

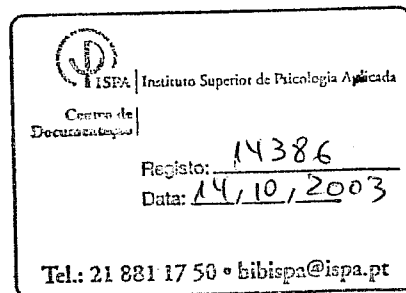
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DM.  
SA. AA. 1

Crianças em Risco em Famílias de Acolhimento:  
Como se Percepcionam e Avaliam

Tese de Mestrado em Psicologia Educacional

Orientação de: Prof. Doutora Isabel Matta



Ana Gomes Pinto Martins de Sá  
2000

# AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos filhos dedico este trabalho.

Agradeço sobretudo à minha filha Carla e ao Eduardo, seu marido, todo o apoio e ajuda na concretização deste trabalho, sem as quais não teria sido possível a sua conclusão.

Ao meu marido e meu filho Pedro que sempre me animaram e incentivaram nos momentos mais difíceis e de desânimo.

À Dra. Isabel Matta, orientadora deste trabalho, o meu obrigado pela dedicação, orientação e disponibilidade demonstrada.

Muito obrigado também à Dra. Lurdes Mata, Dr. Peixoto, Dra. Manuela Machado e Prof. Dr. Orlando Lourenço pelos esclarecimentos prestados.

A todas as crianças e famílias de acolhimento o meu agradecimento por terem permitido a recolha dos dados.

Aos que directa ou indirectamente me encorajaram a finalizar este trabalho contribuindo para a minha formação humana e profissional os meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Este trabalho teve como objectivo estudar as relações, entre percepção do ambiente familiar, auto-conceito e auto-estima e condutas pró-sociais, num grupo de adolescentes integrados em famílias de acolhimento, partindo da seguinte questão – Crianças em risco em famílias de acolhimento: como se percebem e avaliam.

Na revisão teórica de estudos e pesquisas realizados com ênfase nestas questões, abordam-se aspectos relacionados com as crianças em risco, conceitos e consequências. Foca-se a importância de uma vivência familiar estável e organizada tendo em conta o papel relevante dos contextos e das interações sociais no desenvolvimento da criança. Faz-se referência à questão do suporte parental sob forma de aprovação sendo este o que mais se relaciona com níveis positivos de auto-estima. Salienta-se ainda, a importância da conduta pró-social, enquanto comportamento efectuado para benefício de outrem, evidenciando-se, também, o enfoque etimológico do apego em que é defendida uma estrita relação entre segurança do apego na infância e a conduta pró-social futura.

Após a revisão da literatura passamos ao trabalho empírico, utilizando como metodologia o estudo de caso em que foram aplicados como instrumentos de trabalho: a entrevista para crianças e jovens, Projecto de Acolhimento Familiar (Machado, 1997); a Escala de Susana Harter "Self-perception profile for adolescents", (adaptada por Peixoto, Alves-Martins, Mata e Monteiro, 1997); a Escala da Percepção da Relação Familiar (Peixoto, no prelo), adaptação dos quatros dilemas pró-sociais: dar, confortar, ajudar e repartir (Lourenço, 1993).

A população alvo deste estudo foram 10 adolescentes integrados em famílias de acolhimento e para a análise dos instrumentos foi utilizada uma metodologia qualitativa e quantitativa.

Apesar de alguns dos sujeitos estudados manifestarem valores mais baixos de auto-estima, percepção da relação familiar e "scores" inferiores nas condutas pró-sociais, constatamos que a maioria têm representações positivas sobre as pessoas que os receberam e sobre o julgamento que fazem acerca do seu valor enquanto pessoas.

Concluimos que na nossa amostra, e de acordo com a grande maioria dos estudos, verifica-se que quanto maior for a auto-estima melhor é a percepção da relação familiar e maior é a frequência dos comportamentos pró-sociais e altruístas.

# ÍNDICE

# ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I</b>	
<b>Revisão da literatura</b> .....	4
<b>Capítulo I - A criança em risco / modelos, conceitos e consequências</b> .....	5
1. - Introdução .....	6
2. - Conceito de risco/perigo .....	6
2.1 - Algumas considerações sobre o conceito de risco/perigo .....	6
3. - Breve abordagem histórica do maltrato .....	10
4. - Tipos de violência .....	11
4.1 - Breve abordagem à diferentes tipologias do maltrato e seu conceito .....	11
4.2 - Etiologia da violência .....	12
5. - Consequências de violência infantil .....	14
5.1 - Consequências do abuso no desenvolvimento na criança .....	14
5.2 - Consequências do abuso no desenvolvimento cognitivo emocional e social .....	16
5.3 - A carência dos cuidados maternos no desenvolvimento da criança .....	17
6. - Medidas de protecção da criança privada temporária ou definitivamente do meio familiar - Seu projecto de vida .....	19
6.1 - Acolhimento familiar .....	19
6.2 - Centro de Acolhimento .....	21
6.3 - Regresso à família alargada .....	22
6.4 - Internato .....	23
6.5 - Adopção .....	24
<b>Capítulo II - A importância de uma vivência familiar mais ou menos estável e organizada</b> ...	28
1. - Introdução .....	29
2. - A importância de uma vivência familiar mais ou menos estável e organizada .....	29
2.1 - A importância da família na educação da criança .....	29
2.2 - Influência dos contextos interactivos próximos .....	32
2.3 - Competências sociais / Interação social .....	33
2.4 - O papel do adulto dos "outros significativos" no desenvolvimento cognitivo .....	34
2.5 - Os objectivos do desenvolvimento: variações culturais do que aprende .....	36

<b>Capítulo III - Auto-conceito/Auto-estima - Como se percebem e auto-avaliam .....</b>	<b>38</b>
1. - Introdução .....	39
2. - Auto-conceito/Auto-estima - Como se percebem e auto-avaliam - Influência do meio .....	39
2.1 - Auto-conceito/Auto estima .....	39
2.1.1 - Influência do meio/O papel da família .....	41
3. - O desenvolvimento pró-social na adolescência - Comportamento pró-social .....	44
4. - Questões/Hipóteses .....	48
 <b>Parte II</b>	
<b>Estudo de caso .....</b>	<b>51</b>
<b>Capítulo I - Metodologia .....</b>	<b>52</b>
1. - Introdução .....	53
2. - Composição e caracterização da amostra .....	53
2.1 - População alvo .....	53
2.2 - Composição da amostra .....	53
3. - Instrumentos .....	55
3.1 – Entrevista .....	55
3.2 - Escala de auto-conceito e auto-estima .....	55
3.3 - Escala de percepção da relação com a família .....	56
3.4 - Dilemas - Pró-sociais .....	57
3.5 - Codificação dos dilemas .....	59
4. - Procedimentos .....	60
 <b>Capítulo II - Apresentação e discussão dos resultados .....</b>	<b>61</b>
1. - Introdução .....	62
 <b>Caso 1</b>	
1. - Caracterização da situação .....	62
2. - Entrevista .....	63
2.1 – Análise da entrevista .....	64
3. - Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter .....	64
3.1 – Análise da escala de auto-conceito e auto-estima / Estudo individual dos "scores" das subescalas .....	65
4. - Escala da percepção da relação familiar .....	65
4.1 - Análise dos "scores" da escala da percepção da relação familiar .....	66

---

5. – Análise dos “scores” da opção da acção altruísta .....	66
---	----

**Caso 2**

1. - Caracterização da situação .....	67
2. - Entrevista .....	67
2.1 – Análise da entrevista .....	68
3. - Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter .....	69
3.1 – Análise da escala de auto-conceito e auto-estima / Estudo individual dos “scores” das subescalas .....	70
4. - Escala da percepção da relação familiar .....	70
4.1 - Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar .....	71
5. – Análise dos “scores” da opção da acção altruísta .....	71

**Caso 3**

1. - Caracterização da situação .....	72
2. - Entrevista .....	72
2.1 – Análise da entrevista .....	73
3. - Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter .....	74
3.1 – Análise da escala de auto-conceito e auto-estima / Estudo individual dos “scores” das subescalas .....	75
4. - Escala da percepção da relação familiar .....	75
4.1 - Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar .....	76
5. – Análise dos “scores” da opção da acção altruísta .....	76

**Caso 4**

1. - Caracterização da situação .....	77
2. - Entrevista .....	77
2.1 – Análise da entrevista .....	79
3. - Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter .....	80
3.1 – Análise da escala de auto-conceito e auto-estima / Estudo individual dos “scores” das subescalas .....	80
4. - Escala da percepção da relação familiar .....	81
4.1 - Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar .....	81
5. – Análise dos “scores” da opção da acção altruísta .....	82

**Caso 5**

1. - Caracterização da situação .....	83
2. - Entrevista .....	83
2.1 – Análise da entrevista .....	85
3. - Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter .....	85
3.1 – Análise da escala de auto-conceito e auto-estima / Estudo individual dos “scores” das subescalas .....	86
4. - Escala da percepção da relação familiar .....	86
4.1 - Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar .....	87
5. – Análise dos “scores” da opção da acção altruísta .....	87

**Caso 6**

1. - Caracterização da situação .....	88
2. - Entrevista .....	88
2.1 – Análise da entrevista .....	90
3. - Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter .....	90
3.1 – Análise da escala de auto-conceito e auto-estima / Estudo individual dos “scores” das subescalas .....	91
4. - Escala da percepção da relação familiar .....	91
4.1 - Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar .....	92
5. – Análise dos “scores” da opção da acção altruísta .....	92

**Caso 7**

1. - Caracterização da situação .....	93
2. - Entrevista .....	93
2.1 – Análise da entrevista .....	95
3. - Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter .....	95
3.1 – Análise da escala de auto-conceito e auto-estima / Estudo individual dos “scores” das subescalas .....	96
4. - Escala da percepção da relação familiar .....	96
4.1 - Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar .....	96
5. – Análise dos “scores” da opção da acção altruísta .....	97

**Caso 8**

1. - Caracterização da situação .....	98
2. - Entrevista .....	98
2.1 – Análise da entrevista .....	100

3. - Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter .....	100
3.1 – Análise da escala de auto-conceito e auto-estima / Estudo individual dos “scores” das subescalas .....	101
4. - Escala da percepção da relação familiar .....	101
4.1 - Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar .....	102
5. – Análise dos “scores” da opção da acção altruísta .....	102

**Caso 9**

1. - Caracterização da situação .....	103
2. - Entrevista .....	103
2.1 – Análise da entrevista .....	105
3. - Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter .....	106
3.1 – Análise da escala de auto-conceito e auto-estima / Estudo individual dos “scores” das subescalas .....	106
4. - Escala da percepção da relação familiar .....	107
4.1 - Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar .....	107
5. – Análise dos “scores” da opção da acção altruísta .....	108

**Caso 10**

1. - Caracterização da situação .....	109
2. - Entrevista .....	109
2.1 – Análise da entrevista .....	110
3. - Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter .....	111
3.1 – Análise da escala de auto-conceito e auto-estima / Estudo individual dos “scores” das subescalas .....	112
4. - Escala da percepção da relação familiar .....	112
4.1 - Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar .....	113
5. – Análise dos “scores” da opção da acção altruísta .....	113

**Capítulo III - Análise das relações entre: percepção da relação familiar**

auto-conceito e auto-estima e condutas altruístas..... 114

1. – Introdução .....	115
2. - Análise global da entrevista.....	115
2.1 – Apresentação dos resultados globais .....	115
2.2 – Interpretação dos dados globais da entrevista .....	118
3. - Análise geral da escala do auto-conceito e auto-estima .....	119
4. - Análise geral da escala de percepção da relação familiar .....	120
5. – “Scores” da opção da acção altruísta .....	120

---

6. - Frequência de respostas de percepção de custos/construção de ganhos .....	121
7. - Categoria das justificações .....	122
8. – Estudo estatístico das hipóteses formuladas .....	123
8.1 - Percepção da relação familiar e auto-estima .....	124
8.2 - Comportamento escolar e suporte percebido na relação familiar .....	125
8.3. - Auto-conceito social e nível do suporte parental percebido .....	125
8.4. - Auto-estima, percepção da relação familiar e comportamentos pró-sociais .....	126
9. – Discussão dos resultados .....	126

<b>Conclusão .....</b>	<b>131</b>
------------------------	------------

<b>Bibliografia .....</b>	<b>136</b>
---------------------------	------------

**Lista de Anexos**

- Anexo 1** - Guião de entrevista para crianças e jovens (Projecto de Acolhimento Familiar de Machado, 1997).
- Anexo 2** - Escala de Susana Harter: "Self-perception profile for adolescents" (adaptação de Peixoto, Alves-Martins, Mata e Monteiro, 1997).
- Anexo 3** - Escala da percepção familiar (adaptação em curso, Peixoto).
- Anexo 4** - Adaptação dos quatro dilemas pró-sociais(dar, confortar, ajudar e repartir) (Lourenço, 1993).
- Anexo 5** - Aplicação da escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter; Aplicação da escala da percepção da relação familiar
- Anexo 6** - Tratamento estatístico dos dados

# INTRODUÇÃO

Desde sempre existiram crianças maltratadas.

O conhecimento das necessidades básicas da crianças, o seu reconhecimento como ser autónomo e interactivo desde o nascimento, a importância do meio ambiente e da vinculação mãe-filho no seu crescimento e desenvolvimento são aquisições recentes da nossa história (Canha, 2000).

Vários autores defendem que o processo de desenvolvimento da criança é inseparável do meio ambiente. Vygotsky (1986), é um dos teóricos a referir que o desenvolvimento da criança deve ser explicado não só como algo que tem lugar apoiado socialmente, mediante a interacção dos outros, mas também como algo que implica o desenvolvimento de uma capacidade que se relaciona com instrumentos gerados sócio-historicamente que mediatizam a actividade intelectual.

A criança desenvolve-se assim, a partir de um envolvimento em experiências quotidianas, com outras pessoas, bem como com os instrumentos culturais, onde são construídas significações partilhadas (Matta, 1999).

De acordo com vários autores, a qualidade e o nível do apoio parental percebido pelas crianças é também um factor que contribui para o desenvolvimento saudável e o que se relaciona com níveis positivos de auto-estima.

São, ainda, as relações de apego com os cuidadores na primeira infância um dos percursos mais importantes na vida da criança, levando-as a preocuparem-se menos em satisfazer os seus próprios desejos e a serem mais sensíveis aos sentimentos e às necessidades dos outros.

Assim, tanto desde o enfoque etimológico do apego, como desde a teoria da aprendizagem social produz-se uma estreita relação entre segurança do apego na infância e a conduta pró-social.

No estudo em causa, propomos investigar 10 crianças integradas em famílias de acolhimento. Partimos da questão inicial – Crianças em risco integradas em famílias de acolhimento: como se percebem e avaliam. O objectivo é estudar a relação entre a percepção do ambiente familiar, auto-conceito, auto-estima e condutas pró-sociais.

Dividimos, assim, este trabalho em duas partes distintas (Parte I e Parte II), constando da primeira o quadro teórico dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo faz-se uma breve referência ao conceito de risco e à tipologia do maltrato e dos seu conceito, não havendo nem consenso social nem profissional. Não é fácil decidir se este deve definir-se sobre a base das características do comportamento do adulto, dos resultados sobre a criança, do contexto onde se produz a situação, ou da combinação de todos estes factores.

Expressamos, no entanto, a ideia, de acordo com os vários autores estudados, de que os factores individuais, sociais e culturais não podem ser vistos como elementos causais simples, mas enquanto variáveis em interacção.

Esboçamos alguns indicadores das consequências da violência na criança e a importância de uma base afectiva securizante.

Abordam-se ainda as medidas de protecção da criança privada do seu meio familiar normal fazendo-se referência ao Acolhimento Familiar como medida temporária, defendendo-se como medida de protecção em primeiro lugar, o meio natural de vida.

No segundo capítulo, defende-se a ideia da importância de uma vivência familiar mais ou menos estável e organizada e os fundamentos teóricos gravitam sobre a importância dos contextos das relações sociais no desenvolvimento da criança, no sistema de crenças e valores dos pais, sobre a educação dos seus filhos e da cultura que serve de sustento para o desenvolvimento humano, tendo como suporte teórico a teoria do desenvolvimento de Rogoff, que defende o conceito de participação guiada.

Finalmente, no terceiro capítulo desta primeira parte, fala-se sobre auto-estima, auto-conceito e da percepção das crianças com a relação familiar, sendo defendido que a qualidade e o nível de apoio parental percebido pela criança prediz a esperança num apoio parental futuro.

A conduta pró-social é aqui, também, abordada numa perspectiva de um comportamento efectuado para benefício de outrem e com a preocupação na construção de um mundo melhor, evidenciando-se o enfoque etimológico do apego em que é defendida uma estreita relação entre segurança do apego na infância e a conduta pró-social futura.

Na Parte II, apresentamos o estudo de caso, dividido também por três capítulos. No primeiro apresenta-se a planificação do estudo, abordando a sua problemática geral, bem como a metodologia seguida.

No segundo capítulo, apresenta-se a análise dos resultados individuais dos dez casos estudados relativamente aos vários instrumentos utilizados.

Finalmente, no terceiro capítulo, elabora-se uma análise global das relações entre percepção da relação familiar, auto-conceito, auto-estima e condutas altruístas. Por fim é realizada a discussão dos resultados e conclusão.

# **PARTE I**

Revisão da literatura

# **CAPÍTULO I**

A criança em risco / modelos,  
conceitos e consequências

## **1. Introdução**

Nos últimos anos tem-se observado um crescente interesse pelo estudo das consequências do maltrato sendo, assim, uma preocupação do nosso tempo.

No entanto, o maltrato é ainda perfeitamente aceite na nossa educação não sendo fácil estabelecer as fronteiras entre o poder de correcção, disciplina e maltrato. Com efeito, este varia de cultura para cultura, e ao analisar-se este fenómeno não se pode deixar de ter em conta os nossos padrões culturais e económicos.

Neste primeiro capítulo pretendemos analisar modelos, conceitos e consequências do abuso no desenvolvimento da criança segundo a perspectiva teórica de vários autores cuja pesquisa tem contribuído para uma maior consciencialização do problema, embora sendo considerado um fenómeno difícil de definir, detectar, prevenir ou tratar.

## **2. Conceito de risco/perigo**

### **2.1 *Algumas considerações sobre o conceito de risco/perigo***

As crianças em risco e aquelas que são maltratadas constituem uma preocupação do nosso tempo.

Nos nossos dias, foi-se tornando dramaticamente evidente que a criança pode correr graves riscos mesmo estando na sua família de origem ou entregues a instituições consideradas responsáveis (Diniz, 1993).

Tornou-se, então, necessário definir os seus direitos e promover todo um complexo sistema de recursos, destinado a garanti-los e defendê-los.

É assim que a década de 80 marca o início de um novo ciclo para a protecção dos menores em risco. Contudo, Portugal ao longo de todo este século nunca deixou de se interessar pela protecção das crianças e jovens que revelam dificuldades nos seus processos de desenvolvimento e de crescimento.

No entanto, hoje defende-se, mais do que nunca, que o discurso da justiça sobre menores deve evoluir da questão da protecção (civil ou penal) da infância (menor em perigo ou agente de infracção criminal) para a questão da protecção e promoção dos direitos das crianças e dos jovens.

Pretende-se, deste modo, que seja encontrado um novo modelo de justiça de menores que supera os anteriores e assente no princípio de que as crianças e jovens são actores sociais, cuja protecção deve ser sinónimo de promoção dos seus direitos individuais económicos sociais e

culturais, (Projecto de Proposta de Lei de Promoção dos Direitos e Protecção das Crianças em Perigo - Comissão Nacional - Protecção das Crianças e Jovens em Risco de 19/99).

O artigo 19º do O.T.M. define menor em perigo quando a segurança, a saúde, a formação moral ou a educação de um menor se encontra em perigo e não seja caso de indicação do exercício do poder paternal ou de remoção das funções tutelares, pode o tribunal decretar as medidas que entenda adequadas, designadamente confiar o menor a terceira pessoa ou colocá-lo em estabelecimento de educação ou assistência.

O conceito de «criança e jovem em risco» enquadra as crianças e jovens sujeitos a maus tratos, aqueles a quem os pais ou representantes legais não prestem o cuidado necessário ao seu desenvolvimento e ainda, aqueles que, com o seu comportamento, ponham eles próprios em causa o seu desenvolvimento, não tomando os pais ou representantes legais (ou não podendo tomar) as medidas necessárias para pôr cobro a esse comportamento, ou não se mostrando eficazes as medidas que estes adoptam, (artigo 1918º do Código Civil).

Segundo a perspectiva de Diniz (1993), a definição de risco pode variar de pessoa para pessoa de acordo com os "critérios" com que é feita. Teremos assim que definir quais os critérios que nos permitem dizer que uma determinada situação é portadora de risco, assim define "risco" segundo dois eixos: o eixo externo ou social; e o eixo subjectivo ou psicológico.

No primeiro eixo o "risco" é definido como um grau excessivo de disfunção entre os jovens e a sociedade, que impossibilita uma integração positiva no grupo.

Desta forma, tal disfunção impede, da parte do jovem, o sentimento de pertença que deveria levar à aceitação de determinadas normas e à organização de uma identidade.

O segundo eixo "subjectivo ou psicológico" procura ter em conta a situação "interna do indivíduo", identificando os principais aspectos da sua dinâmica interior que determina este tipo de comportamentos.

Assim e de acordo com este ponto de vista, deve considerar-se como situação de risco qualquer situação individual caracterizada por um grau excessivo de sofrimento psíquico quando esse sofrimento não é acompanhado de meios suficientes para o enfrentar de forma positiva.

O conceito de risco foi definido por Sampaio (1998), como um conjunto muito vasto de situações de ordem biológica, psicológica e social que de alguma forma possam bloquear ou fazer regredir o desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Canha (2000), são também consideradas crianças de risco as que nascem de mães muito jovens, solteiras ou sós, de gravidez não desejada, as que tenham sofrido separação da mãe no período neonatal, as que não correspondem às expectativas dos pais, as crianças

deficientes ou portadoras de doença crónica, as hiperactivas, teimosas ou com outras perturbações de comportamento.

Para Sá (1995), as crianças em risco são todas aquelas que não conseguem utilizar o pensamento para pensar, por sentirem que não haverá quem lho guarde.

O mesmo autor numa outra obra "Psicologia dos Pais e do Brincar" diz-nos a este propósito "Nunca entendi porque se fala de «crianças em risco». Sinto que, ao serem descritas desse modo, sempre se colocou o ênfase nas crianças abandonadas, nos filhos de tóxico-dependentes ... nos filhos dos outros. Serão, como todas, em risco de não serem felizes. Mas afinal, talvez só haja dois grandes riscos na vida: morreremos, e estarmos sós (que é uma forma de nos sentirmos mal amados) (Sá, 1995, pag. 33).

No ponto de vista de Diniz (1993), as dificuldades que hoje determinam o problema da criança em risco, afectam também, outras áreas essenciais, como a vivência do amor e da sexualidade, a experiência familiar, a educação as formas de conceber e organizar os contactos.

Uma criança em risco vítima de maus tratos, remete-nos sempre para uma deficiência grave da função parental, assim a intervenção a fazer-se deve considerar três aspectos:

- O primeiro é a situação externa socialmente identificável que nos remete para os perigos que a criança pode correr;
- o segundo é a situação interna ou seja o estado emocional que a atinge profundamente e impede a sua evolução psicológica normal;
- e por fim é a situação interna dos pais sendo este aspecto mais complicado porque existe uma grande variabilidade de situações.

O exercício das capacidades que permitem um bom desempenho da conjugalidade e da parentalidade depende decisivamente do enquadramento social e da qualidade da cultura ambiente.

A atitude habitual dos técnicos, refere por sua vez Sampaio (1998), face aos problemas nestas áreas, é muita das vezes a culpabilização persistente dos pais e o afastamento imediato do menor, considera ser assim uma remediação apressada e crítica e questiona se se deve prevenir ou remediar.

O Estado acolhe nas estruturas da Segurança Social - famílias de colocação e lares cerca de 13.500 crianças e jovens privadas do meio familiar adequado, das quais cerca de 4000 destas crianças e jovens encontram-se em famílias (de acolhimento ou naturais) enquanto que as restantes, 958 encontram-se alojadas em 220 «lares para as crianças e jovens privadas do meio familiar» e 900 estão ao cuidado do Ministério da Justiça (Resolução do Conselho de Ministros nº 193/97 – Diário da República – I Série-B).

Segundo a mesma resolução, a situação existente revela a persistência de uma ideologia institucionalizada não sendo para muitas destas crianças e jovens a situação mais adequada.

É assim que a elaboração do projecto de vida da criança ou do jovem implica decisões complexas que necessitam de ser devidamente ponderadas, mas também exigem celeridade, na medida em que o tempo útil da criança é diferente do tempo útil do adulto.

Torna-se indispensável, diz ainda Sampaio (1998), que se identifiquem também, os factores de risco e factores protectores para uma melhor intervenção.

Estes factores não podem ser trabalhados isoladamente, mas nas várias vertentes (crianças, famílias e comunidade):

### **Factores de risco**

Sobre a criança, deve considerar-se a sua história de vida, a sua baixa auto-estima e a necessidade de pertença.

Relativamente à família à que ter em conta os problemas conjugais, desorganização, incapacidade educativa, doenças, pobreza e habitação.

Na comunidade deve considerar-se o desemprego que afecta parte das famílias, a falta de estruturas institucionais (como jardim de infância e escolas), as políticas de habitação, a legislação entre outros.

### **Factores protectores**

Fala dos adultos significativos alguém que passou na vida da criança e deixou aspectos positivos ("résilience"), e do desenvolvimento afectivo saudável que lhe vai permitir o desenvolvimento de competências que são a base para o sucesso. Uma criança com mais competências interpessoais vai ser capaz de falar do seu problema.

Diz-nos Leandro (1989), que a falta de definição do projecto de vida leva a criança ou jovem a abandonos sucessivos quando anda de família para família de instituição para instituição. A criança, refere o mesmo autor, é um ser em desenvolvimento que exige continuidade de relação afectiva securizante e não permite adiamentos nem tão pouco que se "comam" etapas à vida.

### 3. Breve abordagem histórica do maltrato

As crianças têm sido maltratadas desde a criação do homem. Star (1988 cit. Sá, 1998), refere que quanto mais recuamos na história da infância menos adequada se revelava a educação das crianças e mais estas eram abusadas, abandonadas e mesmo mortas.

Canha (2000), refere ainda que o infanticídio foi praticado desde a mais remota antiguidade, tanto nas culturas orientais, como ocidentais. Este foi comum até ao século IV, e não existia uma condenação pública ou legal (Sá 1998).

Só a partir desta época é que aquele foi proibido em Roma a fim de fomentar o crescimento da população. Socialmente era aceite maltratar e abandonar crianças (Machado & Matos, 1997).

Os pais eram os proprietários dos filhos com poder absoluto sobre eles. Existia uma forte convicção de que o castigo físico era necessário e indispensável para impor e manter a disciplina (Canha, 2000).

A Renascença introduz algumas alterações significativas na relação da humanidade com as crianças: a prática e o abandono, comum no século XIV, é substituído pelas relações distanciadas do meio familiar. Isto é, os bebés à nascença são colocados em amas de leite, regressando com o desmame para que mais tarde, por volta dos sete anos, fossem colocados em salas de aulas e daí passavam para as aprendizagens de ofícios ou, no caso de raparigas, para conventos (Sá, 1998).

A "Roda" é também criada no séc. XVIII para acolher crianças abandonadas, mas na sua maioria acabavam por morrer (Canha, 2000).

De facto, foi assim durante séculos, que a criança maltratada ou negligenciada constituía uma realidade aceite com uma certa tolerância por parte da sociedade. São exemplos da história os abusos e violências perpetuadas contra elas durante a Revolução Industrial, de obras literárias como a de Dickens e, actualmente, o trabalho infantil e a pedofilia entre outros (Coimbra, Faria & Montana, 1990).

As raízes da preocupação actual com os maus tratos de crianças, tornou-se objecto de preocupação dos pediatras a partir de 1950. Foi inicialmente nos Estados Unidos com os trabalhos de Ingraham, de Silverman, e na França com Strauss e Monciaux, que a questão das crianças vítimas de maus tratos foi abertamente estudada (Ajuriaguerra & Marcelli, 1986).

"Mas é só no século XX, devido ao desenvolvimento das ciências humanas, à criação de novas profissões orientadas para a criança e à mudança de perspectiva relativamente ao poder paternal, hoje designado de responsabilidade parental, que se verifica uma mais rigorosa e legítima intervenção do Estado no caso de mau exercício" (Leandro & Epifânio, 1987, p. 63).

Embora Sá (1998, p. 27), considere que a sociedade tem referido, com alarmismo, que as crianças são hoje “magoadas” como nunca antes o teriam sido, fala-se, então, a propósito disso em “crise de valores” e reclama-se pelos legítimos “direitos das crianças”. No entanto e apesar de tudo o autor afirma que “somos a melhor civilização que, desde sempre, existiu para as crianças”.

## 4. Tipos de violência

### 4.1 Breve abordagem às diferentes tipologias do maltrato e seu conceito

Como acabamos de ver vários autores referem que, desde a história de toda a humanidade, as crianças têm sido maltratadas.

Pelo menos, os maus tratos físicos sempre existiram, em todas as épocas em todas as partes do mundo (Pó, 1987).

Só recentemente é que começou a existir maior preocupação sobre o facto, como nos refere Canha (2000), ao dizer que não se pode ignorar que o conhecimento das necessidades básicas das crianças; o seu reconhecimento como ser autónomo e interactivo desde o nascimento; a importância do meio ambiente e da vinculação mãe-filho no seu crescimento e desenvolvimento são aquisições recentes na nossa história.

As pesquisas sociológicas sobre a questão da violência só surgiram nos anos 70 e no caso de Portugal, o tema só começa a ser abordado nos anos 80 (Amaro, 1987). Contudo são personalidades ligadas, ou não, à medicina que através dos tempos foram deixando testemunhos ou conhecimentos indispensáveis. Assim, o primeiro artigo médico que foca o problema dos maus tratos infantis foi publicado em 1860 por Ambroise Tardieu, professor de Medicina Legal em Paris (Canha, 2000).

Relativamente às definições de maus tratos infantis, Fernandes (1987), considera que, estas variam de acordo com os quais foram criadas, sendo o ponto de partida diferente para cada um dos técnicos, embora o objectivo seja comum, que é a protecção da criança e a restituição de todos os seus direitos.

Leandro e Epifâneo (1987, p. 65), descreveram o termo de violência física como “qualquer acto ou omissão cometido no âmbito da família por um dos seus membros, que constitua atentado à vida à integridade física ou psíquica ou à liberdade de um outro membro da mesma família ou que comprometa gravemente o desenvolvimento da sua personalidade.”

Por outro lado, Palácios *et. al.* (1995), defendem que o que para muitos é considerado uma grave forma de maltrato é vista por outros como um simples episódio de disciplina ou como uma conduta sem muita importância. Os mesmos autores referem que não há consenso nem social

nem profissional, não sendo assim fácil decidir se o maltrato deve definir-se sobre a base das características do comportamento do adulto, dos resultados sobre a criança, do contexto onde se produz a situação ou de uma combinação de todos estes factores.

Contudo, dizem existir um amplo consenso em volta de uma definição na qual se considera maltrato toda a acção ou omissão não accidental que limita ou impede a segurança dos menores de 18 anos e a satisfação das suas necessidades físicas e psicológicas básicas.

Mas, também, a limitação do conceito ou a sua extensão, depende da abordagem que cada técnico faz deste problema.

Quando se fala de maus tratos, diz-nos Leandro (1989), queremos referir-nos aos actos ou omissões que ofendem de "forma grave" os direitos das crianças, comprometendo "seriamente" o seu normal desenvolvimento, físico intelectual, moral social e cultural.

Segundo a perspectiva de Amaro (1987), o conceito de maltrato compreende todas as acções por parte dos pais e outros adultos, que possam causar dano físico ou psicológico, ou que de alguma forma possam ferir os direitos e as necessidades das crianças no que respeita ao desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afectivo.

O fenómeno do maltrato infantil é qualquer coisa que não é fácil de definir nem detectar, prevenir ou tratar (Palácios, Moreno & Jimenez, 1995).

A negligência é também uma forma muito frequente de mau trato.

Esta consiste na incapacidade de proporcionar à criança a satisfação das suas necessidades de cuidados básicos de higiene, alimentação, afecto e saúde, indispensáveis ao seu crescimento e desenvolvimento (Canha, 2000).

É desta forma que a fronteira do que se considera maus tratos é muito subjectiva e depende em parte da cultura (Araraju, 1987).

Segundo Palácios *et. al.* (1995), o maltrato físico, a negligência, abuso sexual, maltrato emocional, mendicidade, corrupção, exploração laboral, maltrato pré-natal, síndrome de Munchhausen por poderes e maltrato institucional são os que aparecem com mais frequência nas literaturas.

## **4.2 Etiologia da violência**

A verdadeira violência é toda aquela que diz respeito à violação de um espaço psíquico e do respeito que afinal ele nos merece, sendo aí que as crianças estão particularmente indefesas (Strecht, 1997).

Esta compreende assim, todas as acções dos pais, familiares ou outros que provoquem um dano físico ou psicológico ou que de algum modo lesem os direitos e as necessidades da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afectivo (Coimbra, Faria, & Montano, 1990).

Assim, a criança é alvo de violência que vive na família e a violência pode gerar-se no seu próprio interior e transmitir-se de pais para filhos, estabelecendo-se o chamado ciclo da violência, trata-se de um fenómeno de hereditariedade social transmitindo-se verticalmente de geração em geração.

Contudo, a violência pode também organizar-se no exterior, na própria sociedade onde a família está inserida, atingindo a criança directa ou indirectamente, por um mecanismo de transmissão horizontal.

A violência do meio atinge o adulto em primeiro grau e este, não sendo capaz de a filtrar, transfere-a para a criança tornando-se esta a vítima em segundo grau (Fernandes, 1987).

As investigações sobre as causas do maltrato tem sofrido evolução. As primeiras explicações situavam-se só nos aspectos clínico-psiquiátricos, mas os estudos mais recentes demonstram que estes são de natureza multivariante e interaccionista (Palácios *et. al.*, 1995).

Como refere Fernandes (1987), o problema da etiologia do maus tratos é multifactorial, na medida em que pode ser visto por dois ângulos: a vertente sociológica onde se procura valorizar as condições socio-económicas e culturais e a vertente psicológica, onde são valorizados os aspectos psicológicos e as características dos progenitores.

O modelo ecológico de Belsky (1980, 1993 cit. Palácios *et. al.*, 1995), é outra abordagem que nos permite entender a violência na família. São assim, identificados quatro níveis de análise: o nível "ontogénico", que está relacionado com as características psicológicas da pessoa que maltrata, tem a ver com aquilo que os progenitores individuais trazem consigo para a vida familiar e como desempenham o papel de pais.

Relacionado com as ideias deste autor Fernandes (1987, pag. 26), alerta para o facto destes pais raramente serem doentes mentais, podem ter, no entanto, "descompensações psicológicas ocasionais, motivadas por circunstâncias de crise" ou terem "personalidades especiais, cujo perfil é caracterizado pela não afectividade, incapacidade de amor parental, intolerância à frustração e incapacidade de suportar as limitações ocasionadas pela presença da criança".

Ao nível do "microsistema", segundo Belsky (1993, cit. Palácios *et. al.*, 1995), tem a ver com o cenário familiar, como por exemplo, número de elementos do agregado, dimensão da habitação, características das relações conjugais e características da criança.

Existem crianças que pelas suas características próprias são uma maior fonte de stress (Fernandes, 1987). Reforçando esta ideia Araujo (1987), refere que são geralmente crianças biologicamente deficitárias, muitas vezes prematuras.

A este propósito Fernandes (1987), diz, também, que 10 a 20% das crianças vítimas de violência são normalmente crianças que têm uma personalidade instável, são hiperactivas e têm problemas físicos ou mentais. Nasceram prematuramente ou tiveram problemas neonatais.

Ao nível do “exossistema” Belsky (1993, cit Palácios *et. al.*, 1995), refere que são factores relacionados com o emprego, relação de vizinhança, com companheiros de trabalho e redes de apoio social.

Araújo (1987), considera que nos últimos anos se começou a dar maior importância à rede de contactos sociais. É fundamental o apoio prestado pela família, amigos, vizinhos, nas situações de crise de uma família, podendo reduzir o risco.

A autora alerta, ainda, da importância nas famílias maltratantes de se activar a rede social que existe à volta das mesmas ou encorajar a formação de novos contactos fornecendo-lhes um maior suporte, diminuindo o seu isolamento e permitindo-lhes novos padrões de funcionamento mais adequados.

Por último, e ao nível do “macrosistema” de Belsky (1993, cit Palácios *et. al.*, 1995), são analisadas as atitudes e representações sociais sobre as crianças, o nível de violência da sociedade e a atitude social perante as diversas formas de violência.

Os maus tratos resultam assim, da interacção entre factores individuais e socioculturais (Amaro, 1987).

É assim unânime entre os autores por nós estudados de que os factores individuais, sociais e culturais, não podem ser vistos como elementos causais simples, mas da interacção entre eles.

## **5. Consequências de violência infantil**

### **5.1 Consequências do abuso no desenvolvimento na criança**

Há cerca de 30 ou 40 anos infringir uma correcção a seu filho fazia parte do contexto educativo. Daí os tão conhecidos provérbios: “de pequenino se torce o pepino” ou “quem ama bem castiga bem”.

O facto era tão normal que os castigos físicos estavam codificados nas instituições sendo, por exemplo, o cinto um elemento usado em algumas instituições inglesas, a palmatória e a cana da Índia nas escolas portuguesas (Ajuriaguerra, 1986).

Fernandes (1987), considera também a este propósito que, em relação ao castigo físico, este é ainda perfeitamente aceite na nossa educação e alerta que há que definir até onde vai o poder da correcção de disciplina, e começa o maltrato, sendo este variável de cultura para cultura e de época para época.

Daí que ao ser analisado o fenómeno não se pode deixar de ter em conta os nossos padrões culturais e económicos.

Vários são os autores que se pronunciam sobre as consequências do abuso, a curto prazo, no desenvolvimento da criança (Ajuariaguerra, 1996; Fernandes, 1987; Kempe, 1987; Palácios *et. al.*, 1995).

Palácios *et. al.* (1995), definem maltrato físico como a acção não accidental de algum adulto que provoca dano físico ou enfermidade na criança ou que coloca em grave risco de perdê-lo como consequência de alguma negligência intencionada.

De uma maneira ou de outra todos os autores agora mencionados, descrevem como indicadores de maus tratos físicos sinais de alerta a ter em conta:

- Equimoses e lacerações: sinais de chicotadas, dentadas, beliscaduras, socos, arranhões etc.
- Queimaduras: de cigarros, imersão de água a ferver, aparelhos eléctricos (que representam, segundo Fernandes (1987), 10 a 20% dos maus tratos físicos).
- Fracturas: luxações das articulações na região epifisária provocado pelos puxões ou sacudidas violentas, fracturas de costelas, omoplatas e esterno e ainda fracturas de crânio. (Fernandes (1987), considera que estas também surgem em 10 a 20% dos casos).
- Lesões oculares: São bastante frequentes e por vezes bilaterais, apresentando-se, por vezes, com hemorragias de diversas localizações desde o deslocamento de retina à cegueira súbita e definitiva.
- Lesões abdominais: estas vão desde uma simples equimose da parede abdominal à ruptura de vísceras ou vasos sanguíneos com consequências por vezes fatais.
- Lesões orofaciais e nasais - As mais frequentes são do frenulum e do véu do palato e fracturas de pirâmide nasal, que podem deixar sequelas funcionais ou estéticas.
- Lesões articulares: hematomas ou lacerações do pavilhão auricular resultante de puxões violentos e rupturas do tímpano provocadas em sequência de bofetões.
- Quebra de crescimento: resultantes não só da falta de suporte calórico e hídrico, mas também de suporte afectivo.
- Lesões do sistema nervoso central: que são a primeira causa de morte e uma das causas que desencadeia sequelas definitivas de maior gravidade.

Estes dois últimos "sinais físicos" do abuso no desenvolvimento da criança têm consequências a longo prazo como por exemplo, o hematoma subdural pode resultar de um traumatismo craniano

onde um sacudir violento que leva, por um mecanismo de dilaceração, lesões hemorrágicas intracranianas que originam múltiplas sequelas, como, as hidrocefalia ou microcefalia secundárias, atraso mental, convulsões, défices motores e sensoriais, etc (Fernandes, 1987).

Kempe (1962 cit. Lynch 1988), afirma que 28% das crianças abusadas fisicamente sofrem deste tipo de lesões. Contudo, trabalhos de pesquisadores posteriores, referidas pela mesma autora, vieram confirmar que muitas destas crianças sofrem destas deficiências neurológicas, mas que só raramente se pode ter a certeza de que a situação neurológica resultou apenas do abuso. Isto é, a criança poderia ter já qualquer deficiência neurológica anteriormente ao abuso sendo o próprio abuso um factor desencadeador.

## **5.2 Consequências do abuso no desenvolvimento cognitivo emocional e social**

Como foi referido, as consequências do abuso pode provocar danos irreparáveis no desenvolvimento da criança.

Lynch (1988), considera que tal como o desenvolvimento físico, o desenvolvimento cognitivo e emocional bem como as características das crianças abusadas podem indicar tanto antecedentes como consequência do abuso e são estas consequências a longo prazo que requerem maior atenção e preocupação por parte dos técnicos.

Por sua vez Ajuariaguerra (1986), defende que a existência de uma interacção agressiva e de maus tratos exercidos por um dos pais sobre o seu próprio filho corre o risco de perturbar para sempre a organização da personalidade deste último.

A experiência clínica demonstra que se torna artificial separar o que se denomina de estado afectivo e as funções cognitivas, isto porque, as perturbações num destes domínios acabam habitualmente repercutindo-se no outro. Assim, e desta forma, graves perturbações afectivas acompanham-se sempre e a longo prazo de distúrbios cognitivos.

Cerezo (1995), considera que o que revelam as situações de maltrato é uma gravíssima disfunção relacional afectando o normal desenvolvimento do cumprimento das tarefas evolutivas das crianças.

