amostra, ou seja, 96 crianças, foram capazes de saltar o obstáculo de 45 cm de altura (nota 4) e que as restantes 32 crianças (25%) conseguiram saltar o obstáculo de 30 cm de altura (nota 3).

Na realização da tarefa de identificação da inicial do nome próprio, de entre o conjunto de todas as letras do alfabeto, a quase totalidade da

amostra (80.5%), isto é, 103 crianças conseguiram-no sem dificuldade, à primeira tentativa (nota 4); duas crianças (1.6%) precisaram de duas tentativas (nota 3) e outras duas crianças (1.6%) só o conseguiram à terceira tentativa (nota 2). As restantes 21 crianças (16.4%) foram incapazes de identificar a sua inicial, no conjunto de letras apresentado (nota 1).

Na tarefa da corrida, a realização das crianças da amostra foi cotada em função da sua posição de chegada numa competição realizada com as outras crianças da mesma sala, sendo que as raparigas foram comparadas com as outras raparigas participantes, o mesmo se passando com os rapazes. Verificou-se que 37 crianças (28.9%) ficaram classificadas no primeiro quartil das respectivas competições (nota 4); 38 crianças (29.7%) ficaram no segundo quartil (nota 3); 27 crianças (21.1%) ficaram no terceiro quartil (nota 2) e, finalmente, 26 crianças (20.3%) ficaram no quarto quartil (nota 1).

Na tarefa de reconhecimento de letras, verificou-se que 42 crianças, isto é, 32.8% da amostra foram capazes de identificar 12 ou mais letras do alfabeto (nota 4) - quatro delas reconheceram as 26 letras do alfabeto -; 40 crianças (31.3%), reconheceram entre 5 e 11 letras (nota 3); 31 crianças (24.2%), identificaram entre 1 e 4 letras, enquanto apenas 15 crianças (11.7%) não reconheceram qualquer letra.

Na tarefa de saltar a pé coxinho, verificou-se que todas as crianças eram capazes de o fazer, embora se mantivessem equilibradas de modo diferenciado, ao longo da realização. Assim, a grande maioria, isto é, 90 crianças (70.3%), conseguem saltar equilibradas mais de 20 vezes (nota 4); 26 crianças (20.3%) saltam com equilíbrio, entre 10 e 20 vezes (nota 3), enquanto apenas 12 crianças (9.4%), o fazem menos de 10 vezes (nota 2).

A tarefa de jogar à bola implicava ser capaz de controlar o movimento da bola de modo a fazê-la bater no chão um certo número de vezes. Verificou-se que 37 crianças (28.9% da amostra) conseguiram bater a bola mais de 10 vezes, no chão (nota 4); 29 crianças (22.7%) conseguiram apenas batê-la entre 6 a 10 vezes (nota 3); 58 crianças (45.3%) conseguem fazê-la bater entre 1 e 5 vezes, no chão (nota 2). Quatro crianças (3.1%), não conseguem sequer bater a bola no chão e recuperá-la em seguida (nota 1).

Relativamente à tarefa de escrever o nome próprio, em letra de imprensa maiúscula, verificou-se que 82 crianças (64.1% da amostra) o

fazem correctamente (nota 4); 11 crianças (8.6%) escrevem uma palavra, na qual é possível identificar o nome escrito, embora não esteja correcto, falte alguma letra ou a orientação esteja invertida (nota 3). Das restantes 35 crianças (27.3%) que não conseguiram escrever o nome, 21 (16.4%) desenharam correctamente a sua inicial (nota 2). Apenas 14 crianças, ou seja, 10.9%, não conseguem escrever qualquer letra do nome (nota 1).

Finalmente, na tarefa de atirar um peso, os resultados obtidos pelas crianças foram classificados de modo diferente, consoante o sexo das mesmas, na medida em que se havia obtido, no estudo piloto, resultados muito díspares entre rapazes e raparigas. Assim 24 crianças (18.8% da amostra) obtiveram a realização máxima, isto é, foram capazes de atirar o peso a uma distância superior a 2 metros, se se tratava de uma rapariga e superior a 2.5 metros se se tratava de um rapaz (nota 4). Noventa crianças, isto é, 70.3% da amostra obtiveram uma realização entre um e dois metros, se se tratava de uma rapariga e entre metro e meio e dois metros e meio, se se tratava de um rapaz (nota 3). Treze crianças, 10.2% da amostra foram capazes de atirar o peso a uma distância superior a meio metro e inferior aos limites inferiores atrás descritos (nota 2); enquanto que apenas uma das crianças não atingiu sequer meio metro (nota 1).

Uma apreciação global da realização das crianças permite concluir que as tarefas incluídas no presente protocolo de avaliação estão adequadas ao nível desenvolvimental dos 5 anos.

Em suma, pode considerar-se que os itens-tarefas que constituem o Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real são, de modo geral, satisfatórios.

6.2.2. Estrutura factorial

Decorrendo da análise factorial efectuada sobre os resultados obtidos com a EAPCASC, que serviu de ponto de partida para a construção deste instrumento de avaliação, e após verificação da sua adequabilidade a partir de critérios estatísticos, os dados fornecidos pelo Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real foram submetidos a uma análise de componentes principais, com rotação ortogonal (procedimento varimax),

com limite de dois factores. A limitação a dois factores impôs-se por razões conceptuais.

De facto, o teste de esfericidade de Bartlett permitiu concluir que se trata de uma população multivariada normal ($X^2=192.42$, $p<.0001$). Por outro lado, o índice de Kaiser-Meyer-Olkin obtido foi de .63, o que é considerado muito razoável. Finalmente, os valores de comunalidade dos itens podem ser apreciados no quadro 4.27.

Os dois factores extraídos da análise factorial explicam um total de 34.8% da variância, repartidos em 19.8% para o primeiro factor e 15.0% para o segundo.

O quadro 4.27 apresenta os dois factores com respectivos valores próprios (eigenvalues) e percentagem de variância explicada, as saturações factoriais dos 12 itens correspondentes, bem como a sua comunalidade.

Quadro 4.27 - Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real. Saturações factoriais após rotação ortogonal e comunalidade (h^2) dos itens. Valores próprios (eigenvalues) e percentagem da variância explicada.

Itens	h^2	F1	F2
21 Identificação de letras	.691	.830	
29 Escrita do nome	.418	.646	
17 Identific. da inicial do nome	.378	.613	
9 Discriminação de cores	.270	.513	
13 Contagem	.269	.503	
1 Realização de puzzles	.192	.415	
11 Aperta cordões de sapatos	.051	.196	
31 Lançamento de peso	.406		.637
23 Salto a pé coxinho	.385		.620
15 Salto em altura	.419		.594
27 Jogar à bola	.357		.592
19 Corrida	.339		.582
valores próprios (eigenvalues)		2.38	1.80
% variância		19.8	15.0

A leitura do quadro 4.27, permite a interpretação dos dois factores emergidos da presente análise.

Sete itens saturam no factor 1, explicando 19.8% da variância. Estes itens referem-se à competência com que a criança realiza uma série de actividades que constituem aprendizagens intencionalizadas, na sua maioria de natureza cognitivo-académica, como o conhecimento de letras e da escrita do nome, a discriminação das cores, a manipulação da contagem, a realização de puzzles, para além do apertar os cordões dos sapatos. Estabelecendo o paralelismo com outros factores emergidos das análises factoriais dos instrumentos atrás referidos, verificamos uma certa semelhança entre este factor e os factores de percepção de competência na realização de actividades ensinadas, pelo que podemos denominá-lo **competência na realização de actividades ensinadas**. Apenas o item relativo à realização de puzzles, presente neste factor tal como nos factores congéneres a nível da percepção de competência da mãe, do pai, e da educadora está ausente no factor correspondente a nível da auto-percepção. Refira-se ainda que, embora a carga factorial do item relativo à tarefa de apertar os cordões dos sapatos esteja abaixo do valor critério definido (.350), decidiu-se conservá-lo, com base na análise de conteúdo do item.

Cinco itens saturam no factor 2, sendo responsável por 15.0% da variância. Estes itens referem-se à competência com que a criança realiza uma série de actividades de motricidade grossa habituais no Jardim Infantil, como correr, saltar ou jogar à bola. Assim, e estabelecendo o mesmo paralelismo entre este factor e outros factores emergidos das análises realizadas com outros instrumentos e relativos à percepção que outros têm da competência com que a criança realiza uma série de actividades naturalmente aprendidas, podemos denominá-lo **competência na realização de actividades naturalmente aprendidas**.

Refira-se que se optou por substituir a terminologia inicial caracterizando as tarefas em motoras e cognitivas, pela designação adoptada para a EAPCASC, de "naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas", dada a estreita ligação entre os dois instrumentos. A mesma terminologia é seguida na designação das duas sub-escalas definidas no Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real.

Na interpretação feita dos factores emergidos da análise factorial, conduzida sobre os resultados obtidos no Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real, parece-nos de salientar que é o factor de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, que é responsável pela maior parte da variância.

6.2.3. Fidelidade

A fidelidade do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real, como instrumento de avaliação da competência com que a criança realiza uma série de actividades próprias da sua idade, foi apreciada através do cálculo do índice de consistência interna (coeficiente alpha de Cronbach), tal como se procedeu com os instrumentos anteriormente referidos.

O valor de alpha de Cronbach obtido, quando se considera o total dos 12 itens foi de .57, valor indicativo de relativa homogeneidade entre os itens.

Quando se procede à mesma análise da consistência interna, considerando cada uma das sub-escalas derivadas, respectivamente, dos dois factores identificados, obteve-se como valores de alpha de Cronbach, para a sub-escala de competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas, .53 e para a sub-escala de competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas, .59.

O quadro 4.28, na página seguinte, apresenta o valor de alpha obtido, quer para a escala completa, quer para cada uma das sub-escalas, quando cada um dos itens é, respectivamente, retirado.

Como se pode apreciar da leitura do quadro 4.28, apenas um item, se retirado, teria como efeito um aumento do valor de alpha para a escala completa: trata-se do item relativo à tarefa de apertar os cordões dos sapatos. O item relativo à corrida, se retirado, teria como efeito a manutenção do valor de alpha (.57), enquanto que a retirada de qualquer dos outros, provocaria uma diminuição do coeficiente de consistência interna.

Quadro 4.28 - Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real: valores de alpha de Cronbach obtidos para a escala completa e para a sub-escala respectiva, caso seja retirado cada um dos itens (N=128).

Item	alpha=	C.Aprendido	C.Ensinado	Total
		.53	.59	.57
1 Realização de puzzles			.58	.56
9 Discriminação de cores			.58	.55
11 Apertar cordões dos sapatos			.64	.58
13 Contagem			.56	.54
15 Salto em altura		.47		.54
17 Identificação inicial			.53	.53
19 Corrida		.51		.56
21 Identificação de letras			.45	.48
23 Salto a pé coxinho		.46		.56
27 Jogar à bola		.48		.57
29 Escrita do nome			.51	.52
31 Lançamento do peso		.46		.55

Atendendo aos valores de alpha obtidos para cada uma das sub-escalas, verifica-se, no que diz respeito à sub-escala relativa à competência da criança na realização de actividades aprendidas, que o respectivo valor de alpha seria diminuído de modo significativo se fosse retirado qualquer um dos itens que compõem esta sub-escala.

Relativamente à sub-escala relativa à competência da criança na realização de actividades ensinadas, verificou-se que o valor de alpha obtido (.59) seria aumentado (.64), se fosse retirado o item relativo à tarefa de apertar os cordões dos sapatos. Finalmente, pode apreciar-se que a retirada do item relativo à identificação de letras, é aquele que teria como efeito uma descida maior do valor de alpha (.45).

6.2.4. Validade convergente discriminante

A validade convergente discriminante do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real foi apreciada através do cálculo da correlação entre cada item e cada uma das sub-escalas, considerando-se como desejável que a correlação de cada item com a sub-escala de que faz parte seja superior à correlação com a outra sub-escala. O quadro 4.29 apresenta os valores do

coeficiente de correlação de Pearson obtidos entre cada item e cada uma das duas sub-escalas, bem como com a escala completa.

Quadro 4.29 - Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real: Coeficiente de correlação entre cada item e cada uma das duas sub-escalas e cada item e a escala total (N=128).

Item	C.Aprendido	C.Ensinado	Total
1 Realização de puzzles	-.03	.41*	.32*
9 Discriminação de cores	.07	.39*	.35*
11 Apertar cordões dos sapatos	.08	.46*	.42*
13 Contagem	.10	.48*	.44*
15 Salto em altura	.53*	.22	.45*
17 Identificação da inicial	.00	.63*	.52*
19 Corrida	.70*	.06	.41*
21 Identificação de letras	.07	.74*	.64*
23 Salto a pé coxinho	.57*	.03	.31*
27 Jogar à bola	.64*	-.01	.32*
29 Escrita do nome	.04	.65*	.55*
31 Lançamento de peso	.56*	.05	.33*

* p<.001

Da leitura do quadro 4.29 pode apreciar-se a validade convergente discriminante do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real, na medida em que se verifica que o coeficiente de correlação obtido entre cada item-tarefa e a sub-escala respectiva é superior ao coeficiente de correlação obtido com a outra sub-escala (a diferença é sempre superior ao critério mínimo desejável estabelecido de .15). Além disso, verifica-se que todos os coeficientes de correlação obtidos entre cada item e a respectiva sub-escala são significativos (p<.001), do mesmo modo que todos os coeficientes de correlação dos itens com a escala completa também são significativos (p<.001).

Finalmente, refira-se que o coeficiente de correlação de Pearson estabelecido entre as duas sub-escalas foi de .09, ou seja, a correlação entre as duas sub-escalas de competência da criança é praticamente nula. Por outro lado, os valores obtidos na correlação entre a sub-escala de competência da criança na realização de actividades aprendidas com a escala completa foi de .58 (p<.001), enquanto que o valor obtido na correlação entre a sub-escala de

competência da criança na realização de actividades ensinadas com a sub-escala completa, foi de .86 ($p < .001$).

Em suma, pode considerar-se que o Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real constitui um instrumento de avaliação da competência com que a criança, de cinco anos, realiza uma série de actividades adequadas ao seu nível etário, com qualidades psicométricas muito satisfatórias.

6.2.5. Medidas descritivas

Tal como procedemos para os instrumentos anteriormente apresentados, também no que se refere ao protocolo de avaliação da competência pessoal real, nos pareceu adequado calcular duas notas, correspondentes a cada uma das sub-escalas derivadas dos dois factores identificados.

Neste sentido, para além da nota global obtida no Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real, foram atribuídos a cada criança dois valores derivados dos somatórios da pontuação obtida na realização das tarefas de competência real correspondentes aos itens que constituem os factores de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e de competência na realização de actividades ensinadas.

Assim, o valor de Competência Real na realização de tarefas naturalmente aprendidas constitui a soma das pontuações obtidas pela criança nas tarefas do salto em altura, do salto a pé coxinho, de jogar à bola, na corrida e no lançamento do peso. Do mesmo modo, o valor de Competência Real na realização de tarefas ensinadas consiste no somatório das pontuações obtidas pela criança nas tarefas de reconhecimento de letras, de escrita do nome, de identificação da inicial do nome próprio, de nomeação de cores, de contagem, de realização de puzzles e de apertar os cordões dos sapatos.

O quadro 4.30 apresenta as notas médias e respectivos desvios-padrão obtidos pela amostra, quer para o protocolo completo, quer para cada uma das duas sub-escalas.

Quadro 4.30 - Médias e desvios-padrão obtidos no Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real, pela amostra (N=128)

<u>Escala/Sub-escala</u>	<u>Média</u>	<u>Desvio-padrão</u>
Escala completa	39.47	4.42
Aprendido	15.88	2.27
Ensinado	23.59	3.60

A leitura do quadro 4.30 permite apreciar as medidas descritivas relativas ao Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real.

7. Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social

No presente estudo, a par da auto-percepção de competência pessoal foi considerada a auto-percepção de aceitação social. Dada a natureza desta variável, avaliada através de uma medida de auto-referência, considerámos pertinente proceder a uma avaliação externa da situação de aceitação social.

Como atrás referimos (cf. cap. anterior), os protocolos de entrevista à mãe e à educadora incluíam uma série de questões destinadas a dar a conhecer alguns aspectos da rotina da criança, susceptíveis de permitir operacionalizar a sua situação real de aceitação social. Pretendia-se assim conhecer a quantidade e natureza das relações que as crianças da amostra podiam estabelecer com *outros significativos*, considerados cruciais na construção da auto-percepção de aceitação social, ou seja, a mãe no contexto família e os pares no contexto jardim infantil.

Neste sentido, as questões incluídas nos referidos protocolos de entrevista pretenderam constituir a operacionalização da situação real de aceitação social, correspondente a cada um dos itens das sub-escalas de aceitação pelos pares e de aceitação materna, que fazem parte da versão da Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens, usada no presente estudo. A situação real de aceitação social das crianças foi, pois, definida a partir das entrevistas conduzidas junto das mães e das educadoras e não por observação directa²⁶, como poderia ter sido desejável.

Deste modo foi construído um instrumento - Protocolo de avaliação da situação real de aceitação social - reunindo as respostas obtidas junto da mãe e da educadora, relativamente a cada criança.

Assim, começaremos por apresentar o processo de construção deste instrumento de avaliação da situação real de aceitação social, insistindo na natureza dupla da fonte de informação (mãe/educadora), para em seguida, passar à apreciação das suas qualidades psicométricas.

7.1. Construção do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social

O processo de construção do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social já foi, de certo modo, abordado quando procedemos à descrição da elaboração dos protocolos de entrevista à mãe e à educadora, na medida em que este protocolo, de avaliação da situação real, resultou da sistematização da informação relevante para a operacionalização desta variável, recolhida junto das referidas duas fontes - Mãe e Educadora.

De facto como atrás é explanado, em fase preliminar da construção dos respectivos protocolos de entrevista, procedeu-se à formulação sob a

²⁶ Note-se que no estudo-piloto conduzido sobre as entrevistas às educadoras, se procedeu à verificação, por observação directa, da coincidência entre as respostas dadas por estas e as situações realmente ocorridas. O mesmo não foi possível realizar com as entrevistas às mães por dificuldades logísticas levantadas pelo tipo de situações incluídas na sub-escala de percepção de aceitação materna, como por exemplo, frequência de saídas da criança com a mãe, frequência de conversa entre as duas, etc.

forma de questão aberta de uma série de perguntas que pretendiam constituir a operacionalização da situação real correspondente aos itens das sub-escalas de percepção de aceitação materna e de aceitação pelos pares. Foi possível assim definir qual a melhor formulação para estas questões, tendo em conta os seus objectivos. Por outro lado, a partir dos resultados obtidos no estudo-piloto foram definidas categorias de resposta que pudessem acompanhar os quatro diferentes níveis de resposta possíveis para cada item das referidas sub-escalas da EAPCASC.

Passaremos assim à apresentação do estudo de observação conduzido em cinco salas de jardim infantil tendo em vista avaliar a fidedignidade das respostas dadas pelas educadoras relativamente às questões da entrevista.

Em simultâneo com o estudo-piloto conduzido sobre a entrevista à educadora, realizou-se um estudo de observação nas respectivas salas, no qual colaboraram seis investigadores, (dois a dois), não envolvidos no processo de construção das entrevistas. Às educadoras foi dito que o objectivo desta observação consistia em validar ecológicamente situações de interacção entre pares, ocorrendo em jardim infantil, a fim de serem incluídas num instrumento de avaliação da auto-percepção de aceitação social, a aplicar junto de crianças de cinco anos.

As salas nas quais decorreu este estudo foram as salas de crianças de cinco anos, dos mesmos cinco jardins de infância da cidade do Porto, que colaboraram nos estudos-piloto dos restantes instrumentos.

Em cada uma destas salas, dois observadores independentes procederam à observação e registo do comportamento de uma amostra de 30 crianças (seis em cada sala), relativamente às situações incluídas na escala, a saber, número de amigos (entendendo-se por amigo algo mais que simples colega), número de amigos com quem normalmente a criança-alvo se envolve em jogos estruturados, número de amigos que facilmente emprestam brinquedos ou partilham materiais, número de crianças que espontaneamente procuram a companhia da criança-alvo para se sentarem junto, número de crianças que normalmente chamam a criança-alvo para se envolver em brincadeiras, número de crianças com quem normalmente brinca no recreio.

As sessões de observação prolongaram-se ao longo de três semanas, entre Janeiro e Fevereiro de 1991, durante o período da manhã. Cada sala esteve sob observação durante oito manhãs. Os seis observadores trabalharam aos pares, tendo-se formado cinco pares, um para cada sala. Dois dos colaboradores apenas fizeram parte de um par, todos os outros participaram em dois pares de observadores.

O objectivo da observação conduzida ao longo destas oito manhãs foi-se modificando com a própria evolução do processo de observação.

Assim, nas duas primeiras manhãs, em cada sala escolhida, os dois observadores procederam a uma observação livre das actividades que decorriam. Nas quatro manhãs seguintes, a observação orientou-se para situações de interacção entre pares, nomeadamente aquelas que são referidas na sub-escala de aceitação pelos pares da EAPCASC. Neste momento do processo de observação, procedeu-se a uma reunião com os seis observadores, para estabelecimento de critérios comuns de definição das referidas situações, bem como de níveis qualitativamente diferentes tradutores de relações de natureza diferente entre as crianças, em quatro pontos, procurando-se assim concretizar os quatro níveis de resposta possível na EAPCASC.

As duas manhãs de observação que se seguiram permitiram a avaliação das seis crianças-alvo, em cada sala, relativamente às seis situações previstas, pelos dois observadores destacados para a sala, a trabalhar independentemente. Cada observador procedeu à avaliação de três crianças numa das manhãs e das outras três no dia seguinte. Assim, cada criança foi observada duas vezes, em dois dias contíguos.

Em suma, cada uma das 30 crianças foi avaliada diversas vezes, relativamente à mesma situação por dois observadores diferentes. A cada criança foi atribuída uma nota relativa a cada situação prevista na escala, coincidente com a moda da distribuição das notas atribuídas a essa criança para essa situação, considerando-se assim que esta avaliação traduzia o comportamento típico da criança. Esta avaliação, resultado da observação directa, foi depois confrontada com a apreciação feita pela educadora.

O somatório das notas atribuídas a cada uma das seis situações constituiu a nota de "situação real de aceitação pelos pares, no jardim

infantil". Cada criança obteve pois duas notas relativamente à "situação real de aceitação pelos pares, no jardim infantil", uma decorrente da observação, outra atribuída pela educadora a partir do conhecimento que tinha da criança. O coeficiente de correlação de Pearson entre estas duas notas, para a amostra total das 26 crianças²⁷ foi de .88 ($p < .0001$).

Tal resultado conduziu-nos à conclusão da fidedignidade da apreciação das educadoras, validando o recurso à entrevista como método de acesso à situação real de aceitação pelos pares, em situações de interacção entre pares, no jardim infantil.

No que diz respeito às situações de aceitação social, (aceitação materna e dois itens de aceitação pelos pares), cuja informação é recolhida através da entrevista à mãe, a preocupação de fidedignidade dos dados assim obtidos centrou-se, por um lado, num cuidado acrescido a nível da formulação das questões e, por outro, nas atitudes assumidas pelos entrevistadores no decurso das referidas entrevistas às mães. Estes aspectos foram já abordados atrás, quando tratámos o processo de construção e condução das entrevistas, bem como a formação dos colaboradores de investigação, nesta fase.

7.2. Características psicométricas do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social

Como atrás se explicitou, o protocolo de avaliação da situação real de aceitação social derivou da reorganização de informação recolhida através das entrevistas conduzidas junto das mães e das educadoras, informação essa que pretende dar a conhecer a situação real correspondente aos itens que constituem as sub-escalas de percepção de aceitação materna e percepção de aceitação pelos pares da Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças.

²⁷ Embora tivéssemos dados de observação relativamente às 30 crianças, apenas foi possível conduzir 26 entrevistas com as respectivas educadoras.

A EAPCASC previa 16 itens de percepção de aceitação social, oito dos quais relativos à percepção de aceitação pelos pares e os outros oito relativos à percepção de aceitação materna. Estes 16 itens deram origem apenas a 14 situações de aceitação social.

De facto, um dos itens incluído na sub-escala inicial de aceitação materna (item 4, Mãe bem-disposta) foi excluído, na medida em que se tratou de um item que se revelou como pertencendo à sub-escala de percepção de competência na realização de actividades ensinadas no tratamento que aplicámos à EAPCASC. Outro item pertencente à versão inicial da mesma sub-escala de aceitação materna (item 12, Mãe faz comidas) também foi excluído, na medida em que deixou de fazer parte da nossa versão da EAPCASC, tal como é justificado atrás²⁸.

Refira-se ainda que o item 2 - tem amigos, pertencente à sub-escala de aceitação pelos pares, que havia originado duas questões semelhantes, uma incluída na entrevista à mãe e outra na entrevista à educadora, foi operacionalizado, em termos de situação real, a partir da informação recolhida junto da educadora, na medida em que todos os outros itens que remetem para a mesma situação de aceitação pelos pares se referem ao contexto jardim infantil. Pareceu-nos assim, por um lado, haver mais homogeneidade entre as diversas situações da mesma sub-escala, e por outro, poder estar mais próximo daquilo que é evocado na criança na aplicação do item respectivo da EAPCASC, uma vez que esta decorreu no contexto jardim infantil.

Recapitulando, os itens cuja operacionalização, em termos de situação real, partiu da informação recolhida junto da educadora foram: item 2, tem amigos; item 10, amigos para jogar; item 14, amigos para brincar; item 18, chamado para brincar; item 26, amigos emprestam brinquedos e item 30, outros sentam junto. Por outro lado, os itens cuja operacionalização em termos de situação real, partiu da informação recolhida junto da mãe foram: item 6, convidado para dormir em casa de amigos; item 8, mãe leva a passear; item 16, mãe lê histórias; item 20, mãe brinca; item 22, convidado para lanchar; item 24, mãe conversa; item 28, mãe deixa lanchar em casa de amigos e item 32, mãe deixa dormir em casa de amigos.

²⁸ Cf p.320.

O Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social, assim constituído foi submetido aos procedimentos correntes de apreciação das suas qualidades psicométricas, nomeadamente, a nível da sensibilidade dos itens, da sua estrutura factorial, da sua fidelidades avaliada através do índice de consistência interna e da sua validade convergente discriminante obtida através do coeficiente de correlação entre cada item e a sub-escala respectiva e a escala completa. A terminar proceder-se-á á apresentação das medidas descritivas relativas a este instrumento.

7.2.1. Sensibilidade dos itens

Tendo em vista apreciar a sensibilidade dos itens que fazem parte do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social, procedeu-se à análise da distribuição obtida para cada item. O quadro 4.31 resume esta análise, indicando a variação obtida para cada item, a respectiva média e desvio-padrão, bem como os valores de curtose e assimetria obtidos.

Quadro 4.31 - Sensibilidade dos itens do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social: variação, média e desvio-padrão, bem como valores de curtose e assimetria obtidos, para cada item (N=128).

Item	Varição	Média	D-P	Curtose	Assimetria
2 - Tem amigos	1 - 4	3.14	0.86	-0.42	-0.66
6 - Convidado ir dormir	1 - 4	1.77	1.07	-0.41	1.03
8 - Mãe leva passear	1 - 4	3.52	0.85	2.26	-1.79
10 - Amigos p/ jogar	1 - 4	2.63	0.94	-0.88	-0.07
14 - Amigos p/ brincar	1 - 4	3.09	0.79	0.23	-0.54
16 - Mãe lê histórias	1 - 4	2.95	0.95	-0.94	-0.40
18 - Chamado p/brincar	1 - 4	3.05	0.94	-1.17	-0.39
20 - Mãe brinca	1 - 4	3.00	1.03	-0.54	-0.78
22 - Convidado ir lanchar	1 - 4	3.09	0.96	-0.71	-0.66
24 - Mãe conversa	1 - 4	3.44	0.70	0.28	-0.98
26 - Amigos emprestam	1 - 4	3.25	0.84	-0.52	-0.74
28 - Mãe deixa ir lanchar	2 - 4	3.77	0.54	-4.44	-2.33
30 - Outros sentam junto	1 - 4	3.20	0.88	-0.91	-0.61
32 - Mãe deixa dormir fora	1 - 4	2.68	1.18	-1.50	-0.15

Da leitura do quadro 4.31, pode apreciar-se a distribuição obtida para os vários itens que constituem o Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social. Assim, a quase totalidade dos itens apresentou uma variação entre o mínimo e o máximo possíveis (1 e 4). A única excepção é apresentada pelo item 28 relativo à situação tradutora da frequência com que a mãe deixa ir lanchar fora, cuja variação se restringiu entre 2 e 4.

Verificou-se também que o item que apresenta maior média é o item 28 relativo à situação que traduz a frequência com que a mãe deixa ir lanchar fora ($\underline{M}=3.77$), sendo também aquele cujo desvio-padrão é menor ($\underline{D-P}=0.54$); o item que apresenta média mais baixa é o item 6 relativo à frequência com que a criança é convidada a ir dormir fora ($\underline{M}=1.77$), e aquele cujo desvio-padrão é maior é o item 32, relativo à frequência com que a mãe deixa ir dormir fora ($\underline{D-P}=1.18$).

No que diz respeito às medidas de curtose e de assimetria, verifica-se que apenas um item apresenta valores indicativos de uma distribuição afastada da distribuição normal: trata-se do item 28, relativo à frequência com que a mãe deixa ir lanchar fora.

O protocolo de avaliação da situação real de aceitação social é pois constituído por um total de quatorze situações, derivadas dos 14 itens que constituem a sub-escala de percepção de aceitação social da EAPCASC. A fim de ilustrar a natureza da situação de aceitação social das crianças da amostra, passaremos de seguida à apresentação dos resultados obtidos nas várias situações que constituem este protocolo, recolhidos através das entrevistas realizadas às respectivas educadoras e às mães. Note-se que toda esta informação foi obtida através de entrevistas conduzidas junto de adultos próximos das crianças, não pretendendo instituir-se como dados directamente observados, apesar dos cuidados tidos a nível da fidedignidade dos mesmos.

Iniciaremos esta apresentação pela informação recolhida através da educadora, a qual pretende traduzir a qualidade da relação com os pares.

Quanto ao número de amigos da criança-alvo que as educadoras identificam na sala, verificou-se que apenas 5 crianças (3.9%), são apontadas como não tendo qualquer amigo, entendido como alguém com a qual a criança-alvo tenha estabelecido uma relação mais aprofundada que a de

simples colega (nota 1); 24 crianças (18.8%) são considerados como tendo poucos amigos, isto é, entre uma e três outras crianças (nota 2); 47 crianças (36.7%) são identificadas como tendo alguns amigos, isto é, mais de três (nota 3); e, finalmente, a 52 crianças (40.6%) são-lhes atribuídos muitos amigos, ou seja, mais de metade das crianças existentes na sala (nota 4).

Duas outras questões da entrevista à educadora pretendiam conhecer o número de amigos que estas atribuíam a cada criança da amostra, em duas situações diferentes; a saber, uma situação não estruturada, brincar no recreio e uma outra situação estruturada, jogar um jogo na sala de jardim infantil.

No que se refere ao número de amigos para brincar no recreio, apenas quatro crianças (3.1%), são descritas pelas educadoras como não tendo qualquer companhia, estando sempre sós (nota 1); 23 crianças (18.0%), são apresentadas pelas educadoras como tendo poucos amigos (entre um e três) para brincar no recreio (nota 2); 59 crianças (46.1%) brincam, segundo as educadoras, com alguns amigos, em número superior a três (nota 3); e, finalmente, 42 crianças (32.8%) é que se envolvem em brincadeiras, no recreio com número significativamente maior de amigos, pelo menos cerca de metade das crianças existentes na sala (nota 4).

Quanto ao número de amigos com os quais a criança se pode envolver numa brincadeira estruturada no contexto da sala, as categorias possíveis de resposta foram definidas em função das regras de funcionamento da sala, uma vez que em todas elas havia determinação do número máximo de crianças podendo reunir-se no "canto dos jogos". Assim, verificou-se que 15 crianças (11.7%) são identificadas pelas educadoras como não jogando com nenhuma outra criança (nota 1); 43 crianças (33.6%) são vistas como sendo capazes de se organizar a brincar num grupo muito restrito, de 2 ou 3 crianças (nota 2); 44 crianças (34.4%) são apontadas como se integrando adequadamente a jogar num grupo pequeno, de 4 ou 5 crianças (nota 3); e, finalmente apenas 26 crianças (20.3%) são consideradas pelas educadoras como se integrando adequadamente a jogar num grupo alargado, de seis ou mais crianças (nota 4).

Duas outras situações de relacionamento com iguais, incluídas na entrevista às educadoras, referem-se à proximidade física existente entre a

criança-alvo e os pares, quer quando a presença da criança é requerida pelos outros, quer quando os outros se aproximam, procurando a sua companhia.

Assim, no que se refere à frequência com que a criança-alvo é chamada para brincar pelos seus pares, verificou-se que, segundo as educadoras, cinco crianças (3.9%) quase nunca são chamadas pelos outros ou só o são muito raramente (nota 1); 38 crianças (29.7%) são chamadas poucas vezes ou são-no de vez em quando (nota 2); 31 crianças (24.2%) são chamadas bastantes vezes para brincar com os outros (nota 3); e, finalmente, 54 crianças, constituindo 42.2% da amostra são identificadas pelas educadoras como sendo crianças que são quase sempre chamadas pelos outros (nota 4).

Quando atendemos à quantidade de outras crianças que procuram a presença da criança-alvo, vindo sentar-se na proximidade, verificamos que apenas três crianças nunca são procuradas pelos outros (nota 1); 30 crianças (23.4%) são procuradas por apenas uma ou duas crianças (nota 2); 34 crianças (26.6%), são procuradas por 3 a 5 outras, para se sentarem juntas (nota 3); e, finalmente, 61 crianças (47.7%) são procuradas por muitas outras crianças para se sentarem junto (nota 4).

A última situação tradutora da natureza das relações que a criança-alvo estabelece com os iguais, refere-se à quantidade de outras crianças que aceitam facilmente emprestar-lhe os seus brinquedos. Assim, verificou-se que apenas três crianças (2.3%) são apontadas pelas educadoras como sendo crianças a quem nenhuma outra quer emprestar os brinquedos (nota 1); 24 crianças (18.8%) são identificadas pelas educadoras como tendo poucas outras crianças que gostem de partilhar os seus brinquedos (nota 2); 39 crianças (30.5%) são vistas como tendo algumas crianças (mais de três) que gostam de emprestar ou partilhar os brinquedos ou materiais (nota 3); e, finalmente, 62 crianças (48.4% da amostra) são consideradas como tendo muitas outras crianças, isto é, mais de metade do número de crianças existentes na sala, prontas a partilhar os seus brinquedos e materiais lúdicos, com a criança-alvo (nota 4).

Quanto à informação recolhida através da entrevista à mãe, podemos distinguir aquela que pretende traduzir a frequência com que a criança tem possibilidade de realizar uma série de actividades agradáveis

com a mãe, implicando proximidade entre ambas, criança e mãe, e aquela que se refere à frequência de situações de afastamento físico entre ambas: a criança é convidada a ausentar-se da mãe e esta permite esse afastamento, seja para lancha, seja para dormir em casa de amigos.

Começaremos a apresentação dos resultados encontrados pelas situações de proximidade entre mãe e criança.

Uma destas situações refere-se à frequência com que a mãe conta ou lê uma história à criança. A partir da informação recolhida, esta foi a situação menos frequente nas rotinas das famílias da amostra. De facto, nove mães (7.0%) referem nunca o fazer²⁹ (nota 1); 34 mães (26.6%) indicam fazê-lo raramente, por exemplo, só nas férias (nota 2); 39 mães (30.5%) referem fazê-lo às vezes, por exemplo, ao fim de semana (nota 3); enquanto que 46 mães (35.9%) apresentam o contar uma história como uma actividade de rotina diária, ao deitar, senão sempre, pelo menos quase sempre (nota 4).

Outra situação de proximidade mãe-criança inquirida refere-se à partilha de momentos de brincadeira. Neste contexto, brincar implica envolvimento directo da mãe nas actividades lúdicas da criança, as quais podem ser mais ou menos estruturadas³⁰. Dezoito mães (14.1%) referiram nunca ou quase nunca brincar com os seus filhos (nota 1); 14 mães (10.9%) indicam que brincam poucas vezes com os seus filhos, numa frequência inferior a uma vez por mês (nota 2); 46 mães (35.9%) referem que às vezes brincam com as crianças, o que pode acontecer só ao fim de semana (nota 3); e, finalmente, 50 mães (39.1%) apresentam-se como brincando com as crianças quase todos os dias (nota 4).

O diálogo entre mãe e criança, implicando falar e ouvir e ultrapassando o nível básico das indicações que são dadas à criança sobre o que deve e não deve fazer, constitui uma situação de proximidade mãe-criança, cuja frequência foi questionada nas entrevistas às mães. Assim verificou-se que apenas uma mãe respondeu que nunca ou só muito raramente conversava com a criança (nota 1); doze mães (9.4%) referiram fazê-lo às vezes, quando tinham disponibilidade de tempo, o que poderia só acontecer ao fim de semana (nota 2); 45 mães (35,2%) respondem conversar

²⁹ Note-se que todas as mães são alfabetizadas.

³⁰ Cf. cap. anterior, p.275.

com a criança com bastante frequência, pelo menos, diariamente ao deitar (nota 3); e, finalmente, a maioria das mães (54.7%, isto é, 70 mães), respondeu que conversa com a criança sempre que está com ela, mostrando-se inteirada de tudo o que pode dizer respeito ao filho ou à filha (nota 4).

Ir passear com a mãe a locais onde a criança gosta de ir foi outra das situações de proximidade mãe-criança, cuja frequência de ocorrência foi inquirida junto das mães. De facto, verificou-se que se trata de uma situação que ocorre com frequência elevada no seio das famílias do estudo. Apenas sete mães (5.5%) referem só levar a passear a criança nas férias (nota 1) e nove (7.0%) dizem fazê-lo menos de uma vez por mês (nota 2); 22 mães (17.2%) indicam uma frequência superior a uma vez por mês (nota 3), enquanto a grande maioria das mães (70.3%, ou seja, 90 mães) indica que passeia com a criança a locais que a criança gosta, uma ou mais vezes por semana (nota 4).

As outras quatro situações incluídas na sub-escala de qualidade da relação com a mãe, envolvem a separação da criança da mãe. Duas referem-se à frequência dos convites que a criança recebe para passar a tarde ou a noite em casa de amigos; as outras duas referem-se à frequência com que a mãe autoriza estas saídas.

Assim, quanto à frequência de convites para passar a tarde e lanchar em casa de amigos, nove mães (7.0%) referem que os filhos nunca foram convidados (nota 1); 27 mães (21.1%), indicam que só raramente os filhos recebem convites dessa natureza (nota 2); 36 mães (28.1%) dizem que os filhos são convidados para lanchar mais ou menos uma vez por mês (nota 3); 56 mães, representando quase metade da amostra (43.8%), afirmam que a frequência com que os seus filhos são convidados para passar a tarde e lanchar com os amigos é de quase uma vez por semana (nota 4).

Quando as mães são questionadas quanto à natureza da resposta que dão a estes convites (às mães que referiram que os filhos nunca ou quase nunca são convidados, a questão foi posta em termos condicionais, "se fosse convidado, deixava ir?"), a quase totalidade das mães (82.8% da amostra), ou seja, 106 mães respondem que deixam ir quase sempre (nota 4); 15 mães (11.7%) referem só autorizar às vezes, embora o façam na maioria das vezes (nota 3); apenas 7 mães (5.5%) referem raramente autorizar (nota 2). Nenhuma mãe indicou que nunca autorizava (nota 1).

Por outro lado, quanto à frequência de convites para passar a noite em casa de amigos, a maioria das mães (70 mães, que representam 60.2% da amostra) referem que os seus filhos nunca receberam um convite de tal natureza (nota 1); 18 mães (14.1%) referem que só raramente os filhos são convidados pelos amigos para passar a noite (nota 2); 19 mães (14.8%), apontam que às vezes os filhos são convidados para dormir em casa de amigos (nota 3); e, finalmente, 14 mães (10.9%) indicam que a frequência com que os filhos recebem convites deste género é de pelo menos uma vez por mês (nota 4).

Quando as mães são questionadas quanto à natureza da resposta que dão a estes convites (tal como para a situação anterior, às mães que referiram que os filhos nunca ou quase nunca são convidados, a questão foi posta em termos condicionais, "se fosse convidado, deixava ir?"), verifica-se 27 mães (21.1%) nunca permitiriam tal (nota 1); 34 mães (26.6%) consideram que só raramente autorizam que os filhos aceitem tais convites (nota 2); 20 mães (15.6%) referem autorizar às vezes, embora o façam na maioria dos casos (nota 3); e, finalmente, 47 mães (36.7%) consideram que autorizam quase sempre que os filhos são convidados a dormir em casa de amigos (nota 4).

Uma apreciação global dos resultados obtidos através do protocolo de avaliação da situação real de aceitação social, permite concluir que as ocasiões de interacção, quer com os pares, quer com a mãe, incluídas no mesmo, estão adequadas à vida relacional das crianças desta idade

Em suma, pode considerar-se que os itens que constituem o Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social, são, de modo geral, satisfatórios.

7.2.2. Estrutura factorial

Decorrendo da análise factorial efectuada sobre os resultados obtidos com a EAPCASC, que serviu de ponto de partida para a construção deste instrumento, e após verificação da sua adequabilidade a partir de critérios estatísticos, os dados fornecidos pelo Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social foram submetidos a uma análise de componentes

principais, com rotação ortogonal (procedimento varimax), com limite de dois factores. A limitação a dois factores impôs-se por razões conceptuais.

De facto, o teste de esfericidade de Bartlett permitiu concluir que se trata de uma população multivariada normal ($X^2=484.73$, $p<.0001$). Por outro lado, o índice de Kaiser-Meyer-Olkin obtido foi de .75, o que é considerado bom. Finalmente, os valores de comunalidade dos itens podem ser apreciados no quadro 4.32.

Os dois factores extraídos desta análise factorial explicam um total de 40.1% da variância, repartidos em 28.2% para o primeiro factor e 11.9% para o segundo.

O quadro 4.32 apresenta os dois factores com respectivos valores próprios (eigenvalues) e percentagem de variância explicada, as saturações factoriais das 14 situações de aceitação social correspondentes, bem como a sua comunalidade.

Quadro 4.32 - Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social. Saturações factoriais após rotação ortogonal e comunalidade (h^2) dos itens. Valores próprios (eigenvalues) e percentagem da variância explicada.

Situações	h^2	F1	F2
2 - Tem amigos	.727	.840	
30 - Outros sentam junto	.679	.822	
18 - Chamado para brincar	.653	.805	
14 - Amigos p/ brincar	.579	.753	
26 - Amigos emprestam	.577	.719	
10 - Amigos para jogar	.509	.707	
6 - Convidado para dormir	.337		.575
24 - Mãe conversa	.291		.535
16 - Mãe lê histórias	.259		.505
22 - Convidado para lanchar	.251		.493
32 - Mãe deixa dormir	.303		.489
28 - Mãe deixa lanchar	.241		.460
8 - Mãe leva a passear	.124		.352
20 - Mãe brinca	.087		.295
valores próprios (<i>eigenvalues</i>)		3.95	1.67
% variância		28.2	11.9

Seis situações de aceitação social saturam no factor 1, explicando 28.2% da variância. Estas situações de aceitação social referem-se à frequência de partilha de actividades e brinquedos dos pares com a criança, bem como à frequência com que a companhia da criança é procurada pelos seus pares. Neste sentido e estabelecendo o paralelismo com os factores emergidos da análise factorial conduzida sobre os resultados da EAPCASC, parece-nos que este factor traduz a **qualidade da relação com os pares**.

Oito situações de aceitação social saturam no factor 2, sendo responsável por apenas 11.9% da variância. Estas situações de aceitação social referem-se quer à frequência com que a criança realiza uma série de actividades com a mãe (conversar, ouvir histórias, passear e brincar), quer à frequência com que a criança se afasta da mãe, seja para lanchar, seja para dormir em casa de amigos. De igual modo estabelecendo o paralelismo com os factores emergidos da análise factorial conduzida sobre os resultados da EAPCASC, parece-nos que este factor traduz a **qualidade da relação com a mãe**. Refira-se que embora a carga factorial do item 20, relativo à frequência com que a mãe brinca com a criança seja inferior ao valor critério definido (.350), decidiu-se conservar este item, em função da análise do seu conteúdo.

Na interpretação feita dos factores emergidos da análise factorial, conduzida sobre os resultados obtidos no Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social, parece-nos de salientar que é o factor de qualidade da relação com os pares, que é responsável pela maior parte da variância.

Tal como procedemos com os instrumentos anteriormente apresentados, também no que se refere ao protocolo de avaliação da situação real de aceitação social, propomos a sua organização em função da estrutura factorial encontrada. Assim são constituídas duas sub-escalas, uma agrupando os itens que saturam no factor de qualidade de relação com os pares e outra reunindo os itens que saturam no factor da qualidade da relação com a mãe.

7.2.3. Fidelidade

A fidelidade do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social, como instrumento de avaliação das situações de interacção entre a criança e outros significativos (mãe e pares), identificados nos principais contextos de vida de crianças de 5 anos de idade, foi apreciada através do cálculo do índice de consistência interna (coeficiente alpha de Cronbach).

O valor de alpha de Cronbach obtido, quando se considera o total dos 14 itens foi de .74. Quando se procede à mesma análise da consistência interna, considerando cada uma das sub-escalas derivadas, respectivamente, dos dois factores identificados, obteve-se como valores de alpha de Cronbach, para a sub-escala de situação real de qualidade da relação com os pares, .87 e para a sub-escala de situação real de qualidade da relação com a mãe, .49.

O quadro 4.33 apresenta o valor de alpha obtido, quer para a escala completa, quer para cada uma das duas sub-escalas, quando cada um dos itens é, respectivamente, retirado.

Quadro 4.33 - Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social: valores de alpha de Cronbach obtidos para a escala completa e para a sub-escala respectiva, caso seja retirado cada um dos itens (N=128).

Item	R.Mãe	R.Pares	Total
alpha=	.49	.87	.74
2 - Tem amigos		.84	.69
6 - Convidado ir dormir	.40		.73
8 - Mãe leva a passear	.48		.74
10 - Amigos p/ jogar		.86	.70
14 - Amigos p/ brincar		.86	.71
16 - Mãe lê histórias	.46		.74
18 - Chamado p/ brincar		.84	.70
20 - Mãe brinca	.51		.75
22 - Convidado ir lanchar	.47		.74
24 - Mãe conversa	.45		.74
26 - Amigos emprestam		.86	.70
28 - Mãe deixa ir lanchar	.47		.73
30 - Outros sentam junto		.84	.70
32 - Mãe deixa dormir fora	.44		.72

Como se pode apreciar da leitura do quadro 4.33, apenas um item, se retirado, provocaria um ligeiro aumento do valor de alpha obtido para a escala completa: trata-se do item 20, relativo à situação que traduz a frequência com que a mãe brinca com a criança cuja retirada faria o coeficiente alpha aumentar para .75. Por outro lado, o item cuja retirada teria como efeito uma descida mais acentuada do valor de alpha para a escala completa, é o item 2, relativo à quantidade de amigos que a criança tem na sala do jardim de infância.

Considerando agora os valores de alpha obtidos em cada uma das duas sub-escalas, verifica-se que no que diz respeito à sub-escala de situação real de qualidade de relação com os pares, o coeficiente de consistência interna não seria susceptível de ser aumentado pela retirada de qualquer dos itens. Pelo contrário, a retirada de três dos itens teria como efeito a descida do valor de alpha para .84: trata-se dos itens 2, 18 e 30, relativos respectivamente à quantidade de amigos da criança, à frequência com que a criança é chamada para brincar com os outros e à quantidade de outras crianças que procuram a criança para se sentar junto. Estes valores são considerados positivos, indicadores de homogeneidade entre os itens.

No que diz respeito ao coeficiente de consistência interna obtido para a sub-escala de situação real de qualidade de relação com a mãe, verifica-se que a retirada do item 20, relativo à frequência com que a mãe brinca com a criança teria como efeito uma subida do valor de alpha para .51 e que, por outro lado, a retirada do item 6, relativo à frequência com que a criança é convidada para ir dormir fora, conduziria a uma diminuição de alpha para .40. No entanto, estes indicadores de consistência interna desta sub-escala são pouco satisfatórios.

7.2.4. Validade convergente discriminante

A validade convergente discriminante do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social foi apreciada através do cálculo da correlação entre cada item e cada uma das duas sub-escalas, considerando-se como desejável que a correlação de cada item com a sub-escala de que faz parte seja superior à correlação com a outra sub-escala.

O quadro 4.34 apresenta os valores do coeficiente de correlação de Pearson obtidos entre cada item e cada uma das duas sub-escalas, bem como com a escala completa.

Quadro 4.34 - Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social: Coeficiente de correlação entre cada item e cada uma das sub-escalas e cada item e a escala total (N=128).

Item	R.Mãe	R.Pares	Total
2 - Tem amigos	.28	.84*	.73*
6 - Convidado ir dormir	.61*	.14	.45*
8 - Mãe leva a passear	.40*	.04	.26
10 - Amigos p/ jogar	.20	.74*	.62*
14 - Amigos p/ brincar	.07	.73*	.53*
16 - Mãe lê histórias	.47*	.12	.36*
18 - Chamado p/ brincar	.20	.81*	.67*
20 - Mãe brinca	.39*	.05	.26
22 - Convidado ir lanchar	.45*	.13	.35*
24 - Mãe conversa	.46*	.03	.29
26 - Amigos emprestam	.28	.75*	.68*
28 - Mãe deixa ir lanchar	.38*	.19	.35*
30 - Outros sentam junto	.17	.82*	.66*
32 - Mãe deixa dormir fora	.58*	.26	.51*

* p<.001

Da leitura do quadro 4.34 pode apreciar-se a validade convergente discriminante do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social, na medida em que se verifica que o coeficiente de correlação de Pearson obtido entre cada item e a sub-escala respectiva é superior ao coeficiente de correlação obtido com a outra sub-escala (a diferença é sempre superior ao critério mínimo desejável estabelecido de .15). Além disso, verifica-se que os coeficientes de correlação obtidos entre cada item e a respectiva sub-escala são significativos (p<.001). Por outro lado, a quase totalidade dos valores de correlação (coeficiente de Pearson) obtidos entre cada item e a escala completa são também significativos (p<.001).

Finalmente, refira-se que o coeficiente de correlação de Pearson estabelecido entre as duas sub-escalas foi de .26, ou seja, a correlação entre as duas sub-escalas de situação real de aceitação social da criança é pequena. Por outro lado, os valores obtidos na correlação entre a sub-escala relativa à

situação real de qualidade de relação com a mãe com a escala completa foi de .76 ($p < .001$), enquanto que o valor obtido na correlação entre a sub-escala relativa à situação real de qualidade de relação com os pares com a escala completa foi de .83 ($p < .001$).

Em suma, pode considerar-se que o Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social constitui um instrumento de avaliação da natureza das interações que a criança de cinco anos estabelece com outros significativos, identificados nos dois principais contextos de vida, família e jardim de infância, nomeadamente a Mãe e os Pares, apresentando qualidades psicométricas satisfatórias.

7.2.5. Medidas descritivas

Tal como procedemos com os outros instrumentos, também no que diz respeito ao protocolo de avaliação da situação real de aceitação social, derivamos duas notas correspondentes às duas sub-escalas definidas a partir da análise factorial conduzida, sub-escala de qualidade de relação com os pares e sub-escala de qualidade de relação com a mãe.

Neste sentido, para além da nota global obtida no Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social, foram atribuídos a cada criança dois valores derivados dos somatórios da pontuação obtida nas situações de aceitação social real correspondentes aos itens que constituem os factores de qualidade de relação com a mãe e de qualidade de relação com os pares.

Assim a nota da sub-escala de qualidade de relação com os pares é obtida pelo somatório das situações correspondentes aos itens 2, 10, 14, 18, 26 e 30 da EAPCASC; a nota da sub-escala de qualidade de relação com a mãe é obtida pelo somatório das situações correspondentes aos itens 6, 8, 16, 20, 22, 24, 28 e 32. O somatório destes dois somatórios constitui a nota de Situação Real de Aceitação Social.

O quadro 4.35 apresenta as notas médias e respectivos desvios-padrão obtidos pela amostra, quer para o protocolo completo, quer para cada uma das duas sub-escalas.

Quadro 4.35 - Médias e desvios-padrão obtidos no Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social, pela amostra (N=128)

<u>Escala/Sub-escala</u>	<u>Média</u>	<u>Desvio-padrão</u>
Escala completa	42.57	6.04
Relação com Pares	18.35	4.10
Relação com Mãe	24.22	3.50

A leitura do quadro 4.14 permite apreciar a natureza da situação real de aceitação social das crianças da amostra, discriminando entre as situações que poderão contribuir para caracterizar a relação da criança com os seus pares e aquelas que concorrem para descrever a relação da criança com a mãe.

8. Síntese

Ao longo deste capítulo procedeu-se à apresentação dos instrumentos utilizados na recolha dos dados. A abordagem de cada um dos instrumentos iniciou-se pela descrição do seu processo de construção, para em seguida se proceder à sua caracterização psicométrica, nomeadamente a nível da sensibilidade dos itens, estrutura factorial, fidelidade e validade, na sequência do que se passou à análise descritiva dos resultados obtidos.

Procurou-se, assim, definir as principais variáveis do estudo dos factores preditores da auto-percepção de competência pessoal, ou seja, a variável dependente - auto-percepção de competência pessoal, bem como as variáveis independentes, relativas à percepção que os outros significativos, presentes nos principais contextos de vida das crianças de cinco anos, têm da competência com que aquelas realizam uma série de actividades adequadas ao seu nível etário, para além das variáveis relativas à avaliação externa da competência pessoal da criança e da sua aceitação social.

Verificou-se que a auto-percepção de competência e aceitação social, em crianças de cinco anos, não é um constructo uno, mas engloba dois constructos bem distintos, a auto-percepção de competência pessoal e a auto-percepção de aceitação social, permitindo assim identificar, no sistema de self, a variável dependente do nosso estudo, relativa à percepção que cada um tem acerca da competência com que realiza actividades próprias da idade.

O estudo conduzido sobre a EAPCASC também revelou que é possível distinguir dois domínios na auto-percepção de competência das crianças de cinco anos, definindo a auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Esta dicotomia também se evidenciou na apreciação da percepção que detêm, da competência da criança, *outros significativos*, com quem ela se relaciona nos dois principais contextos de vida em que participa, a família e o jardim de infância. De facto, foi possível distinguir entre percepção de competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e percepção de competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas, ao nível da percepção da mãe, da percepção do pai, da percepção da educadora e da percepção do melhor amigo da criança.

Finalmente, refira-se que também ao nível do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real, a distinção entre actividades intencionalmente ensinadas e actividades naturalmente aprendidas foi identificada.

Em suma, neste capítulo procedeu-se à caracterização das variáveis, dependente e independentes usadas no presente estudo exploratório dos factores preditores da auto-percepção de competência pessoal. Nos próximos capítulos proceder-se-á à apresentação das análises conduzidas sobre estas variáveis, procurando dar resposta às hipóteses em investigação, neste estudo.

Capítulo 5.

Apresentação do estudo conduzido sobre as variáveis relativas à competência da criança: auto-percepção de competência, percepção dos outros significativos e competência real

Neste capítulo procederemos à apresentação dos resultados das análises implementadas, tendo em vista a verificação das hipóteses que envolvem as variáveis relativas à competência, sejam variáveis de percepção de competência (auto-percepção de competência ou percepção que têm da competência da criança os *outros significativos* considerados neste estudo) ou de competência real. No próximo capítulo abordaremos as análises implementadas envolvendo as variáveis relativas à aceitação social, sejam elas de percepção de aceitação social, sejam elas relativas à situação real de aceitação social.

Neste sentido e tendo em vista tornar mais clara a exposição que se segue, a organização deste capítulo segue a disposição dada no capítulo de apresentação do estudo (cap. 3), às questões de investigação relativas às referidas variáveis de competência, formuladas. Por conseguinte, será seguida a mesma numeração usada no capítulo de apresentação destas questões, bem como a referência através de letras (*a a f*) às variáveis tratadas.

No entanto, remetemos para uma fase avançada deste capítulo, os dados que poderão responder à principal questão de investigação colocada, uma vez que antes importa conhecer profundamente o comportamento das diversas variáveis consideradas. Por conseguinte, procederemos

préviamente ao exame de cada uma das variáveis procurando responder às questões que são colocadas relativamente a cada uma.

Na formulação exposta das questões relativas a cada variável, foi seguida uma organização lógica, partindo da definição do constructo envolvido e passando à abordagem de outras variáveis susceptíveis de influenciar o comportamento das primeiras. Contudo, o estudo a que procedemos de cada instrumento utilizado, cujos resultados foram apresentados no capítulo anterior, permitiu a explicitação dos constructos envolvidos nas diferentes variáveis, considerando-se assim respondidas as questões relativas à definição dos constructos presentes.

Refira-se que nas análises que se seguem, as variáveis psicológicas consideradas, isto é, as variáveis relativas à auto-percepção de competência, as variáveis relativas à percepção da mãe, as variáveis relativas à percepção do pai, as variáveis relativas à percepção da educadora, as variáveis relativas à percepção do amigo, as variáveis relativas à competência pessoal real e as variáveis relativas à situação real de aceitação social serão usadas na sua forma transformada. De facto, como se explicita no capítulo de apresentação do estudo, procedeu-se à transformação destas variáveis, reduzindo-as a uma escala de 0 a 100, tendo em vista a possibilidade de comparação directa entre elas.

1. Resultados das análises implementadas sobre as variáveis relativas à competência da criança

a. Auto-Percepção de Competência

A auto-percepção de competência foi avaliada, junto das crianças participantes no presente estudo através da Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens (EAPCASC).

O estudo conduzido sobre a EAPCASC, junto da amostra de crianças de cinco anos, revelou que é possível distinguir entre dois constructos constituintes da auto-percepção de competência, tal como foi evidenciado pela análise factorial, estabelecendo-se a auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e a auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Na exploração que faremos do comportamento das variáveis relativas à auto-percepção de competência, distinguiremos por um lado a variável relativa à auto-percepção de competência, global, e, por outro, as variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e à auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas.

a.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família

Quatro variáveis de natureza socio-demográfica relativas à criança e à família, caracterizadoras da amostra, foram analisadas quanto ao seu potencial efeito sobre a auto-percepção de competência.

De entre estas quatro variáveis, a saber, sexo, idade, dimensão da fratria e nível sócio-cultural da família, apenas a dimensão da fratria foi julgada susceptível de determinar grupos significativamente diferentes a nível da auto-percepção de competência.

De facto, considerando que a comparação social com modelos menos competentes, como poderão ser os irmãos mais novos, é susceptível de promover uma auto-percepção de competência mais elevada, as crianças filhas únicas deteriam uma percepção da sua competência pessoal mais baixa do que as outras crianças que, sendo primogénitos, pertencem a fratrias mais numerosas.

A fim de verificar as hipóteses colocadas, procedemos à comparação entre as médias obtidas, pelos grupos de crianças definidos em função de cada uma destas variáveis sócio-demográficas, a nível da auto-percepção de

competência, em geral, através da aplicação do teste t para amostras independentes ou, quando necessário, de uma análise de variância unifactorial, bem como a nível da auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e a nível da auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, simultaneamente, através da aplicação de uma análise de variância multivariada.

a.1.1. Sexo

Tomando o sexo da criança, como variável independente, e procedendo à comparação das médias obtidas na variável relativa à auto-percepção de competência, pelos dois grupos de crianças, através do teste t para amostras independentes, verificou-se a existência de diferença estatisticamente significativa, ($t(126)=2.14$, $p<.05$), sendo a média obtida pelas meninas ($\underline{M}=82.94$; $\underline{D-P}=12.12$) superior à média encontrada para os rapazes ($\underline{M}=78.19$; $\underline{D-P}=13.00$).

A aplicação de uma análise de variância multivariada, para comparação das médias obtidas nas variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas pelos dois grupos definidos em função do sexo, a nível da variável de auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, ($F(1,126)= 8.89$, $p<.01$), sendo a média obtida pelas meninas ($\underline{M}=83.30$; $\underline{D-P}=12.64$) superior à média encontrada para os rapazes ($\underline{M}=76.30$; $\underline{D-P}=13.90$). A média obtida pelas meninas, na variável de auto-percepção de competência de realização de actividades aprendidas foi superior à obtida pelos rapazes, embora a diferença não fosse significativa. Estes resultados são apresentados no quadro 5.1, na página seguinte.

A leitura do quadro 5.1, torna bem explícita que, ao contrário do esperado de acordo com as hipóteses formuladas e com a investigação revista¹, as meninas mostraram deter uma auto-percepção de competência

¹ Cf. capítulo de apresentação do estudo, pp.217-218.

superior aos rapazes e, de modo mais evidente, no que se refere à realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas.

Quadro 5.1 - Médias e desvios-padrão obtidos por meninas e rapazes, nas variáveis de auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Meninas (N=63)	Rapazes (N=65)	F(1,126)
Auto-Percep.Aprendido	82.54 (15.30)	80.32 (17.64)	0.57
Auto-Percep.Ensinado	83.30 (12.64)	76.30 (13.90)	8.89*

* $p < .01$

a.1.2. Idade

No que diz respeito à idade, foram considerados os dois grupos etários referidos², de crianças mais novas e crianças mais velhas. Tomando a idade, definida deste modo, como variável independente procedeu-se igualmente à análise de diferenças, entre as médias obtidas pelos dois grupos, relativamente à variável de auto-percepção de competência, através do teste t para amostras independentes. Assim pôde verificar-se que não existe diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos, de crianças mais novas e de crianças mais velhas, a nível da auto-percepção de competência ($t(126)=1.36$, n.s.).

A aplicação de uma análise de variância multivariada, para comparação das médias obtidas pelos dois grupos de crianças definidos em função da idade, a nível da auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e da auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, revelou que não existe diferença estatisticamente significativa entre as médias obtidas pelos dois grupos ($F(1,126)=.16$, n.s. e 3.89 , n.s., respectivamente).

² Cf. capítulo de apresentação do estudo, pp.244-245.

De facto, como previsto, a variável idade, tal como foi definida, não estabelece diferenças significativas entre os grupos de crianças, a nível das variáveis de auto-percepção de competência.

a.1.3. Dimensão da fratria

Considerando a **dimensão da fratria** como variável independente, e procedendo à comparação das médias obtidas, na variável relativa à auto-percepção de competência, pelos dois grupos de crianças³, através do teste t para amostras independentes, verificou-se que estas médias eram significativamente diferentes ($t(126)=2.34$, $p<.05$). A média obtida pelo grupo das crianças filhas únicas ($M=77.69$; $D-P=13.47$) é inferior à média obtida pelo grupo das crianças que têm irmãos mais novos ($M=82.89$; $D-P=11.70$).

A aplicação de uma análise de variância multivariada, para comparação das médias obtidas nas variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e ensinadas, revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas pelos dois grupos definidos em função da dimensão da fratria, a nível da variável de auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, ($F(1,126)=10.74$, $p<.001$), sendo a média obtida pelas crianças que têm irmãos ($M=83.23$; $D-P=12.51$) superior à média encontrada para as crianças filhas únicas ($M=75.54$; $D-P=13.00$). A média obtida pelas crianças que têm irmãos, na variável de auto-percepção de competência de realização de actividades aprendidas foi também superior à obtida pelas crianças filhas únicas, embora a diferença não fosse significativa. Estes resultados são apresentados no quadro 5.2, na página seguinte.

A leitura do quadro 5.2 torna patente que, tal como esperado, a variável dimensão da fratria é susceptível de determinar diferenças a nível da auto-percepção e que essas diferenças são particularmente evidentes a nível da auto-percepção de competência na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas.

³ Grupo das crianças filhas únicas e grupo das crianças que, sendo primogénitas, têm irmãos (Cf. capítulo de apresentação do estudo, pp.245-246).

Quadro 5.2 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças definidos em função da dimensão da fratria, nas variáveis de auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Fratria = 0 (N=58)	Fratria \geq 1 (N=70)	F(1,126)
Auto-Percep.Aprendido	80.10 (16.22)	82.50 (16.77)	0.67
Auto-Percep.Ensinado	75.54 (13.00)	83.23 (12.51)	10.74*

* $p < .001$

Refira-se ainda que na caracterização da amostra, havíamos percebido a existência de associação entre a variável dimensão da fratria e a variável sexo, colocando-se a questão da influência desta associação nas diferenças, não esperadas, encontradas em função da variável sexo.

