

DM  
CHIT. 1

# PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E COMPORTAMENTO SOCIAL DA CRIANÇA


VALENTINA CORREIA CHITAS

Sob a coordenação de :  
Prof. Dr. António José dos Santos

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

TRABALHO APOIADO FINANCEIRAMENTE PELO PROGRAMA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO 2º QUADRO COMUNITÁRIO DE APOIO

LISBOA 1998

	ISPA   Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação	
Registo:	14410
Data:	16.10.2003

## AGRADECIMENTOS

Hoje ao percorrer de novo o caminho que me conduziu a este momento final sinto uma inequívoca satisfação em relembrar todos aqueles que tornaram possível a realização deste projecto e a quem se deve, apenas, como é obvio, aquilo que nele houver para louvar.

Agradeço ao Prof. António José dos Santos, orientador desta tese, a abertura manifestada e a confiança depositada no meu trabalho. Realço o valor por ele atribuído à autonomia intelectual e espírito crítico enquanto marcos fundamentais de uma atitude científica.

Agradeço igualmente à Prof. Manuela Veríssimo, pelo acompanhamento disponibilizado no que respeita à componente metodológica e tratamento estatístico neste trabalho. O seu investimento e amizade, a possibilidade de com ela partilhar ideias e conhecimentos, conferiram a este projecto um outro sentido. Estou certa que os números e estatísticas ganharam outro colorido e retêm ainda o eco de longas conversas sobre a psicologia da vida e as nossas mais ou menos bem sucedidas experiências como mães

Associados ao nosso tempo em comum, ficarão certamente gravados na memória, dois acontecimentos que marcaram a gestação deste projecto. O nascimento do meu Simão e o nascimento da sua Leonor. A eles e aos seus respectivos irmãos, o André e a Carolina, à sua capacidade de nos surpreenderem e traçarem a sua trajectória de crescimento para lá das heranças do passado e dos constrangimentos do presente, presto aqui uma especial homenagem.

Uma palavra muito querida para os amigos e família. Ao Carlos e à Ana, que tão sábiamente evidenciaram, através do seu incansável trabalho de revisores, que a liberdade de transformar as regras convencionais da escrita, constitui exclusivo privilégio de alguns Saramagos. À minha mãe, no seu papel essencial de avó. Ao meu pai, que sempre constituiu uma referência e incentivo fundamental no meu percurso de formação. Ao Henrique com quem espero continuar a partilhar por muitos anos estes momentos. Obrigado a todos!

Dirigo ainda o meu agradecimento à Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo financiamento atribuído a este projecto, no âmbito do Sub-Programa Ciência e Tecnologia do 2º Quadro Comunitário de Apoio. Por último agradeço à CEBI - Fundação para o Desenvolvimento Comunitário de Alverca, pela oportunidade concedida na realização de todo o trabalho de campo.

## RESUMO

Os pais diferem na forma como estruturam as suas práticas educativas e estas diferenças estão relacionadas com diferenças estáveis no desenvolvimento da personalidade da criança.

Duas dimensões, *Parenting Demandiness* e *Parenting Responseveness* (Baumerind, 1971; Maccoby & Martin, 1983), a primeira relacionada com a gestão da disciplina, do controle, da exigência de maturidade, e a segunda com a gestão do afecto e nível de envolvimento, têm sido utilizadas na constelação dessas diferenças. Estas dimensões, no seu cruzamento ortogonal, deram origem a quatro estilos parentais: *Authoritarian*, *Indulgent/Permissive* e *Neglectfull* (Baumerind, 1971; Maccoby, 1983).

Com base na tipologia de estilos parentais proposta por Baumerind (1971) e revista por Maccoby (1983), este estudo tem como principal objectivo, analisar de que forma as práticas educativas parentais estão relacionadas com a percepção que as crianças têm das suas competências, a sua auto-estima e a sua integração no grupo de pares, através da avaliação do estatuto sociométrico e da reputação social da criança.

O estudo incidiu sobre uma amostra de 43 famílias cujas crianças frequentam o primeiro ciclo do ensino básico da Escola Básica Integrada do CEBI - Fundação para o Desenvolvimento Comunitário de Alverca.

Para a caracterização das práticas educativas parentais foi utilizada uma tradução do *California Child Rearing Practice* (Block, J. H., 1985). Na avaliação da percepção que a criança tem das suas competências e auto-estima, utilizou-se uma tradução da *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1983). O estatuto social da criança no grupo de pares foi avaliado de acordo com o modelo de Coie e Dodge (1982). No que diz respeito à avaliação da reputação social da criança, foi utilizado o questionário construído por Strayer et al., segundo o método clássico de nominação de pares. Este questionário é constituído por oito índices relativos ao comportamento escolar e social da criança.

Na caracterização das práticas educativas parentais foi considerada, sempre que possível a informação da mãe e do pai no sentido de avaliar a existência de concordância nos estilos parentais, bem como de perceber de que forma é que um mesmo estilo parental pode produzir diferentes efeitos, segundo este seja protagonizado pelo pai ou pela mãe. Foram identificados, tanto para a mãe como para o pai, três estilos de práticas educativas parentais, respectivamente: Democrático, Autoritário e Permissivo, e Democrático, Autoritário e Desligado/Conflituoso.

Apesar de não se terem verificado diferenças significativas nos resultados obtidos pelas crianças nas diferentes medidas, em função do estilo de práticas educativas da mãe e do pai, os dados deste estudo apontam para algumas conclusões convergentes com os resultados descritos em diferentes estudos presentes na literatura sobre práticas educativas parentais, nomeadamente: vantagens associadas ao estilo Democrático, sendo estas vantagens mais pronunciadas quando o estilo Democrático é protagonizado pelo pai. As crianças deste grupo, apresentam uma auto-estima mais elevada e uma avaliação mais positiva das suas competências cognitivas e físicas (estas últimas, apenas quando o estilo Democrático é protagonizado pelo pai). Revelam-se, igualmente, como as crianças mais populares e com uma reputação social mais positiva, tanto na área académica como social, sobretudo quando o estilo Democrático é protagonizado pelo pai. Desvantagens associadas ao estilo Permissivo (mãe) e Distante/Conflituoso (pai). Estas crianças são aquelas que apresentam uma auto-estima mais baixa e uma avaliação mais baixa das suas competências cognitivas e físicas (as últimas apenas para o estilo Distante/Conflituoso do pai). Revelam, igualmente, uma reputação social mais negativa, sobretudo na área académica. As crianças cujas mães ou pais foram identificadas como Autoritários encontram-se numa posição mediana, relativamente à avaliação que fazem das suas competências e auto-estima. No que diz respeito à sua reputação social são, sobretudo, crianças consideradas como mais agressivas, pouco cooperantes, com uma boa capacidade de liderança, apresentando resultados relativamente bons na área académica.

Finalmente, foram encontradas correlações significativas entre a forma como a criança é avaliada pelos seus pares (reputação social) e a forma como ela avalia as suas competências e auto-estima. Quanto mais positivamente a criança é avaliada pelos seus pares relativamente aos diferentes domínios de competências, melhor ela se avalia e mais elevada é a sua auto-estima. Quanto mais negativamente a criança é avaliada pelos seus pares, pior ela se auto-avalia e mais baixa é a sua auto-estima.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ÍNDICE DE TABELAS	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VI
INTRODUÇÃO	1
Socialização e Família	2
Práticas Educativas Parentais: Perspectiva Histórica	11
Estilos Parentais e Desenvolvimento da Personalidade da Criança	15
Auto-Estima	32
Estatuto Social da Criança no Grupo de Pares / Reputação Social	46
OBJECTIVOS	65
METODOLOGIA	66
RESULTADOS	73
DISCUSSÃO	108
BIBLIOGRAFIA	121
ANEXOS	

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Médias, desvios padrão e alpha das escalas de práticas educativas parentais.	74
<b>Tabela 2.</b> Médias e desvios padrão das respostas dos pais e das mães nas escalas das práticas educativas parentais.	76
<b>Tabela 3.</b> Índice de concordância em relação às práticas educativas parentais do casal.	82
<b>Tabela 4.</b> Médias, desvios padrão e alpha das respostas das crianças na <i>Perceived Competence Scale for Children</i> .	83
<b>Tabela 5.</b> Frequência dos estatutos sóciométricos.	86
<b>Tabela 6.</b> Médias e desvios padrões das avaliações realizadas pelas crianças relativamente à reputação social dos seus pares.	87
<b>Tabela 7.</b> Frequência dos estatutos sociométricos das crianças em função dos estilos parentais da mãe.	92.
<b>Tabela 8.</b> Médias das respostas das mães nas escalas de práticas educativas parentais, em função do estatuto sóciométrico das crianças.	94
<b>Tabela 9.</b> Médias das respostas dos pais nas escalas de práticas educativas parentais em função do estatuto sociométrico das crianças.	96
<b>Tabela 10.</b> Médias das crianças nos diferentes itens de reputação social	

em função do estilo de práticas educativas da mãe.	98
<b>Tabela 11.</b> Médias das crianças nos diferentes itens de reputação social em função do estilo de práticas educativas do pai.	101
<b>Tabela12.</b> Média das respostas dos quatro grupos de crianças (Populares, Rejeitadas, Médias e Negligenciadas) nas escalas de percepção das competências/auto-estima (Harter).	103
<b>Tabela13.</b> Correlação entre os resultados obtidos pelas crianças nos diferentes itens de reputação social e os resultados obtidos nas diferentes escalas da <i>Perceived Competence Scale for Children</i> (Harter)	105

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico1.</b> Médias das respostas dos três grupos de mães nas escalas de práticas educativas parentais.	77
<b>Gráfico1.</b> Médias das respostas dos três grupos de pais nas escalas de práticas educativas parentais.	80
<b>Gráfico3.</b> Médias das respostas por idades, nas escalas de percepção de competências e auto-estima.	84
<b>Gáfico 4.</b> Médias e desvios padrão das respostas das crianças na <i>Perceived Competence Scale For Children</i> , em função do estilo parental da mãe.	88
<b>Gáfico 4.</b> Médias e desvios padrão das respostas das crianças na <i>Perceived Competence Scale For Children</i> , em função do estilo parental do pai.	90

# INTRODUÇÃO

## SOCIALIZAÇÃO E FAMÍLIA

As teorias no âmbito do desenvolvimento infantil têm enfatizado o papel da família enquanto principal agente socializador da criança, realçando a importância das características do funcionamento deste sistema, relativamente ao desenvolvimento da sua personalidade.

A palavra socialização remete-nos para a constatação de que o indivíduo vive num mundo social, no seio de um grupo que, pela natureza do seu funcionamento, impõe as suas restrições e padrões de vida, tanto nos animais como no homem.

No processo de socialização humana encontram-se presentes como principais objectivos, proporcionar protecção e educação, promover a consciencialização sobre os valores, necessidades e exigências da sociedade, incluindo a interiorização de normas morais, facilitar a aquisição de um conceito de *self*, através das experiências sociais, e incrementar a autonomia (Crusec & Lytton, 1988).

Cedo, na infância, a criança inicia o processo de aquisição deste conjunto de regras, normas e valores que lhe permitirão viver em sociedade. Este processo decorre no contexto natural das interacções da criança com a sua família que, pelo menos no mundo ocidental, constitui-se como o principal agente de socialização da criança.

O papel dos pais como educadores, no sentido lato do termo, tem constituído uma das questões centrais da investigação na área da psicologia do desenvolvimento.

Mas, se as famílias diferem entre si na forma como exercem esse papel, nas suas práticas educativas, estas mesmas práticas têm sofrido, ao longo da história da humanidade profundas modificações. Uma viagem no tempo transporta-nos, inevitavelmente, para realidades bem distantes das nossas actuais concepções sobre o papel dos pais na educação das crianças .

Ao longo dos séculos, a educação da criança tem sido largamente influenciada por dogmas, visões filosóficas e religiosas, mas, mais ainda, pelo sistema económico e condições de vida prevalecentes em cada época.

O historiador social Philippe Ariés foi dos pioneiros a defender que a indiferença materna em relação aos bebés, caracterizava a atitude das mães na sociedade tradicional. O estudo de diferentes documentos e relatos sobre a família leva-o a concluir que as crianças pequenas, na Idade Média, eram consideradas criaturas à parte das outras pessoas. *“Mal possuindo almas suas, vinham segundo a vontade de Deus, partiam a seu mandado, e, na sua curta estada mortal, pouca compaixão mereciam dos adultos”* (Ariés citado em Shorter, 1975). Ariés argumenta que este modelo de indiferença terá começado a ceder por volta dos séculos XVI e XVII, no seio da grande burguesia e da nobreza, mas para Edward Shorter, esta despreocupação, tradicional entre a gente vulgar, terá subsistido até ao final do último quartel do século XVIII e, nalgumas classes e regiões, até bastante mais tarde (Shorter, 1975).

Poderia ser considerado do domínio do fantástico o quadro que os autores descrevem da época: crianças embaladas de uma forma entorpecedora pela mão das camponesas, até deixarem de reagir ao mundo exterior, deixadas horas a fio

abandonadas nos seus berços, enquanto as mães partiam para os trabalhos rurais. Filhos ilegítimos e legítimos despejados às portas das instituições de caridade e entregues posteriormente a amas de leite mercenárias que, muitas vezes, já nem amamentar podiam e, se o faziam, procuravam satisfazer, em primeiro lugar, as necessidades dos seus filhos, no caso de não os terem abandonado. Estas mães de leite, trabalhadoras agrícolas, camponesas marginais e mães solteiras, viviam em condições de pobreza extrema. Shorter refere que os relatos produzidos na época pelas comissões de enjeitados, responsáveis pela vigilância a estas amas, descrevem as suas casas como choças, onde animais e crianças se amontoavam e os bebés se encontravam entregues a si próprios, nos seus berços imundos, com as roupas ensopadas em urina e fezes (Shorter, 1975).

Mas não eram apenas as crianças abandonadas às portas das instituições de caridade que tinham este destino. Shorter (1975) e Badinter (1980) referem que, no século XVII, constituía prática comum as mães entregarem as suas crianças a amas. Em França, era frequente o costume, entre as mulheres casadas, de mandar as crianças para amas rurais, a pretexto de aí se desenvolverem com os benefícios do ar puro do campo. Calcula-se que, na região de Paris, um sexto dos bebés eram colocados nestas amas. (Shorter, 1975). Mas, se a situação era negra entre as amas que dependiam das agências oficiais, as crianças, entrando no circuito das agências privadas, viviam em condições ainda mais degradantes. Os pais raramente visitavam os bebés, mantendo-se apenas, informados da sua sorte através de carta, onde recebiam, frequentemente, a notícia de uma morte quantas vezes inexplicável.

A ausência desta prática verificava-se, curiosamente, entre as mulheres fabris, vanguarda da modernidade, que não deixavam os seus bebés nas amas. Para além do período em que estavam no trabalho, levavam, com frequência, os seus

filhos consigo para as fábricas, embora aí acabassem por ficar, igualmente, em condições de terrível abandono.

As condições de vida que caracterizaram este período da História, onde a pobreza e a miséria constituíam a norma de vida para a grande maioria da população e em que a grande taxa de mortalidade infantil, tornava a vida da criança uma passagem efémera e incerta, restando pouco espaço para que os pais desenvolvessem fortes laços afectivos dados os riscos de uma perda sempre eminente, poderão ser tomadas como algumas das justificações para estas práticas de indiferença nos cuidados maternos que, aos olhos de um cidadão do século XX, mais poderiam ser interpretadas como atentados aos direitos básicos de vida de uma criança.

Entretanto, como refere Edward Shorter, para esta alta taxa de mortalidade, contribuía, igualmente, as próprias práticas de cuidados infantis e não apenas condições externas, donde a necessidade de considerar a intercausalidade destes diferentes factores.

Na Era Moderna, nas classes superiores, a partir, sobretudo, do século XVIII e, nas classes populares, no século seguinte, verificam-se mudanças significativas nos cuidados prestados às crianças.

Altos níveis de mortalidade entre as crianças entregues às amas, no último quartel do século XVII, levaram as mães a tomarem consciência da necessidade de guardar os bebés em casa se queriam salvar a sua vida (Shorter, 1975).

Influenciadas pelas ideias de Rousseau e de diferentes médicos que, na época, se preocupavam em mudar as práticas correntes nos cuidados infantis, as mulheres das classes superiores descobriam, progressivamente, que a fadiga de amamentar era compensada por muitos prazeres e vantagens. Esta prática da

amamentação aparece, nos relatos da época, associada, de um modo geral, a uma renovada preocupação pelo bem estar da criança.. E se o avanço destas mudanças é, como refere Shorter, mais difícil de seguir entre as classes populares, os dados apontam, no entanto, para a constatação de que, chegado o período entre as duas grandes guerras mundiais, estas duas tendências, o declínio generalizado na prestação mercenária de cuidados aos bebés e o surto correspondente da amamentação materna, tinham-se generalizado por toda a parte.

É de salientar, igualmente, como um dos sinais de transformação dos cuidados prestados às crianças, o abandono da prática de enfaixamento dos bebés, aspecto que os médicos da época relatavam com alívio.

Mudança das condições de vida, dos sistemas económicos, mudança nas crenças e filosofia vigentes, são factores que contribuíram, certamente, para esta revolução na relação das mães com os seus bebés.

Mas, se no início do século XX, se encontrava consolidado o sentimento de amor maternal e a preocupação relativamente ao bem estar físico da criança, procurando as famílias criar as condições para que os seus filhos se desenvolvessem de forma saudável, a atenção relativamente ao ajustamento social ou emocional da criança constituem um luxo que só o avançar deste último século permitiu traduzir no pensamento e práticas correntes.

A antinomia entre a imagem da criança como um ser genuinamente mau, presente na tradição judaico-cristã, e a visão da criança como um ser inatamente bom, defendida por Froebel e Rousseau, traduz o conflito entre duas filosofias básicas de vida que sobreviveu ao longo da história, encontrando eco nas modernas teorias sobre a socialização da criança do século XX.

Em Freud, podemos encontrar uma tradução psicanalítica da primeira posição, quando este defende a ideia de que a mente da criança era dominada pelas pulsões do Id que pediam uma imediata gratificação, devendo, por isso, ser controladas. Uma tradução extrema das ideias de Rousseau, está presente no pensamento de A.S. Neill que, na escola de Summerhill, tentou pôr em prática a ideia de que devia deixar-se a natureza seguir o seu próprio curso.

Uma expressão mais moderada da teoria da criança como um ser inatamente bom, pode ser identificada no trabalho de M. Ainsworth, no contexto da perspectiva etológica.

Mas se estas duas posições foram sobrevivendo, paralelamente, ao longo deste último século, influenciando as concepções sobre o processo de socialização da criança e sobre a educação, certo é, também, que, mais uma vez, a evolução das condições socio-económicas constituiu um dos principais factores na transformação das práticas educativas, nestes últimos 100 anos.

No início do século XX, a educação da criança foi dominada pela opinião médica. A redução da taxa de mortalidade infantil tornava-se, na época; o principal objectivo, reflectindo um novo sistema de valores. A saúde física da criança e não a sua felicidade e ajustamento, constituía a principal preocupação e este objectivo só podia ser alcançado através de um ênfase nas condições de higiene e na prevenção da doença, com a ajuda dos avanços nos conhecimentos médicos. (Crusec & Lytton, 1988)

Os pais deveriam seguir à risca os conselhos dos médicos que enfatizavam a importância da regularidade dos hábitos de alimentação, higiene e sono na vida de uma criança. Os boletins de saúde da época colocavam a brincadeira e o divertimento como factores que perturbavam esta regularidade, referindo-os como sinal de indulgência por parte dos pais. As emoções das crianças eram

consideradas, neste contexto, como um elemento supérfluo (Crusec & Lytton, 1988).

Construir hábitos desejáveis e banir hábitos indesejáveis constituiu, aliás, no campo da psicologia, a tarefa dos Behavioristas da época e, como referia Watson, os sentimentos eram apenas uma interferência, um obstáculo para levar este processo a bom termo.

Mas, tendo o movimento higienista chegado ao seu pico, tendências opostas começam a ganhar força e, uma vez mais, emerge uma mudança no sistema de valores.

Os pós-freudianos chamavam a atenção para a ideia de que, se as experiências precoces da criança fossem agradáveis, se ela sofresse o mínimo de frustrações e fosse envolvida num ambiente de compreensão e afecto, ela cresceria como um indivíduo bem ajustado.

Os desejos e necessidades da criança começavam a ser aceites e defendidos, sendo valorizados o divertimento e prazer da tarefa educativa.

Como referem Crusec e Lytton, as décadas de quarenta a sessenta tornaram-se, de alguma forma, na era da permissividade. Isto não apenas por influência dos pós-freudianos mas, também, pelo impacto geral das forças sociais: os pobres e as minorias oprimidas reclamavam os seus direitos, assim como as mulheres o fizeram mais tarde. Da mesma forma, os bebés também deveriam ter direitos e ser respeitados.

Spock tornou-se um popular apóstolo desta teoria e as suas obras fazem hoje parte dos espólios literários dos nossos pais, tendo constituído, na época, para muitos, autênticas bíblias da educação. Ele não pretendia impôr a sua visão, como era característico da tradição médica até à data, mas antes tranquilizar a

mãe sobre a sua sensibilidade e capacidade para perceber e atender, melhor que ninguém, às necessidades da criança.

Mas a era da permissividade trouxe, igualmente, algumas sombras. Os pais tornavam-se inseguros quando se tratava de pôr em prática regras e fazer exigências aos seus filhos, com medo de assumirem a sua autoridade. Por seu lado, os filhos pareciam ganhar um poder incontrollável.

Por volta de 1957, no momento em que a segunda edição do seu livro, *"Baby and Child Care"* foi colocado no mercado, Spock tinha-se apercebido do perigo deste movimento e mudou o seu enfoque. Como escreveu no prefácio do seu livro: *"Hoje em dia, parece haver uma maior probabilidade de os pais conscientes arranjam problemas com a permissividade do que com a restrição. Desta forma terei de adoptar uma visão mais equilibrada."* (Spock, 1957, citado em Crusec & Lytton, 1988).

Assim, se é possível encontrar, no curso da História, mudanças nas concepções e pensamentos ligados às práticas educativas, mudanças influenciadas por diferentes factores económicos, sociais, culturais, mudanças que reflectiram, em momentos determinados, uma adesão a esta ou aquela corrente filosófica, esta ou aquela visão sobre a natureza humana, sobre o processo de crescimento do indivíduo, estas transições foram suportadas por dados científicos e objectivos apenas nos seus aspectos superficiais. Com efeito, a história sobre a investigação científica e empírica do processo de socialização é uma história recente. A socialização só se constitui como objecto de estudo, na área da investigação em psicologia, nos anos trinta, tendo sido somente, a partir da segunda guerra mundial que os primeiros estudos longitudinais com crianças foram desenvolvidos.

Desde então, uma das preocupações das investigações psicológicas sobre o papel da família no processo de socialização, tem sido a de perceber como é que os pais influenciam os seus filhos na aprendizagem da inibição de comportamentos socialmente indesejáveis e no desenvolvimento de comportamentos socialmente desejáveis.

Duas dimensões presentes nas práticas educativas, *Warm/Hostility* e *Restrictiveness/Permissiveness*, isto é, a forma como os pais gerem a questão da autoridade e a questão do afecto, têm constituído os factores que permitiram constelar as diferenças nas práticas educativas parentais, servindo de eixo a numerosas investigações que procuraram estudar as consequências dessas diferenças no desenvolvimento da personalidade da criança.

O trabalho de D. Baumerind constituiu, nos anos setenta, uma das abordagens mais sistematizadas no domínio das práticas educativas parentais, tendo servido de suporte a numerosas investigações posteriores nesta área.

Procurar compreender como é que o desenvolvimento da personalidade da criança é influenciado pela natureza das interacções que estabelece com os pais durante o tempo em que vive com a sua família de origem, não invalida deixar de tomar em consideração outras variáveis presentes nas relações pais/filhos, como o temperamento ou as predisposições de comportamento e sua influência ao nível da natureza destas interacções.

É necessário igualmente referir que colocar a família como um dos principais agentes de socialização da criança, não implica deixar de considerar a importância de outros agentes de socialização, nomeadamente, o significado que as experiências sociais com os pares assumem no desenvolvimento da personalidade da criança (Asher, 1981; Asher & Dodge 1986, Coie & Dodge 1987).

Por outro lado, a família não é um sistema fechado, ela inscreve-se num meio social, cultural e económico e estas variáveis vão, certamente, influenciar o seu modo de organização e funcionamento. Um vasto corpo de investigações tem-se debruçado sobre a influência de alguns destes factores, nomeadamente, o estatuto socioeconómico da família ou a sua origem étnica, relativamente às práticas de socialização na família. As perspectivas ecológicas em Psicologia, vieram, também, salientar o impacto que os factores ecológicos exercem sobre a natureza das interacções no seio da família. Bronfenbrenner, preocupado, não apenas com o processo intrafamiliar das interacções entre os pais e as crianças mas, igualmente, com a forma como esse processo intrafamiliar é afectado pelas condições extrafamiliares, introduz os conceitos de Mesosistema entendido como a relação entre um ou mais sistemas nos quais os membros de uma família participam como, por exemplo, a relação entre a escola e a família; e de Exosistema definido como os sistemas nos quais os diferentes membros da família não participam directamente mas que, mesmo assim, influenciam as condições de vida da família, como paradigmas que permitem analisar estas relações (Bronfenbrenner, 1979).

Apesar da relevância de todas estas questões, este trabalho de investigação vai centrar-se, como já foi referido, no estudo das práticas educativas parentais e dos seus efeitos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, tomando como referência a abordagem de D. Baumerind e E. Maccoby.

### **PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS: PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Numa revisão histórica sobre os estudos realizados na âmbito das práticas educativas parentais, Maccoby & Martin (1983) referem que, a maior parte do trabalho desenvolvido nesta área, centrou-se na identificação de características

no domínio dessas práticas, relativamente às quais os pais diferem de uma forma estável uns dos outros.

Estas características aparecem relacionadas com diferenças individuais estáveis nas crianças, quer em estudos correlacionais simples, quer em formas mais complexas de análises multivariadas e longitudinais. Muitos destes primeiros estudos utilizaram entrevistas, questionários ou escalas de atitudes e valores, de forma a obterem, dos pais, informações sobre as suas técnicas de gestão da disciplina, sobre as suas reacções típicas, comportamentos específicos das crianças e sobre os seus valores relativamente ao processo educativo.

Diferentes análises factoriais foram realizadas a partir dos *scores* de respostas dadas pelos pais nestas baterias de itens ou questões (Becker, Peterson, Luria, Shoemaker & Hellmer, 1957; Cline, Richards & Needham, 1963 ; Lorr & Jenkins, 1953; Nichols, 1962; Sears et al, 1967; Slater, 1962). Schaefer (1959) analisou as intercorrelações de variáveis de um número significativo destes estudos que mostravam que estas poderiam ser organizadas segundo um padrão circunplexo, no que diz respeito a duas variáveis ortogonais: *warmt hostility* e *control/ autonomy*. Becker (1964) propõe duas variáveis muito semelhantes: *warmth (acceptance)* versus *hostility (rejection)* ; *restrictive* versus *permissive*.

Embora as duas dimensões propostas por Becker (1964) permitissem dar conta de uma grande quantidade de variação nas actividades parentais, outros factores adicionais emergiram em alguns estudos individualizados como, por exemplo, uma prática educativa orientada para a reponsabilização ou *Calm detachment* versus *anxious emotional involvement*, (Sears et al, 1957, Becker, 1964) . Nestes estudos iniciais, as técnicas de disciplina tendiam a ser classificadas a partir de dois grandes eixos: *power assertive discipline* - inclui a punição física, os gritos, ralhos, ameaças, ordens etc.; *love-oriented discipline* - caracterizada por comportamentos de expressão de desapontamento, isolamento, retirada do

amor, elogios, expressão do afecto em determinadas circunstâncias e argumentação.

Desde estes primeiros trabalhos, os conceitos relativos às dimensões mais salientes nas práticas educativas parentais sofreram uma transformação considerável. O uso de relatos das crianças e de métodos de observação das interacções pais-crianças para complementar ou substituir os questionários e entrevistas aos pais, permitiu a construção de um quadro dimensional mais diferenciado na caracterização das práticas educativas parentais.

O trabalho realizado com crianças no que diz respeito às práticas educativas parentais e relacionado com os aspectos da vinculação contribuiu significativamente para esta diferenciação. M. Ainsworth enfatizou a *responsiveness* - sensibilidade, resposta atenta dos pais às necessidades das crianças - como uma dimensão próxima mas não idêntica à dimensão *warmth / hostility*. A dimensão *responsiveness* tal como Ainsworth e os seus colegas a utilizaram constitui um conceito derivado da teoria do *Attachment* e diz respeito à ligação e envolvimento dos pais relativamente aos comportamentos das crianças.

Do ponto de vista da teoria da aprendizagem social, a dimensão *responsiveness* (resposta contingente dos pais em relação ao comportamento prévio dos filhos), era assimilada ao conceito de reforço, no sentido lato do termo, embora incluísse respostas que não são consideradas como recompensas no sentido usual do termo.

Quer esta dimensão seja entendida como um reforço contingente - o que significaria, possivelmente, que os pais estariam a moldar o comportamento dos seus filhos através de uma resposta diferenciada relativamente aos seus comportamentos desejáveis e indesejáveis - ou, meramente, como a sensibilidade e adaptação dos pais relativamente aos sinais, estados e

necessidades das crianças, o conceito difere substancialmente da dimensão "warmth" que inclui o afecto e a expressão de elogios quando eles são dados de uma forma contingente mas, igualmente, quando eles são dados de acordo com os impulsos dos pais, independentemente do estado da criança, dos sinais e comportamentos que manifesta.

A dimensão controle/autonomia, encontrada nos estudos iniciais no âmbito das práticas educativas parentais, também sofreu uma redefinição significativa. Estudos baseados nos relatos das crianças sobre as atitudes e práticas educativas parentais diferenciaram duas dimensões: *psychological autonomy-giving* versus *psychological control* (controle através da culpabilização e indução de ansiedade) e *firm control* versus *lax control* (controle firme versus controle negligente). Burguer & Armentrout (1971); Schaefer (1965); Baumerind e Black (1967), a partir de um trabalho realizado sobre índices obtidos simultaneamente através de entrevistas e de observações, identificaram quatro dimensões: *consistent discipline* (disciplina consistente), *maturity demands* (exigência de maturidade), *restrictiveness* (restrição) e *encouragement of independent contacts* (encorajamento de um contacto independente). Numa classificação tripartida dos padrões das práticas educativas ou estilos parentais, Baumerind (1967), inclui a disciplina consistente e níveis elevados de exigência de maturidade no padrão *Authoritative*.