Reforçando o anteriormente escrito Kempe (1987), refere que a criança possui um sistema de tacto, gosto, olfacto, vista e ouvido altamente sofisticados, a utilização destes proporciona resultados positivos, por exemplo, chorar traz alguém que lhe pegue e conforta, olhar para os olhos da mãe faz a criança sentir-se amada e desejada, quando a experiência é gratificante torna-se agradável. Mas quando tocar magoa e nos olhos da mãe se vê ameaça e agressão, os sentidos da crianças tornam-se "mudos".

O desenvolvimento social é também afectado. Diniz (1993), afirma que a privação do meio familiar equilibrado pode produzir indivíduos desadaptados socialmente.

É o que defende, também Kempe (1987), ao referir que a identificação com a violência parental como um estilo de vida, pode conduzir a desajustamentos sociais.

De uma forma geral, todos os autores por nós abordados consideram que se não houver um trato afectivo emocionalmente rico, a criança acusa essa situação no seu próprio crescimento físico e desenvolvimento.

### **5.3 A carência dos cuidados maternos no desenvolvimento da criança**

A carência dos cuidados maternos pode contribuir para indivíduos inadaptados.

Existe uma forte relação causal entre as vivências de um indivíduo com os seus pais e a sua capacidade posterior de criar vínculos afectivos. Podemos, assim, assumir que a relação de apego com os cuidadores na primeira infância é um dos percursos mais importantes da criança (Bowlby, 1982).

A forte sensação de confiança e segurança que derivam de um apego seguro com os pais leva as crianças a preocuparem-se menos em satisfazer seus próprios desejos a serem mais sensíveis aos sentimentos e necessidades dos outros (López; Apadaco, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 1998).

Os cuidados maternos englobam-se em vertentes bastantes amplas, que incluem um grande leque de actividades. Dar amor, proporcionar o desenvolvimento de laços duradouros, uma relação estável, mas não necessariamente inquebrável, uma interacção estimulante, entre outras, são características para o desenvolvimento psicológico da criança (Rutter, 1981).

Já nos anos quarenta Spitz (cit. Strecht, 1997), realizou um estudo sobre os efeitos da separação das mães dos seus bebés de meses, introduzindo a noção de "depressão analítica", traduzida nas etapas de protesto, luto, e desespero, podendo levar à morte.

Bowlby (1982), desenvolveu a ideia da importância de uma "base segura" à qual a criança precisa estar referenciada.

Como defendem também Dupuy-Bergannier e Causse (1996), é a partir desta base que o bebé vai construir progressivamente interacções com os seus parceiros; o pai, os pares, a ama, o professor.

Diafkiné (cit. Ajuriaguerra 1986), refere que grande parte dos distúrbios, em particular as dificuldades cognitivas e o atraso da linguagem, é atribuída aos modos de comunicação e interacção familiar.

Rutter (1981), defende que, ao nível do desenvolvimento cognitivo, podem também ocorrer em qualquer período do desenvolvimento, atrasos significativos de linguagem e intelectuais devido à deficiente estimulação dada à criança.

Reforçando esta ideia Soulé (1995), atribui, também, a fraca eficiência intelectual destas crianças à incapacidade de se distinguir do outro e do meio exterior, tendo também um deficiente domínio do conceito espaço-temporal. Desta forma, o nível de pensamento que desenvolvem é bastante pobre.

Sob o ponto de vista físico, vários autores defendem que o mau crescimento estado-ponderal e doenças agudas (otites, amigdalites, bronquites, pneumonias, gastroenterites) são uma consequência da carência dos cuidados maternos (Bowlby, 1989; Strecht, 1997).

E Strech (1997), afirma que estas crianças poderão apresentar vulgares atrasos da linguagem, de expressão gráfica, coordenação psicomotora e capacidade simbólica.

Actos anti-sociais de furtos que Strecht (1997), define quando refere «tiram de fora para se encherem por dentro» e João dos Santos (1988), quando diz: «deixem as crianças roubar», parecem significar que o furto da criança é a única forma que ela tem de sobreviver àquilo que ela sente como indiferença, como falta de afecto.

Estes actos, indicam que pelo menos momentaneamente, pode haver esperança, esperança de redescoberta de uma mãe suficientemente boa e um lar suficientemente bom de uma interrelação parental suficientemente boa.

Para Diniz (1993, p. 22), o que é um adolescente ou um jovem “depende do que ele foi como bebé e do que, a partir daí, foi construindo durante muitos anos”, através das relações que foi estabelecendo com os outros e com o exterior, “tendo como ponto de referência decisiva, para o bem e para o mal, a relação com os pais ou com os seus substitutos”. Assim, indivíduos originários de um ambiente familiar de baixa qualidade, mostram-se com frequência incapazes de, quando chega a sua vez, proporcionarem aos filhos uma relação parental satisfatória.

“A família - a Mãe e o Pai - são o primeiro suporte de vivências relacionais, bases dos futuros modelos que servem de esqueleto para uma forma de funcionamento de cada um consigo próprio e com os outros. Se uma criança não é pensada não poderá pensar, ou seja, se não é amada, investida pelos seus pais desde os tempos mais precoces, dificilmente se poderá organizar sozinha para primeiro se conhecer a si própria e depois desejar conhecer, aprender, para além disso.” (Strecht 1997, p. 126).

## 6. Medidas de protecção da criança privada temporária ou definitivamente do meio familiar - Seu projecto de vida

### 6.1 *Acolhimento familiar*

De entre todos os direitos reconhecidos à infância é o direito a ter a sua própria família

É assim que, no artigo 20º da Convenção sobre Direitos da Criança, ONU (1989), é referido que toda "a criança temporária ou definitivamente privada do seu ambiente familiar ou que, no seu superior interesse, não possa ser deixada em tal ambiente, tem direito à protecção e assistência especial do Estado".

Fruto das constantes mutações sociais a família deixou de ser a unidade promocional da personalidade da criança, o garante da integridade física, da sua segurança e sobrevivência material e até muitas vezes afectivas (Toffler 1995). Nestas condições a criança está mais exposta ao risco como consequência e na defesa do seu interesse pode levar à privação temporária ou definitiva do seu meio familiar (Diniz, 1987)

De acordo com a elaboração cuidada do Projecto de Vida da Criança, esta será encaminhada para uma das medidas de protecção:

- Famílias de Acolhimento Naturais ou não;
- Centros de Acolhimento;
- Internato;
- Adopção.

"O acolhimento familiar consiste na confiança da criança ou do jovem a uma pessoa singular ou a uma família, habilitados para o efeito, que a integra na sua vida familiar e lhe permite receber os cuidados adequados à satisfação das suas necessidades e a educação necessária ao seu bem estar e desenvolvimento integral." (Projecto da Proposta de Lei de Promoção dos Direitos e Protecção das Crianças e Jovens em Perigo, artigo 46º, 1999).

Em Espanha podem constituir-se Famílias de Acolhimento em lar familiar ou em lar profissional. Acolhimento em lar familiar é feito por pessoas casadas ou vivendo há mais de dois anos em união de facto ou ainda parentes vivendo em comunhão de mesa e habitação.

Acolhimento em lar profissional - é constituída por pessoas com formação técnica adequada.

As modalidades de Acolhimento Familiar são: o "acolhimento familiar simples", quando se prevê o retorno da criança à família biológica, sendo portanto transitório; o "acolhimento familiar permanente": não se prevê o retorno à família biológica; o "acolhimento familiar pré-adoptivo", tem

como finalidade a adopção. Nestas três modalidades a criança tem que ter uma situação jurídica e pessoal adequada para o acolhimento.

Na modalidade do acolhimento pré-adoptivo a criança tem que ter uma situação jurídica adequada à da adopção e a família que acolhe tem que ser considerada idónea.

Também existe o chamado "acolhimento aberto", a família predispõe-se a ter a criança nos fins de semana e férias. É um recurso adequado para crianças a partir de 9-10 anos e maiores de 13-14 anos, (Instituto Madrileño del Menor y la Familia - Consejería de Sanidad y Servicios Sociales).

Em Portugal a medida de Acolhimento Familiar que vigora actualmente, só pode ser promovida pelo C.R.S.S, (Centro Regional da Segurança Social) ou pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa articulando com as Comissões de Protecção de Menores e serviços competentes do Ministério da Justiça.

São os Tribunais de Menores que têm a protecção judiciária dos menores e a defesa dos seus direitos e interesses mediante a aplicação de medidas tutelares de protecção, assistência e educação.

O Acolhimento Familiar destina-se a assegurar às crianças e jovens acolhidos um meio socio-familiar adequado ao desenvolvimento da sua personalidade, em substituição da família natural, enquanto esta não disponha de condições . É uma prestação da Acção Social que consiste em acolher transitória e temporariamente, (Decreto-Lei nº 190/93 de 10 de Setembro).

Segundo Fonseca (1990), o Acolhimento familiar é uma "fórmula" de substituição temporária da família natural e pelo tempo que durar a incapacidade da mesma família.

A distinção clara entre os vários recursos sugere Diniz (1997), é essencial para poder fazer um diagnóstico da situação e de um encaminhamento correcto. A fim de que o interesse da criança possa ser salvaguardado é necessário que ambos se façam o mais precocemente possível. Recorrer, por exemplo, durante algum tempo, a uma colocação familiar ou a um internato quando existem condições para adopção, representa sempre um grave prejuízo para a criança cujas consequências poderão ser irreparáveis.

No entanto Ripal-Millet e Rubial (1993), são da opinião de que o acolhimento familiar tem vantagens sobre outras formas de atenção para pessoas não plenamente autónomas e muito em particular para as crianças mais novas, sendo esta constatação reconhecida universalmente nos últimos anos.

Toda a praxis deve estar emanada num modelo teórico congruente e claramente definido. O modelo de Acolhimento Familiar foi defendido como «ecológico» sendo apropriado para ser utilizado pelos serviços sociais num contexto comunitário.

Diniz (1997), alerta para o facto de poder haver uma situação que parece ser boa «por um tempo» mas nunca nos deve fazer esquecer que a relação a propor se deve mostrar possível durante muitos anos, sendo preciso evitar rupturas nessa relação. Constituir o estabelecimento de um vínculo jurídico estável é um elemento de capital importância. A colocação familiar, diz o mesmo autor, é uma espécie de «negativo» da adopção por se tratar da inserção de uma criança numa família, mas de uma inserção que à partida deve ser apresentada claramente como temporária e mantendo-se a ligação com a família natural.

## **6.2 Centro de Acolhimento**

Os centros de acolhimento, tal como o acolhimento familiar, são estruturas dependentes dos Centros Regionais da Segurança Social, que devem funcionar como uma resposta temporária.

Alguns dos objectivos principais são o acolhimento e protecção das crianças em situação de maior risco, sem qualquer discriminação de ordem política, religiosa ou racial, que o acolhimento seja provisório, apenas pelo tempo indispensável ao estudo profundo e dentro do possível por equipas multidisciplinares da situação de cada criança e à elaboração cuidada de um projecto de vida tal como em Acolhimento Familiar, cujo encaminhamento poderá ser:

- o regresso à família biológica;
- família alargada;
- adopção ou
- internamento.

O regresso à família biológica deve acontecer sempre que se verificar com segurança e em tempo útil, se necessário, acompanhada de um apoio técnico.

Estas situações devem ser trabalhadas em parceria com diferentes serviços (saúde, educação, emprego, serviço social, psicólogos) dependendo sempre da gravidade do problema (Projecto da Proposta de Lei de Promoção dos Direitos e Protecção das Crianças e Jovens em Perigo, 1999).

Os centros de acolhimento estão concebidos para proporcionar às crianças e jovens “estruturas de vida tão próximas quanto possível às suas famílias. Os seus direitos devem ser respeitados, salvaguardados, direito ao respeito pela sua individualidade, bem como proporcionar-lhes condições de afectividade, saúde, equilíbrio emocional e educação” (Fonseca, 1990, p. 93).

Quem tem a responsabilidade da avaliação do projecto de vida das crianças e jovens nunca deve ignorar que a vida em internato, ou colocação familiar, como já referido, mesmo quando tudo parece processar-se de uma forma positiva, e como nos refere Diniz (1993, p. 115), “deixa sempre uma criança numa, situação de «assistida», privada dos direitos concretos e da real inserção numa família”.

### 6.3 Regresso à família alargada

Como nos refere o princípio VI da Declaração dos Direitos da Criança “a criança tem necessidade de amor e compreensão, deve tanto quanto possível crescer sob a protecção dos pais e em qualquer caso numa atmosfera de afecto e de segurança moral e material: a criança na primeira infância não deve, salvo circunstâncias excepcionais, ser separada da mãe”.

Mas, na necessidade de tal, a família alargada é uma alternativa utilizada sempre que o regresso à família biológica se mostra inviável. Esta colocação depende sempre da concordância dos pais ou tutores do menor e do estudo sócio-económico e educacional feito pela Segurança Social à família que acolhe, não limitando o poder nem o seu exercício.

Ripal-Millet *et. al.* (1993), considera ser importante recorrer, também, à participação dos irmãos mais velhos na atenção física, afectiva e de ajuda ao desenvolvimento cognitivo e socializado das crianças pequenas. A defesa da lista dos irmãos maiores é algo presente em muitas culturas. Convém recuperá-la onde ela se perdeu.

Ainsworth (1977, cit Ripal-Millet *et. al.*, 1993), estuda o vínculo que se estabelece entre irmãos cuidados e cuidadores, no Uganda, e chega à conclusão de que a resposta privilegiada do pequeno com respeito à mãe é seguida muito de perto pela resposta privilegiada relativamente ao irmão como responsável pela sua criança.

A autora é da opinião que os irmãos que cuidam de irmãos mais pequenos são mais maduros, responsáveis e altruístas que aqueles que não o fazem.

Para Bronfenbrenner (cit Ripal-Millet *et. al.*, 1993), a importância do exercício de cuidar de outras pessoas é fundamental no desenvolvimento dos jovens.

Por sua vez Simmons (1945 cit Ripal-Millet *et. al.*, 1993), investiga o papel dos avós nas sociedades em transição desde formas de vida tradicionais a formas modernas. Na maioria dos grupos familiares estudados um dos principais papéis dos avós é o cuidado dos mais jovens.

Na China os avós têm que superar de forma institucionalizada a falta de amas para as mães que trabalham a tempo inteiro.

A maioria dos avós, tanto nos Estados Unidos, como na Europa, tem contacto regular com os netos. Três quartas partes dos avós americanos vêm os seus netos pelo menos uma vez por semana e a metade destes, vêm pelo menos um dos seus netos diariamente (Ripal-Millet *et. al.*, 1993).

O papel dos avós e dos irmãos a respeito do cuidado das crianças não parece diminuir no futuro. Os novos papéis da mãe que trabalha, as alterações demográficas em certo retorno ideológico a modelos culturais e de hábitos mais «ecológicos», fazem pensar que convirá recuperar algum dos

papeis tradicionais. Assim a família alargada é um dos recursos importantes a considerar e a esgotar, sempre preferível à instituição (Ripal-Millet *et. al.*, 1993).

#### 6.4 Internato

Estudos realizados com crianças institucionalizadas apresentam uma série de diferenças significativas relativamente ao que se observa em crianças da mesma idade procedentes de ambiente familiar. Outros estudos demonstraram que a criança em instituição, de «per si», não implica necessariamente a existência de algum atraso com o resultado. É preciso ter em conta, que muitas crianças criadas em ambiente familiar conflituoso ou simplesmente desarmónico entre as figuras de apego, podem apresentar as mesmas características de privação afectiva e social que as crianças institucionalizadas.

No entanto, a maioria dos autores são coincidentes na afirmação de que as crianças criadas impessoalmente são mais susceptíveis de desenvolver problemas patológicos, sendo os mais estudados o atraso geral do desenvolvimento e a diferença nas relações sociais.

Qualquer indivíduo que permaneça numa instituição durante algum tempo (prisão, hospital psiquiátrico) ao reingressar no seu meio familiar ou social, tenta encobrir a sua permanência no internato para não ser estigmatizado pela sociedade.

O termo estigma é sempre utilizado como um atributo altamente depreciativo. Por isso, referem, os autores, estes indivíduos, por vezes, isolam-se, tornando-se desconfiados, hostis, ansiosos (Gómez, SOS Randall e Vaquero, 1991).

Vários autores, entre eles Bowlby (1982), Diniz (1997), consideram que é sempre preferível manter uma criança numa família de má qualidade a colocá-la num bom internato.

Strecht (1997), refere que, no caso da criança ter mesmo de sair do seu meio por factores adversos ao seu normal desenvolvimento, o seu deslocamento para fora da família não pode ser uma medida desinserida de um trabalho de fundo com a instituição para onde ela vai. Aliás, muitas vezes o verdadeiro apoio construtivo à criança e à família poderá começar aí.

Para as crianças convém tornar claro, refere o mesmo autor, que a separação dos pais não significa perda dos pais no seu interior. Mantém-se e deve ser respeitada a ligação afectiva que os une. A Instituição só pode ser reparadora do “eu” infantil se não for sentido como um “castigo”. Embora hoje em dia a maior parte das crianças que acaba por ser institucionalizada tenha na realidade pais, mas são emocionalmente órfãos.

É importante que todos tenhamos presente, considera, mais uma vez Strecht (1997), da dificuldade ou a ameaça de perda de identidade que estas mudanças podem implicar. Em

Instituições/Casas mesmo que se esteja atento a estas circunstâncias, as crianças vão lutar frequentemente contra a solidão, a indiferença ou apatia pela sua pessoa.

Terminaremos dizendo que esta é uma das últimas medidas a ser aplicada, só em caso extremo da situação.

No caso de ser a medida aplicada é necessário um esforço interdisciplinar assente na troca e na interpenetração dos trabalhos de todos os técnicos visando sempre a defesa dos interesses das crianças e dos jovens, tornando-se necessário que a instituição esteja aberta ao meio, proporcionando a inserção das crianças e jovens na vida quotidiana normal.

## 6.5 Adopção

É hoje aceite por todos que a adopção é um recurso a utilizar na defesa do bem estar da criança e não no interesse dos adultos, mas o interesse da criança a adoptar exige que se tenham em conta e se promovam também certos interesses dos adoptantes.

Contudo o conceito de "interesse da criança" varia necessariamente com as perspectivas pessoais e pressupostos teóricos, "implícita ou explicitamente cada um trabalha com uma concepção de pessoa humana da família, da sociedade, dos direitos e deveres recíprocos" (Diniz, 1997, p. 17).

Se o bem estar da criança depende do bem estar da família a que pertence, e se constituir família é um direito do homem e da mulher é, igualmente, direito da criança ter uma família (Bastos, 1994).

Brandão (1994), ao referir-se à mesma causa considera que a adopção é, antes de mais um processo afectivo, é dar e receber, é um vínculo recíproco que se vai construindo diariamente com a convivência, o contacto físico, a partilha de alegrias e de tristezas.

Perante a lei a adopção é "um vínculo jurídico que tem por objectivo proporcionar um meio familiar adequado e organizador do desenvolvimento de uma criança, meio este que, por quaisquer circunstâncias, a sua família biológica não lhe pôde proporcionar" (Sá e Cunha, 1996, p. 157).

É assim que se afigura hoje inquestionável e, nestas circunstâncias, equacionada e decretada, sendo esta a solução que melhor corresponde aos objectivos das crianças uma vez que permite a constituição de vínculos em tudo semelhante aos que resultam da filiação biológica, (Decreto Regulamentar nº 17/98 de 14 de Agosto do Ministério do Trabalho e Solidariedade).

Diniz (1997), diz ser uma resposta no conjunto das várias respostas para as crianças desprovidas do meio familiar normal e, segundo vários autores, o melhor recurso existente quando estão

esgotadas todas as possibilidades de retorno à família biológica. Os resultados são bons desde que realizados em boas condições.

Por sua vez Leandro (1993, p. 6), refere que se deve viabilizar a preparação da adoção “em tempo e forma clarificada e segura, no interesse primacial da criança e com respeito pelo interesse legítimos de outros intervenientes, quando o estudo concluir que, ... deve ser essa a situação alternativa”.

Sobretudo diz-nos Goldsfein (1987), se existir pouco envolvimento dos pais e mesmo família incompleta cujas exigências emocionais ficam insatisfeitas e comprometidas.

A adoção tem como requisitos gerais:

- ser apenas decretada quando apresente vantagens reais para a criança;
- não causa prejuízos para os outros filhos do adoptante, se os houver;
- que se estabeleça entre o adoptante e o adoptado um vínculo semelhante ao da filiação.

Convém referir a existência de dois tipos de adoção que, além de muito diversos, se distinguem pelos seus efeitos (Fonseca, 1990, p. 84 cit Marques, 1997): a adoção plena e a adoção restrita.

A adoção plena “é irrevogável e coloca o filho adoptivo em situação igual à de um filho natural, quer perante os pais adoptivos quer perante a famílias destes”. Há um corte completo entre o filho adoptivo e a sua família biológica, do ponto de vista legal. Segundo o autor, esta é a forma de adoção desejável.

Sá e Cunha (1996), salientam o facto de esta adoção não se limitar aos filhos do cônjuge do adoptante, de pais incógnitos ou de pais falecidos, podendo também abranger os menores confiados judicialmente ou sob o ponto de vista administrativo, a um particular ou a uma instituição.

Podem adoptar plenamente:

- duas pessoas casadas há mais de quatro anos e não separadas judicialmente de pessoas e bens, ou de facto, se ambas tiverem mais de 25 anos;
- quem tiver mais de 30 anos, se o adoptado for filho do cônjuge do adoptante, maior de 25 anos;
- pode adoptar plenamente quem não tiver mais de 50 anos à data em que o menor lhe tenha sido confiado, salvo se o adoptando for filho do cônjuge do adoptante;
- pode adoptar plenamente, de forma excepcional, quando motivos ponderosos o justificarem, quem tiver mais de 60 anos à data em que o menor lhe tenha sido confiado, desde que não seja superior a 50 anos a diferença de idades entre o adoptante e o adoptando ou, pelo menos, entre estes e um dos cônjuges adoptantes.

A adoção restrita, segundo Sá e Cunha (1996), é “revogável em certas condições, determina uma situação particular em que se mantêm as relações entre o filho adoptivo e a sua família natural e simultaneamente existe um vínculo com os adoptantes, traduzido em direitos sucessórios e de alimentos e, sobretudo, no facto de o poder paternal passar para os adoptantes”.

A adoção restrita, pode, a todo o tempo, e a requerimento dos adoptantes, ser convertida em adoção plena desde que se verifiquem os requisitos para ela exigidos (Dec.-Lei nº 496/97, de 25 de Novembro).

Podem adoptar restritamente:

- uma pessoa com mais de 25 anos de idade;
- um casal (constituído há mais de quatro anos e não separado judicialmente de pessoas e bens ou de facto), desde que ambos os cônjuges tenham mais de 25 anos e, em quaisquer circunstâncias, menos de 50 anos (à data em que a criança lhe tenha sido confiada).

Podem ser adoptados, tanto em relação a adoção restrita como em relação a adoção plena:

- as crianças do marido ou da mulher do adoptante;
- as crianças órfãs ou filhos de pais desconhecidos;
- as crianças declaradas judicialmente abandonadas;
- as crianças que há mais de um ano residam com o adoptante e estejam a seu cargo;
- quando existe consentimento prévio dos progenitores;
- quando existe perigo para a segurança, saúde, formação moral ou educação do menor em termos que, pela sua gravidade, comprometam seriamente os vínculos próprios da filiação.

Todas estas hipóteses fundamentam a confiança judicial que substitui a declaração judicial de abandono prevista na anterior legislação, reduzindo, assim, para seis meses o período pelo qual deve verificar-se manifesto desinteresse pelo filho em termos de comprometer os vínculos próprios da filiação (Diniz, 1993).

Em qualquer das situações, para a adoção é necessário ainda o consentimento.

O adoptante deve ter menos de 15 anos à data da petição judicial de adoção; poderá no entanto ser adoptado quem, a essa data, tenha menos de 18 anos e não se encontre emancipado quando, desde idade não superior a 15 anos, tenha sido confiada aos adoptantes ou a um deles ou quando for filho do cônjuge do adoptante (Artº nº 1980º do Dec.-Lei nº 120/98, de 8 de Maio).

Por fim, sobre a adoção internacional, Leandro (1993, pp. 1), refere que esta tem um “carácter excepcional e subsidiário” relativamente à adoção nacional.

Muitas vezes a criança adoptável não tem o perfil de idade, raça, saúde ou comportamento, mas, corresponde ao desejo do que se candidata à adopção em Portugal. Assim a adopção internacional é encarada sempre que estiverem esgotadas as possibilidades de manutenção da criança na própria família ou em novo lar do seu país de origem.

Sá e Cunha (1996, p. 158), alertam para o facto de não haver pais perfeitos, candidatos à adopção, pois em qualquer circunstância, estes não existem; contudo serão pais "capazes de se entregarem numa relação de 'corpo e alma' e de se adaptarem muito bem às necessidades da criança, de estarem atentos às 'feridas' do passado e terem a consciência de como é importante estar junto do seu interior".

Também Diniz (1997, p. 20), diz a este propósito não defender a procura da "família ideal", O autor considera essa atitude mesmo desaconselhável. Contudo defende a necessidade de seleccionar "famílias possíveis... suficientemente boas".

## **CAPÍTULO II**

A importância de uma vivência familiar mais ou menos estável e organizada

## **1. Introdução**

Neste segundo capítulo pretendemos debruçarmo-nos sobre “A importância de uma vivência familiar mais ou menos estável e organizada”, os fundamentos teóricos andam à volta da importância dos contextos das relações sociais no desenvolvimento da criança, no sistema de crenças dos pais sobre a educação e desenvolvimento dos filhos, da cultura que serve de sustento para o desenvolvimento humano, sendo que toda a aprendizagem é fortemente contextualizada.

O principal suporte de literatura subjacente à nossa própria pesquisa tem a ver com as perspectivas teóricas desenvolvida por Rogoff (1993), que defende o conceito de “participação guiada” e, também, que a conduta humana implica tanto a acção individual como a participação conjunta em projectos significativos e vitais.

A participação guiada reflecte as diferenças culturais, na organização das actividades e nas relações estabelecidas.

## **2. A importância de uma vivência familiar mais ou menos estável e organizada**

### ***2.1 A importância da família na educação da criança***

Goodnow (1996), refere que os autores destas áreas parecem estar todos de acordo, actualmente, de que o desenvolvimento se produz no contexto social em que os pais estão integrados. No entanto, especificar o que é este «contexto social» constitui um desafio, especialmente se pretendermos fazê-lo de modo que nos permita descrever trocas entre os adultos e crianças. Assim os contextos podem-se descrever em função de pedidos do ambiente físico ou da existência de recursos económicos, mas nestes não está implícita a clarificação de como trocam ou como se parecem entre si os indivíduos.

Ao referir-se sobre trocas entre adultos e crianças a autora no seu estudo diz que uma forma de as descobrir é perguntar até que ponto o desenvolvimento implica que as crianças progressivamente adoptam as ideias de seus pais e outros adultos. E uma forma de tal ser explicado é perguntar-se até que ponto as ideias das crianças podem considerar-se o resultado da transmissão de mensagens por parte dos pais sobre o que as crianças devem saber, fazer, crer e sentir.

A autora considera que se queremos decifrar a “troca evolutiva” ou compreender qualquer processo de “transmissão” ou “internalização”, necessitamos de considerar as ideias de duas gerações.

Lança assim, duas hipóteses. A primeira delas é: supõe-se que com o tempo as ideias dos filhos se aproximam das dos seus pais, ou de outros adultos « significativos».

A segunda, afirma que as ideias dos pais e filhos serão iguais na medida em que uns e outros ocupam uma posição social similar, por exemplo, ser igualmente responsável de uma tarefa ou ter um interesse idêntico em que as coisas se façam de uma forma ou de outra. Se esta semelhança se incrementa com a idade então as ideias convergem. Caso contrário, o que é preciso esperar é a existência de diferenças.

Os resultados dos dados sugerem que o desenvolvimento se produz na direcção de escutar e acertar os pontos de vista dos pais. Assim, a primeira hipótese parece ser a indicada. Isto é, as ideias dos filhos, com o tempo, aproximam-se das ideias dos seus pais ou de outros adultos significativos.

Triana (1991), debruça-se também sobre a origem das concepções dos pais relativa à infância e como se modelam estas ideias na mente do homem.

Baseando-se no princípio de que as teorias implícitas são fruto de uma construção pessoal a partir de acções ou conteúdos culturais, a autora, considera que a cultura joga um papel importante servindo como sustento de ideias e experiências para a elaboração de teorias implícitas. Cumpre, ainda uma segunda função a de transmissão de conteúdos, proporcionando as interacções que estabelecem as pessoas no contextos sociais próximos. É neste contexto onde se activam os filtros interpretativos e valorativos que caracterizam cada grupo social.

Um dos estudos de Triana (1991), foi sobre o papel dos contextos interactivos próximos na determinação das concepções dos pais.

Para comprovar a influência dos contextos sociais próximos na configuração das teorias que assumem os pais, a autora teve em conta indicadores tais como: o sexo, a idade, a profissão, o nível de estudo, a zona em que reside (urbana ou rural) o número de filhos.

Assim, as crenças dos pais distribuem-se atendendo a duas dimensões de classificação, a primeira defendida pelas teorias “inatistas e ambientalistas” que tomam posições altamente polarizadas e por sua vez a segunda, defendida pelas teorias “naturistas e construtivistas”, também com valores contrapostos.

A teoria inatista implica uma concepção passiva do papel que têm os progenitores e o ambiente em geral no desenvolvimento das crianças, deixando o papel preponderante à herança. Pelo contrário, uma teoria ambientalista compartilha ideias de trocas motivado por factores ambientais o que destaca o papel dos pais no desenvolvimento de seus filhos.

Triana (1991), conclui defendendo que o sistema de crenças dos pais sobre a educação e o desenvolvimento dos filhos, não é apenas um conflito de «mensagens culturais», nem tão pouco

é o produto da construção pessoal realizada pelos sujeitos a partir das suas experiências directas. Mas, tanto factores culturais como cognitivos, são independentes e os pais elaboram as suas teorias a partir das ideias causadas pela cultura, e que chega a eles através dos intercâmbios normalizados que se realizam em contextos sociais próximos.

Dupuy-Bergonnier e Causs (1996), para além de outras coisas defendem também que o sistema de “crenças paternas” permitem motivar, organizar e guiar o comportamento dos pais, sendo, portanto, a sua fonte e tendo, por si mesmos, um efeito indirecto sobre a criança.

Outras situações que podem mostrar as ideias dos pais tem a ver com o ambiente familiar, nomeadamente, na forma como a casa está organizada, bem como o tipo de propostas de actividades feitas à criança.

Os autores argumentam, ainda, que é na diversidade e na organização das experiências quotidianas que cada meio envolvente oferece à criança, e na forma que cada criança reage pessoalmente a esta diversidade e aprende a organização dos conhecimentos que lhe dizem respeito, que se elaboram os padrões individuais de desenvolvimento.

Matta (1999), também defende que a participação da criança em acontecimentos quotidianos, onde são partilhados modos de funcionamento e objectivos aparece cada vez com mais importância num processo de desenvolvimento.

Entre as múltiplas e importantes funções desempenhadas pela família encontra-se, também como fundamental, a criação e educação dos filhos. Ser pai ou ser mãe é um processo de uma “incomensurável responsabilidade, plena de implicações”, vários autores descrevem-no como uma das tarefas mais difíceis, mas, também, como sendo, das experiências mais recompensadoras e mais fascinantes (Marujo, 1997).

Vários investigadores consideram que as atitudes socializadoras que os pais e outros educadores têm para com as crianças assentam fundamentalmente em crenças educativas (Palácios, 1990 *cit* Lourenço & Sampaio, 1997). Relativamente às crenças educativas Palácios (1990 *cit* Lourenço & Sampaio 1997), conceptualizou três tipos de pais: os tradicionais, os modernos e os paradoxais. Assim, e assumindo ideias estereotipadas, os pais tradicionais manifestam pouco afecto em relação aos seus filhos e defendem práticas educativas baseadas na coacção. Quanto aos pais modernos, as crenças educativas destes têm uma base essencialmente cognitiva e reflexiva e estão conscientes da importância dos momentos interactivos. Os pais paradoxais, ao contrário dos anteriores não apresentam um sistema de crenças coerente entre si, tendo no entanto, expectativas optimistas acerca do desenvolvimento dos filhos, não agindo, contudo, de acordo com essas expectativas e fundamentando sobretudo em ideias estereotipadas.

Para Lourenço (1997), há famílias orientadas para a pessoa, ou famílias onde o respeito bilateral e o sentido de responsabilidade global são defendidos e assumidos na prática do dia-a-dia.

Uma educação para o desenvolvimento na família e até na escola, refere o mesmo autor, é uma educação que pode ser “universalizada”, porque está mais de acordo com as ideias democráticas da justiça, igualdade e fraternidade. Toma o desenvolvimento natural como modelo, propõe objectivos para a educação que todos podem alcançar. Se tal não acontece, é devido à falta de oportunidades de interacção ou à existência de relações conflituosas na família, na escola, no país ou na comunidade.

Lourenço (1993; 1997), considera que se a família quiser educar “Crianças para o amanhã”, devia educá-las para o “desenvolvimento”. Isto é, educá-los no sentido de lhes serem proporcionadas condições materiais, psicológicas e sociais que as irão ajudar a ultrapassar o egocentrismo intelectual, afectivo e moral que caracteriza os estádios iniciais do desenvolvimento para chegar a níveis de “descentração” afectiva, intelectual e moral que são a marca distintiva dos estádios mais avançados de desenvolvimento cognitivo, interpessoal, moral, pró-social, estético, emocional, ou reflexivo. Ou seja, educá-los de forma a que venham a ser jovens e adultos “perspectivistas”.

## **2.2. Influência dos contextos interactivos próximos**

Lacasa e Herranz (1989), referem que tradicionalmente a psicologia se tem interessado por examinar a conduta e a vida mental do indivíduo mas, nenhum reconhecimento destes são inseparáveis do contexto em que estão integradas.

“Desde a perspectiva contextual, significado e contexto não são elementos que podem examinar-se separadamente ou dividir-se de uma soma de elementos. O contexto não é tanto uma série de estímulos que afectam a pessoa, como uma rede de relações entrelaçada para dar forma à estrutura do significado.” (Rogoff, 1993, p. 53).

Rogoff (1993), considera difícil definir contextos e define-os segundo dois pontos de vista: o “contexto cultural” como sendo algo que nos envolve a todos, as crianças estão envolvidas na cultura incluindo antes do nascimento. Por exemplo, o modo como se trata um recém-nascido é algo que está determinado, em parte, culturalmente, e o “contexto imediato” que é aquilo que a criança tem que fazer nesse momento. Ou seja, é o que a criança e as pessoas que a rodeiam tentam realizar. Deve incluir não só o que a criança quer fazer, por exemplo, mexer na fruta, mas também o que a mãe quer fazer com respeito à criança. Isto inclui as interacções entre as distintas metas da situação enquanto que estas se realizam umas com as outras. Significando assim que o contexto imediato define-se tendo em conta as metas que se combinam, interactuam e não só os elementos que compõem a situação.

Os trabalhos escritos que acentuam o papel do contexto contém vários conceitos que referem a relação entre o indivíduo e o meio que o envolve. Contudo, o que Rogoff (1993), defende é que

os esforços individuais, as estruturas socioculturais e a participação são inseparáveis, tratando-se de objectos de interesse mutuamente enraizados.

Rogoff (1993), considera também, mais que considerar o contexto como algo que influência a conduta humana, este é visto como algo inseparável das acções humanas em situações de conhecimento ou outro tipo de actividades. Assim, toda a actividade humana é algo enraizado no contexto. Não existindo nem situações livres de contexto nem habilidades descontextualizadas.

A mesma autora defende que os pais desempenham o modo social e o individual da criança sendo estes mútuos e inseparáveis e por natureza os seres humanos participam em actividades sociais com os seus companheiros e aprendem dos seus antepassados.

O desenvolvimento... (é) um processo de apropriação da cultura por parte da criança. As crianças entram num sistema social em que, através da interacção e a negociação com outros, estabelecem a compreensão que chega a ser o conhecimento social fundamental sobre a qual constróem continuamente. (Corsaro & Rizzo, cit Rogoff, 1993, p. 241).

### **2.3 Competências sociais / Interacção social**

As capacidades crescentes para comunicarem, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir desejos, bem como razões que estão por trás das suas acções, aceitar compromissos e enfatizar com outros, desempenham um papel na interacção social.

Ao definirem sobre competências sociais das crianças, em contextos escolares, Katz e McClelan (1996), consideram que estas variam, mas que geralmente envolvem a capacidade de manter relações sociais recíprocas e gratificantes com colegas. Tal capacidade depende de muitas competências de compreensão sociais e de "skills" (capacidades) de interacção.

A conduta humana implica a acção tanto do indivíduo como do mundo social, enquanto que todos eles participam conjuntamente em conhecimentos significativos e projectos vitais, (Rogoff, 1993).

Daí, Katz *et. al.* (1996), alertaram de que as crianças que não conseguem atingir competências mínimas nas relações sociais com os seus colegas correm o risco de desenvolver, mais tarde, na sua vida desadaptações sociais de vária ordem. Para além disso os autores referem que há evidência de que a qualidade da competência social da criança prognostica competências académicas sociais em anos posteriores.

Os riscos na adolescência e na idade adulta passam pelo insucesso académico, abandono da escola, delinquência juvenil e numa fase posterior podem advir problemas de saúde mental.

No entanto, as crianças com capacidades sociais são capazes de estabelecer sincronia com os outros, isto é, criando um terreno comum, trocando informações e explorando semelhanças e

diferenças ao mesmo tempo que resolvem conflitos que podem ocorrer durante o jogo. Esta autora defende ainda que as crianças amadas têm mais capacidade para comunicar com os seus companheiros do que as crianças de quem não se gosta.

Mas, as causas das dificuldades sociais podem também ser outras. Algumas crianças são desfavorecidas por uma aparência ou nome pouco comum. Outras não apresentam as capacidades adequadas. Outras vezes as relações são interrompidas devido a mudanças constantes da zona de residência, ou de habitação das famílias onde a criança está inserida e as oportunidades para fazer amizades estáveis são frequentemente interrompidas e frustradas.

Katz *et. al.* (1996), consideram que uma das influências mais importantes no desenvolvimento social da criança corresponde a experiências dentro da família. Contudo, nem todas as crianças, dentro de uma determinada família são bem sucedidas no desenvolvimento da competência social isto porque, referem os autores, o contexto familiar não é exclusivo. À medida que as crianças se afastam da primeira infância os colegas têm também um papel cada vez mais importante no seu desenvolvimento social.

Uma criança, diz Katz *et. al.* (1996), aprende a ser um «amigo» ou um «mandão» através da sua experiência com outros. As interações não podem ocorrer no vazio: eles têm de ter um conteúdo. Assim, para que se desenvolvam relações estáveis entre os participantes tem de ter um objecto. No caso das crianças mais jovens, uma interacção significativa tem uma maior probabilidade de ocorrer no contexto da actividades que correspondam a interesses dos intervenientes na interacção.

#### **2.4. O papel do adulto e dos “outros significativos” no desenvolvimento cognitivo**

Vygotsky (1986), defendem o conceito de «zona de desenvolvimento próximo» de acordo com o qual o desenvolvimento infantil evolui através da participação da criança em actividades ligeiramente distantes da sua competência com a ajuda de adultos ou crianças mais hábeis.

Considera, ainda, que o desenvolvimento da criança deve ser explicado não só como algo que tem lugar apoiado socialmente, mediante a interacção dos outros, mas também como algo que implica o desenvolvimento de uma capacidade que se relaciona com instrumentos gerados sócio-historicamente que mediatizam a actividade intelectual.

O ponto de vista de Rogoff (1993), está de acordo com o enfoque geral, de acordo com o qual o desenvolvimento cognitivo da criança está envolvida no contexto das relações sociais, os instrumentos e as práticas socioculturais.

---

Matta (1999), defende, também, que a criança desenvolve-se a partir de um envolvimento em experiências sociais quotidianas, com outras pessoas e com instrumentos culturais, onde são construídas significações partilhadas.

É sobretudo durante a interacção explícita, diz Rogoff (1993), que os adultos e as crianças colaboram na estrutura dos papéis infantis dividindo-se as responsabilidades das actividades. Por sua vez os cuidadores apoiam e ampliam as habilidades das crianças subdividindo as tarefas em submetas que pedem para que as crianças as manipulem mais facilmente, assim, tanto crianças como adultos lucram conjuntamente na transferência da responsabilidade.

A aprendizagem da criança tem lugar, primeiro, num plano social e só depois num plano individual. A criança, ao princípio, resolve os problemas em presença de outros e gradualmente começa a executá-los por si mesma: primeiro o adulto controla e guia a sua actividade mas pouco a pouco ambos começam a repartir funções na resolução da tarefa finalmente a criança toma plenamente o controle e a responsabilidade da tarefa (Lacasa & Herranz 1989).

Reforçando esta ideia Vygotsky (1986), também defende que aquilo que a criança pode fazer em cooperação será amanhã capaz de o conseguir fazer sozinha.

E por sua vez Gilly (1995), refere-se às interacções assimétricas como sendo aquelas que encontramos com mais frequência nos contextos sociais da vida quotidiana, na família, instituição escolar, grupos de pares, verifica-se que as trocas, na maioria das vezes, são entre sujeitos com diferentes níveis de competência. As interacções assimétricas caracterizam-se pelo facto de um sujeito mais competente ajudar um menos competente no desempenho de uma tarefa.

É graças à orientação do adulto, que as regulações recíprocas necessárias à construção de intersubjectividade permitem uma apropriação progressiva da parte da criança dos utensílios cognitivos necessários à execução da tarefa (Gilly, 1995).

Para Rogoff (*cit* Lacasa, 1989), a intersubjectividade está relacionada com algo que poderíamos chamar «convergência mental», não se trata tanto de pensar as mesmas coisas como de compreender a perspectiva dos outros e de adoptar uma perspectiva mútua. Assim, cooperar com alguém supõe ter um propósito comum e uma compreensão mútua que permita realizar essa actividade.

“O desenvolvimento cognitivo tem lugar em actividades socioculturais organizadas, nas quais as crianças participam activamente em aprendizagens e exercem um certo controle sobre seus companheiros sociais, os quais por sua vez são também activos enquanto que estruturam as situações de tal maneira que permitam às crianças observar e participar nas destrezas e formas de ver as coisas culturalmente valorizadas (...)” (Rogoff, 1993, p. 65).