No entanto, a aplicação de duas análises de co-variância multivariada mostrou que as diferenças associadas, quer à variável sexo, quer à variável dimensão da fratria se mantêm, mesmo quando se controla o efeito da segunda. De facto, na análise de co-variância multivariada para comparação entre as médias obtidas na variável relativa à auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, pelas crianças com e sem irmãos, usando a variável sexo como co-variada, obteve-se um valor de $F(1,125)=8.16$, $p < .01$. Na análise de co-variância multivariada para comparação entre as médias obtidas na variável relativa à auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, pelas meninas e rapazes, usando a variável dimensão da fratria como co-variada, obteve-se um valor de $F(1,125)=6.35$, $p < .05$.

a.1.4. Nível sócio-cultural

Tomando o nível socio-cultural da família, como variável independente, procedeu-se à comparação das médias obtidas na variável relativa à auto-percepção de competência, pelos três grupos de crianças⁴,

⁴ Cf. capítulo de apresentação do estudo, pp.247-248.

definidos em função daquela variável, através de uma análise de variância unifactorial, não se tendo encontrado, tal como se esperava, quaisquer diferenças estatisticamente significativas ($F(2, 125)=.22$, n.s.).

A aplicação de uma análise de variância multivariada, para comparação das médias obtidas nas variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, pelos três grupos de crianças definidos em função do nível sócio-cultural da família, revelou que estas médias não eram significativamente diferentes, uma vez que se obtiveram, respectivamente, como valores de $F(2,125)= .85$, n.s. e $.55$, n.s..

Tal como esperado, verificou-se que a pertença a diferente grupo, em função do nível sócio-cultural da família, não estabelece diferenças a nível da auto-percepção de competência, junto das crianças da amostra.

a.2. Efeito do estatuto desenvolvimental atribuído pelos adultos significativos.

No que diz respeito ao estatuto desenvolvimental da criança, atribuído pelos adultos significativos, mãe, pai e educadora, a hipótese avançada ia no sentido de esta variável ser susceptível de estabelecer diferenças a nível da auto-percepção de competência das crianças, dada a estreita conexão assumida entre estatuto desenvolvimental conferido e percepção de competência atribuída à criança por cada um destes três adultos.

A verificação desta hipótese passou pela identificação de diferenças a nível da auto-percepção de competência entre grupos de crianças definidos de acordo com a atribuição de estatuto desenvolvimental.

Como se refere na caracterização da amostra a baixa frequência de casos de atribuição do estatuto de desenvolvimento abaixo do esperado para

a idade, pela mãe e pelo pai, levou a que estes casos fossem aglutinados com as crianças com estatuto desenvolvimental no nível esperado para a idade⁵.

Neste sentido, a comparação entre médias obtidas na variável de auto-percepção de competência será feita entre dois grupos para o estatuto desenvolvimental atribuído pela mãe e pelo pai, com recurso a um teste *t* para amostras independentes e entre três grupos no que diz respeito à atribuição da educadora, através da aplicação de uma análise da variância unifactorial, seguida do procedimento de Scheffé para identificação dos grupos contrastantes.

No que se refere às variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, a comparação entre as médias obtidas pelos grupos definidos em função do estatuto desenvolvimental atribuído pela mãe, pelo pai e pela educadora, foi feita através da aplicação de uma análise de variância multifactorial.

Assim, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, a nível da auto-percepção de competência, ($t(126)=2.14$, $p<.05$) entre o grupo de crianças considerado pelas mães como estando no nível esperado para a idade ou um pouco abaixo ($\underline{M}=78.19$; $\underline{D-P}=12.92$) e o grupo das crianças cujas mães consideram que estão acima do esperado para a idade ($\underline{M}=82.94$; $\underline{D-P}=12.16$). Ou seja, no sentido em que era esperado de acordo com a hipótese formulada, a variável de auto-percepção de competência foi sensível à atribuição de estatuto desenvolvimental da criança feita pela mãe.

O quadro 5.3 apresenta os valores das médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis de auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, pelos dois grupos de crianças definidos em função da classificação feita pelas mães.

⁵ Cf. capítulo de apresentação do estudo, p.253.

Quadro 5.3 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis de auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e ensinadas pelos grupos de crianças, definidos em função do estatuto desenvolvimental atribuído pela mãe e respectivos valores de $F(1,126)$.

	Abaixo ou na média (N=65)	Acima da média (N=63)	F(1,126)
Auto-Percep.Aprend.	81.15 (16.34)	81.68 (16.79)	0.03
Auto-Percep.Ensin.	75.56 (13.93)	84.07 (12.11)	13.57*

* $p < .001$

O quadro 5.3 demonstra que a variável de auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas foi sensível à atribuição de estatuto desenvolvimental da criança feita pela mãe. Ou seja, as crianças cujas mães consideram que estas estão um pouco acima do nível desenvolvimental normal para a idade, apresentam valores de auto-percepção de competência superiores aos apresentados pelas outras crianças e, em particular, no que se refere à auto-percepção de competência na realização de actividades que lhes são intencionalmente ensinadas. De facto, o efeito da atribuição de estatuto desenvolvimental à criança pela mãe não se fez sentir a nível da auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas naturalmente.

Em seguida, vamos proceder à análise da auto-percepção de competência de crianças classificadas quanto ao seu nível desenvolvimental pelo pai, em termos diferenciados.

A comparação, através do teste t para amostras independentes, entre as médias obtidas pelos dois grupos a nível da auto-percepção de competência, revelou a não existência de diferenças estatisticamente significativas ($t(126)=1.65$, n.s.).

O quadro seguinte apresenta os valores das médias e desvios-padrão obtidos pelos dois grupos de crianças definidos em função da atribuição de estatuto desenvolvimental feita pelos pais, relativos às variáveis de auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e de auto-percepção de competência na realização de actividades

intencionalmente ensinadas, bem como os valores de $F(1,126)$ obtidos na aplicação de uma análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos dois grupos.

Quadro 5.4 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis de auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e ensinadas, pelos grupos de crianças, definidos em função do estatuto desenvolvimental atribuído pelo pai e respectivos valores de $F(1,126)$.

	Abaixo ou na média (N=57)	Acima da média (N=71)	F(1,126)
Auto-Percep.Aprend.	81.21 (17.13)	81.57 (16.10)	0.01
Auto-Percep.Ensin.	76.02 (12.91)	82.73 (13.67)	8.00*

* $p < .01$

Da leitura do quadro 5.4, pode verificar-se que apenas a variável de auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas apresenta diferenças estatisticamente significativas quando comparamos as médias obtidas pelos dois grupos de crianças, definidos a partir da classificação feita pelos pais, quando à percepção que têm do seu desenvolvimento, como sendo abaixo ou no nível esperado para a idade ou acima deste mesmo nível. De facto, as crianças cujos pais consideram acima do nível esperado para a idade revelaram ter uma auto-percepção de competência superior às outras crianças da amostra, em particular no que se refere à percepção de competência na realização de actividades que lhes são intencionalmente ensinadas.

Num segundo momento e seguindo a hipótese que a influência do estatuto desenvolvimental sobre a auto-percepção de competência seria tanto mais evidente quanto maior congruência a nível da atribuição do estatuto desenvolvimental da criança entre os adultos significativos, analisamos as diferenças encontradas entre as médias das variáveis de auto-percepção entre três grupos de crianças definidos em função das classificações feitas pela mãe e pelo pai, do seguinte modo:

- um grupo reúne as crianças em que ambos os pais estão de acordo em considerá-la na média esperada para a idade ou ligeiramente abaixo;

- um segundo grupo reúne as crianças em que um dos progenitores a considera na média ou ligeiramente abaixo e o outro a considera acima do nível esperado para a idade;

- um terceiro grupo que reúne as crianças cujos progenitores consideram ambos que se encontra um pouco acima do nível esperado para a idade.

De acordo com a hipótese colocada, este terceiro grupo deveria apresentar uma auto-percepção de competência significativamente superior aos outros dois. A comparação entre as médias obtidas pelos três grupos, na variável de auto-percepção de competência, estabeleceu-se através da aplicação de uma análise de variância unifactorial, tendo-se verificado a não existência de diferenças estatisticamente significativas ($F(2,125) = 2.43$, n.s.), não se confirmando a hipótese colocada.

O quadro 5.5 apresenta os resultados obtidos, na aplicação de uma análise de variância multifactorial para comparação das médias obtidas pelos três grupos de crianças, nas variáveis de auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e de auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Quadro 5.5 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos a partir da classificação de ambos os pais, nas variáveis de auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e ensinadas e respectivos valores de $F(2,125)$.

	Ambos abaixo ou na média (N= 45)	Um na média/abaixo outro acima (N=32)	Ambos Acima (N= 51)	F(2,125)
Auto-Percep.Aprend.	81.30 (17.71)	80.86 (13.79)	81.86 (17.24)	0.04
Auto-Percep.Ensin.	74.65 (13.14)	78.94 (14.06)	84.75 (12.36)	7.21*

* $p < .001$

O procedimento de Scheffé revelou que as diferenças encontradas entre as médias obtidas na variável de auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas se manifestaram entre o grupo de crianças cujos pais consideram, ambos, como estando na média ou abaixo, e

o grupo de crianças cujos pais consideraram, ambos, como estando acima da média.

Assim, a leitura do quadro 5.5 permite verificar que a hipótese colocada do efeito sobre a auto-percepção de competência, do estatuto desenvolvimental atribuído pelos pais, foi confirmada, apenas em certo sentido, na medida em que se encontraram diferenças significativas entre os dois grupos extremos, isto é, entre os dois grupos em que as atribuições de ambos os progenitores são congruentes, mas apenas a nível da auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas. Este resultado conduz-nos a considerar que é sobretudo nas situações de aprendizagem intencionalizada que a construção da auto-percepção de competência da criança é condicionada pela apreciação que os *outros* lhe fazem em termos desenvolvimentais.

Em seguida, vamos proceder à análise da auto-percepção de crianças classificadas em termos diferentes, quanto ao seu nível desenvolvimental, pela respectiva educadora.

A comparação entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças definidos em função do estatuto desenvolvimental que lhes é atribuído pela educadora, através de uma análise de variância unifactorial, revelou a existência de diferença estatisticamente significativa entre elas ($F(2,125)=3.24, p<.05$). O procedimento de Scheffé revelou que esta diferença se manifestava entre o grupo de crianças consideradas pela educadora, como estando um pouco abaixo do seu nível desenvolvimental ($\underline{M}=74.51; \underline{D-P}=14.46$) e o grupo de crianças cujas educadoras consideraram um pouco acima do seu nível desenvolvimental ($\underline{M}=84.08; \underline{D-P}=11.43$).

As médias obtidas pelos três grupos de crianças definidos em função do estatuto desenvolvimental atribuído pela educadora, nas variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, foram comparadas através da aplicação de uma análise de variância multifactorial.

O quadro 5.6 apresenta os valores das médias e desvios-padrão obtidos pelos três grupos de crianças, definidos em função da classificação

feita pelas educadoras, nestas duas variáveis de auto-percepção de competência, bem como os valores de $F(2,125)$ encontrados.

Quadro 5.6 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos a partir da classificação da educadora, nas variáveis de auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e ensinadas e respectivos valores de $F(2,125)$.

	Abaixo (N= 16)	Na média (N=78)	Acima (N= 34)	F(2,125)
Auto-Percep.Aprend.	79.69 (19.60)	81.30 (16.43)	82.48 (15.52)	0.16
Auto-Percep.Ensin.	69.91 (14.11)	79.25 (12.97)	85.51 (12.55)	7.98*

* $p < .001$

O procedimento de Scheffé revelou que as diferenças entre as médias obtidas na variável relativa à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, se manifestaram entre o grupo considerado um pouco abaixo do nível esperado para a idade e o grupo considerado como estando na média e entre o grupo considerado abaixo e aquele considerado um pouco acima do nível próprio da idade. Ou seja, o grupo das crianças cujas educadoras consideram um pouco abaixo do nível esperado para a idade detêm uma auto-percepção de competência na realização de tarefas ensinadas que se distingue da auto-percepção dos dois restantes grupos.

Assim, da leitura do quadro 5.6 ressalta que a variável de auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas tal como a variável de auto-percepção de competência pessoal, atrás referida, foram sensíveis à classificação feita pelas educadoras relativamente ao estatuto desenvolvimental das crianças. De facto, os três grupos de crianças definidos a partir da opinião da educadora, quanto ao seu nível desenvolvimental quando comparadas com outras crianças da mesma idade, apresentam médias significativamente diferentes, evidenciando-se as crianças cujas educadoras julgam como estando num nível ligeiramente abaixo ao esperado para a idade.

Uma leitura conjunta dos quadros 5.3 a 5.6 corrobora a ideia de que a apreciação do estatuto desenvolvimental de uma criança feita pelos adultos,

incide essencialmente na capacidade de aprendizagem daquela relativamente a habilidades ensinadas pelos adultos. Ou seja, aquelas crianças cujos adultos consideram acima do nível desenvolvimental esperado para a idade, seriam aquelas que adquiriram mais facilmente certas habilidades que os adultos ensinam às crianças, o que se repercute, a nível das crianças, numa auto-percepção de competência mais positiva. Por outras palavras, as crianças desenvolveriam uma apreciação mais positiva da sua competência de realização, na medida em que sentem que correspondem adequadamente às solicitações dos adultos.

Em suma, a auto-percepção de competência pessoal e, em particular, a auto-percepção de competência na realização de actividades que são ensinadas (tal como estas variáveis são avaliadas através da EAPCASC), aparece como estatisticamente diferente em crianças a quem os adultos significativos, presentes nos principais contextos de vida das crianças de cinco anos, família e jardim de infância, atribuem diferentes estatutos desenvolvimentais.

a.3. Efeito do tempo passado com a mãe e com o pai, semanalmente

Um terceiro grupo de questões que havíamos levantado acerca da auto-percepção de competência procurava relacionar o efeito potencial sobre aquela variável, exercido pela quantidade de tempo que, semanalmente, a criança pode usufruir com a mãe e com o pai.

A hipótese colocada ía no sentido de que não seria de esperar encontrar quaisquer diferenças a nível das variáveis de auto-percepção entre os três grupos de crianças susceptíveis de serem formados em função da quantidade de tempo passado com a mãe e com o pai⁶.

De facto, a comparação entre as médias obtidas na variável de auto-percepção de competência, pelos três grupos, definidos em função do tempo passado semanalmente com a mãe, através de uma análise de variância

⁶ Cf capítulo de apresentação do estudo pp.255-256.

unifactorial, indicou a não existência de quaisquer diferenças significativas ($F(2,125) = .25$, n.s.).

A aplicação de uma análise de variância multivariada, para comparação das médias obtidas nas variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, pelos três grupos de crianças definidos em função do tempo passado com a mãe, revelou que estas médias não eram significativamente diferentes, uma vez que se obtiveram, respectivamente, como valores de $F(2,125) = .34$, n.s. e $.48$, n.s..

Do mesmo modo, a comparação entre as médias obtidas na variável de auto-percepção de competência, pelos três grupos, definidos em função do tempo passado semanalmente com o pai, através de uma análise de variância unifactorial, indicou a não existência de quaisquer diferenças significativas ($F(2,125) = .37$, n.s.).

Igualmente, a aplicação de uma análise de variância multivariada, para comparação das médias obtidas nas variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, pelos três grupos de crianças definidos em função do tempo passado com o pai, revelou que estas médias não eram significativamente diferentes, uma vez que se obtiveram, respectivamente, como valores de $F(2,125) = .23$, n.s. e $.32$, n.s..

Refira-se ainda que procedemos, também, à comparação entre as médias obtidas na variável de auto-percepção de competência, pelos três grupos definidos a partir de uma apreciação conjunta do tempo passado com cada um dos progenitores⁷, através de uma análise de variância unifactorial, a qual indicou a não existência de quaisquer diferenças significativas ($F(2,125) = 1.22$, n.s.).

Igualmente, a aplicação de uma análise de variância multivariada, para comparação das médias obtidas nas variáveis relativas à auto-

⁷ Cf. capítulo de apresentação do estudo p.256.

percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, pelos três grupos de crianças definidos em função da apreciação do tempo passado com ambos os progenitores, revelou que estas médias não eram significativamente diferentes, uma vez que se obtiveram, respectivamente, como valores de $F(2,125) = .84, n.s.$ e $1.57, n.s.$.

Podemos considerar assim confirmada a hipótese colocada.

a.4. Efeito de variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido

Um quarto grupo de questões levantadas acerca da auto-percepção de competência das crianças prendia-se com o efeito que poderiam ter sobre as variáveis de auto-percepção de competência, variáveis tradutoras de diferentes percursos académicos seguidos na história de vida das crianças.

Neste sentido foram consideradas as variáveis relativas à idade de ingresso num contexto formal de cuidados e educação, ao número de contextos formais frequentados na história de vida da criança, ao tempo, em anos, que a criança frequenta aquele mesmo jardim infantil e ao tempo, em anos, que a criança está com a mesma educadora⁸.

A hipótese colocada ía no sentido que nenhuma destas variáveis era susceptível de estabelecer diferenças a nível da auto-percepção de competência.

Neste sentido procedeu-se para cada uma das referidas variáveis, à comparação entre as médias obtidas, na variável de auto-percepção de competência, pelos respectivos grupos de crianças, através da aplicação de uma análise de variância unifactorial, não tendo sido encontrada qualquer diferença estatisticamente significativa entre quaisquer dois grupos. De facto, os valores de $F(2,125)$ obtidos para as variáveis relativas à idade de ingresso num contexto formal de cuidados e educação, ao número de

⁸ No que diz respeito à definição dos grupos de crianças estabelecidos a partir de cada uma destas variáveis, reportar-se ao capítulo de apresentação do estudo, pp.258-260.

contextos formais frequentados na história de vida da criança e ao tempo, em anos, que a criança frequenta aquele mesmo jardim infantil foram, respectivamente iguais a 2.27, n.s., 2.45, n.s. e 2.41, n.s.. O valor de $F(3,124)$ obtido para a variável tempo, em anos, que a criança está com a mesma educadora foi de 1.64, n.s..

No que se refere à comparação entre as médias obtidas nas variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, pelos grupos de crianças definidos em função de cada uma das variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido, procedeu-se à aplicação de uma análise de variância multivariada, tendo-se verificado a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por quaisquer dois grupos.

De facto, obteve-se, para a variável relativa à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, valores de $F(2,125)$ iguais a 1.19, n.s., 1.07, n.s. e 1.48, n.s., quando se usou, como variável independente, respectivamente, a idade de ingresso num contexto formal, o número de contextos formais frequentados e o tempo, em anos, de frequência do mesmo jardim infantil. No que se refere à variável relativa à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, os valores de $F(2,125)$ obtidos foram, respectivamente, 2.45, n.s., 3.35, n.s. e 1.98, n.s..

Os valores de $F(3,124)$ obtidos na análise de variância multivariada conduzida com as variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, para comparação das médias obtidas pelos grupos de crianças definidos em função do tempo, em anos, com a mesma educadora foram, respectivamente, iguais a .85, n.s. e 2.03, n.s..

Considera-se assim verificada a hipótese colocada.

a.5. Efeito de variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado

Finalmente, outro tipo de questões colocadas acerca da auto-percepção de competência prendia-se com o efeito potencial de variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado pela criança, como o tipo de equipamento, lucrativo ou não lucrativo, e o Ministério de tutela do jardim de infância, a lotação da sala e a experiência profissional da educadora⁹.

Mais uma vez, a hipótese colocada é no sentido de que nenhuma destas variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado seria susceptível de determinar diferenças a nível das variáveis de auto-percepção.

Neste sentido, procedeu-se à comparação das médias obtidas, na variável de auto-percepção de competência, pelos grupos de crianças formados em função das variáveis caracterizadoras do tipo de equipamento e do Ministério de tutela do jardim de infância, através do teste t para amostras independentes ($t(126) = .61, n.s.$ e $.23, n.s.$, respectivamente) e à comparação entre os grupos susceptíveis de ser formados em função das restantes variáveis através da aplicação de uma análise de variância unifactorial. Os valores de $F(2,125)$ encontrados, quando se usou, como variável independente a lotação da sala frequentada e a experiência profissional da educadora foram iguais, respectivamente, a $.98, n.s.$ e $.13, n.s.$

A comparação entre as médias obtidas pelos diferentes grupos de crianças nas variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas estabeleceu-se através de uma análise de variância multivariada, tendo-se verificado que a diferença entre as médias não era estatisticamente significativa.

De facto, os valores de $F(1,126)$ encontrados para a auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e para a auto-percepção de competência na realização de actividades

⁹ No que diz respeito à definição dos grupos de crianças estabelecidos a partir de cada uma destas variáveis, reportar-se ao capítulo de apresentação do estudo, pp.248-251.

naturalmente aprendidas foram respectivamente .32, n.s. e .22, n.s., quando se usou como variável independente o tipo de equipamento frequentado e, respectivamente, 1.22, n.s. e .42, n.s., quando se considerou como variável independente o ministério de tutela do jardim infantil. No que se refere às análises implementada usando como variáveis independentes as variáveis relativas à lotação da sala frequentada e à experiência profissional da educadora, os valores de $F(2,125)$ encontrados foram respectivamente de .61, n.s. e .81, n.s. e .70 n.s. e .27, n.s., para as duas variáveis, relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas.

Uma vez que não foi encontrada qualquer diferença estatisticamente significativa entre quaisquer dois grupos definidos por qualquer uma das variáveis referidas, considera-se verificada a hipótese colocada.

a.6. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos de auto-percepção de competência

Após o exame do potencial efeito de uma série de variáveis de natureza socio-demográfica relativas à criança e à família, de variáveis relativas à criança, como o estatuto desenvolvimental atribuído e o tempo de convívio semanal com cada um dos progenitores, variáveis descritivas do percurso académico seguido e variáveis de definição do contexto educativo frequentado, impõe-se a caracterização de dois grupos extremos de crianças relativamente à auto-percepção de competência construída, não só em termos globais, mas também no que se refere à auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e à auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Com este objectivo por três vezes definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição, respectivamente, da variável de auto-percepção de competência, da variável de auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e da variável de auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Assim num primeiro momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável de auto-percepção de competência. O primeiro grupo reúne as crianças que exprimiram uma auto-percepção de competência baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças detentoras de elevada auto-percepção de competência, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Neste sentido, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa auto-percepção, incluía 32 crianças e que o segundo, de alta auto-percepção, reunia 40 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos ao nível da auto-percepção, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da auto-percepção de competência, recodificada, e três daquelas quatro variáveis, dados os valores de χ^2 encontrados para a idade ($\chi^2(1)=3.27$, n.s.), para a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=3.41$, n.s.) e para o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=1.33$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta auto-percepção de competência não é condicionada pelo grupo de pertença em função da idade, da dimensão da fratria ou do nível socio-cultural.

Por outro lado, verificou-se associação entre esta variável tradutora da inclusão no grupo de baixa ou alta auto-percepção e o sexo ($\chi^2(1)=4.25$, $p<.05$), havendo tendência às meninas pertencerem ao grupo com alta auto-percepção e os rapazes ao grupo com baixa auto-percepção.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, competência pessoal real e situação real de aceitação social¹⁰, através de uma análise de variância multivariada.

¹⁰ Estas variáveis foram operacionalizadas a partir dos instrumentos descritos no capítulo anterior.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas na variável auto-percepção de aceitação social ($F(1,70)=48.29$, $p<.001$), na variável competência pessoal real ($F(1,70)=10.61$, $p<.01$) e na variável percepção da educadora ($F(1,70)=10.40$, $p<.01$), sendo como é obvio a média mais elevada obtida pelo grupo com alta auto-percepção de competência. O quadro 5.7 apresenta estes resultados.

Quadro 5.7 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa auto-percepção de competência e respectivos valores de $F(1,70)$

	Baixa A-P (N=32)	Alta A-P (N=40)	F(1,70)
Auto-percep. Aceit. Social	57.73 (15.84)	82.86 (14.75)	48.29**
Percepção da Mãe	78.26 (9.08)	82.78 (10.71)	3.61
Percepção do Pai	75.63 (11.14)	80.39 (10.09)	3.61
Percepção da Educadora	68.90 (17.66)	80.54 (12.94)	10.40*
Percepção do Amigo	67.70 (20.55)	74.11 (17.65)	2.02
Competência Real	72.22 (10.30)	80.76 (11.62)	10.61*
Sit. Real Aceit. Social	66.15 (14.41)	69.88 (14.46)	1.19

* $p<.01$

** $p<.001$

A leitura do quadro 5.7 permite verificar que de facto, o grupo das crianças com elevada auto-percepção de competência se revelou significativamente diferente, a nível da auto-percepção de aceitação social, da competência pessoal real e, ainda, da percepção que a educadora tem da competência destas crianças.

Num segundo momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável de auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas. O primeiro grupo reúne as crianças que exprimiram uma auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças detentoras de elevada auto-percepção de competência na realização

de actividades aprendidas, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Neste sentido, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, incluía 31 crianças e que o segundo, de alta auto-percepção, reunia 37 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos ao nível da auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, recodificada, e aquelas quatro variáveis, dado os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=.22$, n.s.) para a idade ($\chi^2(1)=.31$, n.s.), para a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=.42$, n.s.) e para o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=1.35$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas não é condicionada pelo grupo de pertença em função do sexo, da idade, da dimensão da fratria ou do nível socio-cultural.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível de outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora e percepção do melhor amigo, da competência com que a criança realiza actividades que foram naturalmente aprendidas, competência pessoal real na realização de actividades naturalmente aprendidas e situação real de aceitação social¹¹, através de uma análise de variância multivariada.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, apenas em termos das médias obtidas na variável auto-percepção de aceitação social ($F(1,66)=36.56$,

¹¹ Estas variáveis foram operacionalizadas a partir dos instrumentos descritos no capítulo anterior.

$p < .001$) sendo a média mais elevada obtida pelo grupo com alta auto-percepção de competência. O quadro 5.8 apresenta estes resultados.

Quadro 5.8 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa auto-percepção de competência aprendida e respectivos valores de $F(1,66)$

	Baixa A-PApr.(N=31)	Alta A-PApr.(N=37)	F(1,66)
Auto-percep. Aceit. Social	56.37 (15.32)	81.08 (17.91)	36.56*
Percepção da Mãe Apr.	76.19 (17.65)	77.48 (16.67)	0.10
Percepção do Pai Apr.	73.43 (16.30)	75.03 (16.05)	0.17
Percepção da Educadora Apr.	70.05 (22.71)	71.69 (21.15)	0.09
Percepção do Amigo Apr.	66.13 (20.43)	70.83 (22.20)	0.81
Competência Real Apr.	67.74 (15.02)	73.51 (15.98)	2.32
Sit. Real Aceit. Social	70.05 (13.67)	68.79 (15.42)	0.13

* $p < .001$

A leitura do quadro 5.8 permite verificar que de facto, o grupo das crianças com elevada auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas apenas se distinguiu do outro grupo a nível da auto-percepção de aceitação social.

Num terceiro momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável de auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas. O primeiro grupo reúne as crianças que exprimiram uma auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças detentoras de elevada auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Neste sentido, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas,

incluía 37 crianças e que o segundo, de alta auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, reunia 33 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos ao nível da auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que existia associação entre a distribuição da auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, recodificada, e duas daquelas quatro variáveis, dado os valores de X^2 encontrados para o sexo ($X^2(1)=5.80$, $p<.05$) para a idade ($X^2(1)=3.54$, n.s.), para a dimensão da fratria ($X^2(1)=11.34$, $p<.001$) e para o nível socio-cultural ($X^2(2)=1.95$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas está associada ao grupo de pertença em função do sexo e da dimensão da fratria. De facto, as crianças de sexo feminino e aquelas que sendo primogénitas têm irmãos, têm tendência a pertencer ao grupo das crianças com alta auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível de outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora e percepção do melhor amigo, em termos da competência com que a criança realiza actividades que foram intencionalmente ensinadas, competência pessoal real na realização de actividades intencionalmente ensinadas e situação real de aceitação social¹², através de uma análise de variância multivariada.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas em todas as variáveis excepto na variável relativa à percepção que o amigo tem da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram ensinadas ($F(1,68)=.84$, n.s.) sendo em todas as outras variáveis, a

¹² Estas variáveis foram operacionalizadas a partir dos instrumentos descritos no capítulo anterior.

média mais elevada obtida pelo grupo com alta auto-percepção de competência. O quadro 5.9 apresenta estes resultados.

Quadro 5.9 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa auto-percepção de competência ensinada e respectivos valores de $F(1,68)$

	Baixa A-PEns.(N=37)	Alta A-PEns.(N=33)	F(1,68)
Auto-percep. Aceit. Social	59.72 (15.94)	82.03 (16.94)	32.24***
Percepção da Mãe Ens.	74.44 (18.88)	88.76 (10.44)	14.99***
Percepção do Pai Ens.	73.65 (19.89)	85.73 (12.54)	8.99**
Percepção da Educadora Ens.	66.15 (22.55)	88.17 (11.49)	25.51***
Percepção do Amigo Ens.	71.06 (20.22)	75.38 (19.10)	0.84
Competência Real Ens.	68.85 (18.33)	85.71 (15.25)	17.26***
Sit. Real Aceit. Social	63.58 (14.77)	72.73 (14.77)	6.69*

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

A leitura do quadro 5.9 permite verificar que de facto, o grupo das crianças com elevada auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas se distinguiu do outro grupo a nível da quase todas as variáveis consideradas: O grupo das crianças que detem alta auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, detem também auto-percepção de aceitação social mais elevada; por outro lado, três dos outros significativos considerados, a mãe, a educadora e o pai, também detêm percepção mais elevada acerca da competência com que estas crianças realizam actividades que lhes foram ensinadas; finalmente também se verifica que a competência realmente exibida por este grupo de crianças na realização de tarefas ensinadas foi significativamente superior à competência real exibida pelo outro grupo. A nível da situação real de aceitação social, tal como foi avaliada neste estudo, também são evidentes diferenças, embora estatisticamente menos significativas, entre os dois grupos de crianças considerados.

Em síntese, como resultado das análises, empreendidas relativamente às variáveis de auto-percepção de competência, e tendentes a

verificar as hipóteses colocadas, salienta-se que de facto, de acordo com o esperado, apenas as variáveis dimensão da fratria e estatuto desenvolvimental atribuído pelos adultos significativos se revelaram determinantes de diferenças significativas a nível da auto-percepção de competência, em geral e em particular a nível da auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas. Assumindo que a auto-percepção de competência se constroi sob influência do feedback recebido dos outros significativos, acerca da competência pessoal, é natural que esta influência esteja particularmente patente em situações que envolvem uma aprendizagem intencional orientada por um adulto. Na mesma linha, se compreende que as variáveis dimensão da fratria e estatuto desenvolvimental, implicando um processo de comparação social, são aquelas que se revelaram determinantes do sentido da auto-percepção de competência.

Finalmente, refira-se que, por seu turno, a distribuição dos grupos extremos relativamente à auto-percepção de competência se revelou susceptível de determinar diferenças a nível de outras variáveis como a auto-percepção de aceitação social, a competência pessoal e a percepção da educadora. Na análise dos grupos extremos de crianças, quanto à auto-percepção de competência, salientou-se também a associação entre a variável tradutora da inclusão num destes dois grupos extremos e a variável sexo.

A comparação entre os dois grupos extremos de crianças definidos a partir da distribuição, por um lado, da auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e, por outro, da auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas evidenciou os grupos extremos se distinguem a nível da auto-percepção de aceitação social (as crianças que detêm elevada auto-percepção de competência, seja ela na realização de actividades aprendidas ou ensinadas, são aquelas que detêm o sentimento de ter uma relação mais positiva, quer com a mãe, quer com os pares). Para além disso, os dois grupos extremos definidos a partir da distribuição da auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas distinguem-se também a nível da percepção que detêm da competência da criança, os três adultos significativos considerados neste estudo: mãe, pai e educadora.

b. Percepção da Mãe

Iremos apresentar de seguida os resultados das análises conduzidas com objectivo de responder a uma série de questões de investigação colocadas acerca das variáveis relativas à percepção da mãe e de verificar a validade das hipóteses formuladas.

A percepção da mãe foi avaliada, junto das crianças participantes no presente estudo através da Escala de Percepção da Mãe.

O estudo conduzido sobre este instrumento, junto da amostra de crianças de cinco anos, revelou que é possível distinguir entre dois constructos constituintes da percepção da mãe, tal como foi evidenciado pela análise factorial, estabelecendo-se a percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e a percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades ensinadas intencionalmente.

Na exploração que faremos do comportamento das variáveis relativas à percepção da mãe, distinguiremos por um lado a variável relativa à percepção da mãe da competência da criança, global, e, por outro, as variáveis relativas à percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades aprendidas e à percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades ensinadas.

b.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família

Um primeiro grupo de questões levantadas acerca das variáveis relativas à percepção da mãe, prendia-se com o potencial efeito que poderiam ter sobre a percepção que a mãe tem da competência da criança,

uma série de variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família, como o sexo, a idade, a dimensão da fratria e o nível socio-cultural da família.

De acordo com a hipótese colocada apenas a dimensão da fratria seria susceptível de determinar diferenças a nível da percepção da mãe.

Com objectivo de verificar esta hipótese procedeu-se à comparação das médias obtidas nas variáveis de percepção da mãe, entre os grupos de crianças definidos em função da distribuição das referidas variáveis socio-demográficas.

Assim, no que diz respeito ao sexo da criança, procedeu-se à comparação, através do teste t para amostras independentes, entre as médias obtidas na variável relativa à percepção da mãe da competência global da criança, pelos dois grupos de crianças assim definidos, tendo-se verificado que não existia diferença significativa ($t(126)=.56$, n.s).

A comparação entre as médias obtidas por meninas e rapazes nas variáveis relativas à percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas e naturalmente aprendidas, estabeleceu-se através da aplicação de uma análise de variância multivariada. Os resultados obtidos são expressos no quadro 5.10.

Quadro 5.10 - Médias e desvios-padrão obtidos por meninas e rapazes, nas variáveis relativas à percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Meninas (N=63)	Rapazes (N=65)	F(1,126)
Percep. Mãe Aprendido	75.36 (18.25)	78.97 (17.39)	1.32
Percep. Mãe Ensinado	84.99 (14.29)	79.68 (15.05)	4.18*

* $p < .05$

A leitura do quadro 5.10 permite verificar que o grupo das crianças de sexo feminino obteve uma média significativamente superior que o grupo dos rapazes, na variável relativa à percepção que a mãe tem da

competência da criança, na realização de actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas.

Este resultado obtido relativamente a diferenças na percepção da mãe determinadas pelo sexo da criança, é contrário ao que seria esperado, podendo, no entanto, contribuir para explicar as diferenças encontradas a nível da auto-percepção de competência entre crianças de sexo diferente. Assumindo o poder preditivo da percepção da mãe sobre a auto-percepção de competência, diferenças a nível daquela variável explicam diferenças a nível desta última.

No que diz respeito ao potencial efeito da **idade** da criança, sobre a percepção da mãe, procedeu-se à comparação entre as médias obtidas, nas variáveis relativas à percepção da mãe, pelo grupo das crianças mais velhas da amostra e pelo grupo das crianças mais novas.

De facto, o teste t para amostras independentes revelou que a média obtida pelo grupo das crianças mais velhas, na variável relativa à percepção da mãe da competência global da criança, era significativamente superior à média obtida pelo grupo das crianças mais novas ($t(126)=2.11, p<.05$).

A comparação entre as médias obtidas por crianças mais velhas e mais novas nas variáveis relativas à percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas e naturalmente aprendidas, estabeleceu-se através da aplicação de uma análise de variância multivariada. Os resultados obtidos são expressos no quadro 5.11.

Quadro 5.11 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças "mais velhas" e de crianças "mais novas", nas variáveis de percepção da mãe da competência da criança, na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Crianças + velhas (N=54)	Crianças + novas (N=74)	$F(1,126)$
Percep.Mãe Aprendido	78.13 (18.97)	76.51 (17.08)	0.26
Percep.Mãe Ensinado	86.11 (11.65)	79.50 (16.35)	6.43*

* $p < .05$

A leitura do quadro 5.11 permite concluir que as mães das crianças mais velhas, com idade compreendida entre 69 e 71 meses, ou seja, aquelas que no período máximo de um trimestre completarão os seis anos, têm percepção destas como mais competentes na realização de actividades em geral, mas sobretudo, em actividades que lhes foram ensinadas. Este resultado surge em sentido contrário ao que seria esperado de acordo com a hipótese colocada.

Considerando agora a **dimensão da fratria** como variável independente, na comparação entre as médias obtidas pelos dois grupos de crianças, assim definidos, apenas a variável relativa à percepção que a mãe tem da competência da criança na realização de actividades ensinadas, apresentou diferenças estatisticamente significativas, sendo a média obtida pelo grupo de crianças pertencentes a fratrias com mais de um filho superior à média obtida pelo grupo de crianças filhas únicas, tal como se demonstra no quadro 5.12, apresentado adiante.

O teste t para amostras independentes revelou que não existe diferença significativa entre as médias obtidas pelos dois grupos de crianças definidos em função da dimensão da fratria a nível da percepção da mãe da competência global da criança ($t(126)=1.79$, n.s.).

Os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas por estes dois grupos de crianças, nas variáveis de percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, são apresentados no quadro 5.12.

Quadro 5.12 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças definidos em função da dimensão da fratria, nas variáveis de percepção da mãe da competência da criança, na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Fratria = 0 (N=58)	Fratria ≥ 1 (N=70)	F(1,126)
Percep.Mãe Aprendido	77,75 (17.19)	76.73 (18.48)	0.10
Percep.Mãe Ensinado	78.09 (13.51)	85.77 (15.12)	9.01*

* $p < .01$

A leitura do quadro 5.12 demonstra que os dois grupos de crianças definidos em função da dimensão da fratria se distinguem a nível da variável relativa à percepção que a mãe tem da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas.

Este dado, de certo modo, verifica a hipótese colocada de que os irmãos mais novos constituiriam modelos de comparação favoráveis aos primogénitos na construção da percepção que a mãe tem acerca da competência da criança. No entanto, o facto das diferenças encontradas se restringirem à variável relativa à percepção que a mãe tem da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas, reforça a ideia avançada que a percepção que os adultos detêm sobre a competência da criança é sobretudo estabelecida em situações de aprendizagem orientada.

Uma outra variável utilizada na caracterização da amostra foi o **nível socio-cultural** da família definido a partir das habilitações literárias da mãe e do pai. Assim, e com objectivo de melhor compreender os resultados obtidos procurou-se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas na percepção que têm dos seus filhos mães pertencentes aos três grupos socio-culturais considerados, alto, médio e baixo.

A aplicação de uma análise de variância unifactorial para comparação das médias obtidas pelos três grupos de crianças pertencentes a um nível alto, médio ou baixo, na variável relativa à percepção da mãe da competência global da criança, revelou a não existência de diferenças significativas ($F(2,125)=2.06$, n.s.).

A comparação entre as médias obtidas pelos três grupos nas variáveis relativas à percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas foi estabelecida através de uma análise de variância multivariada. Os resultados assim obtidos são apresentados no quadro 5.13, na página seguinte.

A leitura do quadro 5.13 permite verificar que as médias obtidas na variável relativa à percepção da mãe da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas, são

significativamente diferentes entre os grupos de crianças definidos em função do nível socio-cultural da família.

Quadro 5.13 - Médias e desvios-padrão obtidos por crianças pertencentes a diferentes níveis sócio-culturais, nas variáveis de percepção da mãe da competência da criança, na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(2,125)$.

	Alto(N= 44)	Médio (N=42)	Baixo (N= 42)	F(2,125)
Percep. Mãe Aprendido	75.43 (22.59)	76.98 (15.49)	79.25 (14.26)	0.49
Percep. Mãe Ensinado	87.59 (11.42)	83.83 (10.58)	75.20 (18.75)	8.76*

* $p < .001$

O procedimento de Scheffé permitiu identificar o grupo de crianças de meio sócio-cultural baixo como sendo significativamente diferente dos outros dois, a nível desta variável. Neste sentido, verificou-se que as mães de nível socio-cultural baixo tinham uma percepção dos seus filhos como menos competentes que as mães dos outros dois grupos, em particular na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Mais uma vez, os resultados obtidos não vão exactamente no sentido esperado, não se tendo verificado completamente a hipótese colocada. Note-se, no entanto, que a referida diferença entre os grupos apenas se evidenciou no que se refere à competência na realização de actividades que supõem uma aprendizagem intencional e dirigida.

b.2. Efeito do estatuto desenvolvimental atribuído à criança, pela mãe

Os resultados obtidos junto das mães foram submetidos a uma outra análise, tendo em vista identificar o efeito que a atribuição de um estatuto desenvolvimental diferenciado à criança, pela mãe, pudesse ter a nível da percepção da mãe. Isto é, procurou-se verificar a existência de diferenças significativas a nível da variável relativa à percepção que a mãe tem, de

modo global, acerca da competência da criança, e das variáveis que se referem, respectivamente, à percepção que a mãe tem acerca da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas e na realização de actividades naturalmente aprendidas, entre as mães que referem que, de modo geral, consideram o seu filho, ou a sua filha, como estando abaixo ou no nível esperado para a idade ou acima deste nível.

O teste t para amostras independentes revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas, a nível da variável relativa à percepção da mãe da competência global da criança, entre os grupos de crianças definidos em função da atribuição de estatuto desenvolvimental pela mãe ($t(126)=2.13$, $p<.05$), tendo as crianças consideradas pelas respectivas mães como estando um pouco acima do nível esperado para a idade obtido uma média superior ($M=82.08$; $D-P=11.71$) às crianças consideradas na média ou ligeiramente abaixo ($M=77.81$; $D-P=10.93$).

O quadro 5.14 resume os resultados obtidos na comparação entre médias obtidas nas variáveis relativas à percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, estabelecida através da aplicação de uma análise de variância multivariada.

Quadro 5.14 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças com atribuição de diferente estatuto desenvolvimental, nas variáveis de percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Abaixo ou na média(N=65)	Acima(N=63)	F(1,126)
Percep.Mãe Aprendido	76.78 (15.00)	77.63 (20.48)	0.07
Percep.Mãe Ensinado	78.72 (16.65)	85.98 (11.79)	8.06*

* $p<.01$

A leitura do quadro 5.14 permite verificar que, tal como esperado, o sentido da percepção que a mãe tem da competência da criança está associado ao estatuto desenvolvimental que ela lhe atribui. Note-se no entanto que este efeito se faz sentir de modo diferenciado, sendo mais

evidente sobre a percepção que a mãe tem da competência da criança na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas.

Ora, seria de esperar que estas diferenças na percepção que a mãe tem da competência da criança, em função do estatuto desenvolvimental atribuído, se fizessem notar de modo mais uniforme nas três variáveis consideradas. Assim, somos levados a encarar a hipótese de que o que "impregna" a apreciação feita pelas mães acerca de como situam o seu filho relativamente aos outros da mesma idade é a percepção de competência na realização daquilo que é ensinado, ou seja, a facilidade com que as crianças aprendem o que se lhes ensina, com que correspondem às solicitações dos adultos.

b.3. Efeito do tempo passado em conjunto mãe e criança

No que diz respeito ao potencial efeito da quantidade de tempo passado em conjunto mãe e criança, semanalmente, sobre a percepção que a mãe tem da competência da criança, a hipótese colocada já no sentido negativo, ou seja, não é esperado que o tempo passado em conjunto influencie o sentido da percepção da mãe.

Neste sentido, procedeu-se à comparação entre as médias obtidas, nas variáveis relativas à percepção da mãe, pelos três grupos de crianças definidos em função do tempo que passam com a mãe, semanalmente.

A aplicação de uma análise de variância unifactorial para comparação entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças, na variável relativa à percepção da mãe da competência global da criança revelou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre quaisquer dois grupos ($F(2,125)=.15$, n.s.).

No mesmo sentido, a análise de variância multifactorial conduzida para comparação entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças definidos em função do tempo passado com a mãe, semanalmente, nas variáveis relativas à percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, revelou a não existência

de diferenças significativas entre quaisquer dois grupos, na medida em que os valores de $F(2,125)$ foram, respectivamente, iguais a .28, n.s. e .04, n.s..

Em suma, verificou-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre quaisquer dois grupos de crianças, a nível de qualquer uma das variáveis consideradas, confirmando-se assim a hipótese colocada.

Num segundo momento, a hipótese relativa ao efeito da variável tempo sobre a percepção da mãe, atendia à possibilidade de este efeito se fazer sentir sobre a exactidão da percepção da mãe. Considerando-se que a percepção que a mãe tem da competência da criança pode ser mais ou menos próxima da competência real da criança, supõe-se que as mães que dispõem de mais tempo de contacto com os filhos, deteriam percepções mais próximas da realidade.

Impõe-se assim determinar a amplitude do desvio da percepção materna, relativamente ao real, para em seguida apreciar da existência de diferenças, em termos deste desvio, entre os três grupos de crianças definidos em função do tempo.

Neste sentido, procedeu-se à computação de uma nova variável tradutora do desvio da percepção que a mãe tem da competência da criança, relativamente à competência pessoal realmente exibida pelas crianças na resolução das tarefas propostas¹³.

Em função da distribuição desta nova variável, procedeu-se à definição de três grupos de crianças:

- Um primeiro grupo inclui as crianças cujas mães detêm uma percepção competência inferior à competência realmente exibida, sendo o desvio superior a 10%. Estão nesta situação 12 crianças, representando 9.4% da amostra.

- Um segundo grupo inclui as crianças cujas mães detêm uma percepção correcta da sua competência, uma vez que esta não se afasta mais de 10% da competência realmente exibida. Estão nesta situação 80 crianças, representando 62.5% da amostra.

¹³ Note-se que estas tarefas propostas à criança, são exactamente as mesmas sobre as quais incidiu a apreciação da mãe.

- Finalmente, o terceiro grupo reúne as crianças cujas mães detêm uma percepção da sua competência superior aquilo que estas crianças realmente exibiram. Estão nesta situação 36 crianças, representando 28.1% da amostra.

Num segundo momento procedeu-se ao cruzamento entre esta variável tradutora da inclusão num destes grupos e a variável relativa ao tempo passado semanalmente com a mãe, tendo-se verificado, ao contrário do esperado de acordo com a hipótese formulada, que não havia associação entre estas duas variáveis, $\chi^2(4)=4.93$, n.s.. Ou seja, a quantidade de tempo que a mãe passa com a criança de modo regular numa base semanal, não influencia a precisão da sua percepção acerca da competência da criança.

b.4. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos da percepção da mãe.

Após o exame do potencial efeito de uma série de variáveis de natureza socio-demográfica relativas à criança e à família e de outras variáveis relativas à criança, como o estatuto desenvolvimental atribuído pela mãe e o tempo de convívio semanal entre a criança e a mãe, impõe-se a caracterização dos grupos extremos de crianças definidos em função da percepção que as respectivas mães têm da sua competência.

Com este objectivo, por três vezes, definimos dois grupos de crianças, a partir, respectivamente, da distribuição da variável relativa à percepção da mãe acerca da competência global da criança, da distribuição da variável relativa à percepção da mãe acerca da competência com que a criança realiza actividades que foram naturalmente aprendidas e da distribuição da variável relativa à percepção da mãe acerca da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas.

Assim num primeiro momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável relativa à percepção da mãe acerca da competência global da criança. O primeiro grupo reúne as crianças cujas mães detêm a seu respeito uma percepção de competência baixa, na medida

em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças cujas mães detêm uma elevada percepção da sua competência, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Neste sentido, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa percepção da mãe, incluía 38 crianças e que o segundo, de alta percepção da mãe, reunia 31 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável recodificada, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, grupo etário, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da percepção da mãe, recodificada, e duas daquelas quatro variáveis, dado os valores de X^2 encontrados para o sexo ($X^2(1)=.38$, n.s.) e o nível socio-cultural ($X^2(2)=3.28$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta percepção da mãe não é condicionada pelo grupo de pertença em função do sexo ou do nível socio-cultural.

Por outro lado, verificou-se que existia associação entre a variável tradutora da inclusão num grupo extremo no que diz respeito à percepção da mãe e a idade ($X^2(1)=3.93$, $p<.05$), com tendência às crianças mais velhas pertencerem ao grupo com alta percepção da mãe, e entre aquela variável e a dimensão da fratria ($X^2(1)=4.51$, $p<.05$), com tendência às crianças filhas únicas pertencerem ao grupo com baixa percepção da mãe.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência, auto-percepção de aceitação social, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, competência pessoal real e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

Considerando as sete variáveis psicológicas referidas, verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas, na variável competência pessoal real ($F(1,67)=32.23$, $p<.001$), na variável percepção do pai ($F(1,67)=26.29$, $p<.001$) na variável percepção da

educadora ($F(1,67)=20.78, p<.001$), e na variável situação real de aceitação social ($F(1,67)=10.65, p<.01$), sendo como é obvio a média mais elevada obtida pelo grupo com alta percepção da mãe. O quadro 5.15 apresenta estes resultados.

Quadro 5.15 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa percepção da mãe e respectivos valores de $F(1,67)$

	Baixa Percep.Mãe(N=38)	Alta Percep.Mãe (N=31)	F(1,67)
Auto-percep. Competência	78.48 (11.44)	81.66 (12.37)	1.22
Auto-percep. Aceit. Social	65.79 (19.96)	67.51 (17.89)	0.14
Percepção do Pai	71.29 (10.49)	85.23 (12.10)	26.29**
Percepção da Educadora	67.48 (16.24)	83.18 (11.27)	20.78**
Percepção do Amigo	69.96 (20.32)	74.60 (16.92)	1.03
Competência Real	69.15 (12.78)	84.50 (8.78)	32.23**
Sit. Real Aceit. Social	61.65 (14.78)	72.35 (11.84)	10.65*

* $p<.01$

** $p<.001$

A leitura do quadro 5.15 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças cujas mães detêm elevada percepção da sua competência, se revelou significativamente diferente, a nível da competência pessoal real exibida, da percepção que o pai e a educadora detêm da competência destas crianças e, ainda, a nível da sua situação real de aceitação social.

Num segundo momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável relativa à percepção da mãe acerca da competência com que a criança realiza actividades que aprendeu naturalmente. O primeiro grupo reúne as crianças cujas mães detêm a seu respeito uma percepção de competência baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças cujas mães detêm uma elevada percepção da sua competência, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Neste sentido, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa

percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades aprendidas, incluía 46 crianças e que o segundo, de alta percepção da mãe, reunia 38 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável recodificada, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, grupo etário, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da percepção da mãe acerca da competência com que a criança realiza actividades naturalmente aprendidas, recodificada, e aquelas quatro variáveis, dado os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=1.25$, n.s.), para a idade ($\chi^2(1)=2.18$, n.s.), para a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=.00$, n.s.) e para o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=.41$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta percepção da mãe não é condicionada pelo grupo de pertença em função de qualquer das variáveis socio-demográficas consideradas.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, auto-percepção de aceitação social, percepção do pai, percepção da educadora e percepção do melhor amigo acerca da competência com que a criança realiza actividades que foram naturalmente aprendidas, competência real evidenciada na realização de actividades aprendidas e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

Considerando as sete variáveis psicológicas referidas, verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas, na variável competência pessoal real ($F(1,67)=32.23$, $p<.001$), na variável percepção do pai ($F(1,67)=26.29$, $p<.001$) na variável percepção da educadora ($F(1,67)=20.78$, $p<.001$), e na variável situação real de aceitação social ($F(1,67)=10.65$, $p<.01$), sendo como é obvio a média mais elevada obtida pelo grupo com alta percepção da mãe. O quadro 5.16, na página seguinte, apresenta estes resultados.

A leitura do quadro 5.16 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças cujas mães detêm elevada percepção da sua competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, se revelou

significativamente diferente, a nível da competência real exibida na realização deste tipo de actividades e da percepção que quer o pai quer a educadora detêm da competência destas crianças na realização de actividades naturalmente aprendidas.

Quadro 5.16 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa percepção da mãe acerca da competência na realização de actividades aprendidas e respectivos valores de $F(1,82)$

	Baixa P.Mãe Apr.(N=46)	Alta P.Mãe Apr. (N=38)	F(1,82)
Auto-percep. Comp. Apr.	80.16 (16.65)	82.79 (14.48)	0.58
Auto-percep. Aceit. Social	69.31 (20.66)	67.98 (17.48)	0.10
Percepção do Pai Apr.	65.74 (13.71)	83.96 (16.29)	31.01**
Percepção da Educadora Apr.	65.94 (20.23)	80.95 (19.46)	11.86*
Percepção do Amigo Apr.	74.64 (21.21)	73.91 (21.13)	0.03
Competência Real Apr.	66.96 (14.74)	82.10 (14.21)	22.70**
Sit. Real Aceit. Social	67.18 (15.70)	70.43 (12.98)	1.04

* $p < .01$

** $p < .001$

Num terceiro momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável relativa à percepção da mãe acerca da competência com que a criança realiza actividades que foram ensinadas intencionalmente. O primeiro grupo reúne as crianças cujas mães detêm a seu respeito uma percepção de competência baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças cujas mães detêm uma elevada percepção da sua competência, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Neste sentido, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades ensinadas, incluía 46 crianças e que o segundo, de alta percepção da mãe, reunia 38 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável recodificada, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, grupo etário, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que existia associação entre a distribuição da percepção da mãe acerca da competência com que a criança realiza actividades intencionalmente ensinadas, recodificada, e aquelas quatro variáveis, dado os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=6.20$, $p<.05$), para a idade ($\chi^2(1)=7.37$, $p<.01$), para a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=14.11$, $p<.001$) e para o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=11.23$, $p<.01$). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta percepção da mãe está associada ao grupo de pertença em função de qualquer das variáveis socio-demográficas consideradas, tendo-se verificado que as crianças do sexo feminino, aquelas que no espaço de um trimestre completarão os seis anos, aquelas que são primogénitas de fratrias com mais de um elemento e aquelas pertencentes ao nível socio-cultural alto têm tendência a pertencer ao grupo de crianças cujas mães detêm percepção elevada da competência com que realizam actividades que foram intencionalmente ensinadas.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, auto-percepção de aceitação social, percepção do pai, percepção da educadora e percepção do melhor amigo acerca da competência com que a criança realiza actividades que foram intencionalmente ensinadas, competência real evidenciada na realização de actividades ensinadas e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

Considerando as sete variáveis psicológicas referidas, verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas, nas variáveis relativas quer à percepção que a própria criança tem da competência com que realiza actividades ditas ensinadas ($F(1,66)=10.61$, $p<.01$), como à percepção que têm desta competência da criança os outros significativos, pai ($F(1,66)=38.81$, $p<.001$), educadora ($F(1,66)=22.34$, $p<.001$) e amigo ($F(1,66)=12.01$, $p<.01$), quer à competência realmente exibida pela criança na realização deste tipo de tarefas ($F(1,66)=63.97$, $p<.001$), para além da variável relativa à situação real de

aceitação social, ($F(1,66)=20.23$, $p<.001$). O quadro 5.17 apresenta estes resultados.

Quadro 5.17 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa percepção da mãe acerca da competência na realização de actividades ensinadas e respectivos valores de $F(1,66)$

	Baixa P.Mãe Ens.(N=39)	Alta P.Mãe Ens. (N=29)	F(1,66)
Auto-percep. Comp. Ens.	74.64 (13.92)	85.44 (12.94)	10.61*
Auto-percep. Aceit. Social	63.13 (22.37)	67.73 (20.11)	0.77
Percepção do Pai Ens.	67.09 (18.01)	90.66 (11.00)	38.81**
Percepção da Educadora Ens.	66.42 (22.44)	88.51 (13.13)	22.34**
Percepção do Amigo Ens.	66.45 (19.59)	81.18 (13.66)	12.01*
Competência Real Ens.	65.69 (16.21)	92.28 (8.76)	63.97**
Sit. Real Aceit. Social	60.62 (13.85)	74.71 (11.16)	20.23**

* $p<.01$

** $p<.001$

A leitura do quadro 5.17 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças cujas mães detêm elevada percepção da sua competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, se revelou significativamente diferente, a nível da competência real exibida na realização deste tipo de actividades e da percepção que quer as próprias crianças, quer os *outros significativos* considerados (pai, educadora e amigo) detêm da competência com que aquelas realizam actividades cuja aprendizagem envolveu um processo dirigido e intencional, orientado por um adulto.

Em síntese, como resultado das análises empreendidas com objectivo de verificar a validade das hipóteses formuladas relativamente às variáveis de percepção da mãe, salienta-se que, ao contrário do que seria esperado, as variáveis socio-demográficas relativas ao sexo e à idade da criança, bem como ao nível socio-cultural da família, se revelaram susceptíveis de determinar diferenças em termos da percepção da mãe, para além do efeito esperado em função da variável dimensão da fratria. Note-

se, no entanto, que ao nível das variáveis de percepção da mãe é sobretudo na variável que se refere à percepção que a mãe tem acerca da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas, que os grupos se revelaram particularmente diferentes. Neste sentido, somos levados a pensar que as diferenças encontradas a nível da percepção da mãe, entre os grupos de crianças referidos, derivam essencialmente de respostas diferentes dadas pelas crianças às solicitações dos adultos, neste caso a mãe. A não ser assim, as diferenças a nível da percepção da mãe deveriam exprimir-se de modo uniforme em todas as situações, fossem elas naturalmente aprendidas ou intencionalmente ensinadas.

A confirmar esta linha de pensamento, verifica-se que a variável relativa ao estatuto desenvolvimental atribuído pela mãe à criança se revelou determinante de diferenças a nível de variáveis de percepção da mãe, com particular incidência na variável relativa à percepção da mãe acerca da competência da criança na realização de actividades ensinadas, intencionalmente.

Por outro lado, a comparação entre os resultados obtidos, ao nível das outras variáveis psicológicas consideradas, pelos grupos extremos definidos em função da percepção global da mãe, permitiu verificar que estes dois grupos de crianças eram essencialmente diferentes em termos da competência pessoal para realizar uma série de tarefas adequadas à idade. A diferença entre estes dois grupos extremos também se manifestou no que se refere à percepção que têm da sua competência dois outros adultos significativos, o pai e a educadora. Finalmente, refira-se que na análise dos grupos extremos de crianças quanto à percepção da mãe, se salientou também a associação entre a variável tradutora da inclusão num destes dois grupos extremos e as variáveis idade e dimensão da fratria.

A comparação entre os dois grupos extremos de crianças definidos a partir da distribuição, por um lado, da percepção da mãe acerca da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e, por outro, da percepção da mãe acerca da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas evidenciou que enquanto a pertença a um dos grupos extremos definidos em termos da percepção da mãe da competência aprendida da criança não está associada à distribuição determinada por qualquer das variáveis socio-

demográficas consideradas, a pertença a um dos grupos extremos definidos em função da distribuição da percepção da mãe da competência na realização de actividades ensinadas está fortemente associada à distribuição deste tipo de variáveis.

Por outro lado, se se verifica uma diferença significativa entre os grupos extremos definidos em função da percepção da mãe da competência de realização de actividades ensinadas e a auto-percepção de competência na realização deste tipo de actividades, a mesma associação não se evidenciou entre a percepção da mãe da competência da criança na realização de actividades aprendidas e auto-percepção de competência neste tipo de tarefas.

Finalmente, refira-se que os dois grupos extremos definidos em função da percepção da mãe, seja da competência com que a criança realiza actividades aprendidas, seja da competência com que realiza actividades ensinadas, se mostraram estatisticamente diferentes a nível das variáveis relativas à percepção detida pelos *outros significativos* considerados neste estudo, acerca da competência da criança.

c. Percepção do Pai

Iremos apresentar de seguida os resultados das análises conduzidas com objectivo de responder a uma série de questões de investigação colocadas acerca das variáveis relativas à percepção do Pai e de verificar a validade das hipóteses formuladas.

A percepção do pai foi avaliada, junto das crianças participantes no presente estudo através da Escala de Percepção do Pai.

O estudo conduzido sobre este instrumento, junto da amostra de crianças de cinco anos, revelou que é possível distinguir entre dois constructos constituintes da percepção do pai, tal como foi evidenciado pela

análise factorial, estabelecendo-se a percepção do pai da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e a percepção do pai da competência da criança na realização de actividades ensinadas intencionalmente.

Na exploração que faremos do comportamento das variáveis relativas à percepção do pai, distinguiremos por um lado a variável relativa à percepção do pai da competência da criança, global, e, por outro, as variáveis relativas à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas e à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades ensinadas.

c.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família

Um primeiro grupo de questões levantadas prendia-se com o potencial efeito que poderiam exercer sobre a percepção que o pai tem da competência da criança, uma série de variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família, como o sexo, a idade, a dimensão da fratria e o nível socio-cultural da família.

Tal como já se expôs, de acordo com a hipótese colocada apenas a dimensão da fratria seria susceptível de determinar diferenças a nível da percepção do pai.

Com objectivo de verificar esta hipótese procedeu-se à comparação entre as médias obtidas nas variáveis de percepção do pai, pelos grupos de crianças definidos em função da distribuição das referidas variáveis socio-demográficas.

Assim, no que diz respeito ao sexo da criança, procedeu-se à comparação entre as médias obtidas na variável relativa à percepção do pai da competência global da criança, tendo-se verificado que não existia diferença significativa entre os dois grupos ($t(126)=1.49$, n.s.).



A comparação entre as médias obtidas pelos dois grupos nas variáveis relativas à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas estabeleceu-se através de uma análise de variância multivariada, considerando as duas variáveis simultaneamente. Os resultados obtidos são expressos no quadro 5.18.

Quadro 5.18 - Médias e desvios-padrão obtidos por meninas e rapazes, nas variáveis relativas à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Meninas (N=63)	Rapazes (N=65)	F(1,126)
Percep. Pai Aprendido	73.02 (18.18)	76.63 (14.65)	1.54
Percep. Pai Ensinado	84.59 (13.83)	75.77 (17.48)	9.99*

* $p < .01$

A leitura do quadro 5.18 permite verificar que os pais têm percepção significativamente diferente da competência das meninas relativamente aos rapazes, considerando-as mais competentes na realização de actividades que supõem uma aprendizagem intencional.

Tal como considerámos a propósito das variáveis relativas à percepção da mãe, também o resultado encontrado relativamente a diferenças na percepção do pai, determinadas pelo sexo da criança é contrário ao que seria esperado, podendo, no entanto, contribuir para explicar as diferenças encontradas a nível da auto-percepção de competência entre crianças de sexo diferente. Assumindo o poder preditivo da percepção dos *outros significativos* sobre a auto-percepção de competência, diferenças a nível das variáveis relativas à percepção dos outros determinam diferenças a nível desta última.

No que diz respeito ao potencial efeito da **idade** da criança, sobre a percepção do pai, procedeu-se à comparação entre as médias obtidas, nas variáveis relativas à percepção do pai, pelo grupo das crianças mais velhas da amostra e pelo grupo das crianças mais novas.

Esta comparação permitiu verificar que, de facto, os pais das crianças mais velhas têm percepção global destas como mais competentes ($\underline{M}=80.58$, $\underline{D-P}=10.49$) do que o têm os pais das crianças mais novas ($\underline{M}=75.53$, $\underline{D-P}=11.79$), sendo o valor de $t(126)$ igual a 2.51, $p<.05$.

A análise de variância multivariada conduzida com o objectivo de proceder à comparação entre as médias obtidas pelos grupos de crianças definidos em função da idade, nas variáveis relativas à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, revelou que estes dois grupos não apresentam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que os valores de $\underline{F}(1,126)$ obtidos, respectivamente, 2.29 e 3.71, são não significativos.

Em suma, os pais das crianças que no período máximo de um trimestre completarão os seis anos, têm percepção destas como mais competentes na realização, em geral, de actividades próprias da idade. Este resultado surge em sentido contrário ao que seria esperado de acordo com a hipótese colocada.

Considerando agora a **dimensão da fratria** como variável independente, na comparação entre as médias obtidas pelos dois grupos de crianças, assim definidos, nas variáveis relativas à percepção do pai, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na variável relativa à percepção de competência global e na variável relativa à percepção de competência na realização de actividades ensinadas.

