



AUTO-CONCEITO NO PRÉ-  
ESCOLAR: COMPARAÇÃO DAS  
AUTO-PERCEPÇÕES DAS  
CRIANÇAS E AS HETERO-  
PERCEPÇÕES DOS PAIS E  
EDUCADORES

LARA FILIPA DUARTE VALENTE  
Nº 12829

Orientador de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARIA DE LOURDES MATA

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARIA DE LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:  
MESTRE EM PSICOLOGIA  
Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof. Doutora Maria de Lourdes Mata, apresentada ao ISPA - Instituto Universitário, para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.



## **Agradecimentos**

À Prof. Doutora Maria de Lurdes Mata, pela disponibilidade demonstrada ao longo de todo este processo, pelo incentivo, encorajamento, apoio, por todo o conhecimento transmitido durante estes anos de aprendizagens e, sobretudo, por ter acreditado nas minhas capacidades, não me deixando desanimar nesta dura caminhada.

Aos Directores e responsáveis pelas Instituições Educativas (Colégio do Centeio e Jardim-de-Infância Arco-Íris) onde foram recolhidos os dados, pela disponibilidade em me receber, pela colaboração sem reservas e por facilitarem os meios necessários para o efeito.

A todas as educadoras que prontamente participaram e colaboraram incessantemente no processo de recolha de dados, quer junto das crianças, como junto dos pais, e por terem disponibilizado o seu tempo para responder alegremente aos questionários propostos. Especialmente às educadoras Paula Girão, Bela Torres e Florbela, pelo carinho, esforço e empenho demonstrados.

Aos meus pais e irmã pelo apoio incondicional, por sempre acreditarem em mim, por me apoiarem nos momentos mais difíceis, por me acolherem sem reservas e por não exigirem para além das minhas capacidades emocionais e académicas.

Ao Fábio, que foi o meu pilar e suporte, sobretudo nesta recta final, sabendo sempre que palavras dizer e que acções ter perante as minhas dúvidas e inseguranças. Por não me ter deixado desistir e insistir no meu potencial, dando-me todo o carinho e apoio emocional necessários.

Aos meus amigos, sobretudo à Andreia Afonso, Luana Baptista e Inês Elias que me acompanharam durante todo este processo, partilhando experiências, conhecimento, trocando informações e ensinando-me a ser uma pessoa melhor. Especialmente um agradecimento sincero à Andreia Afonso por também ter acreditado em mim e me ter ajudado quando mais precisei.

Por fim, a todos aqueles que, mesmo sem saber, foram um “ponto de luz” nesta caminhada, iluminando o meu caminho e orientando os meus passos rumo ao aperfeiçoamento, especialmente à Dra. Tânia Estrada, sem o apoio da qual não teria conseguido chegar até aqui.



## RESUMO

O auto-conceito engloba os valores, imagens e percepções que temos em relação a nós próprios, resultando de interações e experiências sociais (Schaffer, 1998; Peixoto, 2003; Navarro, 2007; Miranda, 2005).

O objectivo deste estudo é compreender a relação entre as auto-percepções das crianças pré-escolares e as hetero-percepções dos pais e educadores. As hipóteses são: se as hetero-percepções dos pais e educadores influenciam as auto-percepções das crianças em idades pré-escolares, então não se verificarão diferenças significativas entre os resultados das diferentes dimensões da *Escala Pictórica de Competências Percebidas e Aceitação Social* (EPCPAS) (Harter & Pike, 1984) e os resultados obtidos através dos questionários para pais e educadores. Se as auto-percepções são influenciadas pelas hetero-percepções dos pais e educadores, as dimensões avaliadas pela EPCPAS (Harter & Pike, 1984) (*Competências Cognitivas, Competências Físicas, Aceitação entre Pares e Aceitação Materna*) estarão relacionadas com as respectivas medidas complementares externas seleccionados para o efeito (*Teste Sociométrico, Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (Raven, Court & Raven, 2001) e *Questionário de avaliação informal das crianças*, adereçado aos educadores).

A amostra constituiu um conjunto de 40 crianças com uma média de idades de 5.33 anos, frequentando dois Jardins-de-Infância na cidade de Setúbal, oito educadoras e 40 pais.

Os resultados demonstram uma forte relação entre as auto-percepções das crianças e as hetero-percepções dos pais e educadores, confirmando a hipótese inicial. Não foram encontradas medidas externas suficientemente consistentes para as auto-percepções, contudo, o questionário de avaliação informal de competências poderá funcionar como bom indicador das hetero-percepções dos educadores acerca dos seus alunos.

**Palavras-Chave:** Auto-Conceito, Hetero-Percepções, Competências Percebidas e Aceitação Social.

## ABSTRACT

Self-concept refers to values, images and perceptions we create about ourselves, which result from social experiences (Schaffer, 1998; Peixoto, 2003 ; Navarro, 2007; Miranda, 2005).

The purpose of this study is to understand the relationship between preschooler's self-perceptions and the perceptions of their parents and preschool teachers. The hypothesis are: if parents' and preschool teachers' perceptions influence children's self-perceptions of children, there will be no significant differences between dimensions of the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance (PSPCSA) (*Cognitive Competences, Physical Competences, Peer Acceptance and Maternal Acceptance*) (Harter & Pike, 1984) and questionnaires for parents and educators. Furthermore, if children's self-perceptions are influenced by their parents' and educators' perceptions, the four dimensions evaluated by PSPCSA (Harter & Pike, 1984) will be related to some complementary external measures (Sociometric Test, Raven Colored Progressive Matrices (Raven, Court & Raven, 2001), informal assessment questionnaire for children).

The sample comprised a total of 40 children with a mean age of 5.33 years old, attending two Preschools in Setubal, eight teachers and 40 parents.

We found out that teachers' and parents' perception influence children's self-perceptions, confirming the initial hypothesis. There were not found any consistent external measures for children's self-perceptions, however, we consider that the instrument for assessing informal skills could be a good indicator of teachers' perceptions about their students.

**Keywords:** Self-Concept, Hetero-Perceptions, Perceived Competence and Social Acceptance.

## ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO.....	3
II. REVISÃO DA LITERATURA.....	6

2.1.Noção de Self.....	6
2.2. Mudanças Históricas no Conceito de Self.....	7
2.3.Desenvolvimento do Self na Infância.....	7
2.4. Definições do Auto-Conceito.....	9
2.5.Evolução Histórica do Auto-Conceito.....	10
2.6. Modelos Conceptuais do Auto-Conceito.....	11
2.7. O Auto-Conceito durante a Infância.....	12
2.8.Construção do Auto-Conceito.....	16
2.9. Factores que Influenciam a Formação do Auto-Conceito na Infância.....	17
2.10. Hetero-Percepções e a sua Influência no Desenvolvimento do Auto-Conceito das Crianças .....	17
2.11. Diferenças nas Dimensões do Auto-Conceito.....	21
2.12. Diferenças de Géneros no Auto-Conceito.....	22
2.13. Instrumentos de Medida do Auto-Conceito.....	23
2.14. Questões de Investigação e Hipóteses.....	24
III. MÉTODO.....	25
3.1. Delineamento do Estudo.....	25
3.2. Participantes.....	25
3.3. Procedimento .....	26
3.4. Instrumentos.....	27
3.4.1. Escala Pictórica de Competências Percebidas e Aceitação Social para Crianças em idades Pré-Escolares (Harter & Pike, 1984).....	28
3.4.2. Instrumentos de Avaliação das Hetero-Percepções dos Pais e Educadores: Questionários de Avaliação Informal das Auto-Percepções dos Pais e Educadores, com base nos Itens da EPCPAS (Harter & Pike, 1984)....	32
3.4.3. Medidas Externas Complementares para Avaliação de Domínios e Competências Específicos.....	33
1) <i>Teste Sociométrico</i> .....	33
2) Questionário de Avaliação Informal das Competências Crianças para Educadores.....	34

3) <i>Matrizes Progressivas Coloridas de Raven</i> (Raven, Court & Raven, 2001).....	34
IV. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	36
4.1. Auto-Percepções das Crianças.....	36
4.2. Hetero-Percepções dos Pais.....	40
4.3. Hetero-Percepções dos Educadores .....	41
4.4. Comparação dos Perfis das Auto-Percepções e Hetero-Percepções.....	42
4.5. Correlações entre as Dimensões da EPCPAS e as Auto-Percepções das Crianças, Hetero-Percepções dos Pais e Educadores.....	43
4.6. Análise das Medidas Externas Complementares.....	44
4.6.1. Questionário de Avaliação Informal das Crianças, para Educadores, Abrangendo Competências Gerais do Pré-Escolar.....	44
4.6.2. Teste Sociométrico e Dimensão da Aceitação entre Pares.....	46
4.6.3. Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR – Raven, Court & Raven, 2001) e a Dimensão das Competências Cognitivas.....	47
V. DISCUSSÃO.....	48
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Comparação entre os Domínios das Auto-Percepções das Crianças.....	39
Tabela 2: Correlações entre as Quatro Dimensões da EPCPAS.....	39
Tabela 3: Correlação de Pearson para as Auto e Hetero-Percepções.....	43
Tabela 4: Correlação de Pearson para o Questionário de Avaliação Informal de Competências das Crianças para Educadores e o Questionário para Educadores com base na EPCPAS.....	44
Tabela 5: Correlação de Pearson para o Questionário de Avaliação Informal de Competências das Crianças para Educadores e Questionário para Pais (EPCPAS).....	45
Tabela 6: Correlação de Pearson para o Questionário de Avaliação Informal de Competências das Crianças para Educadores e EPCPAS.....	45
Tabela 7: Correlações entre o <i>Teste Sociométrico</i> , o Questionário de Avaliação Informal de Competências das Crianças para Educadores e as Auto e Hetero-Percepções.....	46
Tabela 8: Correlações entre os Percentis das MPCR, a dimensão das Competências Cognitivas (CC) e o Questionário de Avaliação Informal de Competências das Crianças para Educadores.....	48

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil das Auto-Percepções das Crianças.....	37
Gráfico 2: Comparação entre os Perfis das Auto-Percepções das Crianças obtidos no Presente Estudo e no Estudo de Mata, Monteiro e Peixoto (2008) .....	38
Gráfico 3: Perfil das Hetero-Percepções dos Pais.....	40
Gráfico 4: Perfil das Hetero-Percepções dos Educadores.....	41
Gráfico 5: Comparação entre os Perfis dos Pais, Educadores e Crianças.....	42

## ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1: Itens Seleccionados para Análise Comparativa (comparação dos $\alpha$ de Cronbach de Mata, Monteiro e Peixoto, 2008, e deste estudo).....	31
---	----



***Sou Eu***

*Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,  
Espécie de acessório ou sobressalente próprio,  
Arredores irregulares da minha emoção sincera,  
Sou eu aqui em mim, sou eu.  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.*

...

*Sou eu mesmo, a charada sincopada  
Que ninguém da roda decifra nos serões de província.*

*Sou eu mesmo, que remédio! ...*

*(Álvaro de Campos)*

## I. INTRODUÇÃO

O auto-conceito é um termo frequentemente utilizado para descrever a forma como uma pessoa se percebe e avalia no âmbito das suas experiências com os outros significativos e no contexto em que vive (Navarro, 2007; Miranda, 2005).

As auto-percepções das crianças são subdomínios muito relevantes para o desenvolvimento da sua competência social (Peixoto, 2004). Alguns estudos verificaram a existência de uma relação directa entre as auto-percepções e a definição de objectivos concretos, mobilização de estratégias, auto-regulação, motivação intrínseca, persistência face a dificuldades e saúde mental em geral (Mantzicopoulos, French & Maller, 2004).

Vários autores que se têm dedicado ao estudo da evolução das diferentes estruturas do auto-conceito desde o pré-escolar até à adolescência (Harter, 1998, 1998; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). No entanto, a maioria destes estudos baseia-se em amostras de crianças do ensino básico e adolescentes, deixando ainda por aprofundar o auto-conceito e seu desenvolvimento em idades mais precoces, ou seja, no pré-escolar (Mantzicopoulos, 2006).

Uma das razões pelas quais o auto-conceito ainda não foi muito aprofundado nas crianças mais novas é a falta da existência de instrumentos validados para o efeito. Existem alguns instrumentos para avaliação do auto-conceito em crianças mais novas (Davis-Kean & Sandier, 2001, cit. por Mantzicopoulos, 2006), porém são poucos os que preenchem os requisitos necessários para fornecer uma informação completa e adequada acerca deste constructo. Alguns estudos desenvolvimentistas têm-se baseado na *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance (Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social)*, para crianças em idade pré-escolar, de Harter e Pike (1984), pois é um dos poucos instrumentos correctamente validado e suficientemente fiável para avaliar o auto-conceito em crianças tão novas (Mantzicopoulos *et al.*, 2004; Harter & Pike, 1984). A sua estrutura multidimensional e formato pictórico são apropriados para captar a atenção de crianças que ainda não aprenderam a ler (Mantzicopoulos, 2006; Mantzicopoulos *et al.*, 2004; Harter & Pike, 1984). Para além deste facto muito importante, o seu formato que permite avaliar as crenças das crianças acerca de si mesmas desde o pré-escolar até ao ensino básico, permitindo uma continuação longitudinal do estudo do desenvolvimento do *self* nas crianças (Mantzicopoulos, 2006), o que até agora ainda não tinha sido possível de forma tão homogénea.

Em Portugal são ainda menos os instrumentos válidos e disponíveis (i.e. traduzidos e adaptados à nossa população) para o estudo do auto-conceito. Existe uma versão traduzida e adaptada da *Escala Pictórica de Competências Percebidas e Aceitação Social* (EPCPAS) de Harter e Pike (1984), desenvolvida por Mata, Monteiro e Peixoto (2008), no âmbito da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação pertencente ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Esta versão, contudo, encontra-se numa fase final de adaptação e validação para a população portuguesa, sendo necessários mais estudos que comprovem a sua eficácia e importância para o estudo do auto-conceito em idades precoces. Desta forma, o presente estudo torna-se pertinente no sentido em que, ao procurar aprofundar a relação entre as auto-percepções das crianças em idades pré-escolares e as hetero-percepções dos outros significativos (pares, pais e educadores), comparando as quatro dimensões principais da EPCAS (i.e., *Competências Cognitivas, Competências Físicas, Aceitação de Pares e Aceitação Materna*) com outras medidas externas complementares, contribuirá para o aumento de informação disponível acerca deste constructo tão importante para o desenvolvimento do *self* em crianças mais novas.

É certo que, devido à escassez de literatura sobre o desenvolvimento do auto-conceito em idade pré-escolar, este estudo estará um pouco mais limitado, porém, ao comparar os dados recolhidos junto de crianças entre os 4 e 6 anos de idade e seus pares, pais e educadores, esperam-se obter resultados que comprovem uma correlação entre as auto e hetero-percepções. Esta será, portanto, a hipótese em estudo, tendo como base os estudos de Rosenthal e Jacobson (1968), Tacca e Branco (2008), Burochovitch (1999), bem como as descobertas de Feldman e Theiss (1982).

As questões da presente investigação focam pontos como o facto de haver ou não correlação entre as auto-percepções das crianças em idade pré-escolar e as hetero-percepções dos seus pais, educadores e pares. Se, de facto, se verificar essa relação, é necessário estudar de que forma esta poderá ser associada aos dois constructos básicos do auto-conceito: *Competências (Físicas e Cognitivas)* e *Aceitação (Materna e entre Pares)*. Para além disso, é nosso objectivo definir alguns instrumentos de medida externa que complementem a informação obtida através da aplicação da EPCPAS (Harter & Pike, 1984), de modo a facilitar a avaliação deste constructo tão importante que é o auto-conceito, mesmo em tenra idade (pré-escolar). Como medidas externas foram seleccionados alguns instrumentos já existentes e validados para a população portuguesa, foram adaptados outros meios de recolha de informação social e elaborado um questionário simples e sucinto que avaliasse informalmente as competências das crianças no pré-

escolar. Assim, pretende-se averiguar se as *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (Raven, Court & Raven, 2001) funcionam eficazmente na avaliação da dimensão das *Competências Cognitivas* da EPCPAS (Harter & Pike, 1984), através do estudo da correlação entre ambas. Pretende-se, também, verificar se existem correlações positivas entre as questões do Questionário informal para avaliação das competências das crianças para os educadores e as respectivas dimensões da EPCPAS (Harter & Pike, 1984), assim como entre o Teste Sociométrico e a dimensão da *Aceitação entre Pares* da mesma *Escala Pictórica*.

É com base nestes pressupostos que surgiram as seguintes questões: será que as hetero-percepções dos pais acerca das *Competências Cognitivas*, *Competências Físicas*, *Aceitação entre Pares* e *Aceitação Materna* têm influência nas auto-percepções das crianças nesses mesmos domínios? E será que as hetero-percepções dos educadores acerca das *Competências Cognitivas*, *Físicas* e *Aceitação entre Pares* das crianças influenciam as suas auto-percepções nas respectivas subescalas? Será, ainda, que existem medidas externas que complementem a informação obtida através da EPCPAS (Harter & Pike, 1984), nos domínios das *Competências Cognitivas*, *Competências Físicas* e *Aceitação entre Pares*?

Assim, as hipóteses que se colocam são: se as hetero-percepções dos pais e educadores influenciam as auto-percepções das crianças em idades pré-escolares, então não se verificarão diferenças significativas entre os resultados das diferentes dimensões da *Escala Pictórica de Competências Percebidas e Aceitação Social* (Harter & Pike, 1984) e os resultados obtidos através dos questionários para pais e educadores, desenvolvidos com base na referida *Escala Pictórica*. Se as auto-percepções são influenciadas pelas hetero-percepções dos pais e educadores, as dimensões avaliadas pela EPCPAS (Harter & Pike, 1984) estarão relacionadas com as respectivas medidas complementares externas seleccionados para o efeito, ou seja, os Questionários de avaliação Informal das Competências das crianças para educadores, as *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (Raven, Court & Raven, 2001) e um *Teste Sociométrico*.

Seguidamente será feita uma revisão acerca do que a literatura expõe sobre o auto-conceito e a sua importância na construção do *self* na infância, bem como das modificações no mesmo ao longo do tempo. Será feita uma descrição das características e componentes do auto-conceito, procurando definir este constructo tão complexo e importante para o desenvolvimento da identidade na criança. Sem esquecer as hetero-percepções dos outros significativos, procuraremos explicitar o modo como estas influenciam este processo

contínuo de construção da identidade na infância. Depois será explicitada a metodologia utilizada neste estudo, incluindo a caracterização da amostra, instrumentos utilizados e procedimentos levados a cabo neste estudo. Serão, posteriormente, apresentados e explorados, através de uma análise estatística, os resultados obtidos na recolha de dados. Por fim, serão discutidos os resultados através de confirmação ou infirmação das hipóteses levantadas, assim como serão apresentadas críticas ao estudo e propostas para estudos futuros.

## II. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1.Noção de Self

As crianças são processadores activos das experiências com que se deparam a cada dia. As suas reacções são fruto de fortes tentativas de atribuir sentido ao que lhes acontece. Assim, em cada situação social a criança irá monitorizar, reflectir e avaliar a informação que lhes é apresentada, e a forma como irá responder dependerá do modo como a criança irá avaliar tal situação (Schaffer, 1998). Isto é, a forma como a criança se auto-percepciona (como sendo ou não competente/aceite pelos outros) irá definir o modo como se comportará em determinadas situações (Serra, 1988a; 1988b; Lopes, 2006).

De facto, a noção de *self* tem um papel fundamental no modo como cada um constrói a realidade e influencia as experiências que cada um procura ter de modo a corresponder essa mesma realidade à imagem que tem de si (Schaffer, 1998). Deste modo, o conceito de *self* pode ser definido como sendo um complexo sistema de diferentes constructos, desenvolvendo-se ao longo dos anos como resultado das experiências sociais da criança com o meio que a rodeia e com os outros significativos, bem como dos significados atribuídos a essas mesmas experiências (Schaffer, 1998). Isto é, a noção de *self* engloba a imaginação da nossa aparência para o outro, a imaginação dos julgamentos do outro em relação à nossa aparência e o próprio sentimento em relação a si mesmo, que pode ser de orgulho ou vergonha (Harter, 1996).

## 2.2.Mudanças Históricas no Conceito de Self

Wundt (1832-1920, cit. por Souza & Gomes, 2005) estabeleceu uma noção de *self* que diferia das definições metafísicas e espiritualistas anteriores, propondo uma reformulação mais materialista que incluía elementos procedentes do meio externo (*as ideias*), bem como elementos procedentes do próprio organismo (*os sentimentos e impulsos*).

Embora este autor preparasse as bases teóricas para a definição de *self*, foi apenas com a obra de James, no século XX, que o *self* foi psicologicamente definido com base na formação da identidade e auto-estima. Este autor (1890, cit. por McGraw, 1997) afirmava que o *self* não é a base a partir da qual todos os outros elementos se ligam, mas é fragmentário, sendo que os seus componentes podem ser chamados o *self material*, *self social*, *self espiritual* e *puro ego* (McGraw, 1997).