## 2.5 Os objectivos do desenvolvimento: variações culturais do que aprende

Muito da aprendizagem dá-se por observação. E o facto mais importante é que esta é fortemente “contextualizada” (Gardener, 1994).

Rogoff (1993), ao falar de aprendizagem (“apprenticeship”) utilizando a metáfora do aprendiz (“apprentice”) pretende romper com os modelos para insistir em alguns aspectos que podiam ter passado despercebidos, sobretudo que a aprendizagem é inseparável de um contexto sociocultural donde o aprendiz vai participar activamente, em companhia dos outros membros da sua comunidade, na aquisição de destrezas e formas de conhecimento sociocultural valorizadas.

É assim que a aprendizagem se produz através da participação ou da observação activa em actividades quotidianas de uma cultura ou de um grupo social.

Os aprendizados mais tradicionais, diz Gardener (1994), envolviam mestres e aprendizes homens, mas procedimentos idênticos foram utilizados com meninas. Como, por exemplo, entre os índios Zinacotecos, em Chiapas, no México, as meninas familiarizaram-se com a tecelagem, vendo suas mães trabalharem.

A participação guiada está estendida por todo o mundo, se bem que existam diferenças culturais na relação com a forma como se organizam as actividades das crianças e a comunidade com elas. Estas diferenças relacionam-se sobretudo nas metas do desenvolvimento (que lições se devem aprender) e os meios que estão ao alcance das crianças, para observar e participar em actividades que tem especial relevo nessa cultura, ou para receber ensinamento fora do contexto específico das actividades que exigem pôr em prática destrezas específicas.

Por exemplo nas comunidades Maias dos montes da Guatemala, as mulheres nos pátios de suas casas tecem, conversam e observam as crianças mais pequenas. Uma criança aos sete anos já ajuda a tecer um simples cinturão numa teia preparada para ela.

Fortes (1983 cit Rogoff, 1993), considera que as informações etnográficas sobre o ensinamento e a aprendizagem em distintas culturas sugerem que a família estrutura as actividades das crianças e ocasiona ensinamentos bem situados no contexto das actividades conjuntas; além disso, as crianças participam activamente na sua socialização.

As actividades que cada comunidade valoriza constituem metas locais do desenvolvimento da criança relacionando-se com os valores e actividades que nessa comunidade são consideradas importantes. Compreender as metas e habilidades valorizadas na própria localidade da criança é essencial para definir o ponto de chegada do desenvolvimento ou mesmo para examinar as suas destrezas cognitivas e os costumes específicos da participação guiada utilizados pela criança, seus cuidadores e as pessoas com as quais interactuam (Rogoff, 1993).

Goodnow (1976 cit Rogoff 1993), refere que muitas diferenças entre os grupos culturais em relação com o ganho em tarefas cognitivas comuns, devem-se em grande medida às diferentes interpretações, nomeadamente acerca de que problemas se resolvem na tarefa, aos diferentes valores em função dos quais se definem os métodos mais «adequados».

Por exemplo se um investigador tratar de compreender o desenvolvimento, sem considerar as actividades quotidianas e as destrezas que aquelas exigem pôr em prática, no contexto de metas culturais, seria como tentar aprender uma linguagem sem entender o significado das palavras (Rogoff, 1993).

Rogoff (1993), alerta, também, para os perigos de juízos de valor que se fazem relativamente às destrezas que cada comunidade valoriza e desenvolve mais. Os investigadores da classe média europeus e americanos consideram como objecto de estudo habilidades que são fundamentais na vida quotidiana da sua comunidade ou na nossa: ler e escrever, em muitas comunidades, são adoptadas como prioridades nacionais. A autora alerta para o cuidado de não confundir a utilização específicas das destrezas com o poder económico dos seus usuários.

Para entendermos o desenvolvimento, diz a mesma autora, devemos examinar as habilidades das crianças e a interacção com outras pessoas tendo em conta que certas destrezas permitem conseguir metas que são valorizadas na comunidade, evitando conscientemente a imposição arbitrária dos nossos valores em outros grupos.

Gardener (1994), refere que todas as crianças, em todos os lugares do mundo, tornar-se-ão mais habilitadas naquelas actividades que atraem os seus interesses e seus esforços e que são valorizadas pelos pares e adultos do seu ambiente.

Segundo Rogoff (1993), os juízos de valor acerca do que se considera a «melhor» meta do desenvolvimento devem definir-se socialmente e estes variam, dependendo de vários aspectos do funcionamento da comunidade.

No entanto, em qualquer comunidade, as famílias nem sempre alcançam as metas propostas com o mesmo êxito, este pode variar em função das diferenças genéticas, bem como a posição da família na comunidade, os seus recursos materiais, e ainda como, outras circunstâncias da vida. Por exemplo, existem famílias que vivem com mais dificuldade, em situação de penúria em contexto de extrema pobreza, doentes ou então na presença continuada de hábitos que impedem o funcionamento da vida quotidiana (drogas, álcool, relações de abuso). Nestes contextos é pouco provável que os cuidadores considerem uma questão prioritária o bem estar dos filhos.

Assim, entender as diferenças culturais e individuais é essencial para compreender o processo de participação guiada e o próprio processo de desenvolvimento.

## **CAPÍTULO III**

Auto-conceito/Auto-estima - Como se  
percepcionam e auto-avaliam

## 1. Introdução

Tratar de diferentes teorias do auto-conceito coloca-nos problemas quer no plano da cronologia do desenvolvimento de teorias quer na escolha dos autores mais representativos.

Contudo, neste breve capítulo vamos citar alguns autores que julgamos mais significativos.

Queremos sobretudo, dar maior ênfase ao papel da família e dos pares no que se refere ao suporte relacional.

Na opinião de vários autores as características psicológicas da família têm um impacto directo e substancial nos auto-conceitos académicos, sociais e na representação do "self".

Pretende-se defender, ainda, a existência de uma relação entre auto-conceito, auto-estima e percepção da relação familiar.

No plano pró-social e altruísta, considera-se a importância de compreensão da perspectiva do outro para um comportamento altruísta e um elevado nível de raciocínio moral.

## 2. Auto-conceito/Auto estima - Como se percebem e auto avaliam - Influência do meio

### 2.1. *Auto-Conceito/Auto Estima*

De acordo com Gattfredson (1985 *cit* Simões & Serra, 1987), o auto-conceito é conceptualizado como uma constelação de percepções e avaliações que as pessoas fazem acerca de si próprias. E, segundo o mesmo autor, pode ainda ser pensado em termos de duas dimensões: as "identidades" (que se referem ao conteúdo das percepções e crenças pessoais acerca de si próprio) e a "auto-estima" (que diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio).

Reforçando esta ideia Marsh e Shavelson (1985 *cit* Simão & Serra, 1987), consideram que o auto-conceito engloba igualmente a auto-estima. O auto-conceito é assim um conceito mais abrangente.

E assim a forma como eu gosto ou não gosto dos vários aspectos que eu percepciono em mim próprio têm a ver com a auto-estima. Desta forma a auto-estima tem um lado valorativo que o auto-conceito não tem. O auto-conceito, segundo esta perspectiva, é mais descritivo e por sua vez a auto-estima é mais valorativa.

A auto-estima pode ser definida, segundo Serra (1988), como a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos, virtudes ou valor moral. O autor considera que "a auto-estima é o produto dos julgamentos que a pessoa faz acerca de si próprio, de onde

decorrem atribuições de bom ou mau feitas a aspectos considerados relevantes da sua identidade". Isto é, devido às características mencionadas, a auto-estima encontra-se intimamente associada aos fenómenos de compensação ou de descompensação emocional do indivíduo.

Diversos trabalhos têm surgido, nos últimos anos, sobre o auto-conceito, estudando vários aspectos como: a sua estrutura organizativa, as diferenças individuais, o seu desenvolvimento e também o papel do auto-conceito em vários aspectos da vida quotidiana, como por exemplo as relações pais/filhos (Peixoto & Mata 1993).

A criança mostra uma evolução, revelando de diferentes características no auto-conceito, ao longo do seu desenvolvimento. Sendo este facto justificado pela evolução e riqueza das suas vivências, que se vão diversificando e complexificando à medida que a criança cresce pois o leque de pessoas com quem vai interagindo vai aumentando como sejam os amigos, colegas e professores (Burns 1988, Harter, 1989 *cit* Peixoto & Mata, 1993).

Por sua vez Harter (1985, 1989 *cit* Peixoto *et. al.*, 1993), tem sido um dos investigadores a direccionar parte do seu trabalho para o estudo e caracterização do desenvolvimento e da diversificação das auto-percepção dos sujeitos.

Desta forma as conclusões de alguns dos seus trabalhos apontam no sentido de que dos 4 aos 7 anos as crianças fazem já auto-julgamentos sobre quatro domínios, sendo eles: competência cognitiva, competência física, aceitação social e conduta comportamental. Estas dimensões são assim significativas para as crianças mais novas, embora nem sempre exista uma diferenciação nítida entre elas (Harter, 1988).

Contudo diferente posição assumem Marsh, Craven e Debus (1991, *cit* Peixoto *et. al.*, 1993), ao afirmarem que as crianças com menos de 8 anos de idade conseguem diferenciar claramente várias áreas do auto-conceito sendo possível medir um auto-conceito geral por uma escala. No entanto, este auto-conceito geral não seria o resultado de uma integração sistemática dos auto-conceitos específicos, mas reflectiria uma integração não sistemática de domínios específicos do auto-conceito, que oscilariam consoante a disposição ou acontecimentos particularmente salientes.

Segundo Harter (1989, *cit* Peixoto *et. al.*, 1993), após estas idades a estrutura do auto-conceito sofre algumas alterações, uma vez que mais domínios se vão diferenciando surgindo a capacidade de se fazerem auto-julgamentos sobre o seu valor. Desta forma, para as crianças dos 8 aos 12 anos já se diferenciam cinco domínios sendo estes: competência escolar, competência atlética, aceitação social, aspectos comportamentais e aparência física.

Como é de prever, referem Peixoto *et. al.* (1993), durante a adolescência vai-se verificar ainda uma maior discriminação no domínio alvo da auto-percepção.

Assim, cada um dos domínios pode ter importâncias diferentes para os sujeitos e conseqüentemente pesos diferentes nos seus julgamentos de auto-valor global sendo que vai depender da influência dos diferentes domínios a nível das vivências dos sujeitos, das suas características individuais e também da idade.

Apesar da variedade de trabalhos realizados nesta área Marsh (1989, *cit* Peixoto *et. al.*, 1993), consideram que são evidentes os efeitos da variável idade no auto-conceito. Segundo este autor existe um decréscimo ao longo da pré-adolescências e um aumento sistemático do auto-conceito, no final da adolescência e início da idade adulta.

Presentemente existem muitas posições defendendo uma organização multidimensional de auto-conceito, que vai sofrendo reestruturações e alterações complexificando-se com a idade (Peixoto, Alves, Martins, Mata & Monteiro, 1997).

Começaram assim, deste modo, a surgir alguns instrumentos procurando proceder à medida e caracterização das várias dimensões envolvidas nesta estrutura multidimensional, sendo de referir os elaborados por Harter e seus colaboradores.

Estes distinguem vários domínios de interesse, sendo alguns deles considerados importantes em todas as fases do desenvolvimento dos indivíduos (Peixoto *et. al.*, 1997).

Utilizando como instrumento a escala de auto-conceito para crianças e adolescentes Harter (1993), concluiu que a auto-estima é influenciada quer pela importância atribuída pelos próprios indivíduos aos vários domínios, quer pelo papel desempenhado pelos outros no emitir de opinião sobre o próprio.

É a partir das realizações atingidas pelas outras pessoas que se encontram à volta do indivíduo e que com ele estabelecem uma relação de proximidade, que este vai reflectir, por um lado, sobre essas reflexões, e por outro, vai compará-los com as suas próprias.

Contudo, o adolescente não se limita apenas a auto-percepcionar-se a partir da imagem que os outros lhe oferecem de si mesmo como também procura activamente parceiros sociais que afirmam as suas auto-percepções. É com base nisto que o maior ou menor grau de auto-estima se relaciona positivamente com o grau de suporte fornecido ao sujeito pela sua família ou pelo grupo de pares (Harter, 1993).

### **2.1.1. Influência do meio/O papel da família**

Um dos modelos desenvolvidos por Harter, Marold, Whitesell e Cobbs (1996 *cit* Borralho 1999), revela que a qualidade e o nível de apoio parental percebido prediz a esperança num apoio parental futuro, o que por sua vez o "self-false behavior". Assim, este pode ser definido como uma forma de agir que não reflecte o verdadeiro "self" ou o eu real.

Neste modelo a qualidade de apoio está relacionada com o facto do apoio ser condicional ou incondicional. O apoio condicional é aquele que é fornecido quando são atingidas as expectativas, contrariamente o apoio incondicional ocorre quando se é amado e recebe apoio, independentemente de preencher ou não as expectativas.

Duma maneira geral Harter (1993), afirma que se um adolescente se sente incompetente num domínio de importância tanto para ele como para os seus pais e se sentir a falta de apoio destes ou dos pares, a resposta será o desespero que está potencialmente associado com cada uma das causas atrás referidas. Estas reacções levam, por sua vez a uma constelação de factores que inclui baixa auto-estima, humor deprimido e desespero.

Segundo Peixoto (no prelo), o papel da família no decurso da adolescência não tem merecido a concordância de teóricos e investigadores deste período do desenvolvimento. Como refere Noller (1994 *cit* Peixoto, no prelo), o desacordo ocorre entre uns que assumem que a relação com os pares é mais importante na adolescência e por outro lado outros afirmam que a relação com a família continua igualmente importante no decurso deste período de desenvolvimento. Trabalhos recentes têm demonstrado que a qualidade de relacionamento familiar é bastante importante em vários aspectos da vida do adolescente concretamente no ultrapassar as tarefas de desenvolvimento, auto-estima mais elevada, maior satisfação com a escola e melhor ajustamento escolar.

De acordo com Simão e Serra (1987, p. 240), "a constelação de percepções e avaliações que cada um faz de si próprio é derivado a partir: das experiências com o meio", bem como das interacções com outros "significativos". Contudo as relações com os pais e professores, que são os adultos habitualmente mais significativos na vida da criança, constitui um dos pontos de partida mais importantes na formação e manutenção do auto-conceito.

No que se refere ao suporte relacional Mecus (1999 *cit* Peixoto no prelo), mostra que embora no decurso da adolescência a importância da família vá diminuindo e aumente a relevância do grupo de pares, mesmo na faixa etária dos 21-24 anos o peso da família é superior aos pares.

Por sua vez Simões e Serra (1987), chama, também, a atenção para o facto dos pais servirem de modelo de comportamentos esperados e fontes de reforço de comportamentos apropriados. O autor refere ainda que as crianças desenvolvem as ideias e os sentimentos acerca de si próprias, em parte, como resultado de identificação com os seus pais e a partir da aprendizagem realizada através de recompensas e punições.

Coopersmith (1983 *cit* Borralho 1999), constatou que existe uma relação muito estreita entre pais e filhos com auto-estima elevada. As crianças com auto-estima alta estava definida não só pela existência de uma construção de comportamento bem delineado como, ainda, por um estilo

democrático onde os filhos podiam dar a sua opinião sobre poderes e responsabilidades bem como sobre privilégios dos membros da família.

Palácios (1995), investigou a importância das práticas educativas dos pais na determinação da auto estima das crianças. Os resultados do estudo puseram em relevo a importância dos pais estabelecerem uma clara delimitação das normas e limites da conduta bem como a necessidade de respeito mútuo e uma relação não coerciva, baseada na aceitação e aprovação com bases para o desenvolvimento de uma elevada auto-estima.

Na opinião de vários autores as características psicológicas da família têm um impacto directo e substancial nos auto-conceitos académicos, no auto-conceito social e na apresentação do "self".

O ambiente familiar pode ser caracterizado em três dimensões principais como propõem Song e Hattie (1984 *cit* Peixoto no prelo), são elas a: estrutura da família, estatuto de família e características psicológicas. Assim, de entre estas são as características psicológicas da mesma as que melhor predizem o ajustamento do sujeito. As características psicológicas da família incluem, de acordo com estes autores: Expectativas, Actividades Educacionais em casa, Interesses Educativos, Avaliação das Qualidades Intelectuais, Recompensas e Punições.

Outros ainda têm demonstrado que o suporte emocional fornecido no ajustamento do sujeito traduzido, nomeadamente, em níveis superiores de auto-conceito, melhora o relacionamento com os pares e motivação escolar (Peixoto, no prelo).

Por outro lado Harter (1996 *cit* Peixoto no prelo), ao referir-se a diferentes tipos de suporte parental refere que é o suporte sob a forma de aprovação, isto é, (os outros gostarem da pessoa tal como ela é) o que mais se relaciona com níveis positivos de auto-estima.

No modelo de auto-conceito elaborado por Oosterwegel e Oppenheimer (1993 *cit* Sandra, 1996), consideram que o auto-conceito é uma parte do meio social em que o indivíduo está inserido, assim sendo, é influenciado por ele. Esta influência está relacionada com outros indivíduos considerados "outros significativos". No entanto um outro significativo só é considerado na medida em que a sua opinião sobre o indivíduo é favorável bem como credível.

Reportando-se a outros investigadores os mesmos autores falam, também, nas "características dimensionais do meio". Considerado este unidimensional conforme o indivíduo, as suas "performances" são avaliadas com base num único ou em vários critérios respectivamente.

Desta forma, e com base num único critério, o "feedback" recebido em relação às capacidades do indivíduo torna-se mais claro sendo mais fácil chegar a um consenso sobre essas mesmas capacidades. Com base em vários critérios, de forma multidimensional, o "feedback" torna-se menos claro e, da mesma forma, o consenso é mais baixo.

### 3. O desenvolvimento pró-social na adolescência - Comportamento pró-social

Como acabamos de ver o auto-conceito e a auto-estima constróim-se a partir de uma reflexão das relações interpessoais. Actualmente, mas sobretudo a partir dos anos setenta começou a estudar-se o comportamento altruísta ou pró-social. Este tipo de comportamento tem merecido uma atenção crescente dos investigadores (Lourenço, 1994).

Preocupações com a construção de um «mundo melhor» bem como a compreensão da verdadeira natureza do fenómeno do altruísmo devem estar na base dessa crescente atenção (Lourenço, 1992).

É assim que Eisenberg (1986), define o comportamento pró-social como o comportamento voluntário e intencional que pretende beneficiar outrém.

O altruísmo é considerado, por sua vez, como uma forma moralmente avançada de comportamento voluntários intencional motivado para beneficiar outrém que não é motivado pela expectativa de recompensas ou para evitar castigos ou estímulos adversos extremamente produzidos.

Esta opinião foi também de Macaulay e Berkowitz em (1970, pag. 3 *cit* Lourenço 1993), que defende como clássico definir-se o comportamento altruísta como «comportamento efectuado para benefício de outrém e sem antecipação de recompensa de origem externa». No entanto, existe consenso em se aceitar que ainda ninguém conseguiu demonstrar empiricamente a existência de um comportamento que apenas visa o bem-estar de outrém.

Para Batson (1990 *cit* Lourenço, 1994), um acto só é genuinamente altruísta quando não está inserido numa matriz de ganhos.

Um dos processos de socialização mais importantes consiste em que as crianças aprendem entre o que é considerado correcto, no seu meio e aquilo que julga incorrecto, ou seja, que possam conseguir um nível elevado de conhecimento dos valores morais que conduzem à sua sociedade e assim se comporte de acordo com eles.

Para estes autores o comportamento pró-social tem a ver com o conhecimento das acções que as pessoas realizam e com elas tentam beneficiar os outros como por exemplo: partilhar, ajudar consolar ou proteger, outras pessoas. São assim apresentados às crianças em contextos familiar e quotidianos, dilemas sobre situações nas quais, sem que por isso intervenham normas ou leis externas e estes possam decidir-se a agir para ajudar outras pessoas que se encontrem em apuros.

Embora o termo altruísmo tenha sido utilizado como sinónimo de pró-social, sob o enfoque cognitivo-evolutivo, as condutas altruístas seriam uma forma de comportamento pró-social ao qual não subjaz nenhum motivo de auto interesse. E os mesmos autores consideram que como nem sempre sabemos que motivos fazem com que um indivíduo age em benefício de outros, talvez seja preferível utilizar o termo mais genérico de "conduta pró-social".

Lopez *et. al.* (1998), fazem uma investigação na qual pretendem analisar a conduta pró-social das crianças da idade pré-escolar.

Centram-se, assim, na análise de algumas variáveis, analisam o papel da empatia, a capacidade de tomada de perspectiva espacial e social, e a qualidade dos vínculos afectivos.

Hoffman (1975, *cit Lopez et. al.*, 1983), terá definido a empatia como a experiência afectiva imediata e dos sentimentos de outra pessoa.

Vários estudos terão demonstrado uma relação consistente entre esta variável e a conduta pró-social e altruísta. Isto acontece segundo os mesmos autores entre sujeitos adultos. Se os dados dos primeiros estudos eram menos consistentes no caso de crianças em idade escolar, trabalhos recentes confirmam o importante papel exercido pela "empatia" na conduta pró-social infantil (Lopez *et. al.*, 1998).

Outros das variáveis que os autores consideram de extrema importância é "a capacidade de tomada de perspectiva" ou seja é a capacidade para pôr-se no lugar do outro, compreender os seus pensamentos, sentimentos motivos e condutas. Desde as perspectivas evolutivas, assume-se que a tomada de consciência por parte da criança dos estados subjectivos dos outros como diferentes dos seus próprios, constitui uma transição fundamental na responsabilidade empática e na conduta pró-social.

Os mesmos autores consideram, ainda, pertinente analisar as relações entre tomada de perspectiva social e conduta pró-social, interessam-se assim, por explorar se a tomada de perspectiva especial mostra algum tipo de relação com o fenómeno.

Desta forma outra variável estudada é a importância da história afectiva na conduta social em geral e na conduta pró-social e altruísta em particular.

Tanto desde o enfoque etimológico do apego como desde a teoria da aprendizagem social produz-se uma estreita relação entre a segurança do apego na infância e a conduta social. Podemos assumir que a relação de apego com os cuidadores na primeira infância, é um dos percursores mais importantes da empatia, da ajuda e da cooperação (Lopez *et. al.* 1998).

Eisenberg (1986), considera que os comportamentos pró-sociais, tal como: a ajuda, a partilha, e a acção de confortar foram ligados conceptual e empiricamente com capacidades específicas.

Por sua vez Hay, Castel Stimson & Davies (*cit* Bhatia, 1998), esforça-se para explicar as diferenças de desenvolvimento na formação do carácter das crianças. Assim um dos resultados da sua pesquisa indica que as crianças mostram comportamentos pró-sociais individuais distintos no contexto da partilha de brinquedos e recursos com os outros.

Bhatia (1998), considera que as diferenças entre o conceito de aquisição e o conceito de desenvolvimento ainda não foram completamente articulados. Dado que muito da ênfase parece estar na aquisição de princípios morais. O que se aprende destes estudos refere a mesma autora, são os diferentes tipos de juízos morais relacionados com a idade que as crianças são capazes em contextos sociais variados.

Falta nas discussões em causa uma articulação explícita, diz a mesma autora, de como as crianças desenvolvem a capacidade de valores morais específicos em vários contextos sociais.

Lourenço (1993), ao referir-se sobre altruísmo defende que o altruísmo aumenta com a idade, no entanto, torna-se menos provável que as crianças partilhem os seus brinquedos com os colegas é devido ao facto de alguns objectos, assumirem novos "significados" em função de uma idade crescente e de alterações nos contextos sociais.

Foi adoptado um modelo de desenvolvimento "relacionado com a idade" defendido por Killen e Nucci (*cit* Bhatia, 1998), que no entanto afirmam que é importante ver o desenvolvimento da moralidade e da autonomia da criança de forma interligada.

De acordo com a integração dos dois modelos Piagetianos "Teoria de Jogos" e "Teoria da equilibração" levou Lourenço (1990), a supor que o desenvolvimento do altruísmo na criança está associada à sua crescente competência para considerar o acto altruísta em termos de construção de ganhos mais do que em termos de percepção de custos.

Por outro lado, Lourenço (1992), defende que o aumento do altruísmo com a idade deve-se à progressiva capacidade de descentração da criança, ou seja, à sua crescente competência para se colocar na «pele do outro» e ver o mundo como estive do seu lado.

Há hoje alargado consenso em se aceitar que a moralidade pelo lado da justiça e a moralidade pelo lado do cuidado ou benevolência constituem aspectos centrais do desenvolvimento sócio-cognitivo.

Sendo assim, a promoção do desenvolvimento moral e pró-social aparecem como objectivos nobres da educação na escola e na comunidade (Lourenço, 1991).

Por exemplo é considerada a perspectiva de que apenas a partir da pré-adolescência (10 aos 12 anos) é que os indivíduos estão "atentos ao regresso infinito (eu sei que você sabe que eu sei que você sabe,...)", isto é características das relações fundamentais da reciprocidade; que cada um está simultaneamente atento às suas próprias capacidades subjectivas e às do outro... e

assim começa a reparar nas suas interações com as perspectivas subjectivas do outro na óptica de uma terceira pessoa". (Selmar, 1975, pag. 40 *cit* Eisenberg, 1986).

Dada a importância da compreensão da perspectiva do outro para um comportamento altruísta e um elevado nível de raciocínio moral, os progressos nas capacidades de tomada de perspectiva dos outros na adolescência deveriam estar associados com desenvolvimento pró-social significativo.

Da mesma forma, existe um vasto banco de dados que indica que o raciocínio em dilemas morais orientados para o sentido da justiça é mais sofisticado durante a adolescência (Eisenberg, 1986).

Desta forma o raciocínio moral sobre dilemas morais relativos ao conflito entre as necessidades de duas pessoas num contexto no qual o papel das proibições e de outros critérios formais relacionados com a justiça é irrelevante ou mínimo; (dilemas pró-sociais); (Eisenberg, 1979 *cit* Eisenberg, 1986).

São também relevantes para o desenvolvimento moral do adolescente as mudanças nas concepções do ego da infância à adolescência.

Por fim as reacções empáticas e simpáticas tendem a aumentar com a idade e durante a adolescência.

Vários autores argumentam que a capacidade para simpatizar com as angústias dos outros abstractos e com a angústia crónica de outros, (incluindo grupos sociais desfavorecidos) desenvolve-se no final da infância ou no início da adolescência.

Acredita-se, assim que esta capacidade está alicerçada na capacidade do indivíduo para ver os outros como tendo identidades pessoais e uma experiência de vida que está para além da situação imediata. Se Hoffman (1975, *cit* Eisenberg, 1986), está correcto, espera-se que os adolescentes, em comparação com outras crianças manifeste maior simpatia e assim sendo fossem mais pró-sociais, sobretudo para membros de grupos desfavorecidos e para com outros indivíduos cujo angústia não é crónica e ou directamente observável.

Contudo, aqueles ajudam mais em tarefas que envolvem um certo conhecimento e capacidade adquiridas com a idade.

É também provável, refere Eisenberg (1986), que os adolescentes ajudem mais do que as crianças mais jovens se conseguem discernir a necessidade do outro, porém, na maior parte da pesquisa existente, a angústia ou necessidade de ajuda do outro é bastante óbvio e até mesmo, as crianças mais jovens, apresentam as capacidades mínimas para prestar ajuda.

#### 4. Questões/hipóteses

Alguns autores debruçaram-se sobre a origem das concepções dos pais relativamente à infância e como é que estas ideias se modelam na mente do homem.

Baseiam-se, assim, no princípio das teorias implícitas que são fruto de uma construção pessoal, a partir das acções ou conteúdos culturais, jogando a cultura um papel importante servindo como sustento de ideias e experiências para a elaboração de teorias implícitas. Mas a cultura cumpre, ainda, uma segunda função, a de transmissão de conteúdos, ao proporcionar as interacções que estabelecem as pessoas nos contextos sociais próximos (Triana, 1991).

É assim, também, que o desenvolvimento cognitivo da criança está envolvido no contexto das relações sociais, bem como os instrumentos e as práticas socioculturais (Rogoff, 1993, Vygotsky, 1986).

Uma das influências importantes no desenvolvimento social da criança corresponde a experiências dentro da família.

Os pais servem de modelos de comportamentos esperados e apropriados e por sua vez as crianças desenvolvem as ideias e os sentimentos acerca de si próprios em parte como resultado da identificação com os pais, partindo de aprendizagens realizadas através de recompensas e punições (Katz *et. al.*, 1986, Simão & Serra, 1987).

São ainda as características psicológicas da família que influenciam o auto-conceito académico, social e apresentação do "self", bem como as expectativas, actividades educacionais em casa, interesses educativos.

Desta forma o suporte emocional fornecido no ajustamento do sujeito traduz-se com níveis superiores de auto-conceito, melhor relacionamento com os pares e motivações escolares.

Assim, os diferentes tipos de suporte parental, nomeadamente, sob a forma de aprovações é o que mais se relaciona com níveis positivos de auto-estima (Song & Hattic, 1984, Harter, 1996 *cit* Peixoto no prelo).

No que se refere aos processos de socialização um dos mais importantes consiste em que as crianças aprendem também, entre o que é considerado correcto no seu meio e aquilo que julga incorrecto, ou seja, o objectivo é conseguir um nível elevado de conhecimento de valores morais que conduzem a sua sociedade e se comportem de acordo com ela.

Contudo, os autores consideram que falta uma discussão em causa e uma articulação explícita de como as crianças desenvolvem a capacidade de valores morais específicos, em vários contextos sociais.

Os autores argumentam, ainda, que o grau de aceitação que o sujeito sente por parte da família está, também, relacionado com o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (Bahtia, 1998, Lourenço, 1994 e Lopez *et. al.*, 1998).

De acordo com os estudos que mostram que há uma relação entre auto-estima, auto-conceito, Percepção da Relação Familiar e condutas pró-sociais, formulámos as seguintes questões/hipótese.

#### Questões

- Será que há alguma relação entre: a forma como a criança se vê e vê a sua família?
- Será que há alguma relação entre a forma como a criança se vê, vê a sua família e a sua maturação a nível moral medida pelo nível das condutas pró-sociais (partilha, ajuda, cooperação)?

#### Hipóteses

1. Existe uma relação estreita entre Percepção da Relação Familiar e a Auto-Estima:
  - a) Quanto maior for o valor de Auto-Estima melhor é a Percepção da Relação Familiar;
2. Existe uma relação estreita entre Auto-Conceito relativo ao Comportamento Escolar e o Suporte percebido na Relação Familiar:
  - a) Quanto maior for o valor do Auto-Conceito relativo ao Comportamento Escolar melhor será a Percepção do Suporte Familiar ao Nível da Tarefa;
  - b) Quanto maior for o valor do Auto-Conceito relativo ao Comportamento Escolar melhor será a Percepção das Expectativas Familiares.
3. Existe uma relação estreita entre o Auto-Conceito Social e o nível do Suporte Parental Percebido.
  - a) Quanto maior for o nível de Aceitação Social melhor será a Percepção da Relação Familiar;
  - b) Quanto melhor for o nível de Aceitação Social melhor será a percepção do sujeito relativo a:
    - Autonomia;
    - Suporte Afectivo;
    - Aceitação e
    - Expectativas.

- c) Quanto maior for o nível de Auto-Conceito relativo ao Comportamento melhor será a Percepção da Relação Familiar e melhor será a percepção de:
- Autonomia;
  - Suporte Afectivo;
  - Aceitação e
  - Expectativas.
4. Quanto maior for o valor da Auto –Estima melhor será a Percepção da Relação Familiar e maior será o grau de desenvolvimento dos Comportamentos Pró-Sociais.

# **PARTE II**

Estudo de caso

# **CAPÍTULO I**

## **Metodología**

## **1. Introdução**

Como se pode depreender este trabalho em parte foi possível porque nos encontrávamos como fazendo parte da “equipa de menores em risco” no serviço de Acção Social de Almada e tendo como tarefa principal o desempenho de funções na área das famílias de acolhimento e desta forma a possibilidade de acesso quer quanto aos processos quer quanto aos contactos pessoais com as famílias para o efeito.

Assim, numa primeira fase foi dado conhecimento à coordenadora do serviço e posterior autorização para o estudo em causa e seguidamente e após levantamento de todo o universo dos concelhos de Almada e Seixal das famílias de acolhimento e crianças e jovens integrados tornou-se necessário delimitar esse universo de acordo com os objectivos que pretendemos, que são: estudar a relação entre percepção do ambiente familiar, auto-conceito, auto-estima e condutas pró-sociais num grupo de adolescentes em famílias de acolhimento.

Foram ainda informadas as famílias de acolhimento do pretendido e agendada a entrevista para levantamento dos dados com as respectivas crianças.

## **2. Composição e caracterização da amostra**

### **2.1. População alvo**

A população alvo é constituída por 145 crianças e jovens integradas em famílias de acolhimento em momentos diferentes e com diferentes tipologias de maus tratos.

### **2.2. Composição da amostra**

Das 145 crianças e jovens foram seleccionadas um grupo de 10 pré-adolescentes, 3 do sexo masculino e 7 do sexo feminino a que foram definidos alguns critérios condicionantes da escolha: que tivessem entre 12 e 12 anos e meio e que a tipologia do seu problema fosse semelhante - morte e abandono e negligência de um ou ambos os progenitores.

Como passamos a ilustrar através do seguinte quadro<sup>1</sup>.

### Quadro 1

#### *Quadro resumo dos casos estudados*

<b>Nome da criança</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Idade da Colocação</b>	<b>Razão da colocação</b>	<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>Idades e Habilitações académicas da F.A.</b>
Dora	25/09/87	> 1 ano	Morte da mãe abandono pai	5º ano	53 anos 4ª classe
Sara	21/12/86	> 2 anos	Morte da mãe e abandono do pai	6º ano	53 anos 4ª classe
Carlos	07/05/87	<3 anos	Abandono dos pais	6º Ano	59 Anos 4ª Classe
Júlio	22/04/87	>3 anos	Morte da mãe e pai toxicodependente	6º Ano	53 anos 4ª classe
Mariana	22/01/87	< 6 anos	Abandono da mãe incapacidade educativa do pai	7º ano	65 anos analfabeta
Sónia	26/01/88	> 6 anos	Morte da mãe s/ pai registral	5º ano	53 anos 2ª classe
Anabela	7/02/87	> 6 anos	Morte da mãe pai ausente	6º ano	53 anos 2ª classe
Susana	25/03/87	> 6 anos	Abandono da mãe s/ pai registral	6º ano	53 anos 4ª classe
Marco Filipe	20/07/87	> 7 anos	Abandono dos pais por toxicodependência	6º Ano	65 anos 3ª Classe
Filipa	29/06/87	< 8 anos	Morte do pai e negligência da mãe	5º ano	37 anos 2º ano

As famílias são na sua maioria famílias monoparentais femininas e de baixos ou médios recursos económicos.

<sup>1</sup> embora por questões de sigilo todos os nomes das crianças em questão são fictícios.

### 3. Instrumentos

Foram usados quatro instrumentos, que se designam por uma entrevista. Guião de entrevistas para crianças e jovens do Projecto de Acolhimento Familiar (Machado, 1997, anexo 1), a Escala de Susana Harter "Self - Perception Profile for Adolescents" ou "Perfil de Auto-Percepção para Adolescentes" "Como é que sou"; e a "Importance Scale" ou "Escala de Importância" "O quanto isto é importante para mim?". A construção da Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima partiu da adaptação portuguesa ( Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1997, cit. Peixoto, 1999, da Escala de Auto Conceito e Auto-Estima de Susana Harter, anexo 2), a Escala da Percepção da Relação Familiar (Peixoto, no prelo, anexo 3) e quatro dilemas pró-sociais (dar, confortar, ajudar e repartir) (adaptados de Lourenço, 1993, anexo 4).

#### 3.1 Entrevista

O guião de entrevista para crianças e jovens do Projecto de Acolhimento Familiar (Machado, 1997), tem como objectivo: conhecer melhor a criança ou o jovem, no sentido de se perceber: o que a criança ou jovem conhece da sua situação pessoal; o que ele sabe sobre a família natural; o motivo porque se encontra em situação de acolhimento familiar; a sua percepção sobre o local onde se encontra a viver e as ligações que estabelece com as pessoas que com ele vivem e ainda os seus desejos e perspectivas em relação ao futuro.

Passada a entrevista a cada criança, e registada integralmente cada resposta, foi feita a análise de conteúdo sendo encontrada uma grelha com as seguintes categorias: caracterização da família natural e situação pessoal; caracterização da família de acolhimento e integração na mesma; amigo preferido/confidente; caracterização dele próprio, do seu dia a dia e fins de semana; gosto pela escola; projecto de vida e percepção da família.

#### 3.2 Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima

A adaptação à escala de Harter (realizada por Peixoto *et. al.* mencionada anteriormente) foi realizada acrescentando, às subescalas já existentes (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas e Auto-Estima), duas outras: Competência em Língua Materna e Competência em Matemática.

O formato da escala foi também por sua vez alterado, apresentando-se apenas uma afirmação em vez de duas como na escala de Harter (1988), contudo mantém-se a formulação na terceira pessoa do plural como o exemplo dado (Figura 1).

**Figura 1**

*Item da subescala competência escolar da escala de Auto-Conceito e Auto-Estima.*

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A Escala da Importância foi igualmente mantida, dado que permite relacionar os diferentes auto-conceitos com a auto-estima.

Desta forma o Perfil de Auto-Percepção ficou constituído por 70 itens dos quais 40 correspondem aos originais da escala de Susana Harter (1988) e 30 foram novos (correspondendo 15 às duas novas dimensões). (Peixoto *et al*, 1998).

Por sua vez a Escala da Importância ficou constituída por 27 itens dos quais 14 eram os da escala original e 13 eram itens novos (destes, seis correspondiam às duas novas subescalas: Língua Materna e Matemática).

As diferentes subescalas do Perfil de Auto-Percepção apresentam os domínios: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas, Competência a Língua Materna, Competência a Matemática e Auto-Estima.

Nesta caso concreto, as respostas dos itens são cotadas de 1 a 4, com a pontuação 4 significando uma alta competência percebida e a pontuação 1 correspondendo a uma baixa competência percebida ou importância atribuída.

### **3.3 Escala de Percepção da Relação Familiar**

A Escala da Percepção da Relação com a Família é constituída por 35 itens distribuídos por 5 dimensões as quais passamos a mencionar: Aceitação, Envolvimento nas Tarefas Escolares, Suporte Afectivo, Expectativas, Autonomia.

Cada domínio foi definido da seguinte forma:

Aceitação - pretende avaliar o grau de aceitação que o sujeito sente por parte da família.

Envolvimento nas tarefas escolares - procura avaliar em que medida o sujeito sente que a família acompanha, incentiva e apoia a sua vida na escola.

Expectativas - leva a avaliar a percepção que o sujeito tem do que a sua família pensa a cerca das suas capacidades.

Autonomia - pretende avaliar a percepção que o sujeito tem do grau de controlo exercida pela família e da sua participação nas decisões familiares que o afectam.

Suporte Afectivo - Este conjunto de itens procuram avaliar em que medida o sujeito sente que pode contar com a família para a resolução dos problemas com que se confronta.

Para o formato dos itens os autores optaram por uma formulação idêntica à utilizada por Harter (1985,1988). São assim identificados dois grupos de sujeitos, pedindo-se a quem responde que, em primeiro lugar, se identifique com um dos grupos de sujeitos e que, seguidamente, diga se é exactamente assim ou se é mais ou menos assim (Figura 2)

**Figura 2**  
*Item da Escala da Percepção Familiar*

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu	Alguns Jovens sentem que podem conversar com os pais das suas preocupações	MAS	Outros Jovens não se sentem à vontade como os pais para conversar sobre os seus problemas	Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

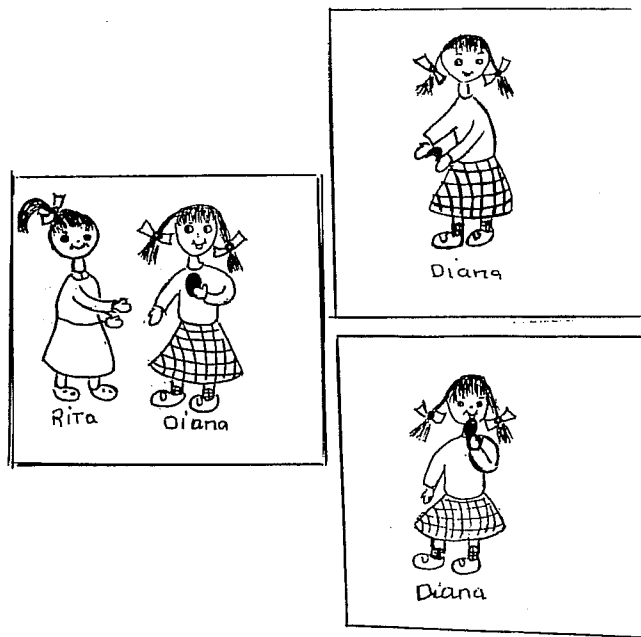
### 3.4 Dilemas - Pró-sociais

Quatro dilemas pró-sociais: dar, confortar, ajudar, repartir. Cada dilema foi ilustrado com três desenhos. Assim o primeiro ilustra a situação do personagem em necessidade; o segundo a acção altruísta de um personagem generoso; e o terceiro a acção não-altruísta de um personagem egoísta. Os desenhos foram utilizados para facilitar a compreensão das histórias pela criança e para dar suporte concreto às alternativas que lhe eram apresentadas. Foram efectuadas versões masculinas e femininas, envolvendo personagens que foram descritos às crianças como sendo da sua idade e sexo.

Por exemplo, as crianças foram confrontadas com o seguinte dilema pró-social (repartir versus não repartir, versão feminina).

### Figura 3

*Ilustração do dilema pró-social repartir/não repartir (versão feminina)*



Esta é a Rita. É uma menina da tua idade e anda na escola e apeteceu-lhe um chocolate, mas não tinha dinheiro para o comprar.

A Diana é sua amiga e tinha levado um ovo de chocolate para o lanche. A Rita pediu-lhe que lhe desse um bocado, mas se a Diana o repartisse com ela só poderia comer metade e ficaria com fome.