De facto, o teste t para amostras independentes revelou que a média obtida na variável de percepção do pai da competência global da criança pelo grupo de crianças que sendo primogénitos, têm irmãos ($\underline{M}=80.38$; $\underline{D-P}=11.04$) é significativamente superior à média obtida pelas crianças, filhos únicos ($\underline{M}=74.37$; $\underline{D-P}=11.26$), tendo-se obtido como valor de $t(126)=3.04$, $p<.01$.

O quadro 5.19 resume os resultados da comparação das médias obtidas para os dois grupos, nas variáveis relativas à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, bem como os valores de $\underline{F}(1,126)$ obtidos na análise de variância multivariada conduzida para comparação das médias.

Quadro 5.19 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças definidos em função da dimensão da fratria, nas variáveis de percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Fratria= 0 (N=58)	Fratria \geq 1 (N=70)	F(1,126)
Percep.Pai Aprendido	73.65 (15.88)	75.85 (17.07)	0.56
Percep.Pai Ensinado	75.00 (17.52)	84.35 (14.05)	11.21*

* $p < .001$

A leitura do quadro 5.19 permite verificar que os resultados obtidos confirmam a hipótese colocada de que os pais com mais de um filho têm percepção destes como mais competentes. Assim se verifica a hipótese formulada de que os irmãos mais novos constituiriam modelos de comparação favoráveis aos primogénitos na construção da percepção que o pai tem acerca da competência da criança.

O facto das diferenças encontradas se evidenciarem sobretudo na variável tradutora da percepção que o pai tem da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas está conforme à ideia avançada de que a percepção que os adultos detêm sobre a competência da criança é essencialmente condicionada pelas situações de aprendizagem orientada.

Uma outra variável utilizada na caracterização da amostra foi o **nível socio-cultural** da família estabelecido a partir das habilitações literárias da mãe e do pai.

Assim, e com objectivo de melhor compreender os resultados obtidos procurou-se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas na percepção que têm dos seus filhos, pais pertencentes aos três grupos socio-culturais considerados, alto, médio e baixo.

A aplicação de uma análise de variância unifactorial para comparação das médias obtidas pelos três grupos na variável relativa à percepção do pai da competência global da criança, forneceu um valor de $F(2,125) = 4.72$, $p < .05$, indicativo de diferença significativa entre as médias. O procedimento de Scheffé revelou que o contraste se evidenciava entre o

grupo de crianças pertencentes a um nível socio-cultural alto e o grupo de crianças pertencentes ao nível socio-cultural baixo, na medida em que a média do primeiro ($\underline{M}=80.71$; $\underline{D-P}=9.36$) é significativamente superior à média do segundo ($\underline{M}=73.49$; $\underline{D-P}=13.96$).

A aplicação de uma análise de variância multivariada permitiu estabelecer a comparação entre as médias obtidas pelos três grupos nas variáveis relativas à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas e naquelas que foram naturalmente aprendidas. O quadro 5.20 resume os resultados encontrados.

Quadro 5.20 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças pertencentes a diferentes níveis sócio-culturais, nas variáveis de percepção do pai da competência da criança, na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(2,125)$.

	Alto(N= 44)	Médio (N=42)	Baixo (N= 42)	F(2,125)
Percep. Pai Aprendido	73.81 (15.69)	74.83 (18.07)	75.96 (16.05)	0.18
Percep. Pai Ensinado	86.74 (13.00)	81.94 (10.99)	71.33 (19.98)	11.62*

* $p<.001$

A leitura do quadro 5.20 permite verificar a existência de diferenças significativas entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças considerados, na variável relativa à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas. O procedimento de Scheffé, usado para identificação dos contrastes, mostrou que as crianças pertencentes ao nível socio-cultural baixo obtiveram uma média, nesta variável, significativamente diferente dos outros dois grupos.

Deste modo, verificou-se que os pais de nível socio-cultural baixo tinham uma percepção dos seus filhos como menos competentes que os pais dos outros dois grupos na realização de actividades que supõem uma aprendizagem intencional.

Mais uma vez, os resultados obtidos não vão no sentido esperado, não se tendo verificado a hipótese colocada de que esta variável não seria susceptível de estabelecer diferenças entre as crianças.

c.2. Efeito do estatuto desenvolvimental atribuído à criança, pelo pai

Os resultados obtidos junto dos pais foram submetidos a uma outra análise, tendo em vista identificar o efeito que a atribuição de um estatuto desenvolvimental diferenciado à criança, pelo pai, pudesse ter a nível da percepção do pai. Isto é, procurou-se verificar a existência de diferenças significativas a nível da variável relativa à percepção que o pai tem, de modo global, acerca da competência da criança e das variáveis que se referem respectivamente à percepção que o pai tem acerca da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas e na realização de actividades naturalmente aprendidas, entre os pais que referem que, de modo geral, consideram o seu filho ou a sua filha como estando abaixo ou no nível esperado para a idade, ou acima deste nível.

A aplicação do teste t para amostras independentes revelou que as médias obtidas pelos dois grupos de crianças definidos em função da atribuição de estatuto desenvolvimental pelo pai, são significativamente diferentes ($t(126)=2.05$, $p<.05$), tendo o grupo de crianças consideradas pelo pai como estando um pouco acima do nível esperado para a idade obtido uma média ($\underline{M}=79.50$; $\underline{D-P}=11.46$) superior à média obtida pelo outro grupo ($\underline{M}=75.36$; $\underline{D-P}=11.22$).

O quadro 5.21 resume os resultados obtidos na comparação entre as médias obtidas pelos dois grupos nas variáveis relativas à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, estabelecida através da aplicação de uma análise de variância multivariada.

Quadro 5.21 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças com atribuição de diferente estatuto desenvolvimental, nas variáveis de percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Abaixo ou na média(N=57)	Acima(N=71)	F(1,126)
Percep.Pai Aprendido	74.77 (15.22)	74.92 (17.60)	0.00
Percep.Pai Ensinado	75.88 (16.81)	83.51 (15.23)	7.24*

* $p < .01$

A leitura do quadro 5.21 permite confirmar que, tal como esperado, o sentido da percepção que o pai tem da competência da criança é influenciado pelo estatuto desenvolvimental que ele lhe atribui. Note-se no entanto que este efeito se faz sentir de modo diferenciado, sendo evidente sobre a percepção que o pai tem da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Ora, tal como expusémos a propósito da percepção da mãe, seria de esperar que estas diferenças na percepção que o pai tem da competência da criança, em função do estatuto desenvolvimental atribuído, se fizessem notar de modo mais uniforme nas três variáveis consideradas. Assim, somos levados a encarar a hipótese de que o que "impregna" a apreciação feita pelos pais acerca de como situam o seu filho relativamente aos outros da mesma idade é a percepção de competência na realização daquilo que é ensinado, ou seja, a facilidade com que as crianças aprendem o que se lhes ensina, o modo como correspondem às solicitações dos adultos.

c.3. Efeito do tempo passado em conjunto pai e criança

No que diz respeito ao potencial efeito da quantidade de tempo passado em conjunto pai e criança, semanalmente, sobre a percepção que o pai tem da competência da criança, a hipótese colocada já no sentido negativo, ou seja, não é esperado que o tempo passado em conjunto influencie o sentido da percepção do pai.

Por conseguinte, procedeu-se à comparação entre as médias obtidas, nas variáveis relativas à percepção do pai, pelos três grupos de crianças definidos em função do tempo que passam com o pai, semanalmente. O procedimento seguido para estas comparações consistiu na aplicação de uma análise de variância unifactorial, para a variável relativa à percepção do pai da competência global da criança e à aplicação de uma análise de variância multivariada, para as variáveis relativas à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e à percepção do pai da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Como resultado, observou-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre quaisquer dois grupos de crianças, a nível de qualquer uma das variáveis consideradas, verificando-se assim a hipótese colocada. De facto, obtiveram-se como valores de $F(2,125)$, respectivamente, 1.79, n.s., 1.57, n.s. e .42, n.s..

Num segundo momento, a hipótese relativa ao efeito da variável tempo sobre a percepção do pai, atedia à possibilidade de este efeito se fazer sentir sobre a exactidão da percepção. Considerando-se que a percepção que o pai tem da competência da criança pode ser mais ou menos próxima da competência real da criança, supõe-se que os pais que dispõem de mais tempo de contacto com os filhos, deteriam percepções mais próximas da realidade.

Impõe-se assim determinar a amplitude do desvio da percepção paterna, relativamente ao real, para em seguida apreciar da existência de diferenças entre os três grupos de crianças definidos em função do tempo, em termos deste desvio.

Neste sentido, procedeu-se à computação de uma nova variável tradutora do desvio da percepção que o pai tem da competência da criança, relativamente à competência pessoal realmente exibida pelas crianças na resolução das tarefas propostas¹⁴.

¹⁴ Note-se que estas tarefas propostas à criança, são exactamente as mesmas sobre as quais incidiu a apreciação do pai.

Em função da distribuição desta nova variável, procedeu-se à definição de três grupos de crianças:

- Um primeiro grupo inclui as crianças cujos pais detêm uma percepção competência inferior à competência realmente exibida, sendo o desvio superior a 10%. Estão nesta situação 20 crianças, representando 15.6% da amostra.

- Um segundo grupo inclui as crianças cujos pais detêm uma percepção correcta da sua competência, uma vez que esta não se afasta mais de 10% da competência realmente exibida. Estão nesta situação 78 crianças, representando 60.9% da amostra.

- Finalmente, o terceiro grupo reúne as crianças cujos pais detêm uma percepção da sua competência superior aquilo que estas crianças realmente exibiram. Estão nesta situação 30 crianças, representando 23.4% da amostra.

Num segundo momento procedeu-se ao cruzamento entre esta variável tradutora da inclusão num destes grupos e a variável relativa ao tempo passado semanalmente com o pai, tendo-se verificado, contrário do esperado de acordo com a hipótese formulada, que não havia associação entre estas duas variáveis, $\chi^2(4)=3.09$, n.s.. Ou seja, a quantidade de tempo que o pai passa com a criança de modo regular numa base semanal, não influencia a precisão da sua percepção acerca da competência da criança.

c.4. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos da percepção do pai.

Após o exame do potencial efeito sobre a percepção do pai de uma série de variáveis de natureza socio-demográfica relativas à criança e à família e de outras variáveis relativas à criança, como o estatuto desenvolvimental atribuído pelo pai e o tempo de convívio semanal entre a criança e o pai, impõe-se a caracterização de dois grupos extremos de crianças relativamente à percepção que os respectivos pais têm da sua competência.

Com este objectivo, por três vezes, definimos dois grupos de crianças, a partir, respectivamente, da distribuição da variável relativa à

percepção do pai acerca da competência global da criança, da distribuição da variável relativa à percepção do pai acerca da competência com que a criança realiza actividades que foram naturalmente aprendidas e da distribuição da variável relativa à percepção do pai acerca da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas.

Assim num primeiro momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável relativa à percepção do pai acerca da competência global da criança. O primeiro grupo reúne as crianças cujos pais detêm a seu respeito uma percepção de competência baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças cujos pais detêm uma elevada percepção da sua competência, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Neste sentido, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa percepção do pai, incluía 32 crianças e que o segundo, de alta percepção do pai, reunia 41 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável recodificada, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da percepção do pai, recodificada, e o sexo, dado o valor de X^2 encontrado ($X^2(1)=1.44$, n.s.). Por conseguinte a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta percepção do pai não é condicionada pelo grupo de pertença em função do sexo.

No entanto, verificou-se associação entre a variável tradutora de inclusão num dos dois grupos extremos no que se refere à percepção do pai e a idade ($X^2(1)=4.80$, $p<.05$), com tendência a que as crianças mais velhas pertençam ao grupo de alta percepção do pai, entre aquela variável e a dimensão da fratria, ($X^2(2)=9.59$, $p<.01$), sendo que as crianças filhas únicas tinham pouca probabilidade de pertencer ao grupo extremo de alta percepção do pai e ainda, entre aquela variável e o nível socio-cultural da família ($X^2(2)=6.75$, $p<.05$), sendo que as crianças de nível socio-cultural

baixo têm maior probabilidade de pertencer ao grupo de baixa percepção do pai.

Em seguida, procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, competência pessoal real e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

Considerando as sete variáveis psicológicas referidas, verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas na variável competência pessoal real ($F(1,71)=39.32, p<.001$), na variável percepção da mãe ($F(1,71)=26.91, p<.001$) na variável percepção da educadora ($F(1,71)=13.62, p<.001$), e na variável situação real de aceitação social ($F(1,71)=7.95, p<.01$), sendo como é obvio a média mais elevada obtida pelo grupo com alta percepção do pai. O quadro 5.22 apresenta estes resultados.

Quadro 5.22 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa percepção do pai e respectivos valores de $F(1,71)$

	Baixa Per.Pai(N=32)	Alta Per.Pai (N=41)	F(1,71)
Auto-percep. Competência	80.70 (11.28)	81.59 (12.47)	0.10
Auto-percep. Aceit. Social	72.92 (18.93)	65.21 (17.96)	3.15
Percepção da Mãe	74.38 (12.96)	87.75 (9.06)	26.91**
Percepção da Educadora	68.30 (16.95)	81.42 (13.42)	13.62**
Percepção do Amigo	71.68 (22.08)	75.81 (17.07)	0.81
Competência Real	67.19 (11.65)	82.66 (9.44)	39.32**
Sit. Real Aceit. Social	62.72 (16.90)	71.95 (10.96)	7.95*

* $p<.01$

** $p<.001$

A leitura do quadro 5.22 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças cujos pais detêm elevada percepção da sua competência, se revelou significativamente diferente, a nível da competência pessoal real exibida, da

percepção que a mãe e a educadora detêm da competência destas crianças e, ainda, a nível da sua situação real de aceitação social.

Num segundo momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável relativa à percepção do pai acerca da competência com que a criança realiza actividades que foram naturalmente aprendidas. O primeiro grupo reúne as crianças cujos pais detêm a seu respeito uma percepção de competência baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças cujos pais detêm uma elevada percepção da sua competência, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Neste sentido, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa percepção do pai acerca da competência com que a criança realiza actividades naturalmente aprendidas, incluía 48 crianças e que o segundo, de alta percepção do pai, reunia 44 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável recodificada, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da variável relativa à percepção do pai da competência com que a criança realiza actividades naturalmente aprendidas, recodificada, e qualquer destas variáveis sócio-demográficas, dado os valores de X^2 encontrados para o sexo ($X^2(1)=.17$, n.s.), para a idade ($X^2(1)=.98$, n.s.), para a dimensão da fratria ($X^2(1)=.857$, n.s.) e para o nível sócio-cultural ($X^2(2)=.36$, n.s.). Por conseguinte a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta percepção do pai relativamente à competência com que a criança realiza actividades naturalmente aprendidas não é condicionada pelo grupo de pertença em função de qualquer destas variáveis socio-demográficas.

Em seguida, procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção da educadora e percepção do melhor amigo, relativamente à competência com que a

criança realiza actividades ditas aprendidas, competência realmente exibida na realização de actividades naturalmente aprendidas e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

Considerando as sete variáveis psicológicas referidas, verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas nas variáveis relativas à percepção da mãe ($F(1,90)=27.59$, $p<.001$) e da educadora ($F(1,90)=6.88$, $p<.05$), bem como na variável relativa à competência realmente exibida na realização de actividades aprendidas ($F(1,90)=14.45$, $p<.001$), para além da variável relativa à auto-percepção de aceitação social ($F(1,90)=4.75$, $p<.05$), sendo como é obvio a média mais elevada obtida pelo grupo com alta percepção do pai. O quadro 5.23 apresenta estes resultados.

Quadro 5.23 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas e respectivos valores de $F(1,90)$

	Baixa P.Pai Apr.(N=48)	Alta P.Pai Apr.(N=44)	F(1,90)
Auto-percep. Comp. Apr.	81.16 (18.07)	82.67 (15.48)	0.18
Auto-percep. Aceit. Social	71.18 (19.00)	62.71 (18.19)	4.75*
Percepção da Mãe Apr.	68.45 (20.17)	86.69 (11.60)	27.59**
Percepção da Educadora Apr.	65.28 (23.33)	77.38 (20.70)	6.88*
Percepção do Amigo Apr.	69.79 (21.72)	71.12 (21.39)	0.09
Competência Real Apr.	66.81 (15.22)	78.64 (14.56)	14.45**
Sit. Real Aceit. Social	66.77 (16.51)	70.73 (11.79)	1.72

* $p<.05$

** $p<.001$

A leitura do quadro 5.23 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças cujos pais detêm elevada percepção da sua competência na realização de actividades que foram naturalmente aprendidas, se revelou significativamente diferente, a nível da competência pessoal real exibida, da percepção que a mãe e a educadora detêm da competência destas crianças na realização deste tipo de actividades e, ainda, a nível da sua auto-percepção de aceitação social.

Num terceiro momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável relativa à percepção do pai acerca da competência com que a criança realiza actividades que foram intencionalmente ensinadas. O primeiro grupo reúne as crianças cujos pais detêm a seu respeito uma percepção de competência baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças cujos pais detêm uma elevada percepção da sua competência, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Neste sentido, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa percepção do pai da competência da criança na realização de actividades ensinadas, incluía 45 crianças e que o segundo, de alta percepção do pai, reunia 38 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável recodificada, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, grupo etário, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que existia associação entre a distribuição da percepção do pai acerca da competência com que a criança realiza actividades intencionalmente ensinadas, recodificada, e três daquelas quatro variáveis, dado os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=8.69$, $p<.01$), para a idade ($\chi^2(1)=2.44$, n.s.), para a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=10.70$, $p<.01$) e para o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=17.05$, $p<.001$). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta percepção do pai está associada ao grupo de pertença em função de três das variáveis socio-demográficas consideradas, tendo-se verificado que as crianças do sexo masculino, aquelas que são filhas únicas e aquelas pertencentes ao nível socio-cultural baixo têm tendência a pertencer ao grupo de crianças cujos pais detêm percepção baixa da competência com que realizam actividades que foram intencionalmente ensinadas.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção da educadora e percepção do melhor amigo acerca da competência com que a criança realiza actividades

que foram intencionalmente ensinadas, competência real evidenciada na realização de actividades ensinadas e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

Considerando as sete variáveis psicológicas referidas, verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas, nas variáveis relativas quer à percepção que a própria criança tem da competência com que realiza actividades ditas ensinadas ($F(1,81)=5.88, p<.05$), como à percepção que têm desta competência da criança os outros significativos, mãe ($F(1,81)=43.50, p<.001$), educadora ($F(1,81)=33.16, p<.001$) e amigo ($F(1,81)=8.45, p<.01$), quer à competência realmente exibida pela criança na realização deste tipo de tarefas ($F(1,81)=63.10, p<.001$). O quadro 5.24 apresenta estes resultados.

Quadro 5.24 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa percepção do pai acerca da competência na realização de actividades ensinadas e respectivos valores de $F(1,81)$

	Baixa P.Pai Ens.(N=45)	Alta P.Pai Ens (N=38)	F(1,81)
Auto-percep. Comp. Ens.	76.95 (14.23)	84.21 (12.76)	5.88*
Auto-percep. Aceit. Social	68.20 (21.27)	65.04 (19.07)	0.50
Percepção da Mãe Ens.	71.20 (17.06)	91.45 (8.88)	43.50***
Percepção da Educadora Ens.	68.15 (21.39)	89.60 (9.05)	33.16***
Percepção do Amigo Ens.	67.31 (21.10)	79.83 (17.51)	8.45**
Competência Real Ens.	66.77 (16.45)	91.35 (10.49)	63.10***
Sit. Real Aceit. Social	63.65 (15.02)	71.68 (13.40)	6.49*

* $p<.05$

** $p<.01$

*** $p<.001$

A leitura do quadro 5.24 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças cujos pais detêm elevada percepção da sua competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, se revelou significativamente diferente, a nível da competência real exibida na realização deste tipo de actividades e da percepção que quer as próprias crianças, quer os *outros significativos* considerados (mãe, educadora e amigo) detêm da competência com que aquelas realizam actividades cuja

aprendizagem envolveu um processo dirigido e intencional, orientado por um adulto.

Em síntese, os resultados obtidos nas análises empreendidas com objectivo de verificar a validade das hipóteses formuladas relativamente às variáveis de percepção do Pai coincidem em larga escala com os resultados paralelos obtidos acerca das variáveis de percepção da Mãe.

Por conseguinte, tal como salientámos atrás, obtiveram-se resultados que se desviaram do sentido esperado, na medida em que variáveis como o sexo, a idade e o nível socio-cultural da criança, se revelaram susceptíveis de determinar diferenças ao nível da percepção que o pai tem da competência da criança.

Na análise das diferenças encontradas entre grupos, torna-se relevante o facto de estas serem particularmente notórias no que diz respeito à percepção que o pai tem da competência com que a criança realiza actividades que, sendo adequadas à idade, lhe foram intencionalmente ensinadas. Considerando que a ocorrerem, estas diferenças se deveriam exprimir de modo uniforme, relativamente a todo o tipo de actividades próprias da idade, este dado remete para o peso que tem, a qualidade da resposta da criança às solicitações do pai, na construção da percepção de competência e que se reflecte também, na apreciação que este faz do nível de desenvolvimento da criança relativamente às outras crianças da mesma idade.

Finalmente, refira-se que a apreciação dos dois grupos extremos de crianças, com baixa e alta percepção do pai da competência global da criança, revelou que se tratava de grupos estatisticamente diferentes em termos da competência exibida na resolução de uma série de tarefas próprias da idade e que também eram percebidos de forma distinta pela mãe e pela educadora, relativamente à sua competência. Estes grupos também se distinguem em termos da situação real de aceitação social. Refira-se ainda que na análise dos grupos extremos de crianças, quanto à percepção do pai se salientou também a associação entre a variável tradutora da inclusão num destes dois grupos extremos e as variáveis idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural.

A leitura dos resultados obtidos na comparação entre os dois grupos extremos de crianças definidos a partir da distribuição, por um lado, da percepção do pai acerca da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e, por outro, da percepção do pai acerca da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas aproxima-se da leitura feita acerca dos resultados obtidos na comparação de grupos extremos relativamente à percepção da mãe, na medida em que evidenciou que enquanto a pertença a um dos grupos extremos definidos em termos da percepção do pai da competência aprendida da criança não está associada à distribuição determinada por qualquer das variáveis socio-demográficas consideradas, a pertença a um dos grupos extremos definidos em função da distribuição da percepção do pai da competência na realização de actividades ensinadas está fortemente associada à distribuição deste tipo de variáveis.

Por outro lado, se se verifica uma diferença significativa entre os grupos extremos definidos em função da percepção do pai da competência de realização de actividades ensinadas e a auto-percepção de competência na realização deste tipo de actividades, a mesma associação não se evidenciou entre a percepção do pai da competência da criança na realização de actividades aprendidas e auto-percepção de competência neste tipo de tarefas.

Finalmente, refira-se que os dois grupos extremos definidos em função da percepção do pai, seja da competência com que a criança realiza actividades aprendidas, seja da competência com que realiza actividades ensinadas, se mostraram estatisticamente diferentes a nível das variáveis relativas à percepção detida pelos *outros significativos* considerados neste estudo, acerca da competência da criança.

d. Percepção da Educadora

De seguida proceder-se-á à apresentação dos resultados das análises conduzidas com objectivo de responder a uma série de questões de investigação colocadas acerca das variáveis relativas à percepção da Educadora e por conseguinte, de verificar a validade das hipóteses formuladas.

A percepção da educadora foi avaliada, junto das crianças participantes no presente estudo através da Escala de Percepção da Educadora.

O estudo conduzido sobre este instrumento, junto da amostra de crianças de cinco anos, revelou que é possível distinguir entre dois constructos constituintes da percepção da educadora, tal como foi evidenciado pela análise factorial, estabelecendo-se a percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e a percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Na exploração que faremos do comportamento das variáveis relativas à percepção da educadora, distinguiremos por um lado a variável relativa à percepção da educadora da competência da criança, global, e, por outro, as variáveis relativas à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades aprendidas e à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades ensinadas.

d.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família

Um primeiro grupo de questões de investigação colocadas acerca da percepção que a educadora tem da competência da criança refere-se ao potencial efeito exercido por três variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família, a saber o sexo, a idade e o nível sócio-demográfico.

De acordo com a hipótese formulada nenhuma destas variáveis seria susceptível de estabelecer diferenças a nível da percepção da educadora. Neste sentido, procedeu-se à comparação entre as médias obtidas nas variáveis relativas à percepção da educadora, pelos grupos de crianças definidos em função de cada uma das variáveis socio-demográficas referidas.

Assim, no que diz respeito ao **sexo** da criança, não se encontraram quaisquer diferenças significativas, em qualquer uma das variáveis relativas à percepção da educadora, verificando-se deste modo a hipótese colocada.

De facto, na aplicação do teste t para amostras independentes, para comparação entre as médias obtidas por meninas e rapazes, na variável relativa à percepção da educadora da competência global da criança, obteve-se um valor de $t(126)=.54$, n.s. No mesmo sentido, na aplicação da análise de variância multivariada, para comparação das médias obtidas por meninas e rapazes nas variáveis relativas à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas, obtiveram-se como valores de $F(1,126)$, respectivamente, .39, n.s. e 2.69, n.s..

Quando consideramos a **idade** das crianças e comparamos a percepção das educadoras relativamente aos grupos atrás descritos, de crianças mais novas e crianças mais velhas da amostra, encontraram-se diferenças significativas apenas a nível da variável de percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades ensinadas, ($F(1,126)= 4.98$, $p<.05$), tendo as crianças mais velhas obtido uma média superior ($M=82.36$, $D-P=16.85$) à média das crianças mais novas ($M=74.77$, $D-P=20.43$). O valor de $F(1,126)$, obtido na mesma análise de variância multivariada para a variável relativa à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas foi igual a .80, n.s.. Finalmente, o valor de $t(126)$ obtido na aplicação do teste t para amostras independentes para comparação das médias obtidas pelos dois grupos na variável relativa à percepção da educadora da competência global da criança foi igual a 1.92, n.s..

Uma outra variável utilizada na caracterização da amostra de crianças foi o **nível socio-cultural** da família estabelecido a partir das habilitações literárias da mãe e do pai.

Assim, e com objectivo de verificar a hipótese colocada, pesquisou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na percepção das educadoras, relativamente a crianças oriundas de meios socio-culturais diferentes.

A análise de variância unifactorial conduzida para comparar as médias obtidas pelos três grupos na variável relativa à percepção da educadora da competência global da criança conduziu a um valor de $F(2,125)=1.02$, n.s. Na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos três grupos definidos em função do nível socio-cultural da família, nas variáveis relativas à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas, obtiveram-se valores de $F(2,125)$, respectivamente, de .83, n.s. e 2.01, n.s..

De acordo com os termos da hipótese colocada, não se encontraram quaisquer diferenças significativas entre os grupos, quer a nível da variável relativa à percepção que a educadora tem da competência da criança, em termos globais, quer quando se procede à distinção entre competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e competência na realização de actividades naturalmente aprendidas.

É curioso notar que, quando procedemos ao mesmo tipo de análise, em função do meio socio-cultural, a nível da auto-percepção de competência das crianças, também não surgiram quaisquer diferenças entre os grupos, enquanto que, quer as mães, quer os pais de nível socio-cultural baixo, percebem os seus filhos como menos competentes, em geral, e em particular, na realização de actividades ensinadas, do que as mães e pais de nível socio-cultural médio ou alto. Tal facto, conduz-nos a colocar a hipótese se não será a pertença dos pais a diferentes níveis socio-culturais que estabelece a diferença em termos da percepção que têm da competência dos seus filhos?

Em suma, no que diz respeito às variáveis socio-demográficas consideradas, sexo, idade e nível socio-cultural, os resultados encontrados confirmam a hipótese formulada no sentido destas variáveis não serem determinantes de diferenças, a nível da percepção da educadora.

d.2. Efeito do estatuto desenvolvimental atribuído à criança, pela educadora

Os resultados obtidos junto das educadoras foram submetidos a uma outra análise, tendo em vista identificar o efeito que a atribuição de um estatuto desenvolvimental diferenciado à criança, pela educadora, pudesse ter em termos da sua percepção da competência da criança. Isto é, procurou-se verificar a existência de diferenças significativas a nível das variáveis relativas à percepção da educadora, entre grupos de crianças classificadas em termos diferentes do ponto de vista desenvolvimental, tendo sido distinguidas as crianças que as educadoras consideram um pouco abaixo do nível esperado para a idade, aquelas que se encontram no nível esperado e aquelas que são julgadas acima deste nível.

Recorrendo à aplicação de uma análise de variância unifactorial, procedeu-se ao confronto entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças, definidos em função da classificação feita pelas educadoras, na variável percepção da educadora da competência da criança. O valor de $F(2,125)$ encontrado foi de 40.22, $p < .0001$. O procedimento de Scheffé revelou que os contrastes se estabeleciam entre todos os três grupos, tomados dois a dois.

Assim, a média obtida pelo grupo de crianças consideradas pelas respectivas educadoras como estando um pouco acima do nível esperado para a idade ($\underline{M}=87.75$; $\underline{D-P}=12.67$) é significativamente superior à média obtida pelo grupo de crianças consideradas no nível médio ($\underline{M}=74.11$; $\underline{D-P}=12.37$), a qual por sua vez é também significativamente superior à média obtida pelo grupo de crianças que as respectivas educadoras consideram um pouco abaixo do nível esperado para a idade ($\underline{M}=52.98$; $\underline{D-P}=15.61$).

No mesmo sentido, os resultados encontrados, na análise de variância multivariada conduzida para comparação entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças assim definidos, apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre quaisquer dois dos três grupos, a nível das duas variáveis consideradas, a saber, a variável relativa à percepção que a educadora tem da competência da criança na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas e a variável relativa à percepção que a educadora tem da competência da criança na realização de actividades que foram naturalmente aprendidas.

O quadro 5.25 apresenta as médias e desvios-padrão encontrados para os três grupos, nas duas variáveis referidas, bem como os valores de $F(2,125)$ encontrados.

Quadro 5.25 - Médias e desvios-padrão obtidos para os grupos de crianças, definidos em função do estatuto desenvolvimental atribuído pela educadora, nas variáveis relativas à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas e respectivos valores de $F(2,125)$

	Abaixo da média (N= 16)	Na média (N=78)	Acima da média (N= 34)	$F(2,125)$
Percep.Educ.Aprendido	53.87 (22.72)	69.84 (21.17)	86.27 (14.54)	15.93*
Percep.Educ.Ensinado	52.08 (22.84)	78.39 (14.72)	89.22 (15.34)	29.12*

* $p < .0001$

A leitura do quadro 5.25 permite verificar que, tal como esperado, o sentido da percepção que a educadora tem da competência da criança está associado ao estatuto desenvolvimental que ela lhe atribui.

É de salientar a existência de diferenças tão claramente estabelecidas entre os três grupos, o que nos leva a pensar que a percepção que as educadoras têm da competência de realização das crianças possa ser determinada por uma classificação prévia, ou seja, as crianças que são consideradas pelas educadoras como estando acima do nível de desenvolvimento esperado para a idade, são percebidas como competentes na realização de todas as actividades questionadas. Do mesmo modo, as crianças consideradas pelas educadoras como estando abaixo do nível de

desenvolvimento esperado para a idade, são percebidas como pouco competentes na realização de todas as actividades.

Por outro lado, a leitura destes resultados também nos pode levar a pensar que a classificação feita pelas educadoras acerca do nível desenvolvimental das crianças é condicionada de maneira diferencial pela percepção da competência. As crianças consideradas muito competentes na realização de todas as actividades são classificadas acima do esperado para a idade, as crianças consideradas competentes em todas as actividades, embora mais competentes nas actividades ensinadas do que nas aprendidas, são classificadas como estando no nível esperado para a idade, enquanto que as crianças consideradas mais competentes nas actividades naturalmente aprendidas, do que nas actividades intencionalmente ensinadas são classificadas como estando abaixo do nível esperado para a idade. Por outras palavras, também no que se refere às educadoras, a apreciação desenvolvimental global das crianças é condicionada pela facilidade destas em aprender o que lhes é intencionalmente proposto.

Em suma, podemos concluir que as educadoras têm ideias precisas sobre a competência pessoal das crianças que acompanham e que esta percepção se relaciona intimamente com uma apreciação do nível desenvolvimental das crianças.

d.3. Efeito de variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido

Um outro grupo de questões levantadas prendia-se com o efeito que poderiam ter sobre a percepção que a educadora tem da competência da criança, variáveis tradutoras de diferentes percursos académicos seguidos na história de vida das crianças.

Neste sentido foram consideradas as variáveis relativas à idade de ingresso num contexto formal de cuidados e educação, ao número de contextos formais frequentados na história de vida da criança, ao tempo, em anos, que a criança frequenta aquele mesmo jardim infantil e ao tempo, em anos, que a criança está com a mesma educadora, tendo sido adiantado que

nenhuma destas variáveis seria susceptível de estabelecer diferenças a nível da percepção da educadora.

Por conseguinte, procedeu-se, para cada uma das referidas variáveis, à comparação entre as médias obtidas, na variável relativa à percepção da educadora da competência global da criança, pelos respectivos grupos de crianças, através da aplicação de uma análise de variância multifactorial.

Destas comparações resultou que, ao contrário do que era esperado, uma destas variáveis se revelou determinante de diferenças com significância estatística, entre as crianças. De facto, o valor de $F(2,125)$ encontrado quando se considerou como variável independente a idade de ingresso num contexto formal de cuidado e educação, foi de 5.14, $p < .01$, enquanto que os valores de $F(2,125)$ encontrados quando as variáveis relativas ao número de contextos formais frequentados na história de vida da criança e ao tempo, em anos, que a criança frequenta o mesmo jardim infantil, foram usadas como variáveis independentes, foram 1.01, n.s. e 2.33, n.s., respectivamente. Quanto ao valor de $F(3,124)$ obtido, quando se considerou como variável independente o tempo em anos que a criança está com a mesma educadora, foi de 1.33, n.s.

O recurso ao procedimento de Scheffé para identificação dos contrastes entre os grupos de crianças definidos em função da idade de ingresso num contexto formal, mostrou que o grupo de crianças que começaram a frequentar o jardim infantil aos cinco anos de idade obteve uma média ($M=64.43$; $D-P=19.82$) significativamente inferior à média obtida pelo grupo de crianças que ingressaram num contexto formal de cuidado e educação em idade de creche ($M=78.71$; $D-P=15.47$).

Considerando o ingresso tardio daquele primeiro grupo de crianças num contexto pré-escolar, considera-se a hipótese que esta diferença, não esperada, a nível da percepção da educadora seja o reflexo da diferença existente a nível da competência real destas crianças na realização das referidas actividades.

A comparação entre as médias obtidas nas variáveis relativas à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, pelos diferentes grupos de crianças definidos em função da distribuição das referidas variáveis caracterizadoras

do percurso académico seguido, estabeleceu-se através da aplicação de uma análise de variância multivariada, para cada uma das variáveis independentes consideradas.

Assim verificou-se que quer o número de contextos formais frequentados na história de vida da criança, quer o tempo, em anos, que a criança está com a mesma educadora, não determinam grupos de crianças com médias significativamente diferentes, nas duas variáveis de percepção da educadora tratadas. Os valores de $F(2,125)$ obtidos para as variáveis relativas à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades aprendidas e à percepção da educadora na realização de actividades ensinadas, quando se considerou o número de contextos formais frequentados como variável independente, foram de 1.35, n.s. e .25, n.s., respectivamente. Os valores de $F(3,124)$ obtidos para as mesmas variáveis quando se considerou como variável independente o tempo que a criança está com a mesma educadora, foram, respectivamente, 1.84, n.s. e .34, n.s..

Quando se procedeu à comparação entre as médias obtidas naquelas variáveis de percepção da educadora, pelos grupos de crianças definidos em função da idade de ingresso num contexto formal e do tempo de frequência do mesmo jardim infantil, obtiveram-se valores significativos, indicadores de diferença entre os grupos. Tais diferenças, no entanto evidenciaram-se unicamente na variável relativa à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas, na medida em que os valores de $F(2,125)$ obtidos na variável de percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas foram, respectivamente, .50 e .47, n.s.

Os valores de $F(2,125)$ obtidos para a variável relativa à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas, quando se consideraram como variáveis independentes a idade de ingresso num contexto formal e do tempo de frequência do mesmo jardim de infância, foram, respectivamente, 8.49, $p < .001$ e 5.45, $p < .01$, tendo-se verificado que as médias, obtidas pelas crianças que ingressaram com cinco anos de idade pela primeira vez num contexto formal ($M=55.18$; $D-P=20.69$) e aquelas que frequentam o mesmo jardim infantil há menos de dois anos ($M=63.49$; $D-P=24.07$), são significativamente inferiores às médias obtidas pelas outras crianças. De facto, as crianças que

ingressaram pela primeira vez em idade creche obtiveram média de 79.14 ($\underline{D-P}=18.43$), as que ingressaram aos três ou quatro anos de idade tiveram média de 71.27 ($\underline{D-P}=22.69$), as que frequentam o mesmo jardim infantil há três ou quatro anos obtiveram média de 74.39 ($\underline{D-P}=21.11$) e, finalmente, aquelas que se encontram no mesmo jardim infantil há cinco anos ou mais obtiveram média de 80.76 ($\underline{D-P}=16.27$).

No que se refere à hipótese acerca do efeito da variável relativa ao tempo que a criança se encontra com a mesma educadora, sobre a exactidão da percepção da educadora, impõe-se determinar a amplitude do desvio desta percepção, relativamente ao real, para em seguida apreciar da existência de diferenças entre os quatro grupos de crianças, definidos em função do tempo com a mesma educadora, em termos deste desvio.

Neste sentido, tal como se havia procedido para a mãe e para o pai, foi computada uma nova variável, tradutora do desvio da percepção que a educadora tem da competência da criança, relativamente à competência pessoal realmente exibida pelas crianças na resolução das tarefas propostas¹⁵.

Em função da distribuição desta nova variável, procedeu-se à definição de três grupos de crianças:

- Um primeiro grupo inclui as crianças cujas educadoras detêm uma percepção competência inferior à competência realmente exibida, sendo o desvio superior a 10%. Estão nesta situação 36 crianças, representando 28.1% da amostra.

- Um segundo grupo inclui as crianças cujas educadoras detêm uma percepção correcta da sua competência, uma vez que esta não se afasta mais de 10% da competência realmente exibida. Estão nesta situação 61 crianças, representando 47.5% da amostra.

- Finalmente, o terceiro grupo reúne as crianças cujas educadoras detêm uma percepção da sua competência superior aquilo que estas crianças realmente exibiram. Estão nesta situação 40 crianças, representando 24.2% da amostra.

¹⁵ Note-se que estas tarefas propostas à criança, são exactamente as mesmas sobre as quais incidiu a apreciação da educadora.

Num segundo momento procedeu-se ao cruzamento entre esta variável tradutora da inclusão num destes grupos e a variável relativa ao tempo, em anos, a que a criança se encontra com a mesma educadora, tendo-se verificado, ao contrário do esperado de acordo com a hipótese formulada, que não havia associação entre estas duas variáveis, $\chi^2(6)=5.08$, n.s.. Ou seja, o tempo em anos a que a educadora conhece a criança, não influencia a precisão da sua percepção acerca da competência desta.

d.4. Efeito de variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado

Finalmente, outro tipo de questões colocadas acerca da percepção da educadora prendia-se com o efeito potencial de variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado pela criança, como o tipo de equipamento, lucrativo ou não lucrativo, e o Ministério de tutela do jardim de infância, a lotação da sala e a experiência profissional da educadora. A hipótese formulada ia no sentido de que nenhuma destas variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado seria susceptível de determinar diferenças a nível das variáveis de percepção da educadora.

Neste sentido, procedeu-se à comparação das médias obtidas, nas variáveis de percepção da educadora, pelos grupos de crianças susceptíveis de ser formados em função de cada uma daquelas variáveis.

Para comparar as médias obtidas na variável relativa à percepção da educadora da competência global da criança pelos dois grupos de crianças definidos em função do tipo de equipamento, lucrativo ou não lucrativo, ou pelos grupos definidos em função do Ministério de tutela do jardim infantil frequentado, recorreu-se ao teste t para amostras independentes. Os valores de $t(126)$ obtidos foram, respectivamente, iguais a .35, n.s. e 1.56, n.s..

A comparação entre as médias obtidas na variável relativa à percepção da educadora da competência global da criança, pelos grupos definidos em função da distribuição de variáveis como a lotação da sala e a experiência profissional da educadora foi estabelecida através de análises de variância unifactoriais. Os valores de $F(2,125)$ obtidos naquela variável de

percepção da educadora, nas análises de variância efectuadas, quando se considerou cada uma das referidas variáveis como independentes, foram, respectivamente, .23, n.s. e .59, n.s..

Uma vez que não foi encontrada qualquer diferença estatisticamente significativa entre quaisquer dois grupos definidos por qualquer uma das variáveis referidas, considera-se verificada a hipótese colocada.

d.5. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos da percepção da educadora.

Tal como estabelecido na definição dos objectivos e hipóteses em investigação neste estudo, como corolário da análise do potencial efeito, sobre a percepção da educadora, de uma série de variáveis de natureza socio-demográfica relativas à criança e à família e de outras variáveis relativas à criança, como o estatuto desenvolvimental atribuído pela educadora e características do seu percurso académico, bem como ainda de outras variáveis descritivas do contexto educativo frequentado, impõe-se a caracterização de dois grupos extremos de crianças relativamente à percepção que a respectiva educadora tem da sua competência.

Com este objectivo, por três vezes, definimos dois grupos de crianças, a partir, respectivamente, da distribuição da variável relativa à percepção da educadora acerca da competência global da criança, da distribuição da variável relativa à percepção da educadora acerca da competência com que a criança realiza actividades que foram naturalmente aprendidas e da distribuição da variável relativa à percepção da educadora acerca da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas.

Num primeiro momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável relativa à percepção da educadora. O primeiro grupo reúne as crianças cujas educadoras detêm a seu respeito uma percepção de competência baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças cujas educadoras detêm uma elevada percepção da sua

competência, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Assim, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa percepção da educadora da competência global da criança, incluía 40 crianças e que o segundo, de alta percepção da educadora, reunia 39 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável, com três variáveis socio-demográficas, sexo, idade e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia qualquer associação entre a distribuição da percepção da educadora, recodificada, e aquelas três variáveis, dado os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=.61$, n.s.), para a idade ($\chi^2(1)=3.65$, n.s.) e para o nível socio-cultural da família ($\chi^2(2)=1.49$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta percepção da educadora não é condicionada pelo grupo de pertença da criança em função do sexo, da idade, ou do nível socio-cultural.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção do melhor amigo, competência pessoal real e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas na variável situação real de aceitação social ($F(1,77)=28.88$, $p<.001$), na variável competência pessoal real ($F(1,77)=25.89$, $p<.001$), na variável percepção da mãe ($F(1,77)=19.65$, $p<.001$), e na variável percepção do pai ($F(1,77)=16.03$, $p<.001$), sendo como é obvio a média mais elevada obtida pelo grupo com alta percepção da educadora. O quadro 5.26 apresenta estes resultados.

Quadro 5.26 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa percepção da educadora e respectivos valores de $F(1,77)$

	Baixa Per.Educ.(N=40)	Alta Per.Educ.(N=39)	F(1,77)
Auto-percep. Competência	77.11 (12.96)	82.55 (12.23)	3.69
Auto-percep. Aceit. Social	67.50 (16.68)	67.77 (19.52)	0.95
Percepção da Mãe	75.17 (10.79)	85.36 (9.59)	19.65*
Percepção do Pai	73.06 (11.33)	82.68 (9.97)	16.03*
Percepção do Amigo	64.58 (21.07)	73.08 (18.19)	3.67
Competência Real	68.89 (13.09)	82.27 (10.03)	25.89*
Sit. Real Aceit. Social	58.81 (15.44)	75.09 (11.07)	28.88*

* $p < .001$

A leitura do quadro 5.26 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças cujas educadoras detêm elevada percepção da sua competência, se revelou significativamente diferente, a nível da competência pessoal real exibida, da percepção que os respectivos progenitores detêm da competência destas crianças e, ainda, a nível da sua situação real de aceitação social.

Num segundo momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável relativa à percepção da educadora da competência com que a criança realiza actividades que foram naturalmente aprendidas. O primeiro grupo reúne as crianças cujas educadoras detêm a seu respeito uma percepção de competência baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças cujas educadoras detêm uma elevada percepção da sua competência, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Assim, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa percepção da educadora da competência com que a criança realiza actividades que foram naturalmente aprendidas, incluía 47 crianças tal como o segundo, de alta percepção da educadora.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável, com três variáveis socio-demográficas,

sexo, idade e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia qualquer associação entre a distribuição da percepção da educadora da competência com que a criança realiza actividades que foram naturalmente aprendidas, recodificada, e aquelas três variáveis, dado os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=1.07$, n.s.), para a idade ($\chi^2(1)=1.57$, n.s.) e para o nível socio-cultural da família ($\chi^2(2)=1.34$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta percepção da educadora não é condicionada pelo grupo de pertença em função do sexo, da idade, ou do nível socio-cultural.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai e percepção do melhor amigo da competência com que a criança realiza actividades aprendidas, competência real na realização deste tipo de actividades e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas na variável situação real de aceitação social ($F(1,92)=14.71$, $p<.001$), na variável competência real na realização de actividades aprendidas ($F(1,92)=11.86$, $p<.01$) e na variável percepção da mãe da competência com que a criança realiza actividades que foram aprendidas naturalmente ($F(1,92)=11.50$, $p<.01$), sendo como é obvio a média mais elevada obtida pelo grupo com alta percepção da educadora. O quadro 5.27, na página seguinte, apresenta estes resultados.

A leitura do quadro 5.27 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças cujas educadoras detêm elevada percepção da sua competência na realização de actividades que foram naturalmente aprendidas, se revelou significativamente diferente, a nível da competência pessoal real exibida, da percepção que os respectivos pais detêm da competência destas crianças e, ainda, a nível da sua situação real de aceitação social.

Quadro 5.27 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa percepção da educadora da competência com que realizam actividades aprendidas e respectivos valores de $F(1,92)$

	Baixa Per.Ed.Apr(N=47)	Alta Per.Ed.Apr(N=47)	F(1,92)
Auto-percep. Comp. Apr.	80.50 (17.79)	82.27 (15.23)	0.27
Auto-percep. Aceit. Social	67.38 (18.69)	68.19 (18.77)	0.84
Percepção da Mãe Apr.	73.86 (18.36)	84.80 (12.35)	11.50*
Percepção do Pai Apr.	73.15 (16.51)	78.82 (15.66)	2.92
Percepção do Amigo Apr.	67.64 (22.12)	73.32 (21.10)	1.62
Competência Real Apr.	68.09 (16.50)	78.58 (12.81)	11.86*
Sit. Real Aceit. Social	61.40 (15.53)	72.39 (12.04)	14.71**

* $p < .01$

** $p < .001$

Finalmente, num terceiro momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável relativa à percepção da educadora da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas. O primeiro grupo reúne as crianças cujas educadoras detêm a seu respeito uma percepção de competência baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças cujas educadoras detêm uma elevada percepção da sua competência, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Tal como procedemos anteriormente, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa percepção da educadora da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas, incluía 41 crianças enquanto o segundo, de alta percepção da educadora da competência com que a criança realiza este tipo de actividades, reúne 45 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável, com três variáveis socio-demográficas, sexo, idade e nível socio-cultural, tendo-se verificado que apenas existia associação entre a distribuição da percepção da educadora da competência

com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas, recodificada, e o grupo etário de pertença da criança, dado os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=2.89$, n.s.), para a idade ($\chi^2(1)=6.05$, $p<.05$.) e para o nível socio-cultural da família ($\chi^2(2)=3.31$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos extremos, de baixa ou alta percepção da educadora, está associada ao grupo de pertença em função da idade, com tendência às crianças mais velhas pertencerem ao grupo extremo de alta percepção da educadora.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai e percepção do melhor amigo da competência com que a criança realiza actividades ensinadas, competência real na realização deste tipo de actividades e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas na variável competência real na realização de actividades ensinadas ($F(1,84)=33.82$, $p<.001$), na variável relativa à auto-percepção de competência ensinada ($F(1,84)=29.54$, $p<.001$), nas variáveis relativas à percepção da mãe ($F(1,84)=23.67$, $p<.001$), à percepção do pai ($F(1,84)=32.18$, $p<.001$) e à percepção do amigo ($F(1,84)=8.70$, $p<.01$) da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas, bem como na variável situação real de aceitação social ($F(1,84)=29.54$, $p<.001$), sendo a média mais elevada obtida pelo grupo com alta percepção da educadora. O quadro 5.28, na página seguinte, apresenta estes resultados.

A leitura do quadro 5.28 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças cujas educadoras detêm elevada percepção da sua competência na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas, se revelou significativamente diferente, em termos das médias obtidas em todas as variáveis consideradas excepto na variável relativa à auto-percepção de aceitação social.

Quadro 5.28 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa percepção da educadora da competência com que realizam actividades ensinadas e respectivos valores de $F(1,84)$

	Baixa Per.Ed.Ens(N=41)	Alta Per.Ed.Ens.(N=45)	F(1,84)
Auto-percep. Comp. Ens.	80.50 (17.79)	82.27 (15.23)	29.54**
Auto-percep. Aceit. Social	67.38 (18.69)	68.19 (18.77)	0.20
Percepção da Mãe Ens.	73.86 (18.36)	84.80 (12.35)	23.67**
Percepção do Pai Ens.	73.15 (16.51)	78.82 (15.66)	32.18**
Percepção do Amigo Ens.	67.64 (22.12)	73.32 (21.10)	8.70*
Competência Real Ens.	68.09 (16.50)	78.58 (12.81)	33.82**
Sit. Real Aceit. Social	61.40 (15.53)	72.39 (12.04)	29.54**

* $p < .01$

** $p < .001$

Em síntese, como resultado das análises empreendidas com objectivo de verificar as hipóteses avançadas relativamente à percepção da educadora, salienta-se o facto destas terem sido confirmadas, na sua quase totalidade.

Na realidade, verificou-se que quer as variáveis socio-demográficas, quer as variáveis de caracterização do contexto educativo, quer as variáveis descritivas do percurso académico seguido, com excepção da idade de ingresso num contexto formal, se revelaram, de acordo com o esperado, como não determinantes de diferenças a nível da percepção da educadora.

Pelo contrário, mas também de acordo com o esperado, o estatuto desenvolvimental atribuído pela educadora revelou-se como uma variável fortemente associada ao sentido da percepção da educadora.

Finalmente, é de referir que a pertença a um dos grupos extremos, definidos em função da percepção da educadora, não é condicionada por qualquer das variáveis socio-demográficas consideradas, sendo no entanto representativa de posse de um perfil característico de resultados, associando a competência real exibida, a percepção de ambos os pais e a situação real de aceitação social das crianças.

Quando se procede à comparação dos resultados obtidos pelos grupos extremos definidos em função da percepção da educadora da competência com que a criança realiza, por um lado, actividades que foram naturalmente aprendidas e, por outro, actividades intencionalmente ensinadas, verifica-se que os dois primeiros grupos extremos apenas se distinguem ao nível da competência real realmente exibida e da percepção da mãe, enquanto que os dois segundos grupos se diferenciam ao nível de todas as variáveis excepto a auto-percepção de aceitação social, evidenciando que no que diz respeito à percepção de competência ensinada há maior associação entre as diferentes variáveis consideradas.

e. Percepção do Amigo

e.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família

Passaremos de seguida à análise dos dados acerca da apreciação da competência pessoal das crianças feita pelos pares. Tal como atrás exprimimos, sob pena de obter uma série de dados estatísticos com pouco significado conceptual, as únicas questões levantadas acerca da percepção que a criança apontada como o melhor amigo ou melhor amiga da criança-alvo tem da competência da criança, referem-se à identificação do efeito de duas variáveis socio-demográficas, sexo e idade.

Assim, procedeu-se à comparação entre as médias obtidas nas variáveis relativas à percepção do amigo, por grupos de crianças definidos em função destas duas variáveis.

No que diz respeito ao **sexo** da criança, não se encontraram quaisquer diferenças significativas, no que se refere à apreciação feita pelos pares, a nível de qualquer das variáveis, de acordo com a hipótese formulada. De facto, o valor de $t(126)$ obtido para a variável relativa à

percepção do amigo da competência global da criança foi de .24, n.s.. No mesmo sentido obtiveram-se valores de $F(1,126)$ para as variáveis relativas à percepção do amigo da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e à percepção do amigo da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas, respectivamente, iguais a .03, n.s. e .44, n.s..

Quando consideramos a **idade** das crianças e comparamos a percepção dos pares relativamente aos grupos, atrás descritos, de crianças mais novas e crianças mais velhas da amostra, encontramos diferenças significativas ao nível da variável relativa à percepção que o melhor amigo tem da competência da criança, em termos globais, na medida em que $t(126)=2.38$, $p<.05$, tendo o grupo de crianças mais velhas ($M=76.54$; $D-P=16.63$) obtido uma média superior ao grupo das crianças mais novas ($M=68.58$; $D-P=20.04$).

A análise de variância multivariada conduzida para comparação das médias obtidas na variável relativa à percepção que o melhor amigo tem da competência da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas e na variável relativa à percepção que o melhor amigo tem da competência da criança na realização de actividades naturalmente aprendidas, pelos dois grupos de crianças definidos em função da idade, revelou a existência de diferenças significativas. O quadro 5.29 apresenta estes resultados.

Quadro 5.29 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos das crianças definidos em função da idade, nas variáveis relativas à percepção do amigo da competência da criança na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Mais velhas (N=54)	Mais novas (N=74)	F(1,126)
Percep.Amigo Aprendido	74.61 (18.57)	67.17 (18.57)	4.05*
Percep.Amigo Ensinado	78.47 (16.92)	69.99 (20.55)	6.15*

* $p<.05$

A leitura do quadro 5.29 permite verificar que a percepção que o melhor amigo tem da competência da criança é sensível à idade da criança, sendo que as crianças mais velhas são percebidas pelos pares como mais competentes na realização de actividades próprias da idade.

Estes resultados são contrários à hipótese formulada, pelo que se investigou se a sua razão de ser derivava de uma eventual diferença de idades entre a criança-alvo e o melhor amigo, assumindo que na apreciação feita, os pares poderiam ter recorrido a si próprios como modelo de comparação. Neste sentido, pesquisou-se a existência de diferenças significativas, em função de uma disparidade de idades existente ou não entre a criança-alvo e o seu melhor amigo, tendo-se verificado que não surgiu qualquer diferença. Assim, a diferença na apreciação feita pelos pares, encontrada entre os dois grupos de crianças definidos na amostra em função da idade, parece ter alguma razão de ser, na medida em que não é condicionada pelo facto de ser feita por uma outra criança mais velha ou mais nova.

f. Competência Pessoal Real

De seguida, passaremos à apresentação das análises conduzidas com objectivo de responder às questões respeitantes às variáveis relativas à competência pessoal da criança. Tal como procedemos para as variáveis anteriormente tratadas, seguiremos a organização proposta na formulação das hipóteses em estudo.

A competência pessoal real foi avaliada, junto das crianças participantes no presente estudo através do Protocolo de Competência Real.

O estudo conduzido sobre este instrumento, junto da amostra de crianças de cinco anos, revelou que é possível distinguir entre dois constructos constituintes da competência real, tal como foi evidenciado pela análise factorial, estabelecendo-se a competência real da criança na realização

de actividades naturalmente aprendidas e a competência real da criança na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Na exploração que faremos do comportamento das variáveis relativas à competência real, distinguiremos por um lado a variável relativa à competência real da criança, global, e, por outro, as variáveis relativas à competência real da criança na realização de actividades aprendidas e à competência real da criança na realização de actividades ensinadas.

f.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família

No que se refere ao estudo do efeito de uma série de variáveis de natureza socio-demográfica sobre as variáveis relativas à competência pessoal real, procedeu-se à pesquisa de diferenças significativas entre as médias obtidas nestas variáveis pelos grupos de crianças definidos em função do sexo, idade, dimensão da fratria e nível sócio-cultural.

f.1.1. Sexo

No que diz respeito ao sexo, procedeu-se à comparação entre os resultados obtidos pelas meninas e pelos rapazes da amostra, nas variáveis relativas à competência real exibida pelas crianças.

Assim, embora não tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, a nível da competência pessoal real ($t(126) = .42, n.s.$), quando se procedeu à discriminação entre competência real na realização de actividades aprendidas e competência real na realização de actividades ensinadas, já emergiram algumas.

Os valores de $F(1,126)$ obtidos na análise de variância multivariada conduzida para comparação das médias obtidas, por meninas e rapazes, nas variáveis relativas à competência real exibida na realização de actividades naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas, foram 4.25, $p < .05$ e 3.29, $n.s.$, respectivamente. De facto, na variável relativa à competência

exibida na realização de actividades naturalmente aprendidas os rapazes apresentam uma média ($\underline{M}=75.18$; $\underline{D-P}=16.65$) significativamente superior à média obtida pelas meninas ($\underline{M}=69.74$, $\underline{D-P}=12.94$).

Em suma, ao contrário do previsto na hipótese formulada, o grupo dos rapazes revelou-se mais competente na realização de tarefas naturalmente aprendidas.

f.1.2. Idade

Outra variável socio-demográfica considerada na pesquisa de diferenças significativas a nível da competência real, foi a idade das crianças. Neste sentido, procedeu-se à comparação entre as médias obtidas, nas variáveis relativas à competência pessoal real, pelos dois grupos de crianças definidos em função da idade.

A comparação das médias obtidas pelos dois grupos, de crianças mais novas e de crianças mais velhas, apontou para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, a nível da competência pessoal, em termos globais e a nível da competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, com uma superioridade das crianças mais velhas.

De facto, o teste t para amostras independentes revelou que o grupo das crianças mais velhas obteve uma média ($\underline{M}=79.63$; $\underline{D-P}=11.38$) significativamente ($t_{(126)}=2.68$, $p<.01$) superior à média obtida pelas crianças mais novas ($\underline{M}=73.87$; $\underline{D-P}=12.40$), na variável relativa à competência pessoal real.

Para comparação das médias obtidas nas variáveis relativas à competência exibida pela criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas, procedeu-se à aplicação de uma análise de variância multivariada. O quadro seguinte apresenta as médias e respectivos desvios-padrão obtidos pelos dois grupos, bem como os valores de $\underline{F}(1,126)$ encontrados.

Quadro 5.30 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos das crianças definidos em função da idade, nas variáveis relativas à competência real na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$

	Mais velhas (N=54)	Mais novas (N=74)	F(1,126)
Comp.realiz.activ.apren	75.68 (16.29)	70.18 (13.88)	4.23*
Comp.realiz.activ.ensi.	82.45 (14.53)	76.51 (18.52)	3.83

* $p < .05$

A leitura do quadro 5.30 permite verificar que, de acordo com o esperado, as crianças mais velhas da amostra se revelaram mais competentes numa série de tarefas próprias da idade. Note-se no entanto que quando é tida em conta a natureza das tarefas, esta superioridade só se evidencia nas actividades ditas naturalmente aprendidas. Os resultados encontrados confirmam a hipótese que havia sido colocada da existência de diferenças a nível da realização exibida por grupos de crianças de idade ligeiramente diferente, na medida em que todas têm cinco anos.

f.1.3. Dimensão da fratria

Outra variável caracterizadora da nossa amostra dizia respeito à dimensão da fratria da criança, mais concretamente se se tratava de uma criança com ou sem irmãos. A comparação da realização apresentada por estes dois grupos de crianças permitiu identificar as situações nas quais as médias obtidas são estatisticamente diferentes.

Assim, verificou-se que as crianças primogénitas de fratrias com dois ou mais irmãos são mais competentes na realização das actividades propostas em geral e, em particular, naquelas que supõem uma aprendizagem intencional.

De facto, o teste t para amostras independentes revelou que o grupo das crianças que sendo primogénitas têm irmãos obteve uma média ($M=78.65$; $D-P=12.98$) significativamente ($t_{(126)}=2.42$, $p < .05$) superior à média obtida pelas crianças, filhos únicos ($M=73.47$; $D-P=10.79$), na variável relativa à competência pessoal real.

Para comparação das médias obtidas, nas variáveis relativas à competência exibida pela criança na realização de actividades naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas, pelos grupos de crianças definidos em função da dimensão da fratria, procedeu-se à aplicação de uma análise de variância multivariada. O quadro 5.31 apresenta as médias e respectivos desvios-padrão obtidos pelos dois grupos, bem como os valores de $F(1,126)$ encontrados.

Quadro 5.31 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças definidos em função da dimensão da fratria, nas variáveis de competência real exibida na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Fratria = 0 (N=58)	Fratria \geq 1 (N=70)	F(1,126)
Comp.realiz.activ.apre.	71.49 (15.64)	73.33 (14.76)	0.47
Comp.realiz.activ.ens.	74.88 (15.85)	82.45 (17.53)	6.45*

* $p < .05$

A leitura do quadro 5.23 permite considerar, de facto, as crianças da amostra que têm irmãos¹⁶ como mais competentes na realização de várias actividades adequadas ao seu nível etário especialmente naquelas que supõem uma aprendizagem intencional.

Este resultado é contrário ao esperado segundo com as hipóteses formuladas.

f.1.4. Nível socio-cultural

Finalmente, comparou-se a competência exibida por grupos de crianças pertencentes a diferentes níveis socio-culturais. Tal análise levou à identificação das crianças oriundas do meio socio-cultural baixo, como menos competentes em geral e, em particular, na realização de actividades que supõem uma aprendizagem intencional.

¹⁶ Note-se que se trata de irmãos mais novos, na medida em que todas as crianças da amostra são primogénitas.

De facto, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação entre as médias, na variável relativa à competência pessoal real, obtidas pelos três grupos de crianças, definidos em função do nível sócio-cultural da família, forneceu um valor de $F(2,125)$ igual a 8.35, $p < .001$. O procedimento de Scheffé para identificação dos contrastes, revelou que a média obtida pelo grupo das crianças de nível baixo ($M=70.50$; $D-P=11.54$) é significativamente inferior que, quer a média das crianças de nível médio ($M=77.78$; $D-P=11.82$), quer a média apresentada pelo grupo das crianças de nível alto ($M=80.43$; $D-P=11.49$).

Por outro lado, foi conduzida uma análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos três grupos de crianças, nas variáveis relativas à competência exibida na realização de actividades naturalmente aprendidas e de actividades intencionalmente ensinadas. Os resultados obtidos são apresentados no quadro 5.32.

Quadro 5.32 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos a partir do nível socio-cultural da família, nas variáveis relativas à competência real exibida na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(2,125)$.

	Alto (N= 44)	Médio (N=42)	Baixo (N= 42)	F(2, 125)
Comp.realiz.activ.apren	73.64 (15.55)	72.38 (14.47)	71.43 (15.61)	0.23
Comp.realiz.activ.ens	85.28 (15.80)	81.63 (15.58)	69.84 (16.45)	10.91*

* $p < .001$

A leitura do quadro 5.32 permite concluir que crianças pertencentes a diferentes níveis socio-culturais exibiram diferente competência na realização de tarefas adequadas ao seu nível etário, embora esta diferença se tenha manifestado de modo especial a nível de actividades que supõem uma aprendizagem intencional.

O procedimento de Scheffé revelou que as diferenças encontradas se manifestaram entre o grupo de crianças oriundas de um nível socio-cultural baixo e cada um dos dois outros grupos. De facto, as crianças pertencentes ao nível socio-cultural baixo revelaram-se menos competentes na realização de uma série de tarefas próprias do seu nível etário e, em

especial, naquelas que implicavam a possibilidade de uma aprendizagem intencional anterior.

Os resultados obtidos nesta comparação confirmam a hipótese colocada de que famílias pertencentes a diferentes níveis socio-culturais constituem diferentes potenciais de estimulação. Tal diferença seria particularmente evidente na realização exibida na resolução de tarefas implicando uma aprendizagem intencional e orientada, o que de facto aconteceu, na medida em que as crianças pertencentes a um nível socio-cultural mais baixo se revelaram menos competentes na concretização deste tipo de tarefas.

f.2. Efeito do estatuto desenvolvimental atribuído pelos adultos significativos.