Seguidamente, Baldwin (1895, cit. por Ibid.) propôs uma visão mais sociológica de *self*, propondo que este é influenciado pelo contexto social em que se desenvolve, bem como pelas experiências que a criança tem desde muito cedo com o mundo externo (pessoas e objectos). Surge aqui a ideia de *self social*, que “ocorre quando a criança torna-se consciente que o corpo das outras pessoas teve experiências tais como as suas” (Souza & Gomes, 2005, p. 81).

Anos mais tarde Allport (1943, cit. por Souza & Gomes, 2005) reintroduziu o conceito de *self* na Psicologia, substituindo as chamadas “funções do *self*,” por “funções da personalidade.” Estas incluíam aspectos como a percepção do corpo, identidade pessoal, valorização e extensão do eu, auto-imagem, entre outros (Allport, 1962, cit. por Souza & Gomes, 2005).

## 2.3.Desenvolvimento do Self na Infância

A Psicologia do Desenvolvimento veio proporcionar uma visão mais ecológica do *self*, afirmando que este é formado a partir das experiências e reflexões acerca das mesmas, construídas pela criança (Butterworth, 1999, cit. por Souza & Gomes, 2005). De facto, desde muito cedo a criança espelha o seu contexto, quer através de gestos imitativos, quer através das interações que o bebé estabelece com as pessoas que a rodeiam, nomeadamente a mãe, a qual fornece informações e modela os seus comportamentos (Cole, Cole & Lightfoot, 2005). Assim, através de uma constante troca entre o bebé e o

meio, o *self* da criança se vai desenvolvendo e formando (Souza & Gomes, 2005; Cole, Cole & Lightfoot, 2005).

É quando a criança adquire a noção de permanência do objecto que ela começa a atribuir aos outros a capacidade de pensar e agir por si próprios (Piaget, 1954, cit. por Cole, Cole & Lightfoot, 2005). Este processo não inicia, geralmente, antes dos 2 anos de idade, e é finalizado por volta dos 3/4 anos de idade (Cole, Cole & Lightfoot, 2005; Dolle, 1997). Alguns autores referem existir uma associação entre o momento da aquisição da permanência do objecto e o reconhecimento da imagem de si, porém, não conseguem estabelecer esta mesma relação entre o auto-reconhecimento da sua imagem e a imitação dos outros (Napoli & Bosa, 2005).

Lewis (1986, cit. por Napoli & Bosa, 2005) descobriu, no seu estudo, uma sincronia entre o nascimento do *self* e a consciencialização do outro, facto que se dá muito cedo, entre os 18 e os 20 meses de idade. Este autor e Brooks-Gunn (1978, cit. por Napoli & Bosa, 2005) introduziram o conceito de auto-conhecimento, sendo realçado, mais uma vez, o papel das interacções com o mundo externo para o desenvolvimento adequado do *self*: Nesse sentido, Peixoto (2003) afirma que as interacções com os outros permitem a criação de um espaço onde se dão “processos de comparação social, em que o indivíduo compara o seu desempenho com os dos seus colegas, fornecendo, desse modo, mais um contributo para a construção das auto-representações e para a aquisição de padrões de avaliação do desempenho” (p. 2).

O *self* continua a consolidar-se entre os 5 e os 7 anos, em ambos os sexos. No entanto, a criança ainda é algo dependente das percepções idealizadas que os outros significativos fazem de si (Palombo, 1981, cit. por Harwood, 1987). Entre os 7 e os 11 anos dá-se uma consolidação contínua do *self*, passando este a ser cada vez mais realista (Harwood, 1987).

Alguns estudiosos consideram que as crianças em idades pré-escolares ainda não compreendem que existem várias opiniões e várias formas de encarar e interpretar o mundo e os acontecimentos (Santana, Roazzi & Dias, 2005). Defendem que nestas idades precoces, as crianças ainda se consideram o centro do universo, não conseguindo descentrar-se de si mesmas e das suas percepções acerca da realidade que as rodeia, sugerindo que ainda não serão muito afectadas pelas opiniões e percepções exteriores (Santana, Roazzi & Dias, 2005).

Contrariamente a estes pontos de vista, é possível afirmar que todos temos uma imagem do tipo de pessoa que acreditamos ser, ou seja, o auto-conceito. Schaffer (1998) afirma que este constructo se modifica em consequência de um processo contínuo de auto-

observação, sendo também afectado pela experiência, especialmente pelos sucessos, falhas e sentimentos de competência ou incompetência que deles resultam. Este autor refere, ainda, que a maior parte dessas mudanças ocorre durante a infância, quando existe uma maior vulnerabilidade às avaliações dos outros, dependendo do estágio de desenvolvimento cognitivo em que as crianças se encontram.

#### 2.4. Definições do Auto-Conceito

São imensas as definições de auto-conceito que existem até ao momento, sendo que a mais simplista pode ser “a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si” (Serra, 1988a, p. 101). Várias se encontram relacionadas com o auto-conhecimento (Wigfield & Karpathian, 1991), enquanto outras consideram o modo como o auto-conceito é afectado e influenciado pelo *feedback* que os outros significativos dão acerca de si (Cooley, 1902). Estes pensamentos ou percepções formam-se através das interacções e experiências do indivíduo com o ambiente em que está inserido (Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson *et al.*, 1976). Para além disso, pode afirmar-se que as auto-percepções guiam e regulam os comportamentos dos indivíduos (Allport, 1937; Bandura, 1986, 1989; Markus *et al.*, 1986, autores cit. por Wigfield & Karpathian, 1991).

Alguns autores distinguiram o auto-conceito de auto-estima, conotando esta última com as avaliações afectivas/emocionais que o indivíduo faz de si (Avanci, Assis, Santos & Oliveira, 2007). Seguindo a definição de Shavelson *et al.* (1976), Marsh e Smith (1983) caracterizaram o auto-conceito como sendo a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, a qual se forma através das experiências que este mantém com o meio e das interacções com outros significativos, bem como das avaliações que faz do seu próprio comportamento. Por outras palavras, o auto-conceito refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem de si em determinada situação enquanto a auto-estima diz respeito ao modo como o indivíduo se sente em relação a diferentes atributos próprios (Wigfield & Karpathian, 1991).

Apesar de existirem inúmeras definições acerca do auto-conceito, este pode resumir-se a algumas principais características (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976): (1) organização e estruturação que simplificam as experiências; (2) constructo multifacetado; (3) hierarquização que parte do auto-conceito geral para as suas componentes mais específicas; (4) estabilidade temporal; (5) desenvolvimento consistente com o crescimento

e maturação humanos; (6) auto-avaliação dos comportamentos em diferentes situações e contextos; (7) diferenciação dos outros constructos do *self*.

## 2.5. Evolução Histórica do Auto-Conceito

James (1890, cit. por Lopes, 2001 e por Miranda, 2005) foi o primeiro autor a estudar o auto-conceito de forma mais científica e psicológica. Para este autor, o *self* é constituído por duas entidades: o *self* enquanto sujeito (“I”), o qual organiza e interpreta as experiências de modo subjectivo, e o *self* enquanto objecto (“Me”), representando o indivíduo enquanto imagem e conhecimento que tem de si próprio.

Cooley (1902) desenvolveu uma Teoria Interaccionista – *Looking Glass Self* – onde defende que o *self* se desenvolve a partir das interacções do indivíduo com a sociedade, ou seja, as opiniões das pessoas mais significativas para o indivíduo (família e amigos mais próximos) funcionam como um espelho para o mesmo, facilitando e permitindo a construção de uma imagem de si com base na informação que recebe dos outros e da leitura que faz da mesma. Semelhantemente, Mead (1934, cit. por Lopes, 2006) realça a importância das interacções na construção da percepção que o indivíduo tem de si.

Os psicólogos Behavioristas interessaram-se mais pelo comportamento objectivo, deixando de parte os pensamentos mais subjectivos dos indivíduos. Foi apenas nos anos 70/80 que os Cognitivistas demonstraram um novo interesse em estudar o auto-conceito (Wylie, 1974, 1979, cit. por Wigfield & Karpathian, 1991).

Rosenberg (1979, cit. por Wigfield & Karpathian, 1991) reparou que não era dada atenção suficiente ao conteúdo das crenças dos indivíduos acerca de si mesmos. Foi apenas nos anos 80 que alguns autores começaram a explorar esse campo, focando-se na competência percebida enquanto dimensão crítica do auto-conceito (Wigfield & Karpathian, 1991).

Tendo em conta estas perspectivas, Harter (1999) afirma que o *self* é um constructo multidimensional e hierárquico, cujos componentes se influenciam mutuamente e são construídos com base nas trocas linguísticas que acontecem durante as interacções sociais. Sendo assim, o auto-conceito refere-se à “competência percebida pelo sujeito numa determinada situação” (Lopes, 2001, p. 19), surgindo a partir “da observação e da interacção do indivíduo com os outros” (Lopes, 2006, p. 318).

As percepções de competência (incluindo sentimentos de auto-eficácia) dizem respeito às crenças dos indivíduos acerca das suas capacidades para realizar diferentes actividades e ao sentimento de controlo das acções (Wigfield, Byrne & Eccles, 2006). A modificação destas crenças ao longo da infância dá-se de três formas: (1) existe uma progressiva diferenciação das competências nos diferentes domínios de realização e nas respectivas actividades dentro de cada domínio; (2) as percepções de competência tornam-se um pouco mais estáveis e (3) verifica-se uma diminuição dessas mesmas crenças durante o período escolar e adolescência (Wigfield, Byrne & Eccles, 2006).

## 2.6. Modelos Conceptuais do Auto-Conceito

O Modelo de auto-conceito proposto por Shavelson e seus colegas (1976) defende que este é um constructo multidimensional que se encontra organizado de forma hierárquica, o qual engloba as percepções de uma pessoa em relação a si próprio. Tal como Harter, estes autores consideraram estas percepções multifacetadas e diferenciadas (Wigfield & Karpathian, 1991). Semelhantemente, Harter (1983, cit. por Marsh & Ayotte, 2003) propôs um modelo multidimensional e desenvolvimentista do auto-conceito, em que defende que este evolui ao longo do crescimento da criança, tornando-se progressivamente mais abstracto e consciente.

Esta autora (Harter, 1998, 1999) resume os cinco principais modelos conceptuais deste constructo: (1) Modelo Unidimensional, (2) Modelo Multidimensional, (3) Modelo Hierárquico, (4) Modelo do Auto-Valor e (5) Modelo das Auto-Percepções do *Self*. O primeiro modelo foi desenvolvido por Coopersmith, em 1967, e defendia que o auto-conceito era dominado por um factor geral, o qual impossibilitava a divisão deste constructo em diferentes facetas. Esta ideia do auto-conceito foi refutada com o surgimento do Modelo Multidimensional (Harter, 1998; Marsh & Hattie, 1996, cit. por Lopes, 2001), o qual propunha que existiam facetas diferenciadas do *self*, mesmo em idades muito precoces, as quais se organizavam em dimensões distintas mas que se complementam entre si. O Modelo Hierárquico do *Self* veio complementar o modelo anterior, afirmando que as várias dimensões do *self* organizam-se hierarquicamente em categorias de nível superior e várias subcategorias dentro de cada categoria. Finalmente, Harter (1998) propôs que os indivíduos conseguem fazer auto-avaliações nos diferentes domínios do auto-conceito, bem como julgamentos acerca do seu próprio valor. Se estas auto-avaliações e julgamentos

coincidissem com o sucesso nesse domínio, dependendo do nível hierárquico ocupado na importância atribuída pelo indivíduo no mesmo, então se formariam auto-percepções positivas. Se não houvesse uma percepção de sucesso num determinado domínio de elevada posição hierárquica, então o indivíduo se auto-percepcionaria de forma menos positiva nesse mesmo domínio (Harter, 1998).

Os interacionistas simbólicos argumentaram que o auto-conceito é um reflexo das percepções dos outros e que as auto-avaliações são consequência do modo como pensamos que os outros nos vêem. Para estes teóricos, a relação entre os auto-relatos e as classificações dos outros é de crucial importância. Para outros investigadores, as avaliações dos outros são usadas para determinar a maneira como o auto-conceito pode ser inferido por um observador externo (hetero-percepções), sendo que essas avaliações fornecem uma medida conveniente para complementar ou validar alguns instrumentos de medida do auto-conceito (Marsh & Smith, 1983).

### 2.7.O Auto-Conceito durante a Infância

Todos nós construímos representações acerca de nós mesmos (Peixoto, 2003). Até as mais pequenas crianças o fazem, sendo estas *auto-imagens* ou auto-descrições (Harter, 1983, cit. por Harter & Pike, 1984) o que orienta os seus comportamentos, fornecendo-lhe um conjunto de expectativas e sentimentos acerca do seu desempenho e das suas capacidades (Peixoto, 2003; Peixoto, 1996; Harter, 1999, cit. por Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008). Trata-se de um processo contínuo, que se vai modificando e alterando ao longo da vida, consoante as suas diferentes etapas, contextos, experiências e interações com o ambiente e com os outros (Miranda, 2005). Como referido anteriormente, estas mudanças ocorrem devido às modificações nos processos cognitivos que se dão durante a infância (Cole, Cole & Lightfoot, 2005).

Sendo assim, a noção de auto-conceito engloba, actualmente, o “conjunto das representações, avaliações e imagens que o sujeito tem de si mesmo, incluindo as ideias que tem da maneira como é visto pelos outros” (Augusto *et al.*, s/d, p. 5). Estas representações e imagens de si mesmo têm, sempre, uma conotação social, i.e., que as representações dos outros acerca do *self* têm influência na forma como este será construído e se desenvolverá (Augusto *et al.*, s/d; Souza & Gomes, 2005).

Harter (1985, cit. por Emídio *et al.*, 2008, p. 492) definiu o auto-conceito enquanto “entidade psicológica complexa e multidimensional que espelha as percepções do sujeito do grau em que se é, ou não, competente em diversos domínios, independentes uns dos outros.” Serra (1988, p. 101) simplificou a sua definição afirmando que o auto-conceito é a “percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si.”

O “bem-estar e o sentido de valor pessoal, a construção da auto-imagem e a capacidade de identificar e desenvolver as capacidades da criança são influenciados pela forma como se desenvolve o auto-conceito” (Correia, 1991, cit. por Simões & Meneses, 2007, p. 247). Para além disso, o auto-conceito desempenha uma função indispensável em todas as áreas de funcionamento do ser humano, sendo que a sua compreensão facilita a descrição, explicação e predição de alguns comportamentos (Serra, 1988a; 1988b; Lopes, 2006). Desta forma, pode afirmar-se que o auto-conceito determina os comportamentos dos indivíduos os quais irão, por sua vez, influenciar as suas auto-percepções (Lopes, 2001).

Autores como Shavelson *et al.* (1976) investigaram acerca do modo como o auto-conceito se diferencia ao longo do crescimento da criança, sendo as suas ideias aprofundadas por Marsh (1985, 1990). Este autor propôs que o auto-conceito das crianças mais pequenas é consistentemente mais elevado, pois com o acumular de experiências, as crianças vão-se apercebendo das suas forças e fraquezas, verificando-se um declínio nos níveis de auto-conceito com o aumento da idade (Marsh, Craven & Debus, 1998). Para além disso, esta diferenciação no auto-conceito está altamente correlacionada com indicadores externos de competência, como por exemplo, as capacidades e realizações das crianças, bem como o auto-conceito inferido a partir dos julgamentos dos outros significativos para a criança (Marsh, Craven & Debus, 1998).

Harter e Pike (1984) estudaram, primeiro, a capacidade das crianças distinguirem os diferentes domínios existentes nas auto-percepções, através de uma análise factorial. Descobriram que, entre os 4 e os 7 anos, as crianças conseguem distinguir entre quatro domínios diferentes do auto-conceito (*Competências Cognitivas, Competências Físicas, Aceitação Social e Conduta do Comportamento*), no entanto, ainda não são capazes de elaborar julgamentos acerca do seu auto valor. Entre os 8 e os 12 anos, as crianças e adolescentes já conseguem distinguir entre cinco domínios: a competência escolar, atlética, aceitação social, aparência física e comportamento (Harter, 1982, 1985, 1989, cit. por Peixoto & Mata, 1993), conseguindo mesmo as crianças de 8 anos fazer julgamentos fiáveis acerca do seu valor enquanto pessoa individual (Harter & Pike, 1984). Assim, foram reduzidos a quatro os domínios mais importantes: o domínio das *Competências*

*Cognitivas*, o das *Competências Físicas*, da *Aceitação entre Pares* e, por fim, o domínio da *Aceitação Materna*. Estes quatro domínios são agrupados em duas dimensões mais gerais, as quais constituem o Modelo de Percepção de Competências do *Self*: a dimensão das *Competências Percebidas* e da *Aceitação Social* percebida (Harter & Pike, 1984).

Schaffer (1998) caracteriza esta evolução das auto-percepções desde o nascimento até aos dois anos de idade. Assim, até aos três meses de vida, o bebé mostra interesse por objectos sociais, porém sem distinguir o “eu” dos outros; dos três aos oito meses, dá o primeiro sinal de auto-reconhecimento baseado em pistas contingenciais, sendo estas tentativas ainda pouco seguras e fiáveis; dos oito meses ao final do primeiro ano de idade, emerge a permanência do *self*, demonstrado através do reconhecimento de características próprias contingentes; por fim, ao longo do segundo ano de vida dá-se uma consolidação de características básicas do *self* (p.e. idade, sexo, etc.), sem que estas características sejam contingentes ao mesmo.

Como já referido, é apenas quando os bebés adquirem o conhecimento de que existem (entre os 18 e os 24 meses) que podem descobrir quem são (Harter, 1983, cit. por Schaffer, 2005), ou seja, quando reconhecem a sua imagem ao espelho e quando adquirem a noção de permanência do objecto (Cole, Cole & Lightfoot, 2005). Entre os dois e os três anos as crianças ainda não compreendem que os acontecimentos do passado têm implicações no presente, e é apenas por volta dos 4 - 5 anos que as crianças compreendem a estabilidade temporal do *self*, bem como as implicações que os acontecimentos passados têm no presente (Schaffer, 2005; Cole, Cole & Lightfoot, 2005).

Desta forma, o auto-conceito emerge por volta dos três anos de idade, pois é nesta altura que surge a noção da conservação do objecto, o que permite a noção de permanência de *self*, facilitando a auto-percepção (Feldman, 2006). Aos três anos surge, também, a emergência do pensamento intuitivo ou raciocínio primitivo, a capacidade de evocação de memórias passadas e o conhecimento da realidade (Feldman, 2006). A competência cognitiva de estabelecimento de pensamentos dedutivos inicia-se por volta dos 5 - 6 anos, quando as crianças começam a conseguir retirar alguns tipos de conclusões a partir de afirmações condicionais, sobretudo se forem referentes a conteúdos de faz-de-conta ou fantasia (Dias & Harris, 1988, cit. por Wigfield, Byrnes & Eccles, 2006). Como consequência, verifica-se que as crianças mais novas apresentam auto-conceitos mais simples, referindo-se mais a características físicas, objectos que possuem e acções que as deixaram realizadas, pensando acerca de si de forma dicotómica: “bons” ou “maus”, “inteligentes” ou “burros”, “fracos” ou “fortes” (Schaffer, 1998, 2005). Nestas idades

precoces as crianças também são mais inconsistentes nas suas visões sobre si mesmos, pois tendem em focar-se no aqui e agora e não ver-se ou ver os outros de forma constante ao longo do tempo e espaço (Schaffer, 1998).

Os primeiros estudos acerca do auto-conceito em crianças pequenas apontavam para o facto de as auto-descrições se basearem essencialmente nas suas características físicas e comportamentos observáveis (Keller, Ford & Meacham, 1978; Schaffer, 1998; Navarro, 2007; Wigfield & Karpathian, 1991). Uszynska-Jarmoc (2008) estudou o conteúdo do auto-conceito em 31 crianças em idade pré-escolar, verificando que este se baseia essencialmente em atributos comportamentais, inclinações e preferências, possessões, aparência física, informação pessoal (nome, idade, morada, sexo), características de estados emocionais, competência académica, comportamento social, saúde, experiências passadas e sonhos/planos futuros. Estas descobertas indicam, tal como o revelaram estudos anteriores (p.e. Harter, 1982) que as auto-percepções começam a diferenciar-se e complexificar-se a partir dos 6-7 anos de idade, tornando-se o auto-conceito mais dinâmico e multidimensional (Uszynska-Jarmoc, 2008).

A literatura aponta para o facto das crianças mais novas serem muito optimistas acerca das suas competências, providenciando julgamentos pouco realistas sobre as suas capacidades (Mantzicopoulos, French & Maller, 2004). Há uma tendência nestas crianças para sobrevalorizarem as suas capacidades devido ao facto de os adultos darem um *feedback* demasiado positivo às crianças mais pequenas, no sentido de as encorajar no seu desenvolvimento (Harter, 1986, cit. por Mantzicopoulos *et al.*, 2004; Harter, 1998, 1999).

Desta forma, é apenas por volta dos 8 anos de idade que as crianças começam a incluir características mais psicológicas, crenças, capacidades e disposições nas suas auto-descrições (Schaffer, 1998). No entanto, existem estudos referindo que as percepções de competência e expectativas das crianças que frequentavam o primeiro ciclo serem superiores às das crianças em escolaridade mais avançada, uma vez que no início da escolaridade estas auto-percepções não estavam relacionadas com os julgamentos de competências académicas dos professores (Nicholls, 1979; Eccles *et al.*, 1991; Marsh, 1989; Stipek, 1984, autores cit. por Wigfield & Karpathian, 1991).