Numa conceptualização mais recente, Baumerind (1971) e Maccoby & Martin, (1983), utilizaram uma classificação das práticas educativas parentais representada pela intersecção de duas dimensões: *parenting demandingness* e *parenting responsiveness* (nível de controle e nível de afecto/envolvimento). Desta classificação resultaram quatro padrões de práticas educativas ou quatro estilos parentais: *Authoritative*, *Authoritarian*, *Indulgent-permissive* e *Neglectful*. Esta classificação tem servido de suporte a numerosos estudos realizados sobre os efeitos que diferentes padrões de práticas educativas terão

ao nível do desenvolvimento da personalidade da criança.

## **ESTILOS PARENTAIS E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA**

Uma grande parte das investigações realizadas com crianças que utilizaram uma abordagem multidimensional no que diz respeito às variações nos padrões de desenvolvimento das crianças resultantes de diferentes estilos parentais, apoiaram-se no trabalho de D. Baumerind. Outros estudos debruçaram-se sobre a relação entre estes diferentes estilos parentais e algumas características específicas das crianças como o comportamento pró-social, a agressividade, a auto estima, o comportamento e julgamento moral.

### **O estilo *Authoritarian-Autoritário***

Neste padrão as expectativas/exigências dos pais relativamente aos seus filhos não são contra-balançadas pela aceitação e resposta às necessidades das crianças. Embora seja aceite pelos pais a existência de determinadas obrigações perante as crianças, eles colocam limites rígidos relativamente à possibilidade das crianças expressarem as suas necessidades. As regras não são sujeitas a discussão e não resultam de qualquer consenso definido à partida. Os pais dão grande valor à manutenção da sua autoridade e anulam qualquer tentativa da criança para a contestar. Quando as crianças se desviam das directrizes dos pais, as punições, incluindo as punições físicas, são frequentemente empregues.

D. Baumerind (1967, 1971, 1977), definiu os pais incluídos neste padrão como apresentando *scores* elevados relativamente às seguintes características: procuram moldar, controlar e avaliar os comportamentos e atitudes dos seus filhos em função de um conjunto de normas rígidas e absolutas; valorizam a obediência, o respeito pela autoridade, o trabalho, a tradição e a manutenção da

ordem; desencorajam as trocas verbais entre os pais e as crianças. Resultados baixos no que diz respeito à estimulação da independência e individuação dos filhos também fazem parte do *cluster Authoritarianism*.

Em relação aos resultados das investigações de Baumerind e de outros autores no que diz respeito à relação entre este padrão de práticas educativas e determinadas características das crianças, a revisão da literatura sobre esta questão realizada por Maccoby & Martin (1983), aponta, de uma forma sumária, para um conjunto de conclusões que a seguir se resumem.

As crianças de pais autoritários tendem a exibir algumas dificuldades nas suas relações com os pares, retraem-se e evitam tomar a iniciativa social, e apresentam falta de espontaneidade. Apesar de não se comportarem de forma diferente das crianças de pais com outros padrões de práticas educativas, em medidas de resistência à tentação, em testes projectivos e em relatos produzidos pelos pais mostram uma menor evidência de "*consciência*" e parecem exibir, quando confrontados com dilemas que comportam a discussão sobre o comportamento mais correcto numa situação de julgamento moral, uma orientação moral baseada mais num controle externo de que num controle interno. Nos rapazes foi evidenciada uma motivação mais baixa relativamente à *performance* intelectual. Diferentes estudos associaram igualmente o estilo autoritário com níveis baixos de auto-estima e um *locus* de controle externo.

No que toca à agressividade, embora os pais de crianças agressivas tendam a ser autoritários, as crianças de pais autoritários podem ser ou não agressivas. Até ao momento em que Maccoby e Martin realizaram esta revisão sobre os estudos desenvolvidos nesta área, ainda não tinha sido possível chegar a uma conclusão satisfatória sobre quais os aspectos da interacção familiar que seriam importantes para determinar se uma criança filha de pais autoritários teria um controle normal sobre os seus impulsos agressivos ou se seria descontrolada.

### O estilo *Indulgent* - Permissivo

Segundo o trabalho realizado por Baumerind, os pais classificados como permissivos apresentavam-se como tolerantes, tinham uma atitude de aceitação face aos impulsos dos filhos, incluindo os impulsos sexuais e agressivos; utilizavam pouco a punição e evitavam sempre que possível o exercício da autoridade ou a imposição de regras e restrições; fazem igualmente poucas exigências relativamente a um comportamento maturo (“boa educação”, cumprimento de tarefas); permitem às crianças que elas regulem o seu próprio comportamento, tomem as suas próprias decisões e utilizam poucas regras no que diz respeito à gestão do dia a dia da criança (horários de deitar, refeições, tempo para ver televisão, etc.).

No primeiro estudo de Baumerind (1967), os pais Permissivos eram relativamente afectuosos para com os seus filhos, pelo menos em comparação com o grupo autoritário. Em trabalhos realizados mais tarde, os pais permissivos apareciam também caracterizados como frios e desapegados. Este grupo de pais veio, posteriormente, a ser incluído na categoria dos pais negligentes - *Permissive-Neglectful* (Maccoby & Martin, 1983) e apresentavam baixos resultados, tanto na dimensão *demandingness* como na dimensão *responsiveness* - baixos níveis de controle e envolvimento/aceitação.

Os pais classificados como permissivos ou *Permissive - Neglectful* (Maccoby & Martin, 1983), distinguem-se, assim, desta última categoria pois embora apresentassem baixos níveis na dimensão *demandingness*, apresentavam altos níveis na dimensão *responsiveness*.

Num estudo realizado por D. Baumerind (1967) com uma pequena mostra de crianças, a autora salientou que as crianças cujo comportamento era imaturo, isto é, que apresentavam falhas tanto ao nível do controle da impulsividade como ao nível da auto-confiança, tendiam a ter pais permissivos. Num estudo

posterior, realizado com crianças do jardim de infância, Baumerind (1971), verificou que as crianças cujos pais eram Permissivos tendiam a manifestar falta de responsabilidade social e independência. O *follow-up* destas crianças aos 8 e 9 anos de idade revelou que as crianças cujos pais tinham sido permissivos em momentos anteriores do seu desenvolvimento, apresentavam níveis baixos, tanto ao nível da *performance* cognitiva como social.

A questão da permissividade raramente se coloca quando se trata de comportamentos socialmente desejáveis. Ela passa a constituir uma variável importante na diferenciação das práticas educativas parentais no momento em que os pais têm de dar uma resposta face a comportamentos das crianças que perturbam o bem estar dos outros ou que, de alguma forma, constituem uma infracção a uma norma social. Neste sentido, a permissividade face à agressão tem constituído o foco da atenção de numerosos esforços de investigação. As conclusões destes estudos parecem, no entanto, revelar, ainda, alguma falta de sistematização, apontando para explicações parciais sobre as relações encontradas entre estas duas variáveis. Uma melhor compreensão desta problemática parece exigir um trabalho aprofundado ao nível do estudo das interacções pais-crianças nas diferentes situações e contextos onde estes comportamentos se manifestam, tendo em consideração a circularidade dos processos implicados.

Maccoby & Martin (1983), salientam algumas das questões levantadas por estes estudos que podem sumariar-se nos seguintes pontos: a) a existência de uma correlação positiva entre a permissividade dos pais e os comportamentos agressivos dos filhos, apenas quando esses comportamentos agressivos eram dirigidos para os pais ou para outros membros da família, não se provando a existência desta relação quando se trata de comportamentos agressivos exibidos fora de casa, Yarrow et al); b) o modelo de Olweus (1980), construído a partir de um estudo sobre a agressividade fora de casa e realizado com rapazes em

dois períodos do seu desenvolvimento - frequência do 6<sup>a</sup> ano e 9<sup>o</sup> ano de escolaridade - incluiu questões retrospectivas sobre as características temperamentais precoces das crianças e as reacções precoces das mães. Neste estudo, Olweus descobriu que o temperamento precoce dos rapazes parecia exercer uma contribuição, tanto directa como indirecta, relativamente à sua agressividade posterior. Crianças temperamentais e impositivas tinham uma ligeira tendência a tornarem-se mais tarde agressivas, dependendo das reacções das suas mães, mas, simultaneamente, estas crianças pareciam gerar comportamentos permissivos nas suas mães relativamente à agressão e esta permissividade, por seu turno, reforçaria a agressão. Por outro lado, uma atitude emocional negativa da mãe face à sua criança em fases iniciais do seu crescimento estava associada ao uso de uma disciplina rígida quando esta frequentava o 6<sup>o</sup> ano de escolaridade e este facto encontrava-se ligeiramente associado a níveis mais elevados de agressividade no 9<sup>o</sup> ano de escolaridade; c) os estudos de Patterson demonstraram que os pais dos rapazes que não apresentam problemas de comportamento actuam de uma forma eficaz quando se trata de parar os comportamentos aversivos dos seus filhos cada vez que estes ultrapassam um determinado limiar. Os pais dos rapazes agressivos não apresentavam esta competência. Existe, pois, uma certa evidência de que os pais de rapazes não agressivos não são permissivos em relação aos comportamentos aversivos dos seus filhos mas no entanto o comportamento dos pais dos rapazes agressivos é mais difícil de situar na dimensão permissivo/não permissivo. Eles, na verdade, parecem não ter uma atitude de aceitação relativamente aos comportamentos aversivos das crianças e, em vez disso, esses comportamentos provocam, neles, sentimentos de zanga e uma reacção contra-coerciva. As suas reacções não são, no entanto, eficazes para pôr termo aos comportamentos aversivos dos seus filhos.

Assim como referem Maccoby e Martin (1983), se o estudo de Olweus, bem

como outros estudos que o precederam, sublinharam a importância da permissividade dos pais em relação aos comportamentos agressivos dos seus filhos como um factor que contribui para a agressividade das crianças, talvez não seja completamente claro o tipo de comportamentos presentes neste padrão. Os pais permissivos tendem a ser caracterizados como defendendo a ideia que é natural e certo que as crianças mostrem zanga em relação aos pais e que estas emoções não devem ser reprimidas. No entanto, alguns pais que afirmam permitirem frequentemente às suas crianças serem agressivas, também relatam sentirem-se, por vezes, incapazes de tolerar as contínuas aversões das crianças, reagindo então com punições duras.

Estes elementos poderão levar à consideração de que a permissividade, pelo menos em alguns pais, é parte de um complexo e conflituoso padrão de atitudes e comportamentos. Ela reflecte, sem dúvida, algumas vezes, mais a falta de atenção e indiferença dos pais, do que uma preocupação relativa aos direitos das crianças. As crianças são autorizadas a exibirem comportamentos aversivos porque dá demasiado trabalho aos pais tentarem por termo a estes comportamentos.

Para concluir e relativamente aos efeitos deste padrão de práticas educativas classificado como permissivo, parece que na generalidade ele apresenta mais efeitos negativos que positivos, uma vez que ele se encontra associado com o facto das crianças serem impulsivas, pouco independentes e pouco responsáveis.

### **O estilo *Authoritative* - Democrático**

Baumerind (1967, 1971) caracteriza este padrão de práticas educativas a partir dos seguintes elementos: as expectativas dos pais face ao comportamento das crianças e as regras que devem balizar esse comportamento são claramente definidas; reforço firme das regras e normas e uso de ordens e sanções quando necessário; atitudes encorajadoras da independência e individualidade da

criança; comunicação aberta entre pais e filhos, sendo os pais capazes de atender ao ponto de vista da criança, assim como expressar o encorajamento das trocas verbais; reconhecimento dos direitos dos pais e das crianças.

O padrão *Authoritative* caracteriza-se, assim, pela existência de uma reciprocidade entre as expectativas e exigências que os pais manifestam relativamente aos comportamentos das crianças e a sua compreensão em relação às necessidades, sentimentos e pontos de vista da mesma.

O controle *firme*, apresentado como uma das principais características diferenciadoras deste padrão, relaciona-se com a existência de regras e normas claramente definidas e reforçadas pelos pais, mas acompanhadas de uma prática democrática ao nível da tomada de decisão, bem como de uma relação afectuosa entre os membros da família.

Nos estudos realizados por Baumerind, as crianças de pais *Authoritative* manifestavam-se como mais competentes, tanto ao nível social como intelectual (responsabilidade social, assertividade social e intelectual).

No que diz respeito à relação entre este padrão de práticas educativas e a auto-estima das crianças, um vasto corpo de estudos (Coopersmith, 1967; Comstock, 1973; Mc Eachern, 1973), parecem evidenciar a existência de uma relação entre o exercício de um *controle firme* e altos níveis de auto-estima.

O desenvolvimento moral foi uma das outras áreas relativamente à qual este padrão de práticas educativas parece ter um efeito positivo. As crianças cujos pais eram classificados nesta categoria apresentavam uma maior maturidade ao nível do seu desenvolvimento moral (Hoffman, 1970); exibiam uma atitude mais “humanista” - preocupadas com o efeito do seu comportamento nos outros em vez de apenas com a conformidade às regras e apresentavam índices mais elevados relativamente ao comportamento pró-social (Yarrow, Waxler & Scott, 1971).

### **O estilo *Neglectfull- Negligente/Desligado***

Este padrão de práticas educativas é caracterizado por baixos *scores* tanto na dimensão *demandingness* como na dimensão *responsiveness*. Isto é, os pais classificados nesta categoria parecem, tal como os pais permissivos, prestarem pouca atenção à definição de regras que balizem o comportamento da criança, fazem poucas exigências relativamente às responsabilidades e deveres das mesmas, à sua maturidade mas, simultaneamente, mostram-se, igualmente, indiferentes face às necessidades das crianças, distantes das suas preocupações, apresentando-se emocionalmente desligados dos seus filhos.

O envolvimento diz respeito ao grau segundo o qual os pais se encontram comprometidos com o seu papel de pais, preocupados em proporcionar o desenvolvimento harmonioso das suas crianças. Excepto em determinados casos extremos de disfunção nas relações pais/crianças, a decisão de manter uma criança como membro da família implica um certo grau de comprometimento dos pais para com a criança relativamente ao seu bem estar e desenvolvimento equilibrado. Embora a variabilidade do envolvimento, abaixo e acima daquilo que pode ser considerado um nível básico, seja considerável e possa estender-se desde os pais que se encontram completamente consumidos pelo papel de pais até aos pais que facilmente se encontram absorvidos por outras actividades e que têm pouco tempo para dispendir com a criança, os pais desligados parecem estar motivados para fazer tudo o que seja necessário para minimizar os custos de tempo e esforço dispendidos na interacção com a criança (Maccoby & Martin, 1983).

Na generalidade, os estilos parentais que estão associados com baixos níveis de envolvimento são passíveis de reflectir o desejo de manter a criança à distância. Os estilos parentais associados com níveis altos de envolvimento, provavelmente cobrem um conjunto mais extenso de modalidades de interacção

que aparecem como o reflexo das diferentes concepções dos pais sobre o que será um nível ótimo de exercício do seu papel. Alguns estilos parentais associados a níveis altos de envolvimento podem, ainda que motivados para responderem da melhor forma possível aos interesses das crianças, serem incompatíveis com um nível ótimo de desenvolvimento da criança. (Maccoby & Martin, 1983).

Numa relação caracterizada por níveis muito baixos de envolvimento parental, os pais tendem a orientar o seu comportamento em função de um evitamento de situações inconvenientes. Assim, respondem às necessidades imediatas da criança de forma a pôr termo, rapidamente, a essas mesmas necessidades. Algumas componentes da função parental têm, no entanto, pouco a ver com este tipo de respostas imediatas, mas antes com o preenchimento de objetivos a mais longo prazo, relacionados com a trajetória de desenvolvimento da criança, por exemplo, o estabelecimento de regras sobre os trabalhos de casa, a definição de limites no que toca à aceitação de comportamentos aversivos em relação às outras crianças ou a familiarização da criança com os diferentes princípios que governam as relações inter-pessoais.

Estas funções parentais podem estar grandemente reduzidas ou simplesmente desaparecer e, no entanto, sobreviver um nível mínimo de funcionalidade da relação. Maccoby e Martin (1983), salientam a importância de conhecer-se, que funções e em que extensão são abandonadas mais cedo que outras, no caso dos pais desapegados, e se a ordem de abandono dessas funções é invariável entre diferentes famílias, ou apenas no interior de certos *clusters* de famílias.

No que diz respeito ao impacto deste padrão de práticas educativas relativamente ao desenvolvimento da personalidade das crianças, o estudo realizado por Block (1971), centrado sobre a relação entre o nível de envolvimento dos pais e um dos aspectos do desenvolvimento da criança que

Block denominou de *controle do ego* - definido como o modo pessoal segundo o qual cada indivíduo monitoriza e controla os seus impulsos - constitui uma investigação paradigmática neste domínio. Num dos extremos, estariam situados os indivíduos que apresentam um funcionamento caracterizado por um excessivo controle dos impulsos e adiamento da gratificação e, no outro extremo, os indivíduos com um controle insuficiente dos impulsos e uma incapacidade para adiar a gratificação.

Neste estudo realizado por Block que envolveu diferentes momentos de avaliação das famílias e das crianças - primeira infância (21 e 36 meses de idade), pré-adolescência e adolescência (11, 14 e 15 anos de idade) - foi encontrada uma relação clara entre o nível de envolvimento dos pais e o controle do ego nas crianças. Os pais desapegados - mães classificadas como infelizes relativamente às suas tarefas de “donas de casa”, despreocupadas em relação à educação dos seus filhos e de uma forma geral pouco maternais, indiferentes e distantes e pais igualmente desinteressados relativamente aos seus filhos, descontentes com a vida de casa e manifestando uma vontade de não ter mais filhos - encontravam-se associados a crianças com níveis baixos na dimensão controle do ego.

Pulkkinen (1982) encontrou resultados semelhantes num estudo longitudinal realizado na Finlândia, onde procurou estudar a relação entre o nível de envolvimento dos pais e diferentes aspectos do auto-controle nas crianças. Os pais foram classificados a partir da dimensão rotulada como *child centered guidance* versus *parent centered (selfish) child rearing*. Os pais que se encontravam no polo *child centered guidance* apresentavam as seguintes características: estavam a par das actividades que as crianças desenvolviam fora de casa e conheciam os seus amigos e colegas, interessavam-se pela vida escolar da criança, favoreciam uma conversação diária com os seus filhos, tinham em conta a opinião da criança, confiavam nela, eram consistentes e firmes nos seus

pedidos, utilizavam restrições e castigos justos e raramente ou nunca utilizavam castigos físicos. Este padrão de envolvimento aproxima-se do estilo *Authoritative*.

Com 14 anos de idade, as crianças cujos pais apresentavam estas características eram mais responsáveis, empreendedoras, competentes nas relações sociais e manifestavam ter uma boa relação com os seus pais. Por contraste, as crianças de pais *parent-centered parents* eram impulsivos (apresentavam falta de concentração, alterações do humor, gastavam facilmente dinheiro e tinham dificuldade de controlar os seus impulsos agressivos), desinteressados pela escola, com tendência para o diletantismo, gostam de andar pela rua, passar o tempo em discotecas e os seus pais normalmente não gostam dos seus amigos. Têm tendência para começar a fumar e beber mais cedo e, por volta dos 20 anos, tinham maiores probabilidades de serem hedonistas, com pouca tolerância à frustração, falta de controle emocional e com dificuldades de estabelecer objectivos a longo prazo, bebem em excesso e têm mais frequentemente problemas com a justiça.

Para concluir, parece que o envolvimento parental está positivamente associado com diferentes aspectos relacionados com um desenvolvimento equilibrado da criança. No entanto, é igualmente possível pensar que um nível demasiado elevado de envolvimento poderá tornar-se introsivo e hiper-controlador. Será, assim, talvez, legítimo supôr que os níveis óptimos de envolvimento devem estar em ligação com o nível de desenvolvimento da criança - serem elevados quando a criança é imatura e diminuírem à medida que a criança é capaz de funcionar de forma mais independente.

Numa revisão da literatura sobre os trabalhos realizados no final dos anos oitenta e década de noventa, no âmbito do estudo da influência das práticas educativas parentais no desenvolvimento da personalidade da criança,

encontramos um vasto campo de investigações que utilizaram como referência os modelos de Baumerind e Maccoby, mas que dirigiram, preferencialmente, a sua atenção para o impacto das práticas educativas parentais no desenvolvimento psico-social dos adolescentes. A maioria destas investigações utilizaram, na avaliação das práticas educativas parentais, a percepção dos adolescentes sobre as práticas educativas dos seus pais, derivando uma grande parte dessas medidas do *Child Report of Parent Behavior Inventory* (CRPBI : Shafer, 1995).

Alguns destes estudos utilizaram uma abordagem tipológica, focalizando a sua atenção no padrão geral de organização das práticas educativas - tipologia dos estilos parentais de Baumerind (1971), na versão revista por Maccoby (1983); outros, apenas, algumas dimensões presentes nas práticas educativas parentais. Como exemplo desta segunda abordagem, podemos referenciar os estudos realizados por Feldman, Wenzel et al (1990, 1991, 1993), que procuraram avaliar o impacto das práticas centradas no uso de uma disciplina dura (caracterizada pelo autoritarismo e uso de técnicas de disciplina punitivas) e numa disciplina inconsistente (os pais agem em relação à criança de acordo com as suas próprias necessidades, estados de humor, disponibilidade etc..) *versus* práticas centradas na criança (nas quais os pais têm como principal prioridade a promoção do bem estar psicológico da criança) nas relações do adolescente com os seus pares (1990), na performance escolar (1991) e motivação para o sucesso escolar (1993).

Um dos pontos a realçar nestas investigações, diz respeito à avaliação do impacto de variáveis mediadoras relacionadas com as competências sociais, como a de *Self Restrain* (capacidade para controlar os impulsos, suprimir a agressão, considerar os outros e sentido de responsabilidade) e com o ajustamento emocional, na relação entre as práticas educativas e a *performance escolar*. De uma forma global, estes estudos apontaram para a existência de

uma relação entre estas variáveis e as diferenças ao nível da performance e motivação escolar, bem como entre estas variáveis e as diferenças ao nível das práticas educativas parentais. O uso de uma disciplina dura e inconsistente, estaria relacionado com uma menor capacidade de *Self Restrain*, e com índices de desajustamento emocional, o que explicaria uma parte significativa das diferenças, no sentido negativo, ao nível da performance e motivação escolar. Um resultado inesperado destas investigações, resultante do estudo longitudinal realizado em 1993, foi a conclusão de que as práticas educativas parentais centradas na criança, na fase inicial da adolescência, não constituíam um preditor independente da capacidade de *Self Restrain* e dos esforços académicos, quando o adolescente atingia a escola secundária. Não deixando de considerar a necessidade de replicar o estudo para uma avaliação mais precisa deste resultado, os autores avançam a hipótese, de que este estilo de práticas educativas possa ser percebido pelos rapazes, numa fase mais avançada da adolescência, como hiperprotector, não deixando espaço às necessidades de autonomia e independência.

Em relação aos trabalhos que seguiram de uma forma mais próxima a tipologia de Baumerind (1971), revista por Maccoby em 1993, alguns focalizaram-se numa ou duas variáveis relativas ao desenvolvimento da criança ou adolescente (sucesso académico, maturidade afectiva, estatuto sociométrico), outros procuraram abarcar uma maior variedade de dimensões.

O estudo realizado por Dornbush, Mounts, Darling, Lamborn e Steinberg (1994), poderá, de alguma forma, ser considerado como paradigmático desta linha de investigações. Esta investigação surge na sequência de um estudo realizado por Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbush em 1991, onde os autores já tinham introduzido a classificação das práticas educativas parentais a partir dos quatro estilos: *Authoritative*, *Authoritarian*, *Indulgent* e *Neglectfull* e não apenas na sua versão tripartida onde o estilo *Indulgent* e *Neglectfull* eram

confundidos no estilo Permissivo, (Baumerind, 1971). A preocupação em realizar uma avaliação mais cuidadosa do impacto das práticas educativas parentais no desenvolvimento do adolescente leva-os à realização de um estudo longitudinal, através de uma amostra de, aproximadamente, 4000 estudantes entre os 14 e os 18 anos de idade que já tinham participado no estudo realizado em 1991.

A amostra destes estudos foi constituída a partir de estudantes de nove escolas de Wisconti e do norte da Califórnia. As escolas foram seleccionadas de forma a permitir a constituição de uma amostra de adolescentes provenientes de diferentes estratos sócio económicos e de diferentes origens étnicas ( Asiático-Americanos, Euro-Americanos e Hispano-Americanos).

As medidas utilizadas incluíram: **variáveis sócio-demográficas; estilos parentais** - a partir de um questionário passado aos adolescentes que incluía diferentes itens seleccionados de forma a corresponder ao conjunto de dimensões já identificadas em estudos anteriores, (Shaefer, Steinberg, 1990) - *acceptance / involvement* e *Strictness / supervision*; **desenvolvimento psico-social** - a partir da sub-escala de competências sociais do *Adolescent Self Profile* (Harter, 1982), e de duas sub-escalas do *Greenberg's Psychosocial Maturity Inventory* (orientação para o trabalho e auto-confiança ); **Performance escolar** - a partir da sub-escala de competências escolares (Harter,1982), e de uma escala contruída, para este estudo, que mede a orientação dos adolescentes para o trabalho escolar; **problemas de comportamento** - a partir de relatos sobre o envolvimento dos adolescentes em comportamentos de consumo de drogas e álcool, comportamentos disruptivos na escola e delinquência; **eternalização do sofrimento**- a partir de uma versão da escala de depressão do *Center for Epidemiologic Studies* (CES-D , Radolf, 1997 ).

Os resultados da primeira avaliação tinham apontado para as seguintes conclusões: os adolescentes cujos pais eram Democráticos obtinham *scores* mais elevados, e os adolescentes cujos pais eram Negligentes *scores* mais baixos, em quase todos os índices de ajustamento. Os adolescentes, tanto no padrão Autoritário como no padrão Indulgente, mostravam uma mistura de traços positivos e negativos, sendo que os adolescentes de pais Autoritários apresentavam resultados razoavelmente bons em medidas de performance escolar e comportamentos desviantes, mas resultados pobres em medidas de auto confiança e de auto-conceito. Os adolescentes cujos pais foram classificados como Indulgentes, obtinham maus resultados em medidas relacionadas com o envolvimento no trabalho escolar, bem como em medidas relativas ao consumo de drogas e álcool e comportamentos disruptivos na escola, mas resultados relativamente bons em medidas de competência social e auto-confiança.

Relativamente aos resultados do estudo de *follow-up*, foram apontadas as seguintes conclusões: no que se refere ao ponto de partida em que se encontrava cada um dos grupos de adolescentes, quando da primeira avaliação, aqueles cujos pais foram classificados como Democráticos apresentavam vantagens relativamente aos outros jovens, em medidas de competência psico-social, competência escolar, eternalização do sofrimento e problemas de comportamento. A análise longitudinal indicou uma estabilidade ao longo do tempo em quase todos os domínios, com apenas duas exceções: o auto-conceito académico que aumentou e o mau comportamento na escola que diminuiu. Parece assim, que os efeitos positivos de um estilo Democrático durante o ensino secundário resultam mais da manutenção de níveis prévios, do que do desenvolvimento contínuo das competências do adolescente.

Um padrão semelhante de estabilidade foi encontrado nos adolescentes cujos pais eram Autoritários, com uma importante exceção: enquanto que as

desvantagens encontradas no primeiro estudo, no que diz respeito à autoconfiança do adolescente, associadas com um padrão Autoritário, mantiveram-se ao longo do tempo, durante o período de um ano em que foi realizado o estudo de *follow-up*, os jovens com pais Autoritários mostraram um aumento significativo dos problemas associados à eternalização do sofrimento. Uma hipótese explicativa avançada pelos autores para estes dados, foi a de que o aumento dos índices de sofrimento psicológico e somático, relatado por estes jovens, estaria relacionado com uma exposição contínua a um ambiente familiar caracterizado por um hiper-controle psicológico que se tornaria cada vez mais desadequado à medida que o adolescente se desenvolvia.

Os adolescentes cujos pais foram classificados como Indulgentes, continuavam a manifestar um perfil psicológico misto. Estes jovens foram inicialmente descritos como bem ajustados mas, especialmente orientados para os seus pares e para actividades sociais valorizadas pelos adolescentes. Um ano depois, esta descrição tornava-se ainda mais adaptada. Os adolescentes deste grupo tornavam-se mais positivos relativamente ao seu auto-conceito académico, e relatavam um menor sofrimento somático mostrando, simultaneamente, um declínio significativo relativamente à sua orientação, motivação para o trabalho escolar, bem como um aumento dos comportamentos disruptivos na escola.

No tocante aos adolescentes cujos pais foram classificados como Indulgentes, se já eram evidentes as desvantagens ao nível psicológico e comportamental quando do primeiro momento da avaliação, ao longo de um ano de *follow-up*, esta situação foi-se agravando, com quedas agudas ao nível da orientação e motivação para o trabalho escolar e aumentos significativos dos índices de delinquência e envolvimento em comportamentos de consumo de álcool e drogas.

No que diz respeito aos efeitos relativos à origem étnica, embora esta questão

não constituísse o foco deste estudo, os autores referem que a maioria dos resultados foram consistentes com dados encontrados noutras investigações, acerca do impacto das diferenças étnicas ao nível do desenvolvimento dos adolescentes. A este respeito, os autores referem que alguns dos efeitos dos estilos parentais parecem ser moderados pela origem étnica do adolescente.

Assim, de uma forma geral, as relações existentes entre o estilo *Authoritative* e a competência psicológica e académica parecem ser mais férteis entre os jovens Euro-Americanos. Uma hipótese explicativa para este facto seria a de que este estilo de práticas educativas prevalece entre as famílias de origem Euro-Americana e de classe média, estando em maior consonância com o seu estilo de vida, de forma a que os adolescentes provenientes destes meios e educados segundo um padrão *Authoritative*, teriam uma maior probabilidade de sentir o eco e amplificação destas práticas entre os grupos e redes sociais onde se inserem ( Steinberg & Darling, 1994 ).