As histórias foram ilustradas pictoriamente (ver figura 3)

As crianças foram entrevistadas uma a uma, depois de uma fase de relacionamento prévio, descrevia-se à criança cada um dos quatro dilemas referidos, ao mesmo tempo que se lhe mostrava os respectivos cartões. Foi alterada a ordem de apresentação dos quatro dilemas às crianças.

Descrito cada um deles e controlada a sua compreensão, foram-lhe colocadas as seguintes perguntas, por esta ordem:

- 1ª - Quando pensas que esta menina se sente mais feliz e contente: Aqui (curso de acção altruísta) ou ali (curso de acção egoísta) e porquê?
- 2ª - Onde pensas que esta menina ganha mais: Aqui (curso de acção altruísta) ou ali (curso de acção egoísta) e porquê?
- 3ª - O que pensas que esta menina deve fazer: Isto (curso de acção altruísta) ou aquilo (curso de acção egoísta) e porquê?

As respostas das crianças foram transcritas integralmente no decurso da entrevista para posterior codificação.

### 3.5 Codificação dos dilemas

Assim, a primeira e segunda perguntas destinavam-se a avaliar a percepção de custos/construção de ganhos pela criança. Na primeira pergunta trata-se de uma avaliação indirecta; na segunda pergunta essa avaliação foi feita de modo directo.

Desta forma, sempre que a criança optava pelo curso de acção egoísta, a sua resposta era considerada como uma resposta de percepção de custo; sempre que optava pelo curso de acção altruísta, a sua resposta era considerada como uma resposta de construção de ganhos.

As justificações das crianças na avaliação directa da percepção de custos/construção de ganhos foram sujeitas a uma classificação mais detalhada. Na classificação global, foram caracterizadas como justificações de antecipação de ganho para o altruísta ou como justificação de antecipação de ganho para o egoísta. Foram considerados como justificações de ganho para o personagem altruísta se antecipavam qualquer tipo de ganho para esse personagem; eram consideradas como justificações de ganho para o personagem egoísta se antecipavam qualquer tipo de ganho para esse personagem.

Quanto à categorização mais detalhada, eram classificados numa das três seguintes categorias:

- Orientadas materialmente, se as crianças focassem os resultados materiais da acção do potencial doador, ex: «A Diana ganha mais porque se ela repartisse o chocolate ficava a perder e ficava com fome».
- Orientados psicologicamente se as crianças referissem que o potencial doador ganhava a amizade do potencial receptor, ex: «A menina, ganha mais porque ganha a amizade e a amizade vale mais do que o chocolate».
- Eram orientadas moralmente se as crianças mencionassem que o personagem altruísta tinha tido um ganho moral, ex:«A Diana ganha mais quando reparte porque está a fazer um bom gesto e não é egoísta».

A terceira pergunta colocada às crianças destina-se a avaliar o conteúdo do seu raciocínio pró-social, ex: (o curso de acção que ela antecipava para o potencial doador: alternativa altruísta ou egoísta). A cada criança foi atribuído um "score" respeitante ao conteúdo do seu raciocínio pró-social. Tal "score" foi baseado numa escala de 5 pontos (0=nenhuma opção pelo valor altruísta na antecipação do curso de acção do potencial doador; 4=opção pelo valor altruísta nos quatro dilemas apresentados).

## 4. Procedimentos

Inicialmente consultamos as listagens das Famílias de Acolhimento e Famílias de Acolhimento Naturais, excluimos as Famílias Naturais e do universo das Famílias de Acolhimento seleccionamos 10 crianças. Numa segunda fase consultamos os processos dessas famílias escolhidas onde as crianças estavam integradas. Nesta análise foram considerados os aspectos mais relevantes que constam já da caracterização da amostra.

Seguidamente foi feito um pré-teste a 4 crianças que não faziam parte da amostra tendo como finalidade o treino da investigadora e ajustar dificuldades das crianças, se as tivessem. Pudemos constatar e ajustar algumas dificuldades sentidas como por exemplo o facto de algumas crianças terem querido que lhes lê-se mais do que uma vez alguns itens e outros consideraram os instrumentos longos.

Posteriormente, e já no levantamento dos dados, depois de explicar às crianças o que estávamos ali a fazer e de informar de que não havia respostas certas ou erradas. Dada a experiência colhida no pré-teste foi passado em primeiro lugar os dois questionários; as Escalas de Susana Harter de Auto-Conceito e Auto-Estima (adaptação portuguesa por Peixoto *et. al.*, 1997), e a Escala da Percepção da Relação Familiar (Peixoto, no prelo). Fazia-se uma pausa e em seguida foi passada a entrevista a cada criança individualmente que responderam a todos os itens sendo as respostas transcritas integralmente, para posterior análise de conteúdo, seguidamente, a criança saía da sala enquanto se processava o mesmo com outra criança depois invertiam-se os papéis e por fim passava-se os dilemas pró-sociais.

O levantamento foi feito individualmente e tanto foi utilizado um espaço no serviço como o quarto na casa da criança, conforme dava mais jeito à família e à criança. Após a aplicação da escala, feita a entrevista e contados os dilemas pró-sociais procedeu-se ao tratamento dos dados.

## **CAPÍTULO II**

Apresentação e discussão dos resultados

## 1. Introdução

Este segundo capítulo consta da apresentação e discussão dos resultados.

Apresentam-se, assim, cada um dos casos, pela ordem descrita.

Primeiro faz-se a caracterização de cada criança, baseada no estudo dos processos das famílias de acolhimento onde estão integradas.

Posteriormente, apresentamos a entrevista e análise de mesma. Seguida da Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima / Estudo Individual dos "scores" das subescalas e das respectivas análises; Escala da Percepção da relação Familiar, quanto aos valores médios individuais; análise dos "scores" da Escala da Percepção da Relação Familiar e por último apresenta-se a análise dos "scores" da opção altruísta.

Convém referir que, por questões de sigilo, todos os nomes das crianças em questão são fictícios.

## Caso 1

### Quadro 2

#### *Caracterização geral do caso 1*

Nome da criança	Data de Nasc. (idade actual)	Idade de colocação	Razão da colocação	Ano de escolaridade	Idade e habilitações académicas - Famílias
Marco Filipe	20-07-87 (12 anos e 4 meses)	> 7 anos	Abandono dos pais por toxicod dependência	6º ano	65 anos 3ª classe

### 1. Caracterização da situação

O Marco Filipe nasceu a 20/07/87 é de nacionalidade portuguesa e de raça branca. Os pais eram toxicod dependentes e a criança viveu apenas alguns meses com a mãe biológica sendo abandonada pelos pais numa ama clandestina ainda com tenra idade onde permaneceu durante aproximadamente 7 anos.

Por motivo de doença prolongada a ama onde vivia veio a falecer. Posteriormente foi integrada em família de acolhimento seleccionada pelo Serviço de Acção Social (SAS) de Almada. Esta família sempre viveu e acompanhou de perto o Marco por serem vizinhos.

A criança conhece o motivo porque vive nesta família e manifesta não sentir necessidade de ver a família biológica porque diz estar bem onde está.

Chama às pessoas com quem vive de padrinhos e trata-os por tu.

Não tem irmãos diz que conhece os pais e avós, mas nunca conviveu com eles.

## 2. Entrevista

### Caracterização da família natural e situação pessoal

“Antes de viver nesta casa vivi noutra. No sogro do filho desta senhora.”

Não tem irmãos, desconhece o paradeiro dos pais e dos avós. Não manifestou necessidade de viver com eles porque diz: “Estou bem onde estou.”

Nesta família “com quem gosto mais de estar é com os padrinhos”, mas diz gostar de todos os que habitam o agregado, conversa com eles “sobre coisas da escola e os problemas do dia a dia.”

### Amigo preferido/confidente

“Falo mais com os Padrinhos”.

### Caracterização dele próprio do seu dia a dia, fins de semana

O que gosto mais nele é ser “inteligente e ter facilidade de expressão”.

Considera que quem gosta muito dele “é a família porque é com quem vivo”.

Aos fins de semana diz que são “bons e mimados” e prefere estar acompanhado para conviver e sente-se “gostado”. Não foi sentida diferença no tratamento entre ele e outros filhos do casal.

### Gosto pela escola

Gosta da escola, tem tempo para fazer os trabalhos, considera-se bom aluno, gosta dos professores e diz que lá tem muitos amigos.

### Projecto de vida

Quando for crescido “quero morar numa vivenda com toda a família” e quando for grande “quero ser futebolista” e era esse mesmo desejo que gostaria de poder escolher.

### Percepção da família

“São as pessoas com quem convivo e as pessoas que gostam de nós”. As pessoas em família “convivem em alegria”.

## 2.1. Análise da entrevista

O Marco Filipe conhece a razão porque vive neste agregado e aparentemente parece lidar bem com a situação.

Considera que a família de acolhimento gosta dele.

Refere que os fins de semana são “bons e mimados”.

Não sente diferença no tratamento entre ele e os filhos da família de acolhimento.

Afirma gostar dos “padrinhos” e de todos os que habitam o agregado, e estes dele.

Diz ser “inteligente e ter facilidade de expressão”.

Gosta da escola e refere ter lá muitos amigos; tem projectos de futuro, pretende morar, quando for crescido, com a família de acolhimento, numa vivenda e perspectiva ser futebolista.

Quanto à percepção da família refere que “são as pessoas com quem convivo e as pessoas que gostam de nós”.

## 3. Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

Depois de avaliadas as resposta das crianças segundo os critérios já descritos chegou-se aos seguintes valores médios de Perfil de Auto-Percepção e Escala da Importância.

**Quadro 3**

*Valores médios de Perfil da Auto-Percepção e Escala da Importância*

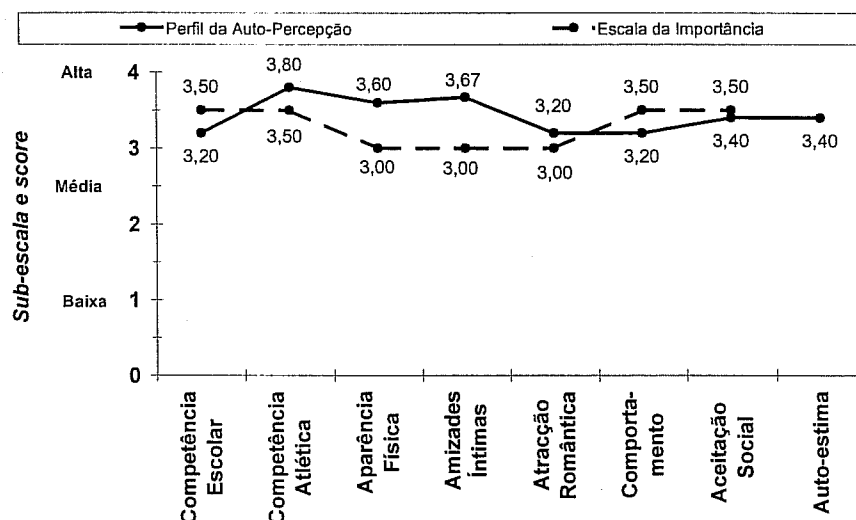
<b>Categorias</b>	<b>CE</b>	<b>CA</b>	<b>AF</b>	<b>AI</b>	<b>AR</b>	<b>C</b>	<b>AS</b>	<b>AE</b>
Perfil de Auto-Percepção	3,20	3,80	3,60	3,67	3,20	3,20	3,40	3,40
Escala da Importância	3,50	3,50	3,00	3,00	3,00	3,50	3,50	

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: +0,15**

### 3.1. Análise da escala de auto-conceito e auto-estima /Estudo individual dos "scores" das subescalas

**Gráfico 1**  
*Perfil da Auto-Percepção*



O Marco Filipe percebe-se melhor do que a importância atribuída, a sua auto-estima é de 3,40, sendo este um valor elevado.

A subescala na qual mostra ter uma percepção da sua maior competência é a referente à Competência Atlética, e da menor competência é na subescala Atracção Romântica. Porém, todos os valores são elevados e encontram-se acima da média.

### 4. Escala da percepção da relação familiar

Relativamente à Escala da Percepção da Relação Familiar foram encontrados os seguintes valores médios.

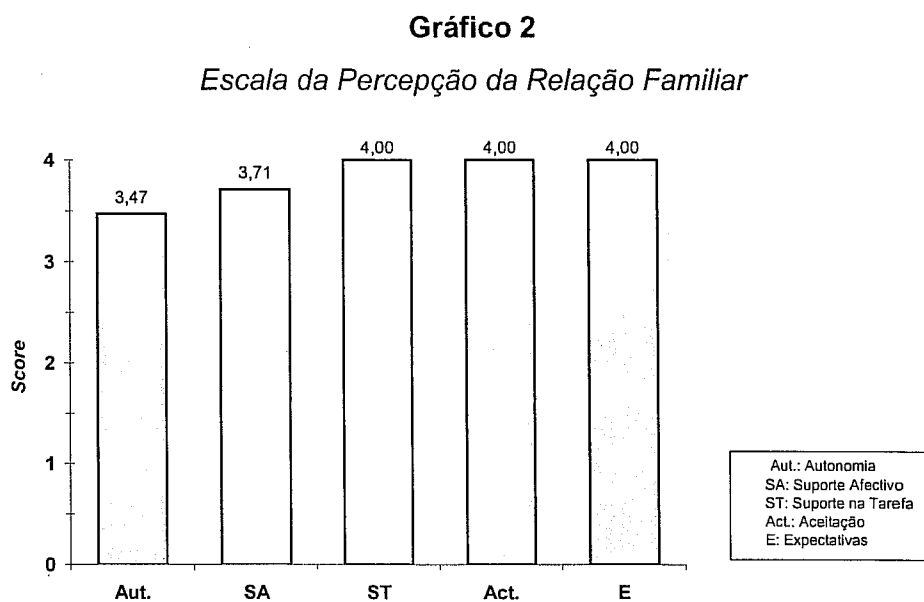
**Quadro 4**

*Valores médios da Escala da Percepção da Relação Familiar*

Item	Aut	SA	ST	Act	E
Valores	3,43	3,71	4,00	4,00	4,00

**Legenda:** Aut: Autonomia; AS: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

### 4.1 Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar



Se tivermos em conta os “scores” da Escala da Percepção da Relação Familiar, verificamos que os valores estão acima da média, atingindo o seu valor máximo de 4,00 nas subescalas: Suporte na Tarefa, Aceitação e Expectativas; seguido do Suporte Afectivo, verificando-se o menor valor na subescala Autonomia com 3,47.

### 5. Análise dos “scores” da opção da acção altruísta

**Quadro 5**  
*Opção da acção altruísta nos quatro dilemas*

	Dar	Confortar	Ajudar	Repartir	“Score”
Caso 1	1	1	1	1	4

Na opção da acção altruísta atinge nos quatro dilemas, o “score” mais elevado: 4.

Apesar de o seu projecto de vida ter sido adiado, o Marco Filipe, aparentemente parece ser uma criança que está bem consigo. Manifesta representações positivas sobre os adultos que o cuidam e como diz Harter só uma pessoa mentalmente saudável terá uma imagem positiva de si.

## Caso 2

### Quadro 6

#### Caracterização geral do caso 2

Nome da criança	Data de Nasc. (idade actual)	Idade de colocação	Razão da colocação	Ano de escolaridade	Idade e habilitações académicas - Famílias
Carlos	07-05-87 (12 anos e 6 meses)	< 3 anos	Abandono dos pais	6º ano	59 anos 4ª classe

### 1. Caracterização da situação

O Carlos nasceu a 07/05/87 é de nacionalidade portuguesa de raça branca e natural de Almada.

Foi abandonado pelos pais por volta dos 3 anos em casa de uma ama clandestina.

A ama foi então avaliada e seleccionada pelo serviço vindo a ser Família de Acolhimento.

Nunca mais conviveu com os pais nem com irmãos e apenas conhece e vê a avó com frequência mas nunca viveu com ela por inexistência de condições sócio-económicas, afectivas e sócio-educativas.

Manifesta gostar de estar nesta família trata as pessoas da mesma por “mãe” e “irmãos” e refere com frequência que gostaria de ter o apelido da “mãe” para na escola não ter de dizer que não é filho dela.

### 2. Entrevista

#### Caracterização da família natural e situação pessoal

Não viveu sempre neste agregado, como refere: “acho que vivi algum tempo com a outra mãe que não me criou”.

Sobre o motivo porque se encontra a viver com esta família, expressa-o assim: “porque me deixaram em casa da minha mãe e nunca mais quiseram saber”.

Desconhece a maioria da sua família natural, “não gostava de viver com eles, gosto da minha mãe, e gostava de ter o nome dela” (apelido).

#### Caracterização da família de acolhimento e integração na mesma

Nesta família com quem gosta mais de estar é com a “mãe”.

Trata as pessoas do agregado por “pai”, “mãe” e “irmãos”.

### Amigo preferido/confidente

O amigo preferido/confidente, em primeiro lugar, é a “mãe”, e na escola “tenho o amigo Carlitos”.

Conversa com a mãe sobre “coisas da escola”.

### Caracterização dele próprio do seu dia a dia, fins de semana

Diz gostar dele, o que gosto mais é a cara e o cabelo, e o que gosta menos é o seu corpo porque está gordo.

Considera-se parecido com a sua “mãe” embora gostasse de ser alto como o “pai”.

Pensa que quem gosta muito dele é a “mãe”.

Gosta dos fins de semana porque muitas vezes vai para Sesimbra. Adora companhia embora aprecie o seu quarto “para brincar sozinho”.

Ajuda nas tarefas da casa, “arrumo o quarto e despejo o lixo”.

### Gosto pela escola

Vai à escola, gosta da escola e tem tempo para fazer os trabalhos de casa, gosta também dos professores. Quanto a ser bom aluno, “sou mais ou menos”.

### Projecto de vida

Quando for crescido “gostava de morar na casa de Sesimbra” com a família “a minha mãe e o meu pai”.

Como profissão gostaria de ser condutor e o seu desejo “era ter uma casa grande em Sesimbra”.

### Percepção da família

Considera-se que tem uma família, a “mãe”, o “pai”, o “irmão”, “só falta ter o nome deles”.

Para ele uma família é “ter um pai, uma mãe e serem todos amigos”.

“As pessoas em família falam de coisas da vida e brincam com os filhos”.

## **2.1. Análise da entrevista**

O Carlos conhece as razões porque está integrada em família de acolhimento.

A noção de perda e abandono parece estar presente quando diz: “porque me deixaram em casa da minha mãe e nunca mais quiseram saber”.

Diz gostar da “mãe” e esta gostar dele e manifesta o desejo de ter o seu apelido.

Afirma gostar dele e o que gosta mais é da sua cara e do seu cabelo.

Refere gostar da escola e dos professores e tem tempo para os trabalhos escolares.

---

Tem projectos de futuro, perspectiva morar em Sesimbra com a família de acolhimento e como profissão escolhe ser condutor.

Como desejo “era ter uma casa grande em Sesimbra”.

Relativamente à percepção da família considera ter uma família.

Para ele uma família “é ter pai e mãe e serem todos amigos”.

Refere que as pessoas em família falam de coisas da vida e brincam com os filhos.

### 3. Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

Depois de avaliadas as resposta da criança segundo os critérios já descritos chegou-se aos seguintes valores médios de Perfil de Auto-Percepção e Escala da Importância.

#### Quadro 7

##### *Valores médios de Perfil da Auto-Percepção e Escala da Importância*

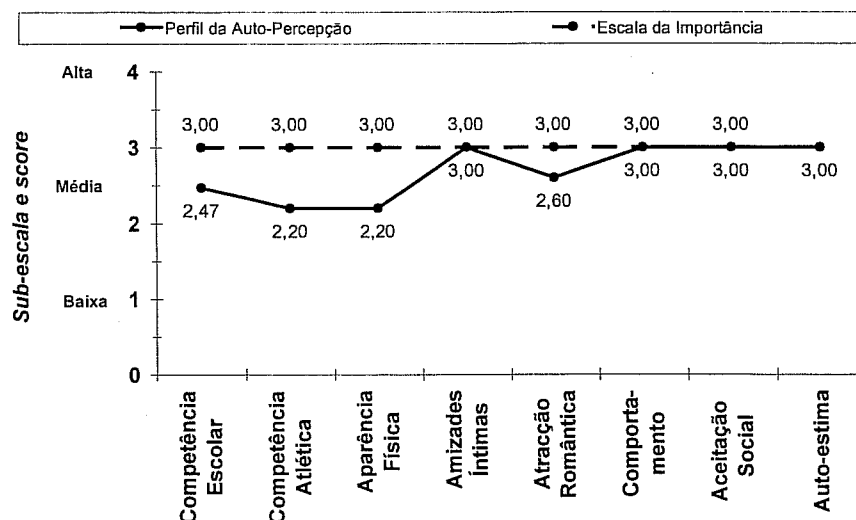
<b>Categoria</b>	<b>CE</b>	<b>CA</b>	<b>AF</b>	<b>AI</b>	<b>AR</b>	<b>C</b>	<b>AS</b>	<b>AE</b>
Perfil de Auto-Percepção	2,47	2,20	2,20	3,00	2,60	3,00	3,00	3,00
Escala da Importância	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,36**

### 3.1 Análise da escala de auto-conceito e auto-estima /Estudo individual dos “scores” das subescalas

**Gráfico 3**  
*Perfil da Auto-Percepção*



O Carlos percebe-se pior do que a importância atribuída, mas a diferença é mínima e acaba por não afectar a auto-estima que tem um valor de 3,00.

A subescala onde mostra ter uma percepção da sua maior competência são as referentes às Amizades Íntimas, Comportamento e Aceitação Social e as de menor Competência são as de Competência Atlética e Aparência Física, ao invés da importância que lhe dá. Todos os valores estão acima da média.

## 4. Escala da percepção da relação familiar

Relativamente à Escala da Percepção da Relação Familiar foram encontrados os seguintes valores médios.

**Quadro 8**

*Valores médios da Escala da Percepção da Relação Familiar*

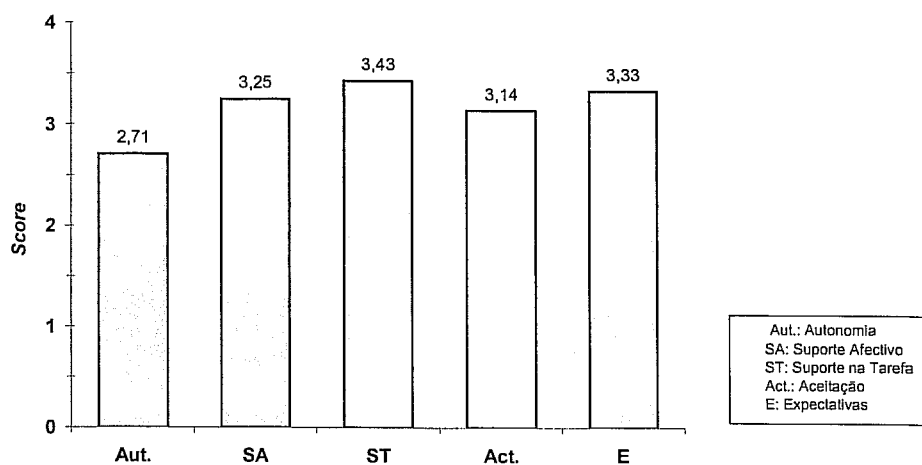
Item	Aut	SA	ST	Act	E
Valores	2,71	3,29	3,43	3,14	3,33

**Legenda:** Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

#### 4.1 Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar

**Gráfico 4**

*Escala da Percepção da Relação Familiar*



Os valores encontrados estão acima daquilo que se pode considerar a média. Situando-se o valor mais elevado na subescala Suporte na Tarefa com 3,43 valores, seguidas das subescalas Expectativas, Suporte Afetivo e Aceitação.

O menor valor, 2,71, situa-se na subescala Autonomia.

#### 5. Análise dos “scores” da opção da acção altruísta

**Quadro 9**

*Opção da acção altruísta nos quatro dilemas*

	Dar	Confortar	Ajudar	Repartir	“Score”
Caso 2	0	1	1	0	2

Na opção da acção altruísta o Carlos atinge nos quatro dilemas um “score” 2.

O projecto de vida do Carlos poderia ter sido a adopção, mas isso nunca foi concretizado.

Acreditamos que uma família calorosa e coerente do ponto de vista educativo ajudou no processo de uma percepção saudável.

## Caso 3

**Quadro 10**

*Caracterização geral do caso 3*

Nome da criança	Data de Nasc. (idade actual)	Idade de colocação	Razão da colocação	Ano de escolaridade	Idade e habilitações académicas - Famílias
Júlio	22-04-87 (12 anos e 7 meses)	> 3 anos	Morte da mãe e pai toxicodependente	6º ano	53 anos 4ª classe

### 1. Caracterização da situação

O Júlio nasceu a 22/04/87 é de nacionalidade portuguesa de raça branca e natural de Almada.

A mãe faleceu tinha ele aproximadamente 3 anos e o pai, toxicodependente, nunca mais o procurou, tem dois irmãos mas nunca conviveu com eles nem os conhece.

Foi integrado em Família de Acolhimento pelo SAS de Almada. Trata a família por “mãe” e está perfeitamente integrado neste agregado existindo um vínculo afectivo em tudo parecido com o filial.

### 2. Entrevista

#### Caracterização da família natural e situação pessoal

Refere que primeiro viveu com a “tia” Maria e após a sua morte veio viver com esta família, desconhece na maioria a família natural porque diz “não tenho pais porque morreram e os meus irmãos não os conheço”.

À questão se gostaria de viver com eles diz não saber, “gostaria de viver com a tia Maria”, mas refere que gosta da “mãe” porque esta “morava perto da tia Maria e eu brincava com ela”.

#### Caracterização da família de acolhimento e integração na mesma

A preferência na sua maioria vai para a “sobrinha, porque brincam muito”.

#### Amigo preferido/confidente

É um menino da sua rua, “ele tem uma bicicleta bué da boa e deixa-me andar e conversamos sobre coisas, sobre segredos”.

### Caracterização dele próprio do seu dia a dia, fins de semana

Gosta de tudo o que nele existe, diz ser parecido com a mãe que já faleceu “quem dizia era a tia Maria”.

Pensa que quem gosta muito dele é a “sobrinha”, o “amigo João da rua” e a minha “mãe”.

Tem tempo livre, não tem actividades extra escolares e se pudesse escolheria natação.

Gosta dos fins de semana e gosta de estar ocupado, tem um cantinho só seu, embora às vezes a “sobrinha” também durma lá.

Tem coisas só suas. Gosta de ajudar nas tarefas, arruma o quarto e põe a mesa e quando vai para a lagoa ajuda o pai a acender o fogareiro.

### Gosto pela escola

Vai à escola, tem tempo para fazer os trabalhos de casa e gosta dos professores, tem muitos amigos na escola e considera-se bom aluno.

### Projecto de vida

Era seu desejo “quando for crescido gostava de morar numa vivenda com o amigo, a mãe e sobrinha”.

Como profissão escolheria ser nadador salvador e se pudesse escolher um desejo desejaria “que acabasse a guerra no mundo”.

### Percepção da família

Respondeu: “é assim, estes não são os pais verdadeiros, mas agora são a minha família”. Para ele uma família “é ter um pai, uma mãe, a sobrinha e mais irmãos”.

O que fazem as pessoas em família ele refere que “gostam todos uns dos outros, mas às vezes também se zangam”. As pessoas em família, diz, “conversam e brincam”.

## **2.1. Análise da entrevista**

O Júlio conhece bem a sua história passada, no entanto, desconhece a maioria da sua família biológica.

Refere que a pessoa que prefere dentro da família é a “sobrinha” porque brincam muito.

Gosta dos fins de semana e gosta de estar acompanhado.

Refere que gosta de tudo o que nele existe.

Afirma gostar dos professores e ter tempo livre para fazer os trabalhos.

De futuro perspectiva morar numa vivenda com o amigo, a “mãe” e a “sobrinha” e como profissão escolheu ser nadador salvador.

Deseja “que acabasse a guerra no mundo”.

Quanto à percepção da família respondeu: “é assim, estes não são os pais verdadeiros, mas agora são a minha família”.

### 3. Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

Depois de avaliadas as resposta das crianças segundo os critérios já descritos chegou-se aos seguintes valores médios de Perfil de Auto-Percepção e Escala da Importância.

**Quadro 11**

*Valores médios de Perfil da Auto-Percepção e Escala da Importância*

<b>Categorias</b>	<b>CE</b>	<b>CA</b>	<b>AF</b>	<b>AI</b>	<b>AR</b>	<b>C</b>	<b>AS</b>	<b>AE</b>
Perfil de Auto-Percepção	2,20	2,20	3,00	3,00	2,40	3,00	3,00	3,00
Escala da Importância	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

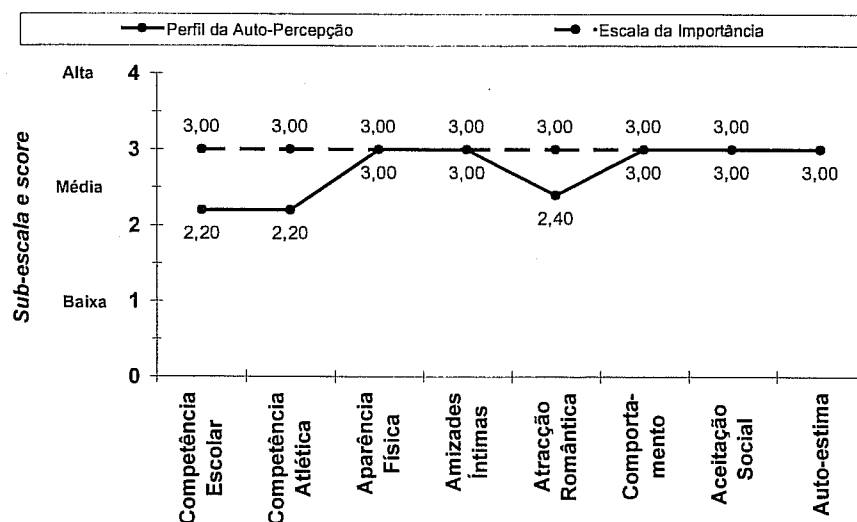
**Legenda:** CE: Competência **E**scolar; CA: Competência **A**tlética; AR: **A**tracção **R**omântica; AE: Auto **e**stima; AF: **A**parência **F**ísica; C: **C**omportamento; AS: **A**ceitação **S**ocial; AI: **A**mizades **I**ntimas.

**Discrepância: -0,32**

### 3.1 Análise da escala de auto-conceito e auto-estima /Estudo individual dos “scores” das subescalas

**Gráfico 5**

*Perfil da Auto-Percepção*



O Júlio percebe-se pior do que a importância atribuída, mas a diferença é mínima, acabando por não afectar a auto-estima que tem um valor de 3,00.

As subescalas nas quais mostram ter uma percepção da sua maior competência são as referentes à Aparência Física, Amizades Íntimas, Comportamento e Aceitação Social. Os valores de menor expressão situam-se nas subescalas: Atração Romântica, Competência Escolar e Competência Atlético. Todas as subescalas se encontram acima da média.

## 4. Escala da percepção da relação familiar

Relativamente à Escala da Percepção da Relação Familiar foram encontrados os seguintes valores médios.

**Quadro 12**

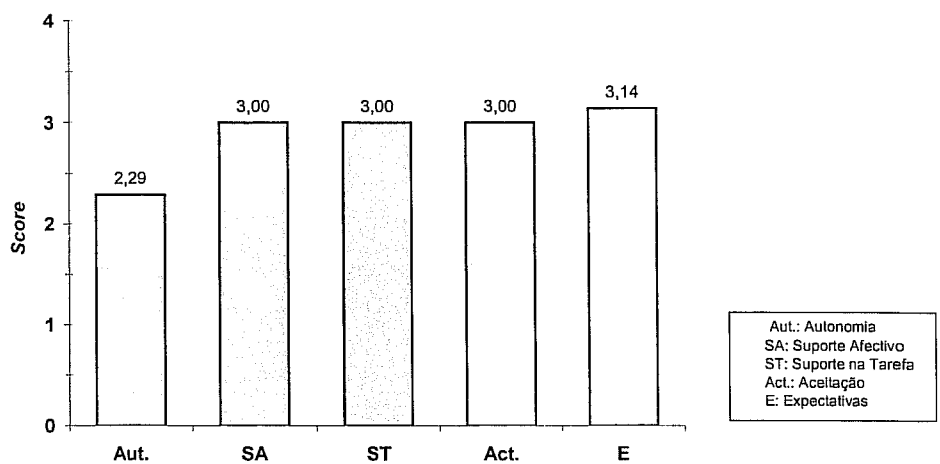
*Valores médios da Escala da Percepção da Relação Familiar*

Item	Aut	SA	ST	Act	E
Valores	2,29	3,00	3,00	3,00	3,14

**Legenda:** Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

**4.1 Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar**

**Gráfico 6**  
*Escala da Percepção da Relação Familiar*



Verifica-se na escala Expectativas, o valor máximo é de 3,14, seguido de valores iguais nas subescalas, Suporte Afetivo, Suporte na Tarefa e Aceitação, situando-se o valor mais baixo na Autonomia com 2,29.

Os valores encontram-se bastante uniformes, com excepção da subescala Autonomia. Todos os valores encontrados estão acima daquilo que se pode considerar a média.

**5. Análise dos “scores” da opção da acção altruísta**

**Quadro 13**  
*Opção da acção altruísta nos quatro dilemas*

	Dar	Confortar	Ajudar	Repartir	“Score”
Caso 3	1	1	1	1	4

Relativamente aos comportamentos altruístas nos quatro dilemas manifestados pelo Júlio, atinge um “score” de 4.

Esta foi mais uma criança que ficou com o seu projecto de vida adiado, contudo o vínculo afectivo estabelecido com a família de acolhimento é em tudo parecido com o filial.

A sua auto-estima positiva pode ser um dos factores de protecção contra as desadaptações.

## Caso 4

### Quadro 14

#### *Caracterização geral do caso 4*

Nome da criança	Data de Nasc. (idade actual)	Idade de colocação	Razão da colocação	Ano de escolaridade	Idade e habilitações académicas - Famílias
Dora	25-09-87 (12 anos e 2 meses)	> 1 ano	Morte da mãe e abandono do pai	5º ano	53 anos 4ª classe

### 1. Caracterização da situação

A Dora nasceu a 25/09/87, é de nacionalidade portuguesa, de raça branca e natural de Almada.

A Dora foi integrada com um irmão em Família de Acolhimento, tinha menos de um ano de idade tratando esta por “mãe”.

Pertence a um grupo de sete irmãos sendo ela a mais nova de todos.

Conhece o motivo porque vive neste agregado.

A razão da sua colocação teve a ver com a morte da mãe e abandono do pai.

Diz que conhece o pai, os tios e os avós, mas só convive com os irmãos e a avó paterna, visitando-os duas a três vezes por mês e quando os vê refere que é com muita “emoção, amor e paixão”.

Gostava de viver com eles, mas não pode por inexistência de condições sócio-educativas, pela avó ser já uma pessoa de idade avançada e ter a seu cargo 5 netos, no entanto, refere que também gosta muito da “mãe nova”.

### 2. Entrevista

#### Caracterização da família natural e situação pessoal

Diz conhecer o motivo porque vive nesta casa “a minha mãe morreu, estou a viver com a minha mãe nova, estou a viver com uma prima e um irmão que me dá sempre apoio”.

Conhece os restantes irmãos biológicos e vê-os com frequência na casa da avó paterna. E sobre o que faz e sente ao vê-los diz: “Dou beijinhos, cumprimento-os e passamos o dia juntos, é emoção, amor, paixão”.

Caracterização da família de acolhimento e integração na mesma

Com quem gosta mais de estar nesta família diz ser com o irmão (biológico), seguido da “mãe” e depois da prima.

Trata as pessoas desta família por “mãe”, irmão e prima.

Amigo preferido/confidente

Diz não ter nenhum amigo confidente “porque não me dou bem com a minha prima”.

Caracterização dele próprio do seu dia a dia, fins de semana

É uma menina que refere não gostar dela porque diz “não me sinto muito confiante em mim, não acredito naquilo que sou capaz”.

Gostaria de ter olhos azuis, cabelos loiros.

Não sabe com quem é parecida, mas gostaria de sê-lo “tanto com uma mãe como com outra. A outra porque nunca a vi e esta porque trata de mim e dá-me o que preciso”.

Acha que quem gosta muito dela são os irmãos e a “mãe”: “a mãe porque me dá o que preciso e os irmãos ajudam-me a fazer sentir confiante em mim de vez em quando”.

Tem tempo livre e não tem actividades extra escolares e gostaria de ter natação.

Os fins de semana vai ver a família biológica a Lisboa e outras vezes fica em Almada, brinca e faz os trabalhos da escola.

O quarto partilha-o com a mãe.

Ajuda nas tarefas de casa e brinca. Tem brinquedos só dela.

Gosto pela escola

Tem tempo para fazer os trabalhos escolares, gosta dos professores e diz ter poucos amigos, dizendo “brinco com alguns para tentar ser amiga deles”.

Faz os trabalhos sozinha e depois a monitora do ATL corrige-os.

Projecto de vida

Quando for crescida gostava de morar do outro lado do rio, porque é um sítio que tem muita vegetação.

“Gostava de viver no campo com animais, numa quinta, com alguns parentes e se a Sónia fosse minha amiga gostava de viver com ela”.

Como profissão “gostava de ser doutora” e se pudesse escolher um desejo “ajudava todas as pessoas do mundo”.

### Percepção da família

Considera que tem uma família, “a mãe, o irmão e a prima”, os irmãos biológicos que não vivem com ela, os primos e a avó.

Para ela uma família é “uma coisa muito grande a quem dou muita importância e que goste de mim”.

As pessoas em família conversam e discutem os seus problemas.

### **2.1. Análise da entrevista**

Conhece o motivo porque vive nesta casa, convive com frequência com a família biológica (irmãos).

As preferências dentro da família de acolhimento primeiro vão para o irmão e depois para a “mãe”.

Afirma não ter amigos.

Refere não gostar dela por não sentir confiança em si própria.

Gostava de ser diferente fisicamente e não sabe com quem é parecida mas gostaria de ser parecida tanto com uma mãe como com outra, “uma porque nunca a vi e esta porque trata de mim e dá-me o que preciso”.

Gosta dos professores e tem tempo para fazer os trabalhos da escola.

Considera que não tem muitos amigos na escola “brinco com alguns para tentar ser amiga deles”.

Tem projecto de futuro, pretende morar quando for crescida numa quinta com alguns parentes. E perspectiva ser doutora.

Como desejo escolheria ajudar todas as pessoas do mundo.

Considera como sua família a “mãe” de acolhimento e os irmãos biológicos.

A percepção que tem da família “é uma coisa muito grande a quem dou muita importância e que goste muito de mim”.

### 3. Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

Depois de avaliadas as resposta das crianças segundo os critérios já descritos chegou-se aos seguintes valores médios de Perfil de Auto-Percepção e Escala da Importância.

**Quadro 15**

*Valores médios de Perfil da Auto-Percepção e Escala da Importância*

Categorias	CE	CA	AF	AI	AR	C	AS	AE
Perfil de Auto-Percepção	3,33	2,80	1,60	2,00	2,00	2,60	3,40	2,40
Escala da Importância	3,50	3,00	3,50	3,50	2,50	3,50	2,50	

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

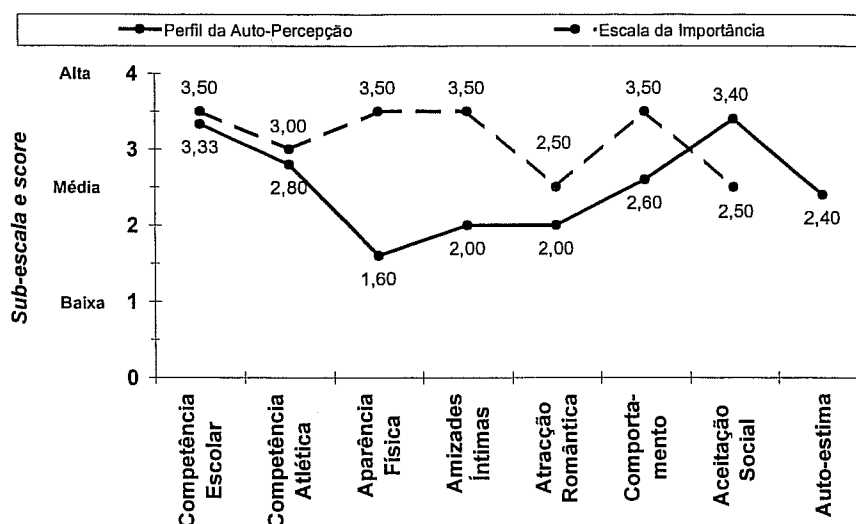
**Discrepância: -0,94**

#### 3.1 Análise da escala de auto-conceito e auto-estima /Estudo individual dos

*“scores” das subescalas*

**Gráfico 7**

*Perfil da Auto-Percepção*



A Dora percebe-se pior do que a importância atribuída, mas a diferença não é demasiado grande e acaba por não afectar muito a auto-estima que tem um valor de 2,40.

A subescala na qual mostra ter uma percepção da sua maior competência é na Competência Escolar e a de menor competência é a subescala Aparência Física ao invés da importância que lhe dá.

#### 4. Escala da percepção da relação familiar

Relativamente à Escala da Percepção da Relação Familiar foram encontrados os seguintes valores médios.

**Quadro 16**

*Valores médios da Escala da Percepção da Relação Familiar*

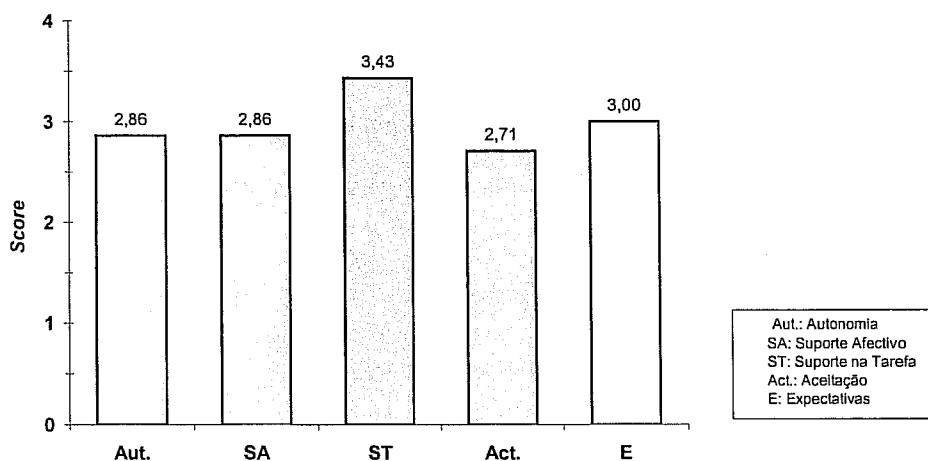
Item	Aut	SA	ST	Act	E
Valores	2,86	2,86	3,43	2,71	3,00

**Legenda:** Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

##### 4.1 Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar

**Gráfico 8**

*Escala da Percepção da Relação Familiar*



Como podemos constatar a subescala de maior valor encontra-se no Suporte da Tarefa, com 3,43. Seguindo-se das subescalas Expectativas e nas restantes verificamos valores mais baixos, mas aproximados.