Outra modificação verificável no conteúdo do auto-conceito ao longo do desenvolvimento do ser humano está no significado atribuído aos diferentes componentes do auto-conceito como, p.e., a percepção de competência (Wigfield & Karpathian, 1991). Ou seja, as crianças mais novas apresentam auto-conceitos mais elevados sendo que, à medida que vão crescendo e se vão tornando mais conscientes dos seus pontos fortes e

fracos, essas auto-percepções vão-se tornando, também, mais realistas, previsíveis e mais próximos das hetero-percepções dos outros significativos (Marsh & Ayotte, 2003).

## 2.8. Construção do Auto-Conceito

Harter (1986, cit. por Santos & Lopes, 2003) concluiu que o auto-conceito se constrói a partir das nossas percepções acerca da forma como os “outros significativos” nos vêm, ou seja, “o auto-conceito constitui um *locus* de influência sociocultural que recebe e organiza as diversas mensagens que lhe são comunicadas pelos seus vários contextos” (Oyserman & Markus, 1993, cit. por Santos & Lopes, 2003, p. 234). Peixoto (2003, p. 58), afirma que a noção de “outros significativos” poderá “incluir os familiares mais próximos (nomeadamente as figuras parentais), os professores e os pares importantes para o indivíduo”, ou seja, todos aqueles que desempenham um papel relevante na vida da criança.

Serra (1988a, 1988b) defende que o auto-conceito se desenvolve a partir de um processo simbólico baseado na Linguagem, formando uma estrutura pessoal que define e organiza os comportamentos segundo uma ordem hierarquizada de importância para cada pessoa. Tal como Cooley (1902), este autor considera que a construção do auto-conceito se dá a partir da forma como os outros observam o indivíduo (*Looking Self Glass*), bem como a partir da consciência que o indivíduo tem do seu desempenho em situações específicas, comparando e avaliando o seu comportamento tendo em conta os valores sociais e normativos onde se insere (Lopes, 2006).

Segundo Serra (1988a), existem quatro tipos de influência na construção do auto-conceito: (1) o modo como os outros nos vêm, ou seja, o *feedback* social que um indivíduo recebe acerca de si, das suas ações e capacidades (Cooley, 1902); (2) a noção que cada um tem do seu desempenho em determinadas situações (competente vs incompetente); (3) as comparações que o indivíduo faz em relação aos comportamentos dos seus pares com quem se identifica e (4) a avaliação de comportamentos específicos em relação a valores sociais e morais onde se insere. Em todos os casos, o modo como o indivíduo se percebe irá influenciar o modo como se vê, construindo assim um auto-conceito positivo se esta auto-percepção for positiva e vice-versa.

Tendo em consideração várias descobertas anteriores acerca do auto-conceito e do modo como este funciona (Marsh & Hattie, 1996, cit. por Faria, 2005; Shavelson, Hubner

& Stanton, 1976; Peixoto, 2003), é possível afirmar que as auto-percepções e o conhecimento de si próprio se vão construindo com base na influência que as experiências nos diferentes contextos em que vivemos (p.e. família, Escola e amigos), assim como nas interpretações que cada um faz das mesmas, *feedback* avaliativo dos outros significativos acerca de si mesmo e atribuições causais (internas e externas) a comportamentos específicos.

## 2.9. Factores que Influenciam a Formação do Auto-Conceito

Inicialmente, o desenvolvimento do auto-conceito derivava das interações entre a criança e os seus pais. Mais tarde, as experiências e as interações entre as crianças, os professores e os pares desempenham um papel fulcral na formação global do auto-conceito (Ravid, 1992). Assim, parece razoável admitir que existem múltiplos intervenientes, nomeadamente os pais, professores e pares, que podem fornecer informações válidas acerca do indivíduo (Thill, Holmbeck, Bryant, Nelson, Skocic & Uli, 2003).

Serra (1988a; 1988b) refere quatro grandes factores que influenciam a sua construção, nomeadamente, (1) o modo como os outros vêem os nossos comportamentos (ou hetero-percepções), (2) o modo como desempenhamos uma determinada tarefa, numa situação específica, (3) as comparações que se fazem entre os nossos comportamentos e os comportamentos dos outros indivíduos que pertencem ao mesmo grupo social que nós, e (4) o confronto entre os nossos comportamentos e os valores sociais instituídos pelo grupo a que pertencemos (quer sejam religiosos, morais ou outros).

Neste estudo serão consideradas, principalmente, as hetero-percepções e sua influência nas dimensões do auto-conceito propostas por Harter e Pike (1984), i.e., *Competências Cognitivas*, *Competências Físicas*, *Aceitação entre Pares* e *Aceitação Materna*.

### 2.10. Hetero-Percepções e sua Influência no Desenvolvimento do Auto-Conceito das Crianças

De facto, o auto-conceito é um meio importante de facilitação das aprendizagens de uma criança pois, quando a sua imagem é posta em causa, todos os recursos serão mobilizados no sentido de melhorar o seu desempenho e responder positivamente às

expectativas dos outros sobre si (Poppovic, 1980, cit. por Noro & Noro, 2002). No entanto, a importância atribuída ao modo como os outros a percebem não é igual para todos (Lopes, 2006).

Ambas as perspectivas, Psicanalítica e Sócio-Cognitiva, predizem que as descrições positivas dos pais acerca dos seus filhos encontram-se associadas a melhores percepções de auto-valorização por parte destes (Priel, Myodovnik & Rivlin-Beniaminy, 1995). Algumas investigações acerca do desenvolvimento humano verificaram que, ao longo dos anos, as crianças cujos pais são cuidadosos, afectuosos e carinhosos, têm maior tendência em formar auto-percepções positivas (Harter, 1986; Rosenberg, 1979; Selman, 1980, autores citados por Priel, Myodovnik & Rivlin-Beniaminy, 1995). Com base nestas descobertas, Priel e seus colegas verificaram que as descrições parentais positivas acerca dos filhos encontram-se associadas a auto-percepções das crianças mais positivas (Priel, Myodovnik & Rivlin-Beniaminy, 1995).

Wylie (1979, cit. por Serra, 1988b) descobriu inúmeras variáveis que interferem no surgimento do auto-conceito numa criança, sendo a aceitação dos pais, uma delas. Esta autora concluiu que o modo como os pais percebem os seus filhos, e as suas verbalizações acerca das mesmas influenciam fortemente as auto-percepções dos seus filhos, chegando mesmo a ter repercussões na futura vida social dos mesmos (Wylie, 1979, cit. por Serra, 1988b).

Aguiar (2005, cit. por Monteiro, s/d, p.1) afirma que a família “é parte integrante da construção do *self*”, isto é, que desempenha um papel determinante para a formação e desenvolvimento do auto-conceito. Na verdade, o forte vínculo que existe entre a família e a criança remete para a necessidade que esta tem, ao longo de todo o seu desenvolvimento infantil, de ser confirmada pelo outro.

As hetero-percepções acerca dos alunos construídas pelos professores, são muito limitativas para os seus métodos, estratégias e relacionamentos (Rosenthal & Jacobson, 1968; Tacca & Branco, 2008; Burochovitch, 1999; Felman & Theiss, 1982). Estas condições idealizadas e as auto-realizações de profecias (Rosenthal & Jacobson, 1983, cit. por Tacca & Branco, 2008) aumentam as frustrações e barreiras entre os educadores, professores e alunos, levando a um processo de escolarização limitado ao insucesso, pois os alunos se comportarão de acordo com as expectativas que sentem em relação às suas competências percebidas pelos professores (Feldman & Theiss, 1982). Por outro lado, os pensamentos, emoções e acções, quer dos educadores como das crianças, são moldados

pelas suas interações com os outros, sendo que as percepções que cada um tem do outro afectam subjectivamente os pensamentos, emoções e acções do outro (Chak, 2006).

Em relação à hetero-percepção dos pares, vários estudos confirmam que as crianças com indícios de retraimento e descontentamento social são, normalmente, mais rejeitadas pelo seu grupo de pares do que as outras crianças sem essas características (Cassidy & Asher, 1992; Berlin, Cassidy & Belsky, 1995, cit. por Silva, Veríssimo & Santos, 2004). Para além disso, verificou-se que estas crianças também manifestavam uma baixa auto-competência (Rubin, Hymel & Mills, 1989), o que leva a concluir que o isolamento social se encontra associado a uma baixa auto-estima, maior ansiedade, depressão, impopularidade e rejeição de pares (Rubin, Stewart & Chen, 1995, cit. por Silva, Veríssimo & Santos, 2004).

O auto-conceito social das crianças em idades pré-escolares depende da sua auto-percepção da aceitação pelos pares, ou seja, da forma como eles se sentem aceites e queridos pelas outras crianças do seu grupo social (Cooley, 1922; Harter, 1998; Emídio *et al.*, 2008). As crianças que têm poucos amigos apresentam um maior risco de terem resultados desenvolvimentais negativos, em contrapartida, a aceitação social está relacionada com uma saúde mental positiva (Rubin, Bukowski & Parker, 1998, cit. por Wigfield, Byrne & Eccles, 2006) e maior sucesso pessoal, social e académico (Marinho & Caballo, 2002). Neste sentido, Emídio *et al.* (2008, p. 492) afirmam que:

No período pré-escolar a interacção com os pares tem um papel crucial no desenvolvimento, podendo influenciar de forma positiva ou negativa a adaptação presente dos sujeitos e os ajustamentos relacionais futuros. No entanto, os resultados parecem indicar que interações pobres com os pares, e o posterior desenvolvimento das crianças, podem ser mediados pela auto-percepção que as crianças têm da relação com os pares (Patterson, Kupersmidt, & Griesler, 1990; Jambunathan & Hurlbut, 2000).

Consideram-se, portanto, mais competentes socialmente, aqueles que possuem mais capacidades sociais (Marinho & Caballo, 2002). Pizzinato e Sarriera (2003) verificaram ser possível avaliar a competência entre pares através da análise das estratégias utilizadas pelas crianças para tentar inserir-se num determinado grupo de pares, resolver conflitos ou sustentar actividades.

Santos e Lopes (2003) realizaram um estudo no sentido de compreender a influência dos relacionamentos sociais no desenvolvimento do auto-conceito, tendo como base de sustentação teórica a *Teoria do Espelho Social*, de Cooley (1902). Consideraram o nível de popularidade, o tipo de amizades e o auto-conceito de 266 alunos portugueses que frequentavam o 6º ano de escolaridade. Para tal, utilizaram um questionário sociométrico com nomeação positiva e negativa, em duas situações sociais diferentes (recreio e

brincadeira), assim como a *Escala de Auto-Conceito Para Crianças e Pré-Adolescentes* (Harter, 1985, cit. por Santos & Lopes, 2003). Os resultados deste estudo revelam que o grupo de pares influencia o auto-conceito das crianças em domínios específicos, visto que as crianças rejeitadas socialmente apresentaram auto-percepções de competência escolar inferiores às das crianças populares (Santos & Lopes, 2003).

Por sua vez, Jun-Li Chen (2005) pretendeu compreender a verdadeira influência dos pais, professores e pares no comportamento e sucesso académico dos alunos. Para tal, realizou um estudo com uma amostra de 270 adolescentes que frequentavam entre o 9º e o 11º ano de escolaridade. Os resultados demonstraram que havia uma forte correlação entre as opiniões dos pais, professores e pares (i.e., outros significativos) e o comportamento académico dos participantes, sendo que estes pretendiam corresponder às expectativas dos outros significativos em relação a si próprios (Jun-Li Chen, 2005).

Embora o estudo de Jun-Li Chen (2005) se tenha focado apenas numa das dimensões do auto-conceito (ou seja, o auto-conceito académico), os seus resultados propõem que o modo como os outros nos vêem, influencia o nosso comportamento, contudo, tais evidências são suficientes para suportar a inferência de que as hetero-percepções afectam as nossas auto-percepções. Para além disso, a amostra utilizada incidiu sobre pré-adolescentes e adolescentes, afastando-se bastante da faixa etária em que incide o presente estudo (idades pré-escolares). No entanto, as suas conclusões são importantes na medida em que realçam a importância que os outros significativos têm nos indivíduos e nos seus comportamentos.

Harter (1985a, 1986, cit. por Wigfield & Karpathian, 1991) verificou que existe uma relação forte entre as auto-percepções e a auto-valorização em geral. Mais tarde, esta autora verificou que não é apenas a percepção de competência que determina a auto-valorização de um indivíduo, mas é também a importância atribuída a determinado domínio que tem impacto no valor que este forma acerca de si mesmo (Harter, 1983, 1985a, 1986 e 1990a, cit. por Wigfield & Karpathian, 1991). Assim, a competência percebida numa área irá afectar pouco a auto-valorização geral de um indivíduo se este não lhe atribuir muita importância (Wigfield & Karpathian, 1991).

Considerando todos estes factos acerca da componente social do auto-conceito, considera-se que o tipo de relacionamento que a criança estabelece, inicialmente com os pais e mais tarde com outras crianças da sua faixa etária e outros adultos significativos (i.e. educadores, professores, etc.), irá influenciar o modo como ela se irá perceber quer a nível físico, como cognitivo ou afectivo (Navarro, 2007). Assim sendo, pode afirmar-se

que o auto-conceito é construído, em parte, pelas percepções e avaliações que o indivíduo faz de si e das suas acções, e também pelo modo como os outros o vêem e avaliam, sobretudo os pais e educadores ou professores, uma vez que as reacções que os adultos têm aos comportamentos das crianças reflectem o que se espera socialmente delas (Uszynska-Jarmoc, 2008).

É neste sentido que Baldwin (1987, p. 75, cit. por Lopes, 2001, p. 22) afirma: “o meu sentido de mim desenvolve-se pela imitação de ti, e o meu sentido de ti desenvolve-se em termos do sentido de mim próprio”. Este mesmo autor acredita que é a família que disponibiliza os modelos iniciais de imitação, bem como as opiniões acerca do *self* em desenvolvimento. À medida que a criança vai crescendo, esses modelos alteram-se, alargando-se, também, o círculo relacional. Assim, a criança passa a considerar não só as opiniões da família acerca de si mesma, como também dos pais e educadores/professores (Lopes, 2001).

Em suma, e para compreender o desenvolvimento do *self*, este não deve nem pode ser desagregado da vertente social, implicando, portanto, a análise e comparação do auto-conceito ao hetero-conceito, seja ele dos pais, professores/educadores, ou dos pares.

### 2.11. Diferenças nas Dimensões do Auto-Conceito

Harter (1982) descobriu algumas diferenças, na idade e no género, quanto às respostas das crianças na Escala de *Competência Percebida*, verificando-se que os resultados superiores nos rapazes do que nas raparigas na dimensão de *Competência Física*.

Em relação ao estudo das *Competências Cognitivas*, sabe-se que o rendimento académico de uma criança é, normalmente, utilizado pelos pais e educadores/professores como sendo um indicador de competência cognitiva da mesma (Burns, 1990, cit. por Miranda, 2005). De facto, Miranda (2005) afirma que as avaliações dos outros significativos, isto é, das “pessoas que são mais importantes na vida de uma criança e que exercem uma grande influência no seu modo de sentir” (p. 7), transformam-se em auto-avaliações das próprias crianças acerca das suas competências e de si mesmas. Assim, o auto-conceito tem uma grande influência na escolha e utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como na regulação do esforço e persistência na realização de tarefas cognitivas, o que tem grande impacto no desempenho académico dos alunos (Gonzalez & Tourón, 1992; Núñez et al., 1996, autores citados por Miranda, 2005).

Reconhecendo a importância das percepções dos outros significativos, alguns investigadores argumentam que as respostas do auto-conceito inferido devem ser diferenciadas das respostas do auto-conceito com base em auto-relatos. O resultado deste debate é importante para a validação de inferências baseadas em modelos teóricos de desenvolvimento do auto-conceito, os quais defendem que as crianças de 4 e 5 anos de idade deveriam ser capazes de distinguir entre as múltiplas dimensões do auto-conceito. O estudo de Marsh, Ellis e Craven (2002) veio comprovar a existência de uma estrutura multidimensional do auto-conceito, claramente definida com base nas respostas de auto-relato de crianças entre os 4 e 5 anos de idade. Esta descoberta realça os resultados obtidos por Harter e Pike (1984), os quais afirmavam que mesmo as crianças de tenra idade conseguem distinguir entre as múltiplas dimensões do auto-conceito.

## 2.12. Diferenças de Géneros no Auto-Conceito

As diferenças entre sexos, nas escalas específicas do auto-conceito, tendem a ser consistentes com os estereótipos tradicionais associados aos dois géneros e tendem a variar com a idade, afectando sobretudo as crianças mais novas: (a) os meninos apresentaram níveis mais elevados de auto-conceito nas escalas de competências físicas, aparência, Matemática, estabilidade emocional, resolução de problemas e estima em geral, enquanto (b) as meninas tendem a apresentar maiores níveis de auto-conceito nas escalas verbal, académica, honestidade e espiritual (Marsh, Craven & Ellis, 2002; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh, Smith & Barnes, 1985).

Marsh e Ayotte (2003) referiram, no seu trabalho, que as primeiras revisões de literatura sobre este assunto revelaram poucas ou nenhuma diferença nos resultados gerais de auto-conceito, no entanto, algumas meta-análises posteriores demonstram existir diferenças consistentes, embora pouco significativas, favorecendo o sexo masculino nas suas auto-percepções. Marsh e Craven (1991) verificaram que os meninos apresentavam maiores níveis na dimensão das *Competências Físicas* do que as meninas, enquanto estas revelavam resultados mais elevados nas dimensões de *Aparência Física* e *Competências na Leitura*.

Em suma, os resultados da investigação levada a cabo nestes últimos anos sugere que as diferenças estereotipadas de género em múltiplas dimensões do auto-conceito começam a emergir nas respostas das crianças mais pequenas, não sendo, porém, significativas e

desaparecendo com a idade (Marsh & Craven, 1991; Marsh, Ellis & Craven, 2002; Marsh & Ayotte, 2003).

### 2.13. Instrumentos de Medida do Auto-Conceito

Os instrumentos de medida do auto-conceito nas crianças baseiam-se, geralmente, em métodos de auto-relato. Estes métodos são difíceis de aplicar a crianças pequenas, pois estas apresentam grandes limitações na Linguagem, a nível do processamento cognitivo da informação oralmente transmitida (compreensão das instruções), como a nível da expressão verbal das suas ideias (Mantzicopoulos, *et al.*, 2004). Está comprovado na literatura que uma criança em idade pré-escolar tem maiores capacidades de compreensão linguística do que expressão verbal (Foster, 1990; Kuczaj & Maratsos, 1975, autores cit. por Mantzicopoulos *et al.*, 2004).

A primeira *Escala de Competência Percebida*, de Susan Harter (1982, cit. por Wigfield & Karpathian, 1991), incluía apenas três dimensões de Competência: social, cognitiva e física. Estes domínios foram escolhidos pois a autora acreditava serem centrais para o sentido de *self* da criança em idade escolar (Wigfield & Karpathian, 1991). Anos mais tarde esta Escala foi revista e melhorada, tendo sido acrescentadas dimensões como a aparência física e comportamento para as crianças em idade escolar, e as competências no trabalho, amizades, relacionamento com os pais e atracção romântica (Harter, 1985b, 1988, cit. por Wigfield & Karpathian, 1991).

Tendo em conta as descobertas de que o auto-conceito é mais simples e pouco diferenciado em idades precoces, Harter e Pike (1984) propuseram que o modo mais eficiente de medir o auto-conceito em crianças mais novas é através de instrumentos simples de avaliação, como representações pictóricas, formatos de resposta simplificados e entrevistas individuais às crianças. Assim, estas autoras desenvolveram um instrumento de medida do auto-conceito, baseado em quatro dimensões principais: competências físicas, competências cognitivas, aceitação materna e aceitação de pares (Harter & Pike, 1984). Utilizaram um formato simples de 24 itens em formato pictórico, com quatro opções simples de resposta, a *Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em idade Pré-Escolar*.

Consequentemente, verifica-se que a *Escala Pictórica* de Harter e Pike (1984) não se debruçou muito sobre a discrepância entre a linguagem compreensiva/expressiva,

mantendo itens cuja complexidade e formato linguístico, não são muito apropriados (Mantzicopoulos, *et al.*, 2004).

#### 2.14. Questões de Investigação e Hipóteses

Alguns autores e estudos (Kelly, 1955; Leahy, 1985, cit. por Serra, 1988b) afirmam que existem esquemas mentais que determinam o modo como nos auto-percebemos, sendo estes baseados na forma como os outros nos vêem. Estes esquemas hierarquizados e diversificados irão afectar o nosso comportamento na medida em que os orientam no sentido de cumprir tais expectativas acerca das nossas competências (Leahy, 1985, cit. por Serra, 1988b).