Igualmente ainda de salientar, a propósito da influência da origem étnica, que as consequências negativas de um estilo Autoritário não são tão severas entre os grupos minoritários como entre os grupos de jovens Euro-Americanos. Estes dados parecem estar em consonância com a hipótese avançada por diferentes autores de que os jovens provenientes de minorias étnicas, especialmente aqueles de classe baixa, poderiam beneficiar de um estilo relativamente mais Autoritário (Baldwin & Baldwin, 1989 ; Baumerind, 1972; Dornbush et al., 1987). Uma possível explicação seria a de que o estilo Autoritário seria mais benéfico entre as famílias cujas circunstâncias de vida apelam para um controle mais rígido e vigilante. Outra hipótese, igualmente plausível, aponta para que o significado do estilo Autoritário, ou de qualquer outro estilo seja moderado pelo contexto cultural em que se inscreve e, conseqüentemente, interpretado de forma diversa, por crianças de origem étnica e estatuto socio-económico diferente. Assim, o que em determinados contextos pode ser entendido como

intrusivo, noutros contextos poderá ser sentido como sinónimo de atenção e preocupação.

Os autores referem, no entanto, a necessidade de ter em conta o facto de, em determinados domínios, nomeadamente ao nível dos problemas de comportamento e eternalização do sofrimento, o estilo *Authoritative* parece apresentar benefícios semelhantes em diferentes nichos ecológicos, não tendo sido possível encontrar nenhum grupo onde o estilo *Authoritative*, tivesse produzido efeitos negativos no desenvolvimento dos adolescentes, nem nenhum grupo onde tivessem sido encontrados efeitos benéficos de um estilo *Neglectfull*.

Assim, de uma forma global, é possível afirmar que a combinação de uma falta de disciplina e de envolvimento dos pais, produz consequências que podem ser consideradas como universalmente negativas. A combinação da atenção e sensibilidade face às necessidades da criança / adolescente, com uma exigência de responsabilidade e maturidade relativamente ao seu comportamento, produz diferentes benefícios e poucas desvantagens para os adolescentes de diferentes meios sócio-culturais.

## AUTO-ESTIMA

Ao discutir o conceito de auto-estima, somos remetidos, necessariamente, para o processo de estruturação do *Self* que, de acordo com as perspectivas constructivistas, aparece como o resultado do papel activo do sujeito na construção da sua visão do mundo e de si próprio.

Na análise do processo que conduz à estruturação do conceito de *Self*, Harter (1983) refere dois grandes temas que serviram de eixo orientador da mesma. Estes dois grandes temas reflectem duas teorizações que estão na origem dos estudos sobre o *Self*.

O primeiro envolve a distinção introduzida por Wiliam James em 1890, de dois aspectos fundamentais do *Self*: o *I* que define o *Self* enquanto actor ou sujeito e o *Me* que define o *Self* enquanto objecto de conhecimento. O segundo envolve o *Self* na sua relação com os outros, de que forma é que o conhecimento do *Self* se encontra relacionado com o nosso padrão de interações sociais e com o desenvolvimento do conhecimento dos outros (Baldwin, 1897; Cooley 1902; Mead, 1925).

Para Lewis e Brooks Gunn, a tarefa do *Self* - criança enquanto sujeito, é a de desenvolver a compreensão sobre a natureza existencial do *Self* no sentido da sua existência separada dos outros no mundo. O *Self* como objecto refere-se à necessidade da criança, desenvolver categorias através das quais se pode definir a si mesma, tendo em conta o mundo exterior.

No que se refere à relação do *Self* com os outros, Cooley (1982) refere o papel dos outros como semelhante ao de um espelho social. Ele defende que o que se constitui como o *Self* é o que imaginamos que os outros pensam de nós, da nossa aparência, do nosso carácter, das nossas finalidades. Lewis e Brooks Gunn (1979), colocaram particular ênfase na forma como o conhecimento dos outros está relacionado com o desenvolvimento do *Self* categorial.

Estas duas grandes questões, presentes na formulação de Wiliam James e de Cooley, constituíram o fundamento para a conceptualização de Harter sobre a auto-estima que define como “o nível de olhar global que enquanto pessoas construímos sobre o *self*,” (Harter, 1985, 1986).

William James defende que, na avaliação que o sujeito faz do *Self*, este vai centrar-se, preferencialmente, nos domínios de competência a que atribui maior importância, naqueles relativamente aos quais pretende ser bem sucedido. Assim, o sentido global da auto-estima resultaria do *ratio* entre o nível de sucesso e a nossas pretensões. Se construirmos uma imagem de nós próprios

como indivíduos competentes, em áreas relativamente às quais aspiramos ser bem sucedidos, teremos uma auto-estima elevada por oposição, se construirmos uma visão de nós próprios como incompetentes, em áreas nas quais aspiramos obter sucesso, o resultado será uma baixa auto-estima.

Para Cooley (1902), a metáfora do espelho social, constitui o principal vector explicativo da construção da auto-estima. Os outros constituem o espelho a partir do qual obtemos informação sobre o *Self*. As opiniões dos outros são incorporadas na nossa visão sobre o *Self*. Assim, se os outros tiverem uma boa imagem de nós, o nosso sentido de auto-estima será elevado. Por oposição, se os outros tiverem uma imagem fraca de nós próprios, esta imagem será incorporada sob a forma de uma baixa auto-estima.

Harter testou tanto a hipótese de William James como de Cooley, através de estudos realizados com crianças e adolescentes, a partir da utilização do *Self perception Profile for Children*, (Harter 1985).

Este instrumento, permitia avaliar a percepção que a criança tem sobre as suas competências em diferentes áreas (competências escolares e físicas, aparência física e comportamento), bem como a sua auto-estima global. Subjacente à construção desta escala, encontra-se o pressuposto defendido por Harter, de que as crianças não se sentem igualmente competentes em todos os domínios de competência, construindo uma imagem global do seu *Self*, para além destes julgamentos sobre as suas competências em diferentes áreas. A auto-estima seria, assim, vista como um constructo supra ordenado, que não pode ser inferido a partir de uma mera soma da avaliação que o sujeito faz das suas competências e atributos.

Uma das primeiras constatações a que Harter chegou nestes estudos, realizados com crianças e adolescentes, foi a da existência de crianças que, apesar de obterem um perfil muito semelhante relativamente à avaliação que fazem das

suas competências nas diferentes áreas acima mencionadas, apresentavam diferentes níveis de auto-estima. Esta constatação constituiu, desde logo, uma pista para a verificação da hipótese de James, no sentido em que a diferença encontrada nos níveis de auto-estima estaria relacionada, com o facto da criança atribuir uma importância e significado diversos às diferentes áreas de competência.

Para testar este pressuposto, Harter vai transformar, numa segunda fase deste estudo, o modo como os itens da escala estavam formulados, de forma a obter uma informação sobre o grau de importância que cada criança atribui às diferentes áreas de competência, comparando posteriormente, os resultados obtidos com a primeira avaliação. Na verdade, quando existia uma discrepância, no sentido negativo, entre a importância que a criança atribuía a uma determinada área de competência e a avaliação que esta fazia das suas competências nessa mesma área, o resultado era uma auto-estima mais baixa. Os diferentes testes de correlações realizados permitiram mesmo concluir que a relação entre construir uma imagem de si próprio como competente em domínios considerados importantes e a auto-estima, excede a correlação entre ver-se como competente em domínios não considerados importantes e a auto-estima.

No sentido de testar a hipótese de Cooley, Harter, na terceira fase do seu estudo, adapta mais uma vez os itens da *Perceived Competence Scale for Children*, de forma a obter informação sobre o nível de suporte e aprovação que as crianças recebem nas diferentes áreas. Os resultados vieram confirmar o modelo de Cooley. Na verdade, os sujeitos que tinham níveis mais baixos de suporte reportavam uma auto-estima mais baixa, aqueles com níveis moderados de suporte apresentavam níveis moderados de auto-estima e aqueles que recebiam níveis mais elevados de suporte manifestavam uma auto-estima mais elevada.

Harter chega, ainda, à conclusão que o conjunto de ambos os determinantes presentes no modelo de William James e de Cooley tinham um efeito aditivo. Para cada nível de suporte social (representado por uma média dos níveis de aprovação dos colegas da turma e dos pais), uma maior competência em áreas consideradas relevantes resultaria em níveis maiores de auto-estima. Da mesma forma, em cada nível de competência em domínios considerados importantes, quanto mais a criança sentir suporte dos seus colegas e pais, maior será a sua auto-estima. Os indivíduos com uma menor auto-estima são aqueles que reportam tanto incompetência em domínios que consideram importantes, como ausência de suporte por parte dos outros. (Harter, 1993).

Para além desta verificação dos pressupostos básicos presentes no modelo de James e Cooley, Harter ao longo dos seus estudos, procurou, igualmente, perceber sobre que base se forma a auto-estima, quais os seus determinantes e que tipo de funcionamento apresentam indivíduos com níveis diferentes de auto-estima.

Tomando como referência o modelo de James e relativamente a uma análise dos domínios de competências e atributos mais valorizados pelos indivíduos, a autora constata que as auto-avaliações no domínio da aparência física estariam fortemente correlacionadas com a auto-estima e que esta área ocuparia um lugar especial, quando comparada com outros atributos ou áreas de competências. Ao procurar uma explicação para este facto, postula a ideia de que a aparência física poderia ser considerada como um domínio omnipresente, sempre acessível à observação dos outros e do *Self*, por contraste com outros domínios, como a competência escolar ou académica e o comportamento moral, apenas acessíveis em contextos específicos.

Desde muito cedo, a aparência física aparece como uma dimensão altamente saliente que provoca reacções de avaliação psicológica, susceptíveis de serem incorporadas na construção do nosso sentimento sobre o *inner self* (Harter, 1992).

Diferentes estudos têm demonstrado que aqueles que são considerados como

atraentes, de acordo com os cânones da sociedade, recebem uma atenção mais positiva do que aqueles que são julgados como menos atraentes. A importância que a sociedade contemporânea atribui à imagem física e à necessidade de preservar a todo o custo uma boa aparência em qualquer idade, constitui certamente um dos factores que contribui para esta situação.

No seguimento desta constatação, uma das questões a que Harter procurou responder foi a de perceber em que sentido se constroi a relação entre a aparência física e a auto-estima; o que aparece em primeiro lugar? Será que a avaliação que fazemos da nossa aparência física precede, isto é, determina a construção de um sentimento de valor próprio - *Self-Worth*? Ou, ao contrário, será que a auto-estima influencia a avaliação que fazemos da nossa aparência física?

No sentido de testar as duas hipóteses acima referidas Harter (1992) coloca estas duas questões directamente a uma amostra de adolescentes. Os seus estudos revelaram que cerca de metade dos adolescentes respondiam em favor da primeira hipótese e a outra metade em favor da segunda hipótese. O primeiro grupo, mostrava-se mais preocupado que o segundo com a aparência física e com a sua imagem, revelando ainda um padrão particular de sofrimento, sobretudo pronunciado no sexo feminino. As adolescentes do sexo feminino que foram incluídas neste grupo manifestavam uma menor auto-estima e referiam, ainda, sentir-se mais deprimidas que as adolescentes do segundo grupo.

Na sua investigação sobre os pressupostos presentes no modelo de Cooley, do espelho social, a autora vai analisar quais as opiniões que se tornam mais relevantes na determinação da auto-estima. A aprovação num domínio publico, protagonizada pelos colegas da classe, pelos grupos, organizações a que pertencemos, pelos colegas de trabalho ou a aprovação daqueles com que estabelecemos uma relação mais íntima, e que nos conhecem melhor, isto é, o grupo de amigos mais próximos, a família?

Todos os estudos vieram a confirmar que a aprovação num domínio público é muito mais crítica para a construção da auto-estima do que a aprovação da família ou dos amigos mais próximos.

Para melhor documentar esta constatação, Harter identificou novamente dois grupos de adolescentes: os que recebiam um elevado suporte dos colegas da classe mas baixo suporte dos amigos mais próximos, e os que apresentavam o padrão oposto. A avaliação dos níveis de auto-estima dos dois grupos revelou que a auto-estima era extremamente alta para o primeiro grupo, e relativamente baixa para o segundo.

Uma vez demonstrada a relação estatística entre a auto-estima e a aprovação no domínio público, Harter procura, igualmente, perceber quais os processos psicológicos que estão por detrás desta relação e que consciência existe nos indivíduos sobre a ligação entre a aprovação dos outros e a auto-estima? Mais uma vez, encontra dois grupos de indivíduos, dois tipos de funcionamento: aqueles para quem a aprovação dos outros precede e determina a construção de um sentimento de valor próprio e aqueles para quem a auto-estima precede a aprovação dos outros. O primeiro grupo apresentava uma menor auto-estima que o segundo.

Segundo Harter, um dos factores que poderá contribuir para este nível mais baixo de auto-estima no segundo grupo poderá estar relacionado com o facto de aqueles que baseiam a sua auto-estima na aprovação dos pares serem particularmente vulneráveis, pois vêem esta aprovação como algo de flutuante, sujeito a mudanças, que necessariamente fazem balançar e determinam a imagem que constroem de si mesmos.

A partir destes dois tipos de funcionamento acima descritos, Harter especula sobre a existência, de dois padrões de indivíduos. os *Me-people* e os *I-people*.

*“Os Me-people, preocupam-se com a sua imagem, são muito sensíveis à aprovação dos outros e não se conseguem libertar do espelho. A imagem que vêem reflectida no espelho aparece no entanto frequentemente assombrada, uma vez que*

*apresentam níveis baixos e flutuantes de auto-estima e uma atitude depressiva. Vestem com maior probabilidade, o manto de um falso self, julgando frequentemente os outros bem como o seu self” (Harter, 1992).*

*“Os I-people, não se encontram preocupados com a sua imagem quer no espelho físico, quer no espelho social. Embora se apreciem a si próprios, dirigem a sua contemplação para o mundo exterior, para a apreciação dos outros, para o experienciar e o viver da vida. É mais provável que os I - people, conheçam e actuem, de acordo com o seu verdadeiro self, (Harter, 1992).*

Para além da especulação sobre estes dois padrões de funcionamento, Harter, a partir dos pressupostos de William James e Cooley, chega à definição de um modelo próprio sobre os factores de risco associados a uma constelação de sintomas depressivos nos adolescentes a que chamou de *Depression Composite* e que inclui uma baixa auto-estima, sentimentos depressivos e falta de esperança.

A associação entre a depressão e um conjunto particular de cognições, nomeadamente aquelas que envolvem o *self*, tem sido fortemente posta em evidência pelas teorias e investigações recentes na área da depressão.

A percepção de incompetência em domínios considerados importantes para o indivíduo e a ausência de suporte social nestas áreas, não influencia apenas a auto-estima mas provoca, igualmente, segundo a autora uma reacção emotiva nos adolescentes que resulta num estado crónico de humor depressivo.

Por sua vez, um vasto campo de estudos que se preocuparam em analisar as causas do suicídio em crianças e adolescentes colocaram em evidência uma constelação de factores que aparecem como predictores de comportamentos suicidas e que incluem as variáveis presentes no modelo de Harter, nomeadamente, falta de suporte social, baixa auto-estima, afecto depressivo e falta de esperança ou desespero (Baumeister, 1990; Carlson & Cantwell, 1982; Cicchetti & Schneider-Rosen, 1986; Pfeffer, 1986; Pfeffer, Conte, Plutchick & Jerrett, 1979; Rutter, 1988; Rutter,

Izard, & Reed, 1985).

Sendo evidentes os contributos dos estudos na área da auto-estima, para o campo da saúde mental, nomeadamente ao nível das perturbações associadas à depressão, duas questões surgem como relevantes nesta área. Uma diz respeito à possibilidade que o indivíduo poderá ter de melhorar o seu nível de auto-estima e a outra aos mecanismos de protecção do *Self*.

No que concerne ao primeiro ponto e de acordo com os pressupostos de William James, existiriam dois caminhos a que o indivíduo poderia recorrer para aumentar o seu nível de auto-estima: melhorar os seus níveis de competência ou diminuir as suas aspirações. Ambos serviriam para diminuir a discrepância entre competência e importância, o que levaria por seu turno a aumentar o nível de auto-estima.

Apesar da plausibilidade destas estratégias, elas não se encontram tão facilmente acessíveis quanto seria à primeira vista de supôr. Em relação à possibilidade do indivíduo diminuir a importância que atribui a determinados domínios de competência, dois factores parecem dificultar este processo: um diz respeito ao facto dos domínios normalmente seleccionados como importantes se referirem a áreas valorizadas na nossa sociedade, pela maioria das pessoas, reflectindo a cultura vigente, sendo, portanto, difícil desvalorizar a sua importância. Por outro lado, estes domínios são igualmente valorizados pelos outros significativos, pelos pares e pela família, e aquilo que se torna importante para eles é também importante para o indivíduo, uma vez que existe o desejo implícito de lhes agradar, sendo, portanto, mais uma vez, difícil de reduzir a importância atribuída a essas áreas (Harter, 1993).

No que diz respeito à possibilidade do indivíduo melhorar as suas competências, para além dos condicionalismos inerentes aos limites naturais associados ao potencial físico e intelectual de cada um, a importância que os mecanismos de comparação social assumem na definição de *standards* que nos permitem fazer uma auto-avaliação e melhorar a nossa *performance*, poderá constituir, igualmente, um factor inibidor

desta possibilidade. Mesmo que o indivíduo esteja motivado para melhorar a sua performance, e que se tenham verificado progressos relativamente ao seu passado, encontra-se sempre presente o fantasma dos níveis de *performance* obtidos por alguns dos seus pares, com quem dificilmente o sujeito poderá competir, (Harter, 1993).

Duas outras razões de ordem geral apontadas por Epstein (1991) citado em Harter (1993), contribuem, igualmente, para a dificuldade de pôr em prática ambas as estratégias plausíveis de reduzir a discrepância entre a importância e a competência. Uma diz respeito ao facto dos esquemas ou postulados de ordem superior, presentes num sistema conceptual hierarquicamente organizado, como a nossa teoria sobre o *self*, sentimentos sobre as competências individuais, auto-estima e julgamentos de valor de ordem geral, serem muito mais resistentes à mudança de que os construtos de ordem inferior, associados a situações específicas. Estes sentimentos de ordem superior foram normalmente adquiridos em fases precoces do desenvolvimento e derivam, frequentemente, de experiências emocionais significativas, a que o indivíduo poderá ter dificuldade de aceder através de processos conscientes, tornando por isso difícil a sua transformação. A outra refere-se à ideia que “ *as pessoas têm um interesse vivo em manter a estabilidade das suas teorias pessoais sobre a realidade, uma vez que estas constituem o único sistema disponível que lhes permite dotar de sentido o mundo em que vivem e guiar o seu comportamento.*” Epstein, 1991 citado em Harter, 1993.

Tomando, assim como referência o modelo de James, estas constituiriam explicações possíveis para as dificuldades que o sujeito poderá experimentar quando se trata de tentar pôr em prática estratégias plausíveis para aumentar os níveis de auto-estima. Se olharmos agora para esta questão, de acordo com o modelo de Cooley, encontramos-nos perante o problema do suporte que o indivíduo recebe dos outros e da forma como esse suporte determina o seu nível de auto-estima.

No que se refere ao suporte que o indivíduo recebe dos pais, da família, que se constituem como uma das principais fontes de suporte na infância e na adolescência, existem diferentes factores, relacionados com condições de vida stressantes na família, depressão dos pais, práticas educativas caracterizadas pela distância afectiva, por um comportamento desligado ou restritivo que tornam este sistema incapaz de fornecer o suporte necessário.

Harter, Marold, e Whitesell (1992) identificaram, igualmente, nos seus estudos, uma outra faceta crítica do suporte, a que chamaram de *conditionality* -condicionamento (Harter, Marold & Whitesell, 1992), e que define como “*a extensão segundo a qual, sentimos que só obtemos suporte, quando correspondemos às expectativas dos pais ou do grupo de pares*”. Esta atitude contrasta com um suporte incondicional (Rogers & Diamond, 1954), no qual recebemos apoio e somos amados em função daquilo que somos enquanto pessoas, e não porque correspondemos às expectativas dos outros.

O nível de suporte e o condicionalismo do suporte, encontram-se correlacionados um com o outro. Os pais e pares que fornecem normalmente pouco suporte adoptam, tipicamente, uma atitude em que apenas dão suporte, quando o indivíduo corresponde às expectativas por estes definidas. Estes efeitos negativos do condicionalismo do suporte parecem manter-se mesmo quando o nível de suporte é controlado. Uma explicação para este facto seria a possibilidade do sujeito perceber este suporte, não como algo dirigido ao *self*, mas como uma resposta contingencial a determinados comportamentos e atitudes por ele exibidos (Harter, 1993).

A extensão segundo a qual os pais ou os pares se envolvem neste tipo de suporte constitui, segundo Harter, um estilo que os pais ou os pares transportam para a relação e ao qual a criança ou o adolescente fica submetido, o que afectará a sua auto-estima. Nesta situação, o sujeito apenas poderá obter mais suporte se conseguir melhorar a sua *performance* de forma a atingir os *standards* dos pais ou dos pares nas áreas por eles consideradas importantes. Harter, nos seus estudos, descobriu que,

para os pais, essas áreas seriam as competências escolares e o comportamento e, para os pares, a competência atlética, a aparência física e a simpatia. Mas, como já foi referido, a capacidade do indivíduo melhorar o seu nível de *performance* encontra-se igualmente limitada, o que lhe deixa, desta forma, pouco espaço de manobra.

Analisadas algumas das razões que limitam a possibilidade do indivíduo, por si só, aumentar a sua auto-estima quando se encontram presentes os seus determinantes negativos associados à discrepância entre nível de competência num dado domínio e importância atribuída ao mesmo, bem como à ausência de suporte nesses mesmos domínios, poderá, ainda, colocar-se a questão sobre os mecanismos protectores do *self*, da auto-estima, presentes, ou não, em diferentes padrões de funcionamento psicológico.

As teorias da atribuição causal, aplicadas ao domínio da auto-estima, fornecem algumas pistas de reflexão para esta questão. De acordo com uma perspectiva cognitivista, o auto-conceito não resulta de um processo de interacção passiva do sujeito com o meio ambiente mas, de uma construção activa do sujeito, constituindo-se como uma estrutura dinâmica que organiza os processos intra e interpessoais (Schunk, 1990, citado em Senos, 1996).

De acordo com esta perspectiva, os sujeitos procuram activamente informações, ao longo do seu processo de vida, de forma a estruturarem um conceito de si que lhes permita interpretar e reconhecer o seu próprio comportamento em interacção com o mundo social envolvente e dotar de significado as experiências vividas. Esse processo, de procura e selecção de informação, é guiado pela necessidade de estabilidade e consistência, factores essenciais à construção de uma identidade.

Nesta procura e selecção da informação, o indivíduo recorre, por vezes, a estratégias que lhe permitem salvaguardar a sua imagem e preservar esta estabilidade.

Um dos fenómenos mais estudados, no domínio dos processos de atribuição causal, na sua relação com a auto-estima, têm sido as *Self Serving Biases*.

As *Self-Serving Biases* representam a tendência que as pessoas manifestam para interpretar e explicar os resultados das acções de uma forma favorável ao *self*, para realizarem julgamentos e interpretações, sobre si próprias, sobre o seu comportamento e sobre o comportamento dos outros de uma forma favorável ao *self*.

As *Self Serving Biases* podem assumir diferentes formas. No que diz respeito aos resultados das acções, através da atribuição do sucesso a causas internas e do insucesso a causas externas, isto pode ser extensível aos resultados da acção de um grupo a que estamos ligados, pela atribuição do sucesso à nossa influência no grupo, e do insucesso à acção dos outros. No que se refere à percepção que os outros têm de nós próprios, aqui as *Self Serving Biases* podem actuar a diferentes níveis do tratamento da informação (Shrauger, 1975, citado em Blaine & Crocker, 1993): a) recepção de, e memória para as avaliações; b) acesso à validade da fonte de avaliação; c) atribuições relativas a um *feed-back* avaliativo; d) mudança nas auto-avaliações; e) satisfação em relação a um *feed-back* negativo ou positivo; f) motivação relativamente às performances subsequentes; g) julgamentos acerca do controle que temos sobre os acontecimentos.

Numa revisão da literatura sobre a associação entre os *self serving biases* e a auto-estima, Blaine e Crocker (1993) referem que, apesar de algumas inconsistências, é possível encontrar um padrão relativamente claro de resultados que põem em evidência o facto das pessoas com uma auto-estima elevada, apresentarem o uso de *self serving biases*, nas suas atribuições sobre acontecimentos positivos e negativos, na forma como retêm a informação, no seu acesso à credibilidade do *feed-back*, nas mudanças do seu auto-conceito após *feed-back*, e nos seus julgamentos sobre o controle que detêm sobre os acontecimentos. As pessoas com uma auto-estima baixa não manifestam o uso destas *self serving biases*. Em metade dos estudos revistos, os indivíduos com uma auto-estima baixa são imparciais nas suas reacções em relação aos acontecimentos negativos e positivos, enquanto que na outra metade dos estudos,

as pessoas com baixa auto-estima revelam o uso de *self deprecating biases*. As *Self Serving Biases* têm sido, igualmente, associados à depressão (Campbell, 1986; Tennen & Herzberger, 1987, citado em Blaine & Crocker, 1993).

Assim, se o campo da atribuição causal parece fornecer pistas para a compreensão de algumas das questões inerentes aos mecanismos de protecção do *Self*, à sua ligação com a auto-estima e com a depressão, será talvez legítimo interrogar se o uso destes mecanismos aparentemente associados a níveis mais altos de auto-estima e a uma menor tendência para perturbações de ordem depressiva, não poderá ter outros efeitos perversos. Será que o indivíduo ao proteger o seu *self*, a sua auto-estima, enviesando, para isso se necessário, a “realidade”, não poderá estar a gerar disfunções de outra ordem? Que lugar deverá ser dado aos indivíduos que constroem uma imagem enviesada de si próprios, que distorcem sistematicamente os resultados das suas acções, o *feed-back* dos outros, que se tornam insensíveis aos mesmos logo que estes constituam uma ameaça para a sua imagem, continuando, provavelmente, a agir de forma desajustada e sendo cada vez mais incapazes de operar uma mudança dos seus comportamentos, das suas atitudes?

Se a avaliação da auto-estima pode ser considerada como um indicador do ajustamento emocional, se está provada a associação entre esta variável e as perturbações de ordem depressiva, talvez alguma precaução deva ser tomada na leitura deste índice. Indivíduos com uma auto-estima elevada poderão, de facto, apresentar um funcionamento social desajustado, sendo incapazes de tomar consciência sobre esta situação, o que restringe, à partida, a possibilidade de mudança de comportamento.

De acordo com esta linha de reflexão e no âmbito das investigações sobre o estatuto social da criança no grupo de pares, alguns estudos procuraram analisar a relação entre a forma como a criança se vê a ela própria (utilizando a *Perceived Competence Scale for Children, Harter*), e a forma como ela é vista e aceite pelo grupo de pares

(estatuto sociométrico). Os resultados destes estudos revelaram que não existiam diferenças significativas, na auto-estima global, entre as crianças rejeitadas-agressivas e as crianças com estatuto médio ou popular, verificando-se mesmo uma tendência para estas crianças sobrevalorizarem as suas competências sociais. (Boivin & Béguin, 1989; Patterson, Kupersmidt et al., 1990; Zakrisky & Coie et al., 1996).

## ESTATUTO SOCIAL DA CRIANÇA NO GRUPO DE PARES/ REPUTAÇÃO SOCIAL

Nos últimos anos, tem-se assistido ao ressurgimento de um interesse crescente sobre a questão do ajustamento social da criança, em particular quando esse ajustamento é definido a partir do grupo de pares (Coie & Dodge, 1982).

Uma parte deste interesse está relacionada com um vasto campo de investigações, que colocou em evidência a importância do grupo de pares enquanto fonte de informação na predição do ajustamento social futuro da criança. (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, & Trost, 1973; Kolberg, Lacrosse & Ricks, 1972; Roff, Sells & Golden, 1972, citados em Coie & Dodge, 1982).

A entrevista sociométrica (Moreno, 1943), constituiu, durante os anos quarenta e cinquenta, uma das principais fontes de informação no estudo das relações entre pares. Actualmente, os dados sociométricos são utilizados na detecção de crianças em risco e sua selecção para programas de prevenção.

Uma das questões polémicas na literatura sobre escolhas sociométricas e definição do estatuto sociométrico, tem sido a da utilização de uma só dimensão, a da aceitação social (definida pela resposta dos pares à questão - *de quem é que gostas mais?*) ou a utilização de uma combinação do índice de aceitação social com o índice de rejeição social (definido pela resposta dos pares à questão - *de quem é que gostas menos?*).

Gootman (1977) e Asher (1977) chamaram a atenção para a necessidade de utilizar

tanto as escolhas negativas como as escolhas positivas, sob o risco de estabelecer-se uma confusão no polo negativo da dimensão aceitação social, entre as crianças rejeitadas e as crianças negligenciadas também referidas em estudos anteriores como isoladas e que recebem *scores* baixos, tanto para as escolhas negativas como para as escolhas positivas.

Coie, Dodge et all., 1982 ) salientam que uma segunda confusão ocorre no pólo positivo da aceitação social, entre as crianças que obtêm um índice elevado de escolhas positivas e um índice baixo de escolhas negativas - crianças populares - e as crianças que, embora obtendo, também, um índice elevado de escolhas positivas, obtêm, igualmente, um índice elevado de escolhas negativas, para estas crianças Coie, Dodge et all. (1982) propuseram a designação de crianças controversas.

A questão da combinação entre as escolhas positivas e escolhas negativas colocou em evidência duas dimensões que Perry (1979) designou de preferência social - definida pela diferença entre as escolhas positivas e as escolhas negativas - e impacto social - definida a partir de uma soma das escolhas positivas e negativas.

Coie e Dodge et all. (1982) vão utilizar estas duas dimensões na construção das fórmulas que permitem a definição dos cinco estatutos sociométricos: Crianças Populares, Rejeitadas, Controversas, Médias, Negligenciadas.

Na tentativa de conhecer os padrões de comportamento e características das crianças associados à rejeição e aceitação no grupo de pares, numerosos estudos identificaram diferentes variáveis, positivamente ou negativamente correlacionadas com a rejeição e aceitação social, bem como com o impacto social: comportamentos anti-sociais (agressão física, agressão verbal, exclusão dos pares durante as brincadeiras) por oposição aos comportamentos pró-sociais (cooperação, conversação social, manifestação de afecto físico); liderança, timidez, padrões de aproximação numa relação (iniciação de uma relação) e atracção física.

Dodge num estudo divulgado em 1983, utilizou 6 variáveis comportamentais para caracterizar o perfil de cada estatuto sociométrico da criança numa amostra de 537 crianças: *perturba* - comportamento perturbador do grupo-*tímido*, *luta*- inicia, envolve-se em lutas, maltrata os colegas, bate-lhes, ofende-os - , *procura ajuda* - pede frequentemente ajuda para as tarefas sem investimento ou esforço para as resolver (este item encontrava-se fortemente correlacionado com um item utilizado na primeira fase deste estudo - *lento para aprender*) - *líder*.