Tendo em vista proceder ao estudo do efeito do estatuto desenvolvimental atribuído pelos adultos significativos, sobre a competência real exibida pelas crianças, procedemos à comparação das médias obtidas nas variáveis relativas à competência real, por grupos de crianças, definidos em função da classificação estabelecida pela mãe, pelo pai e pela educadora respectivos, considerando a criança-alvo como estando acima, abaixo ou no nível desenvolvimental esperado para a idade. Uma vez que cada criança foi classificada, independentemente, pela mãe, pelo pai e pela educadora, como sendo pior, igual ou melhor que as outras crianças da sua idade, os grupos de crianças cujas médias foram comparadas têm constituição diferente consoante foi tida em conta a opinião da mãe, do pai ou da educadora. Passaremos de seguida à apresentação dos resultados obtidos nestas análises.

Tomando como referência o estatuto desenvolvimental atribuído pela mãe, foram considerados apenas dois grupos, na medida em que como referido atrás, a frequência de crianças com estatuto abaixo do nível esperado para a idade foi muito pequena. Assim, o teste t para amostras independentes usado para comparação das médias obtidas por estes dois grupos, na variável relativa à competência pessoal real, apontou para a existência de diferenças significativas entre os grupos ($t_{(126)}=2.90$, $p<.01$),

sendo a média obtida pelo grupo das crianças consideradas um pouco acima da média pelas respectivas mães ($\underline{M}=79.41$; $\underline{D-P}=11.10$) superior ao outro grupo ($\underline{M}=73.29$; $\underline{D-P}=11.68$).

O quadro 5.33 apresenta as médias e desvios-padrão obtidos por estes dois grupos, nas variáveis relativas à competência real exibida na realização de actividades naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas, bem como os valores de $\underline{F}(1,126)$, obtidos na análise de variância multivariada conduzida.

Quadro 5.33 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos a partir da classificação da mãe, nas variáveis relativas à competência real exibida na realização de actividades aprendidas e ensinadas e respectivos valores de $\underline{F}(1,126)$.

	Abaixo ou na média (N=65)	Acima da média (N= 63)	$\underline{F}(1,126)$
Comp.realiz.activ.apren.	71.18 (14.34)	73.86 (15.89)	1.01
Comp.realiz.activ.ens.	74.80 (17.79)	83.37 (15.42)	8.47*

* $p < .01$

A leitura do quadro 5.33 permite verificar que, de facto, as crianças apontadas pelas mães como estando acima do nível desenvolvimental esperado para a idade, se revelaram mais competentes na realização das actividades propostas do que as outras, particularmente naquelas que supõem uma aprendizagem intencional. Tal dado vem de algum modo corroborar a suposição levantada a quando da leitura dos dados acerca da qualidade da percepção que as mães têm da competência dos seus filhos, a qual considerámos impregnada pela facilidade ou dificuldade com que as crianças aprendem aquilo que se lhes tenta ensinar. Verifica-se pois que estas crianças tiveram oportunidade de realizar certas aprendizagens dirigidas, consideradas como adequadas a um nível pré-escolar.

No que diz respeito ao estatuto desenvolvimental da criança atribuído pelo pai, tal como procedemos atrás, apenas se distinguiram dois grupos de crianças, na medida em que a frequência do estatuto abaixo do nível esperado para a idade, foi muito reduzida. Assim, os dois grupos

constituídos incluem, por um lado, as crianças classificadas pelo respectivo pai como estando um pouco abaixo ou no nível esperado para a idade e, por outro, as crianças consideradas acima do nível esperado.

O teste t para amostras independentes, usado para comparar as médias obtidas por estes dois grupos, na variável relativa à competência pessoal real, revelou a não existência de diferenças significativas entre eles ($t_{(126)}=1.28$, n.s.). No mesmo sentido, os valores de $F(1,126)$ obtidos na análise de variância multivariada para comparar as médias obtidas nas variáveis relativas à competência exibida na realização de actividades naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas, foram .21, n.s. e 1.64, n.s., respectivamente.

Estes valores confirmam a não existência de diferenças estatisticamente significativas a nível da competência de realização exibida pelos dois grupos de crianças, definidos em função da apreciação feita pelos pais sobre o seu nível desenvolvimental, em qualquer das variáveis relativas à competência real. Assim, e apesar de encontrarmos ligeiramente melhores resultados junto das crianças classificadas como estando um pouco acima da média da idade, questionamo-nos acerca dos critérios seguidos e das referências usadas pelos pais na apreciação desenvolvimental que fazem dos seus filhos.

Finalmente, quando apreciamos os resultados obtidos pelos grupos de crianças definidos agora, a partir da classificação da educadora obtemos diferenças bem estabelecidas entre eles.

Para comparação das médias obtidas pelos três grupos de crianças definidos de acordo com a atribuição de estatuto desenvolvimental feita pela respectiva educadora, na variável relativa à competência pessoal real, procedeu-se à aplicação de uma análise de variância unifactorial, tendo-se obtido como valor de $F(2,125)=17.41$, $p<.0001$. O procedimento de Scheffé revelou que as diferenças encontradas se manifestaram entre o grupo de crianças consideradas pela respectiva educadora como estando um pouco abaixo do nível desenvolvimental esperado para a idade e cada um dos outros dois grupos.

De facto, verifica-se que o grupo de crianças consideradas abaixo do nível da idade apresentou uma média ($\underline{M}=62.15$; $\underline{D-P}=13.14$) significativamente inferior à média obtida pelo grupo das crianças julgadas no nível esperado para a idade ($\underline{M}=76.92$; $\underline{D-P}=10.78$) e à média do grupo considerado acima do nível esperado para a idade ($\underline{M}=81.54$; $\underline{D-P}=10.19$).

O quadro 5.34 apresenta as médias e respectivos desvios-padrão obtidos pelos três grupos de crianças, definidos segundo o estatuto desenvolvimental atribuído pela educadora, nas variáveis relativas à competência real exibida na realização de actividades naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas, bem como os valores de $\underline{F}(2,125)$ obtidos na análise de variância multivariada conduzida.

Quadro 5.34 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos a partir da classificação da educadora, nas variáveis relativas à competência real exibida na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $\underline{F}(2,125)$.

	Abaixo (N= 16)	Na média (N=78)	Acima (N= 34)	$\underline{F}(2,125)$
Comp.realiz.act.apren.	60.83 (14.38)	73.67 (14.96)	75.29 (13.69s)	6.01*
Comp.realiz.act.ens.	63.10 (17.17)	79.24 (15.58)	85.99 (16.07)	11.29**

* $p<.01$

** $p<.001$

O quadro 5.34 ilustra as diferenças encontradas em termos de competência, na realização de uma série de tarefas variadas de nível pré-escolar, entre três grupos de crianças diferenciadas segundo o seu estatuto desenvolvimental, a partir da opinião das respectivas educadoras. De facto, pode apreciar-se que estas crianças se comportaram de modo bem distinto na realização das várias tarefas propostas. O procedimento de Scheffé permitiu identificar como menos competentes aquelas que as educadoras tinham apontado como encontrando-se um pouco abaixo do nível esperado para a idade. É curioso notar-se que esta diferença das crianças apontadas pela educadora como estando abaixo do nível desenvolvimental esperado, se evidencia quer no que diz respeito à variável relativa à competência pessoal real, quer nas variáveis relativas à competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e nas actividades naturalmente aprendidas.

Tomados os resultados no seu todo, consideramos que os critérios das educadoras, para apreciação do estatuto desenvolvimental das crianças, se aproximam mais, do que aqueles praticados pelas mães ou pelos pais, das referências usadas neste estudo na avaliação da competência.

f.3. Efeito do tempo passado com a mãe e com o pai, semanalmente

Com objectivo de verificar o efeito potencial sobre as variáveis relativas à competência real, exercido por variáveis tradutoras da quantidade de tempo que semanalmente as crianças passam com a mãe e com o pai, procedeu-se à comparação entre as médias obtidas nestas variáveis pelos grupos de crianças, definidos em função do tempo com cada um dos pais.

No que diz respeito aos três grupos de crianças, definidos em função do tempo passado com a mãe, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas a nível de qualquer das variáveis de competência real, confirmando-se a hipótese colocada.

De facto, a análise de variância unifactorial aplicada, para comparação das médias obtidas pelos três grupos, na variável relativa à competência pessoal real, forneceu como valor de $F(2,125)=.18$, n.s.. No mesmo sentido, os valores de $F(2,125)$ obtidos, na análise de variância multivariada conduzida para comparação das médias obtidas pelos três grupos de crianças assim definidos, nas variáveis relativas à competência exibida na realização de actividades aprendidas e ensinadas foram, respectivamente, iguais a .12, n.s. e .14, n.s..

No que diz respeito aos três grupos definidos em função do tempo passado com o pai, evidenciaram-se diferenças significativas, a nível das variáveis relativas à competência exibida na realização de actividades próprias da idade.

A comparação entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças, definidos em função do tempo que passam por semana com o pai, na

variável relativa à competência pessoal real, estabeleceu-se através de uma análise de variância unifactorial, na qual se obteve um valor de $F(2,125)=3.40$, $p<.05$.

Na análise de variância multivariada aplicada para comparação das médias obtidas pelos três grupos nas variáveis relativas à competência exibida na realização de actividades aprendidas e ensinadas, obtiveram-se como valores de $F(2,125)$, respectivamente, 5.21, $p<.01$ e 1.04, n.s..

O procedimento de Scheffé, para identificação dos grupos contrastantes, revelou que as crianças que dispõem de um máximo diário de contacto com o pai de uma hora, se mostraram menos competentes ($M=64.44$; $D-P=12.26$) na resolução das tarefas incluídas no protocolo de avaliação da competência pessoal real, designadas por "naturalmente aprendidas" e que são essencialmente actividades de motricidade grossa, do que quer as crianças que dispõem do pai entre 2 e 4 horas por dia, para além do período do sono ($M=74.47$; $D-P=15.67$), quer aquelas que passam com o pai entre 4 e 7 horas por dia, para além do período de sono ($M=75.44$, $D-P=12.97$).

Estes resultados, diferentes do esperado, de acordo com as hipóteses formuladas, conduzem a pensar que é no contacto informal com os pais (progenitores masculinos) que as crianças "naturalmente" aprendem a correr, saltar, trepar, jogar à bola...

f.4. Efeito de variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido

Tendo em vista determinar o efeito que poderiam ter sobre as variáveis relativas à competência real, variáveis caracterizadoras de percursos académicos diferentes, analisou-se a competência de realização exibida por crianças pertencentes a grupos diferentes em função da idade de ingresso num contexto formal de cuidado e educação, ou do número de contextos formais diferentes frequentados no percurso de vida, ou do tempo a que se encontram no mesmo jardim infantil, ou do tempo a que se encontram com a mesma educadora. Esta análise consistiu na comparação

entre as médias obtidas, nas variáveis de competência real, por grupos de crianças definidos em função das referidas variáveis de percurso académico.

De todas as variáveis consideradas, apenas o tempo de frequência de contextos formais de cuidado e educação no percurso de vida da criança determinou grupos de crianças que se revelaram significativamente diferentes a nível da competência manifestada na realização das tarefas propostas. Estas diferenças foram identificadas através da aplicação de uma análise de variância unifactorial, na qual se obteve $F(2,125)=4.22, p<.05$.

O procedimento de Scheffé, para identificação dos grupos contrastantes, revelou que o grupo das crianças que ingressaram pela primeira vez num contexto formal aos cinco anos de idade, detem uma média ($M=68.45$; $D-P=14.83$), na variável relativa à competência pessoal real significativamente inferior, quer ao grupo das crianças que frequentam o jardim infantil desde os três ou quatro anos de idade ($M=77.32$; $D-P=11.43$), quer ao grupo que frequenta um contexto formal desde a creche ($M=77.72$; $D-P=11.56$).

Por outro lado, nas análises de variância unifactoriais conduzidas com a variável relativa à competência pessoal real, utilizando como variáveis independentes o número de contextos formais frequentados, o tempo, em anos, de frequência do jardim infantil e o tempo, em anos, com a mesma educadora, obtiveram-se, respectivamente, $F(2,125)=1.13, n.s.$, $F(2,125)=1.28, n.s.$ e $F(3,124)=1.64, n.s.$

O quadro 5.35, na página seguinte, apresenta as médias e respectivos desvios-padrão obtidos pelos três grupos de crianças, definidos em função da idade de ingresso num contexto formal de educação e cuidado, nas variáveis relativas à competência real exibida na realização de actividades ditas naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas, bem como os valores de $F(2,125)$ obtidos na análise de variância multivariada conduzida para comparação das médias.

A leitura do quadro 5.35 permite confirmar a hipótese colocada de que percursos académicos diferentes constituem diferentes oportunidades de desenvolvimento. De facto, verifica-se que as crianças que ingressaram tardiamente num contexto formal pré-escolar evidenciaram menor competência na resolução de uma série de tarefas próprias da idade e, em

particular, naquelas que implicavam uma aprendizagem intencional e orientada.

Quadro 5.35 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos a partir da idade de ingresso num contexto formal, nas variáveis relativas à competência real exibida na realização de actividades aprendidas e ensinadas, com respectivos valores de $F(2,125)$.

	Desde creche (N= 50)	Desde 3-4 anos (N=61)	Aos 5 anos (N= 17)	F(2,125)
Comp.realiz.act.apren.	71.73 (14.54)	74.32 (15.05)	68.24 (16.92)	1.18
Comp.realiz.act.ens.	82.00 (16.14)	79.47 (16.46)	68.63 (19.42)	4.09*

* $p < .05$

A idade de ingresso num contexto formal de educação e cuidado foi a única variável, de entre aquelas que escolhemos para caracterizar diferentes percursos académicos na história de vida das crianças, que se revelou determinante a nível da competência exibida. De facto, é a possibilidade de participar num contexto de desenvolvimento, obviamente com características diferentes e representando oportunidades de confronto com situações diferentes do contexto familiar, a partir de uma idade precoce, que se traduz por um potencial de estimulação promotor de competência.

f.5. Efeito de variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado

Tendo em vista proceder ao estudo do efeito sobre as variáveis relativas à competência real, de uma série de variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado pelas crianças, procedeu-se à comparação entre as médias obtidas pelos grupos de crianças definidos em função do tipo de equipamento, lucrativo ou não-lucrativo, dependente do ME ou do MESS, da lotação da sala e da experiência profissional da educadora.

De entre estas variáveis, caracterizadoras do contexto educativo, apenas o tipo de equipamento, lucrativo ou não lucrativo, não definiu

grupos de crianças diferentes em termos da competência real exibida ($t(126)=1.76$, n.s.).

Na realidade, quer o tipo de jardim infantil, definido em função do Ministério de tutela, ME ou MESS, quer a lotação da sala frequentada, quer ainda a experiência profissional da educadora, avaliada através dos anos de prática, estabeleceram diferenças nas médias obtidas, na variável relativa à competência real, pelos respectivos grupos de crianças, confirmando-se assim a hipótese colocada de que contextos com características diferentes constituem diferentes oportunidades de desenvolvimento.

As médias obtidas na variável relativa à competência pessoal real, pelos grupos de crianças que frequentam jardins de infância sob a tutela de diferentes ministérios, foram comparadas através de um teste t para amostras independentes, tendo-se obtido um valor de $t(126)=3.65$, $p<.001$. Nesta linha, as crianças que frequentam jardins de infância sob a tutela do ME revelaram-se mais competentes ($M=78.99$; $D-P=11.36$), na realização de uma série de actividades próprias da idade, do que o grupo de crianças que frequentam um jardim infantil dependente do MESS ($M=70.99$; $D-P=12.40$).

Os resultados obtidos na análise de variância multivariada conduzida para comparação das médias obtidas nas variáveis relativas à competência exibida na realização de actividades ditas naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas, pelos grupos de crianças definidos em função do alvará do jardim infantil frequentado, são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 5.36 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos a partir do ministério de tutela do jardim infantil, nas variáveis relativas à competência real exibida na realização de actividades aprendidas e ensinadas e respectivos valores de $F(1,126)$.

	ME (N=85)	MESS (N= 43)	F(1,126)
Comp.realiz.activ.apren.	72.78 (14.88)	71.94 (15.77)	1.01
Comp.realiz.activ.ens.	83.42 (15.65)	70.32 (16.82)	8.47*

* $p<.01$

ME - Ministério da Educação

MESS - Ministério do Emprego e da Segurança Social

A leitura do quadro 5.36 evidencia a diferença encontrada entre as crianças frequentando jardins infantis sob tutela de diferentes ministérios, na competência exibida na realização de uma série de actividades adequadas à idade, particularmente evidente quando se trata de tarefas que supõem uma aprendizagem intencional.

A comparação entre as médias obtidas na variável relativa à competência pessoal real, pelos grupos de crianças definidos em função da lotação da sala frequentada, foi estabelecida através de uma análise de variância unifactorial, tendo-se obtido um valor de $F(2,125)= 3.37$, $p<.05$. O teste de Scheffé, para identificação dos grupos contrastantes, revelou que as diferenças se manifestam entre os dois grupos extremos, tendo o grupo das crianças que frequentam uma sala com lotação elevada obtido uma média ($M=80.78$; $D-P=11.08$) significativamente superior à média obtida pelo grupo de crianças que frequentam uma sala com baixa lotação ($M=72.31$; $D-P=12.02$).

A análise de variância multivariada conduzida para estabelecer a comparação entre as médias obtidas nas variáveis relativas à competência real exibida na realização de actividades aprendidas e ensinadas, pelos grupos de crianças definidos em função da lotação da sala, revelou que estes grupos não eram significativamente diferentes ($F(2,125)=2,92$, n.s. e 2.07 , n.s., respectivamente).

Quando procedemos à comparação, através da aplicação de uma análise de variância unifactorial, entre as médias obtidas na variável relativa à competência pessoal real, pelos três grupos de crianças, definidos em função do número de anos de experiência profissional da educadora, verificamos a existência de diferenças significativas ($F(2,125)=3.43$, $p<.05$) entre aquelas crianças que têm uma educadora com mais de 15 anos de prática profissional ($M=79.79$; $D-P=10.47$) e aquelas que têm uma educadora em início de carreira, isto é, com menos de 5 anos de prática ($M=71.39$, $D-P=12.86$).

Nesta linha, o quadro 5.37 apresenta as médias e desvios-padrão obtidos por cada um dos grupos, definidos em função da experiência

profissional da educadora, nas variáveis relativas à competência real exibida na realização de actividades ditas naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas, bem como os respectivos valores de $F(2,125)$ obtidos na análise de variância multivariada conduzida.

Quadro 5.37 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos a em função da experiência profissional da educadora, nas variáveis de competência real exibida na realização de actividades aprendidas e ensinadas e respectivos valores de $F(2,125)$.

	Ed. < 5anos(N= 20)	Ed.6/15 anos(N=68)	Ed.>15anos(N=40)	F(2,125)
Comp.realiz.activ.apren.	69.67 (16.40)	72.75 (15.70)	73.50 (13.63)	0.64
Comp.realiz.activ.ens.	72.62 (19.47)	77.80 (17.09)	84.29 (14.79)	3.59*

* $p < .05$

Como se pode apreciar da leitura do quadro anterior, são essencialmente as actividades que supõem uma aprendizagem intencional que apresentaram diferenças entre os grupos de crianças, definidos em função da experiência profissional da educadora, tendo-se revelado mais competentes as crianças que têm uma educadora mais experiente. De facto, o teste de Scheffé revelou que as diferenças se manifestam entre os dois grupos extremos, em termos da experiência profissional da educadora.

Estas diferenças parecem pois determinadas pela qualidade de experiências vividas na sala de jardim infantil e susceptíveis de promover a competência das crianças. De facto, parece pertinente pensar que a natureza das interacções estabelecidas entre a educadora e as crianças seja influenciada pela experiência profissional daquela.

f.6. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos da competência pessoal real.

Após o exame do efeito de uma série de variáveis de natureza socio-demográfica relativas à criança e à família, de variáveis relativas à criança, como o estatuto desenvolvimental atribuído pelos adultos significativos e o tempo de convívio semanal com cada um dos progenitores, variáveis descritivas do percurso académico seguido e, ainda, variáveis de definição do contexto educativo frequentado, impõe-se a caracterização de grupos extremos de crianças relativamente às variáveis de competência real.

Com este objectivo, por três vezes, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição das variáveis relativas à competência real.

Assim, num primeiro momento definimos dois grupos extremos de crianças, em função da distribuição da variável relativa à competência pessoal real. O primeiro grupo reúne as crianças que manifestaram uma baixa competência pessoal, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças que demonstraram elevada competência pessoal, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Por conseguinte foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa competência pessoal, incluía 32 crianças e que o segundo, de elevada competência pessoal, reunia 44 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos ao nível da competência pessoal, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da competência pessoal, recodificada, e o sexo, na medida em que o valor de X^2 encontrado foi não significativo ($X^2(1)=1.63$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta competência pessoal não está associada ao grupo de pertença em função do sexo.

No que diz respeito ao cruzamento da variável tradutora de baixa ou alta competência pessoal com a variável relativa à idade, obteve-se um

valor de $\chi^2(1)=4.43$, $p<.05$, verificando-se que as crianças mais velhas tinham mais probabilidade de pertencer ao grupo de elevada competência pessoal. No que diz respeito ao cruzamento da variável tradutora de baixa ou alta competência pessoal com a variável relativa à dimensão da fratria, obteve-se um valor de $\chi^2(1)=10.54$, $p<.01$, verificando-se que as crianças com irmãos tinham mais probabilidade de pertencer ao grupo de elevada competência pessoal. Finalmente, no que diz respeito ao cruzamento da variável tradutora de baixa ou alta competência pessoal com a variável relativa ao nível socio-cultural, obteve-se um valor de $\chi^2(2)=15.74$, $p<.001$, verificando-se que as crianças oriundas do nível socio-cultural baixo tinham mais probabilidade de pertencer ao grupo das crianças com baixa competência pessoal.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes a nível de todas as variáveis, excepto da variável relativa à auto-percepção de aceitação social, na qual se obteve um $F(1,74)=.00$, n.s.. O quadro 5.38, na página seguinte, apresenta estes resultados.

A leitura do quadro 5.38 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças com elevada competência pessoal se revelou significativamente diferente, a nível da percepção que têm da sua competência os três adultos significativos considerados, bem como a nível da auto-percepção de competência e da situação real de aceitação social.

Quadro 5.38 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa competência pessoal e respectivos valores de $F(1,74)$

	Baixa C.Real (N=32)	Alta C.Real(N=44)	F(1,74)
Auto-percep. Competência	77.08 (13.63)	85.52 (11.09)	8.82**
Auto-percep. Aceit. Social	69.05 (18.67)	69.21 (19.92)	0.00
Percepção da Mãe	72.22 (10.53)	84.04 (12.38)	19.10***
Percepção do Pai	68.54 (10.96)	83.28 (9.35)	39.81***
Percepção da Educadora	62.28 (18.36)	81.22 (12.96)	27.84***
Percepção do Amigo	63.48 (23.08)	75.24 (16.67)	6.66*
Sit. Real Aceit. Social	62.43 (16.88)	75.70 (12.43)	15.63***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Num segundo momento definimos dois grupos extremos de crianças, em função da distribuição da variável relativa à competência real na realização de actividades que foram naturalmente aprendidas. O primeiro grupo reúne as crianças que manifestaram uma baixa competência real aprendida, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças que demonstraram elevada competência real aprendida, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Por conseguinte foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa competência aprendida, incluía 34 crianças e que o segundo, de elevada competência aprendida, reunia 32 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos ao nível da competência real aprendida, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da competência real aprendida, recodificada, e a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=.97$, n.s.), bem como com o nível sócio-cultural ($\chi^2(2)=.45$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta competência real aprendida

não está associada ao grupo de pertença em função do número de irmãos ou do nível sócio-cultural da família.

No que diz respeito ao cruzamento da variável tradutora de baixa ou alta competência real aprendida com a variável relativa à idade, obteve-se um valor de $\chi^2(1)=4.85$, $p<.05$, verificando-se que as crianças mais velhas tinham mais probabilidade de pertencer ao grupo de elevada competência real aprendida. Finalmente, no que diz respeito ao cruzamento da variável tradutora de baixa ou alta competência real aprendida com a variável relativa ao sexo, obteve-se um valor de $\chi^2(1)=7.52$, $p<.01$, verificando-se que as crianças de sexo masculino tinham mais probabilidade de pertencer ao grupo das crianças com alta competência real aprendida.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos extremos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora e percepção do melhor amigo relativamente à competência da criança na realização de actividades aprendidas e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes a nível de todas as variáveis, excepto da variável relativa à auto-percepção de aceitação social, na qual se obteve um $F(1,64)=.00$, n.s.. O quadro 5.39, na página seguinte, apresenta estes resultados.

A leitura do quadro 5.39 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças com elevada competência real aprendida se revelou significativamente diferente, a nível da percepção que têm da sua competência os três adultos significativos considerados, bem como a nível da auto-percepção de competência na realização de actividades que foram naturalmente aprendidas e da situação real de aceitação social.

Quadro 5.39 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa competência real aprendida e respectivos valores de $F(1,64)$

	Baixa CR Apr. (N=34)	Alta CR Apr.(N=32)	F(1,64)
Auto-percep. Comp. Apr.	76.96 (18.70)	85.16 (13.34)	4.16*
Auto-percep. Aceit. Social	66.46 (19.17)	66.67 (20.69)	0.00
Percepção da Mãe Apr.	67.79 (20.31)	87.50 (12.50)	22.22**
Percepção do Pai Apr.	66.67 (16.45)	82.29 (15.26)	15.94**
Percepção da Educ. Apr.	62.32 (20.69)	81.25 (19.50)	14.58**
Percepção do Amigo Apr.	68.14 (22.28)	78.52 (18.33)	4.24*
Sit. Real Aceit. Social	61.34 (15.08)	74.12 (11.82)	14.52**

* $p < .05$ ** $p < .001$

Finalmente, num terceiro momento definimos dois grupos extremos de crianças, em função da distribuição da variável relativa à competência real na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas. O primeiro grupo reúne as crianças que manifestaram uma baixa competência real ensinada, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças que demonstraram elevada competência real ensinada, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Por conseguinte foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa competência ensinada, incluía 38 crianças e que o segundo, de elevada competência ensinada, reunia 33 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos ao nível da competência real ensinada, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que apenas não existia associação entre a distribuição da competência real ensinada, recodificada, e a idade, dado o valor de X^2 encontrado ($X^2(1)=2.91$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta competência real ensinada não está associada ao grupo de pertença em função da idade.

No que diz respeito ao cruzamento da variável tradutora de baixa ou alta competência real ensinada com a variável relativa ao sexo, obteve-se um valor de $\chi^2(1)=6.13$, $p<.05$, verificando-se que as crianças de sexo masculino tinham mais probabilidade de pertencer ao grupo extremo de baixa competência real ensinada. Por outro lado, no cruzamento da variável tradutora de baixa ou alta competência real ensinada com a variável relativa à dimensão da fratria, obteve-se um valor de $\chi^2(1)=9.84$, $p<.01$, verificando-se que as crianças filhas únicas tinham mais probabilidade de pertencer ao grupo extremo de baixa competência real ensinada. Finalmente, no que diz respeito ao cruzamento da variável tradutora de baixa ou alta competência real ensinada com a variável relativa ao nível sócio-cultural da família, obteve-se um valor de $\chi^2(2)=16.79$, $p<.001$, verificando-se que as crianças oriundas de famílias de nível sócio-cultural baixo tinham mais probabilidade de pertencer ao grupo das crianças com baixa competência real ensinada.

Em seguida procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos extremos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora e percepção do melhor amigo relativamente à competência da criança na realização de actividades ensinadas e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes a nível de todas as variáveis, excepto da variável relativa à auto-percepção de aceitação social, na qual se obteve um $F(1,69)=.80$, n.s.. O quadro 5.40, na página seguinte, apresenta estes resultados.

A leitura do quadro 5.40 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças com elevada competência real ensinada se revelou significativamente diferente, a nível da percepção que têm da sua competência os três adultos significativos considerados, bem como a nível da auto-percepção de competência na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas e da situação real de aceitação social.

Quadro 5.40 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa competência real ensinada e respectivos valores de $F(1,69)$

	Baixa CR Ens. (N=38)	Alta CR Ens.(N=33)	F(1,69)
Auto-percep. Comp. Ens.	72.61 (15.00)	86.53 (10.99)	19.37**
Auto-percep. Aceit. Social	64.29 (21.02)	68.62 (19.57)	0.80
Percepção da Mãe Ens.	69.19 (15.21)	92.42 (8.17)	61.52**
Percepção do Pai Ens.	65.35 (18.96)	91.92 (8.26)	55.54**
Percepção da Educ. Ens.	63.78 (22.51)	89.90 (13.35)	33.98**
Percepção do Amigo Ens.	66.23 (22.82)	79.67 (18.00)	7.43*
Sit. Real Aceit. Social	62.66 (15.44)	75.04 (13.14s)	13.02*

* $p < .01$ ** $p < .001$

Em síntese, como resultado das análises empreendidas com objectivo de verificar a validade das hipóteses formuladas relativamente às variáveis de competência real, salienta-se que algumas das variáveis independentes consideradas, se revelaram determinantes de diferenças entre grupos de crianças, em termos da competência real exibida.

As diferenças encontradas em termos da competência real, entre grupos de crianças definidos em função do nível socio-cultural da família, da idade de ingresso num contexto formal de educação e cuidado na história de vida da criança ou da experiência profissional da educadora, revelaram-se particularmente evidentes a nível da competência manifestada na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas. Estes resultados, que se inscrevem no contexto das hipóteses formuladas e, que por conseguinte, as confirmam, são facilmente entendidos, na medida em que aquelas variáveis independentes remetem para situações diferenciadas em termos de potenciais de estimulação e, portanto, susceptíveis de se traduzir em diferenças de competência, sobretudo se houve lugar a um ensino dirigido intencionalmente. Na mesma linha podemos pensar que as diferenças encontradas entre grupos, definidos em função da dimensão da fratria, embora não tivessem sido previstas e acrescentando-se a sua particular incidência na competência exibida na realização de actividades ensinadas, resultam do facto de, do mesmo modo, uma fratria alargada representar um potencial de estimulação maior.

Por outro lado, as diferenças encontradas a nível da competência exibida por grupos de crianças definidos em função do sexo, da idade e do tempo passado com o pai, revelaram-se particularmente incidentes na realização de actividades ditas naturalmente aprendidas, as quais, não tendo sido previstas neste sentido nas hipóteses formuladas, sugerem que a competência de realização deste tipo de actividades, neste nível etário, deriva de um processo de "amadurecimento" natural.

No que diz respeito à comparação entre as médias obtidas nas variáveis de competência real pelos grupos de crianças, definidos em função do estatuto desenvolvimental atribuído pelos adultos significativos, salienta-se a não existência de diferenças entre os grupos derivados da classificação do pai, traduzindo que os progenitores masculinos não detêm um conhecimento tão apurado dos seus filhos.

Finalmente, refira-se que na análise dos grupos extremos de crianças, quanto à competência pessoal real, aprendida e ensinada, se salientou a associação entre a variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos e as variáveis sócio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural da família, embora de modo diferenciado consoante os grupos extremos se definiam em função da variável relativa à competência real aprendida ou à competência real ensinada. Acrescente-se que a análise das diferenças encontradas entre as médias obtidas nas variáveis psicológicas consideradas, entre quaisquer dois grupos extremos, isto é, entre os grupos extremos definidos em função da distribuição de cada uma das três variáveis relativas à competência real, evidenciou diferenças entre todas as variáveis consideradas, excepto na auto-percepção de aceitação social.

f.7. Desvio da auto-percepção relativamente ao real

A variável relativa à competência pessoal real procedeu da avaliação a que foram submetidas todas as crianças da amostra através da aplicação do Protocolo de Avaliação da Competência Real. Como atrás se explicita esta avaliação surgiu da necessidade de dispôr de uma medida que colocasse em situação semelhante todas as crianças da amostra, uma vez que as restantes

medidas usadas derivam de apreciações feitas por um conjunto ideossincrático de quatro pessoas significativas relativamente a cada uma das crianças.

Por outro lado, a comparação entre a auto-percepção de competência e a competência pessoal realmente exibida na resolução das tarefas propostas forneceu uma medida do sentido e da amplitude do desvio da auto-percepção de competência relativamente ao real.

Neste sentido, foi derivada uma nova variável tradutora do desvio da auto-percepção de competência relativamente à competência pessoal real, em que:

$$\text{Desvio} = \text{Auto-Percepção de Competência} - \text{Competência Real}^{17}$$

A análise da distribuição desta variável mostrou que, de modo diferente do que a literatura considera (cf. Assor, Orr & Priel, 1989, Harter 1983, 1985a, 1988a, 1998, Harter & Pike, 1984)¹⁸, o desvio da auto-percepção relativamente ao real não se exprime de modo uniforme para todas as crianças, no sentido da sobrevalorização pessoal. De facto, obteve-se uma média de 4.23 ($D-P=15.77$), numa distribuição entre um valor mínimo de -29.74 e um máximo de 43.79.

Os casos em que o desvio se exprime por um valor negativo, são crianças cuja competência realmente exibida ultrapassou a auto-percepção de competência verbalizada, ou seja, são crianças que se desvalorizaram na apreciação que fizeram da sua competência.

Por outro lado, os casos em que o desvio se exprime por um valor positivo, são crianças cuja competência realmente exibida foi menor que a

¹⁷ Como é evidente, na aplicação desta fórmula, usaram-se as variáveis, auto-percepção de competência e competência pessoal real, na sua forma transformada.

¹⁸ Note-se que na literatura citada, o desvio da auto-percepção de competência é calculado relativamente à apreciação da educadora. Ora neste estudo, a apreciação da educadora é considerada como uma variável de percepção, tendo-se verificado que também esta percepção se desvia (mais de 10%) da competência realmente exibida para 52.3% da amostra. Este desvio distribui-se entre um desvio máximo, no sentido negativo de 40.48 (ou seja, a percepção da educadora é inferior à competência real exibida) e um desvio máximo no sentido positivo de 32.54 (ou seja, a percepção da educadora é superior à competência realmente exibida). Estes dados reforçam a nossa convicção da necessidade de dispôr de uma medida da competência realmente manifestada pelas crianças.

auto-percepção de competência verbalizada, ou seja, trata-se das crianças que se sobrevalorizaram na apreciação que fizeram da sua competência.

Com objectivo de conhecer a situação das crianças que se situam no extremo destas duas situações, procedemos à recodificação deste desvio, a partir da sua distribuição, formando três grupos:

- Um primeiro grupo reúne as crianças que mais se desvalorizaram, na medida em que se encontram abaixo do percentil 30 da distribuição. Estão nesta situação 37 crianças, representando 28.9% da amostra. O desvio da auto-percepção de competência relativamente ao real, para estas crianças, encontra-se entre -29.74 e -3.11.

- Um segundo grupo reúne as crianças acerca de quem se considerou que o desvio da auto-percepção de competência relativamente ao real poderia ser menosprezável, na medida em que se encontram entre os percentis 30 e 70 da distribuição. Estão nesta situação 53 crianças, representando 41.4% da amostra. O desvio da auto-percepção de competência relativamente ao real, para estas crianças, encontra-se entre -3.11 e 11.30.

- Um terceiro grupo inclui as crianças que mais se sobrevalorizaram, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição. Estão nesta situação 38 crianças, representando 29.7% da amostra. O desvio da auto-percepção de competência relativamente ao real, para estas crianças, encontra-se entre 11.30 e 43.79.

Passaremos de seguida à caracterização destes grupos de crianças, definidos em função do desvio da auto-percepção relativamente ao real.

Num primeiro momento pesquisamos se havia associação entre a variável relativa ao desvio da auto-percepção relativamente ao real e as variáveis socio-demográficas consideradas sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia qualquer associação, entre aquela variável e três das variáveis socio-demográficas consideradas dado os valores de X^2 encontrados, para o sexo ($X^2(1)=1.07$, n.s.), a idade ($X^2(1)=1.07$, n.s.) e a dimensão da fratria ($X^2(1)=.12$, n.s.).

No entanto, verificou-se que existia associação entre a variável tradutora de inclusão num dos grupos de desvalorização ou de sobrevalorização e a variável relativa ao nível socio-cultural, uma vez que o valor de X^2 encontrado foi significativo ($X^2(2)=6.83$, $p<.05$), verificando-se

uma tendência a que as crianças de nível socio-cultural baixo pertencessem ao grupo que se sobrevaloriza.

Num segundo momento, verificamos se os dois grupos extremos, em termos do desvio da auto-percepção relativamente ao real, isto é, o grupo das crianças que se desvalorizam e o grupo daquelas que se sobrevalorizam se distinguiam também a nível das outras variáveis psicológicas consideradas. De facto, procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das médias obtidas noutras variáveis psicológicas identificadas neste estudo¹⁹, a saber, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, e situação real de aceitação social, através de uma análise de variância multivariada.

De entre as seis variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, em termos das médias obtidas na variável auto-percepção de aceitação social ($F(1,73)=24.21, p<.001$), na variável percepção do pai ($F(1,73)=17.23, p<.001$), na variável relativa à situação real de aceitação social ($F(1,73)=9.45, p<.01$), e na variável percepção da mãe ($F(1,73)=7.30, p<.01$).

O quadro 5.41, apresentado na página seguinte, resume os resultados obtidos na análise de variância multivariada conduzida para comparação das médias obtidas pelos dois grupos, nas referidas variáveis.

A leitura do quadro 5.41 evidencia que, de facto, o grupo das crianças que se desvalorizam é significativamente diferente do grupo das crianças que se sobrevalorizam. Na realidade, quer a mãe quer o pai, de uma forma estatisticamente significativa, quer a educadora, quer o amigo percebem as crianças que se desvalorizam, de modo mais positivo do que as crianças que se sobrevalorizam. Por outro lado, as crianças que se desvalorizam gozam de uma situação real de aceitação social também mais positiva que as crianças que se sobrevalorizam. No entanto, dado que nos parece de grande relevo, verifica-se que as crianças que se desvalorizam têm auto-percepção de aceitação social significativamente mais baixa que as crianças que se sobrevalorizam.

¹⁹ Não foram consideradas as variáveis relativas à auto-percepção de competência nem à competência pessoal real, na medida em que foram estas duas variáveis que determinaram o desvio da auto-percepção de competência relativamente ao real.

Quadro 5.41 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função do sentido do desvio da auto-percepção de competência relativamente ao real e respectivos valores de $F(1,73)$

	Desvalorizam (N=37)	Sobrevalorizam (N=38)	F(1,73)
Auto-percep. Aceit. Social	58.17 (16.09)	77.51 (17.86)	24.21**
Percepção da Mãe	82.64 (10.33)	75.32 (12.96)	7.30*
Percepção do Pai	83.24 (8.77)	73.16 (11.98)	17.23**
Percepção da Educadora	77.03 (16.78)	70.24 (17.45)	2.95
Percepção do Amigo	73.93 (16.29)	69.35 (21.42)	1.08
Sit. Real Aceit. Social	72.84 (13.61)	62.41 (15.69)	9.45*

* $p < .01$

** $p < .001$

Ora, poderíamos ser levados a pensar que o facto das crianças procederem uma desvalorização da sua competência seria o reflexo de uma apreciação desvalorizante ressentida junto de outras pessoas significativas. No entanto, o que se verifica é que pelo contrário todos os outros têm percepção positiva da competência destas crianças. Apenas estas crianças, que desvalorizam a sua competência, sentem-se pouco aceites por outros importantes nos seus contextos de vida, nomeadamente a mãe e os pares, embora tal como evidenciam os resultados obtidos, na variável situação real de aceitação social, se trate de crianças que usufruem de oportunidades de interacção social gratificantes, quer com a mãe quer com os pares. No entanto, sentem-se menos aceites...

Com objectivo de melhor conhecer as crianças que fazem parte de cada um dos grupos definidos em função do sentido do desvio da auto-percepção de competência relativamente à competência pessoal real, procedemos a uma análise de clusters.

Da análise de clusters implementada foi escolhida a solução interpretável, mais económica tendo sido definidos dois clusters no interior de cada um dos três grupos definidos²⁰.

²⁰ Foram exploradas as soluções com 2, 3 e 4 clusters.

No que diz respeito ao grupo das crianças que se desvalorizam, constituído por 37 crianças, os dois clusters definidos incluem respectivamente 10 e 27 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes clusters, do ponto de vista socio-demográfico procedeu-se ao seu cruzamento com as variáveis sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não havia associação entre a constituição dos clusters e o sexo ($\chi^2(1)=1.40$, n.s.), a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=1.09$, n.s.) ou o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=.88$, n.s.). Por outro lado, verificou-se associação entre a constituição dos clusters e a idade, ($\chi^2(1)=5.39$, $p<.05$), tendo tendência as crianças mais velhas a pertencerem ao segundo cluster.

Com objectivo de identificar quais as variáveis (de entre as variáveis psicológicas do estudo, a saber, auto-percepção de competência, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, competência pessoal real e situação real de aceitação social), que melhor discriminam os dois clusters foram analisadas as possíveis diferenças entre os mesmos, através de uma análise de variância multivariada.

O quadro 5.42, na página seguinte, apresenta as médias e respectivos desvios-padrão obtidos, nas referidas variáveis psicológicas, pelos dois clusters formados, bem como os valores de $F(1,35)$.

A leitura do quadro 5.42 torna patente que os dois clusters definidos se distinguem pelos valores obtidos nas variáveis psicológicas, caracterizando-se o primeiro cluster por reunir as crianças que obtiveram valores mais baixos, enquanto que o segundo reúne as crianças com valores altos a nível das variáveis consideradas. Ou seja, no interior do grupo das crianças que se desvalorizam, podemos distinguir dois grupos, crianças com baixa auto-percepção de competência e crianças com alta auto-percepção de competência, apesar de inferior à competência realmente exibida. Os valores obtidos para cada cluster, no que se refere à percepção que detêm o pai, a educadora e o melhor amigo, à competência realmente exibida e à situação real de aceitação social também se distinguem, no mesmo sentido. Saliente-se ainda que ambos os dois clusters apresentam valores baixos de auto-percepção de aceitação social, não sendo estatisticamente diferentes relativamente a esta variável.

Quadro 5.42 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, pertencentes aos dois clusters definidos no grupo das crianças que se desvalorizam e respectivos valores de $F(1,35)$

	Cluster 1 (N=10)	Cluster 2 (N=27)	F(1,35)
Auto-percep. Competência	62.75 (11.51)	71.02 (8.74)	5.51*
Auto-percep. Aceit. Social	58.81 (18.20)	57.94 (15.61)	0.02
Percepção da Mãe	81.56 (8.25)	83.05 (11.11)	0.15
Percepção do Pai	78.44 (9.72)	85.02 (7.86)	4.50*
Percepção da Educadora	59.05 (17.81)	83.69 (10.48)	27.16**
Percepção do Amigo	55.00 (10.22)	80.94 (11.94)	37.02**
Competência Real	76.94 (8.29)	84.57 (8.09)	6.40*
Sit. Real Aceit. Social	63.57 (15.55)	76.28 (11.29)	7.51*

* $p < .05$

** $p < .001$

No que diz respeito ao grupo das crianças que mostraram ter uma auto-percepção de competência próxima da competência realmente exibida, constituído por 53 crianças, os dois clusters definidos incluem respectivamente 26 e 27 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes clusters, do ponto de vista socio-demográfico procedeu-se ao seu cruzamento com as variáveis sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não havia associação entre a constituição dos clusters e o sexo ($\chi^2(1)=2.34$, n.s.) a idade ($\chi^2(1)=.21$, n.s.) a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=1.52$, n.s.) ou o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=4.09$, n.s.), dado os valores de χ^2 encontrados.

Com objectivo de identificar quais as variáveis (de entre as variáveis psicológicas do estudo, a saber, auto-percepção de competência, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, competência pessoal real e situação real de aceitação social), que melhor discriminam os dois clusters foram analisadas as possíveis diferenças entre os mesmos, através de uma análise de variância multivariada.

O quadro 5.43 apresenta as médias e respectivos desvios-padrão obtidos, nas referidas variáveis psicológicas, pelos dois clusters formados, bem como os valores de $F(1,51)$.

Quadro 5.43 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, pertencentes aos dois clusters definidos no grupo das crianças que detêm uma auto-percepção de competência próxima do real e respectivos valores de $F(1,51)$

	Cluster 1 (N=26)	Cluster 2 (N=27)	F(1,51)
Auto-percep. Competência	74.59 (7.69)	90.34 (5.86)	70.72**
Auto-percep. Aceit. Social	57.60 (17.92)	75.84 (15.54)	15.71**
Percepção da Mãe	75.90 (9.15)	86.50 (8.60)	18.92**
Percepção do Pai	73.16 (11.28)	80.66 (10.42)	6.32*
Percepção da Educadora	68.13 (13.74)	85.98 (9.73)	29.96**
Percepção do Amigo	66.27 (19.94)	78.32 (16.58)	5.74*
Competência Real	71.79 (8.30)	86.63 (5.72)	57.75**
Sit. Real Aceit. Social	62.09 (11.64)	75.04 (10.43)	18.24**

* $p < .05$

** $p < .001$

O quadro 5.43 mostra que os dois clusters definidos se distinguem, tal como no grupo das crianças que se desvalorizam, pelos valores obtidos nas variáveis psicológicas, caracterizando-se o primeiro cluster por reunir as crianças que obtiveram valores mais baixos, enquanto que o segundo reúne as crianças com valores altos, a nível das variáveis consideradas.

Tal como identificámos no grupo das crianças que se desvalorizam, também no interior do grupo daquelas que detêm uma auto-percepção de competência precisa, próxima do real, podemos distinguir crianças cuja auto-percepção, de competência e de aceitação social, bem como a percepção que detêm os outros significativos e ainda a competência pessoal e a situação real de aceitação social são mais baixas relativamente a outras crianças que, igualmente precisas na sua auto-apreciação, detêm valores mais elevados, a nível de todas as variáveis consideradas.

No que diz respeito ao grupo das crianças que se sobrevalorizam, constituído por 38 crianças, os dois clusters definidos incluem 12 e 26 crianças, respectivamente.

Tendo em vista caracterizar estes clusters, do ponto de vista socio-demográfico procedeu-se ao seu cruzamento com as variáveis sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não havia associação entre a constituição dos clusters e o sexo ($\chi^2(1)=.45$, n.s.), a idade ($\chi^2(1)=3.82$, n.s.), a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=.49$, n.s.) ou o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=.97$, n.s.), dado os valores de χ^2 encontrados.

Com objectivo de identificar quais as variáveis (de entre as variáveis psicológicas do estudo, a saber, auto-percepção de competência, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, competência pessoal real e situação real de aceitação social), que melhor discriminam os dois clusters foram analisadas as possíveis diferenças entre os mesmos, através de uma análise de variância multivariada.

O quadro 5.44 apresenta as médias e respectivos desvios-padrão obtidos, nas referidas variáveis psicológicas, pelos dois clusters formados, bem como os valores de $F(1,36)$.

Quadro 5.44 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, pertencentes aos dois clusters definidos no grupo das crianças que se sobrevalorizam e respectivos valores de $F(1,36)$

	Cluster 1 (N=12)	Cluster 2 (N=26)	F(1,36)
Auto-percep. Competência	78.92 (6.59)	93.74 (6.10)	46.09***
Auto-percep. Aceit. Social	59.92 (15.12)	85.62 (12.43)	30.63***
Percepção da Mãe	64.63 (10.00)	80.26 (11.14)	17.16***
Percepção do Pai	64.81 (10.63)	77.01 (10.66)	10.75**
Percepção da Educadora	53.97 (14.12)	77.75 (13.32)	25.23***
Percepção do Amigo	64.58 (24.86)	71.55 (19.77)	0.87
Competência Real	55.32 (9.51)	70.94 (8.83)	24.49***
Sit. Real Aceit. Social	54.96 (17.18)	65.84 (13.98)	4.30*

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

O quadro 5.44 demonstra que os dois clusters definidos se distinguem pelos valores obtidos nas variáveis psicológicas, caracterizando-se, globalmente, o primeiro cluster por reunir as crianças que obtiveram valores mais baixos enquanto que o segundo reúne as crianças com valores mais altos, a nível das variáveis consideradas.

Ou seja, no interior do grupo das crianças que se sobrevalorizam, tal como acontecia nos outros dois grupos considerados, podemos distinguir crianças com baixa auto-percepção de competência e crianças com alta auto-percepção de competência, sendo esta sempre superior à competência realmente exibida. Do mesmo modo, podemos distinguir crianças com baixa auto-percepção de aceitação social e crianças com alta auto-percepção de aceitação social. No entanto, estes dois clusters também se distinguem pelo facto de os adultos significativos considerados neste estudo (mãe, pai e educadora), deterem acerca das respectivas crianças, percepções que também se distinguem em valores mais baixos num primeiro cluster e valores mais altos no segundo cluster. Ao nível da competência realmente exibida e da situação real de aceitação social também se distinguem os dois clusters, na medida em que se obtiveram médias mais baixas e mais altas para cada um, respectivamente, em ambas as variáveis.

Em suma, no interior de cada grupo de crianças definido em função do desvio da auto-percepção relativamente ao real, podemos distinguir dois clusters, caracterizados sumariamente, por valores baixos e altos, respectivamente, em todas as variáveis psicológicas consideradas. A única excepção refere-se aos dois clusters definidos no grupos das crianças que se desvalorizam, para os quais se obtiveram valores baixos na variável auto-percepção de aceitação social.

Em síntese, como resultado das análises empreendidas no sentido de explorar o desvio da auto-percepção de competência relativamente à competência pessoal real, salienta-se que, ao contrário, do encontrado na literatura, as crianças de nível pré-escolar não procedem de modo sistemático a uma sobrevalorização da sua competência, em função de uma limitação cognitiva, conducente à confusão entre a realidade e o desejo.

No conjunto das crianças da amostra podemos definir três grupos de crianças, em função do desvio entre auto-percepção de competência e realidade, a saber, as crianças que se desvalorizam, as que detêm uma auto-percepção precisa e as que se sobrevalorizam. A comparação entre estes dois grupos extremos (auto-desvalorizantes e auto-sobrevalorizantes), pôs a nu a relação existente entre a variável relativa ao sentido do desvio da auto-percepção de competência relativamente ao real e a auto-percepção de aceitação social.

Por outro lado, a exploração destes grupos através de uma análise de clusters revelou que não são uniformes, mas foi possível definir dois clusters, no interior de cada um daqueles grupos, que se distinguem pelos valores obtidos para cada um, em cada uma das variáveis psicológicas: globalmente, o primeiro cluster é definido por valores baixos, enquanto o segundo é determinado por valores altos. A única exceção, a salientar, foi encontrada na variável auto-percepção de aceitação social, na qual se obtiveram valores igualmente baixos, nos dois clusters definidos no grupo das crianças que se desvalorizam.

2. Estudo da correlação entre as variáveis relativas à competência da criança.

O estudo conduzido sobre as variáveis relativas à competência da criança com objectivo de explorar o comportamento de cada uma, bem como o efeito que sobre elas exercem um conjunto de outras variáveis caracterizadoras da amostra, tornou claro a existência de associação entre algumas das referidas variáveis relativas à competência da criança. Neste sentido, proceder-se-á de seguida à determinação das relações existentes entre estas variáveis através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson.

O quadro 5.45 apresenta os valores de r encontrados entre as variáveis relativas à competência global da criança, sejam variáveis de percepção de competência global da criança, seja a competência pessoal real.

Quadro 5.45 - Correlação entre as variáveis relativas à competência da criança (N=128).

	A-P Comp	Perc. Mãe	Perc. Pai	Perc. Educ.	Perc. Amigo	Comp.Real
A-P Comp.	1.00					
Perc. Mãe	0.08	1.00				
Perc. Pai	0.06	0.52**	1.00			
Perc. Educ.	0.22	0.37**	0.33**	1.00		
Perc. Amigo	0.10	0.06	0.13	0.17	1.00	
Comp.Real	0.21*	0.51**	0.48**	0.48**	0.24*	1.00

* $p < .05$

** $p < .001$

A leitura do quadro 5.45 torna claro que algumas das variáveis relativas à competência, detêm uma correlação significativa entre si, embora os valores de r encontrados sejam baixos. De facto, verifica-se que a percepção que os adultos significativos considerados neste estudo detêm da competência da criança evidencia alguma congruência, em particular, entre a percepção da mãe e do pai ($r = .52$, $p < .001$). Por outro lado, também se verifica que as percepções dos adultos significativos considerados apresentam alguma relação com a competência realmente exibida pelas crianças. Finalmente, refira-se que das variáveis consideradas apenas a competência real evidencia correlação significativa ($p < .05$) com a auto-percepção de competência, embora se trate de um valor baixo ($r = .21$).

O quadro 5.46, na página seguinte, apresenta os valores de correlação (coeficiente de Pearson) encontrados entre as variáveis relativas à competência da criança, na realização de actividades que foram naturalmente aprendidas.

A leitura deste quadro evidencia, do mesmo modo, que as correlações entre as variáveis relativas à competência na realização de

actividades que foram naturalmente aprendidas, apesar de significativas, nalguns casos são baixas.

Quadro 5.46 - Correlação entre as variáveis relativas à competência da criança na realização das actividades naturalmente aprendidas (N=128).

	A-PC.Apr.	P. MãeApr.	P. PaiApr.	P. Educ.Apr.	P. AmigoApr.	C.RealApr.
A-PC.Apr.	1.00					
P. MãeApr.	0.05	1.00				
P. PaiApr.	0.04	0.48***	1.00			
P. Educ.Apr.	0.08	0.28**	0.22*	1.00		
P. AmigoApr.	0.08	0.01	0.04	0.09	1.00	
C.RealApr.	0.19*	0.44***	0.41***	0.31***	0.18*	1.00

*p<.05

**p<.01

***p<.001

A correlação encontrada entre a percepção da mãe e a percepção do pai foi a mais elevada, traduzindo alguma congruência no interior do casal parental. Verificaram-se também correlações significativas ($p<.001$) entre a percepção que detêm cada um dos adultos significativos considerados e a real competência exibida pela criança. Finalmente, refira-se também que é a variável relativa à competência real exibida pelas crianças na realização de tarefas ditas aprendidas, que apresenta maior correlação com a auto-percepção da criança, a qual embora significativa ($p<.05$) é muito baixa.

O quadro 5.47, na página seguinte, apresenta os valores de correlação (coeficiente de Pearson) encontrados entre as variáveis relativas à competência da criança, na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas.

A leitura deste quadro evidencia a existência de correlações mais fortes entre as variáveis relativas à competência da criança na realização de actividades ensinadas.

Quadro 5.47 - Correlação entre as variáveis relativas à competência da criança na realização das actividades intencionalmente ensinadas (N=128).

	A-PC.Ens.	P. MãeEns.	P. PaiEns.	P. Educ.Ens.	P. AmigoEns.	C.RealEns.
A-PC.Ens.	1.00					
P. MãeEns.	0.33**	1.00				
P. PaiEns.	0.31**	0.69**	1.00			
P. Educ.Ens.	0.43**	0.54**	0.54**	1.00		
P. AmigoEns.	0.12	0.25*	0.23*	0.28*	1.00	
C.RealEns.	0.38**	0.66**	0.66**	0.55**	0.28*	1.00

*p<.01

**p<.001

Embora se mantenham correlações elevadas entre as variáveis tradutoras da percepção que os adultos significativos detêm da competência com que a criança realiza actividades que foram intencionalmente ensinadas (e, em particular, a correlação entre a percepção da mãe e do pai), por um lado e entre cada uma destas variáveis e a competência realmente manifestada pelas crianças na realização deste tipo de tarefas, é de salientar que as variáveis relativas à percepção que detêm cada um dos três adultos, mãe, pai e educadora, apresenta correlação significativa com a auto-percepção da criança.

Ou seja, relativamente a situações, cuja aprendizagem implicou a orientação de um adulto (como as tarefas ditas intencionalmente ensinadas), a representação que a criança constroi da sua competência exhibe maior relação com a representação que qualquer dos adultos, possivelmente envolvidos no processo de aprendizagem, detêm acerca da competência daquela criança. Considerando que se trata de tarefas de conteúdo essencialmente (pré-)escolar (conhecer inicial própria, saber escrever o nome, nomear cores, contar, etc) a correlação entre a percepção da educadora e a auto-percepção de competência ensinada da criança é superior à correlação entre esta variável e as variáveis relativas à percepção da mãe e do pai da competência com que a criança realiza actividades que foram intencionalmente ensinadas.

Finalmente, refira-se que a variável relativa à competência realmente exibida pela criança na realização de tarefas ditas ensinadas

apresenta correlações significativas com todas as variáveis de percepção, fazendo pensar que a percepção de competência própria ou dos outros, próximos, é construída a partir da condição de competência real da criança.

3. Preditores da auto-percepção de competência

Uma vez procedida à análise do comportamento de cada uma das variáveis, dependente (auto-percepção de competência) e independentes (percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do amigo e competência pessoal real), relativas à competência da criança, envolvidas neste estudo, bem como ao estudo das relações entre elas, passaremos de seguida a tratar a questão fundamental colocada.

Tal como expusémos no capítulo de apresentação do estudo, a principal questão de investigação colocada diz respeito aos factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de cinco anos. Neste âmbito, a hipótese colocada previa dois momentos de verificação tendo sido formulada em termos de duas hipóteses, a primeira das quais envolvia apenas as variáveis que têm vindo a ser tratadas, ou seja, as variáveis de representação da competência da criança e a real competência que a criança detem.

Nos termos em que esta hipótese 1 foi formulada²¹ a auto-percepção de competência seria predita pela percepção que têm da competência da criança os outros significativos com quem ela convive de modo sistemático, assumindo-se o papel preponderante desempenhado pela mãe, para além da real competência da criança.

A verificação desta hipótese passa pela aplicação de uma análise de regressão múltipla, usando como variável dependente a auto-percepção de competência e como preditores as cinco variáveis independentes descritas.

²¹ Cf. capítulo de apresentação do estudo, pp.213-214.

Uma vez que havíamos definido uma ordenação suposta do poder preditivo das cinco variáveis independentes, procedemos à análise de regressão múltipla, segundo o método "enter", ordenando as variáveis independentes do seguinte modo: percepção da mãe, percepção da educadora, competência pessoal real, percepção do pai e percepção do amigo.

Esta ordem foi estabelecida a partir da importância atribuída a cada um dos outros significativos presentes em cada um dos contextos de vida da criança. Assim no contexto família elejeu-se a mãe, seguida da educadora, no contexto jardim de infância, seguida da competência pessoal real, na medida em que as crianças de cinco anos são capazes de processar adequadamente o feedback recebido no confronto com a realidade. Por último, consideraram-se como variáveis preditivas da auto-percepção de competência, a percepção do pai e a percepção do amigo.

Refira-se que esta ordenação é compatível com os resultados encontrados por Juhasz e Munshi (1990), num estudo sobre a identificação dos "outros significativos" cuja apreciação seria susceptível de contribuir para a auto-estima de crianças australianas e americanas com idade compreendida entre cinco e sete anos.

Contudo os resultados obtidos não confirmaram a hipótese colocada, na medida em que se obteve um valor de $F(5,122)=1.79$, n.s. ou seja, o modelo de regressão proposto não explica melhor do que o acaso. De facto, nenhuma das variáveis predictoras consideradas (percepção da mãe, percepção da educadora, competência real, percepção do pai e percepção do amigo) foi incluída na equação.

Uma vez que o estudo da variável auto-percepção de competência havia tornado bem claro que este constructo envolvia dois outros bem distintos, auto-percepção de competência na realização de actividades que foram naturalmente aprendidas e auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, procedemos ao estudo dos factores preditores de cada uma destas variáveis, seguindo o mesmo modelo anteriormente descrito.

Assim, procedeu-se à aplicação de uma análise de regressão múltipla, utilizando do mesmo modo o método "enter" e considerando como variável dependente, a auto-percepção aprendida e como variáveis

independentes, a percepção da mãe da competência aprendida da criança, a percepção da educadora da competência aprendida da criança, a real competência aprendida da criança, a percepção do pai da competência aprendida da criança e a percepção do melhor amigo da competência aprendida da criança. Ou seja as variáveis independentes relativas à competência com que a criança realiza actividades que foram naturalmente aprendidas foram consideradas segundo a ordenação atrás explicada para as variáveis relativas à competência global da criança.

No entanto, tal como anteriormente, verificou-se que o modelo de regressão proposto não explica melhor que o acaso a variável dependente considerada, na medida em que se obteve um valor de $F(5, 122) = 1,02$, n.s.. Ou seja, a percepção que a criança constroi da competência com que realiza actividades que foram naturalmente aprendidas não é predita pela percepção que detêm desta competência da criança, os outros significativos considerados ou a real competência da criança.

Finalmente, e do mesmo modo procedeu-se a outra análise de regressão com objectivo de verificar os preditores da auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas. Reproduzindo os mesmos passos anteriormente referidos, utilizou-se o método "enter" e considerou-se como variável dependente a auto-percepção ensinada e como variáveis independentes, a percepção da mãe da competência ensinada da criança, a percepção da educadora da competência ensinada da criança, a real competência ensinada da criança, a percepção do pai da competência ensinada da criança e a percepção do melhor amigo da competência ensinada da criança.

Uma vez que se obteve como valor de $F(5,122)=6.90$, $p<.0001$, considera-se que o modelo proposto explica significativamente a auto-percepção de competência na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas.

O quadro 5.48 apresentado na página seguinte resume os resultados obtidos.

Quadro 5.48 - Regressão múltipla para predição da variável dependente auto-percepção de competência ensinada.

Variáveis predictoras	r^2	Δr^2	β	t	Modelo Final
P.Educ.Ens.	-	-	.32	3.11*	
Comp.Real Ens.	-	-	.20	1.64	
P.Mãe Ens.	-	-	.06	.50	
P.Amigo Ens.	-	-	-.03	-.35	
P.Pai Ens.	.22	-	-.03	-.23	F(5,122)=6.90**

* $p < .01$ ** $p < .0001$

A leitura do quadro 5.48 permite apreciar que o modelo de regressão apresentado explica, melhor do que o acaso, a variável dependente, auto-percepção de competência, embora essa explicação se aplique apenas a 22% da variância. Por outro lado, embora no seu conjunto, as cinco variáveis independentes consideradas constituam um modelo significativo, ($p < .0001$), verifica-se que algumas variáveis não contribuem para o modelo. De facto, apenas a variável relativa à percepção da educadora da competência ensinada apresenta um coeficiente β de .32, com valor de t significativo ($t(126)=3.11$, $p < .01$).

Uma leitura conjunta dos resultados das análises de regressão conduzidas considerando como variáveis dependentes, sucessivamente, a auto-percepção de competência, a auto-percepção de competência aprendida e a auto-percepção de competência ensinada, permite considerar que quer globalmente, quer no que diz respeito às situações consideradas de aprendizagem "natural", as representações da competência dos outros significativos, bem como a competência real, não são preditores da auto-competência, mas quando se trata de actividades cuja aprendizagem implicou uma situação orientada por um adulto, a representação da competência do adulto é susceptível de contribuir para a construção da própria representação de competência pessoal na resolução deste tipo de tarefas.

Ou seja, é no seio das interações que se estabelecem em situações nomeadamente de aquisição de novas habilidades que a auto-percepção de competência se vai construindo sob influencia das representações dos adultos significativos. No entanto, aspecto que nos parece de salientar o

papel desempenhado por estas representações, ditas "objectivas", que os outros detêm acerca da competência da criança, não é determinante absoluto. Outras variáveis, de outro tipo, intervêm com certeza, neste processo.

No capítulo que se segue, procedemos à análise das variáveis relativas à aceitação social consideradas neste estudo exploratório sobre os factores preditores da auto-competência de crianças de cinco anos.

4. Síntese

Neste capítulo procedeu-se à apresentação dos resultados das análises empreendidas com objectivo de responder às questões colocadas acerca das variáveis relativas à competência da criança, quer fossem variáveis de percepção de competência, quer fossem variáveis de competência real.

Neste sentido, foi analisado o comportamento de cada uma das variáveis em estudo, auto-percepção de competência, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do amigo e competência pessoal real. Acerca de cada uma destas variáveis procedeu-se ao estudo do efeito potencial de outras variáveis, na determinação de grupos de crianças significativamente diferentes. Os resultados obtidos na comparação entre estes grupos de crianças, foram confrontados com as hipóteses que tinham sido formuladas.