O menor valor verifica-se na subescala Aceitação com 2,71.

Todos os valores encontrados estão acima daquilo que se pode considerar a média.

## 5. Análise dos “scores” da opção da acção altruísta

**Quadro 17**

*Opção da acção altruísta nos quatro dilemas*

	<b>Dar</b>	<b>Confortar</b>	<b>Ajudar</b>	<b>Repartir</b>	<b>“Score”</b>
Caso 4	0	0	0	0	0

Na opção da acção altruísta nos quatro dilemas o “score” verificado é de 0.

A Dora continua a manter uma forte ligação à família alargada e esta é uma alternativa utilizada sempre que o regresso à família biológica se mostra inviável, mas no seu caso as condições de retorno continuam inexistentes.

## Caso 5

### Quadro 18

#### *Caracterização geral do caso 5*

Nome da criança	Data de Nasc. (idade actual)	Idade de colocação	Razão da colocação	Ano de escolaridade	Idade e habilitações académicas - Famílias
Anabela	07-02-87 (12 anos e 9 meses)	> 6 anos	Morte da mãe e pai ausente	6º ano	53 anos 2ª classe

### 1. Caracterização da situação

A Anabela nasceu a 07/02/87 é de nacionalidade portuguesa de raça mestiça e natural de Almada.

Viveu com a mãe até aos cinco anos e por morte desta ficou a viver com a tia materna até aos 6 anos.

O pai biológico é ausente e apenas manteve algum contacto com a filha pelo telefone, fazia-lhe promessas de que a iria visitar mas nunca chegou a fazê-lo.

A mãe morreu de doença prolongada (cancro) e a tia assumiu a criança, mas devido também às sua situação de saúde e incapacidade sócio-educativa esta foi integrada numa família de acolhimento seleccionada pelo SAS de Almada.

Mantém contacto com o avô e a tia, mas não estão reunidas condições de retorno à família alargada.

Visita-os três a quatro vezes por mês diz ficar com “muita alegria” quando os vê.

### 2. Entrevista

#### Caracterização da família natural e situação pessoal

Conhece bem a razão porque vive nesta família de acolhimento, antes viveu com a mãe e depois com a tia. “A minha mãe morreu e a minha tia não tinha condições para tomar conta de mim porque está doente”.

Costuma ver o avô e diz sentir alegria quando o vê. Diz que gostava de viver com eles porque os tios e o avô compram-lhe bonecos e chocolate.

### Caracterização da família de acolhimento e integração na mesma

Nesta família com quem gostaria de viver era com a irmã, "aqui não como certas coisas, carne e peixe", embora considere que a família a trata bem.

### Amigo preferido/confidente

"É a Miriam, é muito minha amiga, converso com ela e ela traz-me cassetes de música para ouvir na escola porque aqui em casa a Graciete não deixa" (Graciete é a família de acolhimento).

### Caracterização dele próprio do seu dia a dia, fins de semana

Refere gostar dela, o que gosta mais é o cabelo e o que gosta menos é a cara. Gostava de ser parecida com a irmã "porque ela é minha irmã e porque assim vestíamos de igual". No entanto ela pensa que quem gosta muito dela "é a Miriam porque eu dou-lhe coisas e sou muito amiga dela".

Tem tempo livre, não tem actividades extra escolares e se tivesse escolheria ginástica.

Não tem um quatinho só dela, dorme com a irmã e outras crianças.

Com as pessoas desta família "brinco, trabalho, arrumo o quarto e ajudo a arrumar a casa".

Diz sentir diferença de tratamento em relação às filhas da família de acolhimento justificando "sim, não sei, mas é a diferença de cor" (esta criança é mulata).

### Gosto pela escola

Gosta de ir à escola, dos professores, tem muitos amigos lá, considera-se boa aluna e para fazer os trabalhos tem ajuda da filha da Família de Acolhimento.

### Projecto de vida

Quando for crescida quer morar em Vale Milhaços "com os meus amigos porque eu gosto muito deles".

Como profissão gostaria de ser vendedora, ou dona de uma loja para vender bonecos, fruta...

Como desejo "gostaria de fazer uma festa de anos com Barbies".

### Percepção da família

Considera que tem uma família, no entanto mistura os elementos biológicos com a família de acolhimento.

Para ela uma família "são muitos meninos, o pai e a mãe".

O que fazem as pessoas em família "dão comida, ajudam as crianças nos trabalhos escolares e arruma a casa".

## 2.1. Análise da entrevista

Conhece bem a razão porque vive nesta família de acolhimento: “a minha mãe morreu e a minha tia não tinha condições para tomar conta de mim porque está doente”.

Diz sentir diferença de tratamento em relação às filhas da família de acolhimento justificando “sim, não sei, mas é a diferença de cor” (esta criança é mulata).

Manifesta desejo de viver com a irmã, embora considere que a família a trata bem.

Refere que como amiga/confidente escolheu a Miriam “porque lhe empresta cassetes de música”.

Diz gostar dela, mas gostava de ser parecida com a irmã (a irmã é branca).

Para tempo livre escolheria ginástica.

Afirma gostar da escola, dos professores e considera-se boa aluna.

Como projecto de futuro deseja, quando for crescida, morar com os amigos, e como profissão pretende ser vendedora.

Considera ter uma família, no entanto mistura a família de acolhimento com a família biológica.

Para ela uma família “são muitos meninos, o pai e a mãe”.

## 3. Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

Depois de avaliadas as resposta das crianças segundo os critérios já descritos chegou-se aos seguintes valores médios de Perfil de Auto-Percepção e Escala da Importância.

**Quadro 19**

*Valores médios de Perfil da Auto-Percepção e Escala da Importância*

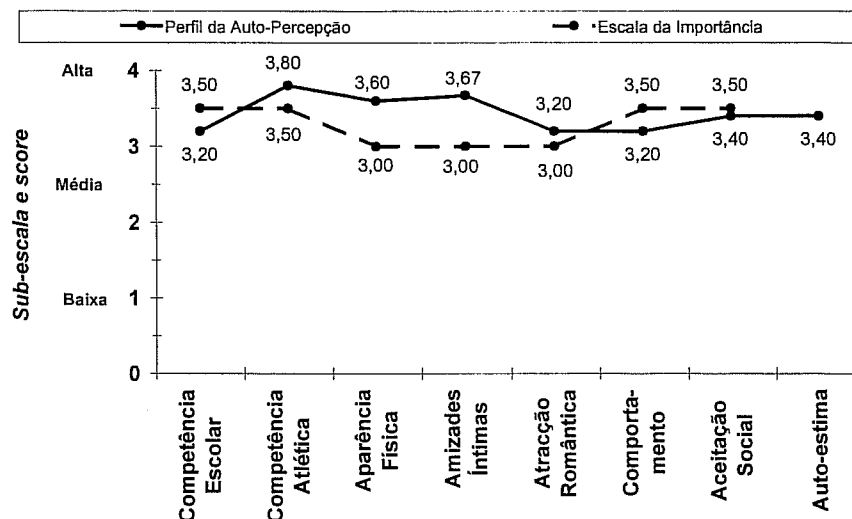
Categorias	CE	CA	AF	AI	AR	C	AS	AE
Perfil de Auto-Percepção	2,60	2,00	1,60	3,33	2,20	2,60	2,40	2,40
Escala da Importância	3,17	3,00	3,00	3,50	3,00	3,00	3,00	

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,72**

### 3.1 Análise da escala de auto-conceito e auto-estima /Estudo individual dos “scores” das subescalas

**Gráfico 9**  
*Perfil da Auto-Percepção*



A Anabela percebe-se pior do que a importância atribuída, mas a diferença não é muito grande e acaba por não afectar muito a auto-estima, que tem um valor de 2,40.

A subescala na qual mostra ter uma percepção da sua menor competência é na subescala Aparência Física ao invés da importância que lhe dá.

O valor mais elevado verifica-se nas subescalas Amizades Íntimas cuja percepção está muito próxima da importância que lhe atribui.

#### 4. Escala da percepção da relação familiar

Relativamente à Escala da Percepção da Relação Familiar foram encontrados os seguintes valores médios.

**Quadro 20**

*Valores médios da Escala da Percepção da Relação Familiar*

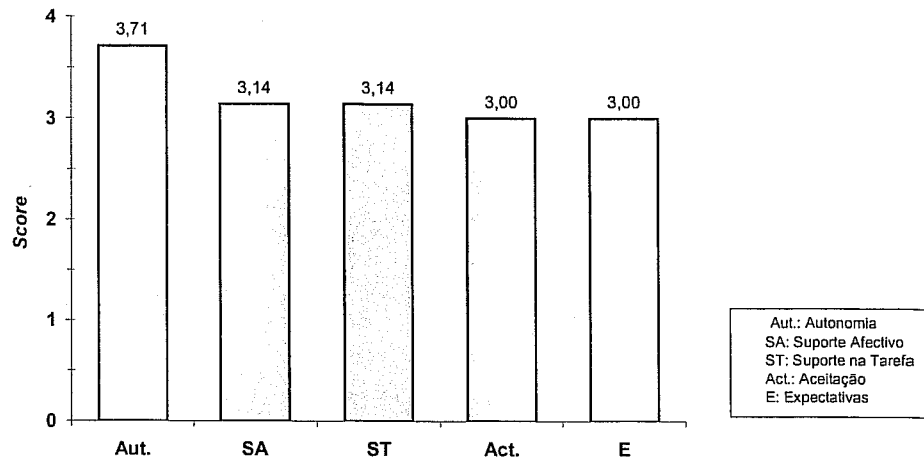
Item	Aut	SA	ST	Act	E
Valores	2,71	3,14	3,14	3,00	3,00

**Legenda:** Aut: Autonomia; AS: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

#### 4.1 Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar

**Gráfico 10**

*Escala da Percepção da Relação Familiar*



Os valores apresentam-se quase todos uniformes verificando-se, no entanto, o maior valor na subescala Autonomia com 3,71 e o menor situa-se nas subescalas Aceitação e Expectativas com valor 3,00.

Todos os valores encontrados estão acima daquilo que se pode considerar a média.

#### 5. Análise dos “scores” da opção da acção altruísta

**Quadro 21**

*Opção da acção altruísta nos quatro dilemas*

	Dar	Confortar	Ajudar	Repartir	“Score”
Caso 5	0	0	0	1	1

Na opção de acção altruísta nos quatro dilemas apresenta um “score” de 1.

A Anabela é outra das jovens cujo seu projecto de vida foi adiado. Continua a manter uma forte relação com a família alargada, não manifestou o mesmo entusiasmo pela família de acolhimento, revelando até algumas privações ao nível alimentar pela família ser vegetariana.

## Caso 6

### Quadro 22

#### Caracterização geral do caso 6

Nome da criança	Data de Nasc. (idade actual)	Idade de colocação	Razão da colocação	Ano de escolaridade	Idade e habilitações académicas - Famílias
Sónia	26-01-88 (11 anos e 11 meses)	> 6 anos	Morte da mãe sem pai registral	5º ano	53 anos 2ª classe

### 1. Caracterização da situação

A Sónia nasceu a 26/01/88 é de nacionalidade portuguesa, de raça branca e natural de Almada.

Viveu com a mãe até aos 4 anos e por morte desta ficou com a tia materna até aos 5 anos.

A mãe morreu de doença prolongada (cancro) e a tia assumiu a criança, mas devido também à sua situação de saúde e incapacidade sócio-educativa esta foi integrada numa família de acolhimento seleccionada pelo SAS de Almada.

Não tem pai registral, mas continua a manter contacto com a tia e a avó, sem, no entanto, se perspectivar o retorno à família alargada.

Visita-os três a quatro vezes por mês diz ficar muito feliz quando os vê.

### 2. Entrevista

#### Caracterização da família natural e situação pessoal

Conhece a razão porque vive com esta família, viveu primeiro com a mãe, depois desta morrer viveu com a tia “mas a minha tia não tinha condições e eu estava a perder a escola”.

Só conhece alguns irmãos, sabe que são nove, mas apenas vê a tia e a avó, refere que gostaria de viver com eles “porque eles foram os meus primeiros familiares mais íntimos”.

#### Caracterização da família de acolhimento e integração na mesma

Na família de acolhimento com quem mais gosta de estar é com a Graciete porque diz “ela cuida bem de mim e preocupa-se comigo”.

Amigo preferido/confidente

Como amiga tem a Luísa que é irmã da Carla e da Elsa e que vivem também com a Graciete e conversa “sobre amigos, sobre segredos”.

Caracterização dele próprio do seu dia a dia, fins de semana

Gosta dela, e o que mais aprecia em si “é o meu corpo” e o que gosta menos “é a minha maneira de ser”, “gostava de ser loira, parecida com o Rúben” (o Rúben foi um menino que também esteve nesta família).

Pensa que quem gosta muito dela é a tia “porque foi ela que me criou desde pequenina”.

Não tem actividades extra escolares e se pudesse escolheria a natação.

Reparte o quarto com outros meninos.

Com as pessoas desta família costuma ir à Igreja, passear e arrumar a casa.

Considera que gostam dela, mas sente diferença no tratamento em relação aos filhos da família, argumentando “por serem filhos dela”.

Costuma fazer compras para ela, mas os brinquedos e as roupas não são só suas, “também são das outras crianças”.

Com quem costuma brincar e falar é com a Carla, sua amiga, “conversamos sobre o dia a dia da escola e de segredos”.

Gosto pela escola

Refere gostar da escola, diz no entanto que não tem muito tempo para fazer os trabalhos “porque às vezes estou a arrumar a casa ou a fazer outras tarefas que ainda não acabei”.

Diz ter muitos amigos, considera ser boa aluna. “Gosto da escola porque é uma actividade onde nós aprendemos a aprender algo para o futuro”.

Projecto de vida

Quando for crescida quer morar ao pé da tia, com a Carla, que é sua amiga “porque é uma amiga em quem posso confiar”.

Como profissão refere que quer trabalhar num hotel, “ser hoteleira para servir à mesa”.

Como desejo escolheria “que os meus pais estivessem juntos” (não tem pais).

Percepção da família

Considera ter família e as pessoas da sua família são “a minha tia, o meu avô e a Graciete entre aspas”.

Uma família para ela é “um casal unido onde ensinam os seus filhos para o futuro”.

---

O que fazem as pessoas em família, para ela, "conversam, resolvem os seus problemas, ajudam e trabalham".

### 2.1. Análise da entrevista

A Sónia conhece a razão porque vive com esta família.

Refere que na família de acolhimento com quem gosta mais de estar é com a Graciete porque diz "ela cuida bem de mim e preocupa-se comigo".

Pensa que quem gosta muito dela é a tia biológica "porque foi quem me criou desde pequenina".

Conhece alguns irmãos, mas só convive com a tia e o avô. Refere que gostaria de viver com eles "porque eles foram os meus primeiros familiares mais íntimos".

Gosta dela e o que aprecia mais em si diz ser o seu corpo.

Gosta da escola e tem lá muitos amigos e considera-se boa aluna.

Como projecto de futuro, tenciona morar, quando for crescida, ao pé da tia e da amiga e ter uma profissão ligada à hotelaria.

Relativamente à percepção da família, considera ter uma família embora junte os elementos da família biológica com a de acolhimento. Refere que para ela uma família é um casal unido onde ensinam os filhos para o futuro.

### 3. Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

Depois de avaliadas as respostas das crianças segundo os critérios já descritos chegou-se aos seguintes valores médios de Perfil de Auto-Percepção e Escala da Importância.

#### Quadro 23

##### Valores médios de Perfil da Auto-Percepção e Escala da Importância

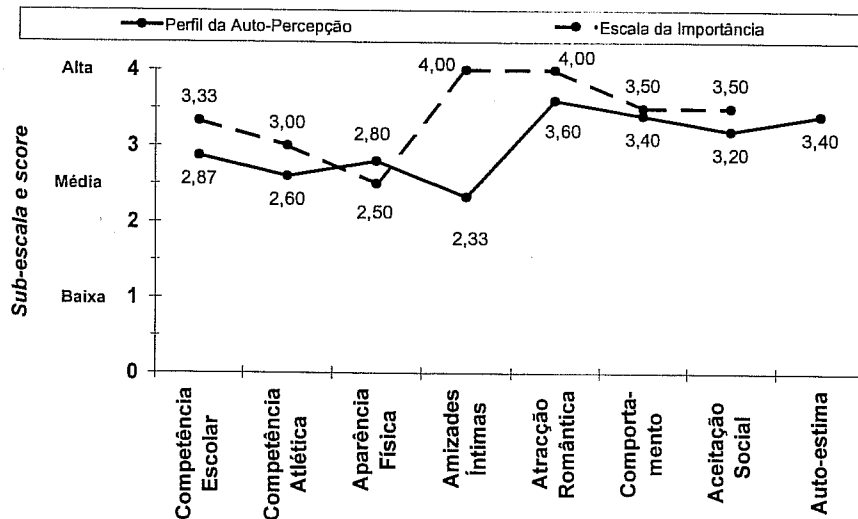
Categorias	CE	CA	AF	AI	AR	C	AS	AE
Perfil de Auto-Percepção	2,87	2,60	2,80	2,33	3,60	3,40	3,20	3,40
Escala da Importância	3,33	3,00	2,50	4,00	4,00	3,50	3,50	

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,60**

### 3.1 Análise da escala de auto-conceito e auto-estima /Estudo individual dos "scores" das subescalas

**Gráfico 11**  
*Perfil da Auto-Percepção*



A Sónia percebe-se pior do que a importância atribuída, mas a diferença é muito pequena e acaba por não afectar a auto-estima que tem um valor de 3,40.

A subescala onde mostra ter uma percepção da sua maior competência é a referente à Atração Romântica ao invés da importância que lhe dá. E a menor competência é a referente à subescala Aparência Física. Todas as restantes subescalas se encontram com valores aproximados e todos acima da média.

#### 4. Escala da percepção da relação familiar

Relativamente à Escala da Percepção da Relação Familiar foram encontrados os seguintes valores médios.

**Quadro 24**

*Valores médios da Escala da Percepção da Relação Familiar*

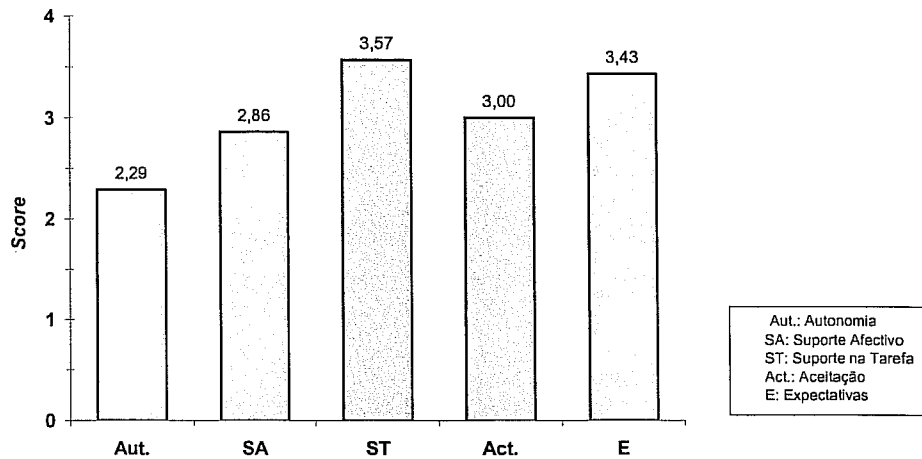
Item	Aut	SA	ST	Act	E
Valores	2,29	2,86	3,57	3,00	3,43

**Legenda:** Aut: Autonomia; AS: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

#### 4.1 Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar

**Gráfico 12**

*Escala da Percepção da Relação Familiar*



O valor máximo de 3,57 situa-se na subescala Suporte na Tarefa, seguido das subescalas Expectativas, Aceitação, Suporte Afectivo e o valor menor situa-se na subescala Autonomia com 2,29.

Todos os valores encontrados estão acima daquilo que se pode considerar a média.

#### 5. Análise dos “scores” da opção da acção altruísta

**Quadro 25**

*Opção da acção altruísta nos quatro dilemas*

	Dar	Confortar	Ajudar	Repartir	“Score”
Caso 6	1	1	1	1	4

Na opção da acção altruísta nos quatro dilemas apresenta um “score” de 4.

A Sónia aparentemente parece estar bem integrada em família de acolhimento embora continue a manter uma forte ligação com a família alargada.

## Caso 7

### Quadro 26

#### Caracterização geral do caso 7

Nome da criança	Data de Nasc. (idade actual)	Idade de colocação	Razão da colocação	Ano de escolaridade	Idade e habilitações académicas - Famílias
Mariana	22-01-87 (12 anos e 11 meses)	< 6 anos	Abandono da mãe e incapacidade educativa do pai	7º ano	65 anos analfabeta

### 1. Caracterização da situação

A Mariana nasceu a 22/01/87 é de nacionalidade portuguesa de raça mestiça de origem cabo-verdiana, natural de Almada.

Os pais separaram-se tinha ela alguns meses de idade e a partir dessa altura a mãe abandonou os filhos e nunca mais apareceu.

A Mariana e um irmão ficaram ao cuidado do pai que os criou com o apoio de uma ama até à idade de 6 anos.

Por essa altura o pai recorreu ao Serviço Social da Segurança Social para arranjar uma família de acolhimento argumentando que tinha de ir trabalhar para longe. A Mariana viveu na família durante aproximadamente 6 anos. Trata as pessoas da família por "tia", mas vive com muitas saudades da mãe.

Presentemente, o pai refez a sua vida, casou de novo, tem emprego mais perto e habitação, estando os Serviços a estudar a hipótese da Mariana retornar à sua família biológica com quem, afinal, manteve sempre contacto estreito.

### 2. Entrevista

#### Caracterização da família natural e situação pessoal

A Mariana vive com a família de acolhimento desde a idade dos 6 anos. Conhece a razão pela qual habita este agregado, "os pais separaram-se e a Seg. Social arranjou uma ama". Refere conhecer a maior parte da família biológica "só não conheço a minha mãe, mas ela às vezes manda beijinhos por uma senhora. Ela não fala porque tem medo do meu pai".

### Caracterização da família de acolhimento e integração na mesma

Entre as pessoas da Família de Acolhimento com quem mais gosta de estar é com a “tia, porque estamos sempre a brincar”.

### Amigo preferido/confidente

É a “tia” mas “mais confidente mesmo é uma amiga da escola”.

### Caracterização dele próprio do seu dia a dia, fins de semana

O que aprecia mais nela “é o meu jeito de ser, sei pensar e agir, sou parecida à minha mãe” (desconhece a mãe).

O que gosto menos “é o meu cabelo que é parecido com uma tia materna”.

Pensa que quem gosta muito dela é a “tia” e “a minha mãe, ela manda-me beijinhos e não me vê porque o meu pai não deixa”.

Considera que tem tempo livre e das actividades extra escolares gostava de ter natação.

Os fins de semana são passados a brincar e outras vezes vai para a rua.

Gosta de estar acompanhada, o quarto é repartido com outra menina.

Como as pessoas desta família costuma brincar, fazer jogos e os trabalhos escolares. Costuma também fazer compras e compra roupas e perfumes.

Sente que às vezes é tratada de modo diferente dos filhos da casa.

### Gosto pela escola

Gosta da escola e dos professores, tem tempo para fazer os trabalhos, considera-se boa aluna e diz ter muitos amigos na escola.

### Projecto de vida

Quando for crescida gostava de morar “numa vivenda, com a minha tia e a minha mãe, porque assim ficava mais perto da minha mãe e da pessoas que me criou”.

Como profissão escolheria ser pasteleira e se pudesse escolher um desejo “desejava que o mundo ficasse em paz e eu se pudesse ficava também com a minha mãe”.

### Percepção da família

Considera como sua família a “tia”, as “primas” e o irmão. “Esta é a minha família porque eles estão a criar-me”.

Para ela uma família “são as pessoas que me dão carinho, sabem entender-me quando eu tenho dificuldades e falam sobre como nós estamos na escola e no ATL”.

## 2.1. Análise da entrevista

A Mariana conhece a razão porque vive com a Família de Acolhimento.

Pensa que quem gosta muito dela é a “tia” e a mãe porque lhe manda beijinhos.

Conhece a maior parte da família biológica, e só não conhece a mãe embora “ela às vezes mande beijinhos por uma senhora”.

O que mais aprecia nela é o seu jeito de ser porque diz “sei pensar e agir”.

Considera-se parecida com a mãe biológica, embora a desconheça.

Gosta da escola e dos professores e considera-se boa aluna.

Tem projecto de futuro. Pensa vir a morar com a “tia”, as “primas” e o irmão. Como profissão escolhe ser pasteleira.

Relativamente à percepção da família, diz “são as pessoas que me dão carinho, sabem entender-me quando eu tenho dificuldades...”.

## 3. Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

Depois de avaliadas as resposta das crianças segundo os critérios já descritos chegou-se aos seguintes valores médios de Perfil de Auto-Percepção e Escala da Importância.

**Quadro 27**

*Valores médios de Perfil da Auto-Percepção e Escala da Importância*

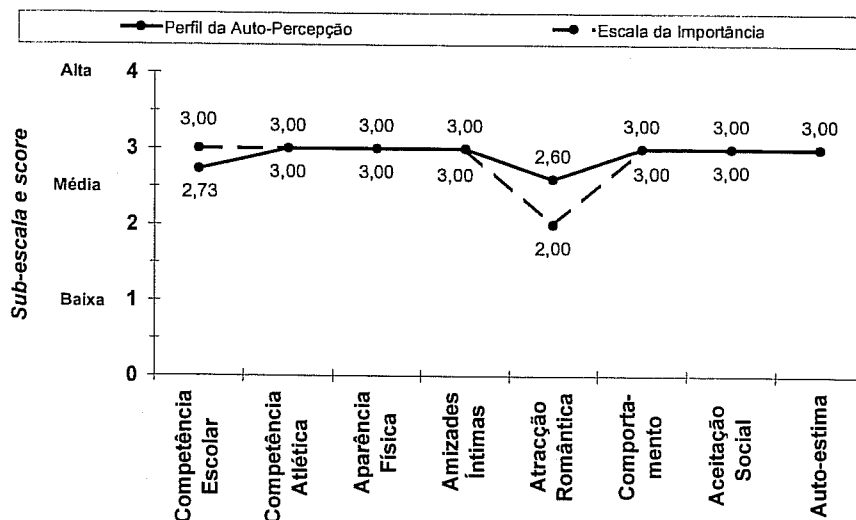
<b>Categorias</b>	<b>CE</b>	<b>CA</b>	<b>AF</b>	<b>AI</b>	<b>AR</b>	<b>C</b>	<b>AS</b>	<b>AE</b>
Perfil de Auto-Percepção	2,73	3,00	3,00	3,00	2,60	3,00	3,00	3,00
Escala da Importância	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,04**

### 3.1. Análise da escala de auto-conceito e auto-estima /Estudo individual dos "scores" das subescalas

**Gráfico 13**  
*Perfil da Auto-Percepção*



A Mariana apresenta um percepção muito próximo da sua importância daí não afectar a sua auto-estima, que tem um valor de 3,00.

A subescala onde mostra ter uma percepção da sua menor competência é a referente à Atração Romântica, aproximando-se da importância que lhe atribui.

As restantes subescalas encontram-se com valores iguais com excepção da subescala Competência Escolar.

#### 4. Escala da percepção da relação familiar

Relativamente à Escala da Percepção da Relação Familiar foram encontrados os seguintes valores médios.

**Quadro 28**

*Valores médios da Escala da Percepção da Relação Familiar*

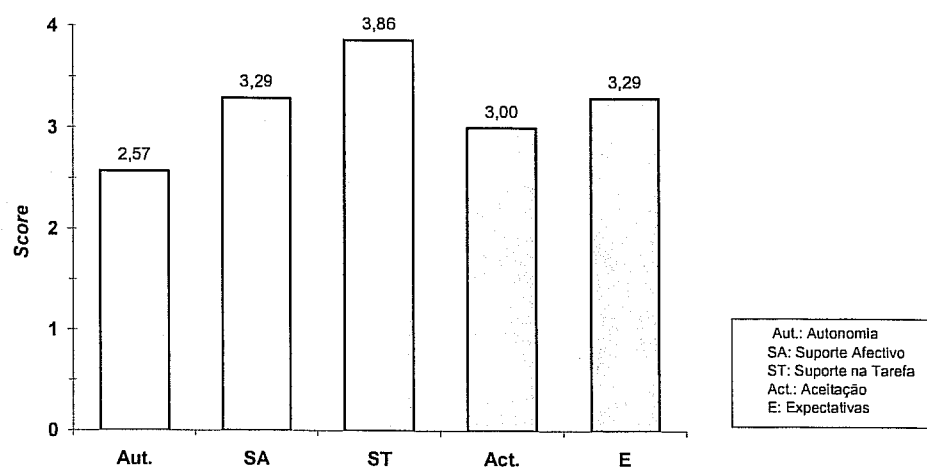
Item	Aut	SA	ST	Act	E
Valores	2,57	3,29	3,86	3,00	3,29

**Legenda:** Aut: Autonomia; AS: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

### 4.1 Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar

**Gráfico 14**

*Escala da Percepção da Relação Familiar*



O valor mais alto encontra-se na subescala Suporte na Tarefa com valor de 3,86, seguido de Expectativa, Suporte Afetivo e Aceitação, o menor valor situa-se na subescala Autonomia com 2,57.

Todos os valores encontrados estão acima do que se pode considerar a média.

### 5. Análise dos “scores” da opção da acção altruísta

**Quadro 29**

*Opção da acção altruísta nos quatro dilemas*

	Dar	Confortar	Ajudar	Repartir	“Score”
Caso 7	1	1	1	1	4

Na opção da acção altruísta nos quatro dilemas apresenta um “score” de 4.

Como projecto de vida para a Mariana estuda-se a hipótese de retorno à família biológica.

## Caso 8

### Quadro 30

#### Caracterização geral do caso 8

Nome da criança	Data de Nasc. (idade actual)	Idade de colocação	Razão da colocação	Ano de escolaridade	Idade e habilitações académicas – Famílias
Filipa	29-06-87 (12 anos e 5 meses)	< 8 anos	Morte do pai e negligência da mãe	5º ano	37 anos 2º ano

### 1. Caracterização da situação

A Filipa nasceu a 29/6/87 é de nacionalidade portuguesa, de raça branca e natural de Almada.

Esta criança viveu até aos 8 anos num meio de extrema degradação humana.

O pai, enquanto vivo, era o suporte do agregado familiar, quer quanto à alimentação dos filhos, quer quanto à higiene, hábitos e regras.

Após o falecimento deste originado por uma embolia cerebral, a Filipa e mais 3 irmãos começaram a ter privações de várias ordens devido ao alcoolismo crónico da mãe.

A situação foi posta a tribunal pela assistente social que trabalhava na zona e as crianças foram confiadas judicialmente à Segurança Social que ficou com a responsabilidade da sua retirada e integração das mesmas em famílias de acolhimento ou instituição para o efeito.

Os irmãos foram separados e a Filipa foi acolhida numa família seleccionada pelo Serviço sendo conhecida da mesma pois era para onde ela fugia nos momentos de maior crise familiar.

Os outros irmãos, dois foram também acolhidos por uma família de acolhimento e outro colocado numa instituição, devido a ter já 14 anos e com alguns indícios de pré-delinquência.

### 2. Entrevista

#### Caracterização da família natural e situação pessoal

A Filipa viveu com a mãe até que aos 8 anos, não sabe porque vive neste agregado: “pensei que era só para ficar um fim de semana, mas fiquei mais tempo porque a minha mãe não tem condições”.

Conhece a família biológica e vê-os muitas vezes, “quase todos os fins de semana e gostava de viver com eles”.

Caracterização da família de acolhimento e integração na mesma

Nesta família com quem gosta mais de estar é com a Elsa (uma criança de 3 anos), “mas gosto do Fernando e da Isabel”.

Trata-os por “tios”.

Amigo preferido/confidente

“É a Elsa, brinco com ele, ela tem muitos brinquedos e eu já sou muito crescida e por isso não tenho”.

Caracterização dele próprio do seu dia a dia, fins de semana

A Filipa gosta dela: “o que mais gosto é do meu cabelo, o que menos gosto é dos meus dentes”, no entanto gostava de ter “o cabelo grande, olhos azuis por serem parecidos com as das outras minhas irmãs”.

Não sabe quem é que gosta muito dela.

Tem tempo livre e não tem actividades extra-escolares, se pudesse escolheria a natação.

Aos fins de semana vê televisão e gosta de estar com a amiga Tânia, amiga da escola.

Tem um quarto só para ela e ajuda em todas as tarefas da casa.

Considera que tem um tratamento diferente da Elsa, argumentando “porque a Elsa é ainda pequenina e eu já sou crescida”.

Vai às compras e compra “coisas para comer, brinquedos não porque são para a Elsa, mas eu brinco com eles”.

Diz que passa muito tempo com esta família e fala com ela sobre a escola.

Gosto pela escola

Gosta da escola, tem tempo para fazer os trabalhos mas “às vezes sou um bocado preguiçosa”.

Considera-se boa aluna e tem muitos amigos na escola.

Projecto de vida

Quando for crescida gostava de morar “numa casa só minha”. Como profissão escolhia ser polícia ou bombeiro.

O desejo que escolheria “é que acabassem com a droga”.

Percepção da família

Refere ter uma família, são “a Isabel, o Fernando, a Elsa, a Cristina (madrinha da Elsa) e a avó da Elsa”.

Para ela uma família “é ter amigos e conviver com eles”.

Relativamente à questão o que é que as pessoas fazem em família, respondeu “comemoram e brincam”.

### 2.1. Análise da entrevista

A Filipa pensou que ficava com a família de acolhimento apenas um fim de semana.

Refere que nesta família com quem mais gosta de estar é com a Elsa (uma criança de 3 anos), refere que não sabe quem gosta dela.

Diz ter um tratamento diferente da Elsa porque a Elsa é pequenina.

Conhece a família biológica, vê-a muitas vezes, manifesta vontade de viver com eles.

Afirma gostar dela.

Gosta da escola mas considera-se preguiçosa.

Como projecto de futuro perspectiva morar quando for crescida numa casa só dela, como profissão escolhe ser polícia ou bombeira.

Relativamente à percepção da família refere que uma família “é ter amigos e conviver com eles” e que as pessoas em família “comemoram e brincam”.

### 3. Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

Depois de avaliadas as resposta das crianças segundo os critérios já descritos chegou-se aos seguintes valores médios de Perfil de Auto-Percepção e Escala da Importância.

**Quadro 31**

*Valores médios de Perfil da Auto-Percepção e Escala da Importância*

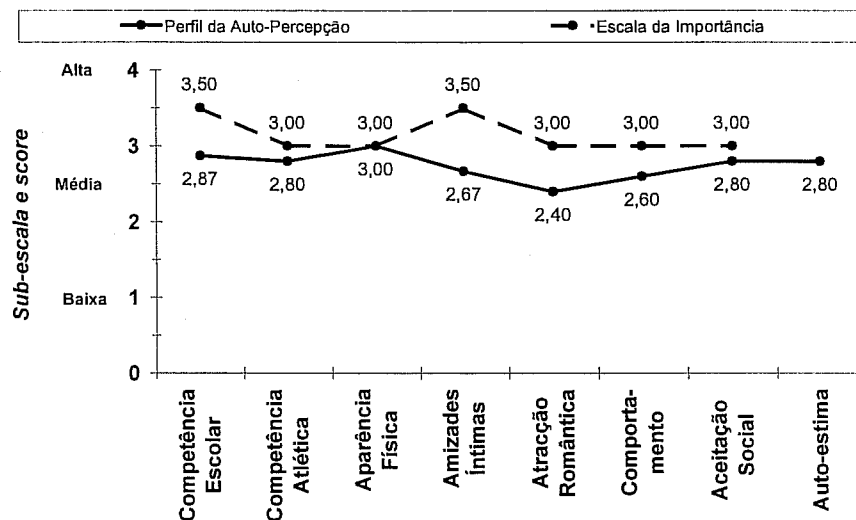
<b>Categorias</b>	<b>CE</b>	<b>CA</b>	<b>AF</b>	<b>AI</b>	<b>AR</b>	<b>C</b>	<b>AS</b>	<b>AE</b>
Perfil de Auto-Percepção	2,87	2,80	3,00	2,67	2,40	2,60	2,80	2,80
Escala da Importância	3,50	3,00	3,00	3,50	3,00	3,00	3,00	

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,50**

### 3.1. Análise da escala de auto-conceito e auto-estima /Estudo individual dos "scores" das subescalas

**Gráfico 15**  
*Perfil da Auto-Percepção*



A Filipa apercebe-se pior do que a importância atribuída, mas a diferença não é grande e acaba por não afectar a auto-estima, que tem um valor de 2,80.

A subescala onde mostra uma percepção da sua maior competência é a referente à Competência Escolar e a referente à sua menor competência é a referente à Atracção Romântica. As restantes subescalas encontram-se com valores aproximados e acima da média.

#### 4. Escala da percepção da relação familiar

Relativamente à Escala da Percepção da Relação Familiar foram encontrados os seguintes valores médios.

**Quadro 32**

*Valores médios da Escala da Percepção da Relação Familiar*

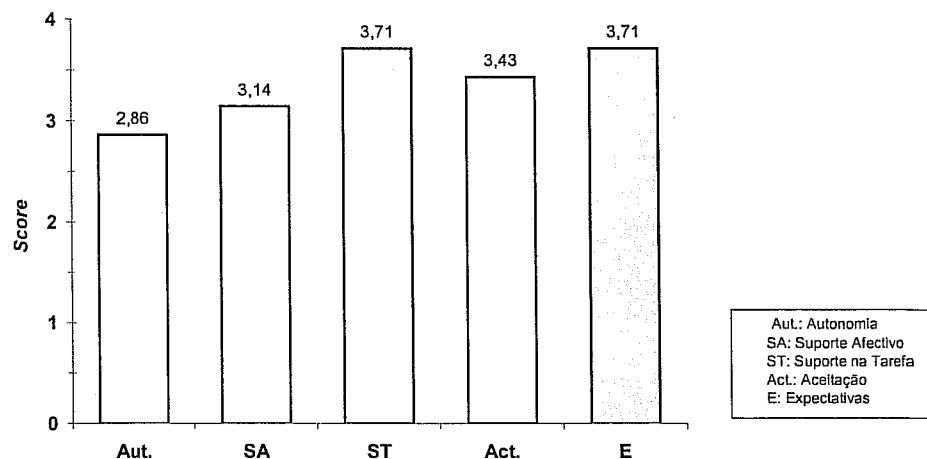
Item	Aut	SA	ST	Act	E
Valores	2,86	3,14	3,71	3,43	3,71

**Legenda:** Aut: Autonomia; AS: Suporte Afetivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

#### 4.1 Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar

**Gráfico 16**

*Escala da Percepção da Relação Familiar*



Como se pode constatar os valores mais elevados situam-se nas subescalas Suporte na Tarefa e Expectativas, com 3,71. O menor valor vai para a subescala da Autonomia, com 2,86, as restantes subescalas encontram-se com valores aproximados.

Todos os valores encontrados estão acima daquilo que se pode considerar a média.

#### 5. Análise dos “scores” da opção da acção altruísta

**Quadro 33**

*Opção da acção altruísta nos quatro dilemas*

	Dar	Confortar	Ajudar	Repartir	“Score”
Caso 8	0	0	1	0	1

Na opção da acção altruísta nos quatro dilemas apresenta um “score” de 1.

A Filipa diz desconhecer as razões porque está em acolhimento familiar embora acrescente que a mãe não tem condições para estar com ela.

## Caso 9

### Quadro 34

#### Caracterização geral do caso 9

Nome da criança	Data de Nasc. (idade actual)	Idade de colocação	Razão da colocação	Ano de escolaridade	Idade e habilitações académicas - Famílias
Susana	25-03-87 (12 anos e 8 meses)	> 6 anos	Abandono da mãe sem pai registral	6º ano	53 anos 4ª classe

### 1. Caracterização da situação

A Susana nasceu a 25/03/87 é de nacionalidade portuguesa e de raça branca, natural de Peniche a residir em Almada.

Até aos 6 anos a Sónia viveu com a mãe em Peniche mas sempre entregue ao cuidado de amas. Como ela própria refere “vivi com umas amas. Lembro-me que uma ama me empurrou e eu bati com a vista contra uma pedra e feri-me”.

A mãe dedicava-se à prostituição e abandonava a filha na casa de amas, por vezes, por períodos longos.

Aos 6 anos foi integrada em família de acolhimento seleccionada para o efeito.

Tem mais irmãos, mas não convive com todos nem os conhece a todos. Visita a avó materna quatro a cinco vezes por ano e tem uma irmã a viver em Lisboa que a vê todos os meses.

Manifesta desejo de viver com todos eles porque como refere “assim estávamos os irmãos todos em conjunto estamos todos mais unidos e sinto saudades”.

### 2. Entrevista

#### Caracterização da família natural e situação pessoal

A Susana tinha quase 6 anos quando veio viver para este agregado. Antes viveu com amas: “lembro-me que uma ama empurrou-me e eu bati com a vista contra uma pedra e eu feri-me”.

O motivo porque viveu aí alega que “a minha mãe queria que eu fosse bem educada e a minha mãe não me podia educar”.

Conhece alguns elementos da família biológica e dos outros não sabe nem o nome nem onde moram, não vê a família com frequência (4 ou 5 vezes por ano).

Gostaria de viver com eles porque “assim estávamos os irmãos todos em conjunto, estávamos todos mais unidos e sinto saudades”.