Neste estudo, as crianças populares, que foram descritas pelos pares em termos pró-sociais, obtinham scores mais elevados nos itens *coopera*, e *líder*, e scores mais baixos nos itens *perturba*, *luta*, *procura ajuda*. As crianças rejeitadas apresentavam um perfil oposto, obtinham scores baixos para os dois ítems pró-sociais - *coopera* e *líder* - e scores elevados nos ítems *perturba o grupo*, *luta* e *procura ajuda*. Estes dois grupos não diferem um do outro relativamente aos scores obtidos no item *timidez*.

As crianças controversas são mais facilmente caracterizáveis quando relacionadas com as crianças populares e rejeitadas e apresentam um perfil que reúne características dos dois grupos. São vistas como semelhantes às crianças rejeitadas relativamente às características *perturba o grupo* e *inicia lutas*, sendo também, frequentemente, nomeadas para o item *procura ajuda*; por outro lado são vistas, tal como as crianças populares, como líderes no grupo de pares. Não são consideradas tão cooperantes como as crianças populares, mas também não são vistas como apresentando lacunas tão sérias nesta área, como as crianças rejeitadas. São sobretudo avaliadas neste ítem de uma forma semelhante às crianças de estatuto médio. O facto das crianças deste grupo se situarem abaixo do nível médio para o ítem *timidez*, constitui um fundamento para a ideia de que estas crianças apresentariam um perfil onde a sua visibilidade no grupo, a sua actividade e assertividade constituiriam características marcantes. Este grupo

das crianças controversas já tinha sido identificado por Roff (1972), ainda que não analisado de uma forma tão sistemática. Os resultados de um estudo de *follow-up* realizado por este autor referem, que no seio de populações de baixo estatuto sócio-económico, estas crianças apresentam probabilidades de tornarem-se delinquentes juvenis. As suas qualidades de liderança transformam-nas em figuras dominantes no grupo de pares delinquentes.

As crianças negligenciadas caracterizam-se, essencialmente, pela obtenção de scores mais elevados no ítem *timidez* e pela falta de visibilidade no grupo, por contraste com as crianças controversas. São as menos frequentemente nomeadas, tanto para os ítems com uma valência positiva, como para os ítems com uma valência negativa.

Dodge, no seu artigo publicado em 1983, chama a atenção para as limitações das investigações que, ao procurarem avaliar os determinantes comportamentais da aceitação ou rejeição da criança no grupo de pares, basearam-se na observação de grupos já existentes, onde o estatuto social da criança já se encontrava definido, sendo, portanto, possível que os comportamentos observados resultassem mais de uma resposta a um estatuto adquirido, em vez de constituírem-se como um determinante desse mesmo estatuto.

Para ultrapassar este problema, o autor introduz uma nova situação experimental 1- *Play groups* - onde crianças que não se conheciam anteriormente eram reunidas num grupo, com o objectivo de brincarem em conjunto, durante um período de duas semanas, em sessões de uma hora. Em cada sessão, o animador estruturava os primeiros 20 minutos, envolvendo as crianças em tarefas específicas e, nos 40 minutos seguintes, as crianças brincavam livremente, ficando o animador sentado a um canto da sala. Esta nova situação experimental permitia observar os comportamentos da criança nas suas interações iniciais, em grupos numa fase de formação e seguir o seu

percurso até que o estatuto social já estivesse definido.

Coie e Kupersmidt (1983), descobriram a existência de uma correlação elevada entre o estatuto social adquirido pelas crianças nestes grupos experimentais e o estatuto que tinham na sua classe.

O estudo realizado por Dodge (1983), onde esta nova situação experimental foi introduzida, para além de confirmar os perfis comportamentais associados aos diferentes estatutos já descritos anteriormente, colocou em evidência novos elementos relativos aos padrões de comportamento e interação das crianças na sua associação com os fenómenos de rejeição e aceitação social no grupo de pares, com consequências para a compreensão da etiologia desses fenómenos, bem como para a intervenção clínica.

Um dos resultados interessantes diz respeito ao domínio das reacções dos pares relativamente aos comportamentos da criança, onde Dodge verificou que, mesmo quando as crianças rejeitadas e negligenciadas se envolviam em comportamentos semelhantes aos das outras crianças, as respostas que elas recebiam dos seus pares eram menos frequentemente positivas e mais frequentemente negativas do que as respostas obtidas pelas crianças de estatuto popular ou médio. Por outro lado, Dodge verificou, igualmente que, mesmo quando as crianças populares se envolviam em brincadeiras agressivas, comportamentos de exclusão de pares ou disputa de objectos, os pares respondiam mais positivamente do que quando esses comportamentos eram protagonizados por outras crianças. Mesmo que possa considerar-se que os comportamentos exibidos pelas crianças populares sejam qualitativamente menos aversivos que os das outras crianças, Dodge chama a atenção para a possibilidade de uma explicação baseada na reputação social adquirida pelas mesmas, o que lhes permitiria exibir comportamentos aversivos sem terem de sofrer as suas consequências. Outra hipótese avançada diz respeito à

interferência do factor atracção pessoal que diferentes investigações demonstraram estar correlacionado com a aceitação no grupo de pares.

Para além da questão associada à reacção do grupo de pares e à possibilidade dela constituir um elemento que vai reforçar o estatuto social emergente, deixando pouco espaço à mudança de comportamentos, este estudo veio, ainda, colocar em evidência uma outra questão, relacionada com a evolução, ao longo do tempo, dos padrões de aproximação na relação. A possibilidade de olhar para este aspecto evolutivo permitiu, por exemplo, descobrir que, ao contrário do que se pensava, na fase inicial dos *Play-Group*, as crianças rejeitadas ou negligenciadas, quando comparadas com as outras crianças, não exibiam comportamentos de aproximação social menos frequentemente do que aquelas. Estes comportamentos, resultavam, no entanto, em interações curtas que encontravam recusa por parte dos pares. Este padrão inicial daria, origem posteriormente, à tendência para a criança saltar de par em par, na procura de um companheiro para a brincadeira, mas sem resultados. Estas descobertas vieram a pôr em causa a ideia, veiculada pelos investigadores clínicos, de que os programas de intervenção com crianças negligenciadas deveriam dirigir-se para um incremento da frequência das interações sociais destas crianças com os seus pares, apontando antes para a necessidade de intervenções dirigidas para a qualidade e competência dos comportamentos de aproximação social desenvolvidos por estas crianças, tal como Asher, Markell e Hymel (1981) tinham sublinhado.

A questão das crianças rejeitadas tem constituído um elemento central na literatura sobre o estatuto social da criança no grupo de pares, uma vez que este grupo parece apresentar um maior risco no que se refere ao desenvolvimento de problemas graves de ajustamento ao longo do seu percurso de vida.

☞ Segundo Coie (1990), o processo que está na origem da rejeição social, pode ser

descrito em termos de quatro fases de desenvolvimento: uma fase precursora, na qual os padrões de comportamento, atitudes, expectativas sociais, padrões de resposta afectiva e prioridades em termos de objectivos sociais e competências relacionadas com um eventual estatuto no grupo de pares, ganham forma; uma fase de emergência do estatuto social, no qual as interacções da criança com um grupo de pares significativo resulta na rejeição da mesma por esse grupo; uma fase de manutenção, durante a qual a rejeição pelo grupo de pares se torna numa realidade estável e duradoura para algumas das crianças rejeitadas; e, finalmente, uma fase de consequência, na qual outros aspectos da vida do ajustamento social do indivíduo, deterioraram-se ao ponto de se transformarem em desordens identificáveis.

Em relação à fase precursora, aos comportamentos que estão na origem do processo de rejeição, Coie (1990) refere que, embora os comportamentos agressivos e disruptivos constituam os factores que mais frequentemente têm sido correlacionados com a rejeição social no grupo de pares, é necessário tomar em consideração que nem todos os comportamentos agressivos têm as mesmas implicações negativas para o estatuto social. Os grupos de crianças têm normas para aquilo que é aceitável e apropriado e estas normas podem envolver distinções que, numa primeira abordagem, se revelam subtis e complexas aos olhos dos observadores adultos. A chave para a compreensão da rejeição nos grupos de crianças requer, assim, uma compreensão acerca daquilo que constitui um desvio relativamente a estas normas. Isto implica uma compreensão, tanto da definição das normas do grupo, como dos limites em relação aos quais o desvio relativamente a essas normas se torna aceitável. (Coie 1990).

Por outro lado, nem todas as crianças rejeitadas manifestam estas características agressivas. Diferentes estimativas têm revelado que as crianças agressivas e disruptivas constituem, apenas, metade das crianças rejeitadas. Os comportamentos agressivos e disruptivos são, ambos, comportamentos altamente visíveis, e podem ser observados de um modo mais imediato, que outras formas de comportamento. Como

resultado, constituem as categorias de comportamento negativo mais frequentemente utilizadas nos *designs* experimentais onde as crianças rejeitadas e não rejeitadas são comparadas. (Coie, 1990).

Mas, existem na verdade, outras causas para a rejeição social que têm recebido suporte empírico. Rubin (1985) por um lado e Rubin, LeMare, e Lollis (1990) por outro, propuseram um segundo padrão de comportamento, associado à rejeição no grupo de pares. Este segundo padrão envolveria um comportamento de isolamento social conjugado com a insegurança e ansiedade social. Este grupo foi caracterizado, igualmente, por comportamentos de submissão e pelo facto das crianças serem facilmente estigmatizadas e vitimizadas pelas outras crianças do grupo, tendo sido associado, do ponto de vista da patologia clínica, a problemas de eternalização.

Ao procurar compreender o processo que levaria estas crianças a serem rejeitadas pelos seus pares, Coie (1990) refere que o isolamento social, por si só, não constituiria uma causa de rejeição; no entanto, a sua associação com a ansiedade social que estas crianças parecem manifestar poderia, sim, constituir-se como uma causa para este fenómeno. As crianças que são socialmente ansiosas, são menos predizíveis para os pares, sendo capazes de adoptar atitudes e comportamentos susceptíveis de as embaraçar a elas próprias e aos outros. Como resultado, acabam por tornar as outras crianças ansiosas, provocando a sua presença um impacto aversivo (Coie, 1992).

Para além destas duas grandes dimensões: - agressividade, comportamento disruptivo e isolamento social - que explicariam uma grande parte da rejeição social no grupo de pares, uma outra dimensão, avançada por Asher e Williams, que coloca em relação a questão da amizade com a do estatuto social, poderá, igualmente, contribuir para uma explicação sobre as causas da rejeição social. Esta dimensão foi formulada por Asher em termos de seis factores: *será a outra criança alguém com quem é divertido estar? em quem posso confiar? similar a mim? será que ela me facilita, ao invés de*

*me colocar obstáculos, os meus objetivos? que me faz sentir bem acerca de mim mesmo?*

No sentido, ainda, de aprofundar o conhecimento do fenómeno da rejeição social e de distinguir, no seio do grupo das crianças rejeitadas, as crianças rejeitadas-agressivas e as crianças rejeitadas não agressivas, alguns estudos procuraram, para além de avaliar as diferenças de comportamento destas crianças, analisar, também, as suas experiências emocionais (sentimentos de solidão, satisfação social), a percepção subjectiva que constroem sobre as relações inter-pessoais, a avaliação que fazem das suas competências e a sua auto-estima.

Boivin e Béguin, num estudo publicado em 1989, referem que nem todas as crianças rejeitadas experienciam uma percepção negativa de si próprias. Cerca de 50% das crianças rejeitadas na amostra, revelavam uma auto-percepção negativa das suas competências nos diferentes domínios presentes na *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1983), bem como uma auto-estima baixa. Estas crianças tendiam a sub-avaliar as suas competências, padrão que poderia estar na origem de problemas de eternalização do sofrimento (Rubin, 1990). As restantes 50% das crianças, revelavam uma imagem bastante positiva de si próprias, o que pode ser entendido como uma recusa para admitir a sua falta de competência, ou o uso inconsciente de *self serving biases* que, como já foi referido, permitem distorcer os acontecimentos de forma a garantir uma protecção da auto-estima.

Patterson, Kupersmidt et al, num estudo publicado em 1990, sobre a relação entre a percepção que as crianças têm do *self* e das relações interpessoais, e o estatuto sociométrico, confirmam os resultados obtidos por Bovin. As crianças rejeitadas-agressivas não reportavam um auto-conceito significativamente diferente das outras crianças, mas sobrestimavam significativamente, tanto a sua

competência social como a sua competência comportamental, quando comparadas com a avaliação realizada por outras pessoas (pares, professores). No que diz respeito à sua percepção sobre as relações interpessoais com os outros significativos - pais, amigos - as crianças rejeitadas agressivas reportavam receber menos amor e afeição do pai do que qualquer outro grupo. Este estudo revelou uma relação entre o estatuto sociométrico e a forma como a criança percebe a relação com o seu pai mas não com a sua mãe. Tais resultados encontram-se em consonância com estudos anteriores (Parke et al., 1988; Roff et al., 1972) que sugerem a existência de uma correlação mais estreita entre a relação pai-criança e a aceitação no grupo de pares, do que entre a ligação mãe-criança e a aceitação no grupo de pares. No que diz respeito à relação com os amigos, as crianças negligenciadas, mas não as crianças rejeitadas-agressivas, manifestavam uma falta de companheirismo na sua relação com os melhores amigos, embora estas últimas reportassem maior conflito nessa relação. Este constituía, aliás, o único indicador por elas reportado, relativamente a dificuldades sentidas na relação com os pares, sendo possível que as razões desse conflito fossem atribuídas à provocação dos pares.

Parkhurst e Asher (1992), num estudo realizado com adolescentes, ao procurarem distinguir estes dois sub-grupos, no que se refere ao seu comportamento, às suas experiências emocionais e à sua preocupação acerca das relações interpessoais, referem, igualmente, que os jovens rejeitados-não agressivos não apresentavam valores elevados nos itens comportamentais relacionados com a agressividade ou com os comportamentos disruptivos, embora evidenciassem níveis elevados de solidão e preocupação relativamente ao facto de serem humilhados e rejeitados. Em contraste, os adolescentes rejeitados-agressivos, por comparação com os de estatuto médio, obtinham valores elevados para os comportamentos agressivos, mas não nos itens relacionados com a timidez ou com os comportamentos submissos e também

comportamento, bem como repetir as interações desajustadas, o que contribuiria para a rejeição social no grupo de pares. Por outro lado, a ideia que a associação entre as crianças rejeitadas-não agressivas e os problemas de eternalização envolve o papel mediador do auto-conceito e da auto-estima sugere que a consciência sobre o estatuto social negativo no grupo de pares constituiria uma condição necessária para uma baixa auto-estima.

Em relação à consciência que as crianças têm do seu estatuto social no grupo de pares, os resultados deste estudo revelaram, mais uma vez, que as crianças rejeitadas-agressivas têm tendência para sobrestimar o seu estatuto social, enquanto que as crianças rejeitadas não-agressivas, apresentavam uma maior acuidade relativamente à consciência que têm do seu estatuto social no grupo de pares. Esta diferença verificava-se, em particular, no que se refere às escolhas negativas, onde as crianças rejeitadas agressivas, não só sobrestimam esta dimensão em comparação com as crianças rejeitadas-não agressivas e com as crianças de estatuto Médio, mas igualmente, em termos absolutos. No que respeita às escolhas positivas, ambos os grupos esperavam, de uma forma não realística, obter o mesmo número de escolhas positivas do que o grupo das crianças de estatuto médio, apresentando, assim, tendência para sobrestimar esta dimensão.

Estes dados poderão fornecer uma possível explicação para resultados encontrados em estudos anteriores no que se refere às experiências emocionais e percepção sobre as relações interpessoais destes dois grupos, Parkhurst e Asher, 1992). Se as crianças rejeitadas-agressivas acreditam que são menos rejeitadas pelos pares do que realmente são, então é provável que se sintam menos sozinhas e que manifestem uma menor necessidade de ajuda do que as crianças rejeitadas agressivas (Zakriski & Coie, 1996).

↙ No que se refere à acuidade da percepção sobre o estatuto social das outras

crianças do grupo, as crianças rejeitadas-agressivas, apresentavam níveis semelhantes aos das crianças rejeitadas-não agressivas e aos das crianças de estatuto Médio apresentando, mesmo, em termos absolutos, níveis superiores. Estes resultados revelam, assim, que as crianças rejeitadas-agressivas seriam capazes de interpretar os indícios de rejeição relativamente às outras crianças, apesar de subestimarem esta rejeição social quando a mesma se dirige a elas próprias. A constatação deste facto levaria a rejeitar a hipótese de que as crianças rejeitadas-agressivas estariam menos conscientes do seu estatuto social no grupo de pares, como resultado de uma deficiência genérica relativamente à capacidade de ler os indícios de rejeição e aceitação no grupo de pares\*. Em alternativa, seria, antes, de supôr que estas crianças apresentassem uma incapacidade para ler e interpretar o *feed-back* negativo quando este è dirigido a elas próprias, mas não quando é dirigido às outras crianças Zakriski e Coie (1996).

Na verdade, a terceira fase deste estudo veio revelar que as crianças rejeitadas-agressivas teriam tendência para distorcer o *feed-back* emitido pelos pares, no sentido de o tornar mais favorável. Quanto às crianças rejeitadas-não agressivas, estas revelavam ser capazes de uma muito maior acuidade na leitura deste *feed-back*, mesmo quando comparadas com as crianças de estatuto médio. Estes resultados suportariam a relação estabelecida entre este grupo e a depressão.

Coie e Zakriskie concluem, por fim, que se este estudo permitiu sublinhar algumas diferenças importantes na forma como os dois sub-grupos de crianças rejeitadas interpretam as suas experiências sociais, seria importante aprofundar o conhecimento sobre a origem destas interpretações e sobre os processos que conduziram às mesmas.

A grande maioria dos estudos sobre os determinantes do estatuto social das

\* Dodge e Price (1994) formularam a hipótese de que uma *performance* competente em resposta a uma necessidade situacional, ocorre em função de cinco processos sequenciais: *encoding* de indícios relativos a estímulos relevantes, acuidade na interpretação desses indícios, resposta, avaliação da resposta e integração no repertório do comportamento de uma resposta seleccionada.

crianças no grupo de pares tem se centrado na criança como unidade de análise, no estudo das suas características comportamentais e cognitivas. No entanto, e de acordo com o modelo de Coie (1990) sobre a rejeição social, as reações afectivas e os padrões de comportamento que o autor refere estarem presentes na fase precursora das interações que conduzem à rejeição social no grupo de pares, emergem como resultado da história de socialização da criança, da história das suas interações com as figuras parentais e com outros conhecidos, familiares ou não.

Algumas investigações procuraram estudar a influência que a natureza destas relações, nomeadamente as presentes no sistema pais-criança, exercem na determinação do seu estatuto sociométrico no grupo de pares. Dekovick e Janssens (1992) procuraram analisar a relação entre as práticas educativas parentais e o estatuto sociométrico da criança, tomando como variável mediadora o comportamento pró-social, considerado como um dos comportamentos que mais consistentemente aparece correlacionado com o sucesso na relação com os pares em todas as faixas etárias (Coie, Dodge, e Kupersmidt, 1989).

As práticas educativas parentais foram caracterizadas de acordo com a tipologia de Baumerind (1971, 1982) e Maccoby (1983). A partir da observação das interações pais-criança, os autores identificaram dois estilos parentais *Authoritative/Democratic* e *Authoritarian/Restrictive*. Estes estilos foram relacionados com o estatuto sociométrico da criança (crianças rejeitadas e crianças populares) e com o seu comportamento pró-social, avaliado a partir dos professores e dos pares.

Este estudo veio demonstrar a existência de diferenças significativas no que se refere ao estilo de interação dos pais com a criança, entre as crianças rejeitadas e populares. A análise do comportamento dos pais revelou que os pais das

crianças populares têm uma maior probabilidade de adoptar um estilo *Authoritative/Democratic*, quando interagem com a criança. Adoptam mais frequentemente estratégias indirectas e de persuasão verbal (tais como as sugestões e explicações) e atitudes de suporte, encorajamento e reforço positivo. Parecem ser mais sensíveis em relação aos sinais da criança e mais envolvidos com a mesma. Os pais das crianças rejeitadas tendem a adoptar um estilo *Authoritarian/Restrictive*. Manifestam menos emoções positivas na sua interação com a criança, criticando o seu funcionamento pessoal e o seu comportamento na resolução das tarefas, sem fornecer informação sobre o porquê de algo estar errado nem sugestões sobre soluções alternativas. Quando procuram influenciar o comportamento da criança, baseiam-se em ordens directas, proibições e afastamento físico da mesma, substituindo-a na resolução da tarefa em vez de a ajudarem a descobrir as suas próprias soluções.

Verificou-se, igualmente, que o estilo parental dos pais encontrava-se relacionado, não só com o estatuto sociométrico da criança, mas também com o comportamento pró-social, no sentido em que um estilo educativo Democrático e uma relação afectiva positiva com a criança ajudariam a desenvolver um comportamento pró-social. Os dados deste estudo não corroboraram, no entanto, a hipótese de que a influência do estilo de práticas educativas no estatuto sociométrico seria indirecta, mediada pelo comportamento pró-social. Na verdade, a influência do estilo *Authoritative e Authoritarian* sobre o estatuto sociométrico foi tanto indirecta como directa.

Nas investigações de tipo sociométrico existem duas medidas que permitem analisar a percepção dos pares. Uma, diz respeito ao grau de atracção pessoal (Popularidade) entre os membros de um grupo, que acabámos de analisar ao longo deste capítulo, e a outra, refere-se à identificação pela criança de certas características ou traços pessoais dos seus pares (Strayer e col., 1993).

Estas diferentes avaliações fornecem informações sobre os modos de representação que as crianças constroem sobre os seus pares (Asher & Hymel, 1981).

Diferentes autores têm sublinhado, que a ausência na criança em idade escolar, de uma distinção clara entre os conceitos de popularidade e de reputação social, conduziu os investigadores a negligenciar certas dimensões cognitivas e sociais que favorecem a manutenção das percepções das crianças em relação aos seus pares. ( Berndt, 1983; Hymel, 1986; Hymel Wagner & Butler, 1989 citado em Lapointe, Noell & Strayer, 1989).

Para Strayer, o conceito de reputação social da criança é visto como um construto colectivo, que resulta do julgamento partilhado pelos membros de um grupo, num dado contexto, relativamente ao funcionamento social e académico do indivíduo (Rogosh & Newcomb, 1989).

Rogosh e Newcomb (1989) referem que a reputação social da criança é influenciada não apenas pelas suas características, mas, também, pelo processo sócio-cognitivo e capacidades utilizadas pelas crianças na compreensão que desenvolvem sobre o funcionamento dos outros. A reputação social pode regular o tipo de interacção social que os pares desencadeiam em relação a uma determinada criança e condicionar as experiências sociais acessíveis à mesma (Rogosh & Newcomb, 1989).

Como suporte desta conceptualização, Cowen et all. (1973), sugerem que as atitudes e o modo como os pares se comportam relativamente às crianças socialmente rejeitadas ou às crianças vulneráveis poderá reforçar dificuldades iniciais e aumentar a probabilidade de ocorrência de problemas de ajustamento futuro.

As percepções mantidas pelos pares podem desencadear ou dar origem a comportamentos consistentes com essas reputações em relação à criança em

causa (Rogosh & Newcomb, 1989).

Yarrow e Campbell (1963), por exemplo, constataram que o comportamento da criança tinha mais probabilidades de tornar-se consistente com a reputação social do que a reputação social mudar para se tornar consistente com o comportamento.

Esta ideia remete-nos para os resultados encontrados por Dodge, em 1983, no seu estudo sobre os determinantes comportamentais do estatuto social da criança já referenciados anteriormente, a propósito da comparação das reacções dos pares face ao comportamento da criança de acordo com o seu estatuto sociométrico.

Dodge refere, relativamente a esta questão, a existência de um processo cíclico de perpetuação dos comportamentos desajustados nas crianças rejeitadas. Uma vez que as tentativas de mudança manifestadas por estas crianças rejeitadas não conseguiriam receber uma resposta positiva por parte dos seus pares, estas teriam tendência para agravar os seus comportamentos desajustados. Todas estas questões reforçam a importância do estudo das reputações sociais na compreensão dos fenómenos de rejeição social das crianças no grupo de pares.

Lapointe, Noell e Strayer (1993), referem que o estudo das reputações sociais permite-nos chegar mais longe, do que os estudos sociométricos na exploração da riqueza da informação que a avaliação dos pares pode fornecer, relativamente ao funcionamento da criança, e ter em conta a globalidade e a dinâmica do estilo de funcionamento de cada um tal como ele é percebido pelo outro

Para estes autores as análises sociométricas, correntemente utilizadas, negligenciam a variabilidade inter-individual na percepção colectiva que os pares controem sobre a criança, não levando suficientemente em conta a organização multidimensional da reputação social.

Os autores, no sentido de explorarem esta questão, desenvolveram uma investigação com o objectivo de estudar a reputação social da criança em meio escolar. Este estudo, incluiu uma amostra de 230 alunos de duas escolas primárias do Canadá. Para o efeito, foi elaborado um questionário constituído por oito índices que dão conta, a um tempo, do funcionamento social e escolar da criança. Contam-se no primeiro caso, quatro dimensões (bom humor, liderança, cooperação e agressividade) consideradas por diferentes autores (Coie & Dodge, 1983; Dodge 1987; Strayer, 1989) como bastante pertinentes na caracterização dos modos de relação e adaptação social da criança e no segundo, quatro dimensões referentes à área escolar, que incluem as matérias presentes nos programas do Ministério da Educação (matemática, francês, artes plásticas e educação física).

Os resultados deste estudo permitiram identificar quatro perfis de funcionamento social e académico das crianças. As crianças incluídas no perfil I caracterizavam-se por obter uma avaliação muito positiva no conjunto dos diferentes factores e, em particular, no que diz respeito à agressividade, cooperação, matemática e francês. O perfil II reunia crianças com resultados médios nos diferentes factores; este perfil distinguia-se de todos os outros, em relação aos diferentes itens, com excepção do item agressividade. As crianças do perfil III apresentavam resultados abaixo da média em todos os índices de funcionamento social e académico, com excepção do item agressividade. Os alunos incluídos no perfil IV são avaliados muito negativamente pelos seus pares, tanto no plano académico, como no plano social, embora não se distinguíssem dos alunos incluídos no perfil III, para os factores liderança e desporto.

Os resultados desta investigação revelaram, ainda, a existência de uma visão partilhada pelos diferentes elementos do grupo, relativamente a cada uma das crianças. Esta percepção colectiva permite, segundo Strayer a um tempo,

conhecer os modos de representação cognitiva do outro na criança e identificar a existência de uma certa imagem social do aluno.

O exame dos diferentes perfis de funcionamento acadêmico e social das crianças indicou que estas têm tendência para avaliar, de forma relativamente semelhante, os alunos de cada sub-grupo, no que se refere às diferentes dimensões consideradas.

Estes resultados sugerem que o julgamento dos pares apoia-se, no plano qualitativo, numa apreciação global das diferentes características individuais das crianças, fornecendo, assim, um suporte empírico para certos modelos conceptuais que colocaram em evidência as regras e os mecanismos gerais da percepção social.

Segundo o modelo holístico da percepção social, os indivíduos têm tendência para ordenar e organizar as características e traços identificados nos outros, no interior de um todo coerente. Esta percepção global do outro seria qualitativamente diferente da simples soma dos conceitos utilizados para catalogar as pessoas.

Derivadas deste paradigma, as teorias implícitas da personalidade (Markus, 1977; Rogers, 1977; Wyer, 1974) sublinharam que, em geral, as pessoas organizam a sua percepção sobre o outro de forma a que todos os elementos se imbrinquem de acordo com um padrão coerente e lógico.

A percepção social das crianças pode, assim, basear-se na elaboração de teorias ingênuas ou esquemas perceptivos, susceptíveis de facilitar a formação de uma representação social. (Martin e Halverson, 1981; Dorai, 1988, citado em Lapointe et al., 1993).

Uma outra questão que este estudo permitiu verificar foi a existência de uma taxa elevada de acordo entre o julgamento elaborado pelos professores e o dos alunos. Esta correlação era particularmente elevada para as dimensões

agressividade, matemática e francês. A saliência destas áreas poderá constituir uma explicação para a maior concordância nas avaliações emitidas pelas crianças. Os gestos agressivos foram designados, por Ledighan e Younger (1985), como aspectos salientes do comportamento da criança. No que se refere à matemática e ao francês, as actividades escolares consagram uma grande parte do seu tempo à aprendizagem destas matérias sendo, portanto, natural que os alunos disponham de uma informação mais precisa quando da avaliação dos seus pares nestas matérias.

### **Objectivos**

Tendo por base a tipologia dos estilos parentais proposta por Baumerind (1971) e revista por Maccoby (1983) já descrita na introdução deste trabalho, este estudo procurou avaliar a existência de diferenças significativas ao nível das práticas educativas parentais

Na caracterização das práticas educativas parentais foi considerada, sempre que possível, a informação da mãe e do pai, no sentido de avaliar a existência ou não de concordância nos estilos parentais, bem como perceber de que forma é que um mesmo estilo parental pode produzir diferentes efeitos, consoante este seja protagonizado pelo pai ou pela mãe.

Analisar de que forma é que as práticas educativas parentais estão relacionadas com medidas relativas ao ajustamento emocional e social da criança nomeadamente: a percepção que as crianças têm das suas competências, a sua auto estima e a sua integração no grupo de pares, através da avaliação do estatuto sociométrico e da reputação social da criança.

## **METODOLOGIA**

## **Amostra**

A investigação decorreu na CEBI - Fundação para o Desenvolvimento Comunitário de Alverca. A amostra foi seleccionada entre as crianças e respectivas famílias que frequentam o 1º ciclo do ensino básico da escola básica integrada desta instituição. Foi seleccionada uma turma por cada ano do 1º ciclo, perfazendo um total de 89 crianças / famílias. Da amostra inicial, participaram neste estudo 82 crianças, e 43 famílias, das quais 18 representadas pelo pai e pela mãe e 25 apenas pela mãe. Entre esta amostra encontram-se famílias de diferentes estratos sócio-económicos.

## **Instrumentos**

Práticas Educativas Parentais. Na avaliação das práticas educativas parentais foi adoptada uma tradução do California Child Rearing Practice, Block, J. H., (1985).