Assim, no que diz respeito à auto-percepção de competência verificou-se que, de acordo com o esperado, as variáveis dimensão da fratria e estatuto desenvolvimental atribuído pelos adultos significativos, se revelaram susceptíveis de definir grupos de crianças significativamente diferentes. Por outro lado, na comparação entre os resultados obtidos pelos dois grupos extremos de crianças, definidos relativamente à auto-percepção de competência, salientou-se como particularmente significativa a diferença

encontrada entre as médias obtidas pelos dois grupos, na variável auto-percepção de aceitação social.

Sublinhe-se ainda que quando se compara o que distingue os dois grupos extremos definidos em função da distribuição da variável relativa à auto-percepção de competência aprendida e os dois grupos extremos definidos em função da distribuição da variável auto-percepção de competência ensinada, se evidencia que os dois primeiros se distinguem unicamente a nível da auto-percepção de aceitação social, enquanto que os dois últimos se distinguem não apenas a nível desta variável, mas também evidenciam diferenças em termos da percepção que detêm os três adultos significativos considerados, mãe, pai e educadora, da competência com que a criança realiza tarefas que lhe foram intencionalmente ensinadas.

No que diz respeito às análises empreendidas sobre as variáveis relativas à percepção da mãe e à percepção do pai, salienta-se o facto de, ao contrário do esperado, terem sido encontradas diferenças significativas entre as médias obtidas por grupos de crianças definidos em função do sexo, da idade ou do nível socio-cultural. Verificou-se no entanto, que estas diferenças eram particularmente evidentes no que diz respeito à percepção que a mãe e o pai têm da competência com que a criança realiza actividades que lhe foram intencionalmente ensinadas. Tal dado, leva à consideração da influência que pode deter, sobre a percepção que os adultos têm da competência da criança, a qualidade da resposta desta às suas solicitações.

No que se refere à percepção da educadora destaca-se que os resultados obtidos foram, na generalidade, confirmatórios das hipóteses colocadas. A única variável cujo efeito sobre a percepção da educadora não surgiu no sentido esperado, foi a idade de ingresso num contexto formal de cuidado e educação, na história de vida da criança, a qual suposémos corresponder a uma real diferença entre as crianças e que pudémos verificar na comparação entre os mesmos grupos de crianças, a nível da variável relativa à competência pessoal realmente exibida.

No que diz respeito aos resultados obtidos nas análises empreendidas sobre as variáveis relativas à competência real, destaca-se o facto destes, na sua maioria, se terem revelado confirmatórios das hipóteses formuladas. Ou seja, aquelas variáveis que remetem para situações diferenciadas a nível do potencial de estimulação proporcionada à criança,

mostraram-se susceptíveis de definir grupos de crianças significativamente diferentes em termos da competência realmente exibida, e, em particular, na competência exibida na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Por outro lado, a variável relativa à competência pessoal da criança permitiu a determinação do desvio da auto-percepção de competência, relativamente ao real. A análise deste desvio conduziu à constatação de que, ao contrário do referido na literatura, este desvio não é constante no sentido da sobre-valorização. Pelo contrário, foi possível definir três grupos de crianças, as que se desvalorizam, aquelas que detêm uma auto-apreciação justa e aquelas que se sobrevalorizam. Estes dois grupos extremos foram comparados quanto aos resultados obtidos nas restantes variáveis psicológicas tendo sido particularmente heurística a identificação da variável auto-percepção de aceitação social, como aquela na qual os dois grupos mais se distinguem.

Após exploração das correlações existentes entre as variáveis relativas à competência global da criança, entre as variáveis relativas à competência aprendida e entre as variáveis relativas à competência ensinada, procedeu-se à verificação de um modelo proposto de preditores da auto-percepção de competência. Neste sentido, procedeu-se a três análises de regressão múltipla considerando, sucessivamente, como variáveis dependentes, a auto-percepção de competência, a auto-percepção de competência aprendida e a auto-percepção de competência ensinada.

Se os modelos de regressão propostos para a variável auto-percepção de competência, global, e para a variável auto-percepção de competência aprendida se revelaram não adequados, na medida em que não explicavam melhor que o acaso, o modelo de regressão proposto para a variável auto-percepção de competência ensinada revelou-se significativo, explicando, no entanto apenas 22% da variância. Apenas uma das variáveis consideradas apresentou um coeficiente beta, com valor *t* significativo.

Os resultados foram lidos como tradutores da associação existente entre a percepção que os adultos detêm acerca da competência da criança e a auto-percepção de competência na realização de actividades que foram intencionalmente ensinadas, embora requerendo o concurso de outras variáveis para uma explicação mais completa.

Capítulo 6.

Apresentação do estudo conduzido sobre as variáveis relativas à aceitação social da criança: auto-percepção de aceitação social e situação real de aceitação social.

Este capítulo procede à apresentação dos resultados das análises implementadas, tendo em vista responder às questões colocadas acerca das variáveis relativas à aceitação social. Por conseguinte estrutura-se nos mesmos moldes do capítulo anterior.

Neste sentido, e com a mesma preocupação de clareza, proceder-se-á à apresentação dos resultados obtidos acerca das variáveis de auto-percepção de aceitação social e de situação real de aceitação social, seguindo a mesma disposição em que as questões foram colocadas no capítulo de apresentação do estudo conduzido. As respostas às questões levantadas acerca das variáveis de auto-percepção de aceitação social serão designadas pela letra *g*, enquanto os resultados das análises implementadas envolvendo as variáveis relativas à situação real de aceitação social serão apresentados sob a designação da letra *h*.

No estudo conduzido acerca de cada uma destas variáveis relativas à aceitação social, procura-se identificar o efeito de outras variáveis, nomeadamente das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família, de variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido e do contexto educativo frequentado. Procede-se ainda ao estudo de grupos extremos de crianças, definidos em função da distribuição de cada uma das variáveis de aceitação social consideradas.

Uma vez explorado o comportamento das variáveis relativas à aceitação social, procede-se à apresentação das análises conduzidas tendo em vista a identificação dos factores preditores da auto-percepção de competência.

Finalmente, refira-se que nas análises, cujos resultados serão apresentados neste capítulo, as variáveis foram todas usadas na sua forma transformada, isto é, reduzidas a uma escala de 0 a 100. Tal como se explicitou no capítulo de apresentação do estudo, a transformação linear a que se submeteram as variáveis não altera as relações entre elas, tendo a vantagem de as tornar directamente comparáveis.

1. Resultados das análises implementadas sobre as variáveis relativas à aceitação social da criança.

g. Auto-Percepção de Aceitação Social

A auto-percepção de aceitação social foi avaliada, junto das crianças participantes no presente estudo sobre os factores associados à auto-percepção de competência, através da Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens (EAPCASC).

O estudo conduzido sobre a EAPCASC, junto da amostra de crianças de cinco anos, revelou que é possível distinguir entre dois constructos constituintes da auto-percepção de aceitação social, tal como foi evidenciado pela análise factorial, estabelecendo-se a auto-percepção de qualidade de relação com a mãe e a auto-percepção de qualidade de relação com os pares.

De facto, a análise factorial conduzida sobre os resultados obtidos junto de crianças de cinco anos evidenciou a existência de dois factores relativos à auto-percepção de aceitação social. A análise de conteúdo dos

itens que saturam cada um destes factores levou-nos a denominá-los auto-percepção de qualidade de relação com a mãe e auto-percepção de qualidade de relação com os pares, na medida em que se referiam a situações que evocavam não só o sentimento de aceitação junto dos outros significativos considerados, a mãe e os pares, mas também a convicção de ser alvo de iniciativas, emocional e socialmente gratificantes, tomadas igualmente pela mãe e pelos pares.

Na exploração feita do comportamento das variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social, distingue-se, por um lado, a variável relativa à auto-percepção de aceitação social, global, e, por outro, as variáveis relativas à auto-percepção de qualidade de relação com a mãe e à auto-percepção de qualidade de relação com os pares.

g.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família

Quatro variáveis de natureza socio-demográfica relativas à criança e à família caracterizadoras da amostra, foram analisadas quanto ao seu potencial efeito sobre a auto-percepção de aceitação social. Estas variáveis foram o sexo, a idade, a dimensão da fratria e o nível socio-cultural da família. A hipótese que havia sido formulada considerava que nenhuma destas variáveis seria susceptível de determinar grupos de crianças significativamente diferentes em termos da auto-percepção de aceitação social.

No que diz respeito ao **sexo**, verificou-se que o grupo das meninas não se diferenciava relativamente ao grupo dos rapazes, nas médias obtidas em qualquer uma das três variáveis consideradas, confirmando-se assim a hipótese formulada.

De facto, o teste t para amostras independentes, para comparação entre as médias obtidas pelos dois grupos, na variável relativa à auto-percepção de aceitação social, global, indicou como valor de $t(126)=1.04$, n.s. No mesmo sentido, na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos mesmos dois grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os

pares, obteve-se, respectivamente, como valores de $F(1,126) = .65$, n.s. e 1.08, n.s..

No que diz respeito ao efeito que a variável **idade** pudesse ter sobre as variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social, verificou-se que este apenas se fez sentir ao nível da variável relativa à auto-percepção de relação com os pares.

De facto, o teste t para amostras independentes, para comparação das médias obtidas entre o grupo das crianças mais velhas e o grupo das crianças mais novas, na variável relativa à auto-percepção de aceitação social, global, revelou um valor de $t(126) = 1.12$, n.s..

Por outro lado, a análise de variância multivariada aplicada para comparação entre as médias obtidas pelos mesmos dois grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares, identificou diferenças entre os dois grupos. O quadro 6.1 apresenta os resultados obtidos nesta análise.

Quadro 6.1 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças "mais velhas" e de crianças "mais novas", nas variáveis de auto-percepção de relação com a mãe e auto-percepção de relação com os pares, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Crianças + velhas (N=54)	Crianças + novas (N=74)	F(1,126)
Auto-percep. Rel. Mãe	61.27 (23.98)	62.05 (20.02)	0.04
Auto-percep. Rel. Pares	81.07 (17.88)	71.02 (24.26)	6.63*

* $p < .05$

A leitura do quadro 6.1 permite verificar que as crianças mais velhas da amostra, aquelas que no prazo máximo de três meses terão seis anos, têm auto-percepção da qualidade das suas relações com os seus pares superior à auto-percepção que detêm as crianças mais novas.

As análises empreendidas no sentido de verificar o potencial efeito sobre as variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social exercido pela

dimensão da fratria, revelaram a não existência de diferenças entre os grupos de crianças definidos em função desta variável, tal como esperado.

Na realidade, o teste t para amostras independentes, para comparação entre as médias obtidas, na variável relativa à auto-percepção de aceitação social, global, pelos grupos de crianças com e sem irmãos, revelou um valor de $t(126) = .66$, n.s.. No mesmo sentido, a análise de variância multivariada conduzida para comparação entre as médias obtidas pelos mesmos dois grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares, revelou como valores de $F(1,126) = .78$, n.s. e $.04$, n.s..

Finalmente, as análises conduzidas com objectivo de pesquisar a existência de diferenças significativas a nível das variáveis de auto-percepção de aceitação social entre os três grupos de crianças definidos em função do **nível socio-cultural**, permitiram concluir pela não existência de diferenças entre os referidos grupos, como esperado.

De facto, a análise de variância unifactorial aplicada para comparação entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças assim definidos, na variável de auto-percepção de aceitação social, global, indicou como valor de $F(2,125) = .92$, n.s. No mesmo sentido, a análise de variância multivarida para comparação entre as médias obtidas pelos três grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares, apontou para valores de $F(2,125) = 1.17$, n.s. e $.34$, n.s..

Em suma e de acordo com a hipótese que havia sido formulada, as variáveis sócio-demográficas relativas à criança e à família estudadas, não parecem determinar grupos de crianças com médias estatisticamente diferentes, ao nível das variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social.

A única excepção a salientar refere-se ao efeito determinado pela variável relativa à idade das crianças, sobre a variável relativa à auto-percepção de qualidade de relação com os pares, na qual como se referiu a média obtida pelas crianças mais velhas foi superior à média obtidas pelo grupo das crianças mais novas. Tal dado, de certo modo poderia ser

esperado, na medida em que a sub-escala de auto-percepção de qualidade de relação com os pares remete, na totalidade, para situações de interacção no contexto da sala de jardim de infância, nas quais facilmente se compreende que as crianças, que embora de cinco anos, são mais velhas se envolvam em interacções mais ricas em maior frequência.

g.2. Efeito do tempo passado semanalmente com a mãe

Num segundo momento, explorou-se o efeito que poderia ter sobre a auto-percepção de aceitação social a variável relativa à quantidade de tempo que, semanalmente, a criança pode usufruir com a mãe¹, tendo-se verificado que aquela variável, ao contrário do que seria esperado, não era susceptível de definir grupos de crianças com médias estatisticamente diferentes ao nível das variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social.

De facto, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças definidos em função do tempo que passam com a mãe, na variável relativa à auto-percepção de aceitação social, global, indicou como valor de $F(2,125)=.60$, n.s..

No mesmo sentido, apontam os resultados obtidos na análise de variância multivariada conduzida para comparação entre as médias obtidas, nas variáveis relativas à auto-percepção de qualidade de relação com a mãe e à auto-percepção de qualidade de relação com os pares, na medida em que se obteve, respectivamente, como valores de $F(2,125)=.64$, n.s. e $.71$, n.s..

Este resultado diverge do que seria esperado, uma vez que se considerou que a possibilidade da criança de usufruir de maiores ou menores quantidades de tempo de convívio com a mãe, de modo sistemático ao longo da semana, influenciaria o seu sentido de aceitação social, nomeadamente, no que diz respeito à percepção da qualidade de relação com a mãe. Os dados indicam, no entanto, que pelo menos do modo como esta variável foi operacionalizada no estudo, a quantidade de tempo

¹ No que diz respeito à definição dos grupos de crianças estabelecidos a partir desta variável, reportar-se ao capítulo de apresentação do estudo, p.255.

de convívio não influencia a auto-percepção de aceitação social. Considera-se pois que é mais a qualidade do tempo passado com a mãe, do que a quantidade, que pode reflectir-se no sentimento da criança de aceitação materna.

g.3. Efeito das variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido

Um terceiro grupo de questões levantadas acerca da auto-percepção de aceitação social, prendia-se com o efeito que poderiam ter sobre as variáveis de auto-percepção de aceitação social, quatro variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido pelas crianças. Trata-se das variáveis relativas à idade de ingresso num contexto formal de cuidados e educação, ao número de contextos formais frequentados na história de vida da criança, ao tempo, em anos, que a criança frequenta aquele mesmo jardim infantil e ao tempo, em anos, que a criança está com a mesma educadora².

As análises conduzidas com objectivo de comparar as médias obtidas pelos diferentes grupos de crianças, definidos em função de cada uma das referidas variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido, nas variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social, permitiram a conclusão de que nenhuma era susceptível de determinar grupos de crianças com médias estatisticamente diferentes, ao contrário da hipótese que havia sido formulada.

De facto, no que diz respeito à **idade de ingresso num contexto formal de educação e cuidado**, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação das médias obtidas pelos três grupos de crianças assim definidos, na variável relativa à auto-percepção de aceitação social, global, apontou como valor de $F(2,125)=1.18$, n.s..

² No que diz respeito à definição dos grupos de crianças estabelecidos a partir de cada uma destas variáveis, reportar-se ao capítulo de apresentação do estudo, pp.258-260.

Os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos mesmos grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares, foram, respectivamente, $F(2,125)=2.35$, n.s. e $.16$, n.s..

No que se refere ao **número de contextos formais** de educação e cuidado frequentados na história de vida da criança, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação das médias obtidas pelos três grupos de crianças assim definidos, na variável relativa à auto-percepção de aceitação social, global, apontou como valor de $F(2,125)=1.19$, n.s..

No mesmo sentido, os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos mesmos grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares, foram, respectivamente, $F(2,125)=1.67$, n.s. e 1.05 , n.s..

Quando se considerou o **tempo de frequência, em anos, do mesmo jardim infantil**, como variável independente, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação das médias obtidas pelos três grupos de crianças assim definidos, na variável relativa à auto-percepção de aceitação social, global, apontou como valor de $F(2,125)=.48$, n.s..

Do mesmo modo, os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos mesmos grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares, foram, respectivamente, $F(2,125)=1.02$, n.s. e $.98$, n.s..

Finalmente, quando se considerou como variável independente, o **tempo, em anos, a que a criança está com a mesma educadora**, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação das médias obtidas pelos quatro grupos de crianças assim definidos, na variável relativa à auto-percepção de aceitação social, global, apontou como valor de $F(3,124)=1.66$, n.s..

Na mesma linha, os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos mesmos grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares, foram, respectivamente, $F(3,124)=1.15$, n.s. e $.1.97$, n.s..

Em suma e ao contrário do que havia sido esperado, na medida que maior estabilidade ao longo do percurso académico foi considerado como um facilitador da percepção de aceitação social relativamente aos pares, verifica-se que o facto de seguir percursos académico diferentes, tal como este foi avaliado neste estudo, não determina diferenças, entre as crianças, em termos da auto-percepção de aceitação social, de forma global ou distinguindo entre auto-percepção de qualidade de relação com a mãe e auto-percepção de qualidade de relação com os pares.

g.4. Efeito das variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado

Finalmente, um outro tipo de questões colocadas acerca da auto-percepção de aceitação social prendia-se com o efeito de quatro variáveis que considerámos caracterizadoras do contexto educativo frequentado. Trata-se das variáveis relativas ao tipo de equipamento, lucrativo ou não lucrativo, e ao Ministério de tutela do jardim de infância, à lotação da sala e à experiência profissional da educadora³.

As análises conduzidas com objectivo de comparar as médias obtidas pelos diferentes grupos de crianças, definidos em função de cada uma das referidas variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado, nas variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social, permitiram a conclusão de que, tal como esperado, nenhuma era susceptível de determinar grupos de crianças com médias estatisticamente diferentes.

³ No que diz respeito à definição dos grupos de crianças estabelecidos a partir de cada uma destas variáveis, reportar-se ao capítulo de apresentação do estudo, pp. 248-251.

Na realidade, no que se refere ao **tipo de equipamento** em que se insere o jardim de infância frequentado, o teste t para amostras independentes para comparação entre as médias obtidas, na variável relativa à auto-percepção de aceitação social, pelo grupo de crianças que frequentam um jardim infantil lucrativo e o grupo de crianças que frequentam um equipamento sem fins lucrativos, apontou um valor de $t(126)=.71$, n.s..

No mesmo sentido, os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos mesmos dois grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares, foram, respectivamente, $F(1,126)=.02$, n.s. e 1.58 , n.s..

Do mesmo modo, quando é usada como variável independente a variável relativa ao **Ministério de tutela** do equipamento, o teste t para amostras independentes para comparação entre as médias obtidas, na variável relativa à auto-percepção de aceitação social, pelo grupo de crianças que frequentam um jardim infantil dependente do Ministério da Educação e o grupo de crianças que frequentam um equipamento dependente do Ministério do Emprego e Segurança Social, apontou um valor de $t(126)=1.01$, n.s..

Também, os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos mesmos dois grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares, foram, respectivamente, $F(1,126)=.37$, n.s. e 1.54 , n.s..

No que se refere à comparação entre as médias obtidas pelos grupos de crianças definidos em função da **lotação da sala**, na variável relativa à auto-percepção de aceitação social global, a análise de variância unifactorial apontou como valor de $F(2, 125)=.47$, n.s.

Do mesmo modo, os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos mesmos três grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à

auto-percepção de relação com os pares, foram $F(2,125)=.16$, n.s. e $.86$, n.s., respectivamente.

Finalmente, refira-se que quando foi considerada como variável independente a **experiência profissional da educadora**, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças, assim definidos, a nível da variável relativa à auto-percepção de aceitação social, global, apontou para a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, na medida em que se obteve como valor de $F(2,125)=1.39$, n.s.

Os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos mesmos três grupos, nas variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares, permitem a mesma conclusão, uma vez que se obteve, respectivamente, $F(2,125)=1.62$, n.s. e $.55$, n.s..

Em suma e de acordo com o esperado, verifica-se que as referidas variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado pelas crianças não são susceptíveis de determinar grupos com médias estatisticamente diferentes, ao nível das variáveis de auto-percepção de aceitação social.

g.5. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos de auto-percepção de aceitação social

Após exploração do potencial efeito de uma série de variáveis de natureza socio-demográfica relativas à criança e à família, de variáveis descritivas do percurso académico seguido, de variáveis de definição do contexto educativo frequentado e de uma variável tradutora do tempo de convívio semanal entre a mãe e a criança, verificou-se que nenhuma se revelou susceptível de determinar grupos de crianças diferentes em termos de auto-percepção de aceitação social. Deste modo, procuramos caracterizar os dois grupos extremos de crianças relativamente à auto-percepção de aceitação social manifestada.

Com este objectivo definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável de auto-percepção de aceitação social. O primeiro grupo reúne as crianças que exprimiram uma auto-percepção de aceitação social baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças detentoras de elevada auto-percepção de aceitação social, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Assim, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa auto-percepção de aceitação social, incluía 42 crianças e que o segundo, de alta auto-percepção, reunia 43 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos ao nível da auto-percepção de aceitação social, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da auto-percepção de aceitação social, recodificada, e aquelas quatro variáveis, dados os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=.95$, n.s.), para a idade ($\chi^2(1)=.35$, n.s.), para a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=.98$, n.s.) e para o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=1.76$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta auto-percepção de aceitação social não é condicionada pelo grupo de pertença em função do sexo, da idade, da fratria ou do nível socio-cultural.

Em seguida, procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência pessoal, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, competência pessoal real e situação real de aceitação social⁴, através de uma análise de variância multivariada.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, apenas em termos das médias obtidas na variável auto-percepção de competência pessoal ($F(1,83)=41.05$, $p<.001$), sendo a média mais elevada obtida pelo grupo com

⁴ Estas variáveis foram operacionalizadas a partir dos instrumentos anteriormente descritos.

alta auto-percepção de aceitação social. O quadro 6.2 apresenta estes resultados.

Quadro 6.2 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa auto-percepção de aceitação social e respectivos valores de $F(1,83)$

	Baixa A-PAS (n=42)	Alta A-P AS(n=43)	F(1,83)
Auto-percep. Comp.Pessoal	73.20 (10.92)	88.78 (11.48)	41.05*
Percepção da Mãe	80.69 (12.76)	80.36 (10.21)	0.02
Percepção do Pai	79.95 (12.01)	74.83 (11.39)	4.06
Percepção da Educadora	75.40 (16.34)	76.30 (14.54)	0.07
Percepção do Amigo	70.88 (20.36)	73.30 (18.70)	0.33
Competência Real	76.85 (12.63)	77.13 (11.98)	0.01
Sit. Real Aceit. Social	67.57 (14.97)	69.88 (14.21)	0.53

* $p < .001$

A leitura do quadro 6.2 permite verificar que de facto, o grupo das crianças com elevada auto-percepção de aceitação social se revelou significativamente diferente, a nível da auto-percepção da competência, não se evidenciando, no entanto, como diferente, relativamente ao grupo das crianças com baixa auto-percepção de aceitação social, em termos das outras variáveis psicológicas consideradas. Saliencia-se a não existência de diferenças significativas entre as médias obtidas entre os dois grupos extremos considerados, a nível da variável relativa à situação real de aceitação social.

Num segundo momento, procuramos caracterizar os dois grupos extremos de crianças relativamente à auto-percepção de qualidade de relação com a mãe.

Com este objectivo definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável de auto-percepção de qualidade de relação com a mãe. O primeiro grupo reúne as crianças que exprimiram uma auto-percepção de qualidade de relação com a mãe baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças detentoras de elevada auto-percepção de

qualidade de relação com a mãe, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Assim, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa auto-percepção de relação com a mãe, incluía 43 crianças e que o segundo, de alta auto-percepção, reunia 45 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos ao nível da auto-percepção de relação com a mãe, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da auto-percepção de relação com a mãe, recodificada, e aquelas quatro variáveis, dados os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=.03$, n.s.), para a idade ($\chi^2(1)=.05$, n.s.), para a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=.78$, n.s.) e para o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=2.04$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta auto-percepção de relação com a mãe não é condicionada pelo grupo de pertença em função do sexo, da idade, da fratria ou do nível socio-cultural.

Em seguida, procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência pessoal, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, competência pessoal real e situação real de relação com a mãe⁵, através de uma análise de variância multivariada.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, apenas em termos das médias obtidas na variável auto-percepção de competência pessoal ($F(1,86)=27.43$, $p<.001$), sendo a média mais elevada obtida pelo grupo com alta auto-percepção de relação com a mãe. O quadro 6.3 apresenta estes resultados.

⁵ Estas variáveis foram operacionalizadas a partir dos instrumentos anteriormente descritos.

Quadro 6.3 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa auto-percepção de relação com a mãe e respectivos valores de $F(1,86)$

	Baixa A-PRMãe (n=43)	Alta A-P RMãe(n=45)	F(1,86)
Auto-percep. Comp.Pessoal	74.78 (10.86)	87.63 (12.07)	27.43*
Percepção da Mãe	80.82 (12.46)	79.70 (10.76)	0.21
Percepção do Pai	80.72 (10.67)	75.65 (11.47)	4.60
Percepção da Educadora	76.97 (16.24)	75.23 (15.51)	0.26
Percepção do Amigo	71.66 (20.09)	71.90 (18.34)	0.00
Competência Real	77.13 (12.80)	77.90 (12.13)	0.08
Sit. Real Rel Mãe	68.70 (15.20)	68.15 (12.79)	0.03

* $p < .001$

A leitura do quadro 6.3 permite verificar que de facto, o grupo das crianças com elevada auto-percepção de relação com a mãe se revelou significativamente diferente, a nível da auto-percepção da competência, não se evidenciando, no entanto, como diferente, relativamente ao grupo das crianças com baixa auto-percepção de relação com a mãe, em termos das outras variáveis psicológicas consideradas. Salienta-se a não existência de diferenças significativas entre as médias obtidas entre os dois grupos extremos considerados, a nível da variável relativa à situação real de relação com a mãe.

Finalmente num terceiro momento, procuramos caracterizar os dois grupos extremos de crianças relativamente à auto-percepção de qualidade de relação com os pares.

Com este objectivo definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável de auto-percepção de qualidade de relação com os pares. O primeiro grupo reúne as crianças que exprimiram uma auto-percepção de qualidade de relação com os pares baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças detentoras de elevada auto-percepção de qualidade de relação com os pares, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição.

Assim, foi derivada uma variável tradutora da inclusão num destes dois grupos. De facto, verificou-se que o primeiro grupo, de baixa auto-percepção de relação com os pares, incluía 49 crianças e que o segundo, de alta auto-percepção, reunia 43 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos ao nível da auto-percepção de relação com os pares, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da auto-percepção de relação com os pares, recodificada, e aquelas quatro variáveis, dados os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=.72$, n.s.), para a idade ($\chi^2(1)=1.94$, n.s.), para a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=.36$, n.s.) e para o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=.214$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta auto-percepção de relação com os pares não é condicionada pelo grupo de pertença em função do sexo, da idade, da fratria ou do nível socio-cultural.

Em seguida, procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência pessoal, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo, competência pessoal real e situação real de relação com os pares⁶, através de uma análise de variância multivariada.

De entre as sete variáveis psicológicas consideradas verificou-se que estes dois grupos eram significativamente diferentes, apenas em termos das médias obtidas na variável auto-percepção de competência pessoal ($F(1,90)=35.55$, $p<.001$), sendo a média mais elevada obtida pelo grupo com alta auto-percepção de relação com os pares. O quadro 6.4 apresenta estes resultados.

⁶ Estas variáveis foram operacionalizadas a partir dos instrumentos anteriormente descritos.

Quadro 6.4 - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa auto-percepção de relação com os pares e respectivos valores de F(1,90)

	Baixa A-PRPares (n=49)	Alta A-P RPares(n=43)	F(1,90)
Auto-percep. Comp.Pessoal	73.47 (10.74)	88.05 (12.72)	35.55*
Percepção da Mãe	78.91 (12.25)	81.81 (9.69)	1.55
Percepção do Pai	78.46 (11.63)	77.36 (11.11)	0.21
Percepção da Educadora	71.67 (17.55)	76.80 (14.68)	2.27
Percepção do Amigo	71.90 (19.26)	73.84 (18.55)	0.24
Competência Real	74.72 (12.32)	76.81 (12.66)	0.64
Sit. Real Rel Pares	62.81 (22.83)	71.19 (23.23)	3.03

*p<.001

A leitura do quadro 6.4 permite verificar que de facto, o grupo das crianças com elevada auto-percepção de relação com os pares se revelou significativamente diferente, a nível da auto-percepção da competência, não se evidenciando, no entanto, como diferente, relativamente ao grupo das crianças com baixa auto-percepção de relação com os pares, em termos das outras variáveis psicológicas consideradas. Salienta-se a não existência de diferenças significativas entre as médias obtidas entre os dois grupos extremos considerados, a nível da variável relativa à situação real de relação com os pares.

Em síntese, como resultado das análises empreendidas no âmbito do estudo exploratório do comportamento das variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social, salienta-se que estas variáveis se revelaram como não sendo condicionadas pelo efeito de outras variáveis caracterizadoras da amostra, sejam variáveis de natureza socio-demográfica, variáveis definidoras do percurso académico seguido ou caracterizadoras do contexto educativo frequentado.

A única excepção evidenciada refere-se ao efeito da variável idade sobre a auto-percepção de qualidade de relação com os pares e que foi entendida em termos do tipo de situações que contribuem para a operacionalização desta variável. Uma vez que se trata de situações de

interacção a nível de jardim infantil, pode compreender-se que as crianças mais velhas se sintam mais solicitadas que as outras..

No estudo dos grupos extremos de crianças, definidos, quer a partir da distribuição da variável relativa à auto-percepção de aceitação social, quer a partir da distribuição relativa à variável de auto-percepção de relação com a mãe, quer mesmo da distribuição da variável relativa à auto-percepção de relação com os pares, verificou-se a não existência de qualquer associação entre a pertença a um destes grupos extremos e qualquer outro grupo definido por qualquer das variáveis socio-demográficas consideradas: sexo, idade, dimensão da fratria ou nível sócio-cultural.

Por outro lado, salienta-se a relação existente entre as variáveis de auto-percepção de aceitação social e auto-percepção de competência pessoal, evidenciada nas diferenças encontradas a nível desta última entre os grupos extremos definidos a partir da distribuição de cada uma das três variáveis de auto-percepção de aceitação social consideradas.

h. Situação Real de Aceitação Social

A situação real de aceitação social foi avaliada, junto das crianças participantes no presente estudo sobre os factores associados à auto-percepção de competência, através do Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social.

O estudo conduzido sobre este instrumento permitiu diferenciar a situação real de aceitação social, na qualidade de relação com os pares e na qualidade de relação com a mãe. Tal distinção baseia-se nos resultados da análise factorial conduzida sobre os dados obtidos junto de crianças de cinco anos, através do referido Protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social.

Neste sentido identificamos três variáveis relativas à situação real de aceitação social. A primeira refere-se a uma apreciação global da situação real de aceitação social e as outras duas definem, respectivamente, a situação real de relação com a mãe e a situação real de relação com os pares.

No estudo a que iremos proceder sobre as variáveis relativas à situação real de aceitação social, pesquisar-se-á o potencial efeito de outras variáveis caracterizadoras da amostra. A orientação dada a este estudo segue as questões colocadas acerca destas variáveis, ou seja, inicia-se pelo estudo do efeito de variáveis de natureza sócio-demográfica relativas à criança e à família, seguindo-se o estudo do efeito da variável tradutora do tempo de contacto semanal mãe-criança e o estudo do efeito de variáveis definidoras do percurso académico, terminando com o estudo do efeito das variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado. Note-se que as variáveis relativas à situação real de aceitação social serão usadas na sua forma transformada, ou seja, reduzidas a uma escala de 0 a 100.

h.1. Efeito das variáveis socio-demográficas relativas à criança e à família

Quatro variáveis de natureza socio-demográfica relativas à criança e à família caracterizadoras da amostra, foram analisadas quanto ao seu potencial efeito sobre a situação real de aceitação social. Estas variáveis foram o sexo, a idade, a dimensão da fratria e o nível socio-cultural da família, tendo-se considerado que nenhuma delas seria susceptível de definir grupos de crianças estatisticamente diferentes a nível da situação real de aceitação social.

Destas quatro variáveis, apenas uma se revelou como determinando grupos de crianças detentoras de médias estatisticamente diferentes a nível das variáveis relativas à situação real de aceitação social: trata-se da variável relativa ao nível sócio-cultural da família. De seguida apresentam-se os resultados das análises conduzidas.

No que diz respeito ao **sexo**, verificou-se que o grupo das meninas não se diferenciava relativamente ao grupo dos rapazes, nas médias obtidas em qualquer uma das três variáveis consideradas.

De facto, o teste t para amostras independentes, para comparação entre as médias obtidas pelos dois grupos, na variável relativa à situação real de aceitação social, global, indicou como valor de $t(126) = .32$, n.s.

No mesmo sentido, na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos mesmos dois grupos, nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e à situação real de relação com os pares, obteve-se, respectivamente, como valores de $F(1,126) = .10$, n.s. e $.54$, n.s..

No que diz respeito à **idade**, verificou-se que o grupo das crianças mais velhas não se diferenciava relativamente ao grupo das crianças mais novas, nas médias obtidas em qualquer uma das três variáveis consideradas.

De facto, o teste t para amostras independentes, para comparação das médias obtidas entre o grupo das crianças mais velhas e o grupo das crianças mais novas, na variável relativa à situação real de aceitação social, global, revelou um valor de $t(126) = .18$, n.s..

Do mesmo modo, na análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos mesmos dois grupos, nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e à situação real de relação com os pares, obteve-se, respectivamente, como valores de $F(1,126) = .20$, n.s. e $.43$, n.s..

As análises empreendidas no sentido de verificar o potencial efeito sobre as variáveis relativas à situação real de aceitação social exercido pela **dimensão da fratria**, revelaram a não existência de diferenças entre os grupos de crianças definidos em função desta variável.

Na realidade, o teste t para amostras independentes, para comparação entre as médias obtidas, na variável relativa à situação real de aceitação social, pelos grupos de crianças com e sem irmãos, revelou um valor de $t(126) = .68$, n.s..



No mesmo sentido, a análise de variância multivariada conduzida para comparação entre as médias obtidas pelos mesmos dois grupos, nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e à situação real de relação com os pares, revelou como valores de $F(1,126) = 3.74$, n.s. e $.40$, n.s..

Finalmente, as análises conduzidas com objectivo de pesquisar a existência de diferenças significativas a nível das variáveis de situação real de aceitação social entre os três grupos de crianças definidos em função do **nível socio-cultural**, evidenciaram a existência de diferenças marcadas entre os grupos.

De facto, a análise de variância unifactorial aplicada para comparação entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças assim definidos, na variável de auto-percepção de aceitação social, global, indicou como valor de $F(2,125) = 11.84$, $p < .0001$.

O teste de Scheffé para identificação dos contrastes, revelou que o grupo das crianças pertencentes ao nível socio-cultural baixo apresenta uma média ($M = 59.86$; $D-P = 13.27$) significativamente mais baixa do que as médias obtidas pelos grupos de crianças de nível alto ($M = 71.48$; $D-P = 13.71$) e de nível médio ($M = 72.56$; $D-P = 12.89$).

No mesmo sentido, os resultados da análise de variância multivarida para comparação entre as médias obtidas pelos três grupos, nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e à situação real de relação com os pares, evidenciaram diferenças entre os grupos. O quadro 6.5 resume estes resultados.

Quadro 6.5 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos em função do nível socio-cultural da família, nas variáveis de situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares e respectivos valores de $F(2,125)$.

	Alto (n= 44)	Médio (n=42)	Baixo (n= 42)	F(2,125)
Sit.Real Rel.Mãe.	73.30 (11.93)	71.83 (12.31)	57.34 (13.98)	20.27*
Sit.Real Rel.Pares.	69.07 (23.46)	73.55 (23.88)	63.23 (20.16)	2.21

* $p < .001$

A leitura do quadro 6.5 permite apreciar as diferenças encontradas entre os três grupos de crianças, salientando-se que estas só são estatisticamente significativas a nível da variável relativa à situação real de relação com a mãe. Aliás, o teste de Scheffé para identificação dos contrastes, revelou que o grupo da crianças de nível baixo apresenta uma média significativamente inferior aos outros dois grupos.

Em suma, das variáveis sócio-demográficas relativas à criança e à família estudadas, apenas o nível sócio-cultural da família determina grupos de crianças com médias estatisticamente diferentes, ao nível das variáveis relativas à situação real de aceitação social. De facto, as crianças oriundas de um nível socio-cultural baixo apresentam uma situação real de aceitação social desfavorecida relativamente às crianças oriundas de um nível médio ou alto, muito particularmente no que se refere à natureza da relação com a mãe, tal como esta é avaliada neste estudo.

h.2. Efeito do tempo passado semanalmente com a mãe

Num segundo momento, explorou-se o efeito que poderia ter sobre a situação real de aceitação social a variável relativa à quantidade de tempo que, semanalmente, a criança pode usufruir com a mãe, tendo-se verificado, de acordo com a hipótese formulada, que aquela variável era susceptível de definir grupos de crianças com médias estatisticamente diferentes ao nível das variáveis relativas à situação real de aceitação social, embora apenas na variável relativa à situação real de relação com a mãe.

De facto, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças definidos em função do tempo que passam com a mãe, na variável relativa à situação real de aceitação social indicou como valor de $F(2,125)=2.28$, n.s..

No entanto, os resultados obtidos na análise de variância multivariada conduzida para comparação entre as médias obtidas, nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e à situação real de

relação com os pares, revelam a existência de diferenças entre os grupos assim definidos. O quadro 6.6 resume os resultados encontrados nesta análise.

Quadro 6.6 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos em função do tempo que passam semanalmente com a mãe, nas variáveis de situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares e respectivos valores de $F(2,125)$.

	Pouco (n= 31)	Médio (n=75)	Muito (n= 22)	F(2,125)
Sit.Real Rel.Mãe.	61.83 (14.11)	68.00 (13.99)	74.24 (14.58)	5.05*
Sit.Real Rel.Pares.	67.74 (21.00)	68.30 (24.33)	70.96 (20.43)	0.14

* $p < .01$

A leitura do quadro 6.6 permite apreciar as diferenças encontradas nas variáveis de situação real de relação com a mãe e de situação real de relação com os pares, entre grupos de crianças que usufruem de diferentes quantidades de tempo de contacto com a mãe, numa base regular, por semana, salientando-se que estas diferenças são estatisticamente significativas no que se refere à variável de situação real de relação com a mãe. Tal dado é encarado como uma validação do Protocolo de Avaliação da Situação real de Aceitação Social, como instrumento de avaliação da situação real de interacção social destas crianças e, em particular, da frequência das ocasiões de relacionamento com a mãe. Como é lógico verifica-se que as crianças que dispõem de apreciável quantidade de tempo de contacto com a mãe, são também aquelas que obtiveram melhor média na variável relativa à situação real de relação com a mãe.

h.3. Efeito das variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido

Um terceiro grupo de questões levantadas acerca da situação real de aceitação social, prendia-se com o efeito que poderiam ter sobre as variáveis

de situação real de aceitação social, quatro variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido pelas crianças, relativamente às quais se considerou que seriam susceptíveis de definir grupos de crianças detentoras de situações reais de aceitação social diferentes. Trata-se das variáveis relativas à idade de ingresso num contexto formal de cuidados e educação, ao número de contextos formais frequentados na história de vida da criança, ao tempo, em anos, que a criança frequenta aquele mesmo jardim infantil e ao tempo, em anos, que a criança está com a mesma educadora.

Passaremos de seguida à apresentação dos resultados obtidos nas análises implementadas para identificar o efeito das variáveis definidoras do percurso académico.

No que se refere à **idade de ingresso num contexto formal**, verificou-se a existência de diferenças significativas entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças assim definidos.

De facto, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação entre as médias obtidas, na variável relativa à situação real de aceitação social, pelos três grupos de crianças, revelou um valor de $F(2,125)=5.40$, $p<.05$.

O teste de Scheffé para identificação dos contrastes, revelou que estas diferenças se manifestavam entre o grupo de crianças que ingressaram num contexto formal aos cinco anos de idade e qualquer dos outros dois grupos. Verifica-se que a média obtida na variável de situação real de aceitação social pelo grupo das crianças que ingressaram pela primeira vez aos cinco anos num contexto formal ($\underline{M}=57.70$; $\underline{D-P}=16.51$) é significativamente inferior quer à média obtida por aquelas que frequentaram a creche ($\underline{M}=69.43$; $\underline{D-P}=14.31$), quer à média obtida por aquelas que frequentam o jardim infantil há mais de dois anos ($\underline{M}=69.75$; $\underline{D-P}=12.79$).

Os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação entre as médias obtidas, pelos três grupos, nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares, apontando para as mesmas diferenças, são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 6.7 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos em função da idade de ingresso num contexto formal, nas variáveis de situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares e respectivos valores de $F(2,125)$.

	Desde creche (n= 50)	Desde 3-4 anos (n=61)	Aos 5 anos (n= 17)	F(2,125)
Sit.Real Rel.Mãe.	67.33 (15.25)	70.29 (12.37)	58.58 (16.83)	4.55*
Sit.Real Rel.Pares.	72.22 (22.89)	69.03 (21.77)	59.54 (23.34)	3.13*

* $p < .05$

A leitura do quadro 6.7 permite apreciar as diferenças encontradas entre os três grupos nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e com os pares.

O teste de Scheffé revelou que ao nível da variável relativa à situação real de relação com a mãe, as diferenças se manifestavam entre o grupo de crianças que começou a frequentar um contexto formal aos 3 ou 4 anos e aquelas que apenas ingressaram com 5 anos. Ao nível da variável relativa à situação real de relação com os pares, as diferenças manifestam-se entre o grupo de crianças que frequenta um contexto formal desde a idade de creche e aqueles recém-chegados, ou seja, que apenas ingressaram aos cinco anos. Tendo em conta que a variável de relação com os pares é saturada por situações de interacção entre iguais no jardim infantil, é lógico que aquelas crianças que frequentam o jardim desde há mais tempo obtenham uma média mais elevada.

No que se refere ao **número de contextos formais** frequentados, na história de vida das crianças, verificou-se que esta variável não determinava grupos com médias estatisticamente diferentes a nível de qualquer das três variáveis de situação real de aceitação social consideradas.

Na realidade, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação entre as médias obtidas, na variável relativa à situação real de aceitação social, pelos três grupos de crianças, revelou um valor de $F(2,125)=.73$, n.s..

No mesmo sentido, os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação entre as médias obtidas, pelos três grupos,

nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares, apontam para valores de $F(2,125)=.50$, n.s. e $.47$, n.s..

Tomando como variável independente, a variável relativa ao **tempo em anos que a criança frequenta o mesmo jardim de infância**, obtiveram-se médias para as variáveis relativas à situação real de aceitação social estatisticamente diferentes.

De facto, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação entre as médias obtidas, na variável relativa à situação real de aceitação social, pelos três grupos de crianças, revelou um valor de $F(2,125)=4.75$, $p<.05$.

O teste de Scheffé para identificação dos contrastes, revelou que o grupo de crianças que frequenta o mesmo jardim infantil há menos de dois anos apresentou uma média ($M=62.27$; $D-P=15.16$) significativamente inferior ao grupo de crianças que o frequenta há três ou quatro anos ($M=70.63$; $D-P=12.86$).

Por outro lado, os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação entre as médias obtidas, pelos três grupos, nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares, revelam a não existência de diferenças significativas, dado os valores de $F(2,125)$ obtidos, respectivamente, iguais 2.67 , n.s. e 2.87 , n.s..

Finalmente, considerando como variável independente, a variável relativa ao **tempo em anos que a criança está com a mesma educadora**, obtiveram-se médias para as variáveis relativas à situação real de aceitação social estatisticamente diferentes.

De facto, a análise de variância unifactorial conduzida para comparação entre as médias obtidas, na variável relativa à situação real de aceitação social, pelos quatro grupos de crianças, revelou um valor de $F(3,124)=7.77$, $p<.001$.

O teste de Scheffé revelou que o contraste se estabelece entre o grupo de crianças que se encontra apenas há um ano com a mesma educadora e os restantes grupos. De facto, o grupo das crianças que se encontra há menos tempo com a mesma educadora apresentou uma média ($\underline{M}=58.76$; $\underline{D-P}=13.74$) significativamente inferior ao grupos de crianças que estão com a mesma educadora há dois, três ou quatro anos (respectivamente, $\underline{M}=68.11$, $\underline{D-P}=13.73$; $\underline{M}=73.10$, $\underline{D-P}=13.83$ e $\underline{M}=73.81$, $\underline{D-P}=11.05$).

A comparação entre as médias obtidas pelos quatro grupos de crianças, nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e à situação real de relação com os pares, estabeleceu-se através de uma análise de variância multivariada. Os resultados obtidos são apresentados no quadro 6.8.

Quadro 6.8 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças, definidos em função do número de anos a que se encontram com a mesma educadora, nas variáveis de situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares e respectivos valores de $\underline{F}(3,124)$.

	1 ano (n= 31)	2 anos (n=43)	3 anos(n=40)	4 anos (n= 14)	F(3,124)
Sit.Real Rel.Mãe.	61.42 (13.90)	66.28 (14.02)	70.83 (14.68)	75.89 (11.92)	2.49
Sit.Real Rel.Pares.	55.20 (19.77)	70.54 (24.51)	76.11 (19.34)	71.03 (22.13)	5.76*

* $p < .01$

A leitura do quadro 6.8 permite apreciar as diferenças entre os quatro grupos de crianças definidos em função do tempo a que se encontram com a mesma educadora, salientando-se que estas diferenças apenas são estatisticamente significativas a nível da variável relativa à situação real de relação com os pares. O teste Scheffé permitiu aliás reconhecer que o contraste se estabelecia entre o grupo que está apenas há um ano com a respectiva educadora e os outros três. Na realidade, parece lógico considerar-se que aquelas crianças que se encontram há mais tempo com a mesma educadora, têm mais probabilidade de fazer parte de um grupo de pares estável, no seio do qual as interacções entre iguais são favorecidas, conduzindo assim a uma média mais elevada na variável relativa à situação real de relação com os pares.

Em suma, no que diz respeito ao efeito que as variáveis definidoras do percurso académico seguido exercem sobre as variáveis relativas à situação real de aceitação social, salienta-se o facto de esse efeito se fazer sentir, de modo especial, sobre a variável relativa à situação real de relação com os pares. Considerando a natureza das situações que contribuem para esta variável, parece lógico que aquelas crianças que se integraram num contexto formal mais cedo e que permanecem na mesma sala, com a mesma educadora, há mais tempo, obtenham uma média mais elevada, na medida em que esta situação é facilitadora de interacções entre iguais, mais ricas e variadas.

h.4. Efeito das variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado

Finalmente, um outro tipo de questões colocadas acerca da situação real de aceitação social prendia-se com o efeito de quatro variáveis que considerámos caracterizadoras do contexto educativo frequentado. Trata-se das variáveis relativas ao tipo de equipamento, lucrativo ou não lucrativo, e ao Ministério de tutela do jardim de infância, à lotação da sala e à experiência profissional da educadora, relativamente às quais se considerou que seriam susceptíveis de definir grupos de crianças significativamente diferentes em termos da situação real de aceitação social.

Passaremos à apresentação dos resultados obtidos nas análises implementadas no sentido de comparar as médias obtidas nas variáveis de situação real de aceitação social, pelos grupos de crianças definidos em função daquelas variáveis de contexto.

No que se refere ao **tipo de equipamento, lucrativo ou não lucrativo**, em que se insere o jardim de infância, verificou-se que a média obtida na variável relativa à situação real de aceitação social pelas crianças que frequentam um contexto lucrativo ($M=72.82$; $D-P=11.26$), foi superior,

significativamente, ($t(126)=2.65, p<.01$) à média obtida por aquelas que frequentam um equipamento não lucrativo ($M=65.76; D-P=15.19$).

Os resultados obtidos na análise de variância multivariada conduzida para comparação entre as médias obtidas pelos dois grupos de crianças assim definidos, nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares, são apresentados no quadro 6.9.

Quadro 6.9 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças que frequentam equipamentos com e sem fins lucrativos, nas variáveis de situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	Equip. lucrativo (N=41)	Equip.não lucrativo (N=87)	F(1,126)
Sit.Real Rel.Mãe.	71.54 (12.77)	65.71 (15.05)	4.60*
Sit.Real Rel.Pares	74.53 (20.48)	65.84 (23.39)	4.15*

* $p<.05$

A leitura do quadro 6.9 permite apreciar as diferenças encontradas entre os dois grupos de crianças definidos em função do tipo de equipamento em que se insere o jardim infantil, nas duas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares, verificando-se que aquelas que frequentam um equipamento lucrativo obtiveram médias mais elevadas.

No que diz respeito ao **Ministério de tutela** do equipamento, como variável independente, verificou-se que as crianças que frequentam um jardim infantil dependente do ME obtiveram uma média ($M=71.71; D-P=13.53$) significativamente superior ($t(126)=4.35, p<.001$) à média obtida pelas crianças que frequentam um jardim infantil dependente do MESS ($M=60.74; D-P=13.36$).

Os resultados obtidos na análise de variância multivariada conduzida para comparação entre as médias obtidas pelos dois grupos de

crianças assim definidos, nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares, são apresentados no quadro 6.10.

Quadro 6.10 - Médias e desvios-padrão obtidos pelos grupos de crianças que frequentam equipamentos dependentes do ME e do MESS, nas variáveis de situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares, com respectivos valores de $F(1,126)$.

	ME (N=85)	MESS(N=43)	F(1,126)
Sit.Real Rel.Mãe.	71.67 (13.28)	59.50 (13.71)	23.46**
Sit.Real Rel.Pares	71.76 (22.96)	62.40 (21.37)	4.15*

* $p < .05$ ** $p < .001$

ME - Ministério da Educação

MESS - Ministério do Emprego e da Segurança Social

A leitura do quadro 6.10 permite apreciar as diferenças encontradas entre os dois grupos de crianças definidos em função do Ministério de tutela do jardim infantil, nas duas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares, verificando-se que aquelas que frequentam um equipamento dependente do ME obtiveram médias mais elevadas.

Outra variável caracterizadora do contexto educativo frequentado foi a **lotação da sala**. Assim, no que se refere a esta variável, verificou-se através de uma análise de variância unifactorial, que as crianças que frequentam uma sala com lotação elevada, com mais de 29 crianças apresentam uma média ($M=73.73$; $D-P=11.43$) significativamente superior ($F(2,125)=4.52$, $p < .05$), quer ao grupo de crianças que frequenta uma sala de baixa lotação ($M=62.38$; $D-P=14.17$), quer ao grupo que frequenta uma sala com lotação média ($M=68.40$; $D-P=14.71$). Os grupos contrastantes foram identificados através do teste de Scheffé.

Por outro lado, os resultados obtidos na análise de variância multivariada para comparação entre as médias obtidas, pelos três grupos, nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e situação real

de relação com os pares, revelam a não existência de diferenças significativas, dado os valores de $F(2,125)$ obtidos, respectivamente, iguais a 3.18, n.s. e 2.41, n.s..

Finalmente, procedeu-se à comparação entre as médias obtidas nas variáveis relativas à situação real de aceitação social, pelos grupos de crianças definidos em função da **experiência profissional da educadora**, tendo-se verificado que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

De facto, da análise de variância unifactorial aplicada para comparação entre as médias obtidas pelos três grupos de crianças assim definidos, na variável relativa à situação real de aceitação social, resultou um valor de $F(2,125)=2.87$, n.s.

No mesmo sentido, na análise de variância multivariada conduzida para estabelecer a comparação entre as médias obtidas pelos três grupos nas variáveis relativas à situação real de relação com a mãe e situação real de relação com os pares, obtiveram-se como valores de $F(2,125)=2.39$, n.s. e 1.66, n.s., respectivamente.

Em suma, no estudo do efeito sobre as variáveis de situação real de aceitação social, de uma série de variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado pelas crianças, salienta-se o facto de as diferenças encontradas, entre os grupos de crianças, definidos quer em função do tipo de equipamento ser lucrativo ou não, ou do Ministério de tutela, se manifestarem de modo mais acentuado a nível da variável relativa à situação real de relação com a mãe.

Ora, por um lado, na distribuição da amostra é patente uma associação entre estas duas variáveis caracterizadoras do contexto educativo, tal como foi evidenciado pelo valor de $\chi^2(1)=30.52$, $p<.0001$. Por outro lado, também se verifica associação entre a variável relativa ao Ministério de tutela do equipamento frequentado e o nível sócio-cultural das crianças ($\chi^2(2)=51.40$, $p<.00001$), verificando-se que a quase totalidade das crianças de nível socio-cultural alto frequentam jardins de infância dependentes do ME.

Por conseguinte, parece-nos que estas diferenças encontradas entre os grupos de crianças, definidos em função das variáveis caracterizadoras do tipo de equipamento reflectem as diferenças atrás salientadas entre grupos de crianças oriundas de níveis socio-culturais diferentes.

h.5. Caracterização dos grupos extremos de crianças, em termos de situação real de aceitação social

Na exploração do potencial efeito de uma série de variáveis de natureza socio-demográfica relativas à criança e à família, de uma variável tradutora do tempo de convívio semanal entre a mãe e a criança, de variáveis descritivas do percurso académico seguido e de variáveis de definição do contexto educativo frequentado, verificou-se um efeito diferenciado sobre as variáveis relativas à situação real de aceitação social. Em suma, podemos considerar que a variável relativa à situação real de relação com a mãe se revelou particularmente sensível ao nível sócio-cultural da família e às variáveis caracterizadoras do contexto educativo a ele associado. Por outro lado, a variável relativa à situação real de relação com os pares revelou-se particularmente sensível ao percurso académico seguido na história de vida das crianças.

Em seguida, tendo em vista aprofundar o estudo conduzido sobre estas variáveis, procuramos caracterizar os dois grupos extremos de crianças relativamente à situação real de aceitação social.

Com este objectivo, num primeiro momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável de situação real de aceitação social. O primeiro grupo reúne as crianças que detêm uma situação real de aceitação social baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. Estão nesta situação 42 crianças. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças detentoras de uma situação real de aceitação social elevada, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição. Estão nesta situação 44 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos

extremos ao nível da situação real de aceitação social, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da situação real de aceitação social, recodificada, e três daquelas quatro variáveis, dados os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=1.15$, n.s.), para a idade ($\chi^2(1)=.46$, n.s.), para a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=1.12$, n.s.) e para o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=16.98$, $p<.001$). Ou seja, verifica-se forte associação entre a definição dos dois grupos extremos a nível da situação real de aceitação social e a distribuição da variável nível sócio-cultural.

Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta situação real de aceitação social não é condicionada pelo grupo de pertença em função do sexo, da idade ou da dimensão da fratria. Verifica-se, no entanto, tendência a que as crianças oriundas de nível socio-cultural baixo pertençam ao grupo de baixa situação real de aceitação social.

Em seguida, procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência pessoal, auto-percepção de aceitação social, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo e competência real, através de uma análise de variância multivariada, cujos resultados são apresentados no quadro 6.11.

Quadro 6.11. - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa situação real de aceitação social e respectivos valores de $F(1,84)$

	Baixa SRAS (n=42)	Alta SRAS(n=44)	F(1,84)
Auto-percep. Comp.Pessoal	79.46 (11.94)	81.46 (13.96)	0.51
Auto-percep. Aceit.Social	65.53 (20.93)	69.43 (18.41)	0.84
Percepção da Mãe	75.18 (11.96)	83.74 (9.38)	13.69**
Percepção do Pai	72.65 (12.59)	80.05 (10.85)	8.57*
Percepção da Educadora	65.31 (16.18)	81.93 (13.58)	26.71**
Percepção do Amigo	69.39 (21.66)	73.67 (18.65)	1.01
Competência Real	71.62 (12.00)	81.44 (11.55)	14.93**

* $p<.01$

** $p<.001$

A leitura do quadro 6.11 permite verificar que, de facto, o grupo das crianças com elevada situação real de aceitação social se revelou significativamente diferente, a nível das variáveis relativas à percepção que têm da competência da criança os adultos significativos considerados, mãe, pai e educadora, bem como a nível da variável relativa à competência pessoal real. Salienta-se a não existência de diferenças significativas entre as médias obtidas pelos dois grupos extremos considerados, a nível da variável relativa à auto-percepção de aceitação social.

Num segundo momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável de situação real de relação com a mãe. O primeiro grupo reúne as crianças que detêm uma situação real de relação com a mãe baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. Estão nesta situação 29 crianças. No outro extremo, o segundo grupo reúne as crianças detentoras de uma situação real de relação com a mãe elevada, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição. Estão nesta situação 38 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos ao nível da situação real de relação com a mãe, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da situação real de relação com a mãe, recodificada, e três daquelas quatro variáveis, dados os valores de X^2 encontrados para o sexo ($X^2(1)=.02$, n.s.), para a idade ($X^2(1)=.12$, n.s.), para a dimensão da fratria ($X^2(1)=3.14$, n.s.) e para o nível socio-cultural ($X^2(2)=22.08$, $p<.0001$). Ou seja, verifica-se forte associação entre a definição dos dois grupos extremos a nível da situação real de relação com a mãe e a distribuição da variável nível sócio-cultural.

Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta situação real de relação com a mãe não é condicionada pelo grupo de pertença em função do sexo, da idade ou da dimensão da fratria. Verifica-se, no entanto, tendência a que as crianças oriundas de nível socio-cultural baixo pertençam ao grupo de baixa situação real de relação com a mãe.

Em seguida, procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência pessoal, auto-percepção de relação com a mãe, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo e competência real, através de uma análise de variância multivariada, cujos resultados são apresentados no quadro 6.12.

Quadro 6.12. - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa situação real de relação com a mãe e respectivos valores de $F(1,65)$

	Baixa SRRMãe (n=29)	Alta SRRMãe(n=38)	F(1,65)
Auto-percep. Comp.Pessoal	80.12 (11.81)	81.48 (13.69)	0.18
Auto-percep. Rel. Mãe	61.93 (23.67)	62.50 (22.09)	0.01
Percepção da Mãe	76.63 (12.42)	82.69 (10.89)	4.51*
Percepção do Pai	73.03 (13.10)	80.12 (10.56)	6.01*
Percepção da Educadora	66.34 (19.13)	78.45 (14.85)	8.51**
Percepção do Amigo	66.59 (21.59)	72.20 (19.77)	1.22
Competência Real	70.59 (10.51)	79.17 (13.01)	8.40**

* $p < .05$

** $p < .01$

A leitura do quadro 6.12 permite verificar que de facto, o grupo das crianças com elevada situação real de relação com a mãe se revelou significativamente diferente, a nível das variáveis relativas à percepção que têm da competência da criança os adultos significativos considerados, mãe, pai e educadora, bem como a nível da variável relativa à competência pessoal real. Salienta-se a não existência de diferenças significativas entre as médias obtidas entre os dois grupos extremos considerados, a nível da variável relativa à auto-percepção de relação com a mãe.

Finalmente num terceiro momento, definimos dois grupos de crianças, a partir da distribuição da variável de situação real de relação com os pares. O primeiro grupo reúne as crianças que detêm uma situação real de relação com os pares baixa, na medida em que se encontravam abaixo do percentil 30 da distribuição. Estão nesta situação 41 crianças. No outro

extremo, o segundo grupo reúne as crianças detentoras de uma situação real de relação com os pares elevada, na medida em que se encontram acima do percentil 70 da distribuição. Estão nesta situação 43 crianças.

Tendo em vista caracterizar estes dois grupos procedeu-se ao cruzamento desta nova variável tradutora da inclusão num dos grupos extremos ao nível da situação real de relação com os pares, com as quatro variáveis socio-demográficas, sexo, idade, dimensão da fratria e nível socio-cultural, tendo-se verificado que não existia associação entre a distribuição da situação real de relação com os pares, recodificada, e aquelas quatro variáveis, dados os valores de χ^2 encontrados para o sexo ($\chi^2(1)=.42$, n.s.), para a idade ($\chi^2(1)=1.29$, n.s.), para a dimensão da fratria ($\chi^2(1)=.22$, n.s.) e para o nível socio-cultural ($\chi^2(2)=3.80$, n.s.). Por conseguinte, a inclusão num dos dois grupos de baixa ou alta situação real de relação com os pares não é condicionada pelo grupo de pertença em função do sexo, da idade, da dimensão da fratria ou do nível sócio-cultural da família.

Em seguida, procedemos à verificação de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, ao nível das outras variáveis psicológicas identificadas neste estudo, a saber, auto-percepção de competência pessoal, auto-percepção de relação com os pares, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do melhor amigo e competência real, através de uma análise de variância multivariada, cujos resultados são apresentados no quadro 6.13.

Quadro 6.13. - Médias e desvios-padrão obtidos nas variáveis psicológicas, pelos grupos de crianças, definidos em função de alta ou baixa situação real de relação com os pares e respectivos valores de $F(1,82)$

	Baixa SRRPares (n=41)	Alta SRRPares(n=43)	F(1,82)
Auto-percep. Comp.Pessoal	79.82 (11.731)	83.63 (12.33)	2.10
Auto-percep. Rel. Pares	72.90 (24.09)	81.14 (20.65)	2.84
Percepção da Mãe	76.04 (12.44)	83.10 (9.83)	8.36**
Percepção do Pai	74.85 (12.32)	80.00 (10.30)	4.34*
Percepção da Educadora	65.10 (15.58)	83.78 (13.16)	35.32***
Percepção do Amigo	70.78 (21.46)	73.79 (18.54)	0.47
Competência Real	71.95 (13.52)	80.68 (11.37)	10.30**

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

A leitura do quadro 6.13 permite verificar que de facto, o grupo das crianças com elevada situação real de relação com os pares se revelou significativamente diferente, a nível das variáveis relativas à percepção que têm da competência da criança os adultos significativos considerados, mãe, pai e educadora, bem como a nível da variável relativa à competência pessoal real. Salienta-se a não existência de diferenças significativas entre as médias obtidas entre os dois grupos extremos considerados, a nível da variável relativa à auto-percepção de relação com os pares.

Em síntese, como resultado das análises empreendidas no âmbito do estudo do comportamento das variáveis relativas à situação real de aceitação real, salienta-se que estas variáveis se revelaram sensíveis ao efeito de variáveis caracterizadoras da amostra, nomeadamente em termos do nível sócio-cultural da família, da quantidade de tempo semanal de contacto mãe-criança, do percurso académico seguido e do tipo de equipamento em que se insere o jardim infantil. Este efeito, porém, faz-se sentir de modo diferenciado.

Na análise dos grupos extremos de crianças, definidos a partir da distribuição da variável relativa à situação real de aceitação social e dos grupos extremos definidos a partir da distribuição da variável relativa à situação real de relação com a mãe, verificou-se a associação entre estas distribuições e a variável relativa ao nível sócio-cultural da família.

Ainda no âmbito do estudo dos grupos extremos, a nível dos resultados obtidos nas outras variáveis psicológicas consideradas neste estudo, é de salientar a ausência de diferenças entre as médias encontradas na variável relativa à auto-percepção de aceitação social, entre os grupos extremos relativamente à situação real de aceitação social e entre as médias obtidas na variável auto-percepção de relação com a mãe entre os grupos extremos definidos a partir da distribuição da variável situação real de relação com a mãe.

Finalmente, na análise dos grupos extremos definidos em função da distribuição da variável relativa à situação real de relação com os pares, salienta-se a independência desta distribuição relativamente à variável

nível sócio-cultural. Por outro lado, verifica-se também que, ao contrário do que poderia esperar-se, estes dois grupos extremos também não se distinguem ao nível das médias obtidas na variável relativa à auto-percepção de relação com os pares.

2. Estudo da correlação entre as variáveis relativas à aceitação social da criança.

No âmbito do estudo sobre as variáveis relativas à aceitação social, procedeu-se à verificação da correlação existente entre estas variáveis, tendo sido calculado o coeficiente de correlação de Pearson, entre todas as referidas variáveis, de auto-percepção de aceitação social e de situação real de aceitação social. O quadro 6.14 apresenta os resultados obtidos.

Quadro 6.14 - Correlação entre as variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social e as variáveis relativas à situação real de aceitação social (N=128).