As auto-percepções não são apenas influenciadas concepções externas de quem somos, mas também pelo que imaginamos que os outros poderão pensar de nós, juntamente com as nossas próprias concepções do *self* (Serra, 1988a; 1988b). Todo este processo afecta a selecção da informação relevante para a construção do auto-conceito tornando-o, assim, influenciável às hetero-percepções dos outros significativos (Serra, 1988a; 1988b; Cooley, 1902; Peixoto, 2003).

Considerando estas concepções teóricas acerca do auto-conceito, da sua formação e conteúdo, surgiram as seguintes questões: será que as hetero-percepções dos pais acerca das *Competências Cognitivas, Físicas, Aceitação entre Pares e Materna* têm influência nas auto-percepções das crianças nos mesmos domínios? E será que as hetero-percepções dos educadores acerca das *Competências Cognitivas, Físicas e Aceitação entre Pares* das crianças influenciam as suas auto-percepções nesses mesmos domínios? Será, ainda, que os pares poderão influenciar as auto-percepções de *Aceitação entre Pares* das crianças?

Consequentemente, surgem as seguintes hipóteses: se as hetero-percepções dos pais e educadores influenciam as auto-percepções das crianças em idades pré-escolares, então não se verificarão diferenças significativas entre os resultados das diferentes dimensões da *Escala Pictórica de Competências Percebidas e Aceitação Social* (EPCPAS) (Harter & Pike, 1984) e os resultados obtidos através dos questionários para pais e educadores, desenvolvidos com base na referida *Escala Pictórica*. Por outras palavras, a forma como os outros significativos (i.e., pais, educadores e pares) percebem as crianças em idades pré-escolares influencia o modo como elas se auto-percebem. Por sua vez, se as auto-percepções forem influenciadas pelas hetero-percepções dos pais e educadores, então

existirá uma relação significativa entre as dimensões avaliadas pela EPCPAS (Harter & Pike, 1984) e as medidas complementares externas seleccionados para o efeito. Isto é, as questões dos Questionários de Avaliação Informal das Competências das crianças para os educadores estarão relacionadas com as respectivas subescalas da EPCPAS (Harter & Pike, 1984), assim como as *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (Raven, Court & Raven, 2001) terão correlações positivas com a dimensão das *Competências Cognitivas* da *Escala Pictórica* e o *Teste Sociométrico* encontrar-se-á relacionado com a *Aceitação entre Pares* das crianças.

### III. MÉTODO

#### 3.1. Delineamento do Estudo

O presente estudo corresponde a uma abordagem quantitativa, descritiva e correlacional, tendo como base a EPCPAS de Harter e Pike (1984), em adaptação à população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2008). Os seus objectivos são compreender o modo como as auto-percepções de crianças com idades pré-escolares se relacionam com as hetero-percepções de seus pais e educadores, assim como definir medidas externas complementares à EPCPAS (Harter & Pike, 1984) que funcionem como meios eficazes de avaliação das diferentes dimensões do auto-conceito identificadas por Harter e Pike (1984).

A recolha de dados deu-se entre os meses de Janeiro e Junho de 2010, em dois Jardins-de-Infância localizados na cidade de Setúbal.

#### 3.2. Participantes

De modo a aprofundar e clarificar as questões acima colocadas, escolheu-se como principal amostra de estudo, 40 crianças do Ensino Pré-Escolar, frequentando duas Instituições de Jardins-de-Infância do Ensino Privado da cidade de Setúbal. Esta amostra foi feita por conveniência incluindo 40 crianças, seus pais e respectivos educadores.

As crianças apresentam idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos ( $M=5.33$ ,  $SD=0.53$ ), sendo 19 do sexo feminino e 21 do sexo masculino ( $N=40$ ), frequentando os dois

Jardins-de-Infância em questão. Participaram, também, neste estudo oito educadoras de oito salas (quatro de cada Jardim-de-Infância).

Foram entregues autorizações e um pequeno texto explicativo acerca do conteúdo e objectivos da recolha de dados (ANEXO 1) às educadoras e aos pais das crianças recrutadas após ter sido confirmada, pelas direcções dos respectivos Jardins-de-Infância, a participação dos mesmos no presente estudo. A entrega das autorizações coincidiu com a primeira reunião de pais de um dos Jardins-de-Infância, pelo que participei nas mesmas explicando o conteúdo do estudo aos pais e entregando-lhes pessoalmente as autorizações. No segundo Jardim-de-Infância as autorizações foram entregues aos pais das crianças pelas educadoras, juntamente com uma carta personalizada de apresentação dirigida a cada criança em questão (ou seja, que iria transitar para o primeiro ciclo no ano lectivo seguinte).

O número da amostra é relativamente pequeno, devido à dificuldade em obter autorizações por parte dos pais das crianças indicadas pelas educadoras em questão. Deste modo, torna-se mais difícil a comparação de resultados e fiabilidade dos mesmos.

As crianças foram avaliadas através da EPCPAS para crianças em idade pré-escolar (Harter & Pike, 1984), de um *Teste Sociométrico* introduzido a meio da mesma *Escala Pictórica* e, por fim, através das *Matrizes Coloridas de Raven* (Raven, Court & Raven, 2001). Por sua vez, as educadoras responderam a dois questionários: (1) questionário para avaliações da aceitação social e competências das crianças seleccionadas, tendo como base os itens da *Escala Pictórica* de Harter e Pike (1984), com excepção da Dimensão da Aceitação Materna; (2) questionário para avaliação informal das competências (cognitivas, físicas, sociais e globais) dessas mesmas crianças. Os pais apenas responderam ao questionário para avaliação da aceitação e competências dos filhos, baseado na mesma *Escala Pictórica*, de Harter e Pike (1984), o qual incluiu todos os itens da mesma *Escala*.

### 3.3. Procedimento

Após a explicação do objectivo deste estudo às direcções dos Jardins-de-Infância seleccionados na cidade de Setúbal, e confirmação das respectivas autorizações para recolha de dados, foram contactadas as educadoras tendo-lhes sido entregue uma carta explicativa, bem como os pais das crianças sinalizadas pelas educadoras, tendo em conta as características da amostra em estudo (i.e., idade pré-escolar e transição próxima para o

primeiro ciclo do Ensino Básico). Após ter recebido as autorizações dos pais, juntamente com os questionários para pais e educadores correspondentes a cada criança seleccionada, procedeu-se à recolha de dados propriamente dita.

Nos dias marcados com as educadoras, passou-se à recolha de dados, em sessões individuais em que eram chamadas, uma a uma, as crianças referenciadas pelas educadoras com autorização entregue. Em cada Jardim-de-Infância existia uma sala para o efeito, e a educadora chamava as crianças à medida que iam sendo recolhidos os dados.

Após ter sido convocada, a criança era-me apresentada, estabelecendo um diálogo informal com a mesma, assegurando-lhe que não se tratava de um teste mas de um jogo para a conhecer melhor. Eram dadas as instruções para a realização da *Escala Pictórica* (Harter & Pike, 1984), segundo o protocolo estabelecido para a mesma, sendo realizado o item exemplo para familiarização da criança com o processo. Uma vez compreendida a lógica da Escala, eram aplicados os restantes itens, tendo em conta o sexo da criança para escolha das figuras correspondentes. No item 25 “Este(a) menino(a) é muitas vezes convidado(a) para festas de anos/ Este(a) menino(a) é poucas vezes convidado(a) para festas de anos”, era feita uma interrupção, sendo intercalado o teste sociométrico. Desta forma, era perguntada à criança “Diz-me o nome de dois meninos da tua sala que convidavas de certeza para a tua festa de anos.” Após responder, perguntava-se à criança “E diz-me o nome de dois meninos da tua sala que não convidavas de certeza para a tua festa de anos”. Os nomes eram registados no final da folha de respostas da Escala, tendo em conta as escolhas positivas (+) e negativas (-) das crianças. As *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (Raven, Court & Raven, 2001) eram aplicadas, de seguida, à mesma criança sendo as respostas registadas numa folha de resposta adequada ao efeito.

Este procedimento foi o mesmo para as 40 crianças estudadas, despendendo cerca de vinte e cinco a trinta minutos por criança.

### 3.4. Instrumentos

Como referido, o estudo envolveu vários instrumentos de investigação: (1) EPCPAS para crianças em idade pré-escolar (Harter & Pike, 1984), adaptada para a população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2008); (2) *Teste Sociométrico*; (3) *Questionário para Pais* com base em todos os itens da EPCPAS de Harter e Pike (1984) (ANEXO 2); (4) *Questionário para Educadores* baseado nos itens de três Dimensões (*Competências*

*Cognitivas, Competências Físicas e Aceitação entre Pares*) da EPCPAS (Harter & Pike, 1984) (ANEXO 3); (5) *Questionário de Avaliação Informal das Crianças*, para Educadores, abordando competências em áreas globais (social, cognitiva, física/motora e emocional) das crianças (ANEXO 4) e (6) *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (MPCR) (Raven, Court & Raven, 2001) (Folha de Registo – ANEXO 5).

### 3.4.1. Escala Pictórica de Competências Percebidas e Aceitação Social para Crianças em idades Pré-Escolares (Harter & Pike, 1984)

A EPCPAS (Harter & Pike, 1984) foi o instrumento escolhido para estudar as auto-percepções das crianças nos seus diferentes domínios (*Competências Físicas e Cognitivas, e Aceitação Materna e Aceitação entre Pares*).

As medidas específicas para avaliar o auto-conceito das crianças, anteriormente disponíveis, eram extensões mais fracas de escalas construídas para crianças mais velhas (p.e. Eccles *et al.*, 1993; Harter & Pike, 1984; Marsh, Craver & Debus, 1991, 1998; Marsh *et al.*, 2002, cit. por Mantzicopoulos, *et al.*, 2004), e poderiam não representar adequadamente domínios-chave de competências para as crianças mais novas. Para além disso, essas medidas existentes baseavam-se em auto-relatos, métodos desejáveis mas também possivelmente problemáticos, pois estas respostas poderiam ser afectadas pelas capacidades limitadas de processamento de informação e de capacidades de expressão verbal restritas (Beitchman & Corradini, 1988; Brinthaupt & Harwin, 1992; Martin, 1996, cit. por Mantzicopoulos, *et al.*, 2004).

Existem argumentos que podem confirmar que as capacidades de compreensão das crianças no pré-escolar são superiores às suas capacidades de produções linguísticas (Foster, 1990; Kuczaj & Maratsos, 1975, cit. por Mantzicopoulos, *et al.*, 2004). Ainda menos estudos examinaram as estruturas das auto-crenças das crianças em idade pré-escolar (Marsh *et al.*, 2002; Measlle *et al.*, 1998, cit. por Mantzicopoulos, *et al.*, 2004; Harter & Pike, 1984).

Harter e Pike (1984) desenvolveram a *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* de modo a poderem medir, *à priori*, as quatro escalas do auto-conceito, contudo, a análise factorial apenas providenciou suporte empírico para dois factores (*Aceitação Social e Competência Percebida*), levando estas autoras a concluir que o auto-conceito ainda não se encontra bem diferenciado nas crianças mais

novas (Measelle, Ablow, Cowan & Cowan, 1998). Para além disso, não se verificaram diferenças significativas no auto-conceito das várias idades estudadas (entre os 4 e os 7 anos).

A *Escala Pictórica* de Harter e Pike (1984) baseia-se no pressuposto de que as crianças conseguem realizar julgamentos e avaliações confiáveis acerca das suas competências, quando questionados directamente acerca de comportamentos específicos observáveis e relevantes sob a forma de estímulos pictóricos (Hassan, 1999). Assim, a EPCPAS (Harter & Pike, 1984) foi concebida para avaliar quatro domínios específicos do auto-conceito: as Competências Percebidas a nível Físico e Cognitivo e a Aceitação Social por parte dos Pares e Materna (Harter & Pike, 1984). Deste modo, estas autoras consideram o auto-conceito como sendo um constructo multidimensional e mensurável (Harter & Pike, 1984).

Para além disso, esta escala inclui determinadas características: (a) um formato psicológico que providencia uma estrutura contextual cujo intuito é a facilitação da produção de respostas; (b) imagens específicas, nas placas, para cada género; (c) conteúdos dos itens adequados ao desenvolvimento das crianças (Mantzicopoulos, *et al.*, 2004).

Harter & Pike (1984) descreveram a sua *Escala Pictórica* como sendo "de extensão descendente, apropriada ao desenvolvimento" (p.1970), de uma medida de avaliação do auto-conceito de crianças mais velhas, do 3º ao 6º ano (*Escala de Competência Percebida Para Crianças*, Harter, 1982). A EPCPAS (Harter & Pike, 1984) destina-se a medir as auto-percepções de crianças pré-instruídas (i.e. entre os 4 e os 7 anos de idade), sendo que as suas bases teóricas pressupõem que as auto-percepções de crianças mais novas pertençam a um domínio específico e possam ser avaliadas através de um método de auto-relato apropriado ao desenvolvimento das mesmas (Harter, 1983, cit. por Mantzicopoulos, *et al.*, 2004). Foram, igualmente, detectadas propriedades psicométricas apropriadas para a EPCPAS original (Harter & Pike, 1984), sendo que existe uma versão portuguesa em fase final de adaptação à população por Mata, Monteiro e Peixoto (2008).

A EPCPAS (Harter & Pike, 1984) foi concebida com o fim de obter mais informações acerca dos sentimentos de percepção de competências (físicas e cognitivas) e de aceitação social (materna e de pares) de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos.

Em vez de se encontrar em formato escrito, a EPCPAS (Harter & Pike, 1984), esta versão foi concebida de modo a captar melhor a atenção das crianças mais novas e facilitar o seu envolvimento e compreensão quanto ao conteúdo dos diferentes itens, os quais são divididos pelos dois constructos principais (*Competência e Aceitação*). Dentro de cada um

são, ainda, subdivididos em duas subescalas para cada domínio: as *Competências Percebidas* subdividem-se em *Competências Cognitivas* e *Competências Físicas*; a *Aceitação Social* subdivide-se em *Aceitação de Pares* e *Aceitação Materna* (Harter & Pike, 1984). Cada sub-dimensão é constituída por um conjunto de seis itens que dizem respeito a actividades do quotidiano.

Os itens são apresentados pela seguinte ordem: *Competência Cognitiva*, *Aceitação de Pares*, *Competência Física* e *Aceitação Materna*, sendo este padrão consecutivamente repetido ao longo de toda a Escala. A título de exemplo de um item que remete para as *Competências Cognitivas* encontra-se a primeira prancha, onde do lado esquerdo (i.e., em primeiro lugar) existe um desenho de um menino a fazer um puzzle associado à questão oralmente colocada pelo técnico: “Este menino é muito bom a fazer puzzles. És mesmo muito bom a fazer puzzles (4) OU és bom a fazer puzzles (3)?”. Em contraste está a terceira prancha, a qual remete para as *Competências Físicas*. Nesta prancha surge, em primeiro lugar, o desenho de uma criança com dificuldade a andar de baloiço associada à questão colocada pelo técnico: “Este menino não é muito bom a andar de baloiço sozinho. Não és quase nada bom a andar de baloiço sozinho (1) OU és pouco bom (2)?”.

Inicialmente esta *Escala Pictórica* era composta por 35 itens, em formato pictórico, com duas opções para cada item: uma em que a criança é competente e outra em que a criança não apresenta muitas competências. A ordem em que as imagens são apresentadas vai sendo alternada ao longo da Escala, sendo que em cerca de metade dos itens a criança mais competente surge à esquerda (portanto, é apresentada primeiro) e nos restantes itens surge à direita (logo, em segundo lugar), de modo a evitar que as respostas sejam automatizadas e não reflectidas (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008).

Existem vários itens comuns a ambas as escalas para pré-escolar e 1º e 2º anos de escolaridade, diferindo apenas em algumas situações específicas, de modo a adaptá-las à faixa etária em questão.

A análise factorial para a versão portuguesa realizada por Mata, Monteiro e Peixoto (2008) revelou a existência de quatro factores principais, ou seja, quatro dimensões do auto-conceito foram claramente identificadas: *Competências Físicas*, *Competências Cognitivas*, *Aceitação Materna* e *Aceitação entre Pares*. Estes factores vão de encontro com as dimensões propostas por Harter e Pike (1984), podendo ser identificados dois domínios principais do auto-conceito: *Competência Percebida* e *Aceitação Social*.

Embora tenha sido aplicada a versão inicial de 35 itens, apenas foram considerados 24 itens cujo alfa de Cronbach é considerável (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008), para análise

comparativa entre as várias respostas obtidas no presente estudo. Assim sendo, o Quadro 1 explicita os itens utilizados para cada domínio, bem como a validade interna calculada para cada dimensão, quer neste estudo, como no estudo de adaptação da EPCPAS (Harter & Pike, 1984) por Mata, Monteiro e Peixoto (2008). Como explicitado no Quadro 1, a amostra utilizada por estes autores é superior à do estudo em questão, no entanto, a validade interna para os quatro domínios deste estudo é razoavelmente forte, sobretudo na Escala de *Aceitação Social*, onde demonstra ser mais forte.

**Quadro 1:** Itens Seleccionados para Análise Comparativa (comparação dos  $\alpha$  de Cronbach de Mata, Monteiro e Peixoto, 2008, e deste estudo)

Domínios	Descrição dos Itens	$\alpha$ de Cronbach (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008)	$\alpha$ de Cronbach (estudo)
<b>Aceitação Materna</b>	4. Mãe deixa ir comer a casa de amigos		
	16. Mãe conta-lhe histórias		
	20. Mãe deixa-o ir a casa de amigos	$\alpha= 0.61$	$\alpha= 0.72$
	27. Mãe dá-lhe muitos mimos (beijinhos, abraços, festas)	N=119	N= 40
	33. Mãe sorri para ele(a) 34. Mãe joga com ele(a)		
<b>Competências Cognitivas</b>	5. Sabe muitas coisas do Jardim-de-Infância		
	9. Conhece muitas cores		
	13. Bom a escrever o seu nome	$\alpha= 0.73$	$\alpha= 0.64$
	17. Conhece muitas letras	N=119	N= 40
	21. Bom a fazer números 35. Conhece muitos números		
<b>Competências Físicas</b>	3. É bom a andar de baloiço sozinho		
	7. É bom a trepar		
	15. É bom a saltar ao “pé-coxinho”	$\alpha= 0.63$	$\alpha= 0.61$
	19. Corre muito depressa	N=119	N= 40
	23. É bom a equilibrar-se num só pé 30. É bom a dar cambalhotas		
<b>Aceitação entre Pares</b>	6. Os meninos emprestam-lhe os brinquedos		
	10. Tem muitos amigos com quem jogar		
	14. Tem muitos amigos com quem brincar	$\alpha=0.53$	$\alpha=0.83$
	18. Convidado para brincar com os outros meninos	N=119	N= 40
	22. Os meninos querem sentar-se ao pé 29. É convidado para brincar na casa de amigos		

Foi, também, calculada a validade interna para os resultados dos educadores e dos pais. Verificou-se que a validade interna nas dimensões avaliadas nos educadores (*Competências Cognitivas* –  $\alpha=0.87$ , *Competências Físicas* –  $\alpha=0.82$  e *Aceitação entre Pares* –  $\alpha=0.91$ ) é bastante forte, à semelhança dos pais para os mesmos domínios

(*Competências Cognitivas* –  $\alpha=0.86$ , *Competências Físicas* –  $\alpha=0.81$  e *Aceitação entre Pares* –  $\alpha=0.75$ ). Embora se tenham incluído os itens da *Aceitação Materna* nos questionários para os pais, esta subescala não foi considerada para a análise dos resultados, pois o alfa de Cronbach era muito fraco ( $\alpha=0.29$ ).

As respostas foram anotadas numa folha de registo (ANEXO 6) pelo examinador, o qual se sentou em frente à criança avaliada, de modo a apresentar-lhe cada figura. Foi dada a instrução inicial para a aplicação da prova, sendo lida em voz alta a afirmação respectivamente a cada item, p.e. “Esta criança (esquerda) é boa a fazer puzzles, e esta (direita) não é muito boa a fazer puzzles, qual é que é mais parecida contigo?”. Se a criança se considerasse muito parecida com uma imagem, devia apontar para o círculo maior (mais à esquerda). Se, pelo contrário, se considerasse apenas um pouco parecida com a imagem, devia apontar para o círculo ligeiramente menor (mais no centro da prancha), e assim sucessivamente.

As respostas dadas pela criança, assim como as pontuações correspondentes, foram anotadas na folha de registo. De acordo com o procedimento proposto pelas autoras da *Escala Pictórica* (Harter & Pike, 1984), as opções das crianças são cotadas de 1 a 4, sendo 1 correspondente à identificação mais negativa e 4 à identificação mais positiva (não esquecendo os itens de cotação invertida). Para calcular o score total, somam-se as pontuações obtidas em todos os itens, dividindo esse total pelo número de itens total (média). Esta situação apenas não se verifica quando não são aplicados todos os itens da EPCPAS.