Este questionário (Q Sort) é constituído por 91 itens, sob a forma de afirmações, que descrevem atitudes dos pais em relação a diferentes áreas da educação. Os pais devem emitir a sua opinião sobre as diferentes afirmações em causa, tendo como referência aquilo que habitualmente constitui as suas práticas educativas, utilizando, para isso, uma escala de 7 valores (concordo totalmente, concordo bastante, concordo ligeiramente, nem concordo nem discordo, discordo ligeiramente, discordo bastante, discordo totalmente). Os 91 itens apresentam-se sob a forma de cartões e a escala está representada num quadro com sete compartimentos. Os pais devem colocar cada cartão no compartimento correspondente à classificação escolhida. As respostas devem obedecer a uma distribuição forçada, devendo ser colocados 13 cartões em cada compartimento, ou seja, 13 para cada valor da escala. (ver anexo A)

Percepção das competências/Auto-estima. Na avaliação das competências e auto-estima da criança foi utilizada uma tradução da Perceived Competence

Scale for Children, Harter.S (1983), (tradução de M.Verissimo & A.J Santos, 1990 - Laboratoire d'Ethologie Humaine, Département de Psychologie, Université du Québec à Montreal, Montréal, Canada). Esta escala é constituída por 28 itens, repartidos em 4 sub-escalas, as três primeiras referentes à auto-apreciação da criança sobre três domínios de competências: a) competências cognitivas, com um ênfase na performance académica; b) competências sociais, na área da relação com os pares, c) competências físicas, principalmente centradas no desporto e jogos de exterior; e a última referente à auto-estima global. Cada item apresentado à criança inclui duas proposições: uma traduzindo um grau elevado de competência e outra um nível mais fraco. Estas duas proposições correspondem a duas descrições de sujeitos. A cada proposição estão associados, ora círculos (pequeno e grande), ora quadrados (pequeno e grande). Os símbolos pequenos significam um acordo parcial com a descrição feita (mais ou menos como o descrito), os símbolos grandes significam um acordo total (exactamente como o descrito).

No caderno de respostas, fornecido às crianças, encontram-se as diferentes proposições, representadas sob a forma de um quadro. De um dos lados do quadro estão inscritos os círculos e do outro os quadrados. É pedido à criança que se identifique com um ou outro tipo de criança, colocando uma cruz no círculo ou no quadrado que melhor corresponda ao seu nível de apreciação (ver anexo B).

Exemplo:

Na parte dos círculos, as crianças preferem jogar nos seus tempos livres, na parte dos quadrados as crianças preferem ver televisão. À criança, é pedido que escolha com quem se julga mais parecida, colocando uma cruz no círculo ou quadrado correspondente, grande ou pequeno, consoante se considere muito ou apenas mais ou menos parecida com a descrição.

Estatuto sociométrico. O estatuto sociométrico da criança foi avaliado a partir do método clássico de nomeação de pares, (Moreno,1943) tendo sido consideradas ambas as dimensões (aceitação social e rejeição social) - indica quais os três colegas da turma de que gostas mais e quais os três colegas de que gostas menos.

Reputação Social. . A reputação social das crianças foi avaliada a partir de uma tradução do questionário construído por Lapointe, Noell e Strayer. (1993), Laboratoire d'Éthologie Humaine, Département de Psychologie Université du Québec à Montréal. Este questionário baseia-se na técnica de nomeação de pares utilizada classicamente em sociometria (Mc Candless & Marshall, 1957) e procura avaliar a percepção que as crianças têm sobre as competências dos seus pares, em duas áreas: competências sociais e competências académicas. Relativamente às competências sociais, foram consideradas quatro dimensões: bom humor, liderança, cooperação e agressividade e relativamente às competências escolares quatro matérias que fazem parte dos programas escolares do Ministério da Educação: matemática, português, artes plásticas, e desporto (ver anexo C).

Cada criança é convidada a avaliar os seus pares a partir da sua própria percepção. Num primeiro tempo, trata-se de identificar os três alunos da classe que, na sua opinião, melhor correspondem às características descritas nos 8 itens, e num segundo tempo, os três alunos que menos correspondem às características enunciadas. Para tal, os alunos dispõem de um caderno onde, em cada página, está inscrito, no topo, a característica a avaliar e por baixo, um quadro com os nomes dos alunos da classe. A criança deve, num primeiro momento, fazer uma cruz a azul sobre os três alunos que mais correspondem àquela característica (mais cooperantes, mais bem humorados, melhores a matemática...) e num segundo momento, retomar o início do caderno e fazer uma cruz a vermelho sobre o nome dos três alunos que menos correspondem

àquela característica (menos cooperantes, menos bem humorados, piores a matemática...).

Para além destes itens, o caderno de respostas inclui, ainda, o item relativo à popularidade, que se refere à avaliação do estatuto sociométrico da criança, já descrito anteriormente.

### **Procedimentos**

Para dar início a esta investigação, os encarregados de educação das crianças foram contactados por carta, enviada através do professor, tendo-lhes sido comunicados os objectivos do estudo, bem como pedida a sua colaboração para responderem ao questionário sobre práticas educativas parentais e autorização para que a sua criança participasse na investigação.

Os pais deveriam, então, devolver ao professor um destacável anexo à carta com a sua resposta, indicando os dias e as horas em que estariam disponíveis para comparecer à entrevista destinada à aplicação do questionário sobre práticas educativas parentais. No destacável era, igualmente, pedido o contacto telefónico, de forma a que os pais pudessem ser, posteriormente, contactados para se agendar a entrevista de acordo com as suas disponibilidades.

Das 89 famílias que constituíam a amostra, 82 famílias devolveram o destacável, e dessas 82, apenas uma não autorizou que a criança participasse na investigação e duas referiram não estarem disponíveis para comparecer à entrevista.

Obtidas estas respostas, os pais foram sendo contactados para agendar as entrevistas. Este processo acabou por ser bastante moroso. Apesar da vontade manifestada pelos pais em participarem na investigação, quando foi necessário agendar as entrevistas surgiram várias dificuldades relacionadas com a indisponibilidade dos mesmos. Em muitos casos foi necessário fazer mais do que um contacto telefónico tendo alguns pais acabado por faltar à entrevista,

mesmo depois de marcada, sendo necessário insistir numa nova marcação. Apesar dos esforços empreendidos para que o pai e a mãe comparecessem à entrevista, esta situação apenas se verificou em cerca de 40% dos casos.

Cada entrevista, para aplicação do questionário, foi realizada individualmente com o casal (respondendo o pai e a mãe separadamente ao questionário) ou com a mãe (se o pai não comparecia). no início de cada aplicação eram, mais uma vez, explicados aos pais os objectivos da investigação, bem como esclarecidas as dúvidas que pudessem surgir em relação à mesma. O tempo da entrevista variava entre 45 minutos a 1h e 30 minutos, dependendo, em grande parte, da facilidade ou não que os pais tinham em perceber os objectivos da tarefa, bem como da forma como se organizavam para a resolver.

Alguns pais revelaram dificuldades em responder ao questionário pela grande quantidade de itens que este incluía e sobretudo, pelo facto de terem de respeitar uma distribuição forçada. Nos poucos casos em que os pais eram analfabetos ou iletrados, para além da dificuldade associada à leitura dos itens, (a qual foi, como é obvio realizada pelo entrevistador, sendo necessário explicar frequentemente o seu conteúdo), a tarefa de respeitar a distribuição forçada, constituiu um processo extremamente complexo. Estes elementos confirmaram as expectativas sobre as limitações deste instrumento quando da sua aplicação a uma população com níveis de instrução mais baixos.

A avaliação das crianças implicou um trabalho prévio com os professores, tendo sido realizada uma reunião onde foram discutidos os objectivos da investigação, explicado o procedimento e apresentados os instrumentos de avaliação. Aos professores, era pedido que, através da sua presença na sala, colaborassem no processo de avaliação, ajudando a esclarecer dúvidas das crianças ou simplesmente, procurando manter a ordem na sala.

O procedimento, para a aplicação dos instrumentos, variou com o nível etário das crianças e com a concomitante capacidade de compreensão e resolução das tarefas propostas. Assim, no primeiro ano, a escala de auto avaliação de competências (Harter 1983) foi aplicada em pequenos grupos de 3 alunos e para a aplicação do teste de reputação social, a turma foi dividida em dois grupos. Estas duas aplicações foram realizadas em dias distintos.

Relativamente ao segundo ano, a avaliação foi igualmente realizada em dois momentos, tendo a turma sido dividida, para cada aplicação, em dois grupos. No terceiro e quarto anos, a aplicação foi realizada com toda a turma em conjunto. Para além das explicações iniciais fornecidas a todos alunos sobre a forma de responder aos diferentes instrumentos, individualmente, o avaliador ou o professor procuravam responder às dúvidas dos alunos durante o preenchimento dos questionários

No primeiro e segundo anos, foi necessário ler em voz alta para os alunos os diferentes itens dos questionários. Verificaram-se, igualmente, nestes anos, tentativas por parte das crianças para comparar as respostas e mesmo modificá-las, de acordo com a opinião do colega, situação para a qual o avaliador necessitava de estar atento.

Na generalidade, os alunos demonstraram uma boa capacidade de compreensão das tarefas propostas ao longo do processo de avaliação.

## **RESULTADOS**

## PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS

### *Escalas*

Neste projecto de investigação, e no sentido de distinguir os pais em função das suas práticas educativas, os 81 itens que constituem o *Child Rearing Practice* (Block, 1985) foram reagrupados em escalas, com base numa análise de Cluster. Foram preservadas 7 escalas que apresentavam um Alpha de Cronbach superior a 0.60. As escalas incluem diferentes itens relacionados com a gestão da disciplina, o controle, a definição de normas e regras, as exigências relativas à responsabilidade da criança, o respeito pelas suas necessidades e opiniões, a protecção, a autonomia. A tabela nº 1 apresenta as médias, os desvios padrão e os Cronbach alpha de cada escala.

*Tabela nº1:*

Médias, desvios padrões e alpha das escalas de práticas educativas parentais

Escalas	Média	D.Padrão	Alpha
Controle/Protecção	4.21	1.14	0.66
Desligado	1.94	1.08	0.88
Exigencia/Rigidez	3.11	1.24	0.69
Democrático	5.21	1.19	0.62
Conflito/Insatisfa.	2.80	1.18	0.60
Autoritário	2.97	1.18	0.76
Permissivo	4.23	1.06	0.68

A escala *Controle/Protecção*, inclui 4 itens relacionados com o controle sobre o comportamento da criança, ausência de sanções e protecção. A escala *Desligado*, inclui 7 itens relacionados com o exercício da autoridade, através do recurso a punições e castigos físicos, insensibilidade relativamente às necessidades da criança, a colocação dos interesses dos pais à frente dos interesses da criança e distância afectiva. A escala *Exigência/Rigidez* inclui 5 itens relacionados com o estabelecimento de exigências e normas rígidas, relativamente ao comportamento que a criança deve adoptar, e com rigidez afectiva. A escala *Democrático*, inclui 3 itens relacionados com o respeito pelas necessidades da criança, promoção da sua autonomia, negociação das regras e normas de disciplina. A escala *Conflito/Insatisfação* inclui 3 itens relacionados com a existência de conflitos na relação dos pais com a criança, e com a presença de sentimentos de insatisfação afectiva nesta relação. A escala *Autoritário* inclui 5 itens relacionados com o exercício de uma disciplina rígida e controle sobre o comportamento da criança. A escala *Permissivo* inclui 6 itens relacionados com dificuldades no exercício da autoridade, desresponsabilização da criança, mimo e protecção.

No sentido de verificar a existência de diferenças entre as médias das respostas dos pais e das mães nas diferentes escalas, foi utilizada uma análise de variância (Anova), que demonstrou não existirem diferenças significativas a este nível. A tabela nº 2 apresenta as médias e desvios padrões das respostas dos pais e das mães nas escalas das práticas educativas parentais.

*Tabela nº2*

Médias e Desvios Padrões das respostas dos pais e das mães nas escalas das Práticas Educativas Parentais

Escalas	X pai	X mãe	DP pai	DP mãe
Controle/Prote.	4.25	4.20	0.98	1.21
Desligado	2.04	1.90	1.30	0.99
Exigencia/Rigid	3.27	3.04	1.05	1.31
Democrática	5.11	5.24	1.30	1.16
Conflito/Insatis	2.80	2.80	1.05	1.24
Autoritário	3.08	2.93	1.33	1.13
Permissivo	4.25	4.23	1.27	0.98

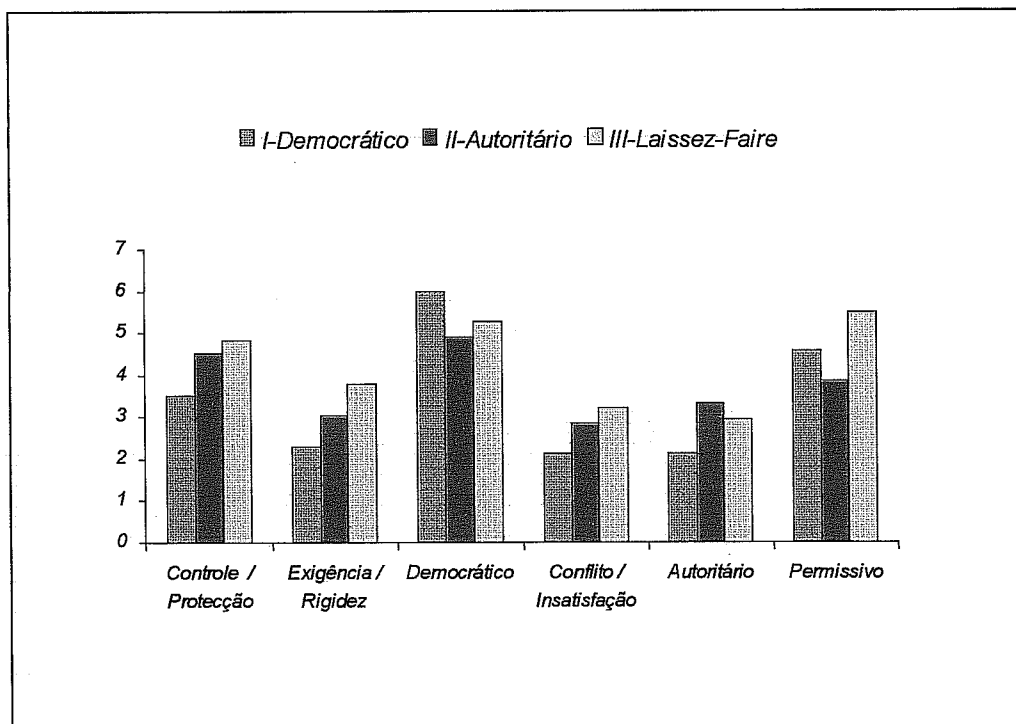
### Estilos

Com a finalidade de identificar os sujeitos com diferentes estilos de práticas educativas parentais, procedeu-se a uma análise de cluster (método word) para cada um dos grupos (mães e pais). A figura nº 1 (vêr pag. seguinte) mostra o dendograma ilustrativo das associações entre os sujeitos, de acordo com as respostas dadas pelas mães nas 8 escalas de práticas educativas parentais. Esta análise permitiu distinguir três grupos de mães: o grupo I, constituído por 14 sujeitos, o grupo II, constituído por 23 sujeitos e o grupo III, constituído por 6 sujeitos.

A análise de variância (Anova) apontou para a existência de diferenças significativas ( $p < 0.05$ ), nas respostas destes três grupos de mães, nas escalas das práticas educativas parentais, com exceção da escala Desligado. O gráfico nº1 apresenta as médias das respostas dos três grupos nas escalas das práticas educativas parentais.

*Gráfico nº1*

Médias das respostas dos três grupos de mães nas escalas de práticas educativas parentais



O grupo I, apresenta resultados baixos na escala Controle/Protecção, na escala Exigência/Rigidez, na escala Conflito/Insatisfação e na escala Autoritário; resultados médios na escala Permissivo e resultados altos na escala

resultados médios na escala Permissivo e resultados altos na escala Democrático. Este grupo apresenta, assim, um perfil que se caracteriza por uma prática educativa centrada no respeito pelas necessidades da criança, estimulação da sua autonomia, negociação das regras e normas de disciplina e proximidade afectiva. Revela, igualmente, uma relação pouco conflituosa com a criança, sendo os sentimentos de insatisfação pouco frequentes. Este grupo foi identificado como *Democrático*.

O grupo II, apresenta resultados baixos na escala Permissivo e na escala Democrático; resultados médios na escala Controle/Protecção, na escala Exigência/Rigidez e na escala Conflito/Insatisfação e resultados altos na escala Autoritário. Este grupo apresenta, assim, um perfil que se caracteriza por uma prática educativa centrada no uso de regras e normas rígidas de disciplina, valorização da obediência, controle sobre o comportamento da criança, dando pouco espaço à sua autonomia, com tendência para uma certa rigidez afectiva e para uma atitude exigente relativamente ao comportamento da criança. Revela, ainda, alguns conflitos e sentimentos de insatisfação na relação com a mesma. Este grupo foi identificado como *Autoritário*.

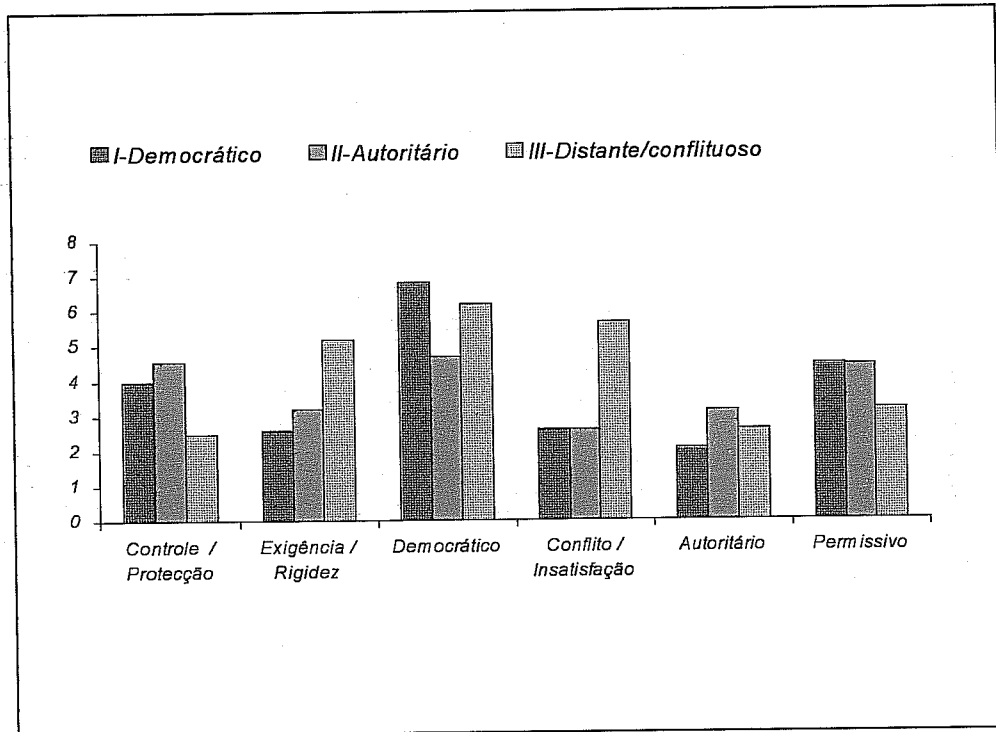
O grupo III, apresenta resultados médios na escala Democrático e na escala Autoritário; resultados altos na escala Controle/Protecção, na escala Permissivo, na escala Conflito/Insatisfação e na escala Exigência/Rigidez. Este grupo parece, assim, exibir uma prática educativa caracterizada por uma certa ambivalência e incongruência, no que se refere ao exercício da autoridade, à definição de regras e exigências ou expectativas, relativas ao comportamento da criança, revelando tendência para a permissividade e para a criação de uma relação conflituosa e pouco gratificante com a mesma. Este grupo foi identificado como *Laissez-Faire*.

O mesmo procedimento estatístico foi utilizado para diferenciar os pais relativamente ao estilo de práticas educativas parentais. A figura nº2 (vêr pag. seguinte) mostra o dendograma ilustrativo das associações entre os sujeitos, de acordo com as respostas dadas pelos pais às escalas das práticas educativas parentais. A análise de Cluster permitiu, igualmente, distinguir três grupos de pais: o grupo I, com 12 sujeitos; o grupo II, com 4 sujeitos e o grupo III, com 2 sujeitos.

A análise de variância (Anova), apontou para a existência de diferenças significativas nas médias das respostas destes três grupos, para algumas das escalas das práticas educativas (Controle/Protecção; Exigência/Rigidez; Democrático e Conflito/ Insatisfação). O gráfico nº2 apresenta as médias das respostas dos três grupos nas escalas das práticas educativas parentais.

Gráfico n<sup>o</sup>2

Médias das respostas dos três grupos de pais nas escalas de práticas educativas parentais



O grupo I, apresenta resultados baixos na escala Conflito/Insatisfação, na escala Exigência/Rigidez e na escala Autoritário; resultados médios na escala Controle/Protecção e na escala Permissivo e resultados altos na escala Democrático. Este grupo apresenta, assim, um perfil caracterizado por uma prática educativa centrada no respeito pelas necessidades da criança, negociação das regras, promoção da autonomia, proximidade afectiva, revelando, igualmente, níveis baixos de conflito e insatisfação na relação com a criança. Este grupo foi identificado como *Democrático*.

O grupo II, apresenta resultados baixos na escala Democrático e na escala Conflito/Insatisfação; resultados médios na escala Rigidez/Exigência e na escala

Permissivo e resultados altos na escala Controle/Protecção e na escala Autoritário. Este grupo apresenta, assim, um perfil caracterizado por uma prática educativa onde os pais têm tendência para controlar e super-proteger a criança, para definir regras e normas rígidas de disciplina, valorizando a obediência e dando pouco espaço à autonomia da criança. Este grupo foi identificado como *Autoritário*.

O grupo III, apresenta resultados baixos na escala Controle/Protecção e na escala Permissivo; resultados médios na escala Democrático e Autoritário, e resultados altos na escala Conflito/Insatisfação e na escala Exigência/Rigidez. Este grupo apresenta, assim, uma prática educativa caracterizada pela rigidez e distância afectiva, exigência relativamente aos comportamentos que a criança deve adoptar, despreocupação no que se refere ao controle da vida da criança e protecção da mesma. Verifica-se, igualmente, a existência de conflitos e sentimentos de insatisfação na relação com a criança. Este grupo foi identificado como *Distante/Conflituoso*.

Relativamente à concordância nos estilos de práticas educativas parentais da mãe e do pai, através da análise dos dados da tabela nº 3 constata-se que 50% dos casais não apresentam concordância relativamente ao estilo de práticas educativas parentais.

Tabela nº3

Índice de concordância em relação às práticas educativas parentais do casal

Pai \ Mãe	Autoritário	Democrático	Laissez-Faire
Autoritário	7	3	2
Democrático	2	2	
Distante/Conflituoso	1	1	

**PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS / AUTO-ESTIMA**

No sentido de avaliar as crianças relativamente à percepção que elas têm das suas competências, bem como a sua auto-estima, utilizou-se, como já foi referido, a Perceived Competence Scale for Children (Harter, 1982). A tabela nº4 apresenta um sumário das medidas de tendência central e de coerência interna de cada escala.

Tabela nº4

Médias, desvios padrões e alpha das respostas das crianças na *Perceived Competence Scale for Children*

Escala	Média	Desvio Padrão	Alpha
Cognitivo	3.13	0.63	0.69
Social	3.20	0.58	0.61
Físico	3.21	0.57	0.48
Auto-estima	3.06	0.64	0.53

A análise da tabela permite-nos referir a coerência entre os valores de índice alpha, o que nos remete para a fidelidade da escala, facto previsível dada a sua extensa utilização em diferentes populações.

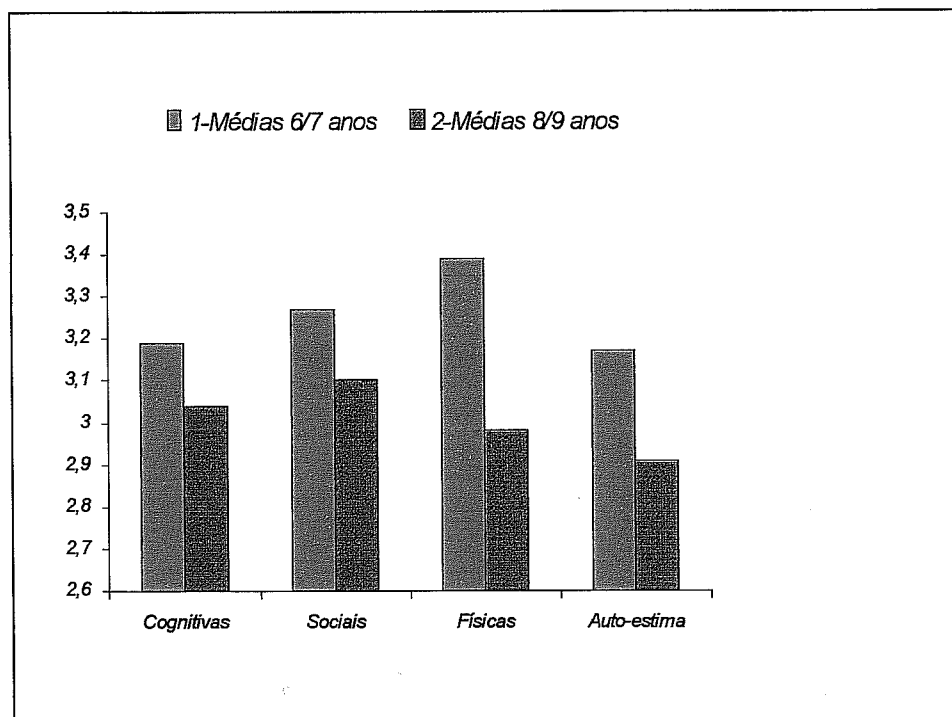
No sentido de verificar se existem diferenças em função do sexo e do grupo etário, relativamente à percepção que as crianças têm das suas competências, bem como relativamente à auto-estima, foi utilizada uma análise de variância (Anova). A análise de variância não revelou a existência de diferenças significativas em função do sexo.

Com excepção da escala de percepção de competências físicas, onde as crianças mais novas se avaliam mais positivamente relativamente a esta competência que as crianças mais velhas a análise de variância Anova não revelou a existência de diferenças significativas entre a média das respostas das crianças mais novas e mais velhas, nas diferentes escalas.

O gráfico nº3 apresenta as médias das respostas nas diferentes escalas em função da idade (as crianças foram agrupadas em dois grupos etários: crianças dos 6/7 anos que frequentam o 1º e 2º anos; crianças dos 8/9 anos que frequentam o 2º e 3º anos).

*Gráfico nº3*

Médias das respostas das crianças, por idades, nas escalas de percepção das competências e auto-estima



## **ESTATUTO SOCIOMÉTRICO**

O estatuto sociométrico das crianças foi definido, de acordo com o modelo de Coie e Dodge (1982), a partir de duas dimensões: preferência social e impacto social. A preferência social é calculada a partir da diferença entre o número de escolhas negativas e o número de escolhas positivas e o impacto social, calculado a partir da soma das escolhas negativas com as escolhas positivas.

As fórmulas para a definição dos diferentes estatutos sociométricos das crianças (Populares, Rejeitadas, Médias, Controversas e Negligenciadas) foram as seguintes:

#### Estatutos Sociométricos

##### Populares

(  $Z_{pos} > 0$  e  $Z_{neg} < 0$  e  $Z_{pref} > 1$  )

##### Rejeitadas

(  $Z_{pos} < 0$  e  $Z_{neg} > 0$  e  $Z_{pref} < -1$  )

##### Médias

(  $Z_{imp} > -1$  e  $Z_{imp} < 1$  e  $Z_{pref} < -1$  )

##### Controversas

(  $Z_{pos} > 0$  e  $Z_{neg} > 0$  e  $Z_{imp} > 1$  )

##### Negligenciadas

(  $Z_{pos} < 0$  e  $Z_{neg} < 0$  e  $Z_{imp} < -1$  )

A tabela nº5 apresenta o número e percentagem de crianças de cada estatuto. A maioria das crianças encontra-se no grupo das que foram classificadas com um estatuto Médio, cerca de 25% das crianças no grupo das crianças Populares, um número, ainda razoável de crianças, no grupo das crianças Negligenciadas, e uma minoria de crianças no grupo das crianças Rejeitadas. Apenas uma criança foi classificada com um estatuto Controverso.

*Tabela n°5*  
Frequência dos estatutos sociométricos

Estatutos	Frequência - N	Frequência %
Populares	20	22.2
Rejeitadas	6	6.7
Medias	48	53.3
Controversas	1	1.1
Negligenciadas	15	16.7

### **REPUTAÇÃO SOCIAL**

A reputação social das crianças foi avaliada, como atrás referido, através do questionário construído por Strayer, Lapointe e Noell (1993), segundo o método clássico de nominação de pares. Este questionário é constituído por 8 índices relativos ao comportamento académico e social da criança. A tabela n°6 apresenta um sumário das medidas de tendência central dos diferentes índices.