	A-P AS	A-P RelMãe	A-P RelPares	SR AS	SR RelMãe	SR RelPares
A-P AS	1.00					
A-P RelMãe	0.90*	1.00				
A-P RelPares	0.84*	0.73*	1.00			
SR AS	0.09	0.01	0.18	1.00		
SR RelMãe	0.05	0.00	0.10	0.76*	1.00	
SR RelPares	0.09	0.01	0.18	0.83*	0.26	1.00

*p<.001

A leitura do quadro 6.14 evidencia a correlação nula existente entre as variáveis de auto-percepção de aceitação social e as variáveis de situação real de aceitação social. De facto, o coeficiente de correlação encontrado entre a variável relativa à auto-percepção de aceitação social e a variável relativa

à situação real de aceitação social, foi $r=.09$; o coeficiente de correlação encontrado entre a variável relativa à auto-percepção de relação com a mãe e a variável relativa à situação real de relação com a mãe, foi $r=.00$ e, finalmente o coeficiente de correlação encontrado entre a variável relativa à auto-percepção de relação com os pares e a variável relativa à situação real de relação com os pares, foi $r=.18$.

Tais dados podem ser interpretados como significativos de que o sentimento que cada criança tem relativamente à aceitação social de que goza ou à natureza da relação que estabelece com os outros significativos considerados, nomeadamente a mãe e os pares, é independente da situação real em que estas relações são vividas. Esta constatação é tanto mais significativa, quanto o instrumento usado para operacionalizar a variável relativa à situação real de aceitação social derivou do instrumento usado na operacionalização da variável relativa à auto-percepção de aceitação social.

3. Preditores da auto-percepção de competência

Uma vez explorado o comportamento de cada uma das variáveis, dependente e independentes, bem como as relações entre elas, impõe-se a abordagem da questão de investigação essencial deste estudo, isto é, a identificação dos factores preditores da auto-percepção de competência, em crianças de idade pré-escolar.

Tal como se expôs no capítulo de apresentação do estudo, esta questão foi formulada segundo duas hipóteses. A primeira hipótese considerava que a auto-percepção de competência se construía no seio das interacções estabelecidas com os *outros significativos* e, segundo uma perspectiva interaccionista, derivava da interiorização dos juízos valorativos que cada criança percebe que os outros detêm relativamente a si.

Neste sentido, procurou-se encontrar os factores preditores da auto-percepção de competência da criança, entre variáveis que traduzem os

referidos juízos avaliativos sobre a competência da criança, detidos por quatro *outros significativos* identificados nos dois principais contextos de vida das crianças desta idade.

A análise de regressão conduzida sobre a auto-percepção de competência considerando como variáveis independentes, variáveis relativas à competência da criança, a saber, a percepção da mãe, a percepção do pai, a percepção da educadora, a percepção do melhor amigo e a competência real da criança, mostrou que o modelo proposto não explicava melhor que o acaso a variável dependente do estudo. À mesma conclusão conduziu a análise de regressão aplicada sobre a auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, quando se considerou como variáveis independentes, igualmente, variáveis relativas à competência da criança, ou seja, as variáveis relativas à percepção que a mãe, o pai, a educadora e o melhor amigo detêm sobre a competência com que a criança realiza as ditas actividades aprendidas, bem como a competência realmente exibida na sua realização.

Contudo, a análise de regressão conduzida sobre a auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, considerando como variáveis independentes, igualmente, a percepção que a mãe, o pai, a educadora e o melhor amigo detêm sobre a competência com que a criança realiza as ditas actividades ensinadas, e a competência realmente exibida pela criança, revelou que se tratava de um modelo significativo, embora só explicasse 22% da variância. Estes resultados impõem que outras variáveis sejam acrescentadas ao modelo, validando a exploração dos resultados nos termos da segunda hipótese explicitada.

3.1. Resultados da análise de regressão múltipla

3.1.1. Usando como variável dependente a auto-percepção de competência.

Na sequência do atrás exposto, e com objectivo de verificar a segunda hipótese considerada relativamente aos factores preditores da auto-

percepção de competência em crianças de cinco anos, procedeu-se à aplicação de uma análise de regressão múltipla, usando como variável dependente a auto-percepção de competência e como preditores quer as variáveis relativas à competência da criança, quer as variáveis relativas à aceitação social da criança.

Foram assim consideradas sete variáveis independentes, a saber, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora, percepção do amigo, competência pessoal real, auto-percepção de aceitação social e situação real de aceitação social.

Uma vez que se trata de um estudo exploratório do poder preditivo destas variáveis, procedemos à análise de regressão múltipla segundo o método "stepwise", o qual não supõe uma ordem previamente estabelecida pela qual as variáveis predictoras serão consideradas.

O quadro 6.15 resume os resultados obtidos na análise de regressão múltipla realizada.

Quadro 6.15 - Regressão múltipla para predição da variável dependente auto-percepção de competência

Variáveis predictoras	r^2	Δr^2	β	t	Modelo Final
Auto-percep. Aceit.Social	.29	-	.54	7.18**	F(1,126)=51.59**
Percepção da Educadora	.33	.04	.19	2.55*	F(2,125)=30.15**

* $p < .05$

** $p < .0001$

A leitura do quadro 6.15 permite apreciar que o modelo de regressão apresentado explica, melhor do que o acaso, a variável dependente, auto-percepção de competência. De facto, verifica-se que a auto-percepção de aceitação social é uma variável significativamente preditora ($F(1,126)=51.59$, $p < .0001$, sendo o coeficiente β de .54, com valor $t(126)=7.18$, $p < .0001$) da auto-percepção de competência, em crianças de cinco anos.

Igualmente, quando a variável percepção da educadora é acrescentada ao modelo, verifica-se que as duas variáveis independentes se revelam preditores significativos ($F(2,125)=30.15$, $p < .0001$) da variável dependente auto-percepção de competência. A variável percepção da

educadora revela-se um preditor da auto-percepção de competência, na medida em que se obteve um coeficiente β de .19, com valor de $t(126)=2.55$, $p<.05$.

Num segundo momento, com objectivo de melhor apreender o significado das variáveis predictoras da auto-percepção de competência pessoal e considerando que as variáveis de aceitação social reúnem dois constructos distintos (relação com a mãe e relação com os pares), procedeu-se a uma segunda análise de regressão múltipla, tendo-se usado como variáveis independentes as variáveis relativas à competência da criança, na sua forma global⁷ e as variáveis relativas à aceitação social, discriminando entre as variáveis relativas à relação com a mãe e as variáveis relativas à relação com os pares.

As variáveis independentes consideradas foram a percepção da mãe, a percepção do pai, a percepção da educadora, a percepção do melhor amigo, a competência real, a auto-percepção de relação com a mãe, a auto-percepção de relação com os pares, a situação real de relação com a mãe e a situação real de relação com os pares. O método utilizado foi igualmente o método "stepwise".

O quadro 6.16 resume os resultados encontrados na análise de regressão múltipla conduzida.

Quadro 6.16 - Regressão múltipla para predição da variável dependente auto-percepção de competência

Variáveis predictoras	r^2	Δr^2	β	t	Modelo Final
Auto-percep. Rel.Mãe	.23	-	.48	6.12***	F(1,126)=37.49***
Auto-percep. Rel.Pares	.29	.06	.29	3.30**	F(2,125)=25.65***
Percepção da Educadora	.33	.04	.19	2.53*	F(3,124)=19.98***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.0001$

⁷ Mantemos as variáveis relativas à competência na sua forma global, na medida em que considerámos como variável dependente a auto-percepção de competência, global.

A leitura do quadro 6.16 permite apreciar que o modelo de regressão apresentado explica, melhor do que o acaso, a variável dependente, auto-percepção de competência. De facto, verifica-se que a auto-percepção de relação com a mãe é uma variável significativamente preditora da auto-percepção de competência, em crianças de cinco anos ($F(1,126)=37.49$, $p<.0001$, sendo o coeficiente β de .48, com valor de $t(126)=6.12$, $p<.0001$).

Quando a variável auto-percepção de relação com os pares é acrescentada ao modelo, verifica-se que as duas variáveis independentes se revelam preditores significativos ($F(2,125)=25.66$, $p<.0001$) da variável dependente considerada. A variável auto-percepção de relação com os pares revelou-se preditora da auto-percepção de competência, sendo o coeficiente β de .29, com valor de $t(126)=3.30$, $p<.01$.

Finalmente, acrescentando a terceira variável, relativa à percepção da educadora, verifica-se que as três variáveis se revelam preditores significativos ($F(3,124)=19.98$, $p<.0001$), da variável dependente em estudo, auto-percepção de competência, junto de crianças de cinco anos, explicando 33% da variância total. A variável percepção da educadora revelou-se preditora da auto-percepção de competência, sendo o coeficiente β de .19, com valor de $t(126)=2.53$, $p<.05$.

3.1.2. Usando como variável dependente a auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas.

Na sequência da análise empreendida, procedeu-se à aplicação de uma análise de regressão múltipla, usando como variável dependente a auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e como preditores quer as variáveis relativas à competência da criança na realização de actividades aprendidas, quer as variáveis relativas à aceitação social da criança.

Foram assim consideradas sete variáveis independentes, a saber, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora e percepção do amigo, da competência da criança na realização de actividades aprendidas, competência real na realização de actividades aprendidas, auto-percepção de aceitação social e situação real de aceitação social.

Uma vez que se trata de um estudo exploratório do poder preditivo destas variáveis, procedemos à análise de regressão múltipla segundo o método "stepwise", o qual não supõe uma ordem previamente estabelecida pela qual as variáveis preditoras serão consideradas.

O quadro 6.17 resume os resultados obtidos na análise de regressão múltipla realizada.

Quadro 6.17 - Regressão múltipla para predição da variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas.

Variáveis preditoras	r^2	Δr^2	β	t	Modelo Final
Auto-percep. Aceit.Social	.21	-	.46	5.74**	F(1,126)=32.92**
C.Real Apend.	.24	.03	.19	2.38*	F(2,125)=19.89**
S.Real Aceit.Social	.27	.03	-.19	-2.30*	F(3,124)=15.48**

* $p < .05$

** $p < .0001$

A leitura do quadro 6.17 permite apreciar que o modelo de regressão apresentado explica, melhor do que o acaso, a variável dependente, auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas. De facto, verifica-se que a auto-percepção de aceitação social é uma variável significativamente preditora da auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, em crianças de cinco anos ($F(1,126)=32.92$, $p < .0001$, sendo o coeficiente β de .46, com valor de $t(126)=5.74$, $p < .0001$).

Igualmente, quando a variável relativa à competência real exibida na realização de actividades naturalmente aprendidas é acrescentada ao modelo, verifica-se que as duas variáveis independentes se revelam preditores significativos ($F(2,125)=19.89$, $p < .0001$). A variável competência real na realização de actividades aprendidas revelou-se preditora da auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, sendo o coeficiente β de .19, com valor $t(126)=2.38$, $p < .05$.

Finalmente, quando se acrescenta a variável relativa à situação real de aceitação social verifica-se que as três constituem preditores significativos ($F(3,124)=15.48$, $p < .0001$) da variável dependente auto-percepção de

competência na realização de actividades aprendidas, embora a variável relativa à situação real de aceitação social apresente um valor de β negativo: a pontuações elevadas na variável auto-percepção de competência aprendida correspondem pontuações baixas na variável situação real de aceitação social. No entanto, o coeficiente β de $-.19$, apresenta um valor de $t(126)=-2.30$, $p<.05$. Assim considerado, o modelo global explica 27% da variância.

Em seguida, considerando que as variáveis de aceitação social reúnem dois constructos distintos (relação com a mãe e relação com os pares), procedeu-se a uma segunda análise de regressão múltipla, tendo-se usado como variáveis independentes as mesmas variáveis relativas à competência da criança e discriminando entre as variáveis relativas à relação com a mãe e as variáveis relativas à relação com os pares.

As variáveis independentes consideradas foram a percepção da mãe, a percepção do pai, a percepção da educadora e a percepção do melhor amigo da competência na realização de actividades aprendidas, a competência real exibida na realização deste tipo de actividades, a auto-percepção de relação com a mãe, a auto-percepção de relação com os pares, a situação real de relação com a mãe e a situação real de relação com os pares. O método utilizado foi igualmente o método "stepwise".

O quadro 6.18 resume os resultados encontrados na análise de regressão múltipla conduzida.

Quadro 6.18 - Regressão múltipla para predição da variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas

Variáveis predictoras	r^2	Δr^2	β	t	Modelo Final
Auto-percep. Rel.Mãe	.18	-	.43	5.34***	F(1,126)=28.47***
C.Real Aprend.	.23	.05	.23	2.87**	F(2,125)=19.17***
S.Real Rel.Mãe	.26	.03	-.17	-2.23*	F(3,124)=14.85***

* $p<.05$

** $p<.01$

*** $p<.0001$

A leitura do quadro 6.18 permite apreciar que o modelo de regressão apresentado explica, melhor do que o acaso, a variável dependente, auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas. De facto, verifica-se que a auto-percepção de qualidade de relação com a mãe é uma variável preditora ($F(1,126)=28.47$, $p<.0001$, sendo o coeficiente β de .43, com valor de $t(126)=5.34$, $p<.0001$).

Quando a variável relativa à competência realmente exibida na realização de actividades aprendidas é acrescentada ao modelo, verifica-se que as duas variáveis independentes se revelam preditores significativos ($F(2,125)=19.17$, $p<.0001$) da variável dependente considerada. A variável competência real na realização de actividades aprendidas revelou-se preditora da auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, sendo o coeficiente β de .23, com valor $t(126)=2.87$, $p<.01$.

Finalmente, acrescentando a terceira variável, relativa à situação real de relação com a mãe, verifica-se que as três variáveis se revelam preditores significativos ($F(3,124)=14.85$, $p<.0001$), da variável dependente em estudo, auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, junto de crianças de cinco anos, explicando 33% da variância total. Saliente-se que se obteve um valor de β negativo, traduzindo uma relação invertida entre as duas variáveis. A variável relativa à situação real de relação com a mãe revelou-se preditora da auto-percepção de competência na realização de actividades ditas aprendidas, sendo o coeficiente β de -.17, com valor de $t(126)=-2.23$, $p<.05$.

3.1.3. Usando como variável dependente a auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas.

Na sequência das análises empreendidas, procedeu-se ainda à aplicação de uma análise de regressão múltipla, usando como variável dependente a auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas e como preditores quer as variáveis relativas à competência da criança na realização de actividades ensinadas, quer as variáveis relativas à aceitação social da criança.

Foram assim consideradas sete variáveis independentes, a saber, percepção da mãe, percepção do pai, percepção da educadora e percepção do

amigo, da competência da criança na realização de actividades ensinadas, competência real na realização de actividades ensinadas, auto-percepção de aceitação social e situação real de aceitação social.

Uma vez que se trata de um estudo exploratório do poder preditivo destas variáveis, procedemos à análise de regressão múltipla segundo o método "stepwise", o qual não supõe uma ordem previamente estabelecida pela qual as variáveis predictoras serão consideradas. O quadro 6.19 resume os resultados obtidos na análise de regressão múltipla realizada.

Quadro 6.19 - Regressão múltipla para predição da variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas.

Variáveis predictoras	r^2	Δr^2	β	t	Modelo Final
Auto-percep. Aceit.Social	.21	-	.46	5.82**	F(1,126)=33.85**
P.Educ. Ensin.	.36	.15	.38	5.28**	F(2,125)=34.50**
C.Real Ensin.	.39	.03	.21	2.54*	F(3,124)=26.14**

* $p < .05$

** $p < .0001$

A leitura do quadro 6.19 permite apreciar que o modelo de regressão apresentado explica, melhor do que o acaso, a variável dependente, auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas. De facto, verifica-se que a auto-percepção de aceitação social é uma variável significativamente preditora da auto-percepção de competência ensinada, em crianças de cinco anos ($F(1,126)=33.85$, $p < .0001$, sendo o coeficiente β de .46, com valor $t(126)=5.82$, $p < .0001$).

Igualmente, quando a variável relativa à percepção que a educadora tem da competência da criança na realização de actividades ensinadas, é acrescentada ao modelo, verifica-se que as duas variáveis independentes se revelam preditores significativos ($F(2,125)=34.50$, $p < .0001$). A variável relativa à percepção da educadora na realização de actividades ensinadas revelou-se preditora da auto-percepção de competência na realização deste tipo de actividades, sendo o coeficiente β de .38, com valor de $t(126)=5.28$, $p < .0001$.

Finalmente, quando se acrescenta a variável relativa à competência real exibida na realização de actividades ensinadas verifica-se que as três constituem preditores significativos ($F(3,124)=26.14, p<.0001$) da variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, explicando 39% da variância. A variável relativa à competência real exibida na realização de actividades que foram ensinadas, revelou-se preditora da auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, sendo o coeficiente β de .21, com valor de $t(126)=2.54, p<.05$.

Em seguida, considerando que as variáveis de aceitação social reúnem dois constructos distintos (relação com a mãe e relação com os pares), procedeu-se a uma segunda análise de regressão múltipla, tendo-se usado como variáveis independentes as mesmas variáveis relativas à competência da criança e discriminando entre as variáveis relativas à relação com a mãe e as variáveis relativas à relação com os pares.

As variáveis independentes consideradas foram a percepção da mãe, a percepção do pai, a percepção da educadora e a percepção do melhor amigo da competência na realização de actividades ensinadas, a competência real exibida na realização deste tipo de actividades, a auto-percepção de relação com a mãe, a auto-percepção de relação com os pares, a situação real de relação com a mãe e a situação real de relação com os pares. O método utilizado foi igualmente o método "stepwise".

O quadro 6.20 resume os resultados encontrados na análise de regressão múltipla conduzida.

Quadro 6.20 - Regressão múltipla para predição da variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas

Variáveis predictoras	r^2	Δr^2	β	t	Modelo Final
Perc.Educ.Ensin	.19	-	.43	5.42**	F(1,126)=29.34**
Auto-Percep.Rel.Mãe	.32	.13	.37	5.01**	F(2,125)=30.01**
Auto-Percep.Rel.Pares	.36	.04	.21	2.45*	F(3,124)=22.82**
C.Real Ensin.	.39	.03	.22	2.54*	F(4,123)=19.49**

* $p<.05$

** $p<.0001$

A leitura do quadro 6.20 permite apreciar que o modelo de regressão apresentado explica, melhor do que o acaso, a variável dependente, auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas. De facto, verifica-se que a percepção que a educadora detem da competência com que a criança realiza este tipo de actividades é uma variável significativamente preditora ($F(1,126)=29.34$, $p<.0001$, sendo o coeficiente β de .43, com valor $t(126)=5.42$, $p<.0001$).

Quando a variável relativa à auto-percepção de relação com a mãe é acrescentada ao modelo, verifica-se que as duas variáveis independentes se revelam preditores significativos ($F(2,125)=30.01$, $p<.0001$) da variável dependente considerada. A variável relativa à auto-percepção de relação com a mãe revelou-se preditora da auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, sendo o coeficiente β de .37, com valor $t(126)=5.01$, $p<.0001$.

Acrescentando a terceira variável, relativa à auto-percepção de relação com os pares, verifica-se que as três variáveis se revelam preditores significativos ($F(3,124)=22.82$, $p<.0001$). A variável relativa à auto-percepção de relação com os pares revelou-se preditora da auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, sendo o coeficiente β de .21, com valor $t(126)=2.45$, $p<.05$.

Finalmente, acrescentando a quarta variável, relativa à competência realmente exibida na realização de actividades ensinadas, verifica-se que as quatro variáveis se revelam preditores significativos ($F(4,123)=19.49$, $p<.0001$), da variável dependente em estudo, auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, junto de crianças de cinco anos, explicando 39% da variância total. A variável relativa á competência real exibida na realização de actividades ensinadas revelou-se preditora da auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, sendo o coeficiente β de .22, com valor $t(126)=2.54$, $p<.05$.

A discussão do significado dos dados obtidos nas análises de regressão múltipla realizadas, bem como a sua integração teórica será apresentada no próximo capítulo, cujo objecto é a discussão geral dos resultados e conclusões finais.

3.2. Resultados da análise discriminante

Como atrás se explicita, a análise estatística a que se recorreu tendo em vista a identificação dos factores preditores das variáveis relativas à auto-percepção de competência foi a análise de regressão múltipla. Neste tipo de análise a identificação das variáveis predictoras assenta num modelo de correlações, estabelecido entre as variáveis independentes e a variável dependente, sendo todas variáveis intervalares.

A análise discriminante constitui igualmente um procedimento estatístico que, entre várias variáveis intervalares independentes, permite a identificação daquelas que se revelam predictoras de uma variável dependente, sendo esta uma variável categorial. Neste sentido, a análise discriminante implica que se proceda à definição de dois grupos contrastantes, a partir da distribuição da variável dependente.

Num passo prévio à análise propriamente dita, procede-se à selecção aleatória de 70% da amostra. Estes 70% participam como sujeitos activos na criação do algoritmo de classificação. Uma vez estabelecido o algoritmo, os restantes 30% são usados, na comprovação da eficácia da classificação. Assim pode ser atribuído carácter preditivo a esta análise.

A criação do algoritmo que traduz a função discriminante, implica que se proceda à selecção das variáveis independentes que vão contribuir para o referido algoritmo. Estas são consideradas variáveis predictoras, na medida em que participaram na criação do algoritmo da função discriminante, ou seja, do algoritmo que vai conduzir ao cálculo de uma nota para cada sujeito, nota essa que, por sua vez, permite a colocação de cada sujeito num dos grupos contrastantes inicialmente definidos.

A distribuição dos sujeitos estabelecida a partir desta nota é posteriormente confrontada com a distribuição estabelecida a partir da distribuição da variável dependente, verificando-se a percentagem de colocações correctas. Este índice traduz o poder discriminante daquela

função. Quanto mais elevado fôr, maior é o poder discriminante da função estabelecida a partir das variáveis preditoras seleccionadas.

Por conseguinte, procedeu-se à aplicação de uma análise discriminante usando como variáveis dependentes as variáveis relativas à auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e à auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas.

3.2.3. Usando como variável dependente a auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas.

Para aplicação da análise discriminante, sobre a variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, procedeu-se à definição dos dois grupos extremos, em função da distribuição desta variável. Usaram-se como parâmetros de definição dos grupos, os percentis 30 e 70.

O grupo de baixa auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas é constituído por 31 crianças; enquanto o grupo de alta auto-percepção de competência inclui 37 crianças.

Deste modo, a análise discriminante empreendida incide sobre as 68 crianças que pertencem a um destes dois grupos extremos, das quais 70% ou seja 54 participam como sujeitos activos na criação do algoritmo, enquanto as restantes 14 posteriormente serão usados na verificação da eficácia da classificação.

O método utilizado foi o "stepwise", o qual vai incorporando no algoritmo, em passos sucessivos, as variáveis que se revelam com maior eficácia na discriminação entre os grupos.

O procedimento de selecção das variáveis usado foi o da redução do índice de Lambda de Wilks. A estatística Lambda de Wilks é considerada um indicador da variabilidade intragrupo. Assim, é escolhida como melhor preditora da pertença a um dos grupos definidos na variável dependente, aquela variável (independente) que consiga uma maior redução de índice de Lambda de Wilks, isto é, aquela que provoque maior homogeneidade intragrupo. Inicialmente é considerado um Lambda de Wilks de 1.

Uma vez que se trata de um procedimento por passos, considera-se que o valor de redução do Lambda de Wilks alcançado por uma variável pode modificar-se nos diferentes momentos, devido à inclusão de novas variáveis no algoritmo. Neste sentido, é necessário fixar valores mínimos (para entrar e participar no algoritmo de classificação) e valores máximos (para sair do mesmo algoritmo), dos valores de F, indicadores da significância da redução da variabilidade intragrupo alcançados por cada variável em cada passo. Do mesmo modo, é estabelecido a priori um valor de nível de tolerância mínimo para considerar a existência de multicolinearidade, já que se alguma variável independente obtiver um valor menor, deve ser considerada a sua exclusão da análise.

Os valores estabelecidos para estes três parâmetros foram: F para entrar no algoritmo = 3.84; F para sair = 2.71; nível de tolerância = .001.

Com estes parâmetros, procedeu-se a uma análise discriminante, usando como variável dependente a variável relativa à distribuição dos dois grupos contrastantes de alta e baixa auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e como variáveis independentes as variáveis relativas à percepção da mãe, do pai, da educadora e do melhor amigo da competência da criança na realização deste tipo de actividades, a competência exibida nessa realização, a auto-percepção de relação com a mãe, a auto-percepção de relação com os pares, a situação real de relação com a mãe e a situação real de relação com os pares.

O quadro 6.21, na página seguinte, apresenta os valores de $F(1,51)$ e de Lambda de Wilks obtidos na comparação entre os dois grupos extremos relativamente à auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, para as variáveis independentes consideradas.

Como se poderá apreciar da leitura do quadro 6.21, apenas as variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares são susceptíveis de discriminar a pertença a uma ou outra classificação, de alta ou baixa auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas.

Quadro 6.21 - Valores de F(1,51) e Lambda de Wilks obtidos na análise discriminante conduzida sobre a auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas

Variáveis	Lambda de Wilks	F(1,51)
Percepção Mãe Apend.	0.99	0.13
Percepção Pai Apend.	0.99	0.04
Percepção Educ.Apend.	0.99	0.04
Percepção Amigo Apend.	0.99	0.12
Compet.Real Apend.	0.97	1.62
Auto-Perc. Rel.Mãe	0.64	28.63**
Auto-Perc.Rel.Pares	0.74	18.40*
S.RealRel.Mãe	0.98	0.92
S.RealRel.Pares	0.98	0.83

*p<.001

**<p.0001

A análise discriminante empreendida procedeu em dois passos. O quadro 6.22 apresenta o resultado final da referida análise.

Quadro 6.22 - Análise discriminante conduzida sobre a auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas

Passo	Entrada	Saída	Variáveis na análise	Lambda de Wilks
1	Auto-Perc. Rel.Mãe	-	1	0.64*
2	C.Real Apend.	-	2	0.58*

*p<.0001

Como demonstram os resultados apresentados no quadro 6.22, o algoritmo criado é integrado por duas variáveis (auto-percepção de relação com a mãe e competência real exibida na realização de actividades aprendidas), tendo sido alcançada uma redução de Lambda de Wilks até .58, apresentando um valor de $\chi^2(2)=27.41$, $p<.0001$. A redução de variabilidade intra-grupo conseguida é pois significativa.

O valor próprio (*eigenvalue*) da função discriminante é de .71, associado a uma correlação canónica de .64, explicando portanto 42% da variância. Os coeficientes estandarizados da função canónica discriminante

são, respectivamente, 1.02 e 0.50, para as variáveis de auto-percepção de relação com a mãe e competência real exibida na realização de actividades aprendidas.

A avaliação dos centroides dos grupos extremos da variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, definidos a partir da função discriminante, apresentam como valores médios para o grupo de baixa auto-percepção de competência em actividades aprendidas de -.86 e para o grupo de alta auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas de .80. Estes valores indicam que existe uma boa separação entre os centroides de ambos os grupos, o que está patente nos histogramas da função canónica discriminante, de cada grupo separadamente e de ambos, em conjunto. Estes histogramas são apresentados em anexo (Anexo 4).

Nesta análise, para além de ser definida a função discriminante, é calculado o valor que cada um dos sujeitos obtem na dita função. A pontuação assim obtida por cada sujeito permite a sua classificação num dos dois grupos, inicialmente estabelecidos. A classificação assim obtida pode, por sua vez, ser confrontada com a distribuição inicial, fornecendo um índice do ajuste da análise realizada. Do mesmo modo, revela-se com muito interesse a verificação do ajuste da classificação estabelecida a partir da função discriminante, sobre os 30% dos sujeitos que não participaram para a criação do algoritmo, permitindo assim provar a sua eficácia preditiva.

O quadro 6.23 apresenta os resultados da confrontação da classificação estabelecida sobre os sujeitos incluídos na análise.

Quadro 6.23 - Classificação dos sujeitos incluídos na análise (N=54)

Grupo real	Nº de casos	Grupo atribuído pela Função Discriminante	
		Baixa A-P Apend.	Alta A-P Apend.
Baixa A-P Apend	26	20 (76.9%)	6(23.1%)
Alta A-P Apend	28	6 (21.4%)	22 (78.6%)

A leitura do quadro 6.23 permite concluir que num total de 54 sujeitos que tinham sido incluídos na análise, 42 foram correctamente

classificados, a partir da função discriminante, representando uma percentagem de ajuste de 77.78%.

O quadro 6.24 apresenta os resultados da confrontação da classificação estabelecida sobre os sujeitos não incluídos na análise.

Quadro 6.24 - Classificação dos sujeitos não incluídos na análise (N=14)

Grupo real	Nº de casos	Grupo atribuído pela Função Discriminante	
		Baixa A-P Apend.	Alta A-P Apend.
Baixa A-P Apend	5	5 (100%)	0 (0%)
Alta A-P Apend	9	4 (44.4%)	5 (55.6%)

A leitura do quadro 6.24 permite concluir que num total de 14 sujeitos que não tinham sido incluídos na análise, 10 foram correctamente classificados, a partir da função discriminante, representando uma percentagem de ajuste de 71.43%.

A eficácia da função discriminante, na classificação dos sujeitos de baixa auto-percepção de competência na resolução de actividades aprendidas foi de 80.65%, uma vez que dos 31 sujeitos inicialmente distribuídos no grupo de baixa auto-percepção de competência em actividades aprendidas, 25 foram correctamente colocados, a partir da referida função discriminante.

No que diz respeito à classificação dos sujeitos de alta auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, a eficácia da função discriminante foi de 72.97%, na medida em que do total de 37 sujeitos, 27 foram classificados correctamente, através da função discriminante definida.

Finalmente, a eficácia global da função discriminante foi de 90.28%, na medida em que do total de 70 crianças, 65 foram correctamente classificadas a partir da função discriminante.

Em suma, os resultados da análise discriminante conduzida sobre a auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, evidenciou como variáveis predictoras, as variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e a competência real na realização deste tipo de actividades, naturalmente aprendidas.

A confrontação destes resultados com os dados obtidos através da análise de regressão múltipla, evidencia que a variável relativa à situação real de relação com a mãe, surgindo como variável preditora na análise de regressão múltipla, não reunia condições para ser considerada variável preditora na análise discriminante conduzida, não tendo participado na criação do algoritmo que traduz a função discriminante.

Neste sentido, pesquisou-se a possibilidade, através de uma análise de regressão, se a variável relativa à situação real de relação com a mãe seria preditora da auto-percepção de relação com a mãe, tendo-se verificado que não, na medida em que se obteve um valor de $F(1, 126) = .00$, n.s.

3.2.3. Usando como variável dependente a auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas.

Para aplicação da análise discriminante, sobre a variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, procedeu-se à definição dos dois grupos extremos, em função da distribuição desta variável. Usaram-se como parâmetros de definição dos grupos, os percentis 30 e 70.

O grupo de baixa auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas é constituído por 37 crianças; enquanto o grupo de alta auto-percepção de competência inclui 33 crianças.

Deste modo, a análise discriminante empreendida incide sobre as 70 crianças que pertencem a um destes dois grupos extremos, das quais 70% ou seja 52 participam como sujeitos activos na criação do algoritmo, enquanto as restantes 18 posteriormente servirão a verificar a eficácia da classificação.

O procedimento de selecção das variáveis usado foi o da redução do índice de Lambda de Wilks. O método utilizado foi, igualmente, o "stepwise", tendo sido fixados como parâmetros, do mesmo modo, os seguintes: F para entrar no algoritmo = 3.84; F para sair = 2.71; nível de tolerância = .001.

Com estes parâmetros, procedeu-se a uma análise discriminante, usando como variável dependente a variável relativa à distribuição dos dois

grupos contrastantes de alta e baixa auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas e como variáveis independentes as variáveis relativas à percepção da mãe, do pai, da educadora e do melhor amigo da competência da criança na realização deste tipo de actividades, a competência exibida nessa realização, a auto-percepção de relação com a mãe, a auto-percepção de relação com os pares, a situação real de relação com a mãe e a situação real de relação com os pares.

O quadro 6.25 apresenta os valores de $F(1,50)$ e de Lambda de Wilks obtidos na comparação entre os dois grupos extremos relativamente à auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, para as variáveis independentes consideradas.

Quadro 6.25 - Valores de $F(1,50)$ e Lambda de Wilks obtidos na análise discriminante conduzida sobre a auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas

Variáveis	Lambda de Wilks	$F(1,50)$
Percepção Mãe Ensin.	0.85	8.94*
Percepção Pai Ensin.	0.94	3.14
Percepção Educ.Ensin.	0.80	12.18*
Percepção Amigo Ensin.	0.98	1.14
Compet.Real Ensin.	0.86	8.31*
Auto-Perc. Rel.Mãe	0.79	13.47**
Auto-Perc.Rel.Pares	0.78	14.15**
S.RealRel.Mãe	0.99	0.20
S.RealRel.Pares	0.93	3.87

* $p < .001$

** $p < .0001$

Como se pode apreciar da leitura do quadro 6.25, as variáveis relativas à percepção da mãe e da educadora da competência da criança na realização de actividades ensinadas, à competência realmente exibida pela criança na realização dessas actividades, à auto-percepção de relação com a mãe e à auto-percepção de relação com os pares são susceptíveis de discriminar a pertença a uma ou outra classificação, de alta ou baixa auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas.

A análise discriminante empreendida procedeu em três passos. O quadro 6.26 apresenta o resultado final da referida análise.

Quadro 6.26 - Análise discriminante conduzida sobre a auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas

Passo	Entrada	Saída	Variáveis na análise	Lambda de Wilks
1	Auto-Perc. Rel.Pares	-	1	0.78*
2	Percep.Educ.Ensin.	-	2	0.65**
3	Auto-Perc. Rel.Mãe	-	3	0.60**

* $p < .001$ ** $p < .0001$

Como demonstram os resultados apresentados no quadro 6.26, o algoritmo criado é integrado por três variáveis (auto-percepção de relação com as pares, percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades ensinadas, auto-percepção de relação com a mãe), tendo sido alcançada uma redução de Lambda de Wilks até .60, apresentando um valor de $\chi^2(3)=24.62$, $p < .0001$. A redução de variabilidade intra-grupo conseguida é pois significativa.

O valor próprio (*eigenvalue*) da função discriminante é de .66, associado a uma correlação canónica de .63, explicando portanto 40% da variância. Os coeficientes estandarizados da função canónica discriminante são, respectivamente, .66, .50 e .43, para as variáveis de percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades ensinadas, auto-percepção de relação com a mãe e auto-percepção de relação com os pares.

A avaliação dos centroides dos grupos extremos da variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, definidos a partir da função discriminante, apresentam como valores médios, para o grupo de baixa auto-percepção de competência em actividades ensinadas de -.68 e para o grupo de alta auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas de .93. Estes valores indicam que existe uma boa separação entre os centroides de ambos os grupos, o que está patente nos histogramas da função canónica

discriminante, de cada grupo separadamente e de ambos, em conjunto. Estes histogramas são apresentados em anexo (Anexo 5).

A classificação de cada sujeito estabelecida a partir da pontuação obtida através da aplicação da função discriminante foi confrontada com a distribuição inicial, tendo fornecido um índice do ajuste da análise realizada. Esta verificação do ajuste da classificação estabelecida a partir da função discriminante, foi também calculada sobre os 30% dos sujeitos que não participaram na criação do algoritmo, permitindo assim provar a sua eficácia preditiva.

O quadro 6.27 apresenta os resultados da confrontação da classificação estabelecida sobre os sujeitos incluídos na análise.

Quadro 6.27 - Classificação dos sujeitos incluídos na análise (N=52)

Grupo real	Nº de casos	Grupo atribuído pela Função Discriminante	
		Baixa A-P Ensin.	Alta A-P Ensin.
Baixa A-P Ensin.	30	24 (80.0%)	6 (20.0%)
Alta A-P Ensin.	22	5 (22.7%)	17 (77.3%)

A leitura do quadro 6.27 permite concluir que num total de 52 sujeitos que tinham sido incluídos na análise, 41 foram correctamente classificados, a partir da função discriminante, representando uma percentagem de ajuste de 78.85%.

O quadro 6.28 apresenta os resultados da confrontação da classificação estabelecida sobre os sujeitos não incluídos na análise.

Quadro 6.28 - Classificação dos sujeitos não incluídos na análise (N=18)

Grupo real	Nº de casos	Grupo atribuído pela Função Discriminante	
		Baixa A-P Ensin.	Alta A-P Ensin.
Baixa A-P Ensin.	7	7 (100%)	0 (0%)
Alta A-P Ensin.	11	1 (9.1%)	10 (90.9%)

A leitura do quadro 6.28 permite concluir que num total de 18 sujeitos que não tinham sido incluídos na análise, 17 foram correctamente classificados, a partir da função discriminante, representando uma percentagem de ajuste de 94.44%.

A eficácia da função discriminante, na classificação dos sujeitos de baixa auto-percepção de competência na resolução de actividades ensinadas foi de 83.78%, uma vez que dos 37 sujeitos inicialmente distribuídos no grupo de baixa auto-percepção de competência em actividades ensinadas, 31 foram correctamente colocados, a partir da referida função discriminante.

No que diz respeito à classificação dos sujeitos de alta auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, a eficácia da função discriminante foi de 81.82%, na medida em que do total de 33 sujeitos, 27 foram classificados correctamente, através da função discriminante definida.

Finalmente, a eficácia global da função discriminante foi de 82.86%, na medida em que do total de 70 sujeitos, 58 foram classificados correctamente.

Em suma, os resultados da análise discriminante conduzida sobre a auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, evidenciou como variáveis predictoras, as variáveis relativas à percepção que a educadora tem da competência com que a criança realiza actividades que supõem uma aprendizagem intencional, auto-percepção de relação com a mãe e auto-percepção de relação com os pares.

A confrontação destes resultados com os dados obtidos através da análise de regressão múltipla, evidencia que a variável relativa à competência real da criança na realização de actividades ensinadas, surgindo como variável preditora na análise de regressão múltipla, não reunia condições para ser considerada variável preditora na análise discriminante conduzida, não tendo participado na criação do algoritmo que traduz a função discriminante.

Neste sentido, pesquisou-se a possibilidade, através de uma análise de regressão, de a variável relativa à competência real da criança na realização de actividades ensinadas ser preditora da percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades ensinadas, tendo-se

verificado que sim, na medida em que se obteve um valor de $F(1,126)=54.20$, $p<.0001$.

A discussão do significado destes resultados bem como a sua integração num modelo teórico será objecto do próximo capítulo.

4. Síntese

Ao longo deste capítulo procedeu-se à apresentação dos resultados obtidos no estudo conduzido sobre o comportamento das variáveis relativas à aceitação social, isto é, aquelas que se referem à auto-percepção de aceitação social, bem como aquelas relativas à situação real de aceitação social.

Relativamente a cada uma das variáveis de aceitação social, procedeu-se ao estudo do efeito potencialmente exercido por uma série de variáveis caracterizadoras da amostra, ou seja, variáveis de natureza sócio-demográfica relativas à criança e à família, uma variável tradutora da quantidade de tempo de convívio que mãe e criança usufruem, em termos semanais, variáveis definidoras do percurso académico seguido bem como outras, caracterizadoras do contexto educativo frequentado.

Como resultados, salienta-se o facto de as variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social, grosso modo, não serem condicionadas pelo efeito de qualquer das referidas variáveis caracterizadoras da amostra de crianças. Já no que diz respeito às variáveis relativas à situação real de aceitação social, verificou-se que algumas destas variáveis faziam sentir o seu efeito, embora de modo diferenciado.

Assim, verifica-se que a situação real de aceitação social, tal como é avaliada no contexto deste estudo, é particularmente sensível ao nível sócio-cultural da família, verificando-se que as crianças de nível baixo são desfavorecidas nesta avaliação, ou seja, o protocolo de avaliação da situação real de aceitação social remete para situações quiçá pouco habituais nas

práticas das famílias de nível sócio-cultural mais baixo. Aliás, as diferenças encontradas entre grupos de crianças, definidos em função de variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado, a nível da situação real de aceitação social e em particular da situação real de relação com a mãe, estão associadas a diferenças de nível sócio-cultural.

No que se refere à situação real de relação com os pares, verificou-se o efeito exercido por variáveis caracterizadoras do percurso académico seguido pela criança. Na realidade, parece lógico que crianças que ingressaram mais cedo num contexto formal e que se encontram há mais tempo numa mesma sala de jardim de infância, tenham maior oportunidade de se envolver em situações de interacção com iguais, naquele contexto, conduzindo à obtenção de uma média superior na variável que traduz a situação real de relação com os pares.

Refira-se, ainda, o efeito exercido pela variável tradutora da quantidade de tempo de convívio mãe-criança, sobre a situação real de aceitação social e, em especial, sobre a situação real de relação com a mãe. Tal dado foi interpretado como uma validação do protocolo de avaliação da situação real de aceitação social.

O estudo dos grupos extremos definidos a partir da distribuição das variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social e à situação real de aceitação social, evidenciou, no que diz respeito aos primeiros, a ausência de associação com a distribuição de variáveis de natureza sócio-demográfica e, no que diz respeito aos segundos, a associação significativa com a variável relativa ao nível sócio-cultural da família, em particular no que se refere aos grupos extremos definidos em função da distribuição da variável relativa à situação real de relação com a mãe.

Ainda no âmbito do estudo conduzido sobre estas variáveis, pesquisou-se a existência de correlações entre elas, tendo-se verificado que a correlação era praticamente nula.

A terminar, procedeu-se à investigação do papel que estas variáveis de aceitação social desempenham na determinação da auto-percepção de competência, tendo-se salientado o poder preditivo da auto-percepção de aceitação social e, em particular, da auto-percepção de qualidade de relação com a mãe.

O poder preditivo das variáveis independentes estudadas sobre as variáveis relativas à auto-percepção de competência foi estudado através dos procedimentos de análise de regressão múltipla e de análise discriminante. Os resultados obtidos nestas duas análises foram confrontados.

A discussão e integração teórica destes resultados, bem como dos resultados apresentados no capítulo anterior, relativo ao estudo conduzido sobre as variáveis de competência (auto-percepção de competência, percepção dos outros significativos e competência real), constituem o objecto do próximo capítulo.

Capítulo 7.

Discussão geral dos resultados e Conclusões

Neste capítulo procederemos à discussão geral dos resultados obtidos no estudo sobre os factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de cinco anos, na sequência da qual serão tecidas algumas conclusões sobre o desenvolvimento do self, nesta faixa etária.

A discussão dos resultados organizar-se-á em torno de três tópicos essenciais:

Num primeiro momento procederemos à discussão de aspectos relacionados com os instrumentos usados na operacionalização das variáveis do estudo.

Num segundo momento será feita uma leitura global das hipóteses de investigação formuladas relativamente às variáveis dependente e independentes em estudo, procedendo-se ao exame do sentido quer daquelas que foram confirmadas, quer daquelas que foram contestadas pelos resultados.

Num terceiro momento, proceder-se-á à integração teórica num modelo proposto de desenvolvimento do self, dos dados obtidos nas análises (de regressão múltipla e discriminante) empreendidas tendo em vista a identificação dos preditores da auto-percepção de competência.

1. Operacionalização das variáveis

Tal como se expôs no capítulo dedicado ao estudo dos instrumentos, a operacionalização das variáveis, dependente e independentes deste estudo, procedeu quer da adaptação à realidade cultural portuguesa de instrumentos já existentes, como foi o caso da EAPCASC, quer da construção de instrumentos totalmente novos.

Embora possamos considerar que, globalmente, os instrumentos utilizados apresentam características psicométricas satisfatórias, certos aspectos evidenciados pelas análises a que foram submetidos, merecem alguma atenção.

Assim, no que diz respeito à EAPCASC, os resultados obtidos junto de crianças portuguesas de cinco anos, revelaram uma estrutura diferente da proposta na escala original americana. Como se salientou, a distinção entre auto-percepção de competência cognitivo-académica e físico-motora, presente na escala original, foi, no que diz respeito à versão portuguesa, substituída pela distinção entre auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e naturalmente aprendidas.

Na realidade, faz sentido que na organização conceptual de uma criança de cinco anos, a apreciação que ela pode fazer da competência com que consegue realizar uma série de actividades próprias da idade, se oriente numa distinção entre as aquisições que implicaram uma aprendizagem intencional e dirigida, mesmo tratando-se de situações presentes nas suas rotinas, como por exemplo apertar cordões de sapatos, e aquisições mais elementares, feitas e repetidas no contexto do contacto informal com os

iguais, como trepar ou correr. Por conseguinte, considera-se que a alteração proposta a nível da estrutura do instrumento não só se justifica como representa uma modificação necessária à validade da escala.

Aprofundando um pouco os conceitos de naturalmente aprendido e intencionalmente ensinado, pode considerar-se a sua aproximação à distinção, estabelecida no contexto de uma leitura sócio-genética e histórico-cultural do desenvolvimento, entre aprendizagens que ocorrem no seio de interações simétricas e assimétricas.

De facto, é possível distinguir entre duas estruturas gerais de interacção, em função do nível de igualdade: as interacções assimétricas, nas quais "o adulto ou outra criança mais capaz faz uma utilização (mais ou menos) intencional de uma estratégia de instrução (mais ou menos) convencional, subordinada a um objectivo (mais ou menos) explícito" (Luque, 1994, p.203); e as interacções simétricas que ocorrem entre pares e que são caracterizadas pela ausência de um objectivo instruccional, sendo a actividade em si mesma o objectivo e não a aprendizagem (Luque, 1994).

Contudo, uma vez assumida esta estrutura, considera-se que seria desejável proceder a um estudo ulterior deste instrumento, que conduzisse à integração de alguns novos itens, em substituição dos itens existentes que se revelaram menos satisfatórios, de um ponto de vista não apenas psicométrico, mas também de análise de conteúdo. Em particular, no que se refere à sub-escala de auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, a reformulação dos itens poderia saldar-se por um aumento no índice de consistência interna, uma vez que o coeficiente alpha de Cronbach obtido para esta sub-escala foi o mais baixo. Por outro lado, no que se refere à sub-escala de auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, pode considerar-se que os itens se referem a competências que desde há certo tempo fazem parte do repertório de crianças de cinco anos, correr, jogar à bola, etc.

Em suma, embora a análise conduzida tendo em vista avaliar as qualidades psicométricas da versão portuguesa da EAPCASC se tenha saldado por uma apreciação positiva, considera-se desejável a sua reformulação assente nos pressupostos conceptuais atrás identificados. Acrescente-se que, tendo em conta, as características desenvolvimentais da

criança de idade pré-escolar, se realça a necessidade de atender ao conteúdo dos itens, os quais devem remeter para situações e/ou aquisições específicas.

No que diz respeito às qualidades psicométricas dos instrumentos construídos para operacionalizar as variáveis relativas à percepção que têm da competência da criança, outros que lhe são significativos, foram identificadas algumas fraquezas.

Na realidade, a natureza deste tipo de instrumentos, isto é, o facto de se tratar de escalas de avaliação da percepção que um outro detem sobre a competência da criança, implica a tomada em consideração simultânea de dois objectos de avaliação: a criança e o outro. Por outras palavras, o conteúdo dos itens que constituem estas escalas de avaliação, foi definido em função da competência da criança¹, uma vez que esta era o alvo da avaliação. No entanto, o sujeito avaliado era "o outro" (mãe, pai, educadora ou amigo).

Assim, a natureza dupla deste tipo de avaliação de algum modo compromete as exigências habitualmente presentes na construção de um instrumento. Salienta-se que não só a escala de Percepção da Mãe, como a Escala de Percepção do Pai e no seio destas, as sub-escalas de percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas e de percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas, respectivamente, apresentaram índices de consistência interna relativamente baixos. Tal facto, deriva da circunstância de que a procura de consistência entre os itens teve presente o alvo da avaliação e não o sujeito avaliado, o que, aliás, foi tido em conta na definição dos critérios de exigência considerados a nível das qualidades psicométricas.

Salienta-se, pois, que no contexto do estudo conduzido, os instrumentos utilizados foram considerados bastante satisfatórios.

Ao nível dos itens, dois levantaram problemas em termos da sua distribuição, seja na Escala de Percepção da Mãe, na Escala de Percepção do Pai ou na Escala de Percepção da Educadora. Trata-se dos itens relativos ao

¹ Qualquer uma destas escalas - Escala de Percepção da Mãe, Escala de Percepção do Pai, Escala de Percepção da Educadora e Escala de Percepção do Amigo - foram construídas a partir da EAPCASC (Cf. cap.4).

conhecimento de cores e de identificação da inicial do nome próprio. A distribuição obtida para estes dois itens, em qualquer dos instrumentos, remete para a interpretação de que do ponto de vista destes três adultos, se trata de competências demasiado simples para crianças de 5 anos. E de facto, verificou-se que a grande maioria das crianças avaliadas através do Protocolo de Avaliação de Competência Pessoal Real conseguiu resolver as respectivas tarefas sem dificuldade (na tarefa de discriminação de cores, 97.7% das crianças e, na tarefa de identificação da inicial, 82.1% obtiveram nota 3 ou 4). A reformulação destes itens ou a sua substituição por outros, poderá resultar no aumento da sensibilidade das referidas escalas.

No que diz respeito, por sua vez, aos instrumentos construídos para operacionalizar as variáveis relativas ao real, seja a competência pessoal real, seja a situação real de aceitação social, as principais fraquezas identificadas remetem, igualmente, para a sua origem. Do mesmo modo, estes instrumentos derivaram da EAPCASC.

Como se salientou atrás, a necessidade de proceder a uma avaliação externa da competência da criança, resultou da constatação expressa na literatura (cf. Assor, Orr & Priel, 1989, Harter, 1983, 1985, 1988a, 1998, Harter & Pike, 1984) de que as crianças desta idade teriam tendência a proceder, de modo sistemático, a uma sobrevalorização da sua competência, tomando como critério de referência a apreciação feita pelas respectivas educadoras.

Ora uma vez, que no âmbito deste estudo a apreciação da educadora é tratada como uma variável de percepção, a avaliação da competência realmente exibida pelas crianças asseverou-se como fundamental. Acrescente-se que esta avaliação não poderia incidir noutras realizações que não aquelas directamente implicadas na avaliação da percepção de competência. A supressão a nível da avaliação da competência real, da realização manifestada em termos de equilíbrio num balouço ou de se alçar num aparelho de barras assimétricas, deveu-se à pouca frequência com que este tipo de equipamento existe nos jardins de infância. Tal facto resultou na redução da sub-escala relativa à competência real de actividades naturalmente aprendidas, a apenas cinco tarefas. Considera-se pois que em futuros estudos conduzidos com objectivos similares, estes aspectos deverão merecer particular atenção.

O Protocolo de avaliação da situação real de aceitação social evidenciou o mesmo tipo de limitações, as quais, do mesmo modo, podemos atribuir à origem deste instrumento. Neste sentido, realça-se a inevitabilidade de proceder a esta avaliação, bem como do procedimento seguido na mesma. É verdade que no processo de construção deste instrumento estiveram presentes preocupações quanto à validade do recurso à entrevista como meio de obtenção deste tipo de informação. O estudo conduzido com objectivo de validar a entrevista, forneceu coeficientes de correlação com dados de observação directa, muito satisfatórios. Contudo, este estudo apenas foi conduzido em jardim infantil e no que diz respeito à informação recolhida junto da educadora. Seria desejável que no âmbito de estudos posteriores se procedesse a observação paralela no que diz respeito ao tipo de informação recolhida junto das mães. Tal esforço seria compensado pelo incremento dos indicadores das qualidades psicométricas deste instrumento.

No cômputo final, considera-se que, tal como se explicitou de modo insistente no capítulo quarto, foram feitos os esforços necessários à validação das avaliações realizadas, tendo em conta o número de crianças, pais e educadoras envolvidos no presente estudo. Tal reflexão não deixa no entanto de apelar ao empenho, que deverá ser posto em estudos com objectivos próximos, em recorrer a instrumentos totalmente compatíveis entre si e que, simultaneamente, ultrapassem as limitações aqui apontadas.

2. Apreciação das hipóteses formuladas

A análise dos dados do presente estudo, orientou-se para a verificação das hipóteses que haviam sido formuladas. Tais hipóteses não apenas envolviam uma concepção dos factores que contribuíam para a predição da auto-percepção de competência, junto de crianças de idade pré-

escolar, mas referiam-se também ao sentido do efeito que poderiam exercer sobre o comportamento das variáveis, dependente e independentes, outras variáveis de caracterização da amostra.

Tal como se explicita no terceiro capítulo desta dissertação, a principal questão a que este estudo pretende responder, centra-se na identificação dos factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de idade pré-escolar, entre, por um lado, variáveis relativas à representação que detêm da competência da criança, outras pessoas significativas (mãe, pai, educadora e melhor amigo) nos principais contextos de vida das crianças desta idade (família e jardim infantil), e, por outro, variáveis relativas à natureza das relações que as crianças estabelecem com algumas destas pessoas significativas, presentes nestes mesmos contextos (mãe e pares), para além de variáveis relativas à situação real de competência e de aceitação social destas crianças.

A origem conceptual destas variáveis conduziu à formulação de duas hipóteses de investigação essenciais. Numa primeira hipótese considerou-se que a auto-percepção de competência seria predita a partir das representações acerca da competência da criança, detidas pelos outros significativos considerados e da competência real da criança. Ou seja, os factores preditores da auto-percepção de competência seriam encontrados entre variáveis relativas à competência da criança.

A segunda formulação da hipótese incluiu a consideração de variáveis relativas à natureza das relações estabelecidas no seio das interacções com outras pessoas consideradas significativas, para além das variáveis atrás referidas. Ou seja, os preditores da auto-percepção de competência seriam encontrados entre variáveis relativas à aceitação social das crianças, bem como à sua competência.

Para além destas duas hipóteses centrais do estudo, a exploração do comportamento das diferentes variáveis consideradas, orientou-se em função de hipóteses que foram colocadas relativamente ao efeito que poderiam exercer sobre estas, outro tipo de variáveis. Neste sentido, formulou-se, relativamente a cada uma das variáveis, dependente e independentes, um conjunto de hipóteses quanto ao sentido do efeito exercido por outras variáveis caracterizadoras da amostra.

De seguida procedemos a uma leitura global das hipóteses formuladas, numa revisão dos resultados obtidos, quer no sentido da confirmação daquelas, quer da sua contestação.

No que diz respeito ao efeito que poderiam exercer sobre as variáveis dependente e independentes, as variáveis caracterizadoras da amostra, as hipóteses foram formuladas considerando que destas, aquelas que remetiam para situações nas quais as crianças poderiam receber algum feedback acerca da sua competência, ou seja, envolviam situações nas quais a comparação com outros modelos estava presente, seriam susceptíveis de definir grupos de crianças diferentes em termos da auto-percepção de competência.

Assim, no que diz respeito a todas as variáveis cujo efeito sobre a auto-percepção de competência foi estudado, apenas duas haviam sido identificadas como susceptíveis de definir grupos de crianças significativamente diferentes. Tratou-se das variáveis relativas à dimensão da fratria e de estatuto desenvolvimental atribuído pelos adultos significativos. De facto, relativamente à dimensão da fratria, supôs-se que a existência de irmãos forneceria à mãe e ao pai, modelos de comparação sistemáticos da competência da criança. Neste sentido, a percepção da mãe e do pai reforçar-se-iam, determinando de modo mais categórico o sentido da auto-percepção de competência da criança.

Do mesmo modo, a concepção acerca do nível desenvolvimental da criança expressa pelos três adultos significativos designados, mãe, pai e educadora, foi considerada como traduzindo o sentido da percepção destes sobre a competência com que a criança realiza uma série de tarefas adequadas ao seu nível etário. Assumindo o efeito preditor da percepção destes outros significativos acerca a competência da criança, sobre a auto-percepção de competência, o estatuto desenvolvimental atribuído por estes adultos determinaria grupos diferentes de crianças.

Globalmente, os resultados obtidos confirmaram as hipóteses formuladas. De facto, nem as variáveis de caracterização do contexto educativos frequentado, nem as variáveis definidoras do percurso académico seguido, nem as variáveis relativas ao tempo de contacto semanal entre a criança e a mãe e entre a criança e o pai, nem mesmo as variáveis relativas à idade e nível sócio-cultural da família, se revelaram

susceptíveis de definir grupos de crianças significativamente diferentes em termos da auto-percepção de competência manifestada.

Contudo a identificação como factores preditores da auto-percepção de competência, variáveis relativas à auto-percepção de aceitação social, incluindo a auto-percepção de relação com a mãe e a auto-percepção de relação com os pares e à percepção da educadora, questiona que as diferenças realmente encontradas entre as crianças, possam ser explicadas, unicamente, em função das representações que detêm os adultos significativos. Voltaremos a esta questão adiante.

A leitura global dos resultados obtidos a nível de todas as variáveis do presente estudo, permite avançar que as diferenças encontradas em termos da auto-percepção de competência, entre crianças com e sem irmãos e entre crianças consideradas pelos três adultos designados como estando acima, no nível ou abaixo do esperado para a idade, apenas reflectem diferenças realmente existentes a nível da competência exibida por estas crianças perante as tarefas incluídas no Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real.

Refira-se também, que a nível da auto-percepção de competência, um resultado, no entanto, havia sido obtido em sentido contrário ao esperado. De facto, na comparação entre os grupos de crianças definidos em função do sexo, havia sido previsto que não seriam encontradas quaisquer diferenças significativas. Ora, verificou-se que as meninas detêm uma auto-percepção da sua competência, em geral e, em particular no que se refere à realização de actividades que supuseram uma aprendizagem intencional, superior à auto-percepção de competência dos rapazes.

Para a explicação deste dado, não esperado, contribuíu inicialmente a verificação que a mesma diferença entre meninas e rapazes se encontrou a nível da percepção da mãe e da percepção do pai. De facto, assumindo o efeito preditor da percepção da mãe e do pai sobre a auto-percepção de competência, estes resultados, não esperados, explicavam-se entre si. Por outro lado, verificou-se que estas diferenças encontradas a nível da auto-percepção de competência, a nível da percepção da mãe e a nível da percepção do pai, não correspondiam a diferenças a nível da competência realmente exibida pelas crianças. Por conseguinte, a explicação destes dados,

contrários ao esperado, procederá da exploração das variáveis que se revelaram preditoras da auto-percepção de competência.

Outros resultados obtidos sobre as variáveis independentes do estudo, merecem alguma reflexão.

Um primeiro aspecto liga-se aos resultados obtidos quando se procedeu ao estudo do efeito do estatuto desenvolvimental atribuído à criança pelos adultos significativos sobre as variáveis independentes relativas à percepção da mãe, à percepção do pai, à percepção da educadora e à competência real exibida.

Verificou-se que a percepção da mãe e a percepção do pai acerca da competência com que a criança realiza uma série de tarefas adequadas à sua idade, se diferenciava de acordo com a opinião que detinham acerca do nível desenvolvimental da criança. Estes dados aliás surgem na confirmação da hipótese colocada acerca da relação existente entre estas variáveis. Contudo, verificou-se também, que ao contrário do que seria esperado, estas diferenças a nível da percepção quer da mãe, quer do pai, só se exprimiram em termos da competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas. Ora, seria plausível que estas diferenças na percepção quer da mãe, quer do pai, se fizessem notar de modo mais uniforme nas três variáveis consideradas quer para a mãe, quer para o pai. Assim, coloca-se a hipótese de que o que impregna a apreciação feita, quer pela mãe, quer pelo pai, acerca do estatuto desenvolvimental da criança é a percepção que têm da competência com que a criança realiza tarefas que supuseram uma aprendizagem intencional, isto é, traduz de certo modo a facilidade ou dificuldade com que as crianças correspondem às suas solicitações.

No que se refere aos resultados obtidos no estudo do efeito do estatuto desenvolvimental atribuído pela educadora sobre a percepção da educadora, verificou-se certa coincidência entre as diferenças estabelecidas entre crianças, em função do nível desenvolvimental, e as diferenças estabelecidas entre as crianças, em função da natureza da percepção da educadora. Por outro lado, foi evidente que os três grupos de crianças se distinguem de forma acentuada ao nível das três variáveis relativas à percepção da educadora. Tal conduz a considerar que as educadoras têm

ideias bem definidas acerca da competência das crianças que acompanham e que esta percepção se relaciona intimamente com uma apreciação do seu estatuto desenvolvimental.

Quando se atende aos resultados obtidos no estudo do efeito do estatuto desenvolvimental atribuído pela mãe, pelo pai e pela educadora, sobre a competência realmente exibida pelas crianças, verifica-se que a classificação feita pela mãe, bem como a classificação estabelecida pela educadora, correspondem a diferenças realmente evidenciadas pelas crianças na realização das tarefas incluídas no Protocolo de Avaliação da Competência Real. Pelo contrário, quando se trata da classificação feita pelos pais acerca do nível de desenvolvimento atribuído às crianças, tal correspondência não se verifica. Parece pois, que os pais, progenitores masculinos, deteriam um menor conhecimento sobre as reais capacidades dos seus filhos.

Um segundo aspecto merecedor de reflexão acerca dos resultados obtidos, refere-se à hipótese colocada sobre o efeito que o tempo de contacto semanal entre a mãe e a criança, entre o pai e a criança e do tempo, em anos, a que a criança se encontra com a mesma educadora, deteria sobre a acuidade da percepção que, respectivamente, detêm a mãe, o pai e a educadora, sobre a competência da criança.

De facto, a hipótese que havia sido colocada incidia sobre a convicção de que a possibilidade de usufruir de maior quantidade de tempo de contacto com a criança, facilitaria a construção de uma percepção mais próxima do real acerca da sua competência. No entanto, os resultados obtidos são bem claros ao evidenciar que não são as mães, os pais ou as educadoras que dispõem de mais tempo com as crianças, aqueles que detêm uma percepção mais exacta relativamente à competência real da criança.

Neste contexto, uma questão que nos parece pertinente ser explorada prende-se com as variáveis que determinam, junto dos adultos significativos, percepções acerca da competência da criança afastadas do real, seja no sentido de uma desvalorização, seja no sentido de uma sobrevalorização das reais capacidades da criança.

Um terceiro aspecto a salientar relaciona-se com as variáveis caracterizadoras do contexto educativo frequentado pela criança e com as variáveis definidoras do percurso académico seguido. As hipóteses que haviam sido formuladas a este respeito, consideravam que se bem que estas variáveis não seriam susceptíveis de determinar diferenças a nível da auto-percepção, pelo contrário, seriam tradutoras de diferentes oportunidades de estimulação e de promoção de desenvolvimento, susceptíveis de se revelar na competência exibida pelas crianças a nível da realização das tarefas propostas.

De facto, os resultados obtidos globalmente confirmam esta hipótese, salientando-se de entre as variáveis de percurso, a idade de ingresso num contexto formal de educação e cuidado e, de entre as variáveis caracterizadoras do contexto educativo, o facto de se tratar de um equipamento dependente do Ministério da Educação, que se bem tenham tendência a ter salas com maior número de crianças, também dispõem de educadoras com mais experiência profissional.

Estas diferenças encontradas a nível da realização exibida suscitam algumas questões que julgamos merecedoras de exploração adicional, tendo em vista definir com clareza quais as variáveis envolvidas na determinação de níveis diferentes de realização, entre as crianças.

Finalmente, um outro resultado que justifica alguns comentários, relaciona-se com o efeito da variável relativa ao nível socio-cultural da família, sobre as variáveis do presente estudo. Se tal como havia sido previsto o nível sócio-cultural da família não se revelou susceptível de definir diferenças entre as crianças, em termos de auto-percepção de competência, estas diferenças emergiram a nível da percepção da mãe e do pai. Ou seja, verificou-se que quer as mães, quer os pais, oriundos de diferentes níveis socio-culturais detêm diferente percepção acerca da competência dos seus filhos, salientando-se as famílias de nível sócio-cultural baixo como detentoras de uma apreciação mais negativa.

O facto de diferenças correspondentes se terem evidenciado entre crianças dos três níveis socio-culturais considerados, em termos da competência real, suscita a questão, merecedora de futura exploração, se as percepções diferenciadas das mães e pais, em função de um nível sócio-

cultural, mais não reflectem que diferenças reais encontradas entre as crianças ou se concorrem outros factores. Recorde-se que não foram encontradas diferenças a nível da percepção da educadora entre crianças pertencentes a diferentes níveis sócio-culturais.

Em suma, uma leitura global da dimensão em que as hipóteses formuladas neste estudo se viram confirmadas ou contestadas pelos resultados obtidos, conduziu ao enunciado de uma série de questões, atrás identificadas, merecedoras de exploração adicional seguida de verificação empírica.