#### 3.4.2. Instrumentos de Avaliação das Hetero-Percepções dos Pais e Educadores: Questionários de Avaliação Informal das Auto-Percepções dos Pais e Educadores, com base nos Itens da EPCPAS (Harter & Pike, 1984)

A partir dos itens da *Escala Pictórica* para as crianças de idades pré-escolares foi possível desenvolver duas *rating scales* sob a forma de questionários (ANEXOS 2 e 3), uma para os educadores e outra para os pais, de modo a poderem ser também avaliados as hetero-percepções dos mesmos em relação às crianças em causa. Para o questionário destinado aos pais foram considerados todos os 35 itens da escala, assim como as suas quatro dimensões, no entanto, para os educadores apenas foram considerados os itens correspondentes a três dimensões (*Competências Cognitivas*, *Competências Físicas* e

*Aceitação entre Pares*), tendo sido excluída a dimensão da *Aceitação Materna*. Ambos os questionários implicavam que os pais e educadores situassem a criança, numa escala de 1 a 4, acerca do comportamento questionado. Quando a criança “corresponde muito pouco” ao comportamento referido na questão, os pais/educadores deviam assinalar 1, quando a criança “corresponde um pouco” à situação, deviam assinalar 2, se “corresponde bastante” assinalavam o 3 e se “corresponde muito” deviam assinalar o 4. Estas respostas correspondiam ao estilo de cotação utilizado para as respostas das crianças na *Escala Pictórica*, de modo a ser possível uma análise comparativa dos vários respondentes.

### 3.4.3. Medidas Externas Complementares para Avaliação de Domínios e Competências Específicos

#### 1) *Teste Sociométrico*

A investigação sobre o desenvolvimento cognitivo e social durante a infância, sobretudo a partir do final da década de 1970 (p.e., Kohlberg, Lacrosse & Ricks, 1972; Roff, Sells & Golden, 1972, autores cit. por Peceguina, Santos & Daniel, 2008), passou a recorrer mais a procedimentos sociométricos para recolha de informações fundamentais acerca do ajustamento social das crianças em idade pré-escolar. Assim, passam a considerar os pares como fonte principal de informação social útil das crianças nessa faixa etária (Peceguina, Santos & Daniel, 2008). A sua forma mais comum é através da nomeação, com base em fotografias dos rostos dos colegas, as três crianças com quem gosta mais de brincar (três escolhas positivas) e três crianças com quem gosta menos de brincar (três escolhas negativas) (Coie et al., 1982, cit. por Peceguina, Santos & Daniel, 2008). Assim, os Testes Sociométricos têm como fundamentação dois princípios-base – o impacto social e a preferência social (Peceguina, Santos & Daniel, 2008) – os quais permitem estimar o grau de popularidade das crianças, sendo que este remete para a dimensão da *Aceitação entre Pares*, presente na *Escala Pictórica* (Harter & Pike, 1984).

Tendo em conta estes pressupostos, o *Teste Sociométrico* utilizado para este estudo consiste na nomeação de dois colegas da mesma sala que a criança avaliada, as quais seriam convidadas para a sua festa de aniversários (*escolhas positivas*) e de dois colegas que a criança não convidaria para a sua festa de aniversário (*escolhas negativas*). Para que a recolha de dados se tornasse mais dinâmica e fluida, estas perguntas foram introduzidas a

meio da aplicação da Escala, após o item 25, o qual remete para ser ou não convidado para festas de anos.

Considerando o facto de se tratar de crianças pequenas, e de modo a minimizar a interferência da situação de teste, é que se decidiu intercalar o teste sociométrico na Prova da *Escala Pictórica*.

## 2) Questionário de Avaliação Informal das Competências Crianças para Educadores

Foi construído um questionário para avaliação informal das competências globais das crianças, dirigido aos educadores, de modo a poder-se comparar os seus resultados com os obtidos no questionário anterior (baseado nos itens da *Escala Pictórica*). Este questionário serviu apenas para complementar o questionário anterior, avaliando as competências gerais de cada criança seleccionada.

Trata-se de uma *Rating Scale* com quatro perguntas, em que a educadora deve situar a criança numa escala de avaliação qualitativa que classifica como “Muito Baixo”, “Baixo”, “Médio Baixo”, “Médio Alto” ou “Muito Alto”, as suas competências a nível do seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e global. É composto por quatro questões: 1) avalia o desenvolvimento cognitivo; 2) avalia o desenvolvimento físico/motor; 3) avalia o desenvolvimento social; 4) avalia o desenvolvimento global da criança (ANEXO 4).

## 3) *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (Raven, Court & Raven, 2001)

As *Matrizes Coloridas Progressivas de Raven* (MCPR) foram originalmente pensadas de modo a abarcar todas as etapas de desenvolvimento cognitivo, a partir do momento em que a criança tem adquirida a noção espacial e em que o pensamento é suficientemente abstracto para compreender que peça falta num todo incompleto (Bandeira, Alves, Giacomel & Lorenzatto, 2004). Permitem avaliar de uma forma simples, rápida e eficaz o desenvolvimento cognitivo das crianças avaliadas (Pasquali, Wechsler & Bensusan, 2002).

Este Teste não pretende substituir os outros testes de inteligência já existentes, mas avaliar o raciocínio analógico e dedutivo com base num suporte visual simples e atractivo, permitindo, assim, abranger desde as crianças mais novas até aos adultos analfabetos, deficientes físicos (e.g. surdos) e crianças com Necessidades Especiais de Educação (Pasquali, Wechsler & Bensusan, 2002). Foi criado por John C. Raven, em 1938, tendo

sido posteriormente revisto e modificado pelo próprio autor, em 1956. Desde então não sofreu mais alterações (Bandeira, Alves, Giacomel & Lorenzatto, 2004).

As MCPR medem a capacidade de extrair novas compreensões e informações de uma matriz já conhecida, não sendo essas relações evidentes entre si, o que implica um processamento cognitivo mais elaborado. Portanto, esta escala avalia a capacidade de extrair significados a partir de uma situação aparentemente confusa, bem como a capacidade de pensar para além do óbvio e concreto (Bandeira, *et al.*, 2004). Por outras palavras, o Teste de Raven “avalia a inteligência medida pelo seu produto final, ou seja, pelos resultados” (Bandeira *et al.*, 2004, p. 480), não considerando, contudo, os processos que possam interferir nas respostas dadas.

Todos os itens das MCPR foram delineados de modo a que a resolução desses problemas apresentados ocorra dentro da percepção espacial ou lógica de um todo ou *gestalt* (Pasquali, Wechsler & Bensusan, 2002).

As MCPR são constituídas por um conjunto de 36 figuras, as quais pertencem ao conjunto de imagens das *Matrizes Progressivas de Raven Gerais*. Esta escolha das 36 *Matrizes Coloridas* foi baseada em três Teorias principais: a Teoria dos Dois Factores (factor *g*) de Spearman, a Teoria da *Gestalt* e a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo (Pasquali, Wechsler & Bensusan, 2002).

A versão Colorida resume-se a 3 séries: a série A (de menor dificuldade) e a série B (de maior grau de dificuldade), retiradas da forma geral deste Teste, bem como uma nova série Ab (de dificuldade intermédia). A Série A consiste num conjunto de figuras contínuas, presentes num todo uniforme e fisicamente unificado, enquanto a Série B comporta figuras discretas, compostas por diferentes partes em que a quarta parte é omissa. As partes formam um todo espacial ou logicamente unificado, implicando um raciocínio lógico-espacial, bem como a capacidade de rotação mental de objectos e associações espaciais (Pasquali, Wechsler & Bensusan, 2002). Para além da redução do número de matrizes da Escala original, estas séries foram impressas em oito cores (preto, branco, laranja, azul-celeste, verde, vermelho, amarelo e azul-escuro), exceptuando os itens finais, os quais se mantêm a preto e branco (Brites, 2009).

Os itens encontram-se dispostos por ordem crescente de dificuldade, em cada série, sendo que o grau de dificuldade aumenta à medida que se avança nas séries (série A é mais fácil que a série Ab, e esta é mais fácil que a série B). No início de cada uma, estão sempre os itens mais fáceis de modo a preparar o indivíduo examinado a um novo tipo de raciocínio, o qual é exigido para os itens seguintes. Estes consistem num desenho ou matriz

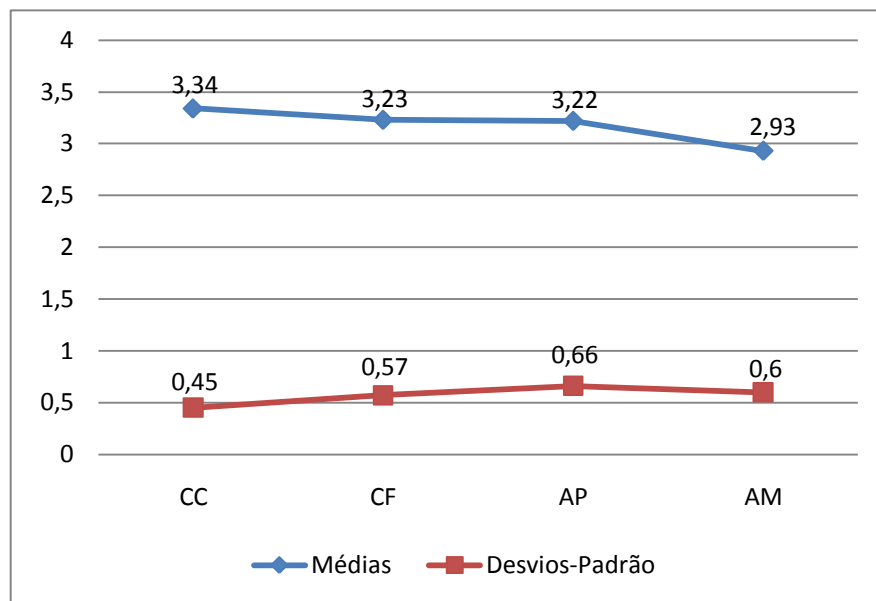
de fundo colorido, na qual falta uma pequena porção, de modo a ser mais atractivo para as crianças mais pequenas. Para completar a matriz incompleta, a criança ou adulto avaliado, deve resolver problemas tendo como base seis opções de resposta, em que apenas uma é a correcta. “O problema envolvido nas várias figuras varia de natureza”, podendo implicar a percepção de diferenças e similaridades, a percepção de identidade, de mudança, de simetria, de orientação e a complementação do todo incompleto (Pasquali, Wechsler & Bensusan, 2002, p. 97).

#### IV. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já referido, trata-se de um estudo quantitativo, descritivo e correlacional, cujo objectivo é relacionar as auto-percepções de crianças em idades pré-escolares com as hetero-percepções dos seus pais, educadoras e pares. Seguidamente serão analisados os scores obtidos pelas crianças na *Escala Pictórica* (Harter & Pike, 1984), assim como os resultados dos questionários para educadores e para pais, questionários de avaliação informal das competências das crianças, escolhas positivas e negativas do *Teste Sociométrico* e resultados obtidos através das MPCR. Para tal será realizada uma análise estatística dos resultados, utilizando como suporte o programa informático de estatística P.A.W.S. Statistics (*Predictive Analytics SoftWare*, anteriormente designado de S.P.S.S. – *Statistical Package for the Social Sciences*).

##### 4.1. Auto-Percepções das Crianças

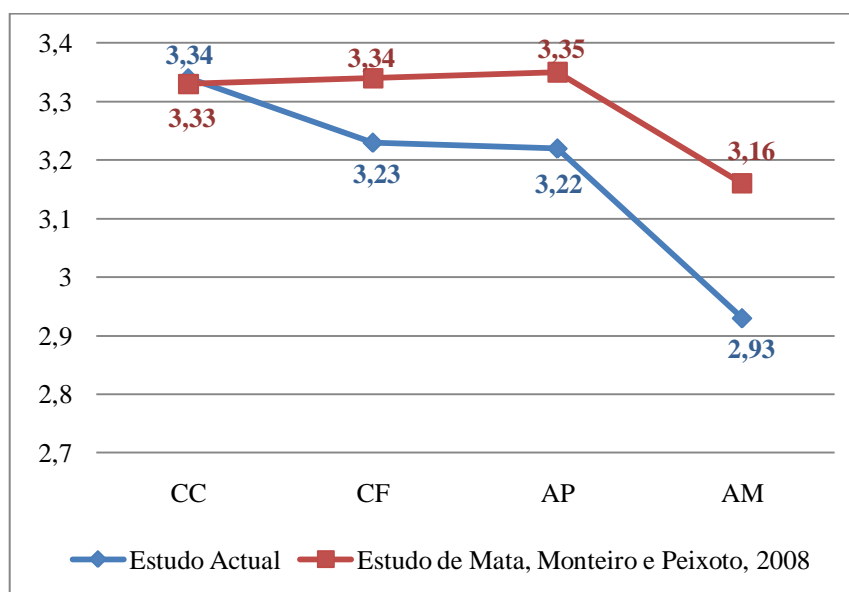
Procedeu-se à elaboração dos perfis de respostas das auto-percepções das crianças, obtendo o Gráfico 1. A análise deste gráfico permite verificar que, em geral, as auto-percepções das crianças no pré-escolar são positivas, situando-se entre os 2.93 e os 3.34. Uma análise mais detalhada de cada dimensão permite verificar que a dimensão com menor média de respostas é a da *Aceitação Materna* (M=2.93; SD=0.60), seguida da *Aceitação entre Pares* (M=3.22; SD=0.66), *Competências Físicas* (M=3.23; SD=0.57), sendo a dimensão das *Competências Cognitivas* a que obteve respostas mais elevadas (M=3.34; SD=0.45).

**Gráfico 1:** Perfil das Auto-Percepções das Crianças

Este gráfico demonstra, igualmente, que a dimensão da Aceitação entre Pares é a que revela maior discrepância nas respostas das crianças, pois é a que tem um desvio-padrão mais elevado ( $SD=0.66$ ).

Trata-se de um perfil relativamente homogêneo, em que se verificam diferenças significativas entre todas as dimensões, com exceção da *Aceitação entre Pares* e *Competências Físicas* ( $p > 0,05$ ).

**Gráfico 2:** Comparação entre os Perfis das Auto-Percepções das Crianças obtidos no Presente Estudo e no Estudo de Mata, Monteiro e Peixoto (2008)



Considerando o estudo feito por Mata, Monteiro e Peixoto (2008) para adaptação da EPCPAS de Harter e Pike (1984) à população portuguesa, surge o Gráfico 2, comparando assim as médias obtidas no referido estudo e no presente trabalho. A sua análise possibilita verificar que existe uma semelhança entre ambos os perfis, sendo ambos positivos nas suas respostas e oscilando os valores entre os 2.93 e os 3.35.

Tendo em conta que a amostra do estudo de Mata, Monteiro e Peixoto (2008) é superior à do presente estudo ( $119 > 40$ ), verifica-se, igualmente, que os seus resultados foram ligeiramente superiores aos do estudo em questão. Pode observar-se que a dimensão das *Competências Cognitivas* apresenta valores praticamente idênticos nos dois estudos ( $M=3.33$  e  $M=3.34$ ). Verifica-se, também, que a dimensão com médias mais baixas é a da Aceitação Materna, para ambos os estudos ( $M=2.93$  e  $M=3.16$ ). Contudo, a única diferença que existe é que no estudo de Mata, Monteiro e Peixoto (2008), o domínio da *Aceitação entre Pares* ( $M=3.35$ ;  $SD=0.56$ ) é a subescala onde se observam valores mais elevados enquanto que, no presente estudo, esses valores pertencem ao domínio das *Competências Cognitivas* ( $M=3.43$ ;  $SD=0.45$ ).

De referir que estas diferenças não são muito evidentes, podendo ser atribuídas a diversos factores externos como, por exemplo, a dimensão da amostra ou pequenas diferenças a nível de cultura local (valores ensinados, tipo de educação, etc.) ou mesmo diferenças nas idades ou género.

Para explorar melhor os resultados das auto-percepções das crianças, procedeu-se a uma análise comparativa das várias respostas obtidas, utilizando um teste t-Student para

amostras emparelhadas. A comparação das várias dimensões permite observar que a maioria apresenta diferenças significativas entre si. No entanto, como visível na Tabela 1, as únicas dimensões que não apresentam diferenças significativas entre si são as *Competências Físicas* e *Aceitação entre Pares* ( $p > 0,05$ ).

**Tabela 1:** Comparação entre os Domínios das Auto-Percepções das Crianças

	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
Aceitação Materna – Competências Cognitivas	-0.50	0.54	0.000
Competências Cognitivas – Competências Físicas	0.19	0.51	0.023
Competências Físicas – Aceitação entre Pares	0.01	0.46	0.863
Aceitação Materna – Aceitação entre Pares	-0.29	0.56	0.002

Ao realizar um teste t-Student para amostras independentes, não se observaram diferenças significativas entre géneros nas auto-percepções das crianças ( $p > 0,05$  para todas as subescalas). A análise das respostas segundo as idades também não revela diferenças significativas entre si ( $p > 0,05$  para todas as subescalas).

**Tabela 2:** Correlações entre as Quatro Dimensões da EPCPAS

		<b>Aceitação Materna</b>	<b>Competências Cognitivas</b>	<b>Competências Físicas</b>	<b>Aceitação entre Pares</b>
<b>Aceitação Materna</b>	Correlação de	1	0.50	0.355	0.62
	Pearson Sig. (2-tailed)		0.001	0.025	0.000
<b>Competências Cognitivas</b>	Correlação de	0.50	1	0.51	0.59
	Pearson Sig. (2-tailed)	0.001		0.001	0.000
<b>Competências Físicas</b>	Correlação de	0.36	0.51	1	0.74
	Pearson Sig. (2-tailed)	0.025	0.001		0.000
<b>Aceitação entre Pares</b>	Correlação de	0.62	0.59	0.74	1
	Pearson Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	

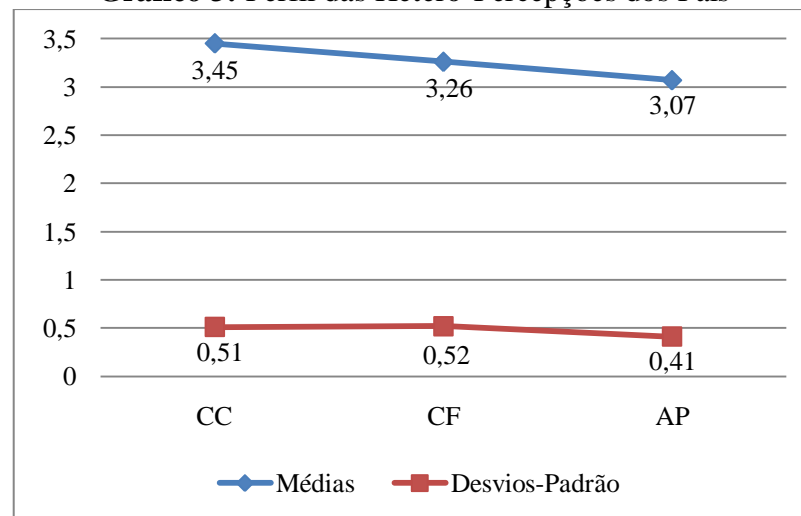
A análise da Tabela 2 permite observar que existem fortes correlações entre os todos os domínios avaliados, sendo que a correlação mais forte existente é entre as subescalas das *Competências Físicas* e a *Aceitação entre Pares* ( $r=0.74$ ,  $p < 0,01$ ), seguida da correlação entre a *Aceitação Materna* e a *Aceitação entre Pares* ( $r=0.62$ ,  $p < 0,01$ ). Por oposição, a correlação mais baixa pode ser observada entre a subescala das *Competências Físicas* e *Aceitação Materna* ( $r=0.36$ ,  $p < 0,05$ ). Estas correlações indicam que existe uma compatibilidade razoavelmente considerável entre as respostas das crianças para todos os

domínios do auto-conceito, avaliados através das suas respostas na EPCPAS (Harter & Pike, 1984).

Também é possível verificar que a correlação entre as duas subescalas do domínio da *Aceitação Social* é maior do que entre as duas subescalas do domínio das *Competências Percebidas* ( $0.616 > 0.514$ ).

#### 4.2. Hetero-Percepções dos Pais

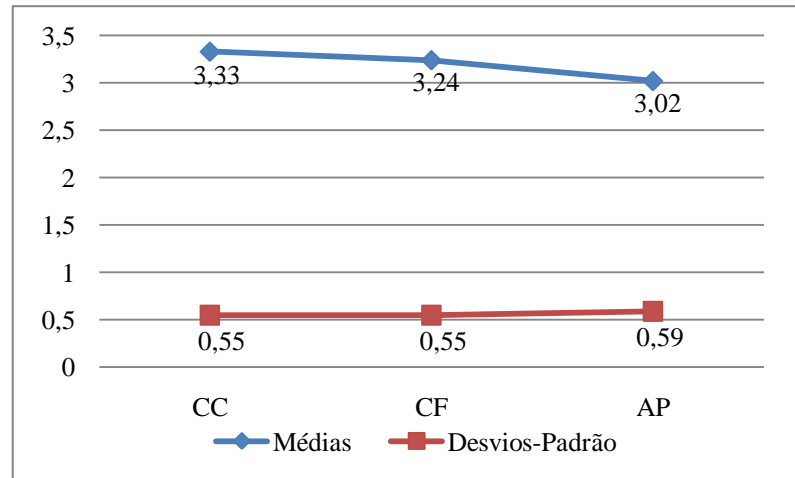
**Gráfico 3:** Perfil das Hetero-Percepções dos Pais



O Gráfico 3 apresenta o perfil das hetero-percepções dos pais nas dimensões avaliadas pela EPCPAS (Harter & Pike, 1984). Uma breve análise sobre este perfil indica que, no geral, as hetero-percepções dos pais apresentam níveis positivos para todas as dimensões, percebendo os seus filhos como competentes, quer a nível cognitivo ( $M=3.45$ ,  $SD=0.51$ ), como a nível físico ( $M=3.26$ ,  $SD=0.52$ ) e *Aceitação entre Pares* ( $M=3.07$ ,  $SD=0.41$ ). Assim, o perfil das hetero-percepções dos pais sugere que estes valorizam mais as suas *Competências (Cognitivas e Físicas)*, em detrimento da *Aceitação Social*.