*Tabela nº6*

Médias e desvios padrões das avaliações realizadas pelas crianças relativamente à reputação social dos seus pais

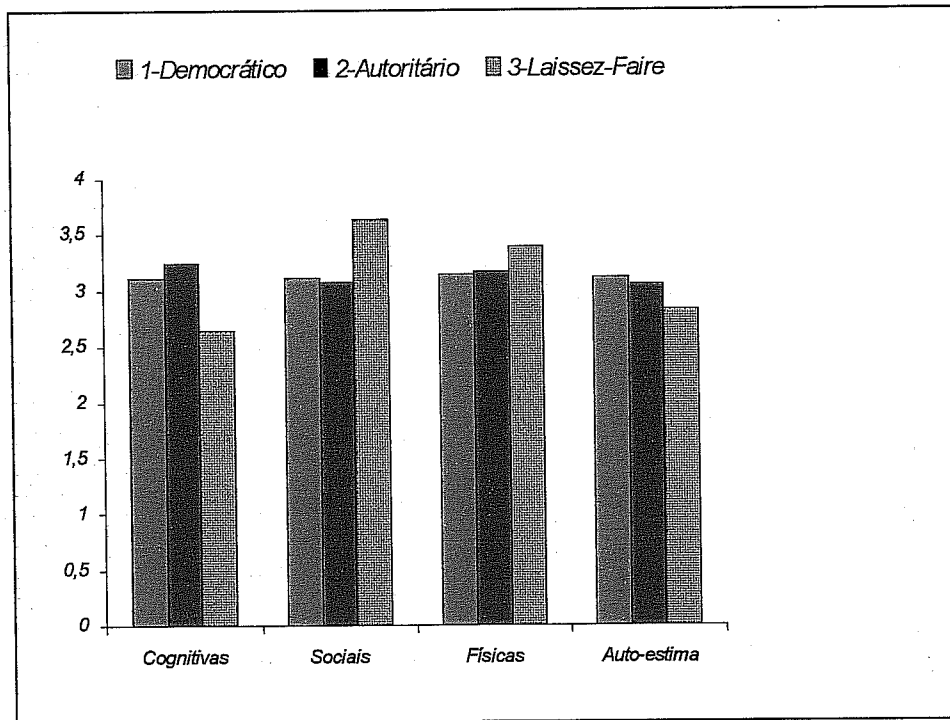
Variavel	Media	Desvio Padrão
POPP	2.66	2.69
BHP	2.71	2.88
LIDP	2.67	2.93
COOP	2.62	3.23
AGREP	2.49	3.97
MATP	2.66	4.38
PORP	2.56	4.20
ARTP	3.04	4.42
DESP	2.88	3.78
POPN	2.73	3.13
BHN	2.59	2.82
LIDN	2.52	3.09
COOPN	2.60	3.33
AGREN	2.62	2.92
MATN	2.45	4.23
PORN	2.42	4.11
ARTN	2.20	2.80
DESN	2.54	

### **ESTILOS PARENTAIS FACE À PERCEPÇÃO QUE AS CRIANÇAS TÊM DAS SUAS COMPETÊNCIAS E AUTO-ESTIMA**

No sentido de estudar as relações entre os estilos parentais da mãe e do pai e a percepção que as crianças têm das suas competências, bem como o seu nível de auto-estima, foi utilizada uma análise de variância (Anova.). O gráfico nº4 apresenta as médias e desvios padrões das respostas das crianças nas diferentes escalas, em função do estilo de práticas educativas das mães.

Gráfico nº 4

Médias e desvios padrões das respostas das crianças na *Perceived Competence Scale for Children* em função do estilo parental da mãe



A análise de variância (Anova) não revelou diferenças significativas na forma como as crianças dos três grupos (cujas mães são Democráticas, Autoritárias e Laissez Faire), se avaliam relativamente às suas competências sociais, académicas ou físicas, nem relativamente à sua auto-estima.

↙ Tendo em consideração o facto de estarmos a trabalhar com uma amostra de pequena dimensão, o que pode constituir um factor condicionante destes resultados, vamos proceder a uma análise descritiva das médias das respostas dos três grupos nas diferentes escalas.

Assim, podemos referir que, relativamente à percepção que as crianças têm das suas competências cognitivas, aquelas cujas mães foram classificadas como Autoritárias, são as que apresentam resultados mais elevados neste domínio seguindo-se, com grande proximidade, as crianças cujas mães são

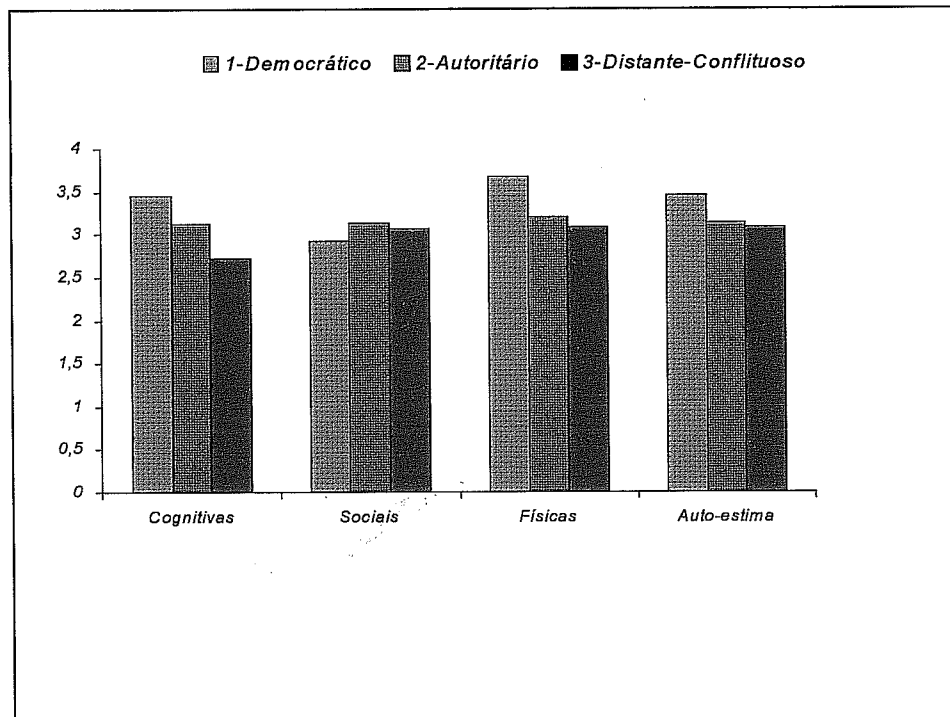
Democráticas. Níveis mais baixos, nesta dimensão, apresentam as crianças cujas mães são Laissez-Faire. Relativamente às competências sociais, as crianças cujas mães foram classificadas no estilo Laissez-Faire, são aquelas que apresentam valores mais elevados nesta área, as crianças cujas mães são Democráticas encontram-se numa posição mediana e as crianças cujas mães foram classificadas como Autoritárias são aquelas que apresentam resultados mais baixos. No que diz respeito às competências físicas, as crianças cujas mães são Laissez-Faire, são aquelas que apresentam valores mais elevados e as crianças cujas mães foram identificadas como Autoritárias, as que apresentam valores mais baixos. Em relação à auto estima, as crianças cujas mães são Democráticas apresentam uma maior auto-estima e aquelas cujas mães foram classificadas como Laissez Faire uma auto-estima mais baixa.

De uma forma global, podemos, assim, referir que as crianças cujas mães foram identificadas como Democráticas e Autoritárias apresentam valores muito próximos em todas as medidas, embora as crianças cujas mães foram classificadas como Democráticas, apresentem sempre valores mais elevados do que o grupo Autoritário, (com exceção para as competências cognitivas). O grupo cujas mães foram classificadas no estilo Laissez Faire apresenta um perfil misto, sendo aquele que melhor se avalia relativamente às competências sociais e físicas e aquele que pior se avalia relativamente às competências cognitivas. É, igualmente, necessário sublinhar que este grupo é o que apresenta uma auto-estima mais baixa.

No sentido de avaliar a relação entre o estilo de práticas educativas do pai e a percepção que as crianças têm das suas competências e nível de auto-estima, utilizou-se, igualmente, uma análise de variância (Anova). O gráfico nº5, apresenta as médias e desvios padrões das respostas das crianças nas diferentes escalas, em função dos estilos de práticas educativas do pai.

*Gráfico n° 5*

Médias e desvios padrão das respostas das crianças nas diferentes escalas da Perceived Competence Scale for Children, em função dos estilos parentais do pai



A análise de variância (Anova) não revelou diferenças significativas na forma como as crianças dos três grupos avaliam as suas competências cognitivas, sociais e físicas, nem relativamente à sua auto-estima.

Ao procedermos a uma análise descritiva das médias das respostas dos três grupos, podemos, mesmo assim, referir que, à excepção das respostas dadas na escala de competências sociais, em todas as outras áreas (competências cognitivas, físicas e auto-estima), as crianças cujos pais foram identificados como Democráticos, são aquelas que apresentam resultados mais altos. Estas crianças são, portanto, as que melhor se avaliam, relativamente a estas competências e as que apresentam uma maior auto-estima. No sentido inverso,

competências e as que apresentam uma maior auto-estima. No sentido inverso, as crianças cujos pais foram classificados como Distantes/Conflituosos apresentam resultados mais baixos, sendo as que revelam uma avaliação mais negativa destas competências e uma menor auto-estima. As crianças cujos pais foram classificados como Autoritários encontram-se numa posição mediana.

Relativamente às competências sociais, as crianças cujos pais foram classificados como Autoritários são aquelas que apresentam resultados mais altos e as crianças cujos pais foram classificados como Democráticos, resultados mais baixos. É de salientar, que esta é a escala onde a diferença de médias dos três grupos é menor.

### **ESTILOS PARENTAIS E ESTATUTO SOCIOMÉTRICO**

No sentido de estudar a relação entre os estilos de práticas educativas da mãe e do pai e o estatuto sociométrico da criança, foi utilizada uma análise de variância (Anova) e uma de Qui Quadrado. A tabela nº7 apresenta a frequência dos diferentes estatutos sociométricos das crianças em função dos estilos parentais da mãe.

*Tabela nº7*

Frequência dos estatutos sociométricos das crianças em função dos estilos parentais da mãe

Estatutos	Democrático	Autoritário	Laissez Faire
Populares	5	4	2
Rejeitadas	1	0	1
Medias	8	11	3
Negligenciadas	0	7	0

A análise de Qui quadrado, não demonstrou a existência de diferenças significativas, relativamente à frequência dos estatutos sociométricos, em função dos estilos parentais da mãe.

A partir de uma análise descritiva destes dados, podemos referir que as mães classificadas como Democráticas, são aquelas que têm maior número de crianças Populares, apesar de terem o mesmo número de crianças Rejeitadas que as mães classificadas como Laissez Faire, ou seja, 1 sujeito. É necessário, no entanto, salientar que o grupo das crianças Rejeitadas é constituído apenas por dois sujeitos, o que, possivelmente, condiciona os resultados encontrados. As mães classificadas como Autoritárias, aproximam-se das mães Democráticas, relativamente ao número de crianças Populares e com um estatuto Médio, destacando-se dos outros grupos no que se refere às crianças Negligenciadas. Na verdade, a totalidade das crianças Negligenciadas têm mães identificadas

com um estilo Autoritário. As mães classificadas como Laissez-faire são aquelas que têm um menor número de crianças Populares.

Em virtude do número de pais ser reduzido a análise do Qui quadrado para este grupo, não foi realizada.

No sentido de continuar a explorar a relação entre as práticas educativas da mãe e do pai, e o estatuto sociométrico da criança, foi realizada uma segunda análise de variância (Anova) utilizando, desta vez, as respostas das mães e dos pais nas diferentes escalas das práticas educativas, em função do estatuto sociométrico das suas crianças. A tabela nº8 apresenta as médias das respostas das mães nas diferentes escalas, em função do estatuto sociométrico das crianças.

*Tabela nº8*

Médias das respostas das mães nas escalas de práticas educativas, em função do estatuto sociométrico das crianças

Escalas	Populares	Rejeitadas	Médias	Negligen.
Control	4.21	3.76	4.26	4.36
Desligado	1.44	3.21	1.74	2.00
Rigidez/Exigen.	2.73	3.90	2.85	3.14
Democratico	5.64	5.50	5.38	4.71
Conflito/Insatis.	2.46	3.00	2.55	3.29
Autoritário	2.46	1.80	3.10	3.09
Laissez Faire	4.50	5.83	4.22	3.98

A análise de variância Anova revelou a existência de diferenças significativas na na escala Desligado em função do estatuto sociométrico. As mães cujas crianças foram classificadas como Rejeitadas são aquelas que apresentam resultados mais elevados nesta escala, revelando, portanto, uma maior distância afectiva em relação às crianças, sentimentos de insatisfação nesta relação, exercício da autoridade baseado no recurso a castigos físicos e punições, insensibilidade relativamente às necessidades da criança e tendência para colocar os interesses dos pais à frente dos interesses da criança. Por oposição, as mães das crianças classificadas como Populares são aquelas que apresentam resultados mais

baixos nesta escala, seguindo-se as mães cujas crianças foram classificadas com um estatuto Médio.

Para além desta diferença significativa, a partir de uma análise descritiva das médias das respostas dos quatro grupos nas restantes escalas, podemos, ainda, referir que as mães das crianças classificadas como Populares são as que apresentam resultados mais elevados na escala Democrático, e resultados mais baixos na escala Exigência/Rigidez e na escala Conflito/Insatisfação. São, assim, aquelas que mais respeitam as necessidades e interesses da criança, que promovem a sua autonomia, e negociam as regras com a criança, revelando, igualmente, menor rigidez nas relações afectivas e uma relação menos conflituosa e mais gratificante com a mesma. As mães cujas crianças foram classificadas como Rejeitadas, para além de apresentarem, como já foi referido, resultados mais elevados na escala Desligado, são as que apresentam resultados mais altos na escala Laissez-Faire, e na escala Rigidez/Exigência; e resultados mais baixos na escala Controle/Protecção e na escala Autoritário, revelando, assim, uma certa incoerência no que diz respeito às exigências e expectativas relativas ao comportamento da criança, gestão da disciplina, bem como relativamente à gestão da relação afectiva. Aparentemente, o recurso a punições e castigos físicos, parece coexistir com a permissividade, o mimo e os comportamentos de desresponsabilização da criança a par de atitudes de rigidez e exigência relativamente ao comportamento da mesma. Parecem, igualmente, ter pouco controle sobre a vida da criança.

As mães das crianças classificadas no estatuto Médio, apresentam resultados médios em praticamente todas as escalas.

As mães das crianças classificadas como Negligenciadas apresentam resultados mais elevados na escala Controle/Protecção, na escala Autoritário e na escala Conflito/Insatisfação e resultados mais baixos na escala Democrático. Revelam,

deste modo, uma maior tendência para controlar o comportamento da criança, favorecendo pouco a sua independência. Recorrem à utilização de normas e regras rígidas na gestão da disciplina, revelando um maior sentimento de insatisfação na relação com a criança, bem como uma relação mais conflituosa com a mesma.

A tabela nº 9 apresenta as médias das respostas dos pais nas diferentes escalas de práticas educativas, em função do estatuto sociométrico das crianças.

*Tabela nº9*

Médias das respostas dos pais nas escalas das práticas educativas parentais em função do estatuto sociométrico da criança

Escalas	Populares	Rejeitadas	Medias	Negligen.
Control/Prote.	3.94	4.81	4.50	3.40
Desligado	1.68	1.79	1.14	2.00
Exigencia/Rigid	2.80	3.25	4.60	3.48
Democracia	5.52	5.21	3.33	5.87
Conflito/Insatis	2.00	3.21	3.33	3.13
Autoritario	2.60	3.30	2.60	2.32
Permissivo	4.63	4.32	5.17	3.80

Apesar da análise de variância Anova não revelar a existência de diferenças significativas nas respostas dos quatro grupos, nas diferentes escalas de práticas

educativas parentais, se procedermos a uma análise descritiva das médias das respostas, observamos que os pais das crianças classificadas como Populares apresentam resultados mais baixos na escala Conflito/Insatisfação e na escala Exigência/Rigidez, revelando, assim, uma relação menos conflituosa com a criança, uma menor rigidez na relação afectiva e nas exigências que lhe são colocadas. Os pais das crianças classificadas com um estatuto de Rejeitadas, são os que apresentam resultados mais elevados na escala Controle/Protecção e Autoritário, sendo, portanto, aqueles que fazem uso de uma disciplina mais rígida, dando pouco espaço à independência da criança, exibindo uma atitude controladora em relação ao comportamento da mesma.

Os pais das crianças classificadas como Negligenciadas, embora sejam aqueles que apresentem resultados mais altos na escala Democrático, parecendo revelar uma boa capacidade para negociar as regras com a criança, favorecer a sua autonomia e responder às suas necessidades, são os que apresentam, simultâneamente, resultados mais altos na escala Desligado e resultados mais baixos na escala Controle/Protecção, o que aponta para um distanciamento afectivo em relação à criança, despreocupação no que se refere ao controle e protecção da mesma, utilizando mais os castigos e punições físicas. Os pais das crianças classificados no estatuto médio apresentam resultados incoerentes.

### **ESTILOS PARENTAIS E REPUTAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA**

No sentido de estudar a relação entre os estilos de práticas educativas do pai e da mãe e a reputação social da criança, foi utilizada uma análise de variância (Anova), para cada um dos grupos. A tabela nº10 apresenta as médias das respostas das crianças nos diferentes itens de reputação social, em função do estilo de práticas educativas da mãe.

*Tabela nº 10*

Médias das crianças nos diferentes itens de reputação social em função do estilo de práticas educativas da mãe

Reputação	Democrático	Autoritário	Laissez Faire
POPP	3.57	2.70	2.33
BHPP	4.79	2.70	1.50
LIDP	2.71	3.04	2.17
COOPP	4.93	2.39	2.50
AGREP	1.57	3.70	1.00
MATP	4.29	2.57	2.17
PORP	3.86	2.43	2.17
ARTP	4.21	1.83	2.83
DESP	3.71	2.65	1.17
POPN	2.64	1.91	3.33
BHN	1.64	2.74	3.67
LIDN	3.00	1.78	2.67
COOPN	2.07	2.83	0.83
AGREN	3.57	2.39	2.83
MATN	4.21	2.00	3.83
PORN	3.71	1.91	3.50
ARTN	2.36	2.35	1.83
DESPN	4.07	1.96	3.00

A análise de variância Anova, não revelou a existência de diferenças significativas, relativamente à reputação social dos três grupos de crianças (cujas mães são Democráticas, Autoritárias ou Laissez Faire). No entanto, se procedermos a uma análise descritiva das médias das respostas destes grupos, nos diferentes itens de reputação social, podemos observar que as crianças cujas mães foram classificadas como Democráticas, são aquelas que obtêm, em geral, resultados mais altos nos itens de reputação positiva, quer na área social, quer na área das competências escolares (são consideradas, pelos seus pares, como as mais populares, as mais cooperantes, as mais bem humoradas, as melhores a matemática, português, desporto e artes plásticas); uma excepção a esta tendência, verifica-se para a liderança, onde se encontram numa posição mediana. No entanto, as crianças deste grupo são, igualmente, aquelas que obtêm resultados mais elevados nos itens de reputação negativa relativamente às competências escolares (português, matemática desporto e artes plásticas) e relativamente à liderança. É, também, necessário referir que estas crianças apresentam os resultados mais elevados na agressividade negativa, sendo, portanto, consideradas pelos seus pares como menos agressivas. Relativamente à popularidade e cooperação negativa, encontram-se numa posição mediana e no bom humor negativo apresentam os resultados mais baixos, sendo, assim, as que menos frequentemente são nomeadas pelos seus colegas como mal humoradas.

O grupo das crianças cujas mães foram classificadas como Autoritárias são as que, na globalidade, apresentam melhores resultados relativamente à sua reputação na área relacionada com as competências escolares, com excepção das artes plásticas (encontram-se numa posição mediana, na área das competências escolares, nos itens de reputação positiva, mas revelam resultados mais baixos, nesta área, nos itens de reputação negativa). Igualmente, de

salientar, o facto destas crianças serem escolhidas pelos seus pares, como aquelas que têm maior capacidade de liderança (apresentam resultados mais altos na reputação positiva e resultados mais baixos na reputação negativa), sendo, no entanto, também, as consideradas como menos cooperantes e mais agressivas. Relativamente à popularidade e bom humor apresentam resultados médios.

O grupo das crianças cujas mães foram classificadas como Laissez-Faire são as menos populares (apresentam resultados mais baixos para a popularidade positiva e mais altos para a popularidade negativa); aquelas que apresentam resultados mais baixos, nos itens de reputação positiva na área das competências escolares (com excepção das artes plásticas), bem como relativamente à liderança e bom humor. São, igualmente, as que revelam resultados mais baixos na agressividade positiva, sendo portanto, consideradas pelos seus pares como menos agressivas. Nos itens de reputação negativa apresentam resultados mais baixos na área das artes plásticas e cooperação, distinguindo-se dos outros grupos, particularmente, nesta última área. Nos restantes itens de reputação negativa encontram-se numa posição mediana.

Como já foi referido, no sentido de avaliar a relação entre os estilos de práticas educativas do pai e a reputação social da criança, foi, igualmente, utilizada uma análise de variância (anova). A tabela nº 11 apresenta as médias das respostas das crianças nos diferentes itens de reputação social, em função dos três estilos de práticas educativas do pai.

*Tabela nº11*

Médias das respostas das crianças nos diferentes itens de reputação social em função dos estilos parentais do pai

Reputação	Democrático	Autoritário	Distante/Conf.
POPP	3.75	3.17	1.50
BHP	4.50	2.75	2.00
LIDP	2.50	3.67	1.00
COOPP	6.00	3.00	2.00
AGREP	0.00	4.00	1.00
MATP	7.50	2.83	0.50
PORP	7.25	2.42	0.00
ARTP	6.50	3.08	1.00
DESPP	7.00	3.50	1.00
POPEN	0.75	2.33	2.00
BHEN	0.50	4.08	2.00
LIDN	1.00	1.33	4.00
COOPN	1.25	2.75	3.50
AGREN	4.00	2.83	2.00
MATN	0.50	1.83	9.50
PORTN	0.75	2.42	7.00
ARTN	1.00	2.58	5.50
DESPN	0.75	1.92	7.50

A análise de variância (Anova) não revelou a existência de diferenças significativas na reputação social dos três grupos. No entanto, se procedermos a uma análise descritiva das médias das respostas dos três grupos, relativamente aos diferentes itens de reputação social, podemos claramente verificar que:

O grupo das crianças cujos pais foram classificados como Democráticos, apresenta resultados mais elevados em, praticamente, todos os itens de reputação social positiva e resultados mais baixos em todos os itens de reputação social negativa, com excepção da liderança onde se encontram numa posição mediana. São, assim, as crianças consideradas pelos seus pares como mais populares, mais cooperantes, mais bem humoradas, menos agressivas e mais bem colocadas nas diferentes áreas de competências escolares. As crianças cujos pais foram classificados como Autoritários, são vistas pelos seus pares como as mais agressivas e com maior capacidade de liderança, sendo, também, aquelas que apresentam resultados mais altos no bom humor negativo, ou seja, são consideradas como mais mal humoradas. Para a generalidade dos outros itens, positivos e negativos, encontram-se numa posição mediana. O grupo das crianças cujos pais foram classificados como Distantes/Conflituosos, é aquele que apresenta resultados mais baixos em todos os itens de reputação positiva e resultados mais elevados em todos os itens de reputação negativa, com excepção para a agressividade e para o bom humor negativo. Esta tendência é particularmente relevante na área das competências escolares. Revelam-se, deste modo, como as crianças que são avaliadas pelos seus pares como menos populares, com menor capacidade de liderança, menos cooperantes e, sobretudo, com menores capacidades nas diferentes áreas académicas. O único dado positivo refere-se ao facto de não serem consideradas agressivas nem mal humoradas.

## ESTATUTO SOCIOMÉTRICO, REPUTAÇÃO SOCIAL E PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PELAS CRIANÇAS / AUTO-ESTIMA

A partir dos dados disponíveis na área do desenvolvimento social e afectivo da criança, através das avaliações realizadas ao nível da auto percepção das competências, auto estima, estatuto sociométrico e reputação social, considerou-se relevante analisar as relações entre a avaliação que a criança faz das suas competências, o seu nível de auto estima e sua integração social no grupo de pares. No sentido de estudar as relações entre os resultados obtidos na *Perceived Competence Scale For Children* e o estatuto sociométrico, foi realizada uma análise de variância Anova. A tabela nº12, apresenta as médias e desvio padrão das respostas das crianças nas diferentes escalas de competências em função do estatuto sociométrico da criança.

*Tabela nº12*

Média das respostas dos quatro grupos de crianças (Populares, Rejeitadas, Médias e Negligenciadas) nas escalas de percepção das competências/auto estima (Harter)

Estatuto	Cognitivo	Social	Físico	Auto-estima
Populares	3.25	3.42	3.16	3.36
Rejeitados	3.02	3.24	3.06	2.69
Medios	3.05	3.10	3.21	2.94
Negligenciados	3.17	3.20	3.36	3.14

A análise de variância Anova não apontou para diferenças significativas na forma como os quatro grupos se avaliam relativamente às suas competências sociais, físicas e académicas, mas revelou a existência de diferenças significativas nos níveis de auto-estima destes quatro grupos. As crianças Populares são aquelas que apresentam níveis mais elevados de auto-estima e as crianças Rejeitadas níveis mais baixos.

Se analisarmos, de uma forma descritiva, as médias das respostas dos quatro grupos podemos, igualmente, referir que as crianças Populares apresentam sempre valores mais elevados que as outras crianças, relativamente à forma como percebem as suas competências, com exceção das competências físicas.

No sentido de estudar a relação entre a percepção que as crianças têm das suas competências, bem como o seu nível de auto-estima e a forma como elas são vistas pelos seus pares, relativamente ao seu funcionamento académico e social-reputação social, foi utilizado um teste de correlação. A tabela nº13 apresenta os índices de correlação entre os diferentes itens de reputação social e os resultados obtidos nas diferentes escalas de competências e auto-estima.

Tabela nº13

Correlação entre os resultados obtidos pelas crianças nos diferentes itens de reputação social e os resultados obtidos nas diferentes escalas da *Perceived Competence Scale for Children* (Harter)

Reputação	Cognitivo	Social	Físico	Auto-estima
POPP	1.54	1.81	-0.01	0.28*
BHP	1.18	0.97	-0.38	0.20
LIDP	0.17	0.16	0.12	0.25*
COOPP	0.13	0.13	-0.18	0.23*
AGREP	0.13	-0.15	0.06	-0.14
MATP	0.13	0.18	0.15	0.21
PORP	0.23*	0.16	0.57	0.24*
ARTP	1.16	0.12	0.07	0.09
DESP	0.11	-0.48	0.73	0.21
POPNI	-0.82	-0.16	-0.06	-0.14
BHNI	-0.01	-0.13	-0.13	-0.56
LIDNI	-0.25*	-0.15	-0.13	-0.26*
COOPNI	-0.01	-0.16	-0.03	-0.18
AGRENI	0.07	0.50	0.15	0.20
MATNI	-0.10	-0.55	-0.11	-0.16
PORNI	-0.03	-0.03	-0.03	-0.11
ARTNI	-1.27	-0.11	-0.06	-0.14
DESN	-0.14	-0.04	-0.06	-0.19

\* - Signif. LE. 0.05

\*\*- Signif. LE . 0.01

Ao analisar a tabela de correlações, podemos verificar uma correlação positiva significativa entre a popularidade positiva, a liderança positiva, a cooperação positiva e a auto-estima; isto é, as crianças que são avaliadas pelos seus pares como mais populares, com maior capacidade de liderança e como mais cooperantes revelam, igualmente, ter uma maior auto-estima. Uma correlação positiva verifica-se, ainda, entre a avaliação positiva que os pares fazem das competências da criança na língua portuguesa, e a forma como a criança se avalia relativamente às suas competências cognitivas e auto-estima; quanto mais a criança é avaliada positivamente, neste domínio, pelos seus pares, mais ela se avalia positivamente relativamente às suas competências cognitivas e maior é a sua auto-estima.

Uma correlação negativa verifica-se entre a popularidade negativa, a liderança negativa e a auto-estima isto é, quanto mais as crianças são avaliadas negativamente pelos seus pares, relativamente à sua capacidade de liderança e popularidade, menor auto-estima estas crianças apresentam, sendo esta correlação particularmente significativa entre os dois últimos factores. Uma correlação negativa, igualmente significativa, foi encontrada entre a liderança negativa e a avaliação que as crianças fazem das suas competências cognitivas, no sentido em que as crianças que apresentam menores capacidades de liderança são aquelas que se avaliam mais negativamente relativamente às suas competências cognitivas.

Para além destas correlações significativas, se olharmos para a totalidade dos dados da tabela, podemos verificar que a forma como os pares avaliam as crianças relativamente às suas competências nos diferentes domínios vai, na generalidade, no mesmo sentido do modo como as crianças se avaliam a elas próprias. Isto é, quanto mais elas são avaliadas positivamente pelos seus pares,

melhor elas se auto avaliam relativamente às diferentes competências sendo, igualmente, maior a sua auto-estima; quanto mais elas são avaliadas negativamente pelos seus pares, pior elas se auto-avaliam e menor é a sua auto-estima. Uma exceção ao sentido desta relação, verifica-se entre a forma como as crianças se auto avaliam, relativamente às suas competências sociais e a forma como os pares as avaliam na área do desporto, e entre a liderança positiva, bom humor positivo e a forma como as crianças se auto avaliam relativamente às suas competências físicas. Isto é, quanto mais as crianças são avaliadas positivamente pelos seus pares, relativamente à área do desporto, pior elas se avaliam a elas próprias relativamente às suas competências sociais e, quanto mais as crianças são avaliadas positivamente pelos seus pares, relativamente à popularidade, ao bom humor e capacidade de cooperação, pior elas se avaliam relativamente às suas competências físicas. Igualmente de salientar, como exceção, ao sentido dominante das correlações encontradas, a relação entre a agressividade positiva e a avaliação que as crianças fazem das suas competências cognitivas e físicas. Também aqui, o sentido da relação é contrário ao da generalidade dos resultados, isto é, quanto mais as crianças são avaliadas pelos seus pares como agressivas, melhor elas se avaliam relativamente às suas competências físicas e cognitivas.

## **DISCUSSÃO**

Esta investigação tem como principal objectivo analisar a influência das práticas educativas parentais ao nível da percepção que as crianças têm das suas competências, auto-estima e seu ajustamento social no grupo de pares, através da avaliação do estatuto sociométrico e da reputação social da criança.

Os resultados deste estudo apontaram para a existência de diferenças significativas ao nível das práticas educativas parentais confirmando, assim, a primeira hipótese desta investigação. Na avaliação das práticas educativas parentais foi considerada, separadamente, a informação do pai e da mãe. Foi possível identificar para os dois grupos, mãe e pai, três estilos parentais, respectivamente: Democrático, Autoritário e Laissez Faire; e Democrático, Autoritário e Distante/Conflituoso.