Todavia, salienta-se que, no que diz respeito à construção da auto-percepção de competência, em crianças de idade pré-escolar, os dados obtidos neste estudo, contribuem de modo determinante para a delineação de um modelo teórico.

3. Elementos para um modelo teórico do desenvolvimento do self em crianças de idade pré-escolar.

Um resultado que nos parece essencial salientar do estudo conduzido, consiste na verificação empírica de que a auto-percepção de competência é um dos constituintes do self pré-escolar. De facto, foi patente que as crianças de cinco anos se revelaram capazes de proceder a uma apreciação discriminante da competência com que realizam uma série de actividades adequadas ao seu nível etário.

Esta auto-apreciação de competência incidiu em aspectos comportamentais e/ou situações bem definidas. Tal dado está de acordo com a literatura revista, a qual caracteriza nestes termos, as auto-descrições da criança de idade pré-escolar.

Num trabalho muito recente, Harter (*in press a*), distingue três categorias de constituintes do self: as auto-descrições, os auto-conceitos e a auto-estima global². As "auto-descrições" incluem as características que definem o self, as quais revestindo-se de importância para a construção do sentido de self, não implicam todavia um aspecto valorativo. Os "auto-conceitos" consistem em julgamentos valorativos das características ou capacidades do self, referindo-se a domínios específicos de experiência. Assim podem revestir-se de diferente valência, consoante o domínio em questão. A auto-estima global constitui também um julgamento valorativo, mas não se refere a nenhum domínio específico. Diz respeito a uma apreciação global que o self faz do seu valor como pessoa.

Assumir o self como construção cognitiva, implica que estas três categorias de constituintes do self apresentam contornos diferentes em diferentes momentos do processo desenvolvimental. No que diz respeito à faixa etária relativa aos anos pré-escolares, é re-afirmado que as "auto-descrições" da criança se referem a aspectos específicos, directamente observáveis, incluindo características físicas, actividades, posses e preferências. Por outro lado, os "auto-conceitos", isto é, os juízos valorativos expressos pela criança desta idade, apresentam-se sob a forma de apreciação de competência detida nos diferentes domínios de experiência considerados. Finalmente, a terceira categoria de constituintes do self considerada, "auto-estima global", implicando uma apreciação global para além de avaliações descontínuas relativas a domínios específicos, e exprimindo-se como resultado de uma avaliação consciente e verbalizada do valor que o self detem como pessoa, não estaria acessível à criança desta idade.

Assim, no que se refere aos constituintes avaliativos do self, por um lado, é salientada a tendência a uma apreciação inflacionada da competência detida pela criança de idade pré-escolar, conduzindo a uma auto-percepção de competência sistematicamente sobrevalorizada, na medida em que é condicionada pela dificuldade em distinguir a realidade do desejo. Por outro lado, a auto-estima global, não sendo susceptível de se exprimir de modo verbalizado e consciente manifesta-se contudo a nível comportamental.

Ora, a leitura feita dos resultados obtidos no presente estudo identifica por um lado, diferenças individuais em termos da exactidão da

² No original, self-descriptions, self-concepts e global self-esteem.

percepção de competência que as crianças do estudo detêm relativamente a actividades, naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas, adequadas ao seu nível etário e frequentemente realizadas por elas. Ao contrário do suposto na literatura, a percepção que as crianças de cinco anos detêm da competência com que realizam estas actividades não é uniformemente inflacionada. De facto, foi possível definir três grupos de crianças relativamente à acuidade da sua percepção de competência: crianças que detêm uma percepção desvalorizante da sua competência, crianças que detêm uma percepção exacta da sua competência e crianças que detêm uma percepção sobrevalorizada da sua competência.

A exploração das características que distinguem as crianças que, detendo uma percepção inexata da sua competência, se auto-apreciam em termos desvalorizantes ou em termos sobrevalorizantes, permitiu a identificação do papel determinante da variável relativa à percepção de aceitação social. De facto, a comparação entre estes dois grupos de crianças, em termos dos resultados obtidos nas restantes variáveis psicológicas do estudo, salientou que todos os outros significativos considerados (mãe, pai, educadora e melhor amigo) detêm uma percepção da competência das crianças que se desvalorizam superior àquela que reconhecem nas crianças que se sobrevalorizam. Assim, a ideia de que a auto-percepção de competência desvalorizante derivaria de uma apreciação também desvalorizante ressentida junto dos outros significativos considerados, revelou-se não ser plausível. Por outro lado, foi possível também constatar que as crianças que desvalorizam a sua competência, usufruem de oportunidades de interacção social significativamente mais gratificantes, quer com a respectiva mãe, quer com os pares, tal como estas foram avaliadas através do protocolo de Avaliação da Situação Real de Aceitação Social, do que as crianças que sobrevalorizam a sua auto-apreciação.

Estes dados são compatíveis com o papel desempenhado pelas variáveis relativas à percepção de aceitação social, isto é, a auto-percepção de qualidade de relação com a mãe e auto-percepção de qualidade de relação com os pares, como predictoras da auto-percepção de competência junto de crianças de cinco anos e a que voltaremos adiante.

Os dados obtidos neste estudo, permitem-nos considerar que a criança de cinco anos detem uma apreciação do seu valor como pessoa, apreciação essa que não só é susceptível de se manifestar a nível do seu

comportamento, mas que é sensível a uma avaliação através de medidas de auto-referência. Considerando a importância atribuída pela criança desta idade à realização eficiente de actividades, cuja aprendizagem derivou quer de um processo natural, sem objectivos explícitos de aprendizagem, na interacção com os iguais (num referencial vygotskiano, em interacções simétricas), quer de um processo intencional e dirigido pelos adultos significativos, ou por crianças mais experientes (num referencial vygotskiano, em interacções assimétricas), propõe-se que o sentido de valoração pessoal presente na criança de cinco anos seja assimilado à auto-percepção de competência que a criança detem.

Refira-se que esta proposta encontra confirmação nos resultados obtidos por Verschueren, Marcoen e Buyck (1998), os quais verificaram uma correlação significativa entre a auto-percepção de competência de crianças de cinco anos e a apreciação da sua auto-estima feita pela educadora, a partir de manifestações comportamentais.

Embora em momentos posteriores do processo desenvolvimental, a auto-percepção de competência e o sentido de valoração pessoal se instituem como constituintes diferenciados do self, considera-se que neste momento precoce do desenvolvimento, estes dois constructos se encontram assimilados. Apesar de o constructo de auto-percepção de competência, na criança de cinco anos, poder ser distinguido em auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, supõe-se que a tendencia reconhecida na literatura na criança desta idade a proceder a generalizações, associada à importância atribuída à sua actividade conduz à generalização da auto-apreciação de competência num sentimento global de valoração pessoal.

Por outras palavras, no presente estudo verificou-se que em crianças de cinco anos a auto-percepção de competência pode ser distinguida em dois constructos diferenciados: a auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e a auto-percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas. Por outro lado, é evidente a importância que a criança desta idade atribui à sua actividade e ao resultado desta mesma actividade (dado aliás salientado no estudo de Keller, Ford e Meacham, 1978). Assim, pode compreender-se a extensão num sentimento de valor pessoal, da auto-avaliação exercida em termos de

percepção de competência de realização, conduzindo à assimilação dos constructos de auto-percepção de competência e sentimento de valoração pessoal, no sentido de self.

Neste linha, considera-se que a referida terceira categoria de constituintes do self, definida por Harter (in press a) como um sentimento global do valor que o self tem como pessoa, na criança de cinco anos, não só se exprime em termos comportamentais, como pode ser verbalizada pela apreciação de competência do self para a realização de diversas actividades adequadas ao nível etário.

A reformulação proposta de um instrumento com objectivo de apreciar a auto-percepção de competência da criança de cinco anos, partindo do referencial que distingue actividades aprendidas, em situação de interacção com os iguais, de actividades ensinadas, em situação de interacção com um adulto ou com uma outra criança mais experiente, e procurando a sua validade ecológica no quadro de referência da criança de cinco anos, poderá constituir-se como uma medida fidedigna do sentido de valor pessoal do self desta idade.

Em suma, os dados obtidos no presente estudo permitem confirmar o reconhecimento do self como construção cognitiva. De facto, verificou-se que as crianças de cinco anos são capazes de proceder à avaliação da competência com que realizam uma série de actividades adequadas ao seu nível etário, estabelecendo a distinção entre auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas no contexto da interacção com os pares, sem objectivo de aprendizagem e actividades aprendidas no contexto de interacções com outros mais experientes, com objectivos explícitos de aprendizagem. Em termos vygotkianos, a auto-percepção de competência e o sentido de auto-valoração global constituem processos psicológicos superiores, "funções mentais superiores (exclusivamente humanas)" (Wertsch, 1993, p.39).

Como se refere na introdução a esta dissertação, a abordagem do self da criança de idade pré-escolar apresentada, assumia que se tratava de uma construção cognitiva e social. Por conseguinte, passaremos de seguida à discussão dos resultados obtidos nas análises conduzidas tendo em vista a identificação dos factores preditores da auto-percepção de competência. A

leitura proposta dos dados obtidos permitirá afirmar a natureza sócio-genética do self.

Na identificação dos factores preditores da auto-percepção de competência, procedeu-se à aplicação de dois procedimentos estatísticos distintos - análise de regressão múltipla e análise discriminante - considerando que o segundo permitiria aprofundar a compreensão das relações encontradas entre as variáveis, em função dos resultados obtidos da primeira análise.

A análise de regressão múltipla aplicada sobre a variável auto-percepção de competência identificou como variáveis preditoras, as variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe, à auto-percepção de relação com os pares e à percepção da educadora, explicando este modelo 33% da variância.

O mesmo procedimento estatístico aplicado sobre cada uma das duas variáveis dependentes, distinguindo entre auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas e auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, permitiu identificar diferentes variáveis preditoras de uma e outra variáveis dependentes.

Assim, obtiveram-se como variáveis preditoras da auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, as variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe, à competência real exibida na realização de actividades aprendidas e à situação real de relação com a mãe. Este modelo revelou-se susceptível de explicar 27% da variância. No que diz respeito à auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, as variáveis preditoras identificadas foram as variáveis relativas à percepção da educadora da competência com que a criança realiza actividades ensinadas, à auto-percepção de relação com a mãe, à auto-percepção de relação com os pares e à competência real exibida na realização de actividades ensinadas. Este modelo explica 39% da variância.

Considerando que a aplicação de uma análise discriminante poderia contribuir para uma melhor compreensão da relação entre estas variáveis, procedeu-se à sua aplicação, usando como variáveis dependentes as duas variáveis que estabelecem a distinção entre auto-percepção de competência na realização de diferentes tipos de actividades (aprendido, ensinado).

No que se refere à auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, as variáveis relativas à auto-percepção de relação com a mãe e de competência real aprendida, participaram na elaboração do algoritmo da função discriminante, cuja eficácia global se revelou ser de 90.28%.

Por outro lado, no que se refere à auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, o algoritmo da função discriminante foi construído a partir das variáveis relativas à auto-percepção de relação com os pares, à percepção da educadora da competência da criança na realização de actividades ensinadas e à auto-percepção de relação com a mãe. A eficácia global da função discriminante assim definida, foi de 82.86%.

O facto de duas variáveis identificadas como predictoras destas duas variáveis dependentes através da análise de regressão múltipla, não terem participado na elaboração dos respectivos algoritmos das funções discriminantes, conduziu à pesquisa da relação entre estas variáveis assim excluídas e aquelas que se mantiveram.

Por conseguinte, pesquisou-se se a variável relativa à situação real de relação com a mãe, preditora da auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas era preditora da variável incluída na função discriminante, relativa à auto-percepção de relação com a mãe. Os resultados obtidos apontam no sentido negativo: a situação real de relação com a mãe não é preditora da auto-percepção de relação com a mãe.

Assim, pode concluir-se que a pertença de uma criança a um dos dois grupos extremos da distribuição da auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, pode ser predita a partir das duas variáveis identificadas, auto-percepção de relação com a mãe e competência real aprendida, com um coeficiente de eficácia de cerca de 90% de acerto.

No que se refere à auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, verificou-se que a variável relativa à competência real exibida na realização de actividades ensinadas era significativamente ($p < .0001$), preditora da percepção da educadora.

Por conseguinte, o modelo proposto para explicar a auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, assenta em três variáveis, das quais duas se referem, respectivamente, à percepção da relação

com a mãe e com os pares e a terceira, sendo relativa à percepção da educadora é predita pela competência real da criança.

Deste modo, os resultados obtidos neste estudo sobre os factores preditores da auto-percepção de competência em crianças portuguesas de cinco anos, salientam o peso das variáveis relativas à qualidade das relações estabelecidas com outros significativos nos contextos de vida destas crianças, tal como estas relações são percebidas pelas crianças. Globalmente, pode dizer-se que as variáveis relativas à percepção que as crianças têm da natureza destas relações joga papel determinante na auto-percepção de competência construída, seja ela relativa à realização de actividades naturalmente aprendidas ou intencionalmente ensinadas.

O estabelecimento da distinção entre estes dois tipos de actividades esclarece um pouco melhor este processo de formação da auto-percepção de competência.

No que se refere à auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, salienta-se a percepção da relação com a mãe e a competência real detida pela criança. Considerando que os itens que serviram à avaliação da auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas, remetem para aquisições elementares para uma criança de cinco anos, pode compreender-se o relevo dado à relação com a mãe e à competência real. Verifica-se que as crianças são já capazes de proceder a uma avaliação razoável da sua competência para realizar este tipo de tarefas (correr, saltar, jogar à bola, trepar, etc,) uma vez que envolvem habilidades presentes no seu repertório de modo consistente, e que realizam frequentemente no contexto das suas interacções com outras crianças.

No mesmo sentido, poderão ser lidos os resultados obtidos relativamente à auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas. Ao lado, de variáveis relativas à percepção que a criança tem da relação estabelecida com a mãe e com as outras crianças, encontra-se a percepção da educadora, a qual, por sua vez é predita pela real competência da criança. Podemos pensar que, uma vez que os itens que conduziram à avaliação da auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas se referem a aprendizagens realizadas no contexto da sala de jardim infantil e sob orientação da educadora (conhecer letras, escrever o

nome, nomear cores, saber contar, etc), a apreciação que a criança faz da sua competência nesta área é mediada pela apreciação que a educadora faz, a qual, obviamente, se baseia nas reais possibilidades da criança.

Estes resultados são compatíveis com uma leitura sócio-genética e histórico-cultural do desenvolvimento.

Um dos princípios básicos deste referencial teórico é a origem social dos processos psicológicos superiores, donde decorre o que Vygotski (1983/1995) chamou a lei genética do desenvolvimento cultural: "toda a função no desenvolvimento cultural aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico" (p.150).

Os resultados obtidos neste estudo, realmente apontam como origem do sentido de self, a natureza das relações significativas que a criança estabelece, tal como esta as percepçiona.

Num referencial vygotskiano, o desenvolvimento consiste na transposição do plano interpsicológico ao plano intrapsicológico. A internalização dos processos interpsicológicos ocorre no decurso das interacções educativas, que ocorrem na chamada zona de desenvolvimento próximo.

É nestes termos que podemos compreender o processo de desenvolvimento do self. Ou seja, as aprendizagens da criança que vão ser desenvolvimentais estabelecem-se no seio de interacções assimétricas, ou seja, no contexto das interacções que a criança estabelece com adultos ou crianças mais experientes. A qualidade da comunicação ou dos processos de mediação envolvidos nestas interacções é determinante do sentido de self. Podemos considerar que a sensibilidade do adulto na definição das competências que caem dentro da chamada zona de desenvolvimento próximo, bem como as estratégias usadas tendo em vista a aquisição pela criança destas competências, podem resultar na internalização de um sentimento de competência ou eficácia na resolução desse tipo de tarefas.

Para a compreensão de como decorre o processo de internalização do sentido de self é útil, tal como refere Wertsch (1993), recorrer ao conceito de voz de Bajtín. Para Bajtín, "voz não se refere ao simples sinal auditivo, mas

envolve o fenómeno mais geral da personalidade falante, da consciência falante" (Wertsch, 1993, p.30).

Nesta linha, o uso que Wertsch (1993), faz da noção de voz reflecte três ideias básicas presentes quer em Vygotski, quer em Bajtín. Em primeiro lugar traduz a concepção de que "para compreender a acção mental humana, se devem compreender os mecanismos semióticos usados para mediar essa acção. Em segundo lugar, reflecte a suposição de que determinados aspectos do funcionamento mental humano estão fundamentalmente ligados aos processos comunicativos" (p.30). Em terceiro lugar, o recurso à noção de voz, torna claro que a compreensão adequada do funcionamento mental humano só é possível através da análise genética, na medida em que são "as práticas comunicativas humanas que fazem surgir as funções mentais no indivíduo" (Wertsch, 1993).

Uma aplicação imediata desta noção de voz à leitura dos dados obtidos no presente estudo evoca o relevo que deve ser dado aos processos comunicacionais na formação do sentido de self. De facto, a leitura feita dos resultados deste trabalho remete-nos para a identificação do conteúdo e significado da comunicação estabelecida nas interacções da criança com os outros significativos, realmente determinantes do sentido de self.

Verificou-se que a auto-percepção de competência na criança de cinco anos não se constroi, apenas, a partir da representação que têm da competência da criança, os outros significativos do seu mundo social, nomeadamente a mãe, o pai, a educadora e os iguais.

Ou seja, considerando que uma apreciação feita por estes significativos acerca da competência da criança é transmitida, de modo sistemático e regular, no conteúdo das interacções estabelecidas nos dois principais contextos de vida frequentados pelas crianças desta idade, família e jardim infantil, tal não se revelou determinante do sentido do self pré-escolar. Recordá-se que a análise de regressão múltipla aplicada sobre a variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas, usando como variáveis independentes todas as variáveis relativas à competência da criança, forneceu um modelo que apenas explicava 22% da variância e para o qual algumas variáveis não contribuíam.

Por outro lado, os principais preditores reconhecidos na definição do sentido de self na criança de cinco anos foram a percepção da qualidade de relação quer com a mãe, quer com os iguais. Ou seja, não é a natureza da representação que a mãe ou os pares podem ter acerca da competência com que a criança realiza uma série de actividades adequadas ao seu nível etário, que define o sentido da auto-percepção, mas sim o sentimento que a criança desenvolve na interacção com estes, do quanto é aceite e reconhecida por estes outros significativos.

As interacções que a criança estabelece com as outras pessoas significativas são mediadas por processos semióticos, relacionais e afectivos. O conteúdo das trocas comunicacionais estabelecidas não é neutro, mas reveste-se de significado em função de quem fala, em função de quem ouve e mesmo da origem social, institucional e histórica do que é dito.

Em termos bajtinianos poderíamos falar de enunciado e de "dialogicidad"³. O recurso ao conceito de enunciado de Bajtín, implica segundo Wertsch (1993), o reconhecimento que não existem enunciados neutros. Um enunciado só existe na medida em que é produzido por uma voz. Por outro lado, um enunciado é produzido para alguém, ou seja é direccionado para alguém. Estabelece-se pois no contexto do diálogo, da comunicação, entre duas ou mais vozes. "Todo o enunciado é um elo da cadeia da comunicação" (p.105). A "dialogicidad" é por conseguinte, uma noção central desta perspectiva. É neste contexto dialógico que os enunciados assumem o seu papel de mediadores. O significado do enunciado define-se em função das vozes que intervêm dialogicamente, passando a referir-se a este contexto dialógico.

É assim, que Bajtín avança a noção de "linguagem social" ou "tipo social de fala". Para Bajtín uma "linguagem social é um discurso proprio de um estrato específico da sociedade, num sistema social dado e num momento dado" (Holquist & Emerson, 1981, p.430, citado por Wertsch, 1993, p.77). Segundo a perspectiva bajtiniana "um falante sempre apela a uma linguagem social para produzir um enunciado e este enunciado dá forma ao que a voz do falante individual pode dizer. Este processo de produção de

³ A palavra portuguesa que poderia traduzir a palavra espanhola "dialogicidad", a qual significa a qualidade de haver diálogo ou o carácter dialogal, seria "dialoguicidade". Optamos no entanto por manter o termo espanhol, usado na tradução castelhana da obra de Wertsch (1993).

enunciados únicos mediante a fala em linguagens sociais implica uma classe única de "dialogicidade" ou de pluralidade de vozes que Bajtín denominou "ventrilocução" (Wertsch, 1993, p.78).

Este conceito de ventrilocução que se refere ao processo no qual uma voz fala através de outra voz ou tipo de voz numa linguagem social, poderá elucidar o processo pelo qual a apreciação que a criança faz de si própria, ou os termos em que exprime o seu sentido de self, traduz a apreciação de outra pessoa ou de outra voz. "A palavra na linguagem é em parte de outro". Passará a ser do próprio, quando o falante se apropria dela, adaptando-a à sua própria semântica e intenção expressiva" (Wertsch, 1993, p.78).

A multiplicidade de oportunidades de interacção remete para a consideração da multiplicidade e heterogenidade de vozes. Perante a heterogenidade de vozes intervenientes, o processo de ventrilocução implica a consideração da noção de "privilegiação". A noção de privilegiação "refere-se ao facto de que um instrumento mediador, tal como uma linguagem social, é concebido como mais apropriado ou eficaz que outros, num determinado cenário sócio-cultural" (Wertsch, 1993, p.146). Deste modo se estabelece a selecção entre vozes heterógeneas, da voz que será usada na ventrilocução.

De facto, nas diferentes interacções que estabelece nos diferentes cenários socio-culturais em que participa, a criança interactua com diferentes tipos de vozes, com diferentes linguagens sociais e géneros discursivos, indo-se, progressivamente, apropriando desta diversidade de vozes. Um dos processos fundamentais do desenvolvimento é o domínio do processo de ventrilocução através desta diversidade e heterogeneidade de vozes.

Na perspectiva de Bajtín este domínio do processo de ventrilocução orienta-se de modo a que aquilo que vai ser incorporado num enunciado, a voz que será usada, ou as vozes que serão usadas, na ventrilocução serão aquelas que estiveram explicitamente representadas no funcionamento interpsicológico. Por outras palavras, passam do plano interpsicológico ao plano intrapsicológico. (Wertsch, 1993).

Os resultados obtidos no presente estudo apontam para este processo de "privilegiação" de uma voz em detrimento de outras, na medida em que de entre as representações que os outros significativos detêm da

competência da criança, foi a percepção da educadora que se evidenciou como preditor da auto-percepção de competência. Importa recordar que as situações a que se refere esta auto-apreciação remetem para aprendizagens feitas no contexto da sala de jardim infantil, possivelmente em interação com a educadora.

A adopção de um referencial sócio-genético, histórico-cultural para leitura dos resultados do presente estudo não pretende significar que se trate de uma investigação sócio-histórico-cultural. Pretende sim apontar a fecundidade que uma investigação sobre tópicos relativos ao self, conduzida no seio deste referencial teórico, poderia ter. É certo que neste contexto teórico não existe tradição de investigação questões desta natureza, mas como afirmámos na introdução geral, nada obsta a que a mesma lógica desenvolvimental se aplique a este tipo de processos psicológicos superiores.

Na revisão da literatura apresentada nos dois primeiros capítulos desta dissertação, foi dado realce importante ao referencial teórico da vinculação. De facto este modelo teórico tem sido particularmente fértil em investigação relacionada com o desenvolvimento do self. Nesse sentido, procurou-se evidenciar o importante contributo dado à compreensão do processo de desenvolvimento do self. Sem que se pretenda sequer afirmar uma filiação deste referencial numa perspectiva vigotskiana, não deixa no entanto de se salientar alguma convergência, pelo menos no que ao self diz respeito. Considerar que o "modelo interno dinâmico de self" emerge da relação de vinculação é reconhecer-lhe a origem no contexto das relações interpessoais significativas. Aliás, o que começa por ser interiorizado (ou internalizado, em termos vygotkianos) é o modelo interno da relação. Passa-se assim do plano interpsicológico ao plano intrapsicológico.

Numa perspectiva de vinculação é valorizada a dimensão relacional e afectiva, presente na construção do sentido de self. Numa análise dos processos mediadores, presentes nas situações de interação, para além da dimensão semiótica, estas dimensões fazem-se evidenciar, revelando-se particularmente salientes no que diz respeito ao self.

Neste sentido, refira-se que na exploração do comportamento das variáveis consideradas relativas à aceitação social, ou seja, por um lado a auto-percepção de aceitação social e, por outro, a situação real de aceitação social, se evidenciou a existência de uma correlação nula entre as duas

variáveis. Parece-nos que tal dado se reveste de significado importante, na medida em que revela que o constructo que determina o sentimento de valoração pessoal, associado à auto-percepção de competência, se refere ao significado relacional e quiçá afectivo, atribuído pela criança à natureza das situações de interação vivenciadas, e não à frequência ou tipo de situações consideradas. A ideossinracia presente na apreciação da qualidade e repercussão pessoal das vivências de relação com os outros significativos considerados aproxima-nos do conceito de "intersubjectividade". Este conceito é também essencial numa análise sócio-genética do desenvolvimento do self.

Em suma, considerando que o self é construção social, procedeu-se à leitura dos resultados obtidos neste estudo sobre os factores preditores da auto-percepção de competência, a luz de um referencial sócio-genético, histórico-cultural, tendo-se procurado mostrar como os principais princípios de um referencial deste tipo, podem ser evocados pelos resultados obtidos. Neste contexto teórico poderá sim ser colocada, em termos significativos, a questão relativa ao processo de desenvolvimento do self.

4. Conclusões

Como conclusões a retirar deste estudo sobre os factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de idade pré-escolar, salientam-se as seguintes:

1. O self é uma construção cognitiva, sujeita a mudanças desenvolvimentais, evidentes na estrutura presente na organização das representações relativas ao self. Estas representações incluem atributos descritivos, relativamente aos quais o self procede a uma avaliação e da qual resulta um sentimento auto-dirigido. A auto-percepção de competência, distinguindo-se em auto-percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas e auto-percepção de competência na

realização de actividades intencionalmente ensinadas revelou-se como constituinte do self da criança de idade pré-escolar.

2. O self é construção social, na medida em que se constroi no contexto das relações interpessoais significativas, semiótica, relacional e afectivamente mediadas. As variáveis identificadas como preditores da auto-percepção de competência salientam a dimensão sócio-genética do desenvolvimento do self, evocando a sua origem no contexto das interacções significativas, e no qual deve ser prestada atenção particular aos processos mediadores da interacção, na sua dimensão relacional, afectiva e de comunicação.

3. A leitura dos resultados deste estudo feita a partir de um referencial vygotkiano e pós-vygotkiano, estabelece as bases a partir das quais pode ser definida uma investigação sócio-genética, histórico-cultural relativa ao processo de desenvolvimento do self. Só nesse desenho metodológico será possível apreender os termos segundo os quais se processa a transposição ao plano intrapsicológico, do sentido de self, dos processos que decorreram no plano interpsicológico. Um desenho deste tipo implica a análise de interacções susceptíveis de participar à construção do sentido de self, tendo em conta as vozes que intervêm na mediação dos processos interactivos.

Bibliografia

- Adams, G.R. & Crane, P. (1980). An assessment of parents and teacher's expectations of preschool children's social preference for attractive or inattractive children and adults. *Child Development*, 51, 224-231.
- Ainsworth, M.D.S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 10, 932-937.
- Ainsworth, M.D.S. (1985). Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792-812.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 4, 709-716.
- Ainsworth, M.D.S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. (pp. 463-488) Chicago: The Chicago University Press.
- *¹ Ainsworth, M.D.S. & Wittig, B. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. Foss (Ed.) *Determinants of infant behavior*. vol. 4. London: Methuen.
- Ainsworth, M.D.S, Blehar, M.C., Waters, E. & Wall S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aloise-Young, P.A. (1993). The development of self-presentation: Self-promotion in 6 to 10-year-old children. *Social Cognition*, 11, 2, 201-222.
- Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology*, 5, 4, 297-305.
- Amsterdam, B. & Greenberg, L.M. (1977). Self-conscious behavior of infants: A videotape study. *Developmental Psychobiology*, 10, 1, 1-6.

¹ As referências assinaladas com * não foram consultadas directamente.

- Anderson, P.L. & Adams, Ph.J. (1985). The relationship of five-year-olds' academic readiness and perceptions of competence and acceptance. *Journal of Educational Research*, 79, 2, 114-118.
- Arend, R., Gove, F.L. & Sroufe, L.A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959.
- Assor, A., Orr, E. & Priel, B. (1989). Correlates of overrating and underrating of cognitive competence among kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 26, 337-345.
- Bachman, J.G. (1982). Family relationships and self-esteem. In M. Rosenberg & H.B. Kaplan (Eds.) *Social psychology of the self-concept*, (pp. 356-364) Arlington Heights, Illinois: Harlan Davidson.
- *Baldwin, J.M. (1895). *Mental development of the child and the race: Methods and process*. New York: Macmillan.
- *Baldwin, J.M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development: A study in social psychology*. New York: Macmillan.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: a developmental analysis of self-efficacy. In J.H.Flavell & L.D.Ross (Eds.) *Social cognitive development (frontiers and possible futures)* New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 3, 586-598.
- Bannister, D. & Agnew, J. (1977). The child's contruing of self. In J. Cole (Ed.). *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Barbosa, M.A. (1986). *O desenvolvimento nos primeiros anos de vida: Uma abordagem através da actividade lúdica*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, U.P.
- Barbosa, M., Cruz, O., Abreu-Lima, I., Rangel-Henriques, M., Bairrão, J. & Borges, M.I. (1992). Situação dos cuidados prestados a crianças de quatro anos em Portugal: alguns resultados de uma sondagem nacional. *Inovação*, 5, 1, 57-80.

- Barenboim, C. (1977). Developmental changes in the interpersonal cognitive system from middle childhood to adolescence. *Child Development*, 48, 1467-1474.
- 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.
- Basch, M.F. (1983). The concept of self: An operational definition. In B. Lee & G.G. Noam (Eds.) *Developmental approaches to the self*. New York: Plenum.
- Baumeister, R.F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 163-176.
- Bayley, N. (1969). *Bayley Scales of Infant Development*. New York: The Psychological Corporation.
- Belsky, J., Rovine, M. & Taylor, D.G. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project, III: The origins of individual differences in infant-mother attachment: maternal and infant contributions. *Child Development*, 55, 718-728.
- Bem, D. (1978). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.). *Cognitive theories in social psychology*. (221-282). New York: Academic Press.
- Berndt, Th. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Bernstein, R.M. (1980). The development of the self-system during adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, 231-245.
- Bertenthal, B.I. & Fischer, K.W. (1978). Development of self-recognition in the infant. *Developmental Psychology*, 14, 1, 44-50.
- Blascovich, J. & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J.P. Robinson, Ph. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.) *Measures of personality and social psychological attitudes*. vol.1: *Of measures of psychological attitudes*. San Diego, Ca.: Academic Press Inc.
- Block, J. & Robins, R.W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Boivin, M. , Vitaro, F. & Gagnon, C. (1992). A reassessment of the self-perception profile for children: Factor structure, reliability and convergent validity of a french version among second grade through sixth grade children. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 2, 275-290.

- Borges, M.I: (1983). *A organização do "objecto" e os primeiros meses da vida da criança*. Lisboa: A Regra do Jogo.
- Boucher, B.H. Doescher, S.M. & Sugawara, A.I. (1993). Preschool children's motor development and self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 11,17.
- Boulanger-Balleyguier, G. (1964). Premières réactions devant le miroir. *Enfance*, 17, 51-67.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145, 1, 1-10.
- Bowlby, J. (1991). *Attachment and loss. Vol.I: Attachment* (1ª ed. em 1969) Londres: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1991). *Attachment and loss. Vol.II: Separation: anxiety and anger*. (1ª ed. em 1973) Londres: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1991). *Attachment and loss. Vol.III: Loss: Sadness and depression* (1ª ed. em 1980) Londres: Penguin Books.
- Bracken, B.A. (1996) (Ed.) *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Brandtstadter, J. & Greve, W. (1994). The aging self: Stabilizing and protective processes. *Developmental Review*, 14, 52-80.
- Brandtstadter, J. & Greve, W. (1994). Reply: Explaining the resilience of the aging self: Reply to Carstensen and Freund. *Developmental Review*, 14, 93-102.
- Brandtstadter, J., Wentura, D. & Greve, W. (1993). Adaptive resources of the aging-self: Outlines of an emergent perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 2, 323-349.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I.Bretherton & E. Waters (Eds). *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 50 (1-2), serial n° 209.
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication and internal working models. In J. Osofsky (Ed.) *Handbook of infant development* (2nd ed.) (pp. 1061-1100). New York: Wiley.
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: The social self as internal working model. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.) *Self processes and development*. The Minnesota Symposia on Child Psychology, vol.23. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 6, 906-921.
- Bretherton, I., Prentiss, C. & Ridgeway, D. (1990). Family relationships as represented in a story-completion task at thirty-seven and fifty-four months of age. In I. Bretherton & M. W. Watson (Eds.). *Children's perspectives on the family*. New Directions for Child Development, 48, 85-105.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. (pp. 273-308). Chicago: The Chicago University Press.
- Bretherton, I. & Waters, E. (1985). (Eds.) *Growing points in attachment research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 50 (1-2), serial n° 209.
- 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.11, (pp.241-251) New York: Academic Press.
- Brooks-Gunn, J. & Lewis, M. (1984). The development of early visual self-recognition. *Developmental Review*, 4, 215-239.
- Brooks-Gunn, J. & Paikoff, R.L. (1992). Changes in self-feelings during the transition towards adolescence. In H. McGurk (Ed.) *Childhood social development: Contemporary perspectives*. (pp. 63-97) Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Broughton, J. (1978). Development of concepts of self, mind, reality and knowledge. *New Directions for Child Development*, 1, 75-100.
- Broughton, J.M (1981). The divided self in adolescence. *Human Development*, 24, 13-32.
- Brownell, C.A. & Kopp, C.B. (1991). Common threads, diverse solutions: Concluding commentary. *Developmental Review*, 11, 288-303.
- *Buhler, C. (1930). *The first year of life*. New York: John Day.
- Bullock, J.R. & Pennington, D. (1988). The relationship between parental perceptions of the family environment and children's perceived competence. *Child Study Journal*, 18, 1, 17-31.
- Bullock, M. & Lütkenhaus, P. (1988). The development of volitional behavior in the toddler years. *Child Development*, 59, 664-674.

- Burden, R.L. & Perkins, R. (1987). Birth order: Some possible effects on children's perceptions of themselves and their siblings. *Educational and Child Psychology*, 4, 1, 35-45.
- Buri, J.R., Kirchner, P.A. & Walsh, J.M. (1988). Familial correlates of self-esteem in young american adults. *The Journal of Social Psychology*, 127, 6, 583-588.
- Butler, R. (1989). Mastery versus ability appraisal: A developmental study of children's observations of peer's work. *Child Development*, 60, 1350-1361.
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis *Child Development*, 69, 4, 1054-1073.
- Calsyn, R.J. & Kenny, D.A (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievements? *Journal of Educational Psychology*, 69, 2, 136-145.
- Campos, J.J., Barrett, K.C., Lamb, M.E., Goldsmith, H.H. & Stenberg., C. (1983). Socioemotional development. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. II M.M. Haith & J.J. Campos (Vol. Eds.) *Infancy and developmental psychobiology*.(pp. 783-915) New York: Wiley.
- Carstensen, L.L. & Freund, A.M. (1994). Commentary: The resilience of the aging self. *Developmental Review*, 14, 81-92.
- Case, R. (1991). Stages in the development of the young child's first sense of self. *Developmental Review*, 11, 210-230.
- Case, R., Hayward, S., Lewis, M. & Hurst, P. (1988). Toward a neo-piagetian theory of cognitive and emotional development. *Developmental Review*, 8, 1-51.
- Cassidy, J. (1986). The ability to negotiate the environment: An aspect of infant competence as related to quality of attachment. *Child Development*, 57, 331-337.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children. In M. Greeberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* Chicago: The University of Chicago Press.
- Cassidy, J. & Main, M. (1985). The relationship between infant-parent attachment and the ability to tolerate brief separation at six years. In J.D. Call, E. Galenson & R.L. Tyson (eds.) *Frontiers of infant psychiatry* (vol. 2, pp. 132-136). New York: Basic Books.

- *Cassidy, J. & Marvin, R. (1989). Attachment organization in three- and four-year-olds: Unpublished coding guidelines.
- Chapman, M. (1987). A longitudinal study of cognitive representation in symbolic play, self recognition and object permanence during the second year. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 2, 151-170.
- Cicchetti, D. (1991). Fractures in the crystal: Developmental psychopathology and the emergence of self. *Developmental Review*, 11, 271-287.
- Cicchetti, D. & Beeghly, M. (1990). Perspectives on the study of the self in transition. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.) *The self in transition: Infancy to childhood*. (pp. 3-49) Chicago: The University of Chicago Press.
- Cicchetti, D. & Beeghly, M. (1990).(Eds.) *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cicchetti, D., Cummings, E.M. Greenberg, M.T. & Marvin, R.S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. (pp. 3-49).Chicago: The Chicago University Press.
- Clarke-Stewart, K.A. & Fein, G. (1983). Early childhood programs. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology* (4th ed.) M. Haith & J. Campos (vol. ed.): *Infancy and developmental psychology*. New York: Wiley.
- Cole, D.A. (1991). Change in the self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27, 4, 682-688.
- Cole, D.A., Martin, J.M., Peeke, L.A., Seroczynski, A.D. & Fier, J. (1999). Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression and anxiety. *Child Development*, 70, 2, 459-473.
- Combs, A. & Soper, D. (1957). The self: its derivation, terms and research. *Journal of Individual Psychology*, 13, 134-145.
- *Connell, J.P. (1980). *A multidimensional measure of children's perceptions of control*. Unpublished master's thesis, University of Denver.
- Connell, J.P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.) *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Connell, J.P., Iardi, B.C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58, 1297-1307.
- *Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cooley, C.H. (1908). A study of early use of self-words by a child. *Psychological Review*, 15, 6, 339-357.
- Cramer, P. & Skidd, J.E. (1992). Correlates of self-worth in preschoolers: The role of gender-stereotyped styles of behavior. *Sex Roles*, 26, 9/10, 369-390.
- Crittenden, P.M. (1988). Relationships at risk. In J. Belsky & T. Nezworski (eds.) *Clinical implications of attachment theory* (pp. 136-174). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Crittenden, P.M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology*, 4, 209-241.
- Crocker, A.C. & Cheeseman, R.G. (1988). Infant teachers have a major impact in children's self-awareness. *Children and Society*, 2, 3-8.
- Cross, S.E. & Markus, H.R. (1994). Self-schemas, possible selves and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 3, 423-438.
- Dalenberg, C.J., Bierman, K.L. & Furman, W. (1984). A reexamination of developmental changes in causal attributions. *Developmental Psychology*, 20, 4, 575-583.
- Damon, W. (1979). Why study social-cognitive development? *Human Development*, 22, 206-211.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development: Infancy through adolescence*. New York: W.W.Norton & Co.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, T.M. & Johnston, J.M. (1987). On the stability and internal consistency of the self-concept and motivation inventory: Preschool/Kindergarten form. *Psychological Reports*, 61, 871-874.
- Diaz, R.M. & Berndt, T.J. (1982). Children's knowledge of a best friend: Fact or fancy? *Developmental Psychology*, 18, 6, 787-794.
- Dickie, J.R. & Strader, W.H. (1974). Development of mirror image responses in infancy. *Journal of Psychology*, 88, 333-337.

- Dickstein, E. (1977). Self and self-esteem: Theoretical foundations and their implications for research. *Human Development*, 20, 129-140.
- Dixon, J.C. (1957). Development of self recognition. *The Journal of Genetic Psychology*, 91, 251-256.
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, 787-811.
- Dunn, J., Slomkowski, C. & Beardsall, L. (1994). Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 3, 315-324.
- Easterbrooks, M.A. & Goldberg, W.A. (1990). Security of toddler-parent attachment: Relation to children's sociopersonality functioning during kindergarten. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. (pp. 221-244) Chicago: The Chicago University Press.
- Easterbrooks, M.A. & Lamb, M.E. (1979). The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. *Child Development*, 50, 380-387.
- Eder, R.A. (1989). The emergent personologist: The structure and content of 3 1/2, 5 1/2 and 7 1/2 year-olds' concept of themselves and other persons. *Child Development*, 60, 1218-1228.
- Eder, R.A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Eder, R.A., Gerlach, S.G. & Perlmutter, M. (1987). In search of children's selves: Development of the specific and general components of the self-concept. *Child Development*, 58, 1044-1050.
- Egeland, B. & Farber, E.A. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child Development*, 55, 753-771.
- Egeland, B., Jacobvitz, D. & Sroufe, L.A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 59, 4, 1080-1088.
- Eisenstadt, T.H., Eyberg, S., McNeil, C.B., Newcomb, K. & Funderburk, B. (1993). Parent-Child interaction therapy with behavior problem children: relative effectiveness of two stages and overall treatment outcome. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 1, 42-51.
- Elicker, J., Englund, M & Sroufe, L.A. (1992) Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.) *Family-peer relationships: Modes of linkage*. (pp. 77-106). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Emde, R.N. (1983). The prerepresentational self and its affective core. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 38, 165-192.
- Emde, R.N. (1992). Individual meaning and increasing complexity: Contributions of Sigmund Freud and René Spitz to developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28, 3, 347-359.
- Emde, R.N. (1994). Individuality, context and the search for meaning. *Child Development*, 65, 719-737.
- Emde, R.N., Biringer, Z., Clyman, R.B & Oppenheim, D. (1991). The moral self of infancy: Affective core and procedural knowledge. *Developmental Review*, 11, 251-270.
- Emde, R.N., Buchsbaum, H.K. (1990). "Didn' t you hear my mommy?" Autonomy with connectedness in moral self emergence. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.) *The self in transition: Infancy to childhood*. (pp. 35-60) Chicago: The University of Chicago Press.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Pallas, A.M. & Cadigan, D. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. *Child Development*, 58, 1190-1206.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 405-416.
- Epstein, S. (1980) The self-concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality. In E. Staub (Ed.) *Personality: Basic aspects and current research* (pp.81-132). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Erikson, E.H. (1976). *Identidade: Juventude e crise*. Tradução da primeira edição 1968 (New York: Norton). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erickson, M.F., Sroufe, L.A. & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, serial n° 209), 147-166.
- Fantuzzo, J.W., DePaola, L., Lambert, L., Martino, T., Anderson, G. & Sutton, S. (1991). Effects of interparental violence on the psychological adjustment and competences of young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 2, 258-265.
- Fantuzzo, J.W., Mc Dermott, P.A., Manz, P.H., Hampton, V.R. & Burdick, N.A. (1996). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance: Does it work with low-income urban children? *Child Development*, 67, 3, 1071-1084.
- Feldman, S.S. & Ingham, M.E. (1975). Attachment behavior: A validation study in two age groups. *Child Development*, 46, 319-330.

- Felker, D.W. & Thomas, S.B. (1971). Self-initiated verbal reinforcement and positive self-concept. *Child Development*, 42, 1285-1287.
- Fife-Schaw, C. (1995). Levels of measurement. In G. Beackell, S. Hammond & Fife-Schaw (Eds.) *Research methods in psychology* (pp. 38-49). Londres: Sage Publications.
- Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 6, 477-531.
- Fox, N.A., Kimmerly, N.L. & Schafer, W.D. (1991). Attachment to mother/attachment to father: A meta-analysis. *Child Development*, 62, 210-225.
- Fuchs-Beauchamp, K.D. (1996). Preschoolers' inferred self-esteem: The Behavioral rating Scale of Presented Self-Esteem in Young Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 157, 2, 204-210.
- Furman, W. & Bierman, K.L. (1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54, 549-556.
- Furman, W. & Bierman, K.L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental psychology*, 20, 5, 925-931.
- Gaspar, M.F. (1999). *Projecto Mais-Pais. Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Coimbra: Edição do autor.
- Glassman, M. (1994). All things being equal: The two roads of Piaget and Vygotsky. *Developmental Review*, 14, 186-214.
- Gershman, E.S. & Hayes, D.S. (1983). Differential stability of reciprocal friendships and unilateral relationships among preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 2, 169-177.
- *Gesell, A. (1928). *Infancy and human growth*. New York: Macmillan Co.
- Goldberg, A. (1979). The self in psychoanalysis. In B. Lee (Ed.) *Psychosocial theories of the self* (pp. 3-22) New York: Plenum Press.
- Goodman, S.H., Brogan, D. Lynch, M.E. & Fielding, B. (1993). Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child Development*, 64, 2, 516-531.
- Goodnow, J.J. (1988). Parent's ideas, actions and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Gouze, K.R. & Nadelman, L. (1980). Constancy of gender identity for self and others in children between the ages of three and seven. *Child Development*, 51, 275-278.

- Granleese, J. & Joseph, S. (1993). Factor analysis of the self-perception profile for children. *Personality and Individual Differences*, 15, 3, 343-345.
- Granleese, J. & Joseph, S. (1994). Self-perception profile of adolescent girls at a single-sex and a mixed-sex school. *The Journal of Genetic Psychology*, 154, 4, 525-530.
- Green, J.A. (1988). Loglinear analysis of cross-classified ordinal data: Applications in developmental research. *Child Development*, 59, 1, 1-25.
- Greenberg, M.T. & Marvin, R.S. (1982). Reactions of preschool children to an adult stranger: A behavioral systems approach. *Child Development*, 53, 481-490.
- Greenwald, A.G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 7, 603-618.
- Griffiths, R. (1954). *The abilities of babies*. London: University of London.
- Grunebaum, H. & Solomon, L. (1987). Peer relationships, self-esteem and the self. *International Journal of Group Psychotherapy*, 37, 4, 475-513.
- Guardo, C.J. & Bohan, J.B. (1971). Development of a sense of self-identity in children. *Child Development*, 42, 1909-1921.
- Gullo, D. & Ambrose, R. (1987). Perceived competence and social acceptance in kindergarten: Its relationship to academic performance. *Journal of Educational Research*, 81 (1), 28-32.
- Gunnar, M.R. & Sroufe, L.A. (1991) (Eds.) *Self processes and development. The Minnesota symposia on child development*. Vol.23. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gurney, P. (1987). Self-esteem enhancement in children: A review of research findings. *Educational Research*, 29, 2, 130-136.
- Guruchary, C. & Selman, R.L. (1982). The development of interpersonal understanding during childhood, preadolescence and adolescence: A longitudinal follow-up study. *Child Development*, 53, 924-927.
- Haltiwanger, J. (1989). *Behavioral referents of presented self-esteem in young children*. Poster presented at the Biennial Meetings of the Society of Research in Child Development, Kansas City, Missouri, April, 1989.
- *Hansburg, H.G. (1972). *Adolescent Separation Anxiety: A method for the study of adolescent separation problems*. Springfield, Ill.: C.C. Thomas.
- Hansford, B.C. & Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 1, 123-142.

- Hart, D. & Damon, W. (1986). Developmental trends in self-understanding. *Social Cognition*, 4, 4, 388-407.
- Hart, D., Fegley, S., Chan, Y.H., Mulvey, D. & Fischer, L. (1993). Judgments about personal identity in childhood and adolescence. *Social Development*, 2, 1, 66-81.
- 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, 3, 417-432.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1980a). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In W.A. Collins (Ed.) *Minnesota symposium of child psychology*. Vol. 14 (pp.215-255) Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1980b). 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. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 3, 300-312.
- Harter, S. (1982a). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1982b). A cognitive-developmental approach to children's understanding of affect and trait labels. In F. Serafica (Ed.). *Social-cognitive development in context* (pp. 27-61). New York: Guilford Press.
- Harter, S. (1983a). Developmental perspectives on the self-system. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology* (4th ed.) vol.IV: E.M.Hetherington (vol. ed.) *Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1983b). Children's understanding of multiple emotions: A cognitive-developmental approach. In W. F. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development*. (pp.147-194). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1985a). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. Leahy (Ed.) *The development of the self*. New York: Academic Press.
- Harter, S. (1985b). *Manual for the Self-Perception Profile for Children. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)*. Denver: University of Denver.

- Harter, S. (1985c). *The Social Support Scale for Children and Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1986a). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. Greewald (Eds.) *Psychological perspectives on the self*. vol .3. (136-182) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harter, S. (1986b). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition*, 4, 2, 119-151.
- Harter, S. (1987a). The construction and conservation of the self: James and Cooley revisited. In D.K. Lapsley & F.C. Power (Eds.) *Self, ego and identity: Integrative approaches* (pp.43-70). New York: Springer Verlag.
- Harter, S. (1987b). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.) *Contemporary topics in developmental psychology*.(219-242) New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1988a). Developmental processes in the construction of the self. In T. Yawkey & J. Johnson (Eds.) *Integrative process and socialization: Early to middle childhood*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Harter, S. (1988b). Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept: Implications for child psychotherapy. In S. R. Shirk (Ed.) *Cognitive development and child psychotherapy*. (pp. 119- 160). New York: Plenum.
- Harter, S. (1990a). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. In R.J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.) *Competence considered* (pp. 67-98) New Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (1990b). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. La Greca (Ed.) *Childhood assessment: Through the eyes of a child*. (292-325) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Harter, S. (1990c). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G.R. Adams & Th. P. Gullotta (Eds.) *From childhood to adolescence: A transitional period?*. Advances in adolescent development. An Annual Book Series. Vol.2 (pp. 205-239) Newbury Park: Sage Publications.
- Harter, S. (1993). 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. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. Bracken (Ed.) *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Harter, S. (1997). The personal self in social context: Barriers to authenticity. In R. Ashmore & L. Jussim (Eds.) *Self and identity: Fundamental issues* (pp. 81-105). New York: Oxford University Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (in press a). Self-representations. In J. Kagan (Ed.) *Encyclopedia of the child and child development*. Eastword Publications.
- Harter, S. (in press b). Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*.
- Harter, S. & Buddin, B.J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23, 3, 388-399.
- Harter, S. & Chao, C. (1992). The role of competence in children's creation of imaginary friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 3, 350-363.
- Harter, S. & Connell, J.P. (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 *The development of achievement motivation* (pp. 219-250). Greenwich, CT: JAI Press.
- * Harter, S. & Marold, D.B. (1986). *Risk factors in child and adolescent suicide*. Unpublished manuscript. University of Denver.
- Harter, S. & Marold, D.B. (1992). The directionality of the link between self-esteem and affect: beyond causal modeling. In D. Cicchetti (Ed.) *The self and its disorders: Rochester symposium on developmental psychopathology*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Harter, S., Marold, D.B., Whitesell, N.R. & Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development*, 67, 2, 360-374.
- Harter, S. & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 2, 251-260.
- * Harter, S. & Nowakowski (1987). *The dimensions of depression profile for children and adolescents*. Denver: University of Denver.

- Harter, S. & Pike, R. (1983). *Procedural manual to accompany the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver: 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., Waters, P. & Whitesell, N.R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69, 3, 756-766.
- Harter, S. & Whitesell, N.R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple and blended emotions concepts. In C. Saarni & P. Harris (Eds.) *Children's understanding of emotions* (pp. 81-116) Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, J.A. (1987). Peer interaction and the development of social competence. *Child Study Journal*, 17, 3, 169-183.
- Hayes, D.S., Gersman, E. & Bolin, L.J. (1980). Friends and enemies: Cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships. *Child Development*, 51, 1276-1279.
- Hazen, N.L. & Durrett, M.E. (1982). Relationship of security of attachment to exploration and cognitive mapping abilities in two-year-olds. *Developmental Psychology*, 18, 5, 751-759.
- Heckhausen, H. (1984) Emergent achievement behavior: Some early developments. In J. Nicholls (Ed.) *Advances in motivation and achievement* Vol. 3: *The development of achievement motivation*. (pp. 1-32). Greenwich, CT: JAI.
- Herzberger, S., Dix, T., Erlebacher, A. & Ginsburg, M. (1981). A developmental study of social self-conceptions in adolescence: Impressions and misimpressions. *Merril-Palmer Quarterly*, 27, 1, 15-29.
- Hesse, P. & Cicchetti, D. (1982). Perspectives on an integrated theory of emotional development. In D. Cicchetti & P. Hesse (Eds.) *New Directions in Child Development: Emotional development*, 16, 3-48.
- Hiatt, S.W., Campos, J.J. & Emde, R.N. (1979). Facial patterning and infant emotional expression: Happiness, surprise and fear. *Child Development*, 50, 1020-1035.
- Hidalgo, V. (1990). Influence of parent-infant interactions on the development of self-recognition. In L. Oppenheimer (Ed.) *The self-concept: European perspectives on its development, aspects and applications*. Berlin: Springer-Verlag.

- Hidalgo, V. & Palacios, J. (1999). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, I Psicología evolutiva*. (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 3, 319-340.
- Hodapp, R.M. & Goldfield, E.C. (1985) Self- and other-regulation during the infancy period. *Developmental Review*, 5, 274-288.
- Hoffman, M.L. (1977). Personality and social development. *Annual Review of Psychology*, 28, 259-321.
- Hoffman, M. (1979). Development of moral thought, feeling and behavior. *American Psychologist*, 34, 10, 958-966.
- Hoffman, M.A., Ushpiz, V. & Levy-Shiff, R. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 4, 307-316.
- Hoge, D.R. & McCarthy, J.D. (1983). Issues of validity and reliability in the use of real-ideal discrepancy scores to measure self-regard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 5, 1048-1055.
- Holguin, O. & Sherrill, C. (1990). Use of a pictorial scale of perceived competence and acceptance with learning disabled boys. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 1235-1238.
- *Holquist, M. & Emerson, C. (1981). Glossary for *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*, comp. M. Holquist & C. Emerson. Austin: University of Texas Press.
- Hoorens, V. & Nuttin, J. (1993). Overvaluation of own attributes: Mere ownership or subjective frequency. *Social Cognition*, 11, 2, 177-200.
- Horwitz, W.A. & Kazak, A.E. (1990). Family adaptation to childhood cancer: Sibling and family systems variables. *Journal of Clinical Child psychology*, 19, 3, 221-228.
- Howes, C. & Matheson, C.C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 5, 961-974.
- Hunt, J.McV. & Paraskevopoulos, J. (1980). Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, 285-298.
- Hymel, S. & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. In B.H. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Eds.)

- Children's peer relations: Issues in assessment and intervention.* New York: Springer Verlag.
- Isberg, R., Hausser, S.T., Jacobson, A.M., Powers, S.I., Noam, G., Werss-Perry, B. & Follansbee, D. (1989). Parental contexts of adolescent self-esteem: A developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 1, 1-23.
- Izard, C.E., Huebner, R.R., Risser, D., McGinnes, G.C. & Dougherty, L. M. (1980). The young infant's ability to produce discrete emotion expressions. *Developmental Psychology*, 16, 132-140.
- *James, W. (1890). *Principles of psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- *James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jaworski, T.M. & Hubert, N.C. (1994). Mothers' attributions for their children's cognitive abilities. *Infant Behavior and Development*, 17, 3, 265-275.
- Josselson, R. (1980). Ego development in adolescence. In J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 188-210) New York: Wiley.
- Juhasz, A.McC. (1989). Significant others and self-esteem: Methods for determining who and why. *Adolescence*, 24, 95, 581-594.
- Juhasz, A.McC. & Munshi, N. (1990). "Faces and feelings": A projective technique for measuring young children's self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 691-702.
- Kagan, J. (1981). *The second year: The emergence of self-awareness*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Kagan, J. (1982). *Psychological research on the human infant: An evaluative summary*. New York: Grant Foundation.
- Kagan, J. (1989). *Unstable ideas: Temperament, cognition and self*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kagan, J. (1991). The theoretical utility of constructs for self. *Developmental Review*, 11, 244-250.
- Kaplan, H.B. (1982). Prevalence of the self-esteem motive. In M. Rosenberg & H.B. Kaplan (Eds.) *Social psychology of the self-concept*, (pp. 356-364) Arlington Heights, Illinois: Harlan Davidson.
- Katz, P. & Zigler, E. (1967). Self-image disparity? A developmental approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 2, 186-195.
- Katz, Ph.A., Zigler, E. & Zalk, S.R. (1975). Children's self-image disparity: The effects of age, maladjustment and action-thought orientation. *Developmental Psychology*, 11, 5, 546-550.

- Kegan, R. (1985). The loss of Pete's dragon: Developments of the self in the years five to seven. In R. Leahy (Ed.) *The development of the self*. (pp. 179-203) New York: Academic Press.
- Keller, A., Ford, Jr. L. & Meacham, J. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. *Developmental Psychology*, 14, 5, 483-489.
- Kelley, H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- *Klagsbrun, M. & Bowlby, J. (1976). Responses to separations from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology and Personality Study*, 21, 7-27.
- Knapp, P.A. & Deluty, R.H. (1989). Relative effectiveness of two behavioral parent training programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 4, 314-322.
- Kobak, R.R. & Sceery, A. (1988). Attachment in the late adolescence: Working models, affect regulation and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kokenes, B. (1974). Grade level differences in factors of self-esteem. *Developmental psychology*, 10, 6, 954-958.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Ed.). *The development of sex differences*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Kopp, C.B. (1982). The antecedents of self-regulation: A developmental perspective *Developmental Psychology*, 18, 2, 199-214.
- Kopp, C.B. (1987). The growth of self-regulation: Caregivers and children In N. Eisenberg (Ed.) *Contemporary topics in developmental psychology*. (pp. 34-55). New York: Wiley.
- Kopp, C.B. & Brownell, C. A. (1991). The development of self: The first 3 years. *Developmental review*, 11, 195-196.
- Kuiper, N.A. & Rogers, T.B. (1979). Encoding of personal information: Self-other differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 4, 499-514.
- Kun, A. (1978). Evidence for preschoolers' understanding of causal direction in extended causal sequences. *Child Development*, 49, 218-222.
- Kurdec, L. & Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 53, 1485-1491.
- LaFreniere, P.J. & Sroufe, L.A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelation between measures, influence of social ecology

- and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21, 1, 56-69.
- Lapsley, D.K. & Quintana, S.M. (1985). Integrative themes in social and developmental theories of self. In J.B.Pryor & J.D.Day (Eds.) *The development of social cognition*. New York: Springer-Verlag.
- Leahy, R.L. (1976). Developmental trends in qualified inferences and descriptions of self and others. *Developmental Psychology*, 12, 6, 546-547.
- Leahy, R.L. (1981). Parental practices and the development of moral judgment and self-image disparity during adolescence. *Developmental Psychology*, 17, 5, 580-594.
- Leahy, R.L. (1985). (Ed.) *The development of the self*. Orlando, Fl.: Academic Press Inc.
- Leahy, R.L. & Shirk, S.R. (1985) Social cognition and the development of the self. In R.L. Leahy (Ed.) *The development of the self*. Orlando, Fl.: Academic Press Inc.
- Lee, B. & Hickmann (1983). Language, thought and self in Vygotsky's developmental theory. In B. Lee & G.G. Noam (Eds.) *Developmental approaches to the self*. New York: Plenum.
- Lee, B. & Noam, G.G. (1983).(Eds.).*Developmental approaches to the self*. New York: Plenum Press.
- Lee, B., Wertsch, J.V. & Stone, A. (1983). Towards a Vygotskian theory of the self. In B. Lee & G.G. Noam (Eds.) *Developmental approaches to the self*. New York: Plenum.
- Levine, L.E. (1983). Mine: self-definition in 2-year-old boys. *Developmental Psychology*, 19, 4, 544-549.
- Lewis, M. (1979). The self as a developmental concept. *Human Development*, 22, 416-419.
- Lewis, M. (1986). Origins of self-Knowledge and individual differences in early self-recognition. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds.) *Psychological perspectives on the self*. Vol. 3. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Lewis, M. (1987). Social development in infancy and early childhood. In J. Osofsky (Ed.) *Handbook of infant development* (2nd ed.) (pp. 419-493). New York: Wiley.
- Lewis, M. (1990). The development of intentionality and the role of consciousness. *Psychological Inquiry*, 1, 3, 231-247.
- Lewis, M. (1991). Ways of knowing: Objective self-awareness or consciousness. *Developmental Review*, 11, 231-243.

- Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1978). Self-knowledge and emotional development. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.) *The development of affect*. (pp. 205-226). New York: Plenum Press.
- Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum.
- Lewis, M., Brooks-Gunn, J. & Jaskir, J. (1985). Individual differences in visual self-recognition as a function of mother-infant attachment relationship. *Developmental Psychology*, 21, 1181-1187.
- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C. & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations *Child Development*, 55, 123-136.
- Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (1978) (Eds.) *The development of affect*. New York: Plenum Press.
- Lewis, M.; Sullivan, M.W. & Brooks-Gunn, J. (1985). Emotional behaviour during the learning of a contingency in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 307-316.
- Lewis, M., Sullivan, M.W., Stranger, C. & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60, 146-156.
- Lieberman, A.F. (1977). Preschoolers' competence with a peer: Relations with attachment and peer experience. *Child Development*, 48, 1277-1287.
- Londerville, S. & Main, M. (1981). Security of attachment, compliance and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17, 3, 289-299.
- Luque, A. (1994). Development between peers: Some empirical outcomes and four theoretical propositions. In P. Del Río, A. Alvarez & J. Wertsch (Series Eds.) & N. Mercer & C. Coll (Vol. Eds). *Explorations in socio-cultural studies: Vol. 3. Teaching learning and interaction* (pp. 201-208). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Maccoby, E.E. (1980). The sense of self. In *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Javanovich, Inc.
- Maccoby, E.E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 6, 755-765.
- *Maccoby, E.E. & Feldman, S.S. (1972). *Mother-attachment and stranger-reactions in the third year of life*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 37 (1, serial n° 146), 1-85.
- Machida, S. & Holloway, S. (1991). The relationship between divorced mothers' perceived control over child rearing and children's post-divorce development. *Family relations*, 40, 272-278.

- MacIver, D., Stipek, D.J. & Daniels, D.H. (1991). Explaining within-semester changes in student effort in junior high school and senior high school courses. *Journal of Educational Psychology*, 83, 2, 201-211.
- Mahler, M.S. (1963). Thoughts about development and individuation *Psychoanalytic Study of the Child*, vol.18. New York: International Universities Press, 307-324.
- Mahler, M.S. (1967). On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 15, 740-763.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a one-month period. *Developmental Psychology*, 24, 3, 415-426.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.) *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*. vol. 50 (Serial n° 209).
- Main, M. & Weston, D.R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- Mans, L., Cicchetti, D. & Sroufe, L.A. (1978). Mirror reactions of Down's syndrome infants and toddlers: Cognitive underpinnings of self-recognition. *Child Development*, 49, 1247-1250.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescence psychology*. (pp. 159-187) New York: Wiley.
- 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, 2, 63-78.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 9, 954-969.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social-psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- *Marold, D.B. (1987). *Correlates of suicidal ideation among young adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.
- 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, 6, 1224-1236.

- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, 417-430.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification *Educational Psychology Review*, 2, 2, 77-172.
- Marsh, H.W. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86, 3, 439-456.
- Marsh, H.W., Craven, R. & Debus, R. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concepts: A multicohort-multicase study. *Child Development*, 69, 4, 1030-1053.
- Marsh, H.W. & Holmes, I McD. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children *American Educational Research Journal*, 27, 1, 89-117.
- Marvin, R.S. & Greenberg, M.T. (1982). Preschooler's changing conception of their mothers: A social-cognitive study of mother-child attachment. In D. Forbes & M.T. Greenberg (eds.) *Children's planning strategies. New Directions in Child Development*, n° 18. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marvin, R.S. & Stewart, R.B. (1990). A family systems framework for the study of attachment. In M. Greeberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* Chicago: The University of Chicago Press.
- Masters, J.C. (1971). Social comparisons by young children. *Young Children*, 27, 37-60.
- Matas, L., Arend, R.A. & Sroufe, L.A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- McCandless, B.R. & Marshall, H.R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development*, 28, 2, 139-147.
- McCarthy, J.D. & Hoge, D.R. (1982). Analysis of age in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 18, 3, 372-379.
- McCune, L. (1993). The development of play as the development of consciousness. *New Directions for Child Development*, 59, 67-79.
- McDowell, A.L. & Lindholm, B.W. (1986). Measures of self-esteem by preschool children. *Psychological Reports*, 59, 615-621.