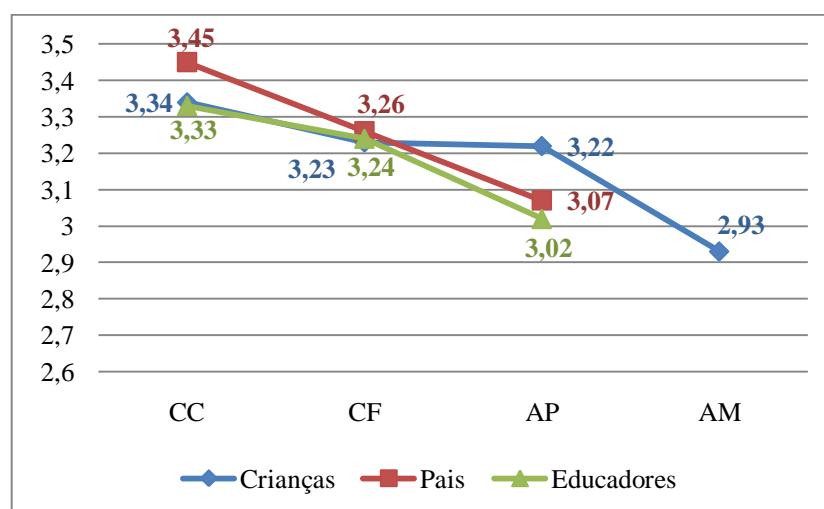
### 4.3. Hetero-Percepções dos Educadores

**Gráfico 4:** Perfil das Hetero-Percepções dos Educadores



Foi, por fim, traçado o perfil das hetero-percepções dos educadores em relação aos alunos avaliados nesta amostra (Gráfico 4). Este permite afirmar que, à semelhança dos pais, as hetero-percepções dos educadores são positivas para todas as dimensões avaliadas (*Aceitação entre Pares* –  $M=3.02$ ,  $SD=0.59$ ; *Competências Físicas* –  $M=3.24$ ,  $SD=0.55$ ; *Competências Cognitivas* –  $M=3.33$ ,  $SD=0.55$ ), verificando-se níveis mais elevados na dimensão das *Competências Cognitivas*, seguida das *Competências Físicas*, terminando na dimensão da *Aceitação entre Pares*. Assim, torna-se possível concluir que, quer os pais quer os educadores, constroem hetero-percepções acerca dos seus filhos e alunos (respectivamente) tendo como base mais forte as suas *Competências (Cognitivas e Físicas)*, seguida da sua *Aceitação Social (Materna e entre Pares)*.

## 4.4. Comparação entre os Perfis das Auto-Percepções e Hetero-Percepções

**Gráfico 5:** Comparação entre os Perfis dos Pais, Educadores e Crianças

A análise comparativa, em simultâneo, dos três perfis permite verificar que estes são muito semelhantes, sobretudo no domínio das *Competências*. Pode observar-se que os perfis dos educadores e dos pais praticamente se sobrepõem nas subescalas da *Aceitação entre Pares* ( $M(\text{Pais})=3.07 \approx M(\text{Educadores})=3.02$ ) e das *Competências Físicas* ( $M(\text{Pais})=3.26 \approx M(\text{Educadores})=3.24$ ), diferindo apenas nas *Competências Cognitivas*, em que a média dos pais é ligeiramente superior à dos educadores ( $M(\text{Pais})=3.45 > M(\text{Educadores})=3.33$ ).

Observa-se, também, que as percepções dos pais e das crianças são praticamente sobrepostas no domínio das *Competências Percebidas*, nomeadamente na subescala das *Competências Físicas* ( $M(\text{Pais})=3.2625 \approx M(\text{Crianças})=3.2333$ ) e na subescala das *Competências Cognitivas* ( $M(\text{Pais})=3.4500 \approx M(\text{Crianças})=3.4250$ ).

O Gráfico 5 permite, ainda, constatar que na subescala das *Competências Físicas*, as três opiniões são praticamente sobrepostas ( $M(\text{Pais})=3.26 \approx M(\text{Educadores})=3.24 \approx M(\text{Crianças})=3.23$ ). Permite, também, afirmar que o domínio mais consensual nas auto e hetero-percepções é o das *Competências*, no entanto, não se verificam diferenças significativas nos três perfis, apenas na subescala da *Aceitação Materna*, para os pais e as crianças, como verificado anteriormente.

Em suma, a análise descritiva dos resultados obtidos na recolha de dados demonstra que a dimensão que apresenta resultados mais elevados para todos os intervenientes é das *Competências Cognitivas* (pais –  $M=3.45$ ,  $SD=0.51$ ; educadores –  $M=3.33$ ,  $SD=0.55$ ; crianças –  $M=3.43$ ,  $SD=0.44$ ). Pelo contrário, a dimensão com hetero-percepções menos elevadas é a da *Aceitação entre Pares*, apresentando uma média de 3.07 ( $SD=0.41$ ) para os

pais e de 3.02 (SD=0.58) para os educadores, e a dimensão das auto-percepções com resultados mais baixos foi a da *Aceitação Materna* (M=2.93), apresentando também uma maior discrepância entre as respostas dadas (SD=0.60).

#### ***4.5. Correlações entre as Dimensões da EPCPAS e as Auto-Percepções das Crianças, Hetero-Percepções dos Pais e Educadores***

Para verificar se existem correlações entre as auto-percepções das crianças e as hetero-percepções dos pais e professores, como referido na hipótese colocada para este estudo, procedeu-se à realização do Teste de Correlação de Pearson.

Os resultados apresentados na Tabela 3 demonstram que existem correlações consideravelmente significativas entre as hetero-percepções dos educadores e as auto-percepções das crianças na dimensão das *Competências Cognitivas* ( $r=0.364$ ,  $p < 0,05$ ), entre as hetero-percepções dos pais e dos educadores em todas as dimensões (*Competências Cognitivas* –  $r=0.727$ ,  $p < 0,05$ ; *Competências Físicas* –  $r=0.368$ ,  $p < 0,05$ ; *Aceitação entre Pares* –  $r=0.549$ ,  $p < 0,05$ ). Os restantes grupos não apresentam correlações significativas entre si.

**Tabela 3:** Correlação de Pearson para as Auto e Hetero-Percepções

	N	Correlação Pearson	<i>p</i>
Pais CC & Crianças CC	40	0.226	0.162
Pais CF & Crianças CF	40	-0.020	0.904
Pais AM & Crianças AM	40	-0.208	0.198
Pais AP & Crianças AP	40	0.045	0.781
<b>Educadores CC &amp; Crianças CC</b>	40	<b>0.364</b>	0.021
Educadores CF & Crianças CF	40	0.116	0.475
Educadores AP & Crianças AP	40	0.203	0.209
<b>Pais CC &amp; Educadores CC</b>	40	<b>0.727</b>	0.000
<b>Pais CF &amp; Educadores CF</b>	40	<b>0.368</b>	0.019
<b>Pais AP &amp; Educadores AP</b>	40	<b>0.549</b>	0.000

**Legenda:** CC – Competências Cognitivas; CF – Competências Físicas; AP – Aceitação entre Pares; AM – Aceitação Materna

## 4.6. Análise das Medidas Externas Complementares

## 4.6.1. Questionário de Avaliação Informal das Crianças, para Educadores, Abrangendo Competências Gerais do Pré-Escolar

**Tabela 4:** Correlação de Pearson para o Questionário de Avaliação Informal de Competências das Crianças para Educadores e o Questionário para Educadores com base na EPCPAS

		<b>Educadores CC</b>	<b>Educadores CF</b>	<b>Educadores AP</b>
<b>Questionário Educadores 1 – Competências Cognitivas (CC)</b>	Correlação	<b>0.780</b>	0.136	0.183
	Pearson Sig. (2-tailed)	<b>0.000</b>	0.403	0.258
<b>Questionário Educadores 2 – Competências Físicas (CF)</b>	Correlação	0.343	<b>0.516</b>	0.439
	Pearson Sig. (2-tailed)	0.030	<b>0.001</b>	0.005
<b>Questionário Educadores 3 - Aceitação entre Pares (AP)</b>	Correlação	0.581	0.271	<b>0.576</b>
	Pearson Sig. (2-tailed)	0.000	0.091	<b>0.000</b>
<b>Questionário Educadores 4 - Global</b>	Correlação	0.694	0.222	0.379
	Pearson Sig. (2-tailed)	0.000	0.169	0.016

A medida de avaliação externa do Questionário de Avaliação Informal das Crianças aderido às educadoras serviu como meio de comparação externo das hetero-percepções das mesmas acerca das crianças seleccionadas na amostra deste estudo. Aplicando um teste de Correlação de Pearson entre os dois resultados, verificou-se que existe uma forte correlação entre as questões específicas da medida externa e as dimensões avaliadas pelo questionário para educadores. Assim, a primeira questão do questionário de avaliação informal remetendo para a avaliação das *Competências Cognitivas* das crianças apresenta uma forte correlação com a dimensão das *Competências Cognitivas* do questionário adaptado dos itens da *Escala Pictórica* dirigido aos educadores ( $r=0.780$ ,  $p < 0,01$ ). Semelhantemente, a segunda questão remetendo para a dimensão das *Competências Físicas* também apresenta uma forte correlação entre ambas as medidas ( $r=0.516$ ,  $p < 0,01$ ). A terceira questão de avaliação informal das competências sociais das crianças apresenta uma forte correlação com a dimensão de *Aceitação entre Pares* da *Escala Pictórica* ( $r=0.576$ ,  $p < 0,01$ ). Finalmente, a última questão do questionário informal de avaliação das

competências das crianças servia como avaliação global das mesmas. Os resultados expressos na Tabela 4 apontam para a existência de fortes correlações entre a última questão e a dimensão das *Competências Cognitivas* ( $r=0.694$ ,  $p < 0,01$ ) e a *Aceitação entre Pares* ( $r=0.379$ ,  $p < 0,05$ ) da *Escala Pictórica*.

**Tabela 5:** Correlação de Pearson para o Questionário de Avaliação Informal de Competências das Crianças para Educadores e Questionário para Pais (EPCPAS)

		Pais CC	Pais CF	Pais AP
Questionário Educadores 1 – <b>Competências Cognitivas (CC)</b>	Correlação Pearson	<b>0.585</b>	0.136	-0.008
	Sig. (2-tailed)	<b>0.000</b>	0.401	0.961
Questionário Educadores 2 – <b>Competências Físicas (CF)</b>	Correlação Pearson	0.309	<b>0.178</b>	0.102
	Sig. (2-tailed)	0.053	<b>0.272</b>	0.530
Questionário Educadores 3 - <b>Aceitação entre Pares (AP)</b>	Correlação Pearson	0.359	0.264	<b>0.375</b>
	Sig. (2-tailed)	0.023	0.100	<b>0.017</b>
Questionário Educadores 4 - Global	Correlação Pearson	0.529	0.202	0.114
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.212	0.482

Como se pode verificar na Tabela 5, existem fortes correlações entre a primeira questão e o domínio das Competências Cognitivas avaliado nos pais, assim como entre a terceira questão e a Aceitação entre Pares dos referidos intervenientes. Não se encontraram, contudo, correlações significativas entre a segunda questão e a dimensão das *Competências Físicas* ( $r=0.178$ ,  $p > 0,05$ ). Por fim, a quarta questão apenas se encontra fortemente correlacionada com o domínio das *Competências Cognitivas* ( $r=0.529$ ,  $p < 0,01$ ).

**Tabela 6:** Correlação de Pearson para o Questionário de Avaliação Informal de Competências das Crianças para Educadores e EPCPAS

		Crianças CC	Crianças CF	Crianças AP	Crianças AM
Questionário Educadores 1 – <b>Competências Cognitivas (CC)</b>	Correlação Pearson	<b>0.30</b>	0.16	-0.02	-0.01
	Sig. (2-tailed)	<b>0.06</b>	0.34	0.89	0.96
Questionário Educadores 2 – <b>Competências Físicas (CF)</b>	Correlação Pearson	-0.06	<b>0.00</b>	-0.06	-0.13
	Sig. (2-tailed)	0.70	<b>1.00</b>	0.71	0.43
Questionário Educadores 3 - <b>Aceitação entre Pares (AP)</b>	Correlação Pearson	0.26	0.05	<b>0.17</b>	0.03
	Sig. (2-tailed)	0.10	0.76	<b>0.28</b>	0.84
Questionário Educadores 4 - Global	Correlação Pearson	0.34	0.15	0.03	-0.04
	Sig. (2-tailed)	0.03	0.36	0.82	0.79

Quando comparando os resultados desta medida externa com as respostas das crianças à *Escala Pictórica* de Harter e Pike (1984), tal como especificado na Tabela 6, verifica-se que não existem correlações significativas entre nenhuma das questões do Questionário de Avaliação Informal de Competências das Crianças para educadores e as dimensões da EPCPAS das respostas das crianças. Quanto à quarta questão, apenas se observam correlações significativas entre esta e a subescala das *Competências Cognitivas* ( $r=0.34$ ,  $p < 0,05$ ) não sendo, no entanto, uma correlação considerada forte.

#### 4.6.2. Teste Sociométrico e Dimensão da Aceitação entre Pares

A recorrência ao *Teste Sociométrico* como uma das medidas externas para comparação de resultados teve como propósito averiguar o modo como a popularidade das crianças se encontra relacionada com a dimensão da *Aceitação entre Pares* da *Escala Pictórica*. Assim, através do uso do teste estatístico de t-Student, pretendeu-se verificar a existência de correlações entre as escolhas positivas e negativas das crianças e os resultados na subescala da *Aceitação entre Pares* das crianças, pais e educadores. Também se considerou a terceira questão do questionário informal de avaliação das competências das crianças para educadores, utilizada igualmente como medida de avaliação externa.

A Tabela 7 organiza os resultados de modo a facilitar a sua leitura. Observa-se, assim, que não existem correlações significativas entre nenhuma escolha e respectivos resultados na subescala de *Aceitação entre Pares*, nem com a terceira questão do questionário de avaliação informal de competências para educadores.

**Tabela 7:** Correlações entre o *Teste Sociométrico*, o Questionário de Avaliação Informal de Competências das Crianças para Educadores e as Auto e Hetero-Percepções

	N	Correlação	p
Escolhas Positivas & Crianças AP	40	-0.229	0.154
Escolhas Positivas & Pais AP	40	0.043	0.790
Escolhas Positivas & Educadores AP	40	-0.065	0.689
Escolhas Positivas & Questionário Educadores 3 - Aceitação Social	40	0.160	0.324
Escolhas Negativas & Crianças AP	40	0.048	0.768
Escolhas Negativas & Pais AP	40	-0.102	0.530
Escolhas Negativas & Educadores AP	40	0.061	0.710
Escolhas Negativas & Questionário Educadores 3 - Aceitação Social	40	-0.097	0.554
Escolhas Positivas & Escolhas Negativas	40	-0.165	0.308

Apesar de não existir nenhuma relação entre estas variáveis, o teste t-Student aplicado revelou existirem diferenças significativas entre as mesmas ( $p < 0,01$ , para todos os pares). Estes resultados sugerem que a popularidade das crianças não influencia o modo como elas se percebem a nível social, nem influencia o modo como os pais e educadores as vêem nos seus relacionamentos sociais. Pelo contrário, a forma como as crianças se auto-percebem nos seus relacionamentos, assim como o modo como os pais e educadores as percebem em termos sociais difere do grau de popularidade ou impopularidade que estas têm junto dos seus pares.

De referir que estes resultados não podem ser considerados normativos, pois não caracterizam uma população etária, mas sim uma pequena amostra de crianças. Para além disso, existem vários factores limitativos que podem ter influenciado estes resultados. Estes serão discutidos mais adiante, juntamente com as devidas críticas e sugestões para estudos futuros.

#### 4.6.3. Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR – Raven, Court & Raven, 2001) e a Dimensão das Competências Cognitivas

As MPCR foram aplicadas, individualmente, com dois objectivos: (1) despistar qualquer tipo de défice cognitivo nas crianças avaliadas, de modo a homogeneizar a amostra em termos de funcionamento cognitivo e (2) servir como medida externa para avaliar as competências cognitivas das crianças avaliadas. Assim, os resultados foram calculados tendo em conta o Manual de Utilização das *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*, de Raven, Court e Raven (2001). Segundo este Manual, são calculados os scores brutos, os quais são convertidos em percentis (segundo uma tabela estandardizada de resultados consoante a idade e o score bruto) e graus de inteligência que indicam o nível cognitivo em que a criança se encontra. Para análise comparativa, apenas foram tidas em conta as crianças que apresentassem um nível médio de inteligência, isto é, acima do percentil 25 ou grau III de inteligência (Raven, Court & Raven, 2001), as quais constituem a totalidade da amostra.

Uma breve análise descritiva dos resultados obtidos nesta prova revelou que as crianças apresentam um grau de inteligência ligeiramente acima da média ( $M=2.2$ ,  $SD=0.88289$ ), situando-se no intervalo de percentis 25-50 ( $M=67.25$ ,  $SD=33.05299$ ). Tendo em conta estes resultados torna-se, então, possível comparar os resultados obtidos

pelos percentis das MPCR com a dimensão das *Competências Cognitivas* da *Escala Pictórica*.

A Tabela 8 refere-se às correlações entre as MPCR e os resultados na dimensão das *Competências Cognitivas*, quer para as auto e hetero-percepções das crianças, pais e educadores, como para a primeira questão do questionário informal para avaliação das competências das crianças, aplicado aos educadores.

**Tabela 8:** Correlações entre os Percentis das MPCR, a dimensão das Competências Cognitivas (CC) e o Questionário de Avaliação Informal de Competências das Crianças para Educadores

	N	Correlação	<i>p</i>
MCPR & Crianças CC	40	-0.038	0.816
MCPR & Educadores CC	40	0.381	0.015
MCPR & Pais CC	40	0.468	0.002
MCPR & Questionário Educadores 1 - CC	40	0.248	0.122

A análise desta tabela permite concluir que apenas existem correlações entre as MPCR e as hetero-percepções dos pais ( $r=.468$ ,  $p < 0,01$ ) e educadores ( $r=.381$ ,  $p < 0,05$ ), avaliadas através dos questionários com base nos itens da *Escala Pictórica*.

## V. DISCUSSÃO

Não existe uma definição única de auto-conceito, podendo este abranger várias componentes do *self*, assim como várias características e dimensões. Destaca-se o facto de ser um constructo multidimensional, hierárquico e complexo, que reflecte o modo como os outros nos percebem, bem como a nossa própria avaliação e percepção de competências em determinadas situações (Harter, 1998, 1999; Lopes, 2001; Wigfield, Byrne & Eccles, 2006; Emídio *et al.*, 2008; Uszynska-Jarmoc, 2008).

No pré-escolar, as crianças são mais optimistas em relação a si mesmas e às suas competências, observando-se auto-conceitos mais simples, positivos e elevados (Wigfield & Karpathian, 1991; Schaffer, 1998; Marsh & Ayotte, 2003; Mantzicopoulos, French & Maller, 2004; Wigfield, Byrne & Eccles, 2006). Esta sobrevalorização do *self* e das suas competências poderá ter origem facto de as crianças em idades pré-escolares ainda não se conseguirem descentrar completamente das suas próprias percepções acerca de si e da realidade que as envolve (Santana, Roazzi & Dias, 2005). Assim, a literatura assume que

as auto-percepções são muito influenciadas pela forma como os outros significativos nos percebem e pelo *feedback* que nos transmitem acerca das nossas competências e características (Cooley, 1902; Marsh, Craven & Debus, 1998; Lopes, 2006). É nesta sequência que se torna pertinente o presente estudo, o qual pretende compreender a relação entre as auto-percepções de crianças em idades pré-escolares e as hetero-percepções dos outros significativos (pais e educadores). Pretendemos, também, encontrar medidas externas complementares que facilitem o estudo do auto-conceito no pré-escolar, para além dos instrumentos já existentes e criados para o efeito.

Consequentemente, utilizou-se como instrumento principal de avaliação destes constructos, a EPCAS, de Harter & Pike (1984), comparando os seus resultados com outras medidas de avaliação externas, nomeadamente, um questionário de avaliação informal das competências das crianças (para educadores), as *Matrizes Coloridas de Raven* (Raven, Court & Raven, 2001) e um *Teste Sociométrico* aplicado informalmente às crianças estudadas. Desta forma, a hipótese formulada para orientar o presente estudo sugeria que o modo como os outros significativos (i.e., pais e educadores) percebem as crianças em idades pré-escolares (entre os 4 e os 6 anos) influencia o modo como elas se auto-percebem.