Os estilos parentais identificados apresentam características próximas das descritas na tipologia proposta por Baumerind (1971) e revista por Maccoby (1983). Nomeadamente no que se refere ao estilo Democrático, salientam-se a sensibilidade em relação às necessidades da criança, consideração do seu ponto de vista e opiniões, negociação das regras e normas de disciplina bem como a promoção da autonomia da criança. Um dos factores que permitiu, igualmente, distinguir este grupo foi o nível de conflito e insatisfação na relação, sendo as mães e pais Democráticos aqueles que apresentam resultados mais baixos nestas dimensões. No que se refere ao estilo Autoritário, este caracteriza-se pela definição de regras rígidas de disciplina, valorização da obediência e controle do comportamento da criança, dando os pais pouco espaço à sua autonomia. É, também, possível referir, uma tendência para a rigidez afectiva, exigência relativamente ao comportamento da criança e para a existência de conflitos e sentimentos de insatisfação na relação, representada pela obtenção de resultados médios nestas dimensões. No que diz respeito ao estilo Laissez Faire, identificado no grupo de mães, de acordo com a definição proposta por Maccoby (1983), este estilo parental caracteriza-se, essencialmente, pela pouca atenção prestada pelos pais relativamente à definição de regras que balizam o

comportamento da criança, falta de exigência relativamente à responsabilidade e deveres da mesma, aceitação dos seus impulsos, sendo estas livres de tomarem as suas próprias decisões. Estes pais foram, igualmente, descritos como afectuosos com os seus filhos. Maccoby (1983), refere que os pais Permissivos obtinham resultados elevados na dimensão *responsiveness*. De acordo com esta definição, seria de esperar que os sujeitos incluídos neste grupo apresentassem resultados baixos na escala Autoritário e Rigidez/Exigência e resultados altos na escala Permissivo. Nesta amostra, as mães identificadas como Laissez Faire apresentam resultados médios na escala Autoritário e resultados bastante elevados na escala Permissivo, sendo também aquelas que apresentam resultados mais elevados na escala Rigidez/Exigência. De realçar, igualmente, o facto desta grupo ser aquele que apresenta resultados mais elevados na escala Conflito/Insatisfação. As mães Laissez-Faire, nesta amostra, parecem, assim, revelar uma certa incoerência na forma como gerem a questão da autoridade e do afecto manifestando, igualmente, sentimentos de insatisfação e conflito na relação. Poderíamos especular sobre a possibilidade destes sentimentos aparecerem como produto da incoerência presente nas atitudes da mãe e seus reflexos ao nível do comportamento da criança. Como refere Maccoby (1983), a permissividade pode ser entendida, em alguns casos, como parte de um complexo e conflituoso padrão de atitudes e comportamentos. Reflecte sem dúvida, algumas vezes, mais a falta de atenção dos pais, do que uma preocupação relativa aos direitos das crianças. Estas são autorizadas a exibirem comportamentos aversivos porque dá demasiado trabalho aos pais tentarem pôr termo a este tipo de comportamento.

Por fim, e em relação ao estilo identificado como Distante/Conflituoso no grupo dos pais, este apresenta algumas características próximas do estilo Negligente descrito por Maccoby (1983), nomeadamente, no que diz respeito à distância emocional em relação à criança e à ausência de envolvimento com a mesma. Para além deste comportamento desligado, os pais classificados neste grupo revelam, igualmente, uma rigidez afectiva, manifestando uma maior exigência relativamente ao comportamento que a criança deve adoptar. Constatou-se, de igual forma, um nível mais elevado de conflito e sentimentos

de insatisfação na relação com a criança. Estas duas últimas dimensões constituem um factor importante na distinção dos três estilos parentais, tanto para a mãe como para o pai, verificando-se um nível mais elevado de conflito e insatisfação na relação, nos grupos classificados como Laissez-Faire e Distante-Conflituoso.

Sobre a hipótese das diferenças ao nível das práticas educativas parentais estarem relacionadas com diferenças estáveis ao nível do desenvolvimento da personalidade da criança, as análises de variância (anova) efectuadas não apontaram, na generalidade, para diferenças significativas nos resultados obtidos pelas crianças nas diferentes medidas relativas ao ajustamento emocional e social (percepção das competências, auto-estima, estatuto social no grupo de pares, reputação social). Estes resultados foram, possivelmente condicionados pela dimensão total da amostra e, em particular pelo número reduzido de sujeitos pertencentes aos grupos Laissez-Faire e Distante Conflituoso. No entanto, a análise descritiva dos dados permitiu identificar algumas relações entre os estilos de práticas educativas parentais e estas variáveis. Parte destes dados convergem com os resultados descritos em diferentes estudos presentes na literatura sobre esta questão.

Assim, realçamos, em primeiro lugar, as vantagens associadas ao estilo Democrático, sendo estas vantagens mais pronunciadas quando este estilo é protagonizado pelo pai. As crianças cujas mães ou pais foram identificados com um estilo Democrático revelam uma maior auto-estima do que as crianças dos outros grupos e uma avaliação mais positiva das suas competências cognitivas e competências físicas (estas últimas, apenas quando o estilo Democrático é protagonizado pelo pai). Um vasto corpo de estudos realizados com crianças e adolescentes evidenciaram a relação entre este padrão de práticas educativas e uma maior auto-estima (Maccoby & Martin, 1983; para revisão). Este estilo foi, também, relacionado com uma maior competência académica e performance escolar em crianças e adolescentes. (Baumerind, 1967; Dornbush et al., 1987; Steinberg et al., 1989; Feldman et al., 1990, 1991, 1993; Steinberg et al., 1994). As características de um estilo parental Democrático encontram-se, igualmente, associadas para as mães que constituem esta amostra, à popularidade da criança no grupo de pares. As crianças populares são aquelas cujas

mães otiveram valores mais elevados na escala Democrático. Em relação à reputação social das crianças no grupo de pares, aquelas cujos pais (sexo masculino) foram identificados como Democráticos são as que, claramente, revelam uma reputação social mais positiva, tanto na área do funcionamento social como na área do funcionamento acadêmico. Estas crianças são consideradas pelos seus pares como mais populares, com maior capacidade de liderança, mais bem humoradas, mais cooperantes, melhores a matemática, português, desporto e artes plásticas. Quando o estilo Democrático é protagonizado pela mãe, as crianças apresentam tanto valores elevados nos ítems de reputação positiva, para a área académica e social, como valores elevados nos ítems de reputação negativa sobretudo na área académica. Parecem, assim, ser crianças muito visíveis no grupo de pares. Diferentes, estudos que procuraram avaliar a influência das práticas educativas parentais, ao nível da relação da criança com os seus pares (aceitação social, popularidade), evidenciaram os efeitos positivos associados a uma prática educativa onde se encontram presentes as características atribuídas ao estilo Democrático (Feldman, & Wentzell, 1990; Deković & Jansens, 1992).

No que diz respeito aos efeitos do estilo Autoritário, neste estudo as crianças cujas mães ou pais foram identificados com um estilo Autoritário apresentam, resultados médios ao nível da auto-estima e percepção das suas competências físicas, resultados elevados para as mães e médios para os pais relativamente às competências cognitivas. No que se refere à percepção das competências sociais, as crianças deste grupo apresentam resultados mais baixos quando o estilo Autoritário é protagonizado pela mãe e resultados mais elevados quando este estilo é protagonizado pelo pai. Quanto ao estatuto social das crianças no grupo de pares, embora as mães Autoritárias se aproximem das mães Democráticas no que diz respeito à frequência de crianças com um estatuto social médio ou crianças populares, elas diferenciam-se das mães Democráticas e Laissez-faire, no que se refere à frequência de crianças classificadas com um estatuto de Negligenciadas. Na verdade, todas as crianças negligenciadas desta amostra têm mães Autoritárias. Por outro lado, as crianças Negligenciadas são aquelas cujas mães obtêm valores mais elevados nas escalas Controle/Protecção,

Rigidez/Exigência, Autoritário e Conflito/Insatisfação, características atribuídas ao estilo Autoritário. No que concerne aos efeitos do estilo Autoritário, quando este é protagonizado pelo pai, as crianças rejeitadas são aquelas cujo pai apresenta valores mais elevados na escala Autoritário e Controle/Proteção, dimensões associadas ao estilo Autoritário. Este resultado deve no entanto ser interpretado com precaução dada a dimensão reduzida deste grupo (número de crianças rejeitadas, cujos pais, do sexo masculino, responderam ao questionário das práticas educativas parentais). Por fim e no que se refere à reputação social da criança no grupo de pares, as crianças cuja mãe ou pai foram classificados como Autoritários apresentam resultados médios na área académica, são classificadas pelos seus pares como aquelas que têm uma maior capacidade de liderança, mas são, simultaneamente, vistas como agressivas e pouco cooperantes.

Assim, de uma forma geral, podemos referir que os efeitos do estilo Autoritário nesta amostra não serão tão negativos quanto os descritos em diferentes estudos realizados com crianças e adolescentes, pelo menos no que se refere aos resultados obtidos em medidas de auto-estima e auto-conceito (Maccoby, & Martin, 1983, para revisão; Steinberg, Dornbush et al., 1991, 1994). Esta diferença poderá estar relacionada com a influência do contexto cultural nas práticas educativas parentais. Dornbush et al (1994) levantaram a hipótese do significado do estilo Autoritário ou de qualquer outro estilo, ser moderado pelo contexto cultural em que se inscreve e consequentemente, interpretado de forma diferente por crianças de diferentes culturas ou de meios sócio-económicos diferentes. Assim, o que em determinados contextos pode ser entendido como restritivo, intrusivo, inibidor da autonomia, noutros contextos poderá ser entendido como sinónimo de atenção e preocupação. Quanto à área académica, os resultados descritos na literatura nem sempre são concordantes. O estilo Autoritário foi relacionado, em estudos realizados com adolescentes, quer com níveis baixos de performance escolar (Dornbush, & col., 1987), quer com níveis razoavelmente bons, pelo menos quando comparado com o estilo Permissivo ou Negligente (Steinberg, Dornbush, & col, 1991, 1994). Por outro lado, se olharmos, conjuntamente, para os dados obtidos neste estudo, a partir da avaliação do estatuto sociométrico da criança e

da reputação social no grupo de pares, encontramos uma combinação de características que reflectem, eventualmente, dois padrões de funcionamento associados ao estilo Autoritário: um, relacionado com uma tendência para comportamentos agressivos, como refere Maccoby, embora as crianças de pais Autoritários possam ser ou não agressivas, as crianças agressivas tendem a ter pais Autoritários; outro, com uma tendência para as crianças se retraírem socialmente, serem pouco espontâneas, características referidas em diferentes estudos como estando associadas ao estilo Autoritário (Maccoby, & Martin, 1983, para revisão). Estas características poderiam explicar o facto de, nesta amostra, todas as crianças negligenciadas terem mães Autoritárias.

Relativamente aos efeitos do estilo Laissez-Faire, identificados para o grupo das mães, estes parecem ser, na globalidade, mais negativos que positivos. As crianças cujas mães são Laissez-Faire são aquelas que apresentam uma auto-estima mais baixa, revelando um perfil misto no que se refere à percepção das suas competências, são as que melhor se avaliam relativamente às suas competências físicas e sociais e as que pior se avaliam relativamente às suas competências cognitivas. A área académica parece, aliás, ser aquela onde os efeitos negativos do estilo Laissez-faire se fazem sentir com maior intensidade. As crianças deste grupo são aquelas que apresentam uma reputação social mais negativa na área académica, sendo, igualmente, consideradas pelos seus pares como as menos populares e com menor capacidade de liderança. Os únicos elementos positivos, relativamente à sua reputação social no grupo de pares, referem-se ao facto destas crianças não serem consideradas agressivas ou pouco cooperantes, o que pode ser considerado como um indicador de um comportamento pró-social. No que concerne à relação entre este estilo de práticas educativas parentais e o estatuto social das crianças no grupo de pares, as crianças rejeitadas são aquelas cujas mães apresentam valores mais elevados na escala permissivo, na escala conflito/insatisfação e na escala rigidez/exigência, características atribuídas, nesta amostra, ao estilo Laissez-Faire. Torna-se necessário salientar, que este resultado é pouco conclusivo, dada a reduzida dimensão do grupo Laissez-faire ( $n = 6$ ), em interação com o número de crianças rejeitadas ( $n=2$ ).

Se relacionarmos o conjunto destes resultados, relativos aos efeitos do estilo Laissez-faire identificados nesta amostra, com os resultados obtidos em diferentes investigações presentes na literatura, podemos verificar algumas convergências. Baumerind (1967,1971) descreve as crianças cujos pais são Permissivos como apresentando falhas ao nível do auto-controle, responsabilidade e auto-confiança. O estilo Laissez Faire foi, também, relacionado com falta de motivação para o trabalho escolar e baixa performance escolar em adolescentes (Dornbush, et all.,1987; Dornbush, Steinberg et all., 1991, 1994).

Por fim e no que se refere aos efeitos do estilo Distante/Conflituoso identificados no grupo de pais, estes são semelhantes aos encontrados para o estilo Laissez Faire, embora o seu impacto negativo seja ainda maior. As crianças deste grupo são as que têm uma auto-estima mais baixa e as que pior se auto-avaliam, relativamente às suas competências físicas e cognitivas. A área académica surge novamente, como a mais afectada e os efeitos reflectem-se, quer ao nível do auto-conceito, quer ao nível da reputação social. Neste último ponto, as crianças cujos pais foram identificados no grupo distante-conflituoso revelam resultados consideravelmente mais baixos que as crianças cujos pais são Democráticos, nos itens de reputação positiva, e resultados consideravelmente mais altos nos itens de reputação negativa. Relativamente, ainda, à reputação social, as crianças deste grupo são vistas pelos seus pares como as menos populares, com menor capacidade de liderança, as menos bem humoradas e as menos cooperantes. O único dado positivo, no que se refere à reputação social destas crianças, diz respeito ao facto de não serem consideradas agressivas, pelo menos quando comparadas com os filhos de pais Autoritários.

A auto-estima da criança, o auto-conceito académico e a sua reputação social, sobretudo ao nível da área académica, da popularidade e da liderança, parecem, assim, constituir, os domínios que, de uma forma mais consistente, permitem distinguir os três grupos de crianças, quer no que se refere ao estilo de práticas educativas da mãe, quer no que diz respeito ao estilo de práticas educativas do pai, sendo os estilos Laissez-Faire e Distante/Conflituoso aqueles que estão associados a resultados mais pobres nestas áreas.

Uma questão que este estudo permitiu, igualmente, realçar foi a importância de se considerar a informação relativa ao pai e à mãe quando se pretende analisar as práticas educativas parentais, não só pelo facto de se poderem verificar diferenças relativamente ao efeito de um mesmo estilo parental, consoante este seja protagonizado pela mãe ou pelo pai, como pela necessidade de se ter em conta a existência ou não de concordância, ao nível das práticas educativas parentais do casal e de avaliar o impacto desta variável no desenvolvimento da personalidade da criança. Na verdade, em diferentes estudos desenvolvidos nesta área, quando existe uma referência aos estilos parentais é como se estivesse subjacente o pressuposto de que o pai e a mãe partilham o mesmo estilo de práticas educativas parentais, o que, como é conhecido, nem sempre se verifica. É legítimo pensar que as divergências poderão constituir um factor disruptivo relativamente ao desenvolvimento da personalidade da criança. Os resultados deste estudo revelaram que cerca de 40% dos casais não apresentam concordância no estilo de práticas educativas parentais adoptado. Block e Block num estudo realizado com adolescentes em 1988, referem a existência de uma relação entre a concordância ao nível dos estilos de práticas educativas do pai e da mãe, o funcionamento intelectual para os rapazes e o ajustamento psicológico para as raparigas.

Para além do impacto destas variáveis, interacção entre o sexo (pai, mãe) e os estilos de práticas educativas parentais, existência ou não de concordância nas práticas educativas parentais do casal, outros elementos poderão ser de igual relevância para as investigações nesta área, nomeadamente, a consideração de que os domínios de comportamento afectados pela interacção parental podem ser diferentes para o rapaz ou para a rapariga. É conhecido o facto dos pais diferenciarem as suas atitudes, objectivos, valores e comportamentos em função do sexo dos seus filhos. (Block, Lippe, & Block, 1973; Block, 1973, 1983; Roberts, Block, & Block, 1984; Roberts, Block, Block, & Eaton, 1983). Outra questão, não menos relevante, diz respeito ao impacto de variáveis relacionadas com as características da criança, como, por exemplo, o temperamento e as predisposições de comportamento, na sua interacção com as práticas educativas parentais. Este último ponto remete-nos, directamente, para

a necessidade de considerar a existência de um processo bidireccional que opera nas relações pais-criança (Russel, 1997), levantando, simultâneamente, a questão da linearidade *versus* circularidade dos modelos de investigação que procuraram abordar a questão das práticas educativas parentais. De facto, apesar de existir, à partida uma preocupação em conceptualizar a interacção pais-criança, tendo em conta a circularidade deste processo, na realidade, aquilo que se verifica é que esta relação foi muito mais caracterizada a partir da influência que as atitudes e comportamentos dos pais exercem sobre o comportamento da criança, do que nos seus aspectos bidireccionais. Da mesma forma, a interdependência e múltiplas influências entre os diferentes elementos do sistema familiar, raramente é posta em evidência na complexidade que caracteriza este sistema de relações. As interacções em análise dizem, sobretudo, respeito à díade mãe-criança, sendo este sub-sistema tomado como referência para caracterizar as relações entre o sistema parental e a criança.

A figura do pai é, assim, muitas vezes ignorada, quer no que diz respeito, como já foi referido, à influência diferenciada deste elemento relativamente ao comportamento da criança e à questão da concordância dos estilos de práticas educativas parentais, preconizados por cada um dos membros do sub-sistema parental, quer na sua influência relativamente às interacções que se estabelecem entre a mãe e a criança. Diferentes estudos, no âmbito das abordagens ecológicas e estudo das redes sociais de suporte, têm-se dedicado, por exemplo, a estudar o papel do pai enquanto factor de suporte ou stress relativamente à interacção mãe-criança.

Por outro lado, as relações no seio do sistema familiar que não envolvem directamente a criança podem também influenciar o seu ajustamento social e emocional. Neste contexto, é possível referenciar a questão dos conflitos ao nível do sub-sistema marital. (Feldman, Wentzal, Weinberg & Musson, 1990). De igual forma, os pais constituem, através da sua própria interacção, um modelo sobre as interacções entre adultos, demonstrando, diariamente, como é que estes expressam o afecto e resolvem os seus conflitos. Existem muitos estudos sobre os pais enquanto figuras singulares de identificação, mas pouca investigação foi desenvolvida sobre o significado das suas interacções. De acordo com a reformulação do conceito de imitação no âmbito das

novas teorias da aprendizagem social (Maccoby, 1993) que colocam em evidência o papel activo do sujeito no tratamento da informação, seria interessante analisar de que forma é que a criança percebe as interações entre os pais, e que elementos desta interacção são seleccionados e integrados como modelos no repertório do comportamento futuro da criança.

As diferentes questões acima referenciadas levam-nos a tomar em consideração o contributo das perspectivas sistémicas para a psicologia do desenvolvimento em geral, e para o estudo da influência da família no processo de desenvolvimento da criança, em particular. De um ponto de vista sistémico, a atenção é dirigida para os padrões de interacção que definem o funcionamento das díades, tríades ou mesmo famílias como um todo. Uma tradução deste nível sistémico pode ser encontrada em conceitos como os de estilos de comunicação, estruturas de poder, coesão e adaptação familiar. Estas variáveis diferem de conceitos que têm por base o indivíduo como unidade de análise, (estilos parentais, crenças parentais), no sentido em que procuram reflectir, de uma forma mais aproximada, a natureza interdependente, circular e complexa das relações. Alguns estudos no âmbito da coesão e estruturas de poder na família (Feldman, & Ghering, 1988), estilos de comunicação (Olson, 1985; Cooper & Cooper, 1992) e conflito familiar (Gehring, Wentzel, Feldman, & Munson, 1990) documentaram a existência de relações significativas entre estas variáveis e o ajustamento social e emocional do adolescente.

Dentro de uma perspectiva clínica, no quadro do paradigma sistémico, os terapeutas familiares têm, igualmente, salientado a importância de analisar-se a função do comportamento da criança no sistema familiar e de ter-se em consideração que este comportamento poderá constituir uma parte necessária do sistema, mesmo que ele tenha uma implicação negativa para o crescimento da criança (Minuchin, 1985). Em relação a esta questão a autora, tomando como referência os estudos no âmbito da influência das práticas parentais no desenvolvimento da criança, salienta, a propósito da associação entre o estilo Autoritário, a baixa auto-estima e locus de controle externo da criança, o seguinte: “*o estilo Autoritário do pai por exemplo, é passível de provocar stress na mãe e na criança; a mãe poderá sabotar as directrizes do pai,*

*mais autoritário, tornando-se numa aliada efectiva da criança. A incompetência da criança é susceptível de preservar o equilíbrio da família, curto-circuitando o conflito parental e cimentando a proximidade entre a criança e a mãe, proximidade essa, simultaneamente paralisadora e satisfatória para a criança*". Esta leitura, a partir da função do sintoma, remete-nos para a visão da criança como um agente activo do seu processo de socialização realçando, uma vez mais, o interesse pela análise das sequências da interacção e pelo conceito de tríade.

Por outro lado, como já foi referido na introdução deste trabalho, a família não se constitui como um sistema isolado e fechado mas, ao contrário, um sistema aberto e permeável às influências provenientes dos diferentes contextos onde se inscreve. Quanto a este princípio, a perspectiva ecológica abriu novas pistas de investigação sobre os factores associados ao contexto que condicionam a capacidade da família promover um desenvolvimento saudável das crianças.

No que se refere aos paradigmas de investigação que procuraram abordar a influência do contexto nos processos familiares, Brofenbrenner (1989), situa-os no que diz respeito à sua explicitação e complexidade, em três níveis sucessivos: **No social Adress Model**, o processo familiar não é de todo explicitado, uma vez que este paradigma se limita à comparação dos resultados em termos do desenvolvimento das crianças e adultos que vivem em ambientes contrastados, definidos pela situação geográfica ou origem social. **No Process Context Model**, os paradigmas permitem o acesso ao impacto do ambiente externo em determinados processos familiares; **Por fim o Person Contex Model**, adiciona um terceiro elemento ao sistema, a mediação do indivíduo, das suas características individuais. No modelo anterior, o impacto de um determinado ambiente externo sobre família era o mesmo, independentemente das características pessoais dos membros da família. O terceiro paradigma referido veio colocar este princípio em questão. A investigação conduzida por Crockenberg (1981), no âmbito das redes sociais de suporte, ilustra tanto o modelo como a sua mensagem. Trabalhando com uma amostra de classe média, a autora descobriu que a quantidade de suporte social recebido pelas mães, através da sua rede social quando a criança tinha 3 meses de idade, estava positivamente correlacionada com a força da relação de

*Attachement* da criança com a sua mãe, quando esta tinha um ano de idade. O impacto benéfico do suporte social variava, no entanto, de uma forma sistemática em função do temperamento da criança. Era maior para as mães de crianças irritáveis e menor para as mães das crianças calmas.

Por fim, uma última questão, não menos significativa apontada neste estudo, diz respeito ao impacto que outros contextos de socialização, para além da família, assumem na trajectória de crescimento da criança, nomeadamente, o grupo de pares. Os resultados desta investigação apontaram para a existência de correlações significativas entre a forma como a criança percepção as suas competências, a sua auto-estima e a sua reputação social no grupo de pares. Este ponto, para além de confirmar a importância da integração social no grupo de pares relativamente ao ajustamento social e afectivo da criança, conduz-nos, ainda, a uma reflexão acerca da possível relativização do peso atribuído à família no processo de socialização da criança, associada à mudança do papel, estrutura e funcionamento deste sistema na sociedade actual.

Para concluir e tomando como referência alguns dos contributos e limitações aqui apontados no que diz respeito à abordagem que constitui a referência desta investigação, gostaria, apenas, de acrescentar que a pertinência destes estudos poderá depender da transformação e integração de todo um corpo de conceitos referentes à interação pais-criança no quadro das perspectivas sistémicas e ecológica. Estas permitem uma maior aproximação do estudo real das crianças e suas famílias, nos seus contextos reais, colocando em evidência a complexidade das relações que se estabelecem entre os diferentes sistemas em jogo no processo de socialização. Este caminho implica, claramente, a necessidade de ultrapassar alguns obstáculos metodológicos inerentes a uma leitura linear dos fenómenos. Implica a capacidade de ir para além de uma valorização de metodologias elegantes, em favor da aventura e do risco de lidar com a complexidade do todo que necessariamente é diferente da simples soma das partes.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Asher, S. R. & Dodge, K. A. (1986). Identifying Children who Are Rejected by Their Peers. *Development Psychology*, 22 (4), 444-449
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between Parental Psychological and Behavioral Control and Youth Internalized Behavior. *Child Development*, 65, 1120-1136
- Badinter, E. (1980). *O amor Incerto. História do Amor Maternal do Sec XVII ao Sec XX*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Baumerind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Baumerind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1,PT2).
- Baumerind, D. (1993). The Average Expectable Environment Is not Good Enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64, 1299-1317.
- Béguin, G., & Marquis, D. (1986). La perception comportementale des pairs en fonction des status sociométriques chez des enfants de maternelle. *Revue canadienne de psycho éducation*, 15, (2), 107-132.
- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and Friendship an Investigation of Their Relation to Self-Esteem. *Journal Of Early Adolescence*, 15 (4), 476-489.
- Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-Esteem and Self Serving Biases in Reactions to Positive and Negative Events: An Integrative Review. In Baumeister, F. R.(Eds), *Self Esteem The Puzzle of Low Self Regard*. New-York: Plenum Press.
- Boivin, M., Tessier, O., & Strayer, F. F.(1985). La Cohérence des Choix Sociométriques et l'évaluation de l'amitié chez les enfants d'âge préscolaire. *Enfance*, 4, 329-343.
- Boivin, M., & Béguin, G. (1989). Peer Status and Self Perceptions among Early Elementary School Children. The Case of the Rejected Children. *Child Development*, 60, 591-596

- Bouchard, C. (1981). Perspectives écologiques de la relation parent(s)-enfant: des compétences parentales aux compétences environnementales. *Apprentissage et Socialisation*, 4 (1), 4-23.
- Bretherton I. (1992). The Origins of Attachment Theory: Jonh Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28 (5), 759-775.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a context for Human Development: *Reasearch Perspectives*. *Development Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronstein, P. (1984). Differences in Mothers' and Fathers' Behaviors Toward Children: a cross-Cultural Comparison. *Development Psychology*, 20 (6), 995-1003.
- Bronstein, P., Fitzegerald, M., Briornes, M., Pieniadz, J., & D'Ari, A. (1993). Family Emotional Expressiveness as a Predictor of Early adolescent Social and Psychological Adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 13 (4), 448-473.
- Bronstein, P. (1994). Patterns of Parent-Child Interaction in Mexican Families: a Cross-culture Perspective. *International Journal of Behavior Development*, 423-445.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C., Pascual, L., Haynes, M., Painter, M.K., Galperin, Z. C., Pêcheux, M. (1996). Ideas About Parenting in Argentina, France and The United States. *International Journal of Behavior Developement*, 19 (2), 347-367.
- Cochran, M., Lerner, M., Riley, D. Gunnarsson, L. & Henderson, C. (1990). Extending Families, The Social networks of parent and their children. *Cambridge University Press*.
- Coie, J.D (1980). Toward a Theory of Peer Rejection. In Asher, R. S., & coie J.D. (Eds), *Peer Rejection in Childhood* (pp 365-401). Cambridge: University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types of Social Status: a Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. (1989). Multiples Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the Scholl: a Cross-age Comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Crusec, & Lytton, H. (1988). Socialization and the Family. In Crusec, E. J., & Lytton, H.(Eds), *Social Developente History: theory and researh* (pp1661-212). New-York: Springer Verley.
- DeRosier, M. E., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1994). Group Social Context an Children's Agressive Behavior. *Child Development*, 65, 1068-1079.

- Dekovic, M. & Janssens, M. (1992). Parents Child-Rearing Style and Child Sociometric Status. *Development Psychology*, 28 (5), 925-932
- Dishion, T. J. (1990). The Family Ecology of Boys Peer Relations in middle Childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral Antecedents of social Status. *Child Development*, 54, 1386-1399
- Dodge, K. A. (1990). Nature Versus Nurture in Childhood Conduct Disorder: It is Time to Ask Different Questions. *Developmental Psychology*, 26, 5698-5701.
- Dodge, K. A., Coie, D. J., Petit, S. G., & Price, M. J. (1990). Peer Status and aggression in Boys' Groups: Developmental and Contextual Analyses. *Child Psychology*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K. A., & Price, M. J. (1994). On the Relation Between Social Information Processing and Socially Competence Behavior in Early-Aged Children. *Child Psychology*, 65, 1385-1397.
- Dornbush, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., & Roberts, D. F. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*, 58, 1244-1257
- Dornbush, S. M., Mounts, N. S., Darling, N., Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1994). Over Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families. *Child Development*, 65, 754-770
- Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990). The Relationship Between Parenting Styles Sons' Self-Restraint, and Peer Relations in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10 (4), 439-454.
- Feldman, S. S., & Wentzel, R. K. (1993). Parental Predictors of Boys' Self Restraint and Motivation to Achieve at School: A Longitudinal Study. *Journal of Early Adolescence*, 13 (2), 183-203
- Fine, M. A., & Kurdek, L. A. (1994). Family Acceptance and Family Control as Predictors of Adjustment in Young Adolescents: Linear, Curvilinear, or Interactive Effects. *Child Development*, 65, 1137-1146.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97

- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-esteem. in E. M. Hetherington (Ed), *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp275-386). New-York: John Wiley
- Harter, S. (1989). Self-Perception Profile For Children (SPPC) (Harter, 1985a). A revision of The Perceived Competence Scale For Children (PCSC) (Harter,1979,1982). *University of Nebraska Press.*
- Harter, S. & Monsour, S. (1992). Development analysis of Conflict Caused by Opposing attributes in the Adolescent Self-Portrait. *Development Psychology, 28 (2)*, 251-260.
- Harter, S.(1992). Visions of Self: Beyond the Me in the Mirror. In Boggiano, A.K., Pittman, T.S. (Eds), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective.* Cambridge University Press.
- Harter, S. (1993). Causes And Consequences Of Low Self Esteem in Children and Adolescents. In Baumeister, F. R. (Eds), *Self-Esteem The Puzzle of Low Self Regard*, (pp 87-11). New-York: Plenum Publishing Corporation.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L., & Dornbush, S.M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Lapointe, P., Noell, J. M., & Strayer, F. F. (1993). La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 25 (4)*, 522-540.
- Maccoby, E.E., & Martin (1983). Socialization in the context of the family: parent - child interaction In P. H. Mussen (SeriesEd) & e. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 4 , Socialization, Personality and Social development.*(4th ed.,pp. 1-101). New York: John Wiley
- MacKinnon-Lewis, C. Volling, B.L., Lamb, M. E, Dechman, K., Rabiner, D. & Curtner, M. E. (1994). A Cross-Contextual Analysis of Boys' Social Competence From Family to School. *Development psychology, 30 (2)*, 325-333.
- McNally, S., Eisenberg, N., & Harris, J D. (1991). Consistency and Change in Maternal Child - Rearing Practices and Values: a Longitudinal Study. *Child Development, 62*, 190 - 198
- Minuchin, P. (1985). Families and Individual Development: Provocations from The field of Family Therapy. *Child Development, 56*, 289-302

- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29 (4), 611-621.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R., (1992). Peer Rejection in Middle School: Subgroup Differences in Behavior Loneliness, and Interpersonal Concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241.
- Paulson, S. E., (1994). Relations of Parenting Style and Parental Involvement With Ninth Grade Students' achievement. *Journal of Early Adolescent*, 14 (2), 250-267.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. G. (1990). Children's Perception of Self and of Relationships with Others as a function of Sociometric Status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pruzinsky, T., Barton-Henry, M. L., & Schwarz, C. J. (1985). Assessing Child - Rearing Behaviors: A Comparison of Ratings Made by Mother, Father, Child, and sibling on The CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479
- Rogosh, F. A., & Newcomb, A. F. (1989). Childrens Perceptions of Peer Reputation and Their Social Reputations among Peers. *Child Development*, 60, 597-610.
- Russel, A. (1997). Individual and Family Factors Contributing to Mother's and Father's Positive Parenting. International. *Journal of Behavior Development*, 21 (1), 11-132.
- Santos, A.J. (1993). Réseaux Affiliatifs à L'âge Préscolaire: Une Analyse sociostructurelle de L'écologie Comportementale de Groupes de Paires en Milieu Naturel. *Université Du Québec à Montreal*.
- Senos, J. (1996). atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1 (XIV), 11-121.
- Shorter, E. (1975). *A Formação da Família Moderna*. Lisboa: Terramar Editores.
- Steinberg, L., Elmen J. D., & Mounts. N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbush, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Strayer, F. F. & Santos, J. A. (1996). Affiliative Structures in Preschool Peer Groups. *Blackwell Publishers*, 118-130..