- McGuire, W. & McGuire, C.V. (1980). Significant others in self-space: sex differences and developmental trends in the social self. In J.Suls (Ed.). *Social psychological perspectives on the self*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- McGurk, H. (1992). (Ed.) *Childhood social development: Contemporary perspectives*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- McIntire, W.G. & Drummond, R.J. (1976). The structure of self-concept in second and fourth grade children. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 529-536.
- *Mead, G.H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35, 251-273.
- *Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Measelle, J.R., Ablow, J.C. Cowan, P.A. & Cowan, C.P. (1998). Assessing young children's view of their academic, social and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69, 6, 1556-1576.
- Mendelson, B.K. & White, D.R. (1985). Development of self-body-esteem in overweight youngsters. *Developmental Psychology*, 21, 1, 90-96.
- Mendelson, M.J., Aboud, F.E. & Lanthier, R.P. (1994). Kindergartners' relationships with siblings, peers and friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 3, 416-435.
- Meulen, M. (1991). Toddlers' self-concept in the light of early action theory. In M. Bullock (Ed.) *The development of intentional action, cognitive, motivational and interactive processes*. Contributions to Human Development. Vol. 22 (pp. 24-37). Basel: Karger.
- Miller, S. (1984). *Experimental design and statistics*. Londres: Methuen.
- Miller, S. (1986). Parents' beliefs about their children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 22, 2, 276-284.
- Miller, S. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.
- Miller, S. & Davis, T.L. (1992). Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers and self. *Child Development*, 63, 1251-1265.
- Miller, S., White, N. & Delgado, M. (1980). Adults' conceptions of children's cognitive abilities. *Merrill Palmer Quarterly*, 26, 2, 135-151.
- Ministério da Educação (1999). *Educação básica. Educação integrada. Cidadania. Medidas para o sucesso*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Mohr, D.M. (1978). Development of attributes of personal identity. *Developmental Psychology*, 14, 4, 427-428
- Montemayor, R. & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 4, 314-319.
- Mossler, D., Marvin, R.S. & Greenberg, M. (1976). Conceptual perspective-taking in 2- to 6-year-old children. *Developmental Psychology*, 12,1, 85-86.
- Mueller, E. & Tingley, E. (1990). The bears' picnic: Children's representations of themselves and their families. In I. Bretherton & M.W. Watson (Eds.) *Children's perspectives on the family*. New Directions for Child Development, 48, 47-65.
- Mullener, N. & Laird, J.D. (1971). Some developmental changes in the organization of self-evaluations. *Developmental Psychology*, 5, 2, 233-236.
- Neisser, U. (1991). Two perceptually given aspects of the self and their development. *Developmental Review*, 11, 197-209.
- Nolan, E. & Kagan, J. (1980). Recognition of self and self's products in preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, 137, 285-294.
- Norusis, M. J. (1993). *SPSS Professional Statistics. Release 6.0*. Chicago: SPSS Inc.
- Nottelmann, E. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 23, 3, 441-450.
- *Nurss, J.R. & McGauvern, M.E. (1974). *Metropolitan Readiness Test (Level II, Form P)* New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- O' Hearne, J.J. (1987). Comments on peer relationships, self-esteem and the self. *International Journal of Group Psychotherapy*, 37, 4, 519-523.
- O' Malley, P.M. & Bachman, J.G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 2, 257-268.
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. (1993). Development of the self-system: How children perceive their own and others' ideas about themselves. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 443-460.
- Oppenheimer, D. & Waters, H.S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada & K. Kondo-Ikemura (Eds.). *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 60 (2-3), serial n° 244, 197-215.

- Oppenheimer, L. (1990). (Ed.) *The self-concept: European perspectives on its development, aspects and applications*. Berlin: Springer-Verlag.
- Orr, E., Assor, A. & Priel, B.P. (1989). Maternal attitudes and children's self-perceptions in three israeli social contexts. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 115, 1, 5-24.
- Overton, W.F. (1982). (Ed.). *The relationship between social and cognitive development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Paguio, L. & Hollett, N. (1991). Relations between self-perceived and actual peer acceptance among preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 224-226.
- Palacios, J. (1990). Procesos cognitivos basicos. Primera infancia. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, I Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. (1999a). Psicología evolutiva: Concepto, enfoques, controversias y métodos. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, I Psicología evolutiva*. (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. (1999b). Desarrollo del yo. In I. Etxebarria, M.J. Fuentes. F. Lopez & M.J. Ortíz (Coords.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Palacios, J. Marchesi, A. & Coll, C. (1990) (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, I Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. Marchesi, A. & Coll, C. (1999) (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, I Psicología evolutiva*. (2ª ed.) Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. & Vila, I. (1993). Présence, impact et actualité de l' oeuvre de Wallon dans la psychologie évolutive espagnole. *Enfance*, 1, 33-42.
- Papousek, H. & Papousek, M. (1974). Mirror image and self-recognition in young infants: I. A new method of experimental analysis. *Developmental Psychobiology*, 7, 2, 149-157.
- Parke, R.D. & Ladd, G.W. (1992) (Eds.) *Family-peer relationships: Modes of linkage*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Pastor, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddler's initial sociability with peers. *Developmental Psychology*, 17, 3, 326-335.
- Peevers, B.H. & Secord, P.F. (1973). Developmental changes in attribution of descriptive concepts to persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 1, 120-128.
- Pekarik, E., Prinz, R., Liebert, D., Weintraub, S. & Neale, (1976). The pupil evaluation inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 1, 83-97.

- Piaget, J. (1977a). *La naissance de l' intelligence chez l' enfant*. (9^a ed. Publicado originalmente em 1936). Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1977b). *La construction du réel chez l' enfant*. (6^a ed. Publicado originalmente em 1937). Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *La psychologie de l'enfant*. (5^a ed.) Paris:PUF.
- Pinto, J. & Parreira, M. (1990). *Prontuário Ortográfico Moderno*. (4^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Pipp, S. (1990). Sensorimotor and representational internal working models of self, other and relationship: Mechanisms of connection and separation. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.) *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Pipp, S., Easterbrooks, M.A. & Brown, S.R. (1993). Attachment status and complexity of infants' self- and other-knowledge when tested with mother and father. *Social Development*, 2, 1, 1-14.
- Pipp, S., Easterbrooks, M.A. & Harmon, R.J. (1992). The relationship between attachment and knowledge of self and mother in one- to three-year-old infants. *Child Development*, 63, 738-750.
- Pipp, S., Fisher, K.W. & Jennings, S. (1987). The acquisition of self and mother knowledge in infancy. *Developmental Psychology*, 23, 1, 86-96.
- Pipp-Siegel, S., Easterbrooks, M.A, Brown, S.R & Harmon, R.J. (1995). The relation between infants' self/mother knowledge and three attachment categories. *Infant Mental Health Journal*, 16, 3, 221-232.
- Pipp-Siegel, S. & Foltz, C. (1997). Toddlers' acquisition of self/other knowledge: Ecological and interpersonal aspects of self and other. *Child Development*, 68, 1, 69-79.
- Price, G.G. & Gillingham, M. (1985). Effects of mothers' overestimations and underestimations of their children' s intellectual ability: A reanalysis of Hunt and Paraskevopoulos. *The Journal of Genetic Psychology*, 146, 4, 477-481.
- Priel, B., Assor, A. & Orr, E. (1990). Self-evaluations of kindergarten children: Inaccurate and undifferentiated? *The Journal of Genetic Psychology*, 151, 3, 377-394.
- Pryor, J.B. & Day, J.D. (1985). (Eds.) *The development of social cognition*. New York: Springer-Verlag.
- Radke-Yarrow, M., Cummings, E.M., Kuczynski, L. & Chapman, M. (1985). Patterns of attachment in two-and three-year-olds in normal families and families with parental depression. *Child Development*, 56, 884-893.

- Reckase, M. (1990). Scaling techniques. In G. Goldstein & M. Hersen (Eds.). *Handbook of psychological assessment* (2^a ed.) (pp. 41-56). New York: Pergamon Press.
- Reese, H.W. & Overton, W.F. (1970). Models of development and theories of development. In L.R. Goulet & P.B. Baltes (Eds.) *Life-span developmental psychology: research and theory* (pp.115-145). New York: Academic Press.
- Ribeiro, J.L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Richters, J.E., Waters, E. & Vaughn, B.E. (1988). Empirical classification of infant-mother relationships from interactive behavior and crying during reunion *Child Development*, 59, 512-522.
- Rholes, W. & Ruble, D.N. (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*, 55, 550-560.
- Robinson, J.P., Shaver, Ph.R. & Wrightsman, L. S. (1991). (Eds.) *Measures of personality and social psychological attitudes*. vol.1: *Of measures of psychological attitudes*. San Diego, Ca.: Academic Press Inc.
- Rogers, C. (1978). The child's perception of other people. In H. McGurk (Ed.). *Issues in childhood social development*. (107-129). London: Methuen.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self* (2nd ed.) Malabar, Fl.: Krieger Publishing Company..
- Rosenberg, M. & Kaplan, H.B. (1982). (Eds.) *Social Psychology of the self-concept*. Arlington Heights, Illinois: Harlan Davidson Inc.
- Rotenberg, K.J. (1982). Development of character constancy of self and other. *Child Development*, 53, 505-515.
- Rubin, K.H. & Brown, I.D.-R. (1975). A life-span look at person perception and its relationship to communicative interaction. *Journal of Gerontology*, 30, 4, 461-468.
- 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*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruble, D.N. (1987). The acquisition of self-knowledge: A self-socialization perspective. in N. Eisenberg (Ed.) *Contemporary topics in developmental psychology*. (pp. 243-270). New York: Wiley.
- Ruble, D.N., Boggiano, A.K., Feldman, N.S. & Loebl, J.H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16, 2, 105-115.



- Ruble, D.N., Feldman, N.S. & Boggiano, A.K. (1976). Social comparison between young children in achievement situations. *Developmental Psychology*, 12, 192-197.
- Ruble, D.N., Higgins, E.T. & Hartup, W.W. (1983). What's social about social-cognitive development. In E.T. Higgins, D.N. Ruble & W.W. Hartup (Eds.) *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 3-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.S. (1981). The development of children's perceptions and attributions about their social world. In J.H. Harvey, W. Ickes & R.F. Kidd (Eds.) *New directions in attribution research* (vol.3, pp. 3-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Saarni, C. & Harris, P.L. (1989). (Eds.) *Children's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A.J. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. In P.H. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology*, vol.I *History, theory and methods*. New York: Wiley.
- Sameroff, A.J. (1987). The social context of development. In N. Eisenberg (Ed.) *Contemporary topics in developmental psychology*. (pp. 273-291). New York: Wiley.
- Sameroff, A.J. & Emde, R. N. (1989). (Eds.) *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*. New York: Basic Books Inc. Publishers.
- Sander, L.W. (1962). Issues in early mother-child interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1, 141-166.
- Sander, L.W. (1964). Adaptive relationships in early mother-child interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 3, 231-264.
- Sander, L. (1975). Infant and caretaking environment: Investigation and conceptualization of adaptive behavior in a system of increasing complexity. In E.J. Anthony (Ed.) *Explorations in child psychiatry*. New York: Plenum.
- Sandler, I.N., Miller, P., Short, J. & Wolchik, S.A. (1989). Social support as a protective factor for children in stress. In D. Belle (Ed.) *Children's social networks and social supports* (pp. 277-307) New York: Wiley.
- Sarbin, Th. (1962). A preface to a psychological analysis of the self. *Psychological Review*, 59, 11-22.

- Savin-Williams, R.C. & Demo, D.H. (1984). Developmental change and stability in adolescent self-concept. *Developmental Psychology*, 20, 6, 1100-1110.
- Scarlett, H.H., Press, A.N. & Crockett, W.H. (1971) Children's descriptions of peers: A Wernerian developmental analysis. *Child Development*, 42, 439-453.
- Schlundt, D.G. & McFall, R.M. (1987). Classifying social situations: A comparison of five methods. *Behavioral Assessment*, 9, 21-42.
- Schneider-Rosen, K. (1990). The developmental reorganization of attachment relationships: Guidelines for classification beyond infancy. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. (pp. 185-220) Chicago: The Chicago University Press.
- Schneider-Rosen, K., Braunwald, K., Carlson, V. & Cicchetti, D. (1985). Current perspectives in attachment theory: Illustration from the study of maltreated infants. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2 serial n° 209), 194-210.
- Schneider-Rosen, K. & Cicchetti, D. (1984). The relationship between affect and cognition in maltreated infants: Quality of attachment and the development of visual self-recognition. *Child Development*, 55, 648-658.
- Schneider-Rosen, K. & Cicchetti, D. (1991). Early self-knowledge and emotional development: Visual self-recognition and affective reactions to mirror self-images in maltreated and non-maltreated toddlers. *Developmental Psychology*, 27, 3, 471-478.
- Schulman, A.H. & Kaplowitz, C. (1977). Mirror-image response during the first two years of life. *Developmental Psychobiology*, 10, 2, 133-142.
- Seifer, R. & Schiller, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament and dyadic interaction in attachment theory and assessment. In E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada & K. Kondo-Ikemura (eds.), *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models. New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3, Serial n° 244), pp. 146-174.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R. & Byrne, D. (1974). A structural developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development*, 45, 803-806.

- Serafica, F.C. (1978). The development of attachment behaviors: An organismic-developmental perspective. *Human Development*, 21, 119-140.
- Serafica, F.C. (1982). (Ed.) *Social-cognitive development in context*. New York: Guilford Press.
- Shaffer, D. (1988). *Social and personality development* (2nd ed.) Pacific Grove, Ca.:Brooks Cole Publishing.
- Shantz, C.U. (1983). Social cognition. In P.H.Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology*, vol. 3 *Cognitive development*. (pp. 495-555) New York: Wiley.
- Shavelson, R.J.; Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 3, 407-411.
- Shouldice, A. & Stevenson-Hinde, J. (1992). Coping with security distress: The separation anxiety test and attachment classification at 4.5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 2, 331-348.
- Shrauger, J. & Schoeneman, T. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 3, 549-573.
- Shultz, Th. R. & Wells, D. (1985). Judging the intentionality of action-outcomes. *Developmental Psychology*, 21, 1, 83-89.
- Silon, E.L. & Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence motivational orientation and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 2, 217-230
- Slough, N.M. & Greenberg, M.T. (1990). Five-year-olds' representations of separation from parents: Responses from the perspective of self and other. In I. Bretherton & M. Watson (eds.) *Children's perspectives on the family*. New Directions for Child Development, 48, 67-84.
- Smith, M.B. (1978). Perspectives on selfhood. *American Psychologist*, 33, 1053-1063.
- Soares, I. (1992). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional: mãe-filho(a)*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento. (Tese de Doutoramento).
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

- Sorce, J.F. & Emde, R.N. (1981). Mother's presence is not enough: The effect of emotional availability on infant exploration. *Developmental Psychology*, 17, 6, 737-745.
- Spitzer, S., Cupp, R. & Parke, R.D. (1995). School entrance age, social acceptance and self-perceptions in kindergarten and 1st grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 433-450.
- Sroufe, L.A. (1979). The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist*, 34, 10, 834-841.
- Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and adaptation in the preschool: The roots of competence and maladaptation. In M. Perlmutter (Ed.). *Development of cognition, affect and social relations Minnesota Symposia in Child Psychology*. vol.16 (pp. 41-83) Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Sroufe, L.A. (1989). Relationships, self and individual adaptation. In A.J. Sameroff & R.N. Emde (Eds.) *Relationship disturbances in early development: A developmental approach* (pp. 70-94). New York: Basic Books.
- Sroufe, L.A. (1990). An organizational perspective on the self. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.) *The self in transition: Infancy to childhood*. (pp. 281-307) Chicago: The University of Chicago Press.
- Sroufe, L.A. , Egeland, B. & Kreutzer, T. (1990). The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood. *Child Development*, 61, 5, 1363-1373.
- Sroufe, L.A. & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W.W. Hartup & Z. Rubin (Eds.) *Relationships and development*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Sroufe, L.A., Fox, N.E. & Pancake, V.R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627.
- Sroufe, L.A.; Jacobwitz, D.; Mangelsdorf, S.; DeAngelo, E. & Ward, M.J. (1985) Generational boundary dissolution between mothers and their preschool children: A relationship systems approach. *Child Development*, 56, 317-325.
- Sroufe, L.A., Schork, E., Motti, F, Lawroski, N. & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C. Izard, J. Kagan & R. Zajonc (Eds.) *Emotions, cognition and behavior*.(pp.289-319) New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L.A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development* , 48, 1184-1199.

- Stechler, G. (1990). Psychoanalytic perspectives on the self during the transition period. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.) *The self in transition: Infancy to childhood*. (pp. 17-33) Chicago: The University of Chicago Press.
- Stenberg, C.R., Campos, J.J. & Emde, R.N. (1983). The facial expression of anger in seven-month-old infants. *Child Development*, 54, 178-184.
- Sternberg, R.J. & Kolligian Jr., J. (1990). (Eds.) *Competence considered*. New Haven: Yale University Press.
- Stipek, D.J. (1981). Children's perception of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 3, 404-410.
- Stipek, D.J. (1983). A developmental analysis of pride and shame. *Human Development*, 26, 42-54.
- Stipek, D.J., Gralinski, H. & Kopp, C.B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, 26, 6, 972-977.
- Stipek, D.J. & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Stipek, D.J., Recchia, S. & McClintic, S. (1992). *Self evaluation in young children*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial n° 226, 57, 1.
- Stipek, D.J., Roberts, Th.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.
- Suls, J. (1982). (Ed.) *Psychological perspectives on the self*. Vol.1. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Suls, J. (1993). (Ed.) *Psychological perspectives on the self*. Vol.4: *The self in social perspective*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Suls, J. & Greenwald, A.G. (1983). (Eds.) *Psychological perspectives on the self*. Vol.2. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Suls, J. & Greenwald, A.G. (1986). (Eds.) *Psychological perspectives on the self*. Vol.3. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tephly, J. & Elardo, R. (1984). Mothers and day care teachers: Young children's perceptions. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 251-256.
- Tesser, A. (1980). Self-esteem maintenance in family dynamics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1, 77-91.

- Tesser, A. & Campbell, J. (1983). Self-definition and self-evaluation maintenance. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds.) *Psychological perspectives on the self* (vol. 2) (pp. 1-31) Hillsdale, N.J.: Erlbaum .
- Tran-Thong (1967/1987). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. 1º vol. (2ª ed.). Tradução. Porto: Edições Afrontamento.
- Tran-Thong (1967/1983). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. 2º vol. Tradução. Porto: Edições Afrontamento.
- Trevarthen, C. (1993). An appreciation of the interpersonal psychology of Henri Wallon. *Enfance*, 47, 1, 43-46.
- Troy, M. & Sroufe, L.A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 26, 2, 166-172.
- Ulrich, B. (1987). Perceptions of physical competence, motor competence and participation in organized sport. Their interrelationships in young children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 1, 57-67.
- Uzgiris, I.C. & Hunt, J.McV. (1975). *Assessment in infancy: Ordinal scales of psychological development*. Urbana: University of Illinois Press.
- Vandell, D.L., Wilson, K.S. & Whalen, W.T. (1981). Birth order and social experience differences in infant-peer interaction. *Developmental Psychology*, 17, 4, 438-445.
- van der Veer, R. (1986). Vygotsky' s developmental psychology. *Psychological Reports*, 59, 527-536.
- van der Veer, R. (1996). Henri Wallon' s theory of early child development: The role of emotions. *Developmental Review*, 16, 364-390.
- van der Veer, R. & Valsiner, J.(1988). Lev Vygotsky and Pierre Janet: On the origin of the concept of sociogenesis. *Developmental Review*, 8, 52-65.
- Vaughn, B. & Sroufe, L.A. (1979). The temporal relationship between infant heart rate acceleration and crying in an aversive situation. *Child Development*, 50, 565-567.
- Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A. & Kouzekanani, K. (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: A four -to-five year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1, 43-50.
- Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K. & Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, self-perceptions and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 101-106.

- Vaughn, S., Hogan, A., Lancelotta, G., Shapiro, S. & Walker, J. (1992). Subgroups of children with severe and mild behavior problems: Social competence and reading achievement. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 2, 98-106.
- *Verschuieren, K. & Marcoen, A. (1993). *De Zelfbelevingsschaal voor Jonge Kinderen (Escala Pictórica de Auto-Avaliação)*. Manual não publicado. Universidade de Luvaina: Centro de Psicologia do Desenvolvimento.
- Verschuieren, K. & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70, 1, 183-201.
- Verschuieren, K., Marcoen, A. & Buick, P. (1998). Five-year-olds' behaviorally presented self-esteem: Relations to self-perceptions and stability across a three-year period. *The Journal of Genetic Psychology*, 159, 3, 273-279.
- Verschuieren, K., Marcoen, A. & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment and competence in five-year-olds. *Child Development* 67, 5, 2493-2511.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1983/1995). Génesis de las funciones psíquicas superiores. In L.S. Vygotski, *Obras escogidas* Vol. III (pp.139-168). Tradução castelhana da primeira edição em russo. Madrid: Aprendizage-Visor.
- Vygotski, L.S. (1984/1996a). El problema de la edad. In L.S. Vygotski, *Obras escogidas* Vol. IV (pp.251-273). Tradução castelhana da primeira edição em russo. Madrid: Aprendizage-Visor.
- Vygotski, L.S. (1984/1996b). El primer ano. In L.S. Vygotski, *Obras escogidas* Vol. IV (pp.275-318). Tradução castelhana da primeira edição em russo. Madrid: Aprendizage-Visor.
- Vygotski, L.S. (1984/1996c). La crisis del primer ano de vida. In L.S. Vygotski, *Obras escogidas* Vol. IV (pp.319-340). Tradução castelhana da primeira edição em russo. Madrid: Aprendizage-Visor.
- Vygotski, L.S. (1984/1996d). La infancia temprana. In L.S. Vygotski, *Obras escogidas* Vol. IV (pp.341-367). Tradução castelhana da primeira edição em russo. Madrid: Aprendizage-Visor.
- Vygotski, L.S. (1984/1996e). La crisis de los tres anos. In L.S. Vygotski, *Obras escogidas* Vol. IV (pp.369-375). Tradução castelhana da primeira edição em russo. Madrid: Aprendizage-Visor.

- Vygotski, L.S. (1984/1996f). La crisis de los siete años. In L.S. Vygotski, *Obras escogidas* Vol. IV (pp.377-386). Tradução castelhana da primeira edição em russo. Madrid: Aprendizage-Visor.
- Wagner, B.M. & Phillips, D.A. (1992). Beyond beliefs: Parent and child behaviors and children's perceived academic competence. *Child Development*, 63, 1380-1391.
- Wallon, H. (1946/1959). Le rôle de "l' autre" dans la conscience du "moi". *Journal Egyptien de Psychologie*, 2,1, re-editado in *Enfance*, 1959, vol. especial, 279-286.
- Wallon, H. (1947/1959). L' étude psychologique et sociologique de l' enfant. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, re-editado in *Enfance*, 1959, vol. especial, 2-97-308.
- Wallon, H. (1949/1993). *Les origines du caractère chez l' enfant* ((3^a ed.). Paris. Quadrige/PUF.
- Wallon, H. (1952/1959). Les étapes de la sociabilité chez l' enfant. *Ecole libérée*, re-editado in *Enfance*, 1959, vol. especial, 309-323.
- Wallon, H. (1954/1959). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l' enfant *Cahiers Internationaux de Sociologie*, re-editado in *Enfance*, 1959, vol. especial, 287-296.
- Wallon, H. (1956/1985a). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l' enfant. Relatório apresentado na Sociedade Francesa de Psicologia no decurso das sessões da Secção de Psicologia da Criança e da Educação, 1956, publicado in *Enfance*, 2, re-editado in *Enfance*, n^o especial - *Psychologie et éducation de l' enfance. Buts et méthodes de la psychologie* (7^a ed.). Paris: PUF.
- Wallon, H. (1956/1985b). Niveaux et fluctuations du moi. Artigo extraído de *L' evolution psychiatrique*, 1, 1956, re-editado in *Enfance*, n^o especial - *Psychologie et éducation de l' enfance. Buts et méthodes de la psychologie* (7^a ed.). Paris: PUF.
- Wallon, H. (1956/1985c). Les étapes de la personnalité chez l' enfant. Artigo extraído de *Le problème des stades en psychologie de l' enfant*, 1956, Paris: PUF (relatório do Simpósio da Associação de Psicologia Científica de língua francesa, Genebra, 1955), re-editado in *Enfance*, n^o especial - *Psychologie et éducation de l' enfance. Buts et méthodes de la psychologie* (7^a ed.). Paris: PUF.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Tradução portuguesa. Lisboa: Editorial Vega.
- Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and review of research. *Developmental Psychology*, 18, 3, 341-358.

- Waters, E. (1978). The reliability and stability of individual differences in infant-mother attachment. *Child Development*, 49, 483-494.
- Waters, E. (1983). The stability of individual differences in infant attachment: Comments on the Thompson, Lamb and Estes contribution. *Child Development*, 54, 516-520.
- Waters, E., Matas, L. & Sroufe, L.A. (1975). Infant's reactions to an approaching stranger: description, validation and functional significance of wariness. *Child Development*, 46, 2, 348-356.
- Waters, E., Noyes, D.M., Vaughn, B.E. & Ricks, M (1985). Q-sort definitions of social competence and self-esteem: Discriminant validity of related constructs in theory and data. *Developmental Psychology*, 21, 3, 508-522.
- Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Waters, E., Vaughn, B.E., Posada, G. & Kondo-Ikemura, K. (1995) (eds.), *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models. New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3, Serial n° 244).
- Waters, E., Wippman, J. & Sroufe, L.A. (1979). Attachment, positive affect and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50,3, 821-829.
- Wertsch, J.V. (1985/1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Trad. espanhola. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Wertsch, J.V. (1991/1993). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Tradução castelhana. Madrid: Aprendizage - Visor.
- Wertsch, J.V. & Tulviste, P. (1992). L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28, 4, 548-557.
- Wheeler, V.A. & Ladd, G.W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 6, 795-805.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 5, 297-333.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 3 e 4, 233-261.

- Winne, Ph.H., Marx, R.W. & Taylor, T.D. (1977). A multitrait-multimethod study of three self-concept inventories. *Child Development*, 48, 893-901.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept* (revised ed.) Vol.1: *A review of methodological considerations and measuring instruments* Lincoln: University of Nebraska Press.
- *Woodcock, R.W. & Johnson, M.B. (1977). *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery*. Hingham, MA: Teaching Resources.
- Yee, M.D. & Brown, R. (1992). Self-evaluations and intergroup attitudes in children aged three to nine. *Child Development*, 63, 619-629.
- Youngblade, L.M. , Park, K.A. & Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendship: A comparison of two independent assessment systems and their associations with attachment security. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 4, 563-587.
- Zazzo, R. (1975). Des jumeaux devant le miroir: Questions de méthode. *Journal de Psychologie*, 4, 389-413.

Anexos

Anexo 1 - Listagem dos Jardins de Infância, da cidade do Porto, onde foram selecionadas as crianças da amostra.

Anexo 2 - Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens (exemplo de um item de cada sub-escala) e folha de resposta.

Anexo 3 - Manual de Instruções do Protocolo de Avaliação da Competência Pessoal Real.

Anexo 4 - Histogramas da função canónica discriminante para a variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas.

Anexo 5 - Histogramas da função canónica discriminante para a variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas.

Anexo 1

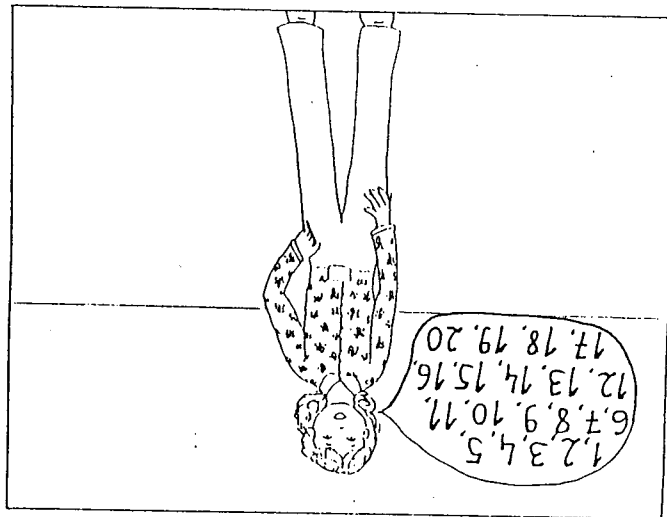
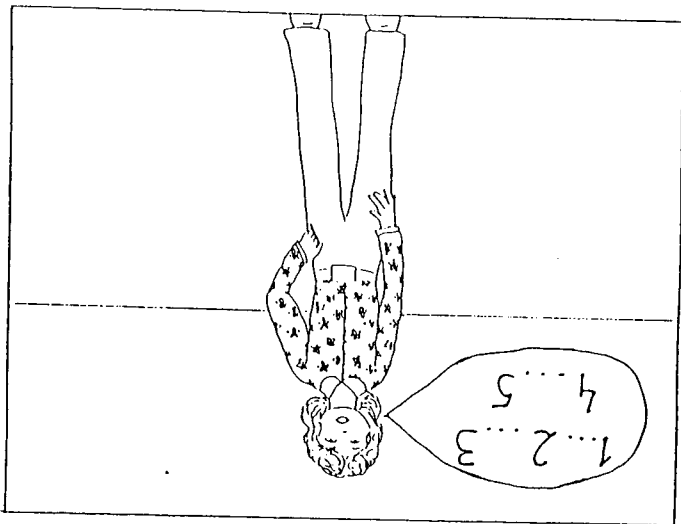
Listagem dos Jardins de Infância onde foram selecionadas as crianças da amostra.

Listagem dos Jardins de Infância onde foram selecionadas as
crianças da amostra.

Centro de Acção Social de Paranhos
Centro Social do Bairro da Fonte da Moura
Centro Social do Bairro do Carriçal
Centro Social do Bairro do Regado
Centro Social Paroquial de Nevogilde
Centro Social Paroquial do Carvalhido. Escola Infantil de Nazaré
C.E.P.I. Aurélia de Sousa
Colégio Escravas do Sagrado Coração de Jesus
Colégio N. Sra da Esperança
Colégio N. Sra de Lourdes
Colégio N. Sra do Rosário
Creche de Sant'Ana e Santa Maria
Extrenato Lumen
Jardim de Infância Madalena Canossa
Jardim Flori
Jardim Infantil da Escola Prep. Dr. Leonardo Coimbra, filho
Jardim Infantil da Escola Prep. Francisco Torrinha. "A Escolinha"
Jardim Infantil da Escola Secundária Carolina Michaelis
Jardim Infantil da Junta de Freguesia da Foz do Douro
Jardim Infantil da Junta de Freguesia de Lordelo do Douro
Jardim Infantil da Junta de Freguesia de Nevogilde
Jardim Infantil da Junta de Freguesia de Ramalde
Jardim Infantil da Junta de Freguesia do Bonfim
Jardim Infantil do Menino Jesus da Torre da Marca
Obra Social do Ministério da Habitação e Obras Públicas
O Ramalhete
Paraíso Infantil

Anexo 2

Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens (exemplo de um item de cada sub-escala) e folha de resposta.



ITEM13

Esta menina não sabe contar assim muito bem

Tu:

Não sabes contar ou contas assim-assim

Esta menina conta bastante bem

Tu:

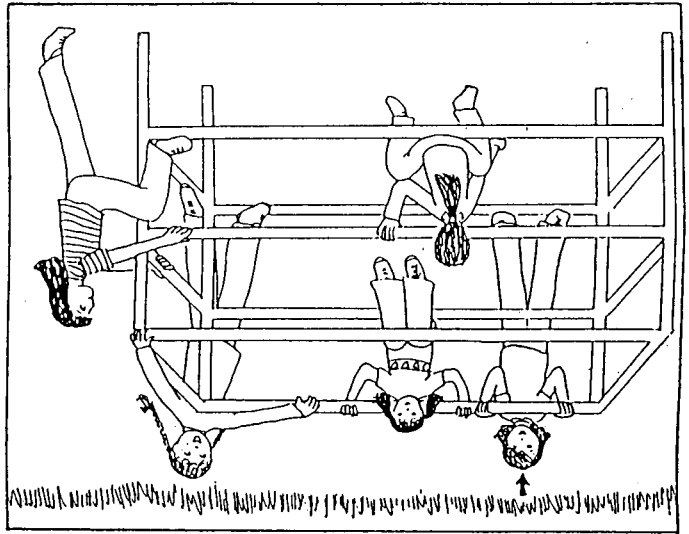
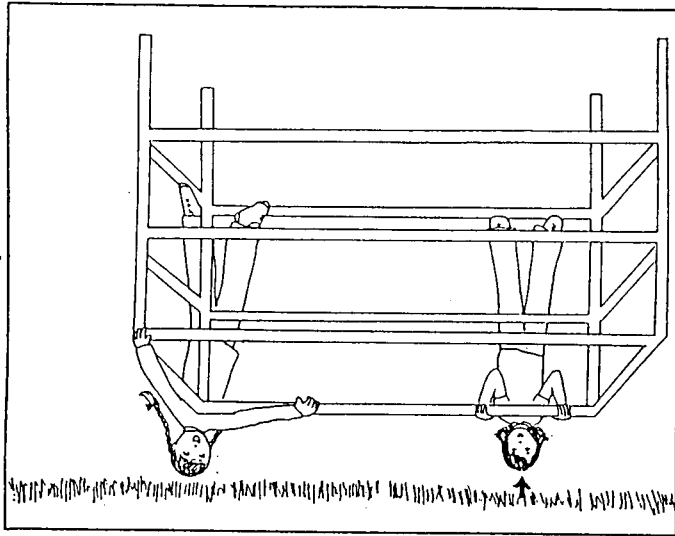
Sabes contar muito bem ou
contas assim-assim

1

2

3

4



ITEM 14

Esta menina não tem muitas amigas que brinquem com ela no recreio

Tu tens:

Quase nenhuma amiga que brinca contigo no recreio ou tens algumas amigas

1

2

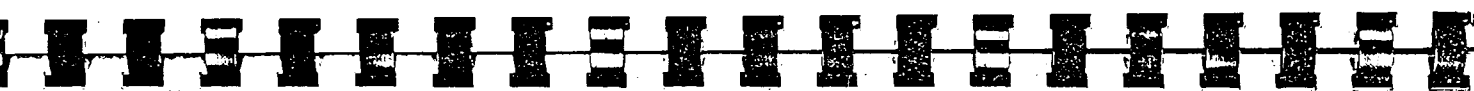
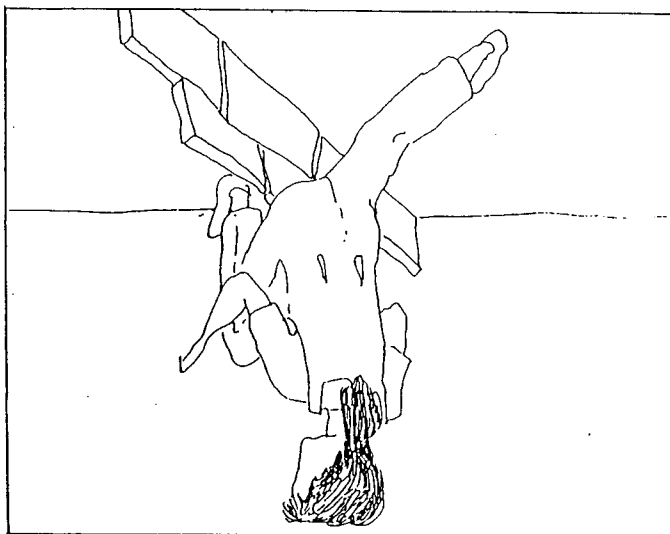
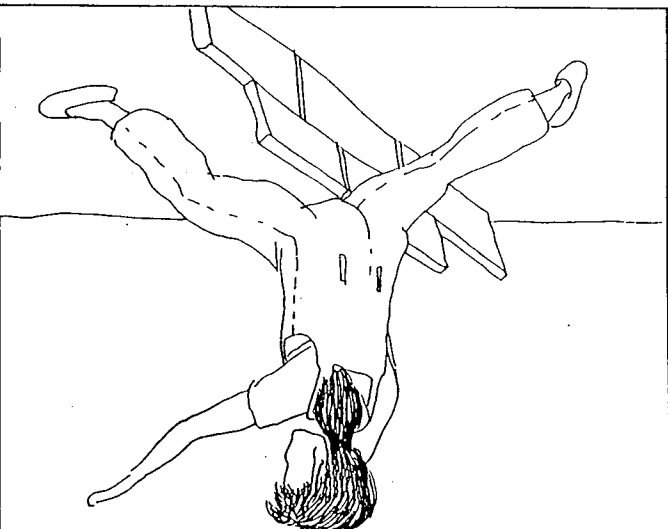
Esta menina tem muitas amigas que brincam com ela no recreio

Tu tens:

Mesmo muitas amigas que brincam contigo no recreio ou tens algumas amigas

3

4



ITEM 15

Esta menina salta bastante bem

Tu:

Saltas muito bem ou saltas assim-assim

4

3

Esta menina não salta assim muito bem

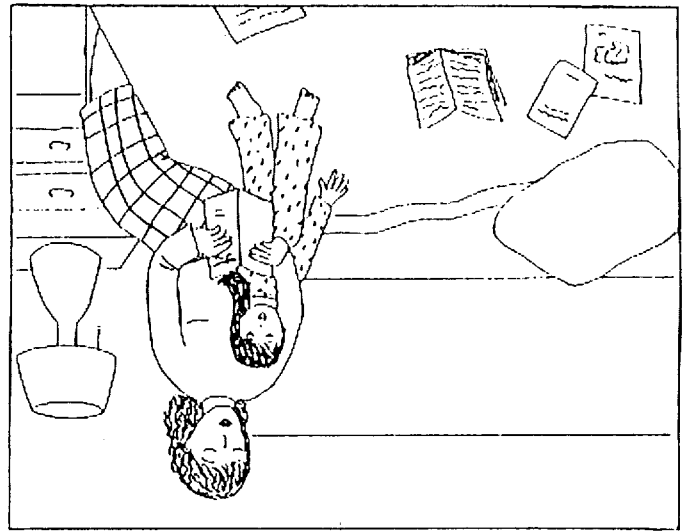
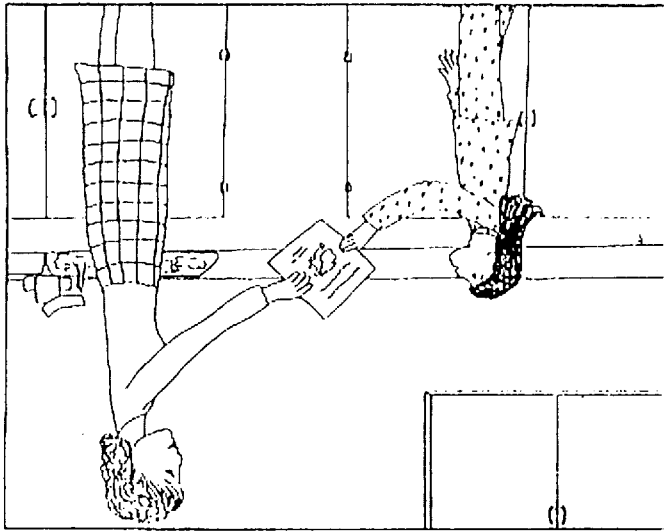
Tu:

saltas assim-assim

2

Não sabes saltar ou

1



ITEM 16

A mãe desta menina não costuma ler-lhe livros de histórias

A tua mãe:

Quase nunca te lê livros de histórias ou lê algumas vezes

1

2

A mãe desta menina costuma ler-lhe livros de histórias

A tua mãe:

Lê-te muitas vezes livros de histórias ou lê às vezes

3

4

Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens

Folha de Resposta

Item	Competência Cogni/acadé.	Aceitação pelos pares	Competência Física/motor	Aceitação Maternal
1.Sabe fazer puzzles	1 _____			
2.Tem amigos		2. _____		
3.Andar de balouço			3. _____	
4.Mãe bem-disposta				4. _____
5.Educadora elogia	5. _____			
6.Convidado dormir		6. _____		
7.Trepa			7. _____	
8.Mãe leva passear				8. _____
9.Conhece cores	9. _____			
10.Amigos para jogar		10. _____		
11.Aperta sapatos			11. _____	
12.Mãe faz comidas				12. _____
13.Sabe contar	13. _____			
14.Amigos p/ brincar		14. _____		
15.Consegue saltar			15. _____	
16.Mãe lê histórias				16. _____
17.Conhece 1ª letra	17. _____			
18.Chamado p/brincar		18. _____		
19.Corre			19. _____	
20.Mãe brinca				20. _____
21.Conhece letras.	21. _____			
22.Convidado lancha		22. _____		
23.Salta a pé coxinho			23. _____	
24.Mãe conversa				24. _____
25.Trabalhos J.I	25. _____			
26.Amigos emprestam		26. _____		
27.Joga à bola			27. _____	
28.Mãe deixa lancha				28. _____
29.Sabe escrever nome	29. _____			
30.Outros sentam junto		30. _____		
31.É forte			31. _____	
32.Mãe deixa dormir				32. _____
 TOTAL (8 itens)	 _____	 _____	 _____	 _____

NOTA FINAL (32 itens) _____

Comentários:

Anexo 3

Manual de Instruções do Protocolo de Avaliação da Competência
Pessoal Real.

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto
Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança

Avaliação da *Competência Real* da criança

No âmbito do estudo dos factores preditores da auto-percepção de
competência
em crianças de idade pré-escolar

Manual de Instruções

Maria Adelina Acciaiuoli Barbosa

Porto, Março, 1991

i. Introdução

Uma variável que será considerada no estudo dos factores preditores da auto-percepção de competência é a *competência real* da criança. Assim, torna-se necessário definir critérios de avaliação dessa variável, bem como meios de operacionalização da mesma.

Este manual tem como objectivo apresentar as instruções para a avaliação da *competência real* de crianças de 5 anos, na realização das actividades correspondentes aos itens de *competência cognitivo-académica* e de *competência físico-motora* da *Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens*.¹

ii. Descrição da situação

A sessão de avaliação da *Competência real* compõe-se de duas partes, das quais a primeira, implica que a criança esteja sentada à mesa, e a segunda consta de uma série de actividades motóricas. Assim, sugere-se que se inicie a observação pelas actividades *sentada à mesa*.

Tal como em qualquer outra situação de avaliação é conveniente começar com um período livre de familiarização com a criança-alvo, antes de passar à observação propriamente dita.

¹ Participaram na definição e no aperfeiçoamento, quer das situações de avaliação, quer dos critérios a considerar nas mesmas, as colaboradoras do projecto, Catarina Pires, Fernanda David, Inês Petracchi, Mafalda Ferreira e Paula Bastos. Na organização e *intencionalização* das actividades foi decisiva a opinião da Margarida Rangel Henriques. No planeamento e *segurança* das provas motóricas foram determinantes as sugestões do José Luis Pais Ribeiro.

Primeira Parte: Criança sentada à mesa

Comece por apresentar à criança o conjunto das actividades que vai realizar: *Olha tenho aqui uns jogos para tu fazeres... Senta-te aqui ao pé de mim. Vais ver que vais gostar, que são divertidos!...*

1. Fazer um puzzle (item 1)

Apresente à criança o puzzle *qualas*, de 12 peças, da série Naturin, desfeito (nenhuma peça deve estar encaixada), dizendo-lhe: *Olha, vamos começar por este jogo. Estas são as peças de um puzzle de animais, para tu fazeres.*

A tampa da caixa onde está representado o puzzle completo é colocada ao lado da criança para que ela o possa utilizar como modelo. Não deve ser dada mais nenhuma ajuda a não ser os encorajamentos necessários para manter a criança motivada na tarefa. Às perguntas da criança se *Está bem assim?*, responda o mais neutro possível remetendo para ela própria, *Tu é que sabes como é que fica melhor!* O tempo que a criança demora a realizar a tarefa deve ser anotado, admitindo-se como limite máximo 10 minutos.

O tempo é medido através de um cronómetro. Caso a criança manifeste curiosidade acerca do cronómetro, este deve-lhe ser apresentado e demonstrado o seu funcionamento, dizendo-lhe qualquer coisa como, *Isto é uma espécie de relógio, que serve para marcar o tempo que tu demoras a fazer o puzzle. Queres ver como funciona?*

Quando a criança tiver acabado o puzzle diga-lhe *Muito bem!* e passe à actividade seguinte. Caso a criança esgote o tempo sem conseguir realizar o puzzle, tome nota da cotação a atribuir na folha respectiva e ajude a criança a terminar a tarefa. No fim passe à actividade seguinte.

A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Consegue encaixar entre 2 a 4 peças
- 2 - Consegue encaixar mais de 4 peças mas não consegue acabar o puzzle em 10 minutos
- 3 - Consegue fazer o puzzle entre 5 e 10 minutos
- 4 - Consegue completar o puzzle em menos de 5 minutos.

2. Escrever o nome (item 29)

Perante o puzzle acabado diga *Sim senhor, está muito bem! Vamos pôr aqui que foi o/a* (nome da criança) *que fez?! Queres assinar o teu nome?* Dê um papel à criança onde ela possa escrever o nome. A criança deve escrever o nome próprio pelo qual é habitualmente chamada. Quando a criança tiver acabado, passe à actividade seguinte.

A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não sabe escrever nenhuma letra do nome
- 2 - Apenas sabe escrever correctamente a primeira letra ou dá mais de um erro no que escreve (omissão, troca de letra ou orientação incorrecta)
- 3 - É possível identificar o nome escrito, embora não esteja correcto, falte alguma letra, ou a orientação esteja invertida; mas apenas um erro é aceite.
- 4 - Escreve correctamente o nome.

3. Conhecer a inicial do nome (item 17)

Caso a criança tenha escrito o nome sem dificuldade, continue: *Se sabes escrever assim bem o teu nome, de certeza que também me sabes dizer qual destas, é a primeira letra do teu nome.* Apresente à criança os cartões com todas as letras do alfabeto, bem espalhados, de modo a que sejam todas bem visíveis e na orientação correcta relativamente à criança.

Caso a criança não tenha sido capaz de escrever o nome, diga-lhe *Olha, diz-me qual destas letras é a primeira letra do teu nome?* Proceda do mesmo modo mostrando-lhe todas as letras, bem espalhadas.

Se a criança não conseguiu imediatamente reconhecer a inicial do nome, dê-lhe três ou quatro possibilidades, dizendo *Não me parece muito que seja essa, queres tentar outra vez?...*

A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não consegue identificar
- 2 - Precisa de 3 ou mais tentativas para identificar a letra
- 3 - Consegue identificar a letra mas apenas à segunda tentativa
- 4 - Reconhece imediatamente a letra

4. Conhecer algumas letras (item 21)

Na sequência do item anterior diga: *E para além dessa letra quais conheces mais?* Deixar a criança indicar algumas letras que acha que conhece e perguntar-lhe, para cada uma, *Então essa qual é? Como se chama?* Quando a criança tiver acabado as letras inicialmente escolhidas, perguntar *E agora ainda conheces mais alguma?* Tomar nota das letras correctamente nomeadas pela criança.

Deve dar à criança o tempo que ela tiver necessidade, insistindo se ela não conhece mais nenhuma letra. Caso a criança se engane na nomeação de alguma letra, não a corrija; apenas considere a letra se ela a emendar espontâneamente. Cuide para que a criança não se sinta pouco à-vontade perante o insucesso.

A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não conhece nenhuma letra
- 2 - Sabe o nome de 1 a 4 letras
- 3 - Sabe o nome de 5 a 11 letras
- 4 - Sabe o nome de 12 ou mais letras

5. Contar até 20 (item 13)

Ainda com as letras espalhadas diga: *Olha agora vamos arrumar as letras para fazer outro jogo. Vamos metê-las aqui. Vai contando ao arrumar para ver se não falta nenhuma !...* Apontar para os cartões com as letras e para o envelope respectivo, incitando a criança a começar a contá-los.

Caso a criança se engane na contagem, peça-lhe que recomece, sem, no entanto, corrigir a erro dado.

A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Conta até 9 ou menos
- 2 - Conta correctamente até 10, 11, 12, 13 ou 14
- 3 - Conta correctamente até 15, 16, 17, 18 ou 19
- 4 - Conta correctamente até 20 ou mais.

6. Conhecer as cores (item 9)

Agora vamos ver de que cores é que tu gostas. Destas todas qual gostas mais? Mostrar a palette das cores. Se a criança aponta uma cor e não diz como se chama, perguntar directamente Como se chama essa cor? ... E a seguir qual gostas mais? Levar a criança a dizer como se chamam todas as cores apresentadas na palette. As cores apresentadas são castanho, verde, vermelho, preto, cor de laranja, roxo (violeta ou lilás), branco, amarelo, cor de rosa, azul e cinzento (ou prateado). As respostas da criança devem ser anotadas. Se a criança errar na nomeação de alguma cor não a corrija. Caso a criança emende espontaneamente, a resposta a considerar deve ser a correcta.

A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - A criança identifica correctamente até 3 das cores
- 2 - A criança identifica correctamente 4 ou 5 cores
- 3 - A criança identifica correctamente entre 6 a 10 cores
- 4 - A criança identifica correctamente as 11 cores

Segunda parte: Actividades motóricas

Atenção: As provas de grande motricidade, incluídas nesta segunda parte poderão levantar problemas de **segurança das crianças**, aos quais deve estar atento.

7. Apertar os sapatos (item 11)

Agora vamos passar para outra parte destas nossas brincadeiras. Caso a criança traga sapatos ou sapatilhas de atacadores, aproveite: Agora tens que ter os sapatos / sapatilhas bem apertados. Vamos apertá-los melhor? Desaperte

os cordões de ambos os sapatos e peça-lhe que volte a apertá-los *Ora aperta lá!*

Se a criança não tiver sapatos ou sapatilhas de atacadores, proponha-lhe que prove o par de sapatilhas que leva, fazendo-a desapertar e apertar os cordões *Olha eu tenho aqui umas sapatilhas, queres experimentar para ver se te servem?! Se as sapatilhas servirem e a criança fizer questão em ficar com elas, deixe. Dá-te mais jeito ficares com essas sapatilhas ou preferes os teus sapatos?!*

Se as sapatilhas ficarem pequenas à criança, não lhe permitindo calçá-las, proponha-lhe que as aperte para as voltar a arrumar.

A tarefa de apertar os atacadores foi dividida em três sub-tarefas constituídas cada uma por cada um dos três gestos necessários à sua realização completa. O primeiro gesto consiste no nó inicial; o segundo, na posição de laço; o terceiro implica *apertar* o laço, ou seja *passar por baixo*.

Se houver diferença na realização nos dois sapatos, considere a melhor.

A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não consegue apertar o sapato
- 2 - Só faz o primeiro gesto
- 3 - Vai até ao fim do segundo gesto
- 4 - Vai até ao fim do terceiro gesto

8. Jogar à bola (item 27)

Agora que os sapatos estão bem apertados, vamos lá ver se gostas de jogar à bola? Toma lá, apanha! Atirar a bola à criança.

A bola utilizada é de borracha, com cerca de 20 cm de diâmetro.

Voltar a recuperar a bola e dizer: *Agora tenta bater assim com a bola no chão*, exemplificar três ou quatro vezes e depois passar a bola à criança para ela fazer o mesmo. *Vê lá qual é o máximo de vezes que consegues!* Contar com a criança. São dadas duas tentativas à criança, considerando-se aquela na qual ela obtem melhor resultado.

A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não consegue bater nenhuma vez a bola no chão
- 2 - Consegue bater entre 1 e 5 vezes a bola no chão
- 3 - Consegue bater entre 6 e 10 vezes a bola no chão
- 4 - Consegue bater mais de 10 vezes a bola no chão

9. Lançar um peso (item 31 - *é forte*)

Agora tenho aqui uma outra bola para tu brincares! Ora pega nela ... É mais pesada, não é? Vamos ver se tens força para atirar esta bola muito longe! Eu vou atirá-la uma vez e depois atiras tu. Ora olha como eu faço!

Esta prova consiste em atirar um peso de 1,800 Kg o mais longe possível. O peso utilizado é uma bola de borracha com cerca de 15 cm de diâmetro, cheia de areia.

Marque um risco no chão a partir do qual a criança não deve passar para atirar a bola. Exemplifique uma ou duas vezes, colocando os pés ligeiramente afastados, paralelos ao risco (o corpo fica perpendicular ao risco); levante a bola à altura do ombro do lado do braço que vai fazer o lançamento (em princípio o direito) e atire-a.

A primeira vez que a criança lança o peso é considerada de treino. Depois dessa dê-lhe duas oportunidades. Anote a distância a que fica o peso de todas as três vezes e considere a melhor para a cotação. Para a cotação conta o ponto onde a bola caiu, mesmo que depois tenha rolado para mais longe.

Verifique que não se encontra nenhuma criança na área provável de caída do peso.

A cotação a atribuir pela realização da criança é diferente para rapazes ou para raparigas, uma vez que no estudo piloto conduzido numa amostra de 77 crianças desta idade (39 raparigas e 38 rapazes) se encontraram diferenças significativas entre os dois grupos.

Assim, a cotação a atribuir para uma **rapariga** é a seguinte:

- 1 - Não é capaz de lançar o peso ou fica a uma distância menor ou igual a 50 cm
- 2 - O peso cai a uma distância entre 51 cm e 1 metro
- 3 - O peso cai a uma distância entre 1,01 m e 2 metros
- 4 - O peso cai a uma distância superior a 2 metros

A cotação a atribuir para um **rapaz** é a seguinte:

- 1 - Não é capaz de lançar o peso ou fica a uma distância menor ou igual a 50 cm
- 2 - O peso cai a uma distância entre 51 cm e 1,5 metros
- 3 - O peso cai a uma distância entre 1,51 m e 2,5 metros
- 4 - O peso cai a uma distância superior a 2,5 metros

10. Saltar(item 15)

Sim senhor!... Agora vamos arrumar, que eu tenho aqui outras coisas para ti. Olha ajudas-me aqui a preparar um sítio para tu saltares?!

Os obstáculos por cima dos quais a criança irá saltar são fitas de elástico presas a varas de plástico, seguras em tijolos também de plástico. As varas têm marcado os 20, 30 e 45 cm de altura.

O **local** onde decorrer esta prova deve incluir um espaço de segurança, sem obstáculos (não deve ter esquinas, nem valas no chão nem, obviamente, vidros) De preferência o chão deve ser liso e relativamente macio. É melhor terra que cimento. Deve haver bastante espaço depois do obstáculo.

Agora já está tudo pronto. Já podes saltar! Primeiro assim, desta altura! Se quiseres podes vir a correr!

Começar pelo obstáculo de 30 cm. Caso a criança salte com facilidade, passar ao obstáculo de 45 cm. Se a criança não consegue saltar sem tocar no elástico ou diz que não quer saltar porque é muito alto, passar para o obstáculo mais baixo (20 cm). Pode ter que exemplificar; nesse caso faça uma pequena corrida até ao obstáculo.

Deixe a criança saltar à vontade mais do que uma vez, se ela quiser. A cotação a atribuir baseia-se na melhor realização.

Como os suportes das varas são de plástico, pouco pesados, pode ter necessidade de pôr um peso para segurar melhor. Utilize para esse efeito a bola de areia da prova anterior. Do outro lado, segure com o pé, caso seja necessário.

A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não consegue saltar
- 2 - Consegue saltar o obstáculo de 20 cm
- 3 - Consegue saltar o obstáculo de 30 cm
- 4 - Consegue saltar o obstáculo de 45 cm

11. Saltar a pé coxinho (item 23)

Agora vamos saltar a pé coxinho?! Incitar a criança a saltar só num pé, (se fôr necessário, exemplificar) deixando a criança escolher o pé que lhe dá mais jeito. É indiferente se a criança ao saltar sai ou não do sítio.

A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - Não consegue saltar só num pé ou só salta uma vez
- 2 - Consegue saltar só num pé, até 10 vezes
- 3 - Consegue saltar só num pé, entre 10 e 20 vezes
- 4 - Consegue saltar só num pé, mais de 20 vezes

12. Correr (item 19)

Agora estamos quase a acabar; vamos chamar os outros meninos para fazer uma corrida.

O local onde decorrer a corrida deve garantir que a mesma se desenrole em segurança. Assim o piso deve ser liso e não ter obstáculos (raízes de árvores, por exemplo); deve haver bastante espaço aberto depois da linha da meta (de preferência mais ou menos o mesmo que foi percorrido); o espaço disponível em largura deve ser adequado ao número de crianças que participam na corrida (cerca de um metro de intervalo entre duas crianças). **Antes de iniciar a corrida** verifique se todas as crianças têm os atacadores dos sapatos bem apertados.

Marcar no chão a linha da partida e da meta com um intervalo de 50 metros entre as duas. Fazer alinhar na partida todas as crianças da sala e dar o sinal de partida. Anotar a ordem de chegada da criança-alvo relativamente às crianças do mesmo sexo que participaram na corrida (uma menina é comparada com as outras meninas do grupo enquanto um rapaz é comparado com os outros rapazes).

Tendo em conta o total de crianças do mesmo sexo da criança-alvo que participaram na corrida, defina quatro classes, situando a criança no quartil respectivo.

Caso várias crianças da mesma sala participem no estudo, fazer uma só corrida com toda a sala e tomar nota da classificação de todas as crianças que interessam.

A cotação a atribuir pela realização da criança é a seguinte:

- 1 - A criança fica classificada no quarto quartil
- 2 - A criança fica classificada no terceiro quartil
- 3 - A criança fica classificada no segundo quartil
- 4 - A criança fica classificada no primeiro quartil

iii. Registo e cotação

A realização da criança em cada uma das provas deve ser registada na *Folha de Resposta da Avaliação da competência real* (anexo 1).

Não se esqueça de registar não apenas a codificação correspondente à realização da criança, mas a própria realização. Por exemplo, não chega anotar o número de letras correctamente nomeadas pela criança, mas estas devem ser todas indicadas. Ou seja, deve **preencher completamente** a folha de resposta no que diz respeito às provas aplicadas à criança (apenas deixe em branco os espaços relativos à cotação da *competência/situação real* correspondente aos itens 5 e 25 a qual é estabelecida a partir da entrevista à educadora).

Antes de dar por terminada a sessão de avaliação da criança, verifique se possui todos os dados. De facto, se dispor de todos os elementos necessários, a cotação da realização pode ser feita a *posteriori*.

Avaliação da *Competência Real* da criança

Folha de Resposta

Nome _____ Número _____

Jardim de Infância _____

Observador _____ Data de observação ____/____/____

1. Puzzle (12 peças)

Tempo gasto: _____

Todo

Número de peças

Cotação: _____

2. Escrever o nome

Cotação: _____

3. Conhecer inicial do nome

1ª tentativa

2ª tentativa

3ª tentativa

Insucesso

Cotação: _____

4. Conhecer letras

Letras correctamente nomeadas pela criança _____

Número de letras nomeadas

Cotação: _____

5. Contar até 20

Cotação: _____

6. Conhecer as cores

Número de cores correctamente nomeadas

Cotação: _____

TOTAL: _____

Item 5: _____ (questão 10 da entrevista à educadora)

Item 25: _____ (questão 9 da entrevista à educadora)

TOTAL Competência cognitivo-académica: _____

7. Apertar os sapatos

3º gesto 2º gesto 1º gesto Insucesso

Cotação: _____

8. Jogar à bola

Número de vezes que bate a bola no chão

Cotação: _____

9. Lançar peso

1ª tentativa 2ª tentativa 3ª tentativa

Cotação: _____

10. Saltar

45 cm 30 cm 20 cm Insucesso

Cotação: _____

11. Saltar a pé coxinho

Número de vezes que consegue saltar:

1ª tentativa 2ª tentativa

Cotação: _____

12. Corrida

Número de crianças do sexo da criança que participam

Classificação da criança lugar

Cotação: _____

TOTAL Competência físico-motora: _____

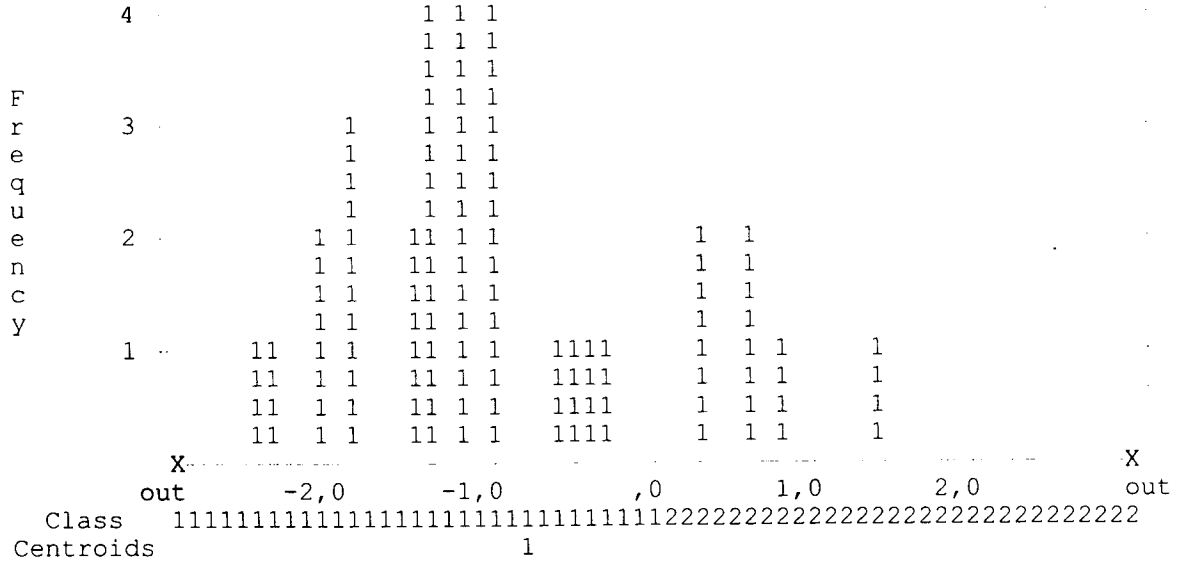
Comentários:

Anexo 4

Histogramas da função canónica discriminante para a variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades aprendidas.

Histogram for group 0

Canonical Discriminant Function 1

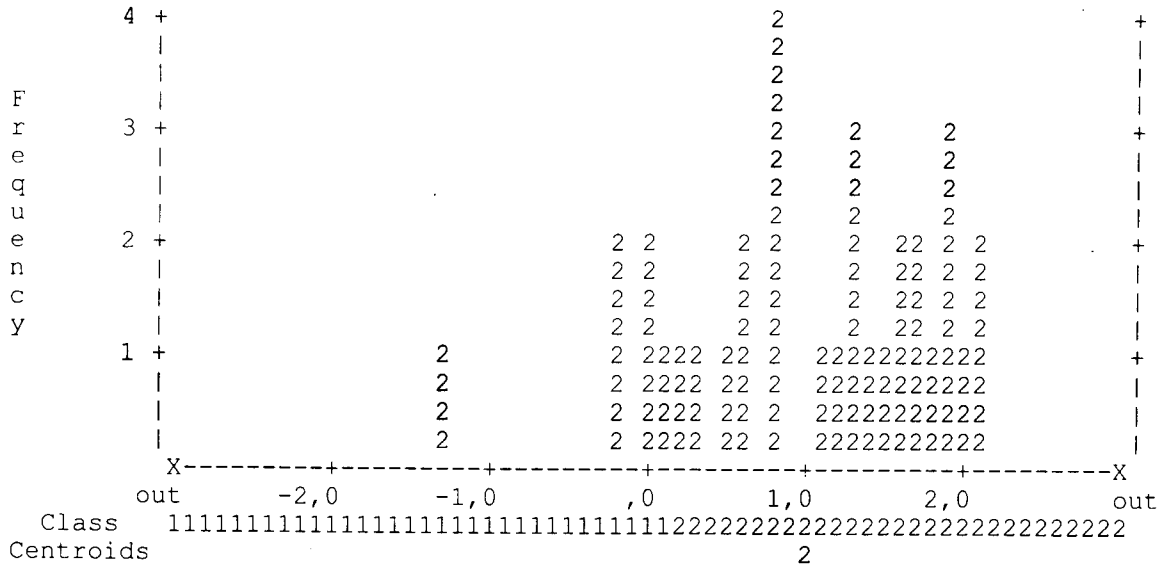


Anexo 5

Histogramas da função canónica discriminante para a variável dependente auto-percepção de competência na realização de actividades ensinadas.

Histogram for group 1

Canonical Discriminant Function 1



All-groups Stacked Histogram

Canonical Discriminant Function 1