#### Caracterização da família de acolhimento e integração na mesma

Nesta família gosta de estar com a prima Dalila “porque ela é muito querida, ela é como se fosse uma irmã”.

Trata as pessoas com quem vive por “tia” e “primos”.

#### Amigo preferido/confidente

É a prima Dalila, “confio os segredos nela”.

Conversam sobre coisas que se passam na escola “e quando a minha tia está enervada eu e a Dalila vamos conversar para o quarto”.

#### Caracterização dele próprio do seu dia a dia, fins de semana

Refere não gostar dela: “porque me sinto mal educada, não é a minha tia a educar-me mal eu sou agressiva para as pessoas”.

O que gosta mais nela é o cabelo e o que gosta menos é “o resto do corpo”.

Gostava de ser mais bonita “como a minha prima Dalila, porque eu acho-a mais bonita e mais importante do que eu”.

Pensa que quem gosta muito dela é a sua “tia”, “porque a minha “tia” preocupa-se demais comigo e está a criar-me e a educar-me”.

Tem tempo livre, não tem actividades extra escolares e se pudesse ter “gostava de desporto ou música”.

Considera os fins de semana bons, às vezes sai com esta família, outras vezes fica em casa.

Gosta de estar acompanhada e escolheria a prima para sua companhia.

O quarto é dividido com a prima.

Ajuda nas tarefas de casa, estuda e brinca.

Tem roupas e calçado só seus “mas não tenho tudo o que quero e preciso. Às vezes eu acho que a roupa já está velha e os ténis, mas a tia diz que não”.

#### Gosto pela escola

Gosta da escola, gosta dos professores, tem muitos amigos na escola “é quase a minha turma inteira”. Considera-se uma aluna “assim assim”.

Nos trabalhos escolares às vezes é ajudada pelo primo e tem tempo para estudar.

#### Projecto de vida

---

Quando for crescida refere que quer morar num sítio “com a minha tia e com os meus primos, porque acho que me tratam bem”.

Como profissão gostaria de ser educadora “porque adoro crianças”.

O desejo que escolheria era “que voltasse a ver os meus pais”.

### Percepção da família

Considera que tem uma família, responde “acho mais ou menos a minha tia e os meus primos”.

Uma família, para ela, “é uma coisa muito importante, é a melhor coisa que há na vida”.

À pergunta o que fazem as pessoas em família respondeu “estudamos, ajudamo-nos, divertimo-nos e os pais dão carinho aos filhos”.

## **2.1. Análise da entrevista**

A Susana conhece o motivo porque está a viver numa família de acolhimento, antes viveu em casa de amas de quem tem más recordações. Desculpabiliza a mãe, dizendo “a minha mãe queria que eu fosse bem educada e a minha mãe não me podia educar”. Pensa que quem gosta muito dela é a sua “tia” na família de acolhimento.

Embora sinta diferença na forma como é tratada em relação às outras crianças do agregado: “às vezes a Dalila está sempre agarrada à minha tia e a tia deixa e eu quero-me agarrar a e a Dalila não deixa porque diz que a tia é só dela”.

Conhece alguns elementos da família biológica e vê-os de vez em quando.

Refere que com quem mais gosta de estar nesta família é com a prima.

Como amigo preferido/confidente tem a prima, “confio os segredos nela”.

Refere não gostar dela porque se sente mal educada.

Como actividades extra escolares escolheria desporto ou música.

Gosta da escola e dos professores, tem muitos amigos na escola e considera-se uma aluna “assim assim”.

Como projecto de futuro, perspectiva morar, quando for crescida, com a “tia”.

Como profissão escolhe ser educadora.

O desejo escolhido é o de voltar a ver os seus pais.

Relativamente à percepção da família considera que tem uma família, sendo esta para ela “uma coisa muito importante, é a melhor coisa que há na vida”.

### 3. Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

Depois de avaliadas as resposta das crianças segundo os critérios já descritos chegou-se aos seguintes valores médios de Perfil de Auto-Percepção e Escala da Importância.

**Quadro 35**

*Valores médios de Perfil da Auto-Percepção e Escala da Importância*

Categoria	CE	CA	AF	AI	AR	C	AS	AE
Perfil de Auto-Percepção	2,67	3,60	2,20	2,33	3,00	2,60	2,80	2,40
Escala da Importância	3,33	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,50	

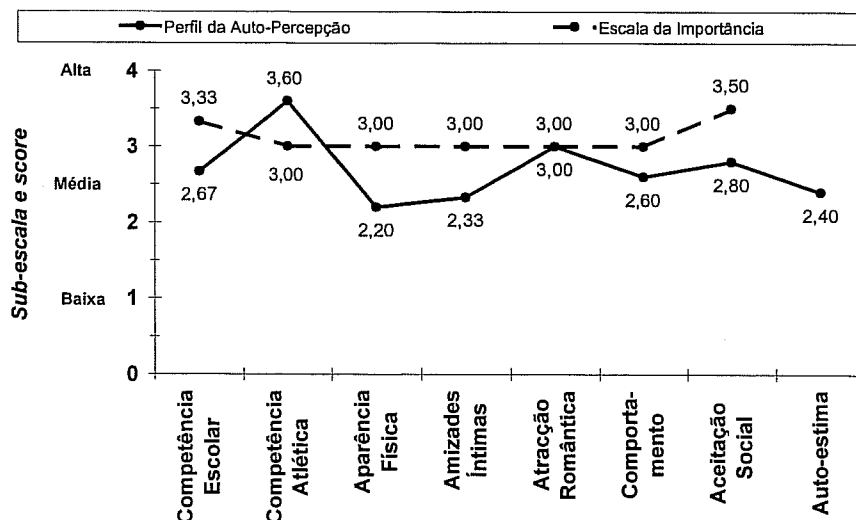
**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,38**

#### 3.1 Análise da escala de auto-conceito e auto-estima /Estudo individual dos "scores" das subescalas

**Gráfico 17**

*Perfil da Auto-Percepção*



A Susana percebe-se pior do que a importância atribuída, mas a diferença não é muito grande e acaba por não afectar muito a auto-estima, que tem um valor de 2,40.

A subescala onde mostra ter uma percepção da sua maior competência é a referente à Competência Atlética ao invés da importância atribuída. A subescala onde mostra ter uma percepção da sua menor competência é a referente à Aparência Física. Os restantes valores encontram-se aproximados e acima da média.

#### 4. Escala da percepção da relação familiar

Relativamente à Escala da Percepção da Relação Familiar foram encontrados os seguintes valores médios.

**Quadro 36**

*Valores médios da Escala da Percepção da Relação Familiar*

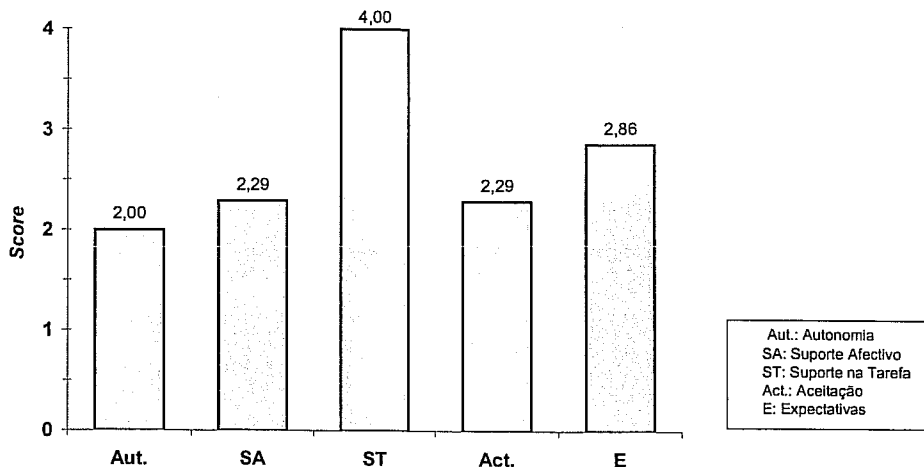
Item	Aut	SA	ST	Act	E
Valores	2,00	2,29	4,00	2,29	2,86

**Legenda:** Aut: Autonomia; AS: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

##### 4.1 Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar

**Gráfico 18**

*Escala da Percepção da Relação Familiar*



O valor mais elevado situa-se na subescala Suporte na Tarefa com um valor de 4,00.

O valor mais baixo verifica-se na subescala da Autonomia com 2,00 valores.

As restantes subescalas apresentam valores aproximados e pouco acima da média.

## 5. Análise dos “scores” da opção da acção altruísta

**Quadro 37**

*Opção da acção altruísta nos quatro dilemas*

	<b>Dar</b>	<b>Confortar</b>	<b>Ajudar</b>	<b>Repartir</b>	<b>“Score”</b>
Caso 9	1	1	1	1	<b>4</b>

Na opção da acção altruísta nos quatro dilemas apresenta o “score” máximo de 4.

A Susana, embora refira que não gosta dela porque se sente mal educada, é uma menina que diz fazer muitas amizades e ter muitos amigos.

## Caso 10

### Quadro 38

#### Caracterização geral do caso 10

Nome da criança	Data de Nasc. (idade actual)	Idade de colocação	Razão da colocação	Ano de escolaridade	Idade e habilitações académicas - Famílias
Sara	21-12-86 (11 anos e 11 meses)	> 2 anos	Morte da mãe e abandono do pai	6º ano	53 anos 4ª classe

### 1. Caracterização da situação

A Sara nasceu a 21/12/86 é de nacionalidade portuguesa, de raça branca e natural de Almada.

A mãe faleceu tinha ela 2 anos e o pai é toxicodependente e por isso um pai abandonico.

São nove irmãos todos integrados em famílias de acolhimento e instituições.

Convive apenas com alguns que moram mais próximos, sobretudo nas festas de anos.

Trata as pessoas com quem vive por “mãe”, “irmão”, “cunhado” e “sobrinho” e a pessoa com quem gosta mais de estar é com a “mãe” sendo também esta a sua confidente preferida.

### 2. Entrevista

#### Caracterização da família natural e situação pessoal

A menina Sara tinha menos de dois anos quando foi integrada em Família de Acolhimento.

Conhece o motivo “a minha mãe morreu e o pai é toxicodependente”. Conhece a família biológica na sua maioria e convive esporadicamente com alguns deles “uma vez por outra, só nas festas de anos”.

#### Caracterização da família de acolhimento e integração na mesma

A pessoa com quem mais gosta de estar é com “a mãe, porque ela não é chata e os meus irmãos são mais chatos”.

Identifica-se com esta família e trata-os por “mãe” e “irmãos”, “cunhada” e “sobrinhos”.

#### Amigo preferido/confidente

É a “mãe”, conversa sobre a escola e considera-se bem tratada, “apenas ficam chateados quando tenho negativas”, mas sente que é tratada como uma filha.

#### Caracterização dele próprio do seu dia a dia, fins de semana

Gosta dela, “gosto de ser como sou” e o que mais aprecia nela é “o meu jeito de ser”.

Considera-se parecida com uma sua irmã e diz que quem gosta muito dela “é a mãe porque tem confiança em mim”.

Não tem actividades extra escolares e, se pudesse ter, escolheria a natação.

Considera que passa os fins de semana bem, “só às vezes estou de castigo por não fazer os trabalhos escolares”. O quarto partilha-o com a “irmã” e a “avó”.

Diz ser bem tratada por esta família e não sente diferença de trato em relação ao tratamento dos filhos do casal.

Ajuda nas tarefas da casa e para conversar e brincar diz fazê-lo com a “mãe” e a irmã.

#### Gosto pela escola

Gosta da escola, dos professores, tem tempo para fazer os trabalhos, embora considere que às vezes tem preguiça, diz ter aí muitos amigos.

#### Projecto de vida

Prefere viver em Almada quando for grande, embora diga não saber ainda bem.

Como profissão escolheria ser bombeira por considerar ser uma profissão gira, e se pudesse escolher um desejo escolheria uma bicicleta.

#### Percepção da família

Considera ter uma família e as pessoas dessa família “são todas as pessoas desta casa, gostam de mim e tratam-me bem”.

As pessoas em família “brincam, conversam e fazem muitas coisas em conjunto”.

### **2.1. Análise da entrevista**

#### Quanto à caracterização da família natural e situação pessoal

A Sara conhece a razão porque foi integrada em família de acolhimento.

Refere que quem gosta muito dela é a “mãe” porque “tem muita confiança em mim”.

Conhece a família biológica e convive de quando em quando com alguns dos seus elementos.

Como amigo preferido/confidente tem a “mãe”.

Gosta dela e de ser como é.

Gosta da escola e dos professores e diz ter aí muitos amigos.

Quanto ao projecto de vida ainda não sabe onde quer morar quando for crescida.

Escolhe, como profissão, ser bombeira.

Relativamente à percepção da família, considera ter uma família e as pessoas em família “brincam, conversam e fazem muitas coisas em conjunto”.

### 3. Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

Depois de avaliadas as resposta das crianças segundo os critérios já descritos chegou-se aos seguintes valores médios de Perfil de Auto-Percepção e Escala da Importância.

**Quadro 39**

*Valores médios de Perfil da Auto-Percepção e Escala da Importância*

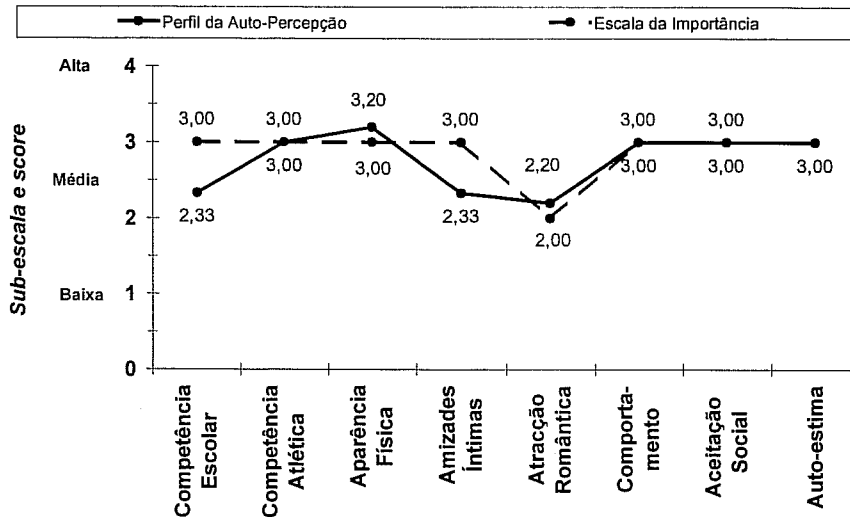
<b>Categorias</b>	<b>CE</b>	<b>CA</b>	<b>AF</b>	<b>AI</b>	<b>AR</b>	<b>C</b>	<b>AS</b>	<b>AE</b>
Perfil de Auto-Percepção	2,33	3,00	3,20	2,33	2,20	3,00	3,00	3,00
Escala da Importância	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,19**

### 3.1 Análise da escala de auto-conceito e auto-estima /Estudo individual dos “scores” das subescalas

**Gráfico 19**  
*Perfil da Auto-Percepção*



A Sara percebe-se pior do que a importância atribuída, não sendo, no entanto, a diferença muito grande, acabando por não afectar a sua auto-estima que tem um valor de 3,00.

Onde mostra ter um percepção da sua menor competência é na subescala Atracção Romântica, verificando-se valores iguais nas subescalas Competência Atlética, Comportamento e Aceitação Social, as restantes encontram-se com valores aproximados, e acima da média.

#### 4. Escala da percepção da relação familiar

Relativamente à Escala da Percepção da Relação Familiar foram encontrados os seguintes valores médios.

**Quadro 40**

*Valores médios da Escala da Percepção da Relação Familiar*

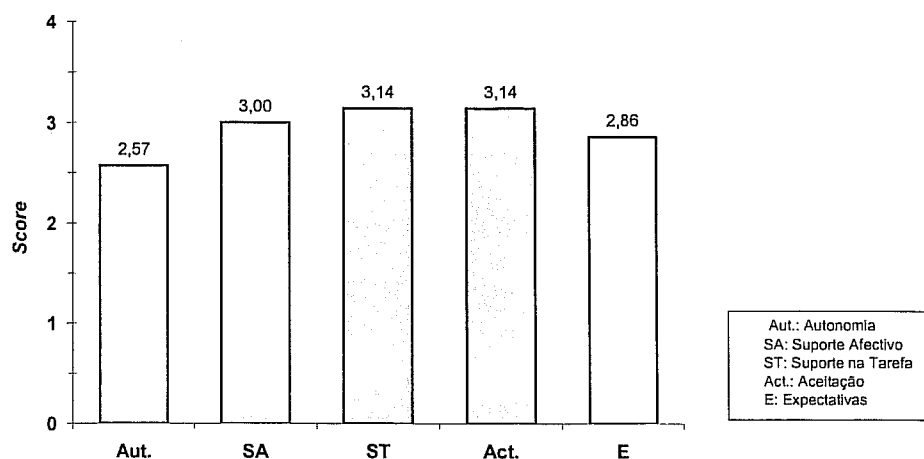
Item	Aut	SA	ST	Act	E
Valores	2,57	3,00	3,14	3,14	2,86

**Legenda:** Aut: Autonomia; AS: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

#### 4.1 Análise dos “scores” da escala da percepção da relação familiar

**Gráfico 20**

*Escala da Percepção da Relação Familiar*



Podemos assim constatar valores muito próximos em todas as subescalas.

Verificando-se o valor mais elevado na subescala Suporte na Tarefa e Aceitação com 3,14.

O valor de menor expressão encontra-se na subescala Autonomia com 2,57. Todos os valores estão acima daquilo que se pode considerar a média.

#### 5. Análise dos “scores” da opção da acção altruísta

**Quadro 41**

*Opção da acção altruísta nos quatro dilemas*

	Dar	Confortar	Ajudar	Repartir	“Score”
Caso 10	1	1	1	1	4

Na opção da acção altruísta nos quatro dilemas apresenta o “score” máximo de 4.

A Sara encontra-se integrada em família de acolhimento desde os dois anos, existe entre esta e a criança uma relação muito idêntica à filial.

## **CAPÍTULO III**

Análise das relações entre:

- Percepção da relação familiar
- Auto-Conceito e Auto-Estima e
- Condutas altruístas

## 1. Introdução

Neste terceiro capítulo da segunda parte deste trabalho pretendemos apresentar a análise global das relações entre a percepção da relação familiar, auto-conceito e auto-estima e condutas pró-sociais e altruístas.

Começamos pela análise global da entrevista e, seguidamente, a partir da análise individual de cada caso, faz-se a análise geral da Escala do Auto-Conceito e Auto-Estima relativamente às médias do grupo das 10 sujeitos estudados.

Também é a partir da análise individual dos “scores” da Escala da Percepção da Relação Familiar que são determinados os valores médios do grupo, fazendo-se uma análise global da mesma.

Apresentam-se os “scores” da Opção da Acção Altruísta relativamente aos 10 casos, a frequência das respostas relativas à Percepção de Custos/Construção de Ganhos e a frequência das Justificações orientadas para o Ganho Moral, Psicológico e Material dos quatro dilemas pró-sociais (dar, confortar, ajudar e repartir).

Seguidamente, é feita uma análise estatística que avalia a relação entre as diferentes subescalas consideradas partindo, sempre, das hipótese formuladas na parte I deste trabalho.

Por fim, apresentam-se a discussão dos resultados obtidos e as conclusões.

## 2. Análise global da entrevista

Com base na análise global das entrevistas as respostas obtidas maioritariamente permitem-nos uma análise mais detalhada das categorias encontradas.

### 2.1. Apresentação dos resultados globais

#### Caracterização da família natural e situação pessoal

##### Idade da colocação

1-3 anos .....	4
3-6 anos .....	3
6-8 anos .....	3

##### Conhecimento da família biológica

Conhecem .....	9
Não conhecem .....	1

Conhecem a família biológica e convivem

Muitas vezes .....	2
Poucas .....	6
Nunca conviveram .....	2

**Caracterização da família de acolhimento e integração na mesma**

Elemento preferido

Família de acolhimento .....	7
Outros elementos da família de acolhimento .....	2
Família biológica .....	1

**Amigo preferido / Confidente**

Família de acolhimento ("mãe", "tia", "padrinhos") .....	5
Outros elementos da família de acolhimento ("primos", "sobrinha") .....	4
Não tem .....	1

**Características preferidas**

O que gosta mais nele/a

Características físicas .....	6
(ex.: "o meu jeito de ser", "o meu cabelo")	
Características sócio-psicológicas .....	3
(ex.: ser inteligente", "ter facilidade de expressão")	
Outros .....	1

O que gosta menos nele/a

Características físicas .....	5
(ex.: "o meu cabelo", "o meu corpo porque está gordo")	
Características sócio-psicológicas .....	4
(ex.: "sinto-me mal educado", "não me sinto confiante")	
Outros .....	1

**Gosto pela escola**

Gostam da escola e dos professores

Sim .....	10
Não .....	0

## Têm muitos amigos na escola

Sim .....	9
Não .....	1

## Têm tempo para os trabalhos escolares

Sim .....	8
Não .....	2

**Projecto de vida**

## Gostavam de morar quando fossem crescidos

Mesma localidade da família de acolhimento .....	2
Com a família de acolhimento .....	6
Casa própria .....	1
Perto da família biológica .....	1

## Como profissão escolheria

Relacionadas com a segurança .....	3
Relacionadas com o sector dos serviços .....	3
Profissões científicas .....	3
Outras .....	1

## Se pudesse escolher um desejo

Mundo melhor .....	3
Desejos materiais .....	4
Factores relacionados com o fim da droga .....	2
Projectos de vida .....	1
(ex.: "era o desejo de ser futebolista")	

**Percepção da família**

Consideram ter uma família .....	6
Desejo dividido entre família de acolhimento e família biológica .....	4

## O que é uma família:

Fazem referência a relações afectivas e amistosas .....	8
(ex.: "é a melhor coisa que há na vida", "são as pessoas que me dão carinho", "é uma coisa muito grande a que dou muita importância e que goste muito de mim")	
Outras situações .....	2
(ex.: "é ter amigos e conversar com eles")	

O que fazem as pessoas em família:

Actividades em conjunto .....	3
(ex.: “fazem coisas em conjunto”)	
Referem relações de cooperação, inter-ajuda e afectividade .....	7
(ex.: “conversam e brincam”, “as pessoas em família falam de coisas da vida e brincam com os filhos”, “convivem em alegria”, “estudamos, divertimo-nos e os pais dão carinho aos filhos”)	

## 2.2. Interpretação dos dados globais da entrevista

A partir da análise global dos dados pudemos constatar que 90% das crianças deste estudo conhecem a família biológica, 60% das quais convivem com ela poucas vezes.

70% escolheram a família de acolhimento como elemento preferido e 50% escolhem-na também como amiga.

Quanto às características físicas, 60% indicam-nas como aquilo que mais apreciam neles, escolhendo as características sócio-psicológicas apenas 30%. No âmbito do que apreciam menos em si próprios 50% das crianças escolheram as características físicas e 40% as características sócio-psicológicas.

100% gostam da escola, e a maioria tem amigos lá (apenas 10% diz não ter amigos) e tempo para fazer os trabalhos.

Como projecto de futuro, 60% gostavam de vir a morar com a família de acolhimento e 20% na mesma localidade, 10% gostaria de viver só e 10% gostaria de viver com a família biológica.

100% escolheram uma profissão e manifestam desejos sadios como um “mundo melhor” e “acabar com as drogas”.

A percepção da família também está presente; 60% destas crianças consideram ser sua a família de acolhimento e 40% dividem este desejo entre família de acolhimento e família biológica.

80% fazem referência a relações afectivas e amistosas na família e 20% consideram outras situações.

Quanto ao que fazem as pessoas em família, 70% referem-se a relações de cooperação, inter-ajuda e afectividade e 30% a actividades conjuntas.

Podemos concluir que apesar de algumas crianças manifestarem sentimentos ambivalentes também coexistem relações mais “frágeis” com a família de acolhimento quando expressam que gostariam de ser parecidos tanto com uma mãe como com outra, “uma porque nunca a vi e esta porque trata de mim e dá-me o que preciso” ou “gostaria de viver com a minha irmã, aqui não porque não como certas coisas” ou quando dizem sentir diferenças de tratamento em relação às

filhas da família de acolhimento, justificando “sim, não sei, mas é a diferença de cor” ou porque “eu sou crescida e a Elsa é pequenina”.

De uma maneira geral podemos considerar que existe uma relação sadia entre a forma como se vêem e como vêem a sua família.

Apesar do projecto de vida ter sido adiado para a maioria destas crianças, no geral têm representações positivas sobre as pessoas que cuidam delas.

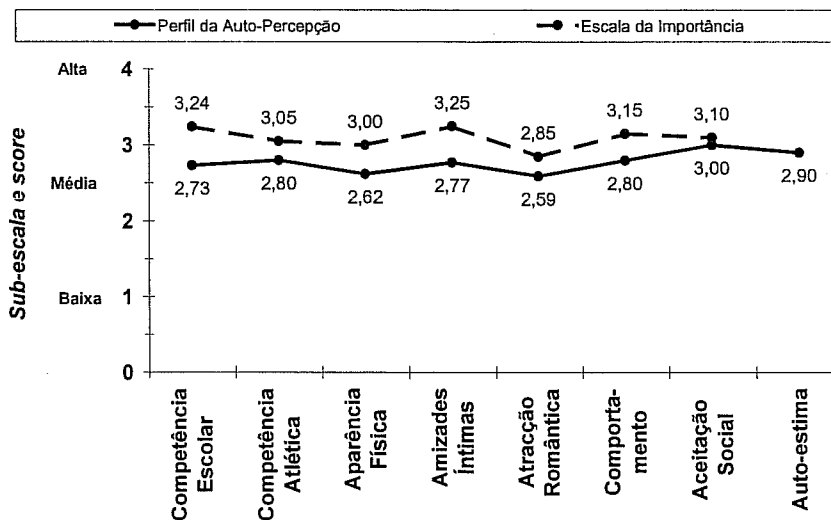
Uma família calorosa e coerente do ponto de vista educativo ajuda no processo de uma percepção saudável.

### 3. Análise geral da escala do auto-conceito e auto-estima

Colocando a base na análise individual das subescalas do auto-conceito e auto-estima, isto permitiu-nos uma análise mais global da mesma.

**Gráfico 21**

*Valores médios do Perfil da Auto-Percepção para adolescentes*



Todos os sujeitos, de uma maneira geral, percebem-se pior do que a importância atribuída, mas a diferença não é significativa e acaba por não afectar a auto-estima, que apresenta um valor médio de 2,90.

Podemos constatar que a subescala que mostra ter uma percepção de uma maior competência é a da Aceitação Social e a de menor competência é a referente à Atração Romântica.

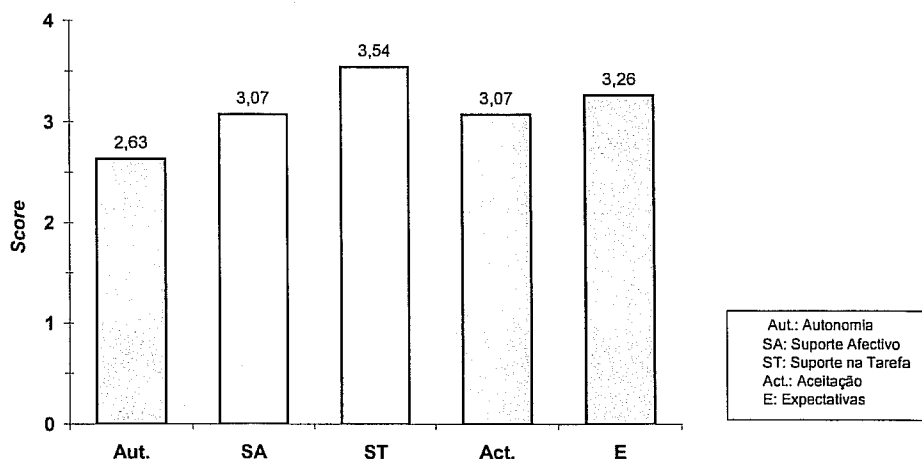
As restantes subescalas apresentam valores muito aproximados e todos se encontram acima da média.

#### 4. Análise geral da escala de percepção da relação familiar

Com base na análise individual dos “scores” da Escala da Percepção da Relação Familiar permite-nos uma análise global da mesma.

**Gráfico 22**

*Escala média da Percepção da Relação Familiar*



Assim os dados mostram-nos que o maior “score” encontrado constata-se na subescala no domínio Suporte na Tarefa, com um valor de 3,54, precedido da subescala Expectativas, verificando-se “scores” idênticos nas subescalas Suporte Afetivo e Aceitação. O valor de menor expressão verifica-se na subescala Autonomia, com 2,63, mas todos os valores se revelam superiores à média.

#### 5. “Scores” da opção da acção altruísta

O Quadro 42 apresenta os “scores” da acção altruísta nos quatro dilemas – dar, confortar, ajudar e repartir – para cada um dos casos estudados.

**Quadro 42**

*Opção da acção altruísta nos quatro dilemas*

	Dar	Confortar	Ajudar	Repartir	“Score”
Caso 1	1	1	1	1	4
Caso 2	0	1	1	0	2
Caso 3	1	1	1	1	4
Caso 4	0	0	0	0	0
Caso 5	0	0	0	1	1
Caso 6	1	1	1	1	4
Caso 7	1	1	1	1	4
Caso 8	0	0	1	0	1
Caso 9	1	1	1	1	4
Caso 10	1	1	1	1	4
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	

Constatamos uma tendência mais altruísta no dilema ajudar, seguido de igual valor para os dilemas confortar e repartir e menor altruísmo no dilema dar.

Verificámos, assim, que 60% dos sujeitos são altruístas e 10% revela-se egoísta, 20% tem um "score" de 1 e 10% tem um "score" de 2. Consideramos que a maioria da população estudada manifesta comportamentos altruístas.

## 6. Frequência de respostas de percepção de custos/construção de ganhos

O Quadro 43 apresenta a frequência das respostas de percepção de custos/construção de ganhos, relativamente a cada um dos quatro dilemas pró-sociais utilizados (dar, confortar, ajudar e repartir) e a cada um dos dois tipos de avaliação (avaliação directa e indirecta) e tem a ver com a primeira e segunda pergunta dos quatro dilemas.

**Quadro 43**

*Frequência de respostas de percepção de custos/construção de ganhos em cada um dos quatro dilemas pró-sociais e dois tipos de avaliação*

Dilema	Avaliação	Resposta	Nº de crianças	Percentagens
<b>Dar</b>	Avaliação Directa	Percepção de custo	4	40%
		Construção de ganho	6	60%
	Avaliação Indirecta	Percepção de custo	4	40%
		Construção de ganho	6	60%
<b>Confortar</b>	Avaliação Directa	Percepção de custo	4	40%
		Construção de ganho	6	60%
	Avaliação Indirecta	Percepção de custo	3	30%
		Construção de ganho	7	70%
<b>Ajudar</b>	Avaliação Directa	Percepção de custo	3	30%
		Construção de ganho	7	70%
	Avaliação Indirecta	Percepção de custo	3	30%
		Construção de ganho	7	70%

Dilema	Avaliação	Resposta	Nº de crianças	Percentagens
<b>Repartir</b>	Avaliação Directa	Percepção de custo	3	30%
		Construção de ganho	7	<b>70%</b>
	Avaliação Indirecta	Percepção de custo	3	30%
		Construção de ganho	7	<b>70%</b>

Quando analisamos em detalhe as respostas mais altruístas constatamos que as crianças que optaram pelo curso de acção egoísta são as mesmas (casos 4, 5 e 8) que na 3ª pergunta dos quatro dilemas, na opção da acção altruísta têm “scores” mais baixos e que na frequência das justificações orientadas para o ganho material, psicológico e moral se encaminham mais para o ganho material ou “outros”. Contudo, grande parte da população estudada justifica as suas respostas mencionando a acção altruísta de uma personagem generosa.

### 7. Categoria das justificações

O Quadro 44 apresenta a frequência das justificações em função da sua orientação para ganho material psicológico ou moral. O padrão revelado por esta tabela é consistente com o obtido para as respostas de percepção de custo/construção de ganho, por um lado, e com o obtido para as justificações de antecipação de ganho para o curso de acção egoísta/altruísta, por outro (relativamente à 2ª pergunta, nos quatro dilemas).

**Quadro 44**

*Frequência das justificações orientadas para o ganho material, psicológico ou moral*

Categoria de justificação	Nº
Ganho material .....	10
Ganho psicológico .....	10
Ganho moral .....	14
“Outras” .....	6

A tabela mostra que 10% das respostas apresentam justificações orientadas para o ganho material do curso de acção egoísta, mas a maioria, 14% das respostas, são justificações orientadas para o ganho moral do curso da acção altruísta. Constitui exemplo de respostas orientadas para o ganho material “o menino ganha mais se for ver o filme; brinca com os meninos e vê o filme”.

As respostas orientadas para o ganho moral podem ser ilustradas no caso “o menino ganha mais quando não vai ver o filme porque assim fica a fazer companhia ao outro, que está magoado”.

O tipo de resposta que se revela mais direccionada para o ganho psicológico pode ser exemplificado com a situação "o menino ganha mais quando não vai ver o filme, faz companhia ao outro e assim ficam mais amigos". Finalmente, o exemplo de "outras" respostas: "O Filipe fica meia hora com o Jorge e outra meia hora vai ver o filme e brinca com os amigos e assim não perde nada".

## 8. Suporte estatístico das hipóteses formuladas

Neste ponto pretendemos analisar os resultados de forma integrada e testar as hipóteses formuladas na primeira parte deste trabalho na amostra sobre a qual nos baseámos.

Assim, apresentamos o quadro síntese dos valores médios e desvios-padrão dos valores obtidos pelos nossos sujeitos na Escala do Auto-Conceito e Auto-Estima, Escala da Percepção da Relação Familiar e Dilemas. Saliente-se que, para a Escala da Percepção da Relação Familiar o indicador PF corresponde à média dos valores obtidos para as subescalas que a integram.

Depois da caracterização, a nível geral, das várias variáveis presentes neste trabalho, passaremos a analisar as hipóteses de trabalho colocadas previamente, e, por uma questão de método, iremos nos debruçar sobre cada uma delas individualmente.

### Quadro 45

#### *Resumo dos valores apresentados*

Perfil da Auto-Percepção			Escala da Importância		
	Média	Desvio-Padrão		Média	Desvio-Padrão
CE	2,7270	0,35730	CE	3,2330	0,22460
CA	2,8000	0,58880	CA	3,0500	0,15810
AF	2,6200	0,68280	AF	3,0000	0,23570
AI	2,7660	0,52340	AI	3,2500	0,35360
AR	2,6200	0,50290	AR	2,8500	0,57980
C	2,9000	0,28670	C	3,1500	0,24150
AS	3,0000	0,29810	AS	3,1000	0,31620
AE	2,8800	0,37950			

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Escala da percepção da relação familiar**

	Média	Desvio-Padrão
Aut.	2,6290	0,39350
SA	3,0580	0,36840
ST	3,5280	0,36360
Act.	3,0710	0,44250
E.	3,2620	0,37330
PF	3,1096	0,31460

**Dilemas**

	Média	Desvio-Padrão
Dar	0,6000	0,51640
Confortar	0,7000	0,48300
Ajudar	0,8000	0,42160
Repartir	0,7000	0,48300
"Score"	2,8000	1,61930

**Legenda:** Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas; PF: Percepção Familiar.

As ferramentas estatísticas utilizadas, basearam-se nas seguintes análises. Estudo do coeficiente  $r$  de Pearson, que testa a correlação entre duas variáveis, com recurso à relação entre a covariância dos indicadores considerados e os seus respectivos desvios-padrão. Este indicador foi verificado, para além do seu valor absoluto, através de um ensaio de hipóteses, considerando um nível de confiança de 95%.

A análise dos resultados fornecidos por este indicador baseia-se em três pontos-chave: um valor muito próximo de 1, revela uma correlação directa quase perfeita, ou seja, a variação de uma variável conduz a uma variação, em proporção aproximada, e no mesmo sentido, na outra variável considerada; um valor próximo de zero permite concluir pela existência de grande independência entre as variáveis consideradas, o que significa que estas não estão correlacionadas; um indicador próximo de  $-1$  significa que existe uma relação inversa quase perfeita entre as variáveis em causa, ou seja, que quando uma delas aumenta, a outra diminui, praticamente na mesma proporção.

Uma vez que a dimensão da amostra é reduzida, foi realizado um processo de simulação, com base no método de Monte Carlo, que, regra geral, possibilita a confirmação dos resultados obtidos com a análise do coeficiente de Pearson uma vez que consideramos hipóteses dirigidas, a significância dos valores encontrados foi considerada uma distribuição bi-caudal (no anexo 6 apresentam-se todos os valores obtidos para cada uma das hipóteses formuladas).

### **8.1. Percepção da relação familiar e auto-estima**

A primeira hipótese formulada relaciona a Percepção da Relação Familiar e a Auto-Estima.

Para a amostra considerada detectou-se que existia uma correlação positiva entre a Auto-Estima e a Percepção da Relação Familiar, ou seja, quanto maior é a Auto-Estima melhor é a Percepção

da Relação Familiar. O estudo estatístico realizado confirma-nos esta relação embora o coeficiente de Pearson não seja muito elevado (correlação de Pearson= $0.564$  e  $P=0.09$ ).

### **8.2. Comportamento escolar e suporte percebido na relação familiar**

A segunda hipótese relaciona o Auto-Conceito relativamente ao Comportamento Escolar e o Suporte percebido na Relação Familiar.

Nesse âmbito, estudámos a relação entre Comportamento Escolar e o suporte percebido da família ao nível da Tarefa e Expectativas. No que diz respeito ao nível da Tarefa, o estudo estatístico permite concluir que existe uma correlação, embora pequena, (correlação de Pearson= $0.579$  e  $P= 0.079$ ), o que permite concluir que, quanto maior for o Auto-Conceito relativo ao Comportamento Escolar melhor é a Percepção do Suporte Familiar ao nível da Tarefa. Relativamente à relação entre o Comportamento Escolar e o suporte percebido da família ao nível das Expectativas o tratamento estatístico revelou não existirem valores significativos (correlação de Pearson= $0.451$  e  $P= 0.19$ ).

Ainda no âmbito da segunda hipótese o estudo estatístico não revelou valores significativos no que diz respeito ao Auto-Conceito relativo ao Comportamento Escolar em relação à percepção das Expectativas familiares (correlação de Pearson=  $0.482$  e  $P= 0.159$ ).

### **8.3. Auto-conceito social e nível do suporte parental percebido**

A terceira hipótese estipulava que existe uma relação estreita entre o Auto-Conceito Social e o nível do Suporte Parental percebido.

Porém, o estudo estatístico revelou não existirem valores significativos no que diz respeito à relação entre a Aceitação Social e a Percepção da Relação Familiar (correlação de Pearson= $0.374$  e  $P= 0.287$ ).

E quando se avalia a relação entre a Aceitação Social e cada uma das seguintes subescalas da Percepção da Relação Familiar: Autonomia, Suporte Afectivo, Aceitação e Expectativas, os resultados são idênticos não havendo nenhum valor que se mostre significativo (ver anexo 6).

Mais uma vez, no que diz respeito à relação entre Auto-Conceito relativo ao Comportamento e Percepção da Relação Familiar, o estudo estatístico não revelou valores significativos (correlação de Pearson= $0.34$  e  $P= 0.337$ ).

E quando se avalia em detalhe não existe também a relação entre o Comportamento e cada uma das seguintes subescalas da Percepção da Relação Familiar: Autonomia, Suporte Afectivo, Aceitação e Expectativas (ver anexo 6).

#### **8.4. Auto-estima, percepção da relação familiar e comportamentos pró-sociais**

Por último a quarta hipótese formulada estabelecia que quanto maior for a Auto –Estima maior é a Percepção da Relação Familiar e maior serão os Comportamentos Pró-Sociais.

O estudo da relação entre Auto-Estima e Percepção da Relação Familiar mostrou que existe uma correlação positiva (correlação de Pearson=0.564 e  $P=0.09$ ), ou seja, a amostra considerada fundamenta a hipótese formulada.

A mesma relação, um pouco mais elevada, foi verificada entre Auto-Estima e Comportamentos Pró-Sociais (correlação de Pearson=0.608 e  $P= 0.062$ ).

Relativamente, à Percepção da Relação Familiar e os Comportamentos Pró-Sociais não foi verificada uma correlação, as variáveis parecem não estar relacionadas para a amostra em consideração.

No entanto, e uma vez que existe uma relação entre as variáveis anteriores, podemos afirmar que quanto melhor o sujeito percepção a Relação Familiar melhor é a sua auto-estima e maior desenvolvimento apresenta ao nível das Condutas Pró-Sociais.

### **9. Discussão dos resultados**

As dez crianças que fazem parte do nosso estudo tiveram, na sua maioria, o seu projecto de vida adiado face a uma possível adopção, devido à complexidade e morosidade social e legal.

Baseando-nos na análise individual da entrevista, Escala do Auto-Conceito e Auto-Estima, Escala da Percepção da Relação Familiar, dilemas pró-sociais e suporte estatístico das hipóteses formuladas os dados obtidos permitiram-nos fazer uma leitura global das situações apresentadas.

No que se refere à análise dos dados da entrevista podemos constatar que 70% dos sujeitos expressam gostar de estar na família de acolhimento, 20% com outros elementos daquela família e apenas 10% com a família biológica.

A maioria, 80%, revela ter uma boa auto-imagem face às suas características pessoais, embora 20% não se revelem muito confiantes e se sintam mal educados.

Todos gostam da escola e dos professores e 90% dizem ter lá amigos, pelo que apenas 10% refere não ter amigos.

Todos têm projectos de futuro quanto a onde e com quem querem morar quando forem crescidos, escolhem uma profissão e manifestam desejos “sadios” como um “mundo melhor” e “acabar com a droga”.

Quanto à percepção que têm da família, 60% consideram ter uma família e dizem ser sua a família de acolhimento, e as restantes dividem este desejo entre outros elementos da família de acolhimento e da família biológica. 80% fazem referência a relações afectivas e amistosas do que é uma família para eles e 20% referem-se a outras situações. Relativamente ao que fazem as pessoas em família, 70% referem-se a relações de cooperação, inter-ajuda e afectividade e os restantes falam sobre actividades em conjunto.

Diniz (1997), considera que recorrer durante algum tempo a um acolhimento familiar ou a um internato, quando existem condições para adopção, pode representar um grave risco para a criança.