- Vaughn, B. E., Block, J. H., & Block, J. (1988). Parental Agreement on Child Rearing During Early Childhood and the Psychological Characteristics of Adolescents. *Child Development*, 59, 1020-1033.
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Petit, G. S. (1992). Some Consequences of Early Harsh Discipline: Child Aggression and a Maltadaptive Social Information Style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- Wentzel, K. R., Feldman, S. S., & Weinberger, D. A. (1991). Parental Child Rearing and Academic Achievement in Boys: The Mediational Role of Social Emotional Adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 11(3), 321-339.
- Wentzel, K. R. (1994). Family Function and Academic Achievement in Middle School: A Social-Emotional Perspective. *Journal of Early Adolescence*, 14, 2.
- Xinyin, C., & Rubin, K. H. (1992). Social Reputation and Peer Relationships in Chinese and Canadian Children: A Cross-Culture Study. *Child Development*, 63, 1336-1343.
- Zaskrisky, A. L., & Coie, J. D. (1996). A Comparison of Aggressive Rejected and Nonaggressive-Rejected Children's Interpretations of Self-Directed and Other-Directed Rejection. *Child Development*, 67, 1048-1070.

## **ANEXO A**

Utilize a escala que se segue em todas as questões, faça um círculo no número e na sua opinião descreve melhor o comportamento recente do seu filho.

CONCORDO TOTALMENTE	1
CONCORDO BASTANTE	2
CONCORDO LIGEIRAMENTE	3
NÃO SEI	4
NÃO CONCORDO LIGEIRAMENTE	5
NÃO CONCORDO BASTANTE	6
NÃO CONCORDO TOTALMENTE	7

- ) Respeito as opiniões do meu filho e encorajo-o a exprimi-las.  
1 2 3 4 5 6 7
- ) Encorajo o meu filho a fazer sempre o seu melhor.  
1 2 3 4 5 6 7
- i) Os desejos do meu marido estão sempre à frente dos do meu filho.  
1 2 3 4 5 6 7
- l) Ajudo o meu filho quando as outras crianças o arrelham.  
1 2 3 4 5 6 7
- ï) Zango-me muitas vezes com o meu filho.  
1 2 3 4 5 6 7
- 5) Se o meu filho deve fazer frente a um problema, espero na maior parte os casos que o resolva por si próprio.  
1 2 3 4 5 6 7
- 7) Castigo o meu filho deixando-o sózinho num canto da casa durante algum tempo.  
1 2 3 4 5 6 7
- 8) Vigio atentamente o que o meu filho come e quando come.  
1 2 3 4 5 6 7
- 9) Não penso que se deve permitir que crianças de sexos diferentes se vejam nuas.  
1 2 3 4 5 6 7
- 10) Gostava que o meu marido se interessa-se mais pelo nosso filho.  
1 2 3 4 5 6 7
- 11) Devemos reconfortar e tentar compreender uma criança quando ela tem medo ou está preocupada.  
1 2 3 4 5 6 7

CONCORDO TOTALMENTE	1
CONCORDO BASTANTE	2
CONCORDO LIGEIRAMENTE	3
NÃO SEI	4
NÃO CONCORDO LIGEIRAMENTE	5
NÃO CONCORDO BASTANTE	6
NÃO CONCORDO TOTALMENTE	7

2) Tento manter o meu filho afastado de outras crianças ou famílias que tenham ideias ou valores diferentes dos nossos

1 2 3 4 5 6 7

3) Tento impedir que o meu filho se envolva em jogos agressivos ou acções em que se possa vir a magoar.

1 2 3 4 5 6 7

4) Penso que o castigo físico é o melhor método para manter a disciplina.

1 2 3 4 5 6 7

5) Penso que na presença de adultos o meu filho deve brincar sem fazer barulho.

1 2 3 4 5 6 7

6) Por vezes esqueço-me das promessas que fiz ao meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

7) Penso que exhibir-se perante os outros é um bom exercício para uma criança.

1 2 3 4 5 6 7

8) Exprimo a afeição pelo meu filho abraçando-o, beijando-o e pegando-lhe no colo.

1 2 3 4 5 6 7

9) É graças ao meu filho que tenho alguns dos meus maiores momentos de satisfação.

1 2 3 4 5 6 7

10) Prefiro que o meu filho não se envolva em coisas em que existe a possibilidade de ser mal-sucedido.

1 2 3 4 5 6 7

11) Encorajo o meu filho a interrogar-se e a reflectir sobre a vida.

1 2 3 4 5 6 7

12) Por hábito, tenho em conta as preferências do meu filho quando planifico as actividades para a família.

1 2 3 4 5 6 7

CONCORDO TOTALMENTE	1
CONCORDO BASTANTE	2
CONCORDO LIGEIRAMENTE	3
NÃO SEI	4
NÃO CONCORDO LIGEIRAMENTE	5
NÃO CONCORDO BASTANTE	6
NÃO CONCORDO TOTALMENTE	7

3) Gostava que o meu filho não crescesse tão depressa.

1 2 3 4 5 6 7

4) Penso que uma criança deve ter tempo para pensar, sonhar acordada e é para não fazer nada em algumas ocasiões.

1 2 3 4 5 6 7

5) É-me difícil castigar o meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

6) Deixo que o meu filho tome várias decisões por ele próprio.

1 2 3 4 5 6 7

7) Não permito ao meu filho dizer coisas desagradáveis a respeito dos seus educadores.

1 2 3 4 5 6 7

8) Estou preocupada(o) pelo que pode acontecer de triste e desagradável ao meu filho quando ele crescer.

1 2 3 4 5 6 7

9) Ensino ao meu filho que será castigado de uma forma ou outra quando for irritante.

1 2 3 4 5 6 7

10) Não culpo o meu filho pelo que possa acontecer quando são os outros a provocá-lo.

1 2 3 4 5 6 7

11) Não permito que o meu filho se zangue comigo.

1 2 3 4 5 6 7

12) Sinto que estou um pouco decepcionada com o meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

13) Espero bastante do meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

14) Estou descansada(o) e descontraída(o) ao pé do meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

CONCORDO TOTALMENTE	1
CONCORDO BASTANTE	2
CONCORDO LIGEIRAMENTE	3
NÃO SEI	4
NÃO CONCORDO LIGEIRAMENTE	5
NÃO CONCORDO BASTANTE	6
NÃO CONCORDO TOTALMENTE	7

5) Ponho de lado alguns dos meus próprios interesses por causa do meu  
filho.

1 2 3 4 5 6 7

6) Tenho tendência para dar mimos ao meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

7) Nunca me aconteceu surpreender o meu filho a mentir.

1 2 3 4 5 6 7

8) Quando o meu filho se comporta mal, falo com ele e tento chegar a um  
acordo. ✖

1 2 3 4 5 6 7

9) Tenho confiança de que o meu filho se comporta bem mesmo quando  
não estou presente.

1 2 3 4 5 6 7

10) Estou satisfeita(o) e divirto-me com o meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

11) Dou ao meu filho um bom número de funções e responsabilidades  
familiares. ✖

1 2 3 4 5 6 7

12) Passo momentos calorosos e íntimos com o meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

13) Estabeleci regras estricatas e bem organizadas para o meu filho. (4)

1 2 3 4 5 6 7

14) Penso que conforme as crianças crescem se deve permitir que corram  
riscos e experimentem coisas novas.

1 2 3 4 5 6 7

15) ✖ Encorajo o meu filho a ser curioso, a explorar e a colocar questões.

1 2 3 4 5 6 7

16) Por vezes faço referência a seres e forças sobrenaturais para explicar  
certas coisas ao meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

CONCORDO TOTALMENTE	1
CONCORDO BASTANTE	2
CONCORDO LIGEIRAMENTE	3
NÃO SEI	4
NÃO CONCORDO LIGEIRAMENTE	5
NÃO CONCORDO BASTANTE	6
NÃO CONCORDO TOTALMENTE	7

7) Espero que o meu filho fique agradecido e aprecie todas as vantagens e tem.

1 2 3 4 5 6 7

8) Por vezes sinto que estou demasiado ligada ao meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

9) Penso que as crianças devem ser treinada o mais cedo possível a deixar de usar fraldas.

1 2 3 4 5 6 7

10) Ameaço mais vezes do que realmente castigo o meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

11) Penso que se deve encorajar uma criança quando é gentil, porque se obtêm melhores resultados do que castigando-a quando não age bem.

1 2 3 4 5 6 7

12) Asseguro-me de que o meu filho saiba que aprecio os seus esforços ou suas realizações. ?

1 2 3 4 5 6 7

13) Encorajo o meu filho a falar dos seus problemas.

1 2 3 4 5 6 7

14) Penso que as crianças não deveriam ter segredos para com os seus pais.

1 2 3 4 5 6 7

15) Ensino o meu filho a controlar os sentimentos em todas as ocasiões.

1 2 3 4 5 6 7

16) Tento impedir o meu filho de andar à luta.

1 2 3 4 5 6 7

17) Receio um dia ter que responder às questões do meu filho sobre sexo.

1 2 3 4 5 6 7

18) Assim que me zango com o meu filho faço com que ele o saiba imediatamente.

1 2 3 4 5 6 7

CONCORDO TOTALMENTE	1
CONCORDO BASTANTE	2
CONCORDO LIGEIRAMENTE	3
NÃO SEI	4
NÃO CONCORDO LIGEIRAMENTE	5
NÃO CONCORDO BASTANTE	6
NÃO CONCORDO TOTALMENTE	7

9) Penso que se deve encorajar as crianças a fazerem melhor do que os outros

1 2 3 4 5 6 7

10) Castigo o meu filho retirando-lhe um privilégio que de outra forma teria do. X

1 2 3 4 5 6 7

11) Dou privilégios suplementares ao meu filho quando ele se comporta bem. M

1 2 3 4 5 6 7

12) Gosto que a minha casa esteja cheia de crianças.

1 2 3 4 5 6 7

13) Penso que demasiado afecto e carinho pode ser perigoso e enfraquecer as crianças. A

1 2 3 4 5 6 7

14) Creio que a reprimenda e a crítica ajudam o meu filho a melhorar. A

1 2 3 4 5 6 7

15) Penso que o meu filho deveria estar consciente de todos os sacrifícios que faço por ele.

1 2 3 4 5 6 7

16) Por vezes arrelio e faço troça do meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

17) Ensinei o meu filho a ser responsável pelo que lhe possa acontecer. D

1 2 3 4 5 6 7

18) Preocupo-me com a saúde do meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

19) Tenho muitos conflitos com o meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

20) Não permito que o meu filho conteste as minhas decisões. P

1 2 3 4 5 6 7

21) Penso que é bom para o meu filho participar em jogos competitivos.

1 2 3 4 5 6 7

CONCORDO TOTALMENTE	1
CONCORDO BASTANTE	2
CONCORDO LIGEIRAMENTE	3
NÃO SEI	4
NÃO CONCORDO LIGEIRAMENTE	5
NÃO CONCORDO BASTANTE	6
NÃO CONCORDO TOTALMENTE	7

2) Gosto de ter algum tempo só para mim, na ausência do meu filho.

1 2 3 4 5 6 7

3) Quando o meu filho se comporta mal faço-lhe saber que estou preocupada e decepcionada.

1 2 3 4 5 6 7

4) Quero que o meu filho faça boa impressão sobre os outros.

1 2 3 4 5 6 7

5) Encorajo o meu filho a ser independente de mim.

1 2 3 4 5 6 7

6) Asseguro-me de saber onde se encontra o meu filho e aquilo que está a fazer.

1 2 3 4 5 6 7

7) Acho interessante e educativo estar com o meu filho durante longos períodos de tempo.

1 2 3 4 5 6 7

8) Acho que as crianças devem deixar de ser amamentadas o mais cedo possível.

1 2 3 4 5 6 7

9) Aviso o meu filho para não se sujar enquanto brinca.

1 2 3 4 5 6 7

10) Não saio de casa se tenho que deixar o meu filho com alguém que ele não conhece.

1 2 3 4 5 6 7

11) Penso que a inveja e a querela entre irmãos e irmãs devem ser castigadas.

1 2 3 4 5 6 7

12) Penso que as crianças devem aprender bastante cedo a não chorar.

1 2 3 4 5 6 7

13) Controlo o meu filho pondo-o de sobreaviso contra as coisas más que lhe podem acontecer.

1 2 3 4 5 6 7

CONCORDO TOTALMENTE	1
CONCORDO BASTANTE	2
CONCORDO LIGEIRAMENTE	3
NÃO SEI	4
NÃO CONCORDO LIGEIRAMENTE	5
NÃO CONCORDO BASTANTE	6
NÃO CONCORDO TOTALMENTE	7

4) Penso que é preferível que seja a mãe, mais do que o pai, a exercer a maior parte da autoridade sobre as crianças.

1 2 3 4 5 6 7

5) Não quero que o meu filho seja percebido como diferente dos outros.

1 2 3 4 5 6 7

6) Não penso que se deve informar as crianças sobre questões sexuais antes de serem capazes de as compreender.

1 2 3 4 5 6 7

7) Penso que é muito importante para as crianças brincarem no exterior e ganharem bastante experiência.

1 2 3 4 5 6 7

8) Tenho prazer em ver o meu filho comer bem e gostar da comida.

1 2 3 4 5 6 7

9) Não permito que o meu filho arrelie ou faça troça de outras crianças.

1 2 3 4 5 6 7

10) Penso que é um erro insistir-se para que os meninos e meninas tenham brinquedos diferentes.

1 2 3 4 5 6 7

11) Penso que não é aconselhável deixar as crianças brincar em conjunto em a presença de um adulto.

1 2 3 4 5 6 7

## **ANEXO B**

**Auto - Avaliação das Competências Pessoais da Criança**  
**( Harter, S., 1983)**

**Tradução de**

**M. Veríssimo & A. J. Santos (1990). Laboratoire d'Éthologie Humaine, Département de Psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.**

Questão 1:

Na parte dos círculos: As crianças pensam que são muito boas nos seus trabalhos da escola.

Na parte dos quadrados :As crianças não estão seguras de serem capazes de fazer os trabalhos da escola.

---

Questão 2:

Na parte dos círculos: As crianças têm dificuldades em fazer amigos.

Na parte dos quadrados :As crianças fazem amigos facilmente.

---

Questão 3:

Na parte dos círculos: As crianças são muito boas em todos os tipos de desporto.

Na parte dos quadrados : As crianças pensam que não são muito boas em desporto.

---

Questão 4:

Na parte dos círculos: As crianças pensam que há muitas coisas neles próprias que gostariam de mudar.

Na parte dos quadrados :As crianças preferem ficar como são.

---

Questão 5:

Na parte dos círculos: As crianças pensam que são tão inteligentes como as outras da sua idade.

Na parte dos quadrados :As crianças não estão seguras e questionam-se, se são tão inteligentes como as outras crianças da sua idade.

---

Questão 6:

Na parte dos círculos: As crianças têm muitos amigos.

Na parte dos quadrados : As crianças não têm muitos amigos.

---

Questão 7:

Na parte dos círculos: As crianças gostariam de ser melhores em desporto.

Na parte dos quadrados: As crianças pensam que são suficientemente boas em desporto.

---

Questão 8:

Na parte dos círculos: As crianças têm muita confiança nelas próprias.

Na parte dos quadrados : As crianças não têm muita confiança nelas próprias.

---

Questão 9:

**Na parte dos círculos:** As crianças são lentas a fazer os seus trabalhos de casa.

**Na parte dos quadrados :** As crianças são capazes de fazer os seus trabalhos de casa rapidamente.

---

Questão 10:

**Na parte dos círculos:** As crianças pensam que não são pessoas muito importantes para os seus colegas de classe.

**Na parte dos quadrados :** As crianças pensam que são pessoas importantes para os seus colegas de classe.

---

Questão 11:

**Na parte dos círculos:** As crianças pensam que podem conseguir realizar qualquer actividade ao ar livre, mesmo que nunca a tenham experimentado.

**Na parte dos quadrados :** As crianças não estão seguras de conseguir realizar actividades ao ar livre que nunca tenham experimentado.

---

Questão 12:

**Na parte dos círculos:** As crianças gostam bastante da maneira como se comportam.

**Na parte dos quadrados :** As crianças gostariam de se comportar de outra maneira.

---

Questão 13:

**Na parte dos círculos:** As crianças esquecem-se muitas vezes do que aprenderam.

**Na parte dos quadrados:** As crianças lembram-se facilmente do que aprenderam

---

Questão 14:

**Na parte dos círculos:** As crianças estão sempre a fazer coisas com outros colegas.

**Na parte dos quadrados :** As crianças fazem habitualmente coisas sózinhos.

---

Questão 15:

**Na parte dos círculos:** As crianças pensam que são melhores em desporto que os outros colegas da sua idade

**Na parte dos quadrados :** As crianças pensam que não são tão boas em desporto com os outros da sua idade.

---

Questão16:

**Na parte dos círculos:** As crianças pensam que talvez não sejam muito boas pessoas.

**Na parte dos quadrados:** As crianças estão certas de serem boas pessoas.

---

Questão17:

**Na parte dos círculos:** As crianças gostam da escola, porque são bons alunos

**Na parte dos quadrados :** As crianças não gostam da escola, porque não são bons alunos

---

Questão18:

**Na parte dos círculos:** As crianças gostariam que mais colegas gostassem delas.

**Na parte dos quadrados :** As crianças pensam que a maioria dos colegas gosta delas.

---

Questão19:

**Na parte dos círculos:** As crianças têm o hábito de observar em vez de participar nos jogos e no desporto.

**Na parte dos quadrados :** As crianças participam habitualmente nos jogos e em desporto em vez de observar.

---

Questão20:

**Na parte dos círculos:** As crianças estão muito contentes de serem como são

**Na parte dos quadrados :** As crianças gostariam de ser diferentes do que são.

---

Questão21:

**Na parte dos círculos:** As crianças gostariam de compreender mais facilmente o que lêem.

**Na parte dos quadrados :** As crianças não têm nenhuma dificuldade em compreender aquilo que lêem.

---

Questão22:

**Na parte dos círculos:** As crianças são populares junto das outras crianças da sua idade

**Na parte dos quadrados:** As crianças não são populares junto das outras crianças da sua idade.

---

Questão23:

**Na parte dos círculos:** As crianças não são muito boas a aprender novos jogos ao ar livre.

**Na parte dos quadrados:** As crianças aprendem depressa os novos jogos ao ar livre.

---

Questão24:

**Na parte dos círculos:** As crianças não estão muito contentes com a maneira como fazem as coisas

**Na parte dos quadrados:** As crianças pensam que fazem as coisas bem.

---

Questão25:

**Na parte dos círculos:** As crianças têm dificuldade em encontrar a resposta às perguntas na aula.

**Na parte dos quadrados :** As crianças sabem quase sempre a resposta às perguntas na aula.

---

Questão26:

**Na parte dos círculos:** As crianças acham que é fácil gostar das crianças

**Na parte dos quadrados :** As crianças acham que por vezes é difícil gostar das crianças.

---

Questão27:

**Na parte dos círculos:** As crianças estão entre os últimos a serem escolhidos para os jogos.

**Na parte dos quadrados:** As crianças estão geralmente entre os primeiros a serem escolhidos para os jogos.





























































---





























































Questão28:

**Na parte dos círculos:** As crianças estão certas de que o que fazem está habitualmente correcto.





























































**Na parte dos quadrados:** As crianças não estão certas de que o que fazem está correcto.

COMO EU SOU

			A			
			B			
			1			
			2			
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			

			9			
			10			
			11			
			12			
			13			
			14			
			15			
			16			
			17			
			18			

COMO EU SOU

			19			
			20			
			21			
			22			
			23			
			24			
			25			
			26			
			27			
			28			

## ANEXO C

Caderno do Aluno  
(LEH-1)

NOME \_\_\_\_\_ APELIDO \_\_\_\_\_  
DATA DE NASCIMENTO \_\_\_\_\_ DATA DE APLICAÇÃO \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_  
ESCOLA \_\_\_\_\_  
NOME DO PROFESSOR \_\_\_\_\_ ESPERANÇA REDUTO \_\_\_\_\_  
CLASSE \_\_\_\_\_ 4ºC \_\_\_\_\_  
PROVA: \_\_\_\_\_ Integração social \_\_\_\_\_

**NOME DAS CRIANÇAS**

<u>ANA MARISA</u>	<u>ANDRÉ</u>	<u>CARINA</u>	<u>DAVID</u>	<u>DÉBORA</u>
<u>DINARTE</u>	<u>FILIPA</u>	<u>FILIFE</u>	<u>GUILHERME</u>	<u>JOANA</u>
<u>JOÃO CARLOS</u>	<u>JOÃO PEDRO</u>	<u>JORGE</u>	<u>LILIANA</u>	<u>MARCOS</u>
<u>MIGUEL NUNES</u>	<u>MIGUEL CARDALHO</u>	<u>NÁDIA</u>	<u>PAULO</u>	<u>RITA MARTINS</u>
<u>RITA GODINHO</u>	<u>RODOLFO</u>	<u>SARA PONTE</u>	<u>SARA HABER</u>	<u>SUSANA</u>



Caderno do Aluno  
(LEH-2)

NOME \_\_\_\_\_ APELIDO \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_  
DATA DE NASCIMENTO \_\_\_\_\_ DATA DE APLICAÇÃO \_\_\_\_\_

ESCOLA \_\_\_\_\_

NOME DO PROFESSOR \_\_\_\_\_ ESPERANÇA REDUTO \_\_\_\_\_

CLASSE \_\_\_\_\_ 4ºC \_\_\_\_\_

PROVA: Percepção social \_\_\_\_\_

EXAMINADOR \_\_\_\_\_

POPULARIDADE

<u>ANA MARISA</u>	<u>ANDRÉ</u>	<u>CARINA</u>	<u>DAVID</u>	<u>DÉBORA</u>
<u>DINARTE</u>	<u>FILIPA</u>	<u>FILIFE</u>	<u>GUILHERME</u>	<u>JOANA</u>
<u>JOÃO CARLOS</u>	<u>JOÃO PEDRO</u>	<u>JORGE</u>	<u>LILIANA</u>	<u>MARCOS</u>
<u>MIGUEL NUNES</u>	<u>MIGUEL CARDALHO</u>	<u>NÁDIA</u>	<u>PAULO</u>	<u>BITA MARTINS</u>
<u>BITA GODINHO</u>	<u>RODOLFO</u>	<u>SARA PONTE</u>	<u>SARA HABER</u>	<u>SUSANA</u>

BOM HUMOR

<u>ANA MARISA</u>	<u>ANDRÉ</u>	<u>CARINA</u>	<u>DAVID</u>	<u>DÉBORA</u>
<u>DINARTE</u>	<u>FILIPA</u>	<u>FILIFE</u>	<u>GUILHERME</u>	<u>JOANA</u>
<u>JOÃO CARLOS</u>	<u>JOÃO PEDRO</u>	<u>JORGE</u>	<u>LILIANA</u>	<u>MARCOS</u>
<u>MIGUEL NUNES</u>	<u>MIGUEL CARDALHO</u>	<u>NÁDIA</u>	<u>PAULO</u>	<u>RITA MARTINS</u>
<u>RITA GODINHO</u>	<u>RODOLFO</u>	<u>SARA PONTE</u>	<u>SARA HABER</u>	<u>SUSANA</u>

LIDERANÇA

<u>ANA MARISA</u>	<u>ANDRÉ</u>	<u>CARINA</u>	<u>DAVID</u>	<u>DÉBORA</u>
<u>DINARTE</u>	<u>FILIPA</u>	<u>FILIFE</u>	<u>GUILHERME</u>	<u>JOANA</u>
<u>JOÃO CARLOS</u>	<u>JOÃO PEDRO</u>	<u>JORGE</u>	<u>LILIANA</u>	<u>MARCOS</u>
<u>MIGUEL NUNES</u>	<u>MIGUEL CARDALHO</u>	<u>NÁDIA</u>	<u>PAULO</u>	<u>RITA MARTINS</u>
<u>RITA GODINHO</u>	<u>RODOLFO</u>	<u>SARA PONTE</u>	<u>SARA HABER</u>	<u>SUSANA</u>

COOPERAÇÃO

<u>ANA MARISA</u>	<u>ANDRÉ</u>	<u>CARINA</u>	<u>DAVID</u>	<u>DÉBORA</u>
<u>DINARTE</u>	<u>FILIPA</u>	<u>FILIFE</u>	<u>GUILHERME</u>	<u>JOANA</u>
<u>JOÃO CARLOS</u>	<u>JOÃO PEDRO</u>	<u>JORGE</u>	<u>LILIANA</u>	<u>MARCOS</u>
<u>MIGUEL NUNES</u>	<u>MIGUEL CARVALHO</u>	<u>NÁDIA</u>	<u>PAULO</u>	<u>RITA MARTINS</u>
<u>RITA GODINHO</u>	<u>RODOLFO</u>	<u>SARA PONTE</u>	<u>SARA HABER</u>	<u>SUSANA</u>

AGRESSIVIDADE

<u>ANA MARISA</u>	<u>ANDRÉ</u>	<u>CARINA</u>	<u>DAVID</u>	<u>DÉBORA</u>
<u>DINARTE</u>	<u>FILIPA</u>	<u>FILIFE</u>	<u>GUILHERME</u>	<u>JOANA</u>
<u>JOÃO CARLOS</u>	<u>JOÃO PEDRO</u>	<u>JORGE</u>	<u>LILIANA</u>	<u>MARCOS</u>
<u>MIGUEL NUNES</u>	<u>MIGUEL CARVALHO</u>	<u>NÁDIA</u>	<u>PAULO</u>	<u>RIITA MARTINS</u>
<u>RIITA GODINHO</u>	<u>RODOLFO</u>	<u>SARA PONTE</u>	<u>SARA HABER</u>	<u>SUSANA</u>

MATEMATICA

<u>ANA MARISA</u>	<u>ANDRÉ</u>	<u>CARINA</u>	<u>DAVID</u>	<u>DÉBORA</u>
<u>DINARTE</u>	<u>FILIPA</u>	<u>FILIFE</u>	<u>GUILHERME</u>	<u>JOANA</u>
<u>JOÃO CARLOS</u>	<u>JOÃO PEDRO</u>	<u>JORGE</u>	<u>LILIANA</u>	<u>MARCOS</u>
<u>MIGUEL NUNES</u>	<u>MIGUEL CARVALHO</u>	<u>NÁDIA</u>	<u>PAULO</u>	<u>BITA MARTINS</u>
<u>BITA GODINHO</u>	<u>RODOLFO</u>	<u>SARA PONTE</u>	<u>SARA HABER</u>	<u>SUSANA</u>

PORTUGUÉS

<u>ANA MARISA</u>	<u>ANDRÉ</u>	<u>CARINA</u>	<u>DAVID</u>	<u>DÉBORA</u>
<u>DINARTE</u>	<u>FILIPA</u>	<u>FILIFE</u>	<u>GUILHERME</u>	<u>JOANA</u>
<u>JOÃO CARLOS</u>	<u>JOÃO PEDRO</u>	<u>JORGE</u>	<u>LILIANA</u>	<u>MARCOS</u>
<u>MIGUEL NUNES</u>	<u>MIGUEL CARDALHO</u>	<u>NÁDIA</u>	<u>PAULO</u>	<u>RITA MARTINS</u>
<u>RITA GODINHO</u>	<u>RODOLFO</u>	<u>SARA PONTE</u>	<u>SARA HABER</u>	<u>SUSANA</u>

ARTES PLÁSTICAS

<u>ANA MARISA</u>	<u>ANDRÉ</u>	<u>CARINA</u>	<u>DAVID</u>	<u>DÉBORA</u>
<u>DINARTE</u>	<u>FILIPA</u>	<u>FILIFE</u>	<u>GUILHERME</u>	<u>JOANA</u>
<u>JOÃO CARLOS</u>	<u>JOÃO PEDRO</u>	<u>JORGE</u>	<u>LILIANA</u>	<u>MARCOS</u>
<u>MIGUEL NUNES</u>	<u>MIGUEL CARDALHO</u>	<u>NÁDIA</u>	<u>PAULO</u>	<u>RITA MARTINS</u>
<u>RITA GODINHO</u>	<u>RODOLFO</u>	<u>SARA PONTE</u>	<u>SARA HABER</u>	<u>SUSANA</u>

DESPORTOS EDUCAÇÃO FÍSICA)

<u>ANA MARISA</u>	<u>ANDRÉ</u>	<u>CARINA</u>	<u>DAVID</u>	<u>DÉBORA</u>
<u>DINARTE</u>	<u>FILIPA</u>	<u>FILIPE</u>	<u>GUILHERME</u>	<u>JOANA</u>
<u>JOÃO CARLOS</u>	<u>JOÃO PEDRO</u>	<u>JORGE</u>	<u>LILIANA</u>	<u>MARCOS</u>
<u>MIGUEL NUNES</u>	<u>MIGUEL CARVALHO</u>	<u>NÁDIA</u>	<u>PAULO</u>	<u>RITA MARTINS</u>
<u>RITA GODINHO</u>	<u>RODOLFO</u>	<u>SARA PONTE</u>	<u>SARA HABER</u>	<u>SUSANA</u>