Verificamos, neste estudo, que o domínio mais valorizado para todos os intervenientes é o das *Competências Percebidas* (*Competências Cognitivas e Físicas*). Vários autores verificaram que as crianças mais novas baseiam-se sobretudo em características observáveis e relacionadas com as competências físicas e/ou académicas (Harter & Pike, 1984; Keller, Ford & Meacham, 1978; Schaffer, 1998; Navarro, 2007; Wigfield & Karpathian, 1991, Uszynska-Jarmoc, 2008). Estes resultados vão de encontro aos obtidos neste estudo, os quais reforçam esta noção de um auto-conceito mais influenciado por aspectos visíveis do que por características internas do *self*. A principal diferença entre este estudo e o das autoras referidas é que não apenas se nota uma valorização das competências pelas auto-percepções das crianças com idades pré-escolares, mas também pelos pais e educadores. Esta descoberta sugere, assim, que poderá haver uma forte influência do *feedback* que a criança recebe dos adultos significativos acerca do seu desempenho (académico e motor/físico) na forma como as crianças percebem as suas competências em situações específicas do dia-a-dia (Cooley, 1902; Marsh, Craven & Debus, 1998; Peixoto, 2003; Lopes, 2006).

Os resultados do nosso estudo, obtidos através da EPCPAS (Harter & Pike, 1984) e dos questionários para educadores e pais, revelam existir uma forte relação entre as auto-

percepções de crianças em idades pré-escolares e as hetero-percepções dos seus pais e educadores (Harter & Pike, 1984). Quer as auto-percepções como as hetero-percepções são positivas, indo de encontro com os resultados do estudo de Harter e Pike (1984), no qual foram salientados sentimentos de competência e aceitação social relativamente positivos nas crianças mais pequenas. Também é possível referir que não existe grande variabilidade nas respostas dadas, pois não se verificaram diferenças significativas entre os resultados e observaram-se desvios-padrão muito baixos. Assim, as respostas das crianças, pais e educadores do actual estudo apontam para uma percepção positiva e realista do *self*, ou seja, não demasiado optimista nem demasiado pessimista, ao contrário de vários estudos iniciais acerca do auto-conceito, os quais consideravam ser demasiado optimista em idades precoces e que apenas a partir dos 8 anos é que se ia progressivamente aproximando das hetero-percepções dos outros significativos (Mantzicopoulos, French & Maller, 2004; Wigfield & Karpathian, 1991; Marsh & Ayotte, 2003; Harter & Pike, 1984).

Verificamos, neste trabalho, que as crianças mais pequenas sobrevalorizam as suas Competências em detrimento da Aceitação Social. Este fenómeno não acontece apenas nas respostas das crianças, mas também se encontra patente nas hetero-percepções dos pais e educadores, sugerindo que o *feedback* transmitido às crianças pelos adultos significativos tem influência no modo como as mesmas se auto-percepcionam em determinados domínios e situações específicas (Cooley, 1902; Marsh, Craven & Debus, 1998; Peixoto, 2003; Lopes, 2006).

Tal como Peixoto (2003) realça no seu trabalho, este estudo evidencia a existência de uma relação entre as hetero-percepções dos outros significativos e as auto-percepções das crianças, sendo que esta relação “é substancialmente mais forte se se considerar a influência dos vários domínios das hetero-percepções nas auto-percepções do que se se tiver em consideração apenas as dimensões do auto-conceito equivalentes” (p. 60).

A análise quantitativa das médias e desvios-padrão entre os diferentes grupos sugerindo que, em geral, que as percepções dos pais e educadores se assemelham às auto-percepções das crianças. Os resultados apontaram para uma forte correlação entre os vários domínios do auto-conceito e as hetero-percepções dos pais e educadores nos mesmos, confirmando-se, assim, a hipótese inicial de que as hetero-percepções dos outros significativos influenciam as auto-percepções das crianças (Cooley, 1902; Harter & Pike, 1984; Marsh, Craven & Debus, 1998; Peixoto, 2003; Lopes, 2006).

Quanto à comparação dos resultados nos questionários para pais e educadores e a medida externa para os educadores (questionário informal para avaliação das competências

das crianças), verificamos que existem fortes correlações entre ambos, indicando que os estes têm uma visão muito positiva acerca das competências e aceitação social dos seus filhos e alunos, respectivamente.

De seguida explicitaremos os resultados obtidos, extraindo conclusões a partir dos mesmos. A primeira questão do questionário de avaliação informal das competências das crianças referia-se às competências cognitivas das crianças, enquanto a segunda dizia respeito às competências físicas e a terceira à aceitação social. A última questão abrangia as competências gerais das crianças, não sendo explicitada nenhuma competência em particular. Ora, a análise dos resultados demonstrou haverem fortes correlações entre as três primeiras questões e os respectivos domínios sugeridos pela EPCPAS (Harter & Pike, 1984) para os educadores, sendo que para os pais esta correlação apenas se verificou na primeira e na terceira questão. A quarta questão, no entanto, revelou ser um importante indício das hetero-percepções dos pais e educadores acerca das *Competências Cognitivas* das crianças, havendo correlações significativas entre este domínio e a referida questão. Apesar dos resultados serem favoráveis para que esta medida externa seja um bom instrumento de avaliação complementar das hetero-percepções dos pais e educadores, o mesmo não se pode afirmar para as auto-percepções das crianças. Este facto deve-se à correlação quase nula entre as questões desta medida externa e os resultados nos domínios correspondentes.

Em relação ao *Teste Sociométrico* aplicado às crianças que participaram neste estudo, existiram vários aspectos que poderão ter influenciado os resultados obtidos. Explicando melhor, as escolhas sociométricas (positivas e negativas) demonstraram que esta medida externa complementar não é eficaz para a avaliação da Aceitação entre Pares das crianças no pré-escolar, ao contrário dos resultados do estudo de Boivin e Bégin (1989, cit. por Emídio et al., 2008), os quais observaram uma relação significativa entre a popularidade das crianças (ou estatuto sociométrico) e a subescala da *Aceitação Social*. Esta conclusão, porém, não deve ser considerada como conclusiva e final, sendo pertinente o aprofundamento desta questão em estudos futuros, pois o modo como o Teste Sociométrico foi administrado não se assemelhou às técnicas utilizadas por vários autores que empregaram esta medida para avaliar as percepções de aceitação social das crianças (Silva, Veríssimo & Santos, 2004; Emídio et al., 2008; Peceguina et al., 2008). A razão pela qual não se utilizaram as fotografias das crianças que participaram no estudo para as escolhas sociométricas foi devido a impedimentos procedimentais das Instituições onde se recolheram os dados, ou seja, não nos foi permitido utilizar qualquer imagem das crianças

ou tirar fotografias das mesmas, ainda que se tivessem explicado as condições de confidencialidade deste estudo. Assim, optou-se pela interrogação oral às crianças, favorecendo um formato mais dinâmico ao introduzir estas questões a meio da aplicação da EPCPAS (Harter & Pike, 1984), embora não tenha sido eficaz este método.

Por fim, a aplicação das MPCR (Raven, Court & Raven, 2001) pretendeu verificar se este seria um instrumento eficaz para medir as competências cognitivas das crianças no pré-escolar, complementando os resultados obtidos na subescala das Competências Cognitivas da EPCPAS (Harter & Pike, 1984). A análise dos resultados permite concluir que se trata de um instrumento de medida externa eficaz apenas para as hetero-percepções dos educadores e pais, mas não para as auto-percepções das crianças nesse domínio do auto-conceito.

O estudo do auto-conceito em idades pré-escolares está longe de ser esgotado, por isso, seria interessante que mais investigações se fizessem no sentido de confirmar os resultados obtidos neste estudo. Para além disso, seria importante encontrar uma medida de avaliação externa para avaliar a dimensão da Aceitação Materna, a qual não foi muito aprofundada neste estudo devido ao facto de se ter obtido um alfa de Cronbach muito baixo nas respostas dos pais, bem como o facto de não se ter incluído este domínio no questionário para educadores.

Seria, também, interessante estudar o modo como as auto-percepções se vão transformando ao longo dos anos, seguindo estas crianças num estudo longitudinal, o que permitiria aprofundar imenso o conhecimento acerca do desenvolvimento do auto-conceito na infância.

## VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augusto, J. S., Preto, M. T., Tão, S. S. & Jerónimo, T. G. (s/d). *Self Description Questionnaire III de Marsh, H. W. & O'Neill, R. (1984)*. Disponível online em <http://macedonia.com.pt/01%20SDQ%20III%20Geral.pdf>
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C. & Oliveira, R. V. C. (2007). Adaptação Transcultural da Escala de Auto-Estima para Adolescentes. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 20 (3): 397-405.
- Bandeira, D. R., Alves, I. C. B., Giacomel, A. E. & Lorenzatto, L. (2004). Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial: Normas Para Porto Alegre, RS. *Psicologia em Estudo*, 9 (3): 479-486.
- Brites, S. M. R. (2009). *Testes das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Estudos Psicométricos e Normativos com Crianças dos 4 aos 6 anos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Avaliação Psicológica, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Britto, V. M. F. & Lomonaco, J. F. B. (1980). *Expectativa do Professor: Implicações Psicológicas e Sociais*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Consultado a 27 de Setembro de 2009, disponível online em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pcp/v3n2/05.pdf>
- Burochovitch, E. (1999). Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações Para a Prática Educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2). Consultado a 30 de Setembro de 2009, disponível online em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/188/18812208.pdf>
- Byrne, B. (1996). *Measuring Self-Concept Across the Life Span: Issues and Instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Carvalho, C. C. (1999). Identidade e Intimidade: Um Percurso Histórico dos Conceitos Psicológicos. *Análise Psicológica*, 4 (XVII): 727-741.
- Chak, A. (2006). Reflecting on the *Self*: an Experience in a Preschool. *Reflective Practice*, 7 (1): 31-41.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cole, D. (1991). Change in Self-Perceived Competence as a Function of Peer and teacher Evaluation. *Developmental Psychology*, 4: 682-688.
- Cole, M., Cole, S. R. & Lightfoot, C. (2005). *The Development of children*. New York: Worth Publishers. (Fifth Edition).
- Dolle, J. M. (1997). *Para Compreender Jean Piaget*. Liaboa: Instituto Piaget.

- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, V. & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e Aceitação pelos Pares no Final do Período Pré-Escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI): 491-499.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do Auto-Conceito Físico nas Crianças e nos Adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII): 361-371.
- Feldman, R. S. (2006). *Development Across the Lifespan*. New Jersey: Prentice Hall. (4<sup>th</sup> Edition).
- Feldman, R. S. & Theiss, A. J. (1982). The Teacher and Student as Pygmaliions: Joint Effects of Teacher and Student Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 74 (2):217-223.
- Guedes, S. M. (2005). Expectativas Conjugais de Jovens e das suas Figuras de Vinculação. *Psicologia.com.pt - O Portal dos Psicólogos*. Disponível online em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0380.pdf>
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (1998). The Development of Self-Representations. In, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of Child Psychology* (5<sup>th</sup> Edition). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1996). Historical Roots of Contemporary Issues Involving Self-Concept. In, B. A. Bracken (Eds.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55: 1969-1982.
- Harter, S. & Pike, R. (1983). *Procedural Manual to Accompany: The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. University of Denver.
- Harwood, I. H. (1987). The Evolutions of The Self: An Integration on Winnicott's and Kohut's Concepts. In, T. Honess & K. Yardley (1987). *Self and Identity Perspectives Across The Lifespan*. New York: The International Library of Psychology.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hassan, K. E. (1999). Validation of the Harter's Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance with Lebanese Children. *Social Behavior and Personality*, 27 (4) 339-354.

- Jun-Li Chen, J. (2005). *Perceived Academic Support From Parents, Teachers, and Peers: Relation to Hong Kong Adolescents' Academic Behavior and Achievement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. Consultado a 25 de Maio de 2010, disponível online em <http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-research-digests/perceived-academic-support-from-parents-teachers-and-peers-relation-to-hong-kong-adolescents-academic-behavior-and-achievement>
- Keller, A., Ford, L. H., & Meacham, J.A. (1978). Dimensions of Self-Concept in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 14 (5): 483-489.
- Lopes, R. C. C. (2006). O Auto-Conceito Revisitado. *Psychologica*, 41: 317-327.
- Lopes, C. A. (2001). *Auto-Conceito e Estatuto Social da Criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Mantzicopoulos, P. (2006). Younger Children's Changing Self-Concepts: Boys and Girls From Preschool Through Second Grade. *The Journal of Genetic Psychology*, 167 (3): 289-308.
- Mantzicopoulos, P., French, B. F. & Maller, S. J. (2004). Factor Structure of The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance With Two Pre-Elementary Samples. *Child Development*, 75 (4): 1214-1228.
- Marinho, M. L. & Caballo, V. E. (2002). Comportamento Anti-Social Infantil e Seu Impacto para a Competência Social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2): 141-147.
- Marsh, H. W. & Smith, I. D. (1982). Self-Concept: Reliability, Stability, Dimensionality, Validity and the Measurement of Change. *Journal of Educational Psychology*, 75 (5): 772-790.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical Perspectives on The Structure of Self-Concept. In, B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Marsh, H. W., Craven, R. & Debus, R. (1998). Structure, Stability, and Development of Young Children's Self-Concepts: A Multicohort–Multioccasion Study. *Child Development*, 69 (4): 1030-1053.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A. & Craven, R. G. (2002). How do Preschool Children Feel About Themselves? Unraveling Measurement and Multidimensional Self-Concept Structure. *Developmental Psychology*, 38 (3): 376-393.
- Marsh, H. W. & Ayotte, V. (2003). Do Multiple Dimensions of Self-Concept Become More Differentiated with Age? The Differential Distinctiveness Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4):687-706.

- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Escala de Auto-conceito para Crianças em Idade Pré-escolar e 1.º/2.º Ano de Escolaridade de Harter & Pike (1981, 1984). In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & Vera Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- McGraw, J. (1997). *William James on the Self*. Material não publicado. Consultado a 10 de Novembro de 2009, disponível online em <http://www.johnjmcgraw.com/pdf/William%20James%20on%20the%20Self.pdf>
- Measelle, J.R., Ablow, J.C., Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (1998). Assessing Young Children's Views of their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self Perception Scales of the Berkely Puppet Interview. *Child Development*, 69 (6): 1556-1576.
- Miranda, B. J. A. C. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem e Auto-Conceito*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, especialidade de Dificuldades de Aprendizagem, Universidade do Minho. Consultado a 7 de Outubro de 2009, disponível online em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4876>
- Miranda, S. (2007). Afecto e Auto-Estima nas Relações Interactivas em Início de Escolarização. *Linhas Críticas*, 13 (25): 299-310. Consultado a 7 de Outubro de 2009, disponível online em <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n25/afeto%20e.pdf>
- Monteiro, N. (s/d). *A Família como Possibilidade de Construção do Self*. Material não publicado. Consultado a 23 de Outubro de 2009, disponível online em [http://sereexistir.com/docs/natacha/artigo\\_familia\\_possibilidade\\_self.pdf](http://sereexistir.com/docs/natacha/artigo_familia_possibilidade_self.pdf)
- Napoli, F. O. & Bosa, C. A. (2005). As Relações entre a Qualidade da Interação Mãe-Criança e o Reconhecimento da Imagem de si em Crianças com Autismo. *Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 15 (3): 11-25. Consultado a 25 de Outubro de 2009, disponível online em <http://scielo.bvs-psi.org.br/pdf/rbcdh/v15n3/03.pdf>
- Navarro, R. P. S. (2007). *Avaliação do Auto-Conceito de Pré-Escolares Obesos, em Três Escolas do Município de Dourados – M. S.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Saúde, Faculdade de Ciências da Universidade de Brasília, Brasília.
- Noro, E. M. S. & Noro, L. R. A. (2002). A Auto-Estima como Facilitadora do Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Humanidades de Fortaleza*, 17 (2): 113-119. Artigo consultado a 6 de Outubro de 2009, disponível online em <http://www.unifor.br/notitia/file/1515.pdf>
- Pacheco, A. P., Costa, R. A. & Figueiredo, B. (2003). Estilo de Vinculação, Qualidade da Relação com Figuras Significativas e da Aliança Terapêutica e Sintomatologia Psicopatológica: Estudo Exploratório com Mães Adolescentes, *International Journal of Clinical and Health Psychopathology*, 3(1): 35-59. Disponível online em [http://www.aepc.es/ijhchp/articulos\\_pdf/ijchp\\_59.pdf](http://www.aepc.es/ijhchp/articulos_pdf/ijchp_59.pdf)

- Pasquali, L., Wechsler, S. M., & Bensusan, E. (2002). Matrizes Progressivas do Raven Infantil: Um estudo de validação para o Brasil. *Avaliação Psicológica*, 1 (2), 95-110.
- Peart, N. D., Marsh, H. W. & Richards, G. E. (s/d). *The Physical Self Description Questionnaire: Furthering Research Linking Physical Self-Concept, Physical Activity and Physical Education*. Self-concept Enhancement and Learning Facilitation Research Centre University of Western Sydney, Australia.
- Peceguina, I., Santos, A. J., Daniel, J. R. (2008). A Concordância entre Medidas Sociométricas e a Estabilidade dos Estatutos Sociais em Crianças de Idade Pré-Escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI): 479-490.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Auto-Conceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das Relações Familiares, Auto-estima, Auto-conceito e Rendimento Académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 235-244.
- Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da Idade, Sexo e Nível Sócio-Cultural no Auto-Conceito. *Análise Psicológica*, 3 (XI): 401-423.
- Pizzinato, A. & Sarriera, J. C. (2003). Competência Social Infantil: Análise Discriminante entre Crianças Imigrantes e Não Imigrantes no Contexto Escolar de Porto Alegre. *Psicologia em Estudo*, 8 (2): 115-122.
- Priel, B., Myodovnik, E. & Rivlin-Beniaminy, N. (1995). Parental Representations Among Preschool and Fourth-Grade Children: Integrating Object Relational and Cognitive Developmental Frameworks. *Journal of Personality Assessment*, 65 (2): 372-388.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2001). *Manual para Matrizes Progressivas de Raven: Escalas Color (CPM), General (SPM) y Superior (APM) (3ª Edición)*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada, TEA Ediciones, S.A.
- Ravid, R. (1992). *Enhancing Self-Concept Development in Preschool Children*. Annual Meeting of the Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966). Teachers' Expectancies: Determinates of Pupils' IQ Gains. *Psychological Reports*, 19: 115-118. Consultado a 15 de Janeiro de 2010, disponível online em <http://members.cox.net/nniland/AP%20Psych%20Documents/Summer%20Reading%20Article%20-%20Rosenthal%20&%20Jacobson.pdf>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Santana, S. M., Roazzi, A., Dias, M. G. B. B. (2005). Paradigmas do Desenvolvimento Cognitivo: uma Breve Retrospectiva. *Estudos de Psicologia*, 11 (1): 71-78.

- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Strayer, F. F. & Daniel, J. R. (2008). Métodos de Observação e Análise para Identificação das Estruturas Afiliativas de Grupos de Crianças em meio Pré-Escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI): 447-461.
- Santos, M. A. & Lopes, J. A. L. (2003). Popularidade, Amizade e Auto-Conceito. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8 (2): 233-252.
- Serra, A. V. (1988a). O Auto-Conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI): 101-110.
- Serra, A. V. (1988b). Atribuição e Auto-Conceito. *Psychologica*, 1: 127-141.
- Silva, R. V., Veríssimo, M. & Santos, A. J. (2004). Adaptação Psicossocial da Criança ao Pré-Escolar. *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 109-118.
- Simões, D. & Meneses, R. F. (2007). Auto-conceito em Crianças com e sem Obesidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2): 246-251. Consultado a 15 de Janeiro de 2010, disponível online em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/188/18820210.pdf>
- Schaffer, H.R. (1998). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. São Paulo: Thomson.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46: 407-441.
- Souza, M.L. & Gomes, W.B. (2005). Aspectos Históricos e Contemporâneos na Investigação do *Self*. *Memorandum*, 9: 78-90. Consultado a 20 de Setembro de 2009, disponível online em <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/souzagomes01.pdf>
- Tacca, M. C. V. R. & Branco, A. U. (2008). Processos de Significação na Relação Professor-Alunos: uma Perspectiva Sociocultural Construtivista. *Estudos de Psicologia* 2008, 13 (1), 39-48. Consultado a 30 de Setembro de 2009, disponível online em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf>
- Thill, A. D. W., Holmbeck, G. N., Bryant, F. B., Nelson, C., Skocic, C. & Uli, N. (2003). Assessing the Factorial Invariance of Harter's Self-Concept Measures: Comparing Preadolescents With and Without Spina Bifida Using Child, Parent and Teacher Report. *Journal Personality Assessment*, 81 (1): 111-122.
- Uszynska-Jarmoc, J. (2008). The Child's Conception of Self-Knowledge and Self-Esteem. In, Ulla Härkönen & Erkki Savolainen (Eds.), *International Views on Early Childhood Education*, Finland: University of Joensuu Publisher.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and What can I do? Children's Self-Concepts and Motivations in Achievement Situations. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4): 233-261.