Consideramos, contudo, que apesar de algumas destas crianças manifestarem sentimentos ambivalentes e relações mais “frágeis” relativamente à família de acolhimento, a maioria tem representações positivas no que se refere à percepção de família.

Acreditamos que uma família calorosa e coerente do ponto de vista educativo pode ajudar no processo de uma percepção saudável.

Relativamente à análise global da Escala do Auto-Conceito e Auto-Estima os resultados mostram que todos os sujeitos se apercebem pior do que a importância atribuída. Contudo, a diferença não é significativa e acaba por não afectar a auto-estima. Mas, todos os valores estão acima da média. No entanto, existem algumas crianças (casos 4, 5, 8 e 9) que apresentam algumas “fragilidades” face à percepção quem têm de si e dos outros, e uma menor auto-estima. Contudo, numa maneira geral, todos os sujeitos por nós estudados fazem um julgamento positivo acerca do seu valor enquanto pessoas. Como diz Harter (1993), só uma pessoa mentalmente saudável terá uma imagem positiva de si.

Podemos juntar a este facto a ideia também defendida por Harter (1996 cit. Peixoto no prelo), ao referir-se a diferentes tipos de suporte parental, quando diz ser o suporte sob a forma de aprovação (isto é, os outros gostarem da pessoa tal como ela é) o que mais se relaciona com níveis de auto-estima.

Também Oosterwegel e Oppenheimer (1993 cit Sandra 1996), consideram que o auto-conceito, como parte do meio social em que o indivíduo está inserido, é também influenciado por ele. Esta influência está relacionada com outros indivíduos, considerados “outros significativos”. No entanto, um “outro significativo” só é considerado na medida em que a sua opinião sobre o indivíduo é favorável, mas também credível.

Em relação à análise global da Escala da Percepção da Relação Familiar, todos os valores se encontram superiores à média. Podemos afirmar, que, de uma forma geral, os nossos sujeitos têm uma boa percepção familiar. Constatou-se que o valor mais elevado se situa na subescala Suporte na Tarefa, com o valor de 3,54, precedida da subescala Expectativas, com o valor de 3,26, encontrando-se valores iguais, com 3,07, nas subescalas Suporte Afectivo e Aceitação. O menor valor verifica-se na subescala Autonomia com 2,63.

Tal como foi visto no ponto anterior, e embora o número de sujeitos seja um pouco reduzido do ponto de vista estatístico, o nosso estudo mostra que existe uma relação directa entre a Auto-Estima e a Percepção da Relação Familiar, sendo, desta forma confirmada a primeira hipótese de trabalho anteriormente formulada.

Por outro lado, trabalhos recentes têm demonstrado que a qualidade de relacionamento da família é bastante importante em vários aspectos da vida das crianças e adolescentes, concretamente em ultrapassar as tarefas do desenvolvimento (Noller 1994 cit Peixoto, no prelo).

Tendo em conta a importância da família no desenvolvimento e aprendizagem das crianças Rogoff (1993), defende, também, que os pais desempenham o modo social e o individual, sendo estes mútuos e inseparáveis.

É desta forma que Fortes (1983 cit Rogoff 1993), considera que as informações etnográficas sobre os ensinamentos e a aprendizagem em distintas culturas sugerem que a família estrutura as actividades das crianças e ocasiona ensinamentos bem situados no contexto das actividades conjuntas, levando, para além disso, as crianças a participar na sua socialização.

As características psicológicas da família influenciam, também, o auto-conceito académico, social e apresentação do "self", bem como as expectativas, actividades educacionais em casa e interesses educativos.

Assim, o suporte emocional fornecido no ajustamento do sujeito traduz-se com níveis superiores de auto-conceito, melhor relacionamento com os pares e motivações escolares (Song & Hattic, 1984, Harter, 1996, cit Peixoto no prelo).

O nosso estudo estatístico permite concluir que existe uma correlação, embora pequena, entre comportamento escolar e o suporte percebido da família ao nível da tarefa.

Não se verificou, no entanto, o mesmo ao nível das expectativas, cujo tratamento estatístico revelou não existir relação significativa. Assim, a nossa segunda hipótese que previa existir uma relação estreita entre Auto-Conceito relativo ao Comportamento Escolar e o suporte percebido na Relação Familiar foi, apenas, em parte confirmada.

No âmbito da terceira hipótese que consideravam existir uma relação estreita entre Auto-Conceito Social e o nível do Suporte Parental Percebido, o estudo estatístico não revelou existirem

valores significativos no que respeita à relação entre aceitação social e percepção da relação familiar. Também quando se avalia a relação entre a aceitação social e cada uma das subescalas da percepção da relação familiar os resultados são idênticos.

Nos quatro dilemas pró-sociais dirigidos aos sujeitos deste estudo, a terceira pergunta colocada destinava-se a avaliar o conteúdo do seu raciocínio pró-social. Verificamos, assim, que 60% crianças optaram pela acção altruísta nos quatro dilemas, com o "score" máximo de 4. 10% com o "score" de 2, 20% das crianças com o "score" de 1 e 10% com "score" nulo.

Verifica-se uma tendência mais altruísta no dilema ajudar 8 respostas seguido de igual valor para os dilemas confortar e repartir, com 7 respostas, e menor altruísmo no dilema dar, cuja respostas perfazem um total de 6.

Constatamos que os casos onde se verificam "scores" mais baixos, são os mesmos sujeitos que apresentam, também, nas outras áreas já referidas, valores mais baixos.

Na frequência de respostas de percepção de custos/construção de ganho em cada um dos quatro dilemas pró-sociais e dois tipos de avaliação para a primeira e segunda pergunta, 70% dos sujeitos optaram pelo curso de acção altruísta – construção de ganhos – e 30% optaram pelo curso de acção egoísta – percepção de custos. O que significa que, grande parte da população estudada justifica as suas respostas mencionando a acção altruísta de uma personagem generosa.

Quanto à frequência das justificações orientadas para o ganho material, psicológico e moral, apenas relativamente à segunda pergunta dos quatro dilemas, 10 respostas vão para o ganho material, 10 para o ganho psicológico, 14 para o ganho moral e 6 para "outras".

Os sujeitos que têm valores mais baixos nas áreas já mencionadas atrás também se encaminham para respostas orientadas para o ganho material ou "outros".

Podemos, no entanto, considerar que a maioria da população estudada manifesta comportamentos altruístas.

Embora Lourenço (1993), defenda que o altruísmo aumenta com a idade, o grau de aceitação que o sujeito sente por parte da família está também relacionado com o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e altruístas.

Lopez *et. al.* (1998), refere que tanto desde o enfoque etimológico do apego como desde a teoria da aprendizagem, produz-se uma estreita relação entre a segurança na infância e a conduta social, pelo que podemos assim assumir que a relação de apego com os cuidadores na primeira infância constitui um dos percursos mais importantes da empatia, da ajuda e da cooperação.

Reforçando esta ideia Eisenberg (1986), também defende que uma forte sensação de confiança e de segurança, que deriva desse apego seguro, leva as crianças e jovens a preocuparem-se

menos em satisfazer os seus próprios desejos e a serem mais sensíveis aos sentimentos e necessidades dos outros.

Assim a última hipótese formulada, para a nossa amostra, que previa que quanto maior for o valor de Auto-Estima melhor é a Percepção da Relação Familiar e maior será o grau de desenvolvimento dos Comportamentos Pró-sociais, está de acordo com a grande maioria dos estudos, e conforme foi explicitado no ponto anterior, verificaram-se valores significativos, ou seja, a hipótese foi confirmada.

# CONCLUSÃO

Como acabamos de ver, ao longo deste trabalho abordamos e analisamos algumas questões teóricas que nos parecem mais significativas para responder ao objectivo que nos propusemos defender.

Tratar de diferentes teorias, conceitos e tendo em conta a opinião de diferentes autores nem sempre foi trabalho fácil.

Fizemos referência a diferentes perspectivas de vários autores, embora nem sempre conseguida pela abrangência e a dificuldade no domínio teórico de alguns conceitos e complexidade da problemática.

Assumimos, no entanto, o desafio, debruçando-nos numa primeira fase sobre a criança em risco, modelos, conceitos e consequências tentando realçar os aspectos mais pertinentes.

Estudámos assim o maltrato, sendo que este, no dizer de vários autores, não tem só causas únicas nem tão pouco tem causas necessárias nem suficientes.

A fronteira do que se considera maltrato é muito subjectiva e depende em parte da cultura.

Defendeu-se aqui o Acolhimento Familiar, como família de substituição temporária da família biológica e pelo tempo que durar a sua incapacidade.

Como medida de protecção defende-se em primeiro lugar o meio natural de vida.

Realçamos o tipo de relação parental que caracteriza a família como constituindo o meio mais significativo tendo a par das atitudes, das práticas e dos valores educativos aplicados, uma grande influência no desenvolvimento da criança.

Salientamos a ideia defendida por vários autores de que existe uma forte relação causal entre as vivências de um indivíduo com os seus pais e a sua capacidade posterior de criar vínculos afectivos.

Abordou-se a teoria de Vygotsky e Rogoff defendendo que desde o nascimento ou até antes, o desenvolvimento da criança tem lugar na matriz social.

Por último, faz-se referência ao auto-conceito e auto-estima e percepção da relação familiar, não ocorrendo o auto-conceito a partir de um certo momento, cada pessoa tem múltiplas concepções sobre si e crê-se que a criança se apercebe de diferentes características em graus de clareza ao longo do seu desenvolvimento.

Reforça-se ainda a opinião de vários autores de que o peso da família é superior ao dos pares no que se refere ao suporte relacional.

No plano pró-social e altruísta, considera-se a importância da compreensão da perspectiva do outro para um comportamento altruísta e um elevado nível de raciocínio moral.

---

Considera-se ainda que um elevado nível de raciocínio moral (incluindo o raciocínio moral orientado para a justiça) tende a relacionar-se claramente com a quantidade e a qualidade do comportamento pró-sociais dos indivíduos.

Apesar das dificuldades inerentes a um trabalho deste tipo, nomeadamente o número de elementos da amostra, o compromisso entre estudo de caso e quantificação de acordo com os instrumentos utilizados, este estudo pretendeu evidenciar que, apesar da definição do projecto de vida destas crianças ter sido adiado, devido, muitas vezes, à complexidade social e legal, os benefícios de um acolhimento “sadio” contribuí no sentido de ultrapassarem as “más recordações” vividas.

Sá e Cunha (1996), alertam para o facto de não haver pais perfeitos, contudo serão capazes de se entregarem numa relação de corpo e alma e de se adaptarem muito bem às necessidades das crianças.

Com este trabalho pretendemos estudar a relação entre percepção da relação familiar, auto-conceito e auto-estima e condutas pró-sociais.

Através da análise do conteúdo da entrevista, podemos constatar que a maioria dos sujeitos escolheu como elemento preferido a família de acolhimento.

Como amigo preferido, metade destas crianças escolheram a família de acolhimento e os restantes escolheram outros elementos da família de acolhimento.

A maior parte gostava de morar, quando fossem crescidas, com a família de acolhimento e apenas uma minoria pretende morar na mesma localidade.

A maioria refere ter uma família e diz ser sua a família de acolhimento, e outros dividem este desejo entre outros elementos da família de acolhimento e a família biológica.

Quase todas têm uma boa percepção do que é uma família e, sobre o que fazem as pessoas em família, referem-se a relações de cooperação, inter-ajuda e afectividade.

Foram capazes de conceber projectos para o futuro e manifestam desejos sadios face ao mundo que os rodeia.

Todos referem gostar da escola e dos professores e a maioria refere ter lá amigos.

Embora alguns (casos 4, 5 e 8) se afirmam pouco confiantes, referem não gostar deles e não terem amigos, a maioria, de uma maneira geral, revela ter uma boa auto-imagem face às suas características pessoais.

As percepções e avaliações que cada um faz de si próprio é, em parte, a partir das interacções com os outros “significativos”.

---

De uma maneira geral, estas crianças apresentam ter uma boa percepção das relações familiares assim como uma percepção positiva do julgamento de si próprias e dos outros.

Rutter (1981), refere que os cuidados maternos englobam-se em vertentes bastante amplas, que incluem um grande leque de actividades. Dar amor, proporcionar o desenvolvimento de laços duradouros numa relação estável, mas não necessariamente inquebrável numa interacção estimulante.

Tendo em conta a hipótese avançada de que existe uma relação estreita entre a percepção da relação familiar e a auto-estima, e apesar de o número de sujeitos não ser muito significativo do ponto de vista estatístico, o nosso estudo mostra também que existe uma correlação significativa entre a auto-estima e a percepção da relação familiar; comportamento escolar e o suporte percebido da família ao nível da tarefa.

Contudo, o estudo não revelou existirem valores significativos relativamente à relação entre aceitação social e percepção da relação familiar, verificando-se o mesmo entre a aceitação social e cada uma das subescalas da percepção da relação familiar.

A nossa população revela também ser altruísta, uma vez que a maioria dos nossos sujeitos optou por uma acção altruísta. Verificou-se uma tendência mais altruísta no dilema ajudar, seguido de igual valor nos dilemas confortar e repartir e um número inferior para o dilema dar.

Podemos contudo constatar que os “scores” 0 e 1, que se situam nos casos já atrás mencionados correspondem também às mesmas crianças que na escala do auto-conceito e auto-estima apresentam um valor de auto-estima inferior, e que na entrevista revelaram ter relações menos amistosas com os outros.

Quanto às respostas de percepção de custos/construção de ganhos a maioria da população estudada justifica as suas respostas mencionando a acção altruísta de um personagem generoso. E na frequência da justificação orientadas para o ganho material, psicológico e moral, encaminham-se, também, mais para o ganho psicológico e moral.

A nossa amostra está de acordo com a maioria dos estudos, verificando-se valores significativos de quanto maior for a auto-estima maior é a percepção da relação familiar e maiores são os comportamentos pró-sociais e altruístas.

Existe, assim, uma relação entre auto-estima, percepção das relações familiares e consequentemente com o comportamento pró-social.

Os autores consideram, ainda, que as pessoas que têm um conceito mais positivo do ser humano e das relações interpessoais têm, também, mais disponibilidade para realizarem condutas pró-sociais e altruístas.

---

Assim, a promoção do desenvolvimento moral e pró-social devem aparecer como objectos nobres da educação na família, na escola e comunidade.

Dada a importância da compreensão da perspectiva do outro para um comportamento altruísta e um elevado nível de raciocínio moral, os progressos nas capacidades de tomada de perspectiva do outro na adolescência deveriam estar associados com o desenvolvimento pró-social significativo.

Esperava-se assim de uma forma análoga que os progressos nas capacidades para resolver problemas sociais e na capacidade de negociação interpessoal, evidenciadas durante a infância e a adolescência contribuam para o desenvolvimento de estilos de interacção pró-social bem como para o progresso nas concepções de amizade e desenvolvam comportamentos morais do tipo: dar, confortar, ajudar e repartir.

# **BIBLIOGRAFIA**

- Ajuriaguerra, J. & Marcelli, D. (1986). *Manual de psicopatologia infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Amaro, F. (1987). *A criança maltratada. Aspectos sociológicos*. In Sociedade Portuguesa de Pediatria (ED:), *A criança maltratada*, (pp. 36-42), Lisboa.
- Araújo, H. (1987). *A criança maltratada*. In Sociedade Portuguesa de Pediatria (Eds.). *A criança maltratada*, (pp. 43-49), Lisboa.
- Bhatia, S. (1998) (Re)presenting voices in moral psychology. *Culture & Psychology* (vol. 4(4), pp. 487-497).
- Borrvalho, L. (1999). *Auto-estima, auto-conceito, percepção da relação familiar e resultados escolares numa amostra do 9º ano*. 1º Relatório. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Bowlby, J. (1982). *O vínculo mãe-filho e saúde mental*. Ourense: Galiza editora.
- Canha, J. (2000). *Criança maltratada. O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação. Estudo prospectivo de 5 anos*. Coimbra: Quarteto.
- Cerezo, A. (1995). El impacto psicológico del maltrato: primeira infancia y idade escolar. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the study of education and development*, vol. 71, pp. 135-157.
- Coimbra, A., Faria, A. & Montano, T. (1990). ANOVA: Centro de Apoio e Intervenção na Crise para crianças vítimas de maus tratos. *Análise Psicológica*, 2 (VIII), pp. 193-201.
- Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A. (1996). Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia e Educação. In A. Alvarez & A. Del Río (Eds), *Educação e desenvolvimento: A teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo*, (pp. 77-103), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cordeiro, J. Dias (1987). *A saúde mental e a vida*. Lisboa: Salamandra.
- Decreto-Lei nº 190/93 de 10 de Setembro.
- Decreto-Lei nº 496/97, de 25 de Novembro.
- Decreto-lei nº 9/98 de 18 de Fevereiro.
- Decreto-Lei nº 98/98 de 18 de Abril - Diário da República - I Série - A.
- Decreto-Lei nº120/98, de 8 de Maio.

Decreto-Regulamentar nº 17/98, de 14 de Agosto, do Ministério do Trabalho e Solidariedade.

Diniz, S. (1997). *Este meu filho que eu não tive. A adopção e os seus problemas*. Porto: Afrontamento.

Diniz, S.(1993). *Menores em risco numa sociedade em mudança*. Lisboa: Centro de Estudo Judiciários.

Diniz, S.(1998). *Crianças em risco. Prevenção ou remediação*. Conferência sobre "Crianças em risco", Sala Senado, Assembleia da República.

Dupuy - Bergonnier, G., & Causse, A. (1996). Environnement familial et développement cognitif de l'enfant. *Apprentissage/Développement*, Vol. 4, pp. 79-85.

Dupuy - Bergonnier, G., & Causse, A. (1996). Influence des pratiques éducatives familiales sur l'autonomisation et l'intégration sociale de l'enfant de 3 ans; débat théorique pour un protocole de recherche. *Apprentissage/Développement*, Vol. 4, pp. 87-92.

Eisenberg (1986). *From childhood to adolescence - A transitional period*. London: Raymond Montemayor.

Farinha, L., Silva, B. & Epifânio, L. (1994). Família - Quando e como a adopção?. In X. Bastos, *Da roda dos expostos à adopção nos nossos dias* (pp. 59-63). Lisboa: Centro de Estudos Jurídicos.

Farinha, L., Silva, B. & Epifânio, L. (1994). Família - Quando e como a adopção?. In S. Brandão, *A adopção* (pp. 151-153). Lisboa: Centro de Estudos Jurídicos.

Farinha, L., Silva, B. & Epifânio, L. (1994). Família - Quando e como a adopção?. In M. Crine, *Relações que os menores mantêm com os pais legítimos* (pp. 83-86). Lisboa: Centro de Estudos Jurídicos.

Fernandes, M. (1987). A criança maltratada. Alguns aspectos médicos. In Sociedade Portuguesa de Pediatria (Eds.), *A criança maltratada*, pp. 23-35, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Pediatria.

Fonseca, A. (1990), A criança desprovida do meio familiar normal. In IAC (Eds.), *Guia dos direitos da crianças*. (pp. 82 a 174). Lisboa: IAC.

Formosinho, Y. (1996). Educação hoje. Educação pré-escolar. A construção social da moralidade. In L. Katz, D. McClellan & D. Lino (Eds.), *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças* (pp. 11-48). Lisboa: Texto Editora.

Gardner, H., (1994). *A criança pré-escolar: Como pensa e Como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre. Artes Médicas.

Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitive. In D. Gaonach & C. Golder (Coord.) *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp: 130-167), Paris: Hachette.

Goldstein, Y., Freud, A. & Solnit, Y. (1987). *No interesse da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Gómez, C., Sos, F., Randall, B. & Vaquero, E. (1991). Estudio comparado del comportamiento de niños educados en medio familiar y niños educados en instituciones. Una perspectiva etológica. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the study of education and development* (vol. 56, pp. 105-122).

Gonçalves, M. & Ribeiro, I. (Org.) (1997). *Avaliação psicológica formas e contextos*. In R. Matos & C. Machado (Eds.), *Avaliação de contextos ecológicos no estudo de maus tratos de crianças*, (pp. 265-275). Braga: Universidade do Minho.

Goodnow, J.,(1996). Contribuciones e la familia: las ideas de padres e hijos sobre las tareas domésticas. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the study of education and development*, (Vol. 73, pp. 19-33).

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.

Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. University of Denver.

Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. In R. F. Baumeister (Ed.) *Self-esteem – the puzzle of self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.

Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.

Kempe, R. (1987). A developmental approach to the treatment of the abused child. In University Chicago Press (Ed.) *The battered child* (pp. 36-380). Chicago: University Chicago Press.

Lacasa, P. & Herranz, P. (1989) - Contexto y procesos cognitivos. La interacción niño-adulto. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the study of education and development* (Vol. 45, pp. 25-47).

Lacasa, P. & Herranz, P. (1989). Contexto y Aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of education and development* (Vol. 45, pp.49-70).

Lacasa, P. & Herranz, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo. Entrevista a Barbra Rogoff. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of education and development* (Vol. 45, pp.7-23).

Leandro, A. & Epifânio, R. (1987). A criança maltratada – perspectivas de intervenção. In Sociedade Portuguesa de Pediatria (Ed.) *A criança maltratada*. (pp. 59-66). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Pediatria.

Leandro, A. (1988). Crianças maltratadas, negligenciadas ou praticando a mendicância. In *Cadernos do CEJ*, (pp. 149-178), Lisboa: Centros de Estudos Jurídicos.

Leandro, A. (1989). A voz de um juiz. Um outro lado da infância. *Cadernos de Educação de Infância*. nº 9. pp. 23-28. Edições A. P. E. I..

Leandro, A. (1993). *O novo regime jurídico da adopção, Decreto-Lei nº. 185/93 de 22 de Maio*. C E J.

López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, J., & Ortiz, J. (1998). Conduta pró-social en preescolares. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the study of education and development* (vol. 82, pp. 45-61).

Lourenço, O. & Sampaio, C. (1997). Erro educacional fundamental nos domínios moral, pró-social e académico: dados empíricos e implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 2 (XV), pp. 245-259.

Lourenço, O. (1990). Para uma explicação Piagetiana do desenvolvimento do altruísmo na criança: mais alguma evidência. *Cadernos de consulta psicológica*, 6, pp. 107-114.

Lourenço, O. (1991). Porque são tão pouco altruístas as crianças pré-escolares? Considerações técnicas, dados empíricos, implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (IX), pp. 89-97.

Lourenço, O. (1992). Para uma explicação Piagetiana do aumento do altruísmo na criança: alguns dados interculturais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI, nº 2, pp. 301-319.

Lourenço, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral - Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

Lourenço, O. (1993). Da percepção de custos à construção de ganhos: um estudo longitudinal de 4 anos. *Análise psicológica*, 4 (XI), pp. 497-505.

Lourenço, O. (1993). O rosto da multidimensionalidade educativa e o desmentido das crianças: dever, aspiração e erro educacional fundamental. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, nº 1, pp. 57-74.

Lourenço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!...* Coimbra: Almedina.

Lourenço, O. (1994). Percepção de custo, construção de ganho e promoção da conduta pró-social em crianças pré-escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVIII, nº 2, pp. 203-228.

Lynch, M. (1988). The consequences of child abuse. In J. Wiley & Sons (Ed.), *Early prediction and prevention of child abuse*, (pp. 203-209). Chichester.

Marchand, H. & Pinto, R. (1997). Família: contributos da psicologia e das ciências da educação.. In O. Lourenço, *Família, educação e desenvolvimento: há estrelas, planetas e cometas!...* (pp. 143-155). Lisboa: Educa e autores

Marques, M. (1997). Fomos vítimas da nossa família e agora o que será de nós? *Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadores do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), PP. 39-48.

Ministérios da Justiça e da Solidariedade e Segurança Social - Despacho Conjunto - 14/497 Diário da República - II Série.

Organização tutelar de menores e regime jurídico da adopção (1998). In Código Civil - Título IV da adopção.

Palácios, J., Moreno, C. & Jiménez, J. (1995). O maltrato infantil: concepto, tipos e tiología. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the study of education and development*, vol. 71, pp. 7-21.

Peixoto, F. (no prelo). Escala da Percepção da Relação com a Família. In Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos.

Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 3 (XI), pp. 401-413.

Peixoto, F., Alves-Martins, Matta, L. & Monteiro, V. (1997). Escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter. In: *Avaliação psicológica formas e contexto*. vol. V, pp. 278-283.

Pinto, R. & Marchond, H. (1997). Família: contributos da psicologia e das ciências da educação. In O. Lourenço (Eds.), *Família, educação e desenvolvimento: Há estrelas, planetas e cometas!*... (pp. 129-139; pp. 143-155). Lisboa: Actas Educativas.

Pó, I. (1987). Criança maltratada e o hospital. In: Sociedade Portuguesa de Pediatria (Ed.), *A criança maltratada*. (pp. 143-145). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Pediatria

Projecto da Proposta de Lei de Promoção dos Direitos e Protecção das crianças e jovens em perigo - 4/1/99 - 00181.

Resolução do Conselho de Ministros nº 193/97. Diário da República. I Série B.

Ripal-Millet & Rubiol, G. (1993). *El acogimiento familiar*. Madrid: Ministério Assuntos Sociais.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Edições Paidós.

Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed*. Middlessex: Penguin Books.

Sá, E. (1994). *Psicologia dos pais e do brincar*. Lisboa: Fim de século.

Sá, E. (1995). *Más maneiras de sermos bons pais. As crianças, o pensamento e a família*. Lisboa: Fim de Século.

Sá, E. (1998). Deslumbramento e bom-senso: pequeno ensaio sobre a história e os direitos da criança e da família. *Análise Psicológica*, 1 (XVI), pp. 149-153.

Sá, E., & Cunha (1996) Abandono e adopção. *O nascimento da família*. Coimbra: Almedina.

Sampaio, D. (1998). *Crianças em risco. Prevenção ou remediação*. Conferência sobre "Crianças em risco", Sala Senado, Assembleia da República.

Sandra, L. (1996). *O auto-conceito de crianças em idade escolar*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Santos, J. (1988). *Se não sabe porque é que pergunta?* Lisboa: Cooperativa Editora e Livreira CRL.
- Serra, V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*. 2 (VI), pp. 101-110.
- Simões, M. & Serra, V. (1986, 21 de Novembro). Comunicação.
- Soulé, M., Lauzanne, K. & Leblanc, N. (1995). La carence des soins maternels et ses effets. In P.U.F. (Eds.), *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, (pp.2529-2548). Paris: P.U.F..
- Strecht, P. (1997). *Crescer Vazio. Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Lisgráfica.
- Toffler, H. A. (1995), *Criando uma nova civilização*. Lisboa: Livros do Brasil
- Triana, B. (1991). Les conceptions de los padres sobre el desarrollo: teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the study of education and development*, (Vol. 54, pp. 19-37).
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

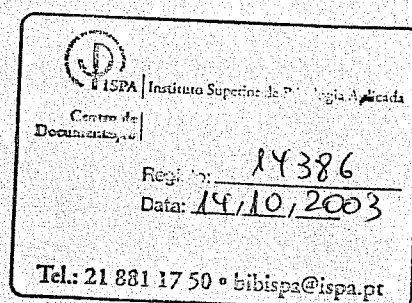
# INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Crianças em Risco em Famílias de Acolhimento:  
Como se Percepcionam e Avaliam

## ANEXOS

Tese de Mestrado em Psicologia Educacional

Orientação de: Prof. Doutora Isabel Matta



Ana Gomes Pinto Martins de Sá  
2000



# **ANEXOS**

## **Anexo 1**

Guião de entrevista para crianças e jovens do  
Projecto de Acolhimento de Manuela Machado

**Projecto  
ACOLHIMENTO FAMILIAR**

**GUIÃO DA ENTREVISTA PARA CRIANÇAS/JOVENS**

Objectivos:

- Conhecer melhor a criança ou o jovem, no sentido de se perceber:
  - a) o que a criança ou o jovem conhece da sua situação pessoal
  - b) o que ele sabe sobre a família natural
  - c) o motivo porque se encontra em situação de acolhimento Familiar
  - d) a sua percepção sobre o local onde se encontra a viver; as ligações que estabelece com as pessoas que com ele vivem
  - e) os seus desejos e perspectivas em relação ao futuro.

**Acolhimento familiar****GUÃO DA ENTREVISTA PARA CRIANÇAS/JOVENS**

1. Tens uma ideia sobre o motivo porque te pedi para vires aqui conversar comigo?

**Sim****Não**

(Se a criança ou jovem disser não saber as razões porque está na entrevista, o entrevistador deve explicitá-las)

.....

.....

.....

2. Sempre viveste nesta casa?

**Sim****Não**

.....

.....

.....

3. Sabes qual o motivo porque vives nesta casa?

**Sim****Não**

.....

4. Tens irmãos? Quantos ? Como se chamam? Onde vivem? Com quem vivem?

Nº de irmãos	Nomes	Idades	Habitação (local)	Relação de parentesco com a família com quem vive

5. Conheces os teus pais? E os teus irmãos, tios, avós?

Pais		Irmãos		Tios		Avós	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Vês a tua família muitas vezes?

**Sim**

**Não**

.....  
.....  
.....  
7. Quantas vezes, por exemplo, por mês estás com eles? O que fazes quando os vês? O que sentes ao vê-los?

.....  
.....  
.....  
8. Gostarias de viver com eles? Porquê?

**Sim**

**Não**

.....  
.....  
.....  
9. E nesta família onde vives, com quem gostas mais de estar? Porquê?

.....  
.....  
.....  
10. Como tratas as pessoas com quem vives?

.....  
.....  
.....  
11. Algum é o teu amigo preferido/confidente?

12. Conversas com ele sobre o quê?

.....

.....

.....

13. Gostas de ti?

.....

.....

.....

14. O que gostas mais em ti? E o que gostas menos em ti?

O que gostas mais	O que gostas menos

15. Como gostavas de ser? És parecido com quem? Gostas? Com quem gostarias de ser parecido? Porquê?

.....

.....

.....

17. Quem pensas que gosta muito de ti? E porquê?

.....

.....

.....

18. Tens tempo livre?

.....

.....

.....

19. Tens actividades extra-escolares? Como ginástica, natação, música, etc? A que horas? Vais sozinho? Com quem vais?

.....

.....

.....

20. Senão tens, gostavas de ter? Qual?

.....

.....

.....

21. Como são os teus fins-de-semana?

.....

.....

.....

22. Gostas mais de estar sozinho ou acompanhado?

.....

.....

.....

23. Tens um "cantinho só teu"?

.....

.....

.....

24. Quem dorme contigo no teu quarto?

.....  
.....  
.....

25. O que fazes com as pessoas desta família?

.....  
.....  
.....

26. Achas que elas gostam de ti? Como te tratam? Chamam-te pelo nome? Tens algum diminutivo?

.....  
.....  
.....

27. Sentes diferenças entre o modo como te tratam a ti em relação às outras crianças ou aos filhos do casal?

.....  
.....  
.....

28. Vais com eles fazer compras para ti, ou trazem-te as coisas para tu vestires?

.....  
.....  
.....

29. Tens roupas, calçado, brinquedos, livros, material escolar novo e só teu?

.....  
.....  
.....

30. Achas que passas bastante tempo com eles? Com quem brincas mais e com quem conversas mais? Conversas, habitualmente sobre o quê'

.....

.....

.....

.....

.....

.....

31. Ajudas nas tarefas de casa? O que costumas fazer? O que gostas mais de fazer?

**Sim**

**Não**

.....

.....

.....

32. Vais à escola?

**Sim**

**Não**

33. Tens tempo para fazeres o os trabalhos de casa e estudares?

**Sim**

**Não**

.....

.....

.....

34. Gostas do(s) teu(s) professores?

**Sim**

**Não**

.....

.....

.....

.....

35. Tens amigos na escola? Quantos?

**Sim**

**Não**

.....

.....

.....

36. És bom aluno?

**Sim**

**Não**

.....

.....

.....

37. Gostas da escola?

**Sim**

**Não**

.....

.....

.....

38. Como costumavas ir para a escola? Sozinho ou acompanhado? Por quem?

.....

.....

.....

39. Fazes os trabalhos da escola sozinho ou tens a ajuda de alguém? De quem?

.....  
.....  
.....

40. Tens tempo para fazeres os trabalhos de casa e estudar

.....  
.....  
.....

41. Onde gostavas de morar quando fores crescido? Com quem? Porquê?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

42. O que gostarias de ser quando fores crescido?

.....  
.....  
.....

43. Se pudesses escolher um desejo, qual escolherias?

.....  
.....

44. Achas que tens uma família? Quem são as pessoas da tua família?

.....  
.....  
.....

## **Anexo 2**

Escala de Susana Harter: "Self-perception  
profile for adolescents"

Sexo: Masculino

Feminino

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_ - Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias do Pai: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias da Mãe: \_\_\_\_\_

Já repetiu algum ano? (Se sim, indique o nº de vezes e em que anos de escolaridade):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

No **ano lectivo passado** quais foram as suas notas nas seguintes disciplinas?

Português	
Matemática	

No **final deste período** quais as notas que espera nas seguintes disciplinas?

Português	
Matemática	

## COMO É QUE EU SOU?

		Exacta- mente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
a)	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3m	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4c	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens sentem que quando estão interessados por alguém, são correspondidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5p	Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens são capazes de fazer bons amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7m	Alguns jovens sentem-se inteligentes porque são bons alunos a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8ai	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens, são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10ar	Alguns jovens, têm facilidade em arranjar namorados(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11p	Alguns jovens acham que são tão bons ou melhores que os seus colegas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens não saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13ce	Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13as	Alguns jovens participam activamente em projectos e actividades de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exacta- mente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
13m	Alguns jovens acham que não são tão bons a Matemática quanto outros colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15m	Alguns jovens não se sentem inteligentes porque são maus alunos a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16c	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18ar	Alguns jovens, têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19m	Alguns jovens fazem contas de cabeça muito rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20as	Alguns jovens sentem-se marginalizados pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21p	Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como agem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial para partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23m	Alguns jovens conseguem fazer problemas de Matemática muito rapidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24ai	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Alguns jovens, são populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27p	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exacta- mente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
28	Alguns jovens. acham que são bem parecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28ar	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28ce	Alguns jovens não percebem nada do que os professores ensinam nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros (com elementos do sexo oposto).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29m	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Alguns jovens. fazem coisas que acham que deveriam fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31p	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32c	Alguns jovens fazem sempre aquilo que os outros esperam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Alguns jovens. acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35m	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Alguns jovens, normalmente, não saem com pessoas (sexo oposto) com quem queriam realmente sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37p	Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Alguns jovens. normalmente, agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Alguns jovens, não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39m	Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Alguns jovens estão satisfeitos coma sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40ar	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40ce	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40as	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## O quanto isto é importante para mim?

		Exacta- mente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
1	Alguns jovens pensam que é importante ser inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens pensam que não é assim muito importante ter muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2ar	Alguns jovens acham importante serem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3m	Alguns jovens acham que a disciplina de Matemática é muito importante para a sua formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem assim tanta importância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens acham importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados, também goste deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5p	Alguns jovens acham que é muito importante ter boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazerem as coisas que estão certas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6m	Alguns jovens acham muito importante saber fazer contas de cabeça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens acham que é verdadeiramente importante ser capaz de fazer verdadeiros amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham que ser bom na escola não é assim tão importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8ai	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial, a quem possam fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens acham que é importante ser popular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9c	Alguns jovens acham importante fazer aquilo que os outros esperam dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10p	Alguns jovens não acham que a disciplina de Português seja muito importante para a sua formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens; acham que o seu aspecto é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11ai	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens acham que não é importante sair com a pessoa por quem estão interessados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2m	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens acham que é importante agir correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
<u>13p</u>	Alguns jovens não acham muito importante saber expressar-se bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens não acham importante terem amigos em quem possam mesmo confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14ar	Alguns jovens acham que é importante ter facilidade em arranjar namorados(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>14ce</u>	Alguns jovens acham importante ter bons resultados na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>14as</u>	Alguns jovens acham importante ser bem aceite pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Anexo 3**

Escala da percepção familiar de Peixoto

## E. P. R. F.

Neste questionário irás encontrar uma série de questões, cada uma delas composta por duas afirmações. A primeira afirmação descreve um determinado tipo de jovem e a segunda um outro tipo diferente. Para responderes deverás primeiro decidir com qual deles te identificas mais e, seguidamente, decidir se és exactamente assim ou mais ou menos assim.

No exemplo a seguir, primeiro terias que decidir se és como os jovens que gostam de praticar desporto ou como os jovens que não gostam de desporto. Supondo que a opção seria que te identificas com os jovens que não gostam de desporto, a seguir terias que pensar se és exactamente assim ou mais ou menos assim. Se a opção fosse mais ou menos assim deverias colocar uma cruz (X) no quadrado correspondente à opção mais ou menos como eu da afirmação do lado direito.

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu		
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de praticar desporto nos seus tempos livres	MAS	Outros jovens não gostam de praticar desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que os pais se metem muito na sua vida	MAS	Outros jovens acham que os pais não se metem na sua vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família os estima	MAS	Outros jovens não se sentem estimados pela sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que para os seus pais é indiferente as notas que tiram	MAS	Outros jovens sentem que os pais se preocupam quando tiram notas baixas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que por melhor que façam as coisas os pais nunca estão satisfeitos	MAS	Outros jovens sentem que os pais ficam satisfeitos pelo modo como fazem as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais esperam que eles sejam alguém na vida	MAS	Outros jovens sentem que os pais pensam que nunca serão nada na vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os apoiam nas decisões que tomam	MAS	Outros jovens não acham que os pais os apoiem nas decisões que tomam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais não se preocupam com os seus sentimentos	MAS	Outros jovens sentem que os pais se preocupam com os seus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que os incentivam a ter um bom desempenho escolar	MAS	Outros jovens têm pais que não se interessam pelo seu desempenho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família gosta deles tal como são	MAS	Outros jovens sentem que a sua família gostaria que eles fossem diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não tem grandes expectativas em relação a si	MAS	Outros jovens sentem que a família tem expectativas adequadas em relação a si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais quase nunca os deixam tomar decisões sobre coisas importantes	MAS	Outros jovens acham que os pais os deixam decidir sobre coisas importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que ninguém na família partilha as suas preocupações	MAS	Outros jovens sentem que a sua família partilha as suas preocupações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que nunca os questionam sobre a sua vida na escola	MAS	Outros jovens têm pais que os questionam frequentemente sobre a sua vida na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais não gostam do modo como se comportam	MAS	Outros jovens sentem que os pais gostam do modo como se comportam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus pais acham que eles conseguem fazer o que quer que seja	MAS	Outros jovens sentem que os pais pensam que eles nunca são capazes de fazer nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os tratam mais como crianças do que como adultos	MAS	Outros jovens sentem que os pais os tratam como adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens quando têm um problema sentem que não podem confiar na família para ajudar a resolvê-lo	MAS	Outros jovens quando têm um problema sentem que podem confiar na família para ajudar a resolvê-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que conhecem perfeitamente o desempenho escolar dos seus filhos.	MAS	Outros jovens têm pais que não sabem como os seus filhos são enquanto alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família reconhece o seu valor	MAS	Outros jovens não sentem o seu valor reconhecido pela família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não espera que tenham sucesso na vida	MAS	Outros jovens sentem que a família tem confiança em que eles tenham sucesso na vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens discutem muito com os pais por causa das regras e do que decidem sobre eles	MAS	Outros jovens têm pais que combinam com eles o que devem ou não fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os compreendem	MAS	Outros jovens sentem que os pais não os compreendem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus pais não se importam com os resultados escolares	MAS	Outros jovens sentem que os seus pais ficam satisfeitos quando obtêm bons resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não sentem que os pais tenham orgulho neles	MAS	Outros jovens sentem que os pais estão orgulhosos deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que correspondem às expectativas da sua família	MAS	Outros jovens sentem que não correspondem às expectativas da sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais confiam em que eles façam o que devem fazer sem terem que os andar a "controlar"	MAS	Outros jovens sentem que os pais "controlam" tudo o que fazem porque não têm confiança neles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que podem conversar com os pais das suas preocupações	MAS	Outros jovens não se sentem à vontade com os pais para conversar sobre os seus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um ambiente familiar que os ajuda a obter bons resultados escolares	MAS	Outros jovens não têm um ambiente familiar que os ajude a obter bons resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se aceites pela família tal como são	MAS	Outros jovens não se sentem bem aceites pela sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais têm uma ideia incorrecta das suas qualidades e capacidades	MAS	Outros jovens sentem que os pais têm uma ideia correcta das suas qualidades e capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os encorajam a dar opinião mesmo quando discordam dela	MAS	Outros jovens sentem que os pais não ligam à sua opinião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não têm ninguém na família a quem confiar os seus problemas mais íntimos	MAS	Outros sentem que têm alguém na família a quem confiar os seus problemas mais íntimos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não põe à sua disposição todos os meios necessários para um bom desempenho escolar	MAS	Outros jovens sentem que a sua família põe à sua disposição todos os meios necessários para um bom desempenho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se respeitados pela família	MAS	Outros jovens não se sentem respeitados pela família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que correspondem àquilo que a sua família espera deles	MAS	Outros jovens sentem que não correspondem àquilo que a sua família espera deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Anexo 4**

Adaptação dos quatro dilemas pró-sociais de Orlando Lourenço (dar, confortar, ajudar e repartir).

## Dar

Esta é a Catarina. É uma menina da tua idade e anda a fazer uma colecção, mas tem poucos. A Joana é a sua amiga e anda a fazer a mesma colecção por isso pediu-lhe que lhe desse alguns, mas se a Joana lhe desse ficaria com menos.