Wigfield, A., Byrne, J. P. & Eccles, J. S. (2006). Development During Early and Middle Adolescence. In, P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Wylie, R. C. (1989). *Measures of Self-Concept*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.



**ISPA INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE PSICOLOGIA APLICADA**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (5º Ano)**

Lara Filipa Duarte Valente Nº **12829**

Caros Encarregados de Educação de .....

Eu, Lara Filipa Duarte Valente (nº de aluna 12829), finalista do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional, no Instituto Universitário de Psicologia Aplicada (ISPA), necessito de, no âmbito da tese de fim de curso, realizar um trabalho de investigação com crianças com 5 anos de idade. É neste sentido que venho solicitar a vossa autorização para que possa desenvolver este trabalho junto do(a) vosso(a) filho(a).

Seguirá, em anexo, uma breve apresentação do tema, objectivos e instrumentos a serem utilizados.

De referir, ainda, que a cada criança que participe voluntariamente neste estudo, será atribuído um código de forma a preservar a confidencialidade das informações recolhidas. A participação, como referido anteriormente, é voluntária e dependerá de uma autorização com consentimento informado, assinada pelos encarregados de educação da criança.

Desde já encontro-me ao vosso dispor para qualquer dúvida ou questão que surja a este respeito.

Agradeço antecipadamente a vossa colaboração e entrega da respectiva autorização e questionário por vós preenchido à Educadora responsável,

Com os meus mais sinceros cumprimentos,

Lara Filipa Duarte Valente

Qualquer dúvida ou questão que surja, não hesite em colocá-la para o e-mail [lara.stb@gmail.com](mailto:lara.stb@gmail.com)



## RELAÇÃO ENTRE AS HETERO E AUTO PERCEPÇÕES EM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

### Enquadramento Teórico: O que é o AUTOCONCEITO?

O auto conceito é visto como o conjunto de valores, imagens e percepções que temos em relação a nós próprios.<sup>1</sup> De facto, até as mais pequenas crianças constroem imagens de si, sendo estas o que orienta os seus comportamentos, fornecendo-lhe um conjunto de expectativas e sentimentos acerca do seu próprio desempenho e das suas capacidades.<sup>2</sup>

Estudos empíricos postularam que estas auto-avaliações encontram-se relacionadas com a definição de objectivos concretos e estratégias usadas para os concretizar, auto-regulação, persistência face à dificuldade, motivação intrínseca e saúde mental geral.<sup>3</sup>

As crianças mais novas são muito optimistas acerca das suas competências, providenciando falsos julgamentos sobre as suas capacidades e tendendo em esboçar distinções entre os seus vários domínios.<sup>4</sup>

Autores como Harter e Pike (1984) estudaram a capacidade das crianças distinguirem os diferentes domínios existentes nas auto percepções. Descobriram que, entre os 4 e os 7 anos, as crianças conseguem distinguir entre quatro domínios diferentes do auto conceito (competências cognitivas, competências físicas, aceitação social e conduta do comportamento), no entanto, ainda não são capazes de elaborar julgamentos acerca do seu próprio valor. Estes quatro domínios são agrupados em duas dimensões mais gerais, as quais constituem o Modelo de Percepção de Competências do *Self*: a dimensão das *competências percebidas* e da *aceitação social percebida*.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Serra, 1988; Peixoto, 2003; Lopes, 2001

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Dweck, 1998; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Harter, 1998; Stipeck, Recchia & McClintic, 1992; Wigfield & Eccles, 2002; Wigfield & Karpathian, 1991, respectivamente para cada aspecto. Autores referidos por Mantzicopoulos, French & Maller, 2004

<sup>4</sup> Nicholls, 1978, 1979; Parsons & Ruble, 1977; Stipeck & Maelver, 1989, cit. por Ibid.

<sup>5</sup> Harter & Pike, 1984

### **Objectivos do Estudo**

1. Estudar as auto percepções de crianças em idade pré-escolar (4-5 anos), tendo em conta as suas 4 dimensões principais: *Competências Cognitivas, Competências Físicas, Aceitação Materna e Aceitação de Pares*
2. Relacionar as auto percepções das crianças com as hetero percepções dos educadores e pais
3. Encontrar medidas de validade externa dos constructos estudados

### **Instrumentos Utilizados**

#### **1. ESCALA PICTÓRICA DA PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL PARA CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR<sup>6</sup>**

##### **Características da Escala<sup>7</sup>**

- ⊙ Formato psicológico que providencia uma estrutura contextual cujo intuito é a facilitação da produção de respostas – *Método do Auto-relato*<sup>8</sup>
- ⊙ Imagens específicas, nas placas, para cada género e adequados à idade em estudo
- ⊙ Conteúdos dos itens adequados ao desenvolvimento e actividade das crianças

##### **Constituição do Instrumento**

- ⊙ **35 Pranchas** com desenhos (para cada género)
- ⊙ Itens divididos pelos dois principais Domínios do auto conceito: **Aceitação** (subdivide-se em *Aceitação de Pares* e *Aceitação Materna*) e **Competência** (subdivide-se em *Competências Cognitivas* e *Competências Físicas*)

---

<sup>6</sup> Harter & Pike, 1984, em adaptação à população portuguesa por Mata, Martins, Monteiro e Peixoto

<sup>7</sup> Mantzicopoulos, French & Maller, 2004

<sup>8</sup> Harter, 1983, cit. por Mantzicopoulos, et al., 2004

**Exemplo de um Item (meninos)**

<p>ITEM 18: Este(a) menino(a) é muitas vezes convidado(a) para brincar com os outros meninos. És quase sempre convidado(a) para brincar OU És algumas vezes convidado(a) para brincar</p>	<p>Este(a) menino(a) é poucas vezes convidado(a) para brincar com os outros meninos És poucas vezes convidado(a) para brincar OU Quase nunca és convidado(a).</p>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Exemplo de um Item (meninas)**

<p>ITEM 18: Este(a) menino(a) é muitas vezes convidado(a) para brincar com os outros meninos. És quase sempre convidado(a) para brincar OU És algumas vezes convidado(a) para brincar</p>	<p>Este(a) menino(a) é poucas vezes convidado(a) para brincar com os outros meninos És poucas vezes convidado(a) para brincar OU Quase nunca és convidado(a).</p>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Tabela-Síntese dos itens da Escala Pictórica**

Itens	Aceitação Materna	Itens	Aceitação Pares	Itens	Competências Cognitivas	Itens	Competências Físicas
4	Mãe deixa ir comer a casa dos amigos						
8	Mãe leva a lugares onde gosta de ir					3	Andar de baloiço sozinho
12	Mãe cozinha comidas que gosta	2	Ter amigos	1	Fazer puzzles	7	Trepar
16	Mãe conta histórias	6	Meninos emprestam-lhe os seus brinquedos	5	Saber coisas do Jardim-de-Infância	11	Jogar com bola
20	Mãe deixa ir a casa de amigos	10	Amigos com quem jogar	9	Conhecer muitas cores	15	Saltar ao pé-coxinho
24	Mãe fala/conversa com ele(a)	14	Ter amigos com quem brincar	13	Escrever o seu nome	19	Correr muito depressa
27	Mãe dá mimos (beijinhos, abraços, festas)	18	Convidado(a) para brincar com outros meninos	17	Conhecer muitas letras	23	Equilibrar-se num só pé
31	Mãe ajuda quando não sabe fazer as coisas	22	Meninos querem sentar-se ao pé	21	Conhecer números	26	Bom a saltar
33	Mãe sorri para ele(a)	25	Convidado(a) para festas de anos	28	Fazer bem os trabalhos do Jardim-de-Infância	30	Dar cambalhotas
34	Mãe joga com ele(a)	29	Convidado(a) para ir brincar a casa dos outros meninos	35	Conhecer números	32	Andar de escorrega

## 2. TESTES SOCIOMÉTRICOS

A investigação sobre o desenvolvimento cognitivo e social durante a infância, sobretudo a partir do final da década de 1970<sup>9</sup>, passou a recorrer mais a procedimentos sociométricos para recolha de informações fundamentais acerca do ajustamento social das crianças em idade pré-escolar. Assim, passam a considerar os pares como fonte principal de informação social útil das crianças nessa faixa etária<sup>10</sup>.

### Característica do Teste Sociométrico

Nomeação, através de fotografias dos rostos das crianças, dos três colegas com quem *gosta mais de brincar* e os três colegas com quem *gosta menos de brincar*<sup>11</sup>. As

<sup>9</sup> Estudos como, p.e., Kohlberg, Lacrosse & Ricks, 1972; Roff, Sells & Golden, 1972, autores cit. por Peceguina, Santos & Daniel, 2008

<sup>10</sup> Peceguina, Santos & Daniel, 2008

<sup>11</sup> Coie et al.,1982, cit. por Peceguina, Santos & Daniel, 2008

fotografias utilizadas serão as disponíveis nas salas de aulas, não sendo divulgadas para o exterior quaisquer imagens dos(as) vossos(as) filhos(as).

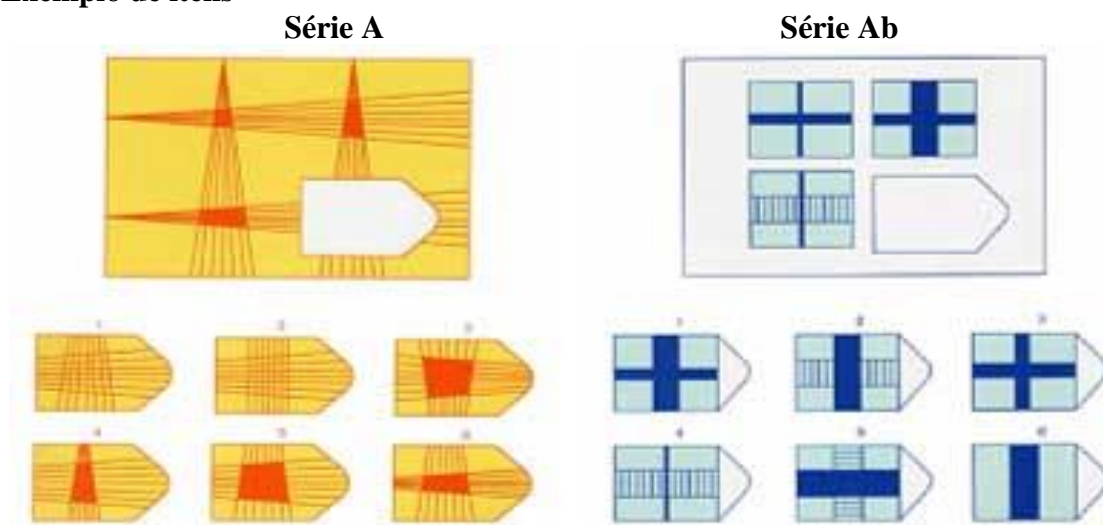
### 3. MATRIZES COLORIDAS DE RAVEN (*Colored Progressive Matrices – CPM*)<sup>12</sup>

- ⊙ Adaptação das Matrizes de Raven Geral para crianças dos 3 aos 12 anos, iniciada em 1947 e publicada, pela primeira vez, em 1949<sup>13</sup>
- ⊙ 36 Figuras derivadas das 60 figuras das Matrizes de Raven Geral. Cada uma das figuras representa um problema cuja solução implica que o respondente possua um certo nível de desenvolvimento intelectual<sup>14</sup>

#### CONSTITUIÇÃO DO INSTRUMENTO

- ⊙ 36 Itens: 3 séries de 12 itens cada (A, Ab, B), com dificuldade crescente dentro de cada série e entre as séries
- ⊙ Série A – figuras contínuas com uma “peça” em falta e várias escolhas, dentre as quais a criança deve seleccionar a “peça” correcta para completar a imagem adequadamente
- ⊙ Séries Ab e B – figuras discretas e descontínuas, compostas por três partes, faltando uma “peça”. A criança deverá escolher, entre várias “peças” disponíveis, a que formará um todo espacial ou logicamente unificado

#### Exemplo de itens



<sup>12</sup> Bernstein, 1966

<sup>13</sup> Almeida, 2009

<sup>14</sup> Pasquali, 2002



- 4. AVALIAÇÃO INFORMAL DAS COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS –**  
Questionários para Educadores
- 5. AVALIAÇÃO INFORMAL DA ACEITAÇÃO MATERNA –** Questionário  
para Encarregados de Educação

#### **Referências Bibliográficas**

- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55: 1969-1982.
- Mantzicopoulos, P., French, B. F. & Maller, S. J. (2004). Factor Structure of The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance With Two Pre-Elementary Samples. *Child Development*, 75 (4): 1214-1228.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Auto-Conceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Serra, A. V. (1988). O Auto-Conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI): 101-110.



Declaração de autorização de participação e consentimento informado

Eu, .....,  
Encarregado(a) de Educação de ....., declaro que tomei conhecimento e me disponibilizei a colaborar com o trabalho de investigação “Relação entre as Hetero e Auto Percepções em Crianças em Idade Pré-Escolar”, a realizar por Lara Filipa Duarte Valente (n° de aluna 12829), finalista do Mestrado Integrado de Psicologia da Educação, no Instituto Universitário de Psicologia Aplicada (ISPA). Deste modo, autorizo o/a meu/minha filho/a a participar desta investigação, desde que sejam cumpridas as condições éticas e de confidencialidade para com o/a mesmo/a.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

.....

.....

(Localidade e data)

**QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO INFORMAL DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA, ACEITAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA e ACEITAÇÃO MATERNA (Encarregados de Educação – Pré-escolar)**

Nome da criança: _____	Idade: _____	Data: _____
Escola: _____	Pai <input type="checkbox"/>	Mãe <input type="checkbox"/>

Indique, para cada questão, qual é a sua opinião quanto à adequação das afirmações em relação ao seu filho/filha.

	Corresponde Muito Pouco	Corresponde Pouco	Corresponde Bastante	Corresponde Muito
Bom a fazer puzzles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda bem de baloiço sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Mãe deixa ir comer a casa dos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabe muitas coisas no Jardim-de-Infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os colegas emprestam-lhe os seus brinquedos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trepa bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Mãe leva a lugares onde ele(a) gosta de ir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhece bem as cores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos amigos com quem jogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Joga bem à bola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A mãe cozinha comidas que ele(a) gosta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreve bem o seu nome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos amigos com quem brincar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salta bem ao pé coxinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A mãe conta-lhe histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhece muitas letras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É convidado(a) frequentemente para brincar com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corre depressa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A mãe deixa-o(a) ir a casa de amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faz bem os números	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os colegas querem sentar-se ao pé dele(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equilibra-se bem num só pé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Mãe fala/conversa com ele(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É convidado(a) frequentemente para festas de anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salta bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A mãe dá-lhe mimos (beijinhos, abraços, festas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faz bem os trabalhos do Jardim-de-Infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É convidado(a) para brincar em casa dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá bem cambalhotas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A mãe ajuda-o(a) quando não sabe fazer as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda bem de escorrega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A mãe sorri para ele(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A mãe joga com ele(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhece bem os números	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**MUITO OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!**

**QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO INFORMAL DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA e ACEITAÇÃO SOCIAL**  
(Educadores – Pré-escolar)

Nome da criança: _____	Idade: _____	Data: _____
Escola: _____		Educador: _____

Indique, para cada questão, qual é a sua opinião sobre as competências da criança acima identificada.

Escolha e registre no  apropriado consoante a adequação das afirmações em relação à criança designada.

	Corresponde Muito Pouco	Corresponde Pouco	Corresponde Bastante	Corresponde Muito
Bom a fazer puzzles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda bem de baloiço sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabe muitas coisas no Jardim-de-Infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os colegas emprestam-lhe os seus brinquedos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trepa bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhece bem as cores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos amigos com quem jogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Joga bem à bola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreve bem o seu nome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos amigos com quem brincar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salta bem ao pé coxinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhece muitas letras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É convidado(a) frequentemente para brincar com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corre depressa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faz bem os números	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os colegas querem sentar-se ao pé dele(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equilibra-se bem num só pé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É convidado(a) frequentemente para festas de anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salta bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faz bem os trabalhos do Jardim-de-Infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É convidado(a) para brincar em casa dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá bem cambalhotas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda bem de escorrega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhece bem os números	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**MUITO OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!**

# AVALIAÇÃO INFORMAL DE COMPETÊNCIAS DA CRIANÇA

(Pré-escolar)

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Código da criança: \_\_\_\_\_

Indique, para cada questão, qual é a sua opinião sobre as competências desta criança. Coloque uma cruz (x) no local apropriado, referente à adequação das afirmações em relação à criança designada.

1. Qual a sua apreciação relativamente ao desenvolvimento cognitivo (i.e. aprendizagens gerais) desta criança?

Muito Baixo	Baixo	Médio Baixo	Médio Alto	Alto	Muito Alto

2. Como avalia o desenvolvimento motor (i.e. motricidade global, agilidade, destreza) desta criança?

Muito Baixo	Baixo	Médio Baixo	Médio Alto	Alto	Muito Alto

3. Relativamente ao desenvolvimento social (i.e. relacionamento com pares, amigos, resolução de conflitos), qual a sua opinião acerca desta criança?

Muito Baixo	Baixo	Médio Baixo	Médio Alto	Alto	Muito Alto

4. Em geral, como considera o desenvolvimento global desta criança?

Muito Baixo	Baixo	Médio Baixo	Médio Alto	Alto	Muito Alto

**MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!**

**AFERIÇÃO DE VALORES OBTIDOS A PERCENTIS PARA AS  
MATRIZES COLORIDAS DE RAVEN (Raven, Court & Raven, 2001)**

PERCENTIL	IDADE CRONOLÓGICA											
	5½	6	6½	7	7½	8	8½	9	9½	10	10½	11
<b>95</b>	19	21	23	24	25	26	28	30	32	32	33	35
<b>90</b>	17	20	21	22	23	24	26	28	31	31	31	34
<b>75</b>	15	17	18	19	20	21	23	26	28	28	29	31
<b>50</b>	14	15	15	16	17	18	20	22	24	24	26	28
<b>25</b>	12	13	14	14	15	16	17	19	21	22	22	24
<b>10</b>	---	12	12	13	14	14	15	16	18	20	20	21
<b>5</b>	---	---	---	12	12	13	14	15	16	17	17	17

**CORRESPONDÊNCIA PERCENTIL – GRAU DE CAPACIDADE COGNITIVA**

GRAU	PERCENTIL	DESCRITIVO
<b>I</b>	<b>≥ 95</b>	Capacidades Cognitivas Superior
<b>II+</b>	<b>90 – 94</b>	Capacidades Cognitivas Acima da Média
<b>II</b>	<b>75 – 90</b>	
<b>III+</b>	<b>≥ 50 – 75</b>	Capacidades Cognitivas dentro da Média
<b>III</b>	<b>25 – 50</b>	
<b>IV</b>	<b>6 – 25</b>	Capacidades Cognitivas Abaixo da Média
<b>V</b>	<b>≤ 5 – 25</b>	Défice Cognitivo



# ESCALA PICTÓRICA DE PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL PARA CRIANÇAS

Jardim-de-Infância / Pré-Escolar – Folha de Registo

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data Nascimento: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Data aplicação: \_\_\_\_\_ Sexo: M / F

Item	Descrição	Subescala	1	2	3	4	Observações
Exemplo	Estar contente	-----					
	Estar triste	-----					
1	Fazer puzzles	CC					
2	Ter amigos	AP					
3	Andar de baloiço sozinho	CF					
4	Mãe deixa ir comer a casa dos amigos	AM					
5	Saber coisas do Jardim-de-Infância	CC					
6	Meninos emprestam-lhe os seus brinquedos	AP					
7	Trepar	CF					
8	Mãe leva a lugares onde gosta de ir	AM					
9	Conhecer muitas cores	CC					
10	Amigos com quem jogar	AP					
11	Jogar com bola	CF					
12	Mãe cozinha comidas que gosta	AM					
13	Escrever o seu nome	CC					
14	Ter amigos com quem brincar	AP					
15	Saltar ao pé-coxinho	CF					
16	Mãe conta histórias	AM					
17	Conhecer muitas letras	CC					
18	Convidado(a) para brincar com outros meninos	AP					
19	Correr muito depressa	CF					
20	Mãe deixa ir a casa de amigos	AM					
21	Fazer números	CC					
22	Meninos querem sentar-se ao pé	AP					
23	Equilibrar-se num só pé	CF					
24	Mãe fala/conversa com ele(a)	AM					
25	Convidado(a) para festas de anos	AP					
26	Bom a saltar	CF					
27	Mãe dá mimos (beijinhos, abraços, festas)	AM					
28	Fazer bem os trabalhos do Jardim-de-Infância	CC					
29	Convidado(a) para ir brincar a casa dos outros meninos	AP					
30	Dar cambalhotas	CF					
31	Mãe ajuda quando não sabe fazer as coisas	AM					
32	Andar de escorrega	CF					
33	Mãe sorri para ele(a)	AM					
34	Mãe joga com ele(a)	AM					
35	Conhecer números	CC					
<b>TOTAL</b>							

## Legenda:

CC – Competência Cognitiva

CF – Competência Física

AP – Aceitação de Pares

AM – Aceitação Materna