1) Quando pensas que este/a menino/a se sente mais feliz e contente. Aqui -----

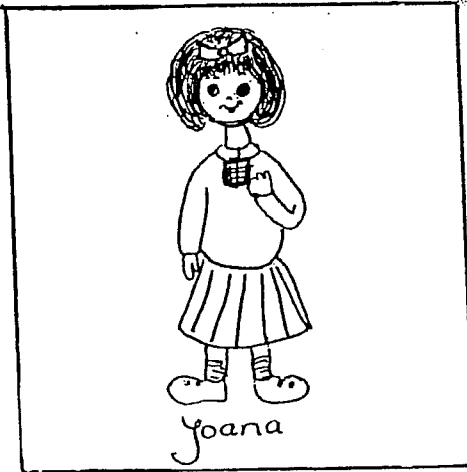
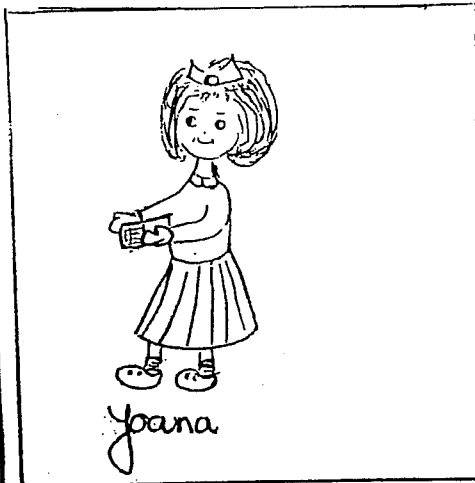
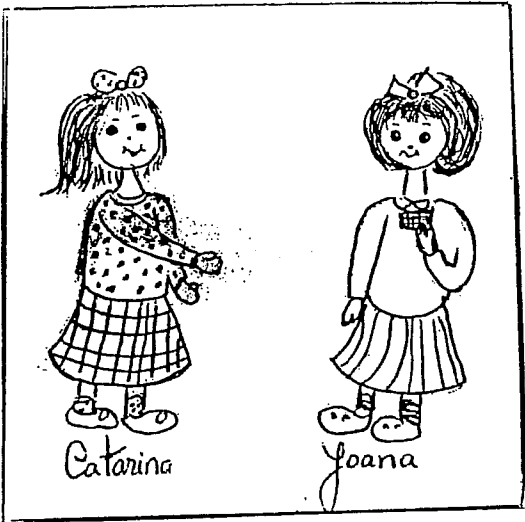
--- ou ali ----- e porquê ? -----

2) Onde pensas que este/a menino/a ganha mais. Aqui ----- ou ali -----

----- e porquê ? -----

3) O que pensas que este/a menino/a deve fazer: Isto ----- ou aquilo ---

----- e porquê ? -----



## Confortar

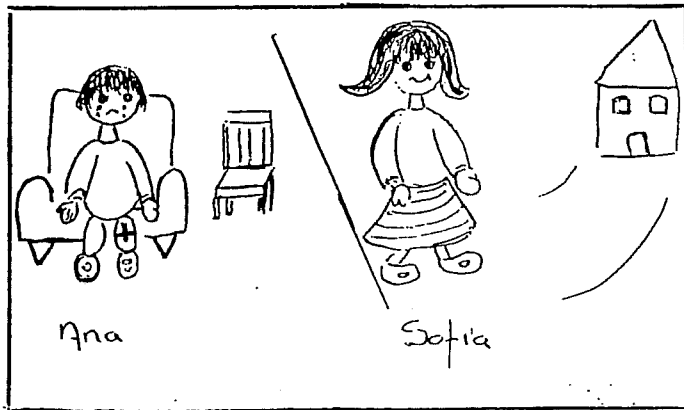
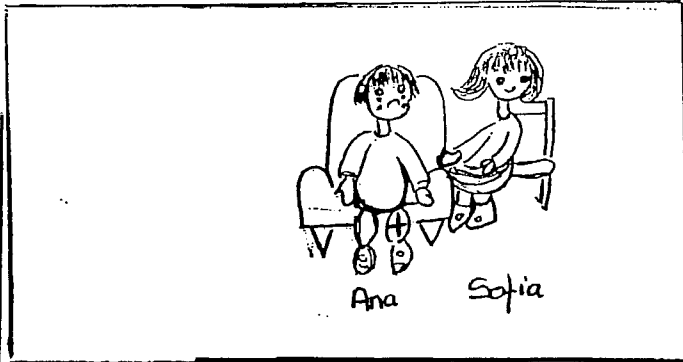
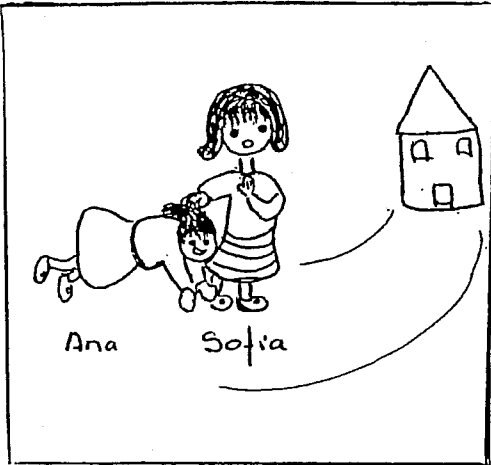
A Ana e a Sofia são meninas da tua idade. Um dia foram convidadas por uns amigos para verem um filme de cassete vídeo. Quando iam a caminha a Ana escorregou caiu e arranhou um joelho. Teve que voltar para casa a coxear e já não pode ver o filme.

Pedi então à Sofia que também não fosse e ficasse a fazer-lhe companhia. Se a Sofia se decidisse ficar com a Ana não podia ver o filme e adeus brincadeiras, filme e amigos.

1) Quando pensas que este/a menino/a se sente mais feliz e contente: Aqui-----  
-- ou ali----- e porquê? -----

2) Onde pensas que este/a menino/a ganha mais: Aqui-----ou ali-----  
----- e porquê ? -----

3) O que pensas que este/a menino/a deve fazer: Isto ----- ou aquilo ---  
----- e porquê ? -----



## Ajudar

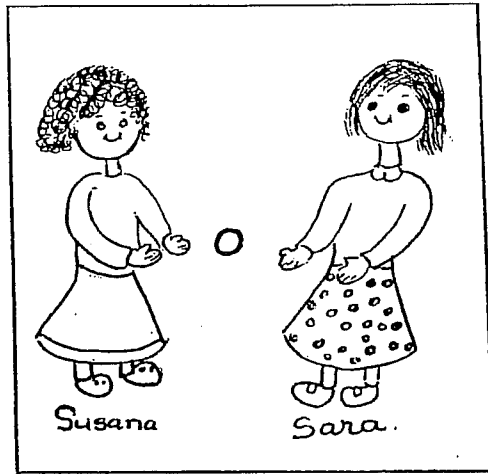
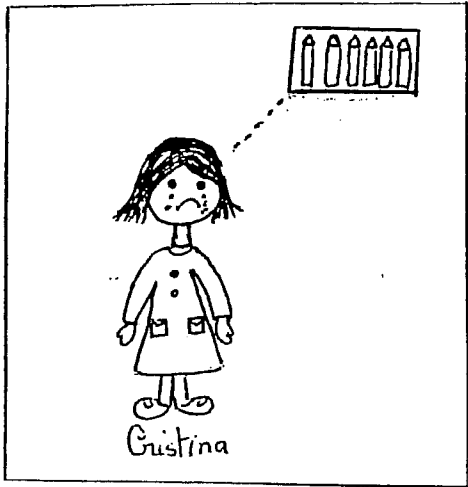
A Cristina está triste. Perdeu os lápis de cor que a mãe lhe tinha oferecido no dia de anos. A Susana e a Sara são suas amigas e estão a fazer um jogo. A Cristina pediu à Susana que a ajudasse a procurar os lápis, esta disse-lhe que não podia porque estava a fazer um jogo.

Pediu então à Sara que também estava a jogar, mas ao contrário da Susana deixou de jogar e foi ajudar a Cristina a encontrar os lápis de cores.

1) Quando pensas que este/a menino/a se sentem mais felizes e contentes. Aqui ---  
----- ou ali ----- e porquê ? -----

2) Onde pensas que esta menina ganha mais: Aqui ----- ou ali -----  
- e porquê ? -----

3) O que pensas que estes/as meninos/as devem fazer: Isto -----  
ou aquilo-----e porquê ? -----



## Repartir

Esta é a Rita. É uma menina da tua idade e anda na escola e apeteceu-lhe um chocolate, mas não tinha dinheiro para o comprar.

A Diana é sua amiga e tinha levado um ovo de chocolate para o lanche. A Rita pediu-lhe que lhe desse um bocado, mas se a Diana o repartisse com ela só poderia comer metade e ficaria com fome.

1) Quando pensas que este/a menino/a se sente mais feliz e contente: Aqui-----

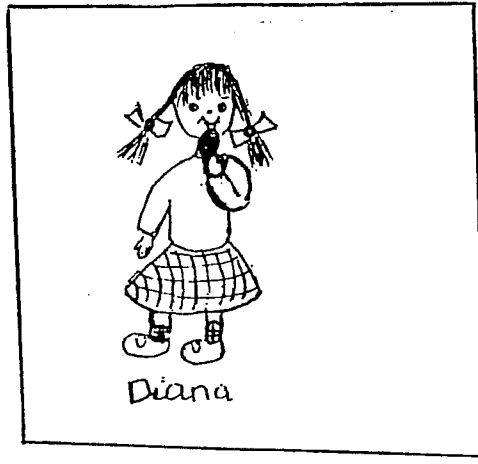
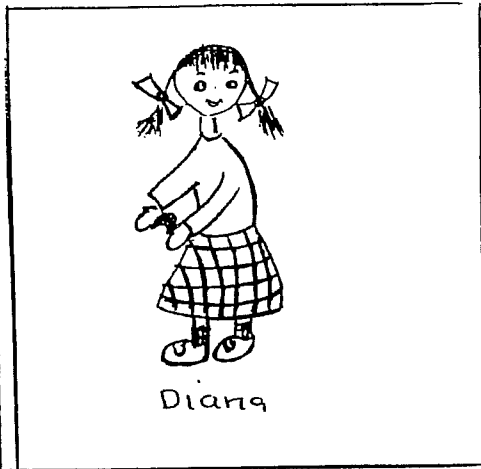
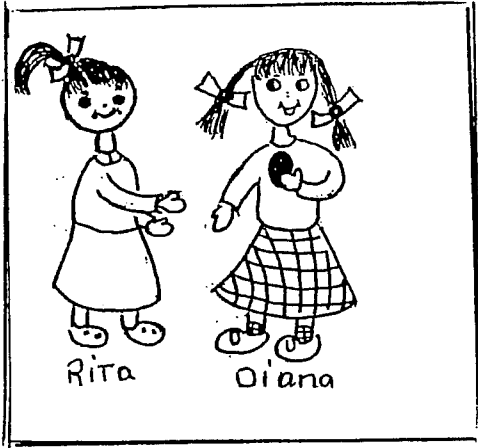
----- ou ali----- e porquê?-----

2) Onde pensas que este/a menino/a ganha mais: Aqui -----ou ali-----

----- e porquê?-----

3) O que pensas que este/a menino/a deve fazer: Isto-----

- ou aquilo -----e porquê? -----



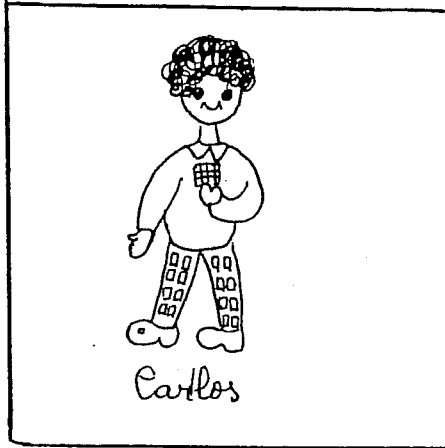
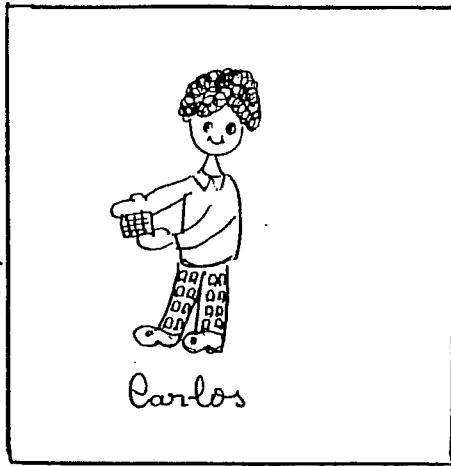
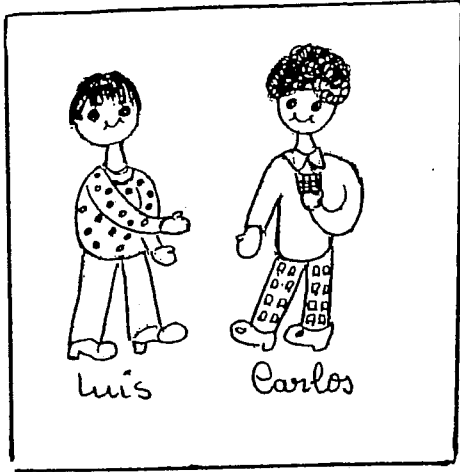
## Dar

Este é o Luís. É um menino da tua idade e anda a fazer uma colecção, mas tem poucos. O Carlos é seu amigo e anda a fazer a mesma colecção por isso pediu-lhe que lhe desse alguns, mas se o Carlos lhe desse ficaria com menos.

1) Quando pensas que este menino se sente mais feliz e contente. Aqui -----  
ou ali ----- e porquê ? -----

2) Onde pensas que este menino ganha mais. Aqui ----- ou ali -----  
----- e porquê ? -----

3) O que pensas que este menino deve fazer: Isto ----- ou aquilo -----  
----- e porquê ? -----

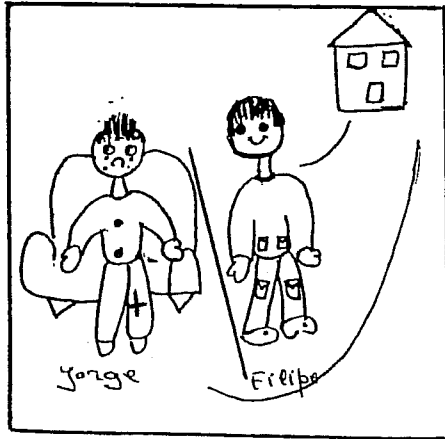
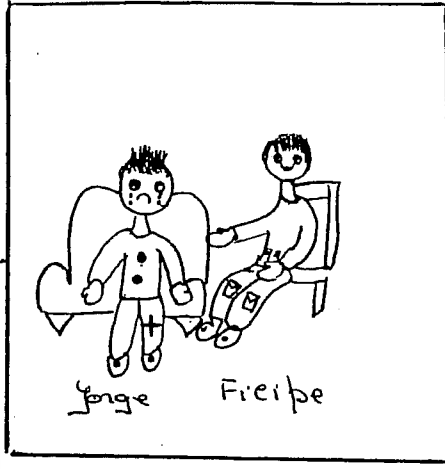
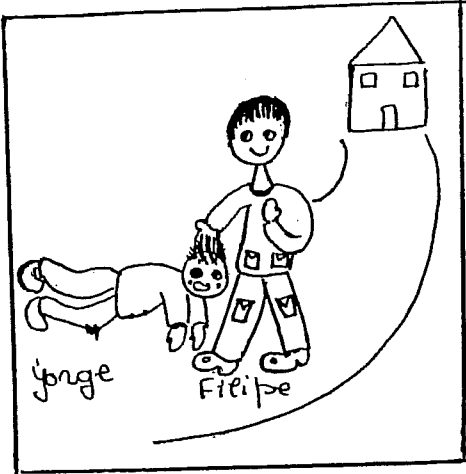


## Confortar

O Jorge e o Filipe são dois meninos da tua idade. Um dia foram convidados por uns amigos para verem um filme de cassete vídeo. Quando iam a caminho o Jorge escorregou caiu e arranhou um joelho. Teve que voltar para casa a coxear e já não pode ver o filme.

Pedi então ao Filipe que também não fosse e ficasse a fazer-lhe companhia. Se o Filipe se decidisse ficar com o Jorge não podia ir ver o filme e adeus brincadeiras, filme e amigos.

- 1) Quando pensas que este menino se sente mais feliz e contente: Aqui-----  
ou ali----- e porquê? -----
  
- 2) Onde pensas que este menino ganha mais: Aqui-----ou ali-----  
----- e porquê ? -----
  
- 3) O que pensas que este menino deve fazer: Isto ----- ou aquilo -----  
----- e porquê ? -----



## Ajudar

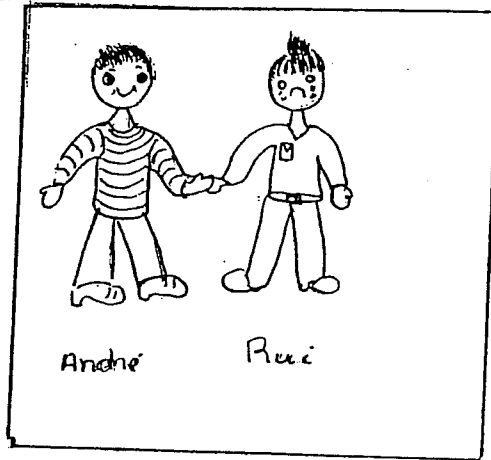
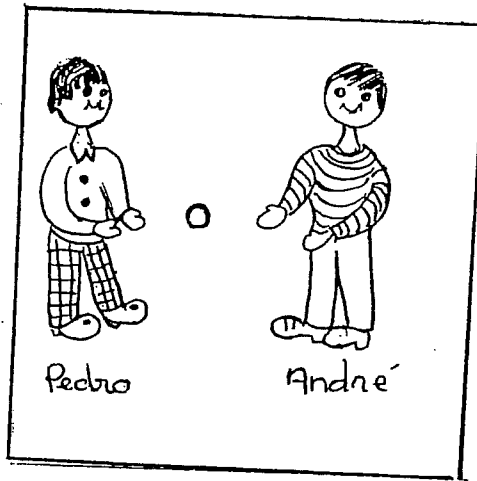
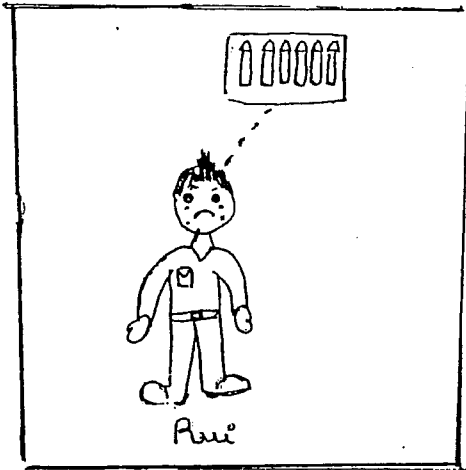
O Rui está triste. Perdeu os lápis de cor que a mãe lhe tinha oferecido no dia de anos. O Pedro e o André são seus amigos e estão a fazer um jogo. O Rui pediu ao Pedro que o ajudasse a procurar os lápis, este disse-lhe que não podia porque estava a fazer um jogo.

Pediu então ao André que também estava a jogar, mas ao contrário do Pedro deixou de jogar e foi ajudar o Rui a encontrar os lápis de cores.

1) Quando pensas que este menino se sentem mais felize e contente. Aqui -----  
----- ou ali ----- e porquê ? -----

2) Onde pensas que este menino ganha mais: Aqui ----- ou ali -----  
- e porquê ? -----

3) O que pensas que este menino deve fazer: Isto ----- ou aquilo-  
-----e porquê ? -----



## Repartir

Este é o João. É um menino da tua idade e anda na escola e apeteceu-lhe um chocolate, mas não tinha dinheiro para o comprar.

A Pedro é seu amigo e tinha levado um ovo de chocolate para o lanche. O João pediu-lhe que lhe desse um bocado, mas se o Pedro o repartisse com ele só poderia comer metade e ficaria com fome.

1) Quando pensas que este menino se sente mais feliz e contente: Aqui-----

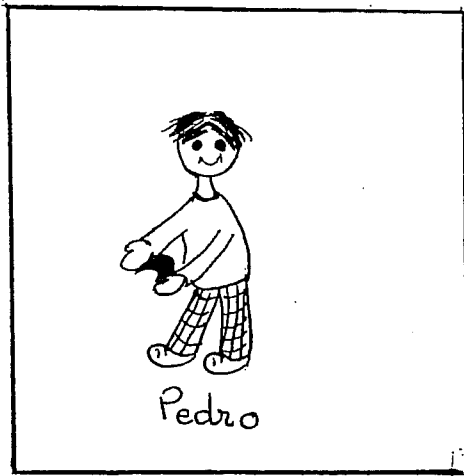
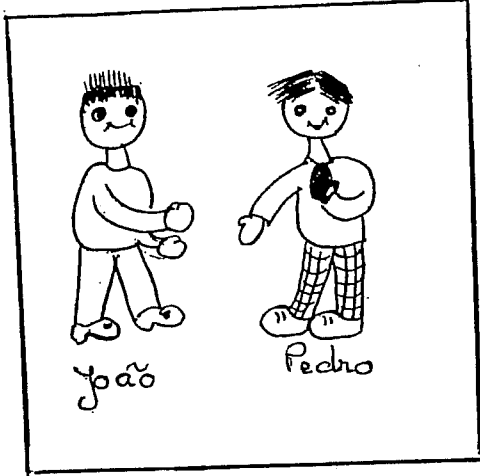
-- ou ali----- e porquê?-----

2) Onde pensas que este menino ganha mais: Aqui -----ou ali-----

-- e porquê?-----

3) O que pensas que este menino deve fazer: Isto-----

ou aquilo -----e porquê? -----



## **Anexo 5**

Aplicação da escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana

Aplicação da escala da percepção da relação familiar

## Caso 1

### Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

#### Perfil de Auto-Percepção

Item	CE
3	2
5	4
9	4
13	2
21	2
23	3
25	4
27	3
28	4
29	3
31	3
35	3
37	4
39	3
40	4
<b>Média</b>	<b>3,20</b>

Item	CA
3	4
11	4
19	3
27	4
35	4
<b>Média</b>	<b>3,80</b>

Item	AR
5	4
10	3
18	3
28	3
40	3
<b>Média</b>	<b>3,20</b>

Item	AE
8	4
16	4
24	3
32	3
40	3
<b>Média</b>	<b>3,40</b>

Item	AF
4	4
12	4
20	4
28	3
36	3
<b>Média</b>	<b>3,60</b>

Item	C
6	4
22	3
30	3
32	3
38	3
<b>Média</b>	<b>3,20</b>

Item	AS
2	4
10	4
18	4
26	2
34	3
<b>Média</b>	<b>3,40</b>

Item	AI
15	3
31	4
39	4
<b>Média</b>	<b>3,67</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

#### Escala da Importância

Item	CE
3	3
5	3
8	4
10	4
12	4
14	3
<b>Média</b>	<b>3,50</b>

Item	AR
5	3
14	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AS
2	4
14	3
<b>Média</b>	<b>3,50</b>

Item	C
6	4
13	3
<b>Média</b>	<b>3,50</b>

Item	AI
8	3
11	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	CA
3	3
10	4
<b>Média</b>	<b>3,50</b>

Item	AF
4	3
11	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: +0,15**

# Escala da percepção da relação familiar

Item	Aut
1	4
6	4
11	3
16	3
21	3
26	4
31	3
<b>Média</b>	<b>3,43</b>

Item	SA
2	4
7	4
12	3
17	4
22	4
27	4
32	3
<b>Média</b>	<b>3,71</b>

Item	ST
3	4
8	4
13	4
18	4
23	4
28	4
33	4
<b>Média</b>	<b>4,00</b>

Item	Act
4	4
9	4
14	4
19	4
24	4
29	4
34	4
<b>Média</b>	<b>4,00</b>

Item	E
5	4
10	4
15	4
20	4
25	4
30	4
35	4
<b>Média</b>	<b>4,00</b>

Legenda: Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

## Caso 2

### Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

#### Perfil de Auto-Percepção

Item	CE	Item	CA	Item	AR	Item	AE
3	2	3	2	5	3	8	3
5	3	11	2	10	3	16	3
9	3	19	2	18	3	24	3
13	2	27	3	28	2	32	3
21	2	35	2	40	2	40	3
23	2	<b>Média</b>	<b>2,20</b>	<b>Média</b>	<b>2,60</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>
25	3						
27	2						
28	3						
29	2						
31	3						
35	2						
37	3						
39	2						
40	3						
<b>Média</b>	<b>2,47</b>						

Item	AF	Item	C	Item	AS
4	2	6	3	2	3
12	2	22	3	10	3
20	2	30	3	18	3
28	2	32	3	26	3
36	3	38	3	34	3
<b>Média</b>	<b>2,20</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AI
15	3
31	3
39	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

#### Escala da Importância

Item	CE	Item	AR	Item	AS	Item	C
3	3	5	3	2	3	6	3
5	3	14	3	14	3	13	3
8	3	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>
10	3						
12	3						
14	3						
<b>Média</b>	<b>3,00</b>						

Item	AI	Item	CA	Item	AF
8	3	3	3	4	3
11	3	10	3	11	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,36**

## Escala da percepção da relação familiar

Item	Aut
1	2
6	3
11	3
16	2
21	3
26	3
31	3
<b>Média</b>	<b>2,71</b>

Item	SA
2	4
7	4
12	3
17	3
22	3
27	3
32	3
<b>Média</b>	<b>3,29</b>

Item	ST
3	3
8	3
13	4
18	4
23	4
28	3
33	3
<b>Média</b>	<b>3,43</b>

Item	Act
4	3
9	3
14	3
19	3
24	3
29	3
34	4
<b>Média</b>	<b>3,14</b>

Item	E
5	3
10	3
15	3
20	3
25	3
30	2
35	3
<b>Média</b>	<b>3,33</b>

Legenda: Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

## Caso 3

### Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

#### Perfil de Auto-Percepção

Item	CE	Item	CA	Item	AR	Item	AE
3	2	3	2	5	3	8	3
5	2	11	2	10	2	16	3
9	2	19	2	18	2	24	3
13	2	27	3	28	3	32	3
21	2	35	2	40	2	40	3
23	2	<b>Média</b>	<b>2,20</b>	<b>Média</b>	<b>2,40</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>
25	3						
27	2						
28	3						
29	2						
31	2						
35	2						
37	2						
39	2						
40	3						
<b>Média</b>	<b>2,20</b>						

Item	AF	Item	C	Item	AS
4	3	6	3	2	3
12	3	22	3	10	3
20	3	30	3	18	3
28	3	32	3	26	3
36	3	38	3	34	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AI
15	3
31	3
39	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Legenda: CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

#### Escala da Importância

Item	CE	Item	AR	Item	AS	Item	C
3	3	5	3	2	3	6	3
5	3	14	3	14	3	13	3
8	3	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>
10	3						
12	3						
14	3						
<b>Média</b>	<b>3,00</b>						

Item	AI	Item	CA	Item	AF
8	3	3	3	4	3
11	3	10	3	11	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Legenda: CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

Discrepância: -0,32

# Escala da percepção da relação familiar

Item	Aut
1	2
6	2
11	3
16	2
21	3
26	2
31	2
<b>Média</b>	<b>2,29</b>

Item	SA
2	3
7	3
12	3
17	3
22	3
27	3
32	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	ST
3	2
8	3
13	4
18	3
23	3
28	3
33	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	Act
4	3
9	3
14	2
19	3
24	3
29	3
34	4
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	E
5	4
10	3
15	3
20	3
25	3
30	3
35	3
<b>Média</b>	<b>3,14</b>

Legenda: Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

## Caso 4

### Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

#### Perfil de Auto-Percepção

Item	CE
3	4
5	3
9	4
13	3
21	2
23	3
25	4
27	3
28	3
29	4
31	3
35	4
37	3
39	4
40	3
<b>Média</b>	<b>3,33</b>

Item	CA
3	3
11	3
19	2
27	3
35	3
<b>Média</b>	<b>2,80</b>

Item	AR
5	3
10	1
18	2
28	2
40	2
<b>Média</b>	<b>2,00</b>

Item	AE
8	1
16	3
24	3
32	2
40	3
<b>Média</b>	<b>2,40</b>

Item	AF
4	2
12	2
20	2
28	1
36	1
<b>Média</b>	<b>1,60</b>

Item	C
6	3
22	3
30	3
32	2
38	2
<b>Média</b>	<b>2,60</b>

Item	AS
2	4
10	3
18	4
26	2
34	3
<b>Média</b>	<b>3,40</b>

Item	AI
15	3
31	2
39	1
<b>Média</b>	<b>2,00</b>

Legenda: CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

#### Escala da Importância

Item	CE
3	4
5	3
8	3
10	3
12	4
14	4
<b>Média</b>	<b>3,50</b>

Item	AR
5	3
14	2
<b>Média</b>	<b>2,50</b>

Item	AS
2	2
14	3
<b>Média</b>	<b>2,50</b>

Item	C
6	3
13	4
<b>Média</b>	<b>3,50</b>

Item	AI
8	3
11	4
<b>Média</b>	<b>3,50</b>

Item	CA
3	3
10	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AF
4	4
11	3
<b>Média</b>	<b>3,50</b>

Legenda: CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

Discrepância: -0,94

## Escala da percepção da relação familiar

Item	Aut
1	4
6	3
11	2
16	2
21	3
26	3
31	3
<b>Média</b>	<b>2,86</b>

Item	SA
2	4
7	4
12	3
17	3
22	1
27	2
32	3
<b>Média</b>	<b>2,86</b>

Item	ST
3	4
8	3
13	4
18	3
23	4
28	3
33	3
<b>Média</b>	<b>3,43</b>

Item	Act
4	2
9	3
14	1
19	3
24	4
29	3
34	3
<b>Média</b>	<b>2,71</b>

Item	E
5	4
10	2
15	3
20	4
25	3
30	2
35	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Legenda: Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

## Caso 5

### Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

#### Perfil de Auto-Percepção

Item	CE	Item	CA	Item	AR	Item	AE
3	1	3	2	5	2	8	1
5	3	11	2	10	1	16	3
9	3	19	3	18	3	24	3
13	2	27	2	28	3	32	2
21	3	35	1	40	2	40	3
23	2	<b>Média</b>	<b>2,00</b>	<b>Média</b>	<b>2,20</b>	<b>Média</b>	<b>2,40</b>
25	4						
27	3						
28	3						
29	2						
31	3						
35	2						
37	3						
39	2						
40	3						
<b>Média</b>	<b>2,60</b>						

Item	AF	Item	C	Item	AS
4	2	6	3	2	2
12	1	22	2	10	1
20	1	30	3	18	3
28	2	32	2	26	3
36	2	38	3	34	3
<b>Média</b>	<b>1,60</b>	<b>Média</b>	<b>2,60</b>	<b>Média</b>	<b>2,40</b>

Item	AI
15	4
31	3
39	3
<b>Média</b>	<b>3,33</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

#### Escala da Importância

Item	CE	Item	AR	Item	AS	Item	C
3	3	5	3	2	3	6	3
5	3	14	3	14	3	13	3
8	4	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>
10	3						
12	3						
14	3						
<b>Média</b>	<b>3,17</b>						

Item	AI	Item	CA	Item	AF
8	4	3	3	4	3
11	3	10	3	11	3
<b>Média</b>	<b>3,50</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,72**

## Escala da percepção da relação familiar

Item	Aut
1	3
6	3
11	3
16	2
21	3
26	3
31	2
<b>Média</b>	<b>2,71</b>

Item	SA
2	4
7	4
12	3
17	3
22	3
27	3
32	2
<b>Média</b>	<b>3,14</b>

Item	ST
3	4
8	3
13	3
18	3
23	3
28	3
33	3
<b>Média</b>	<b>3,14</b>

Item	Act
4	4
9	3
14	3
19	3
24	2
29	3
34	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	E
5	3
10	3
15	3
20	3
25	3
30	3
35	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Legenda: Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

## Caso 6

### Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

#### Perfil de Auto-Percepção

Item	CE
3	3
5	3
9	3
13	2
21	3
23	2
25	2
27	4
28	3
29	3
31	4
35	3
37	3
39	3
40	2
<b>Média</b>	<b>2,87</b>

Item	CA
3	2
11	3
19	2
27	3
35	3
<b>Média</b>	<b>2,60</b>

Item	AR
5	3
10	4
18	3
28	4
40	4
<b>Média</b>	<b>3,60</b>

Item	AE
8	4
16	2
24	4
32	3
40	4
<b>Média</b>	<b>3,40</b>

Item	AF
4	2
12	3
20	3
28	3
36	3
<b>Média</b>	<b>2,80</b>

Item	C
6	4
22	3
30	4
32	3
38	3
<b>Média</b>	<b>3,40</b>

Item	AS
2	3
10	4
18	3
26	3
34	3
<b>Média</b>	<b>3,20</b>

Item	AI
15	3
31	1
39	3
<b>Média</b>	<b>2,33</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

#### Escala da Importância

Item	CE
3	3
5	4
8	3
10	3
12	3
14	4
<b>Média</b>	<b>3,33</b>

Item	AR
5	4
14	4
<b>Média</b>	<b>4,00</b>

Item	AS
2	3
14	4
<b>Média</b>	<b>3,50</b>

Item	C
6	3
13	4
<b>Média</b>	<b>3,50</b>

Item	AI
8	4
11	4
<b>Média</b>	<b>4,00</b>

Item	CA
3	3
10	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AF
4	2
11	3
<b>Média</b>	<b>2,50</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,60**

## Escala da percepção da relação familiar

Item	Aut
1	2
6	3
11	3
16	1
21	4
26	2
31	1
<b>Média</b>	<b>2,29</b>

Item	SA
2	4
7	4
12	2
17	3
22	3
27	3
32	1
<b>Média</b>	<b>2,86</b>

Item	ST
3	2
8	4
13	3
18	4
23	4
28	4
33	4
<b>Média</b>	<b>3,57</b>

Item	Act
4	2
9	3
14	2
19	4
24	4
29	2
34	4
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	E
5	4
10	4
15	3
20	4
25	3
30	3
35	3
<b>Média</b>	<b>3,43</b>

Legenda: Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

## Caso 7

### Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

#### Perfil de Auto-Percepção

Item	CE
3	3
5	3
9	2
13	3
21	3
23	3
25	3
27	2
28	3
29	3
31	2
35	3
37	2
39	3
40	3
<b>Média</b>	<b>2,73</b>

Item	CA
3	4
11	3
19	3
27	2
35	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AR
5	3
10	2
18	3
28	3
40	2
<b>Média</b>	<b>2,60</b>

Item	AE
8	3
16	3
24	3
32	3
40	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AF
4	3
12	3
20	3
28	3
36	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	C
6	3
22	3
30	3
32	3
38	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AS
2	3
10	3
18	3
26	3
34	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AI
15	3
31	3
39	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

#### Escala da Importância

Item	CE
3	3
5	3
8	3
10	3
12	3
14	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AR
5	2
14	2
<b>Média</b>	<b>2,00</b>

Item	AS
2	3
14	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	C
6	3
13	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AI
8	3
11	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	CA
3	3
10	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AF
4	3
11	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,04**

## Escala da percepção da relação familiar

Item	Aut
1	2
6	3
11	2
16	2
21	3
26	3
31	3
<b>Média</b>	<b>2,57</b>

Item	SA
2	3
7	4
12	3
17	4
22	3
27	3
32	3
<b>Média</b>	<b>3,29</b>

Item	ST
3	4
8	4
13	4
18	4
23	4
28	3
33	4
<b>Média</b>	<b>3,86</b>

Item	Act
4	3
9	3
14	2
19	4
24	3
29	3
34	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	E
5	3
10	3
15	3
20	4
25	4
30	3
35	3
<b>Média</b>	<b>3,29</b>

**Legenda:** Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

## Caso 8

### Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

#### Perfil de Auto-Percepção

Item	CE	Item	CA	Item	AR	Item	AE
3	3	3	3	5	3	8	2
5	2	11	3	10	2	16	3
9	3	19	3	18	2	24	3
13	3	27	3	28	3	32	3
21	3	35	2	40	2	40	3
23	3	<b>Média</b>	<b>2,80</b>	<b>Média</b>	<b>2,40</b>	<b>Média</b>	<b>2,80</b>
25	3						
27	2						
28	3						
29	3						
31	3						
35	3						
37	3						
39	3						
40	3						
<b>Média</b>	<b>2,87</b>						

Item	AF	Item	C	Item	AS
4	3	6	2	2	3
12	3	22	2	10	3
20	3	30	3	18	3
28	3	32	3	26	2
36	3	38	3	34	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>2,60</b>	<b>Média</b>	<b>2,80</b>

Item	AI
15	3
31	2
39	3
<b>Média</b>	<b>2,67</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

#### Escala da Importância

Item	CE	Item	AR	Item	AS	Item	C
3	4	5	3	2	3	6	3
5	3	14	3	14	3	13	3
8	3	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>
10	4						
12	4						
14	3						
<b>Média</b>	<b>3,50</b>						

Item	AI	Item	CA	Item	AF
8	4	3	3	4	3
11	3	10	3	11	3
<b>Média</b>	<b>3,50</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,50**

# Escala da percepção da relação familiar

Item	Aut
1	3
6	2
11	4
16	2
21	3
26	3
31	3
<b>Média</b>	<b>2,86</b>

Item	SA
2	4
7	4
12	3
17	3
22	3
27	2
32	3
<b>Média</b>	<b>3,14</b>

Item	ST
3	4
8	4
13	3
18	3
23	4
28	4
33	4
<b>Média</b>	<b>3,71</b>

Item	Act
4	4
9	4
14	3
19	3
24	3
29	3
34	4
<b>Média</b>	<b>3,43</b>

Item	E
5	4
10	3
15	4
20	4
25	3
30	4
35	4
<b>Média</b>	<b>3,71</b>

Legenda: Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

## Caso 9

### Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

#### Perfil de Auto-Percepção

Item	CE	Item	CA	Item	AR	Item	AE
3	2	3	4	5	3	8	2
5	4	11	4	10	3	16	4
9	3	19	3	18	3	24	2
13	2	27	3	28	3	32	2
21	3	35	4	40	3	40	2
23	2	<b>Média</b>	<b>3,60</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>2,40</b>
25	2						
27	3						
28	3						
29	2						
31	3						
35	2						
37	4						
39	2						
40	3						
<b>Média</b>	<b>2,67</b>						

Item	AF	Item	C	Item	AS
4	3	6	2	2	2
12	2	22	2	10	3
20	2	30	3	18	3
28	2	32	3	26	3
36	2	38	3	34	3
<b>Média</b>	<b>2,20</b>	<b>Média</b>	<b>2,60</b>	<b>Média</b>	<b>2,80</b>

Item	AI
15	2
31	2
39	3
<b>Média</b>	<b>2,33</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

#### Escala da Importância

Item	CE	Item	AR	Item	AS	Item	C
3	3	5	3	2	3	6	3
5	3	14	3	14	4	13	3
8	3	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,50</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>
10	4						
12	4						
14	3						
<b>Média</b>	<b>3,33</b>						

Item	AI	Item	CA	Item	AF
8	3	3	3	4	3
11	3	10	3	11	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,38**

## Escala da percepção da relação familiar

Item	Aut
1	1
6	3
11	2
16	2
21	3
26	1
31	2
<b>Média</b>	<b>2,00</b>

Item	SA
2	4
7	3
12	3
17	1
22	2
27	1
32	2
<b>Média</b>	<b>2,29</b>

Item	ST
3	4
8	4
13	4
18	4
23	4
28	4
33	4
<b>Média</b>	<b>4,00</b>

Item	Act
4	3
9	2
14	1
19	3
24	2
29	2
34	3
<b>Média</b>	<b>2,29</b>

Item	E
5	3
10	3
15	4
20	2
25	2
30	3
35	3
<b>Média</b>	<b>2,86</b>

Legenda: Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

## Caso 10

### Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes de Susana Harter

#### Perfil de Auto-Percepção

Item	CE	Item	CA	Item	AR	Item	AE
3	2	3	3	5	2	8	3
5	3	11	3	10	3	16	3
9	2	19	3	18	2	24	3
13	2	27	3	28	2	32	3
21	2	35	3	40	2	40	3
23	2	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>2,20</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>
25	3						
27	2						
28	3						
29	2						
31	3						
35	2						
37	3						
39	2						
40	2						
<b>Média</b>	<b>2,33</b>						

Item	AF	Item	C	Item	AS
4	3	6	3	2	3
12	4	22	3	10	3
20	3	30	3	18	3
28	3	32	3	26	3
36	3	38	3	34	3
<b>Média</b>	<b>3,20</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	AI
15	2
31	3
39	2
<b>Média</b>	<b>2,33</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AE: Auto estima; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

#### Escala da Importância

Item	CE	Item	AR	Item	AS	Item	C
3	3	5	2	2	3	6	3
5	3	14	2	14	3	13	3
8	3	<b>Média</b>	<b>2,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>
10	3						
12	3						
14	3						
<b>Média</b>	<b>3,00</b>						

Item	AI	Item	CA	Item	AF
8	3	3	3	4	3
11	3	10	3	11	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>	<b>Média</b>	<b>3,00</b>

**Legenda:** CE: Competência Escolar; CA: Competência Atlética; AR: Atracção Romântica; AF: Aparência Física; C: Comportamento; AS: Aceitação Social; AI: Amizades Íntimas.

**Discrepância: -0,19**

## Escala da percepção da relação familiar

Item	Aut
1	2
6	2
11	3
16	2
21	3
26	3
31	3
<b>Média</b>	<b>2,57</b>

Item	SA
2	3
7	3
12	3
17	3
22	3
27	3
32	3
<b>Média</b>	<b>3,00</b>

Item	ST
3	3
8	4
13	4
18	2
23	4
28	3
33	2
<b>Média</b>	<b>3,14</b>

Item	Act
4	3
9	3
14	3
19	3
24	4
29	3
34	3
<b>Média</b>	<b>3,14</b>

Item	E
5	3
10	2
15	3
20	3
25	3
30	3
35	3
<b>Média</b>	<b>2,86</b>

Legenda: Aut: Autonomia; SA: Suporte Afectivo; ST: Suporte na Tarefa; Act: Aceitação; E: Expectativas.

## **Anexo 6**

Tratamento estatístico dos dados

## SPSS

## Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CE	10	2,20	3,33	2,7270	,3573
CA	10	2,00	3,80	2,8000	,5888
AF	10	1,60	3,60	2,6200	,6828
AI	10	2,00	3,67	2,7660	,5234
AR	10	2,00	3,60	2,6200	,5029
C	10	2,60	3,40	2,9000	,2867
AS	10	2,40	3,40	3,0000	,2981
AE	10	2,40	3,40	2,8800	,3795
IMP_CE	10	3,00	3,50	3,2330	,2246
IMP_CA	10	3,00	3,50	3,0500	,1581
IMP_AF	10	2,50	3,50	3,0000	,2357
IMP_AI	10	3,00	4,00	3,2500	,3536
IMP_AR	10	2,00	4,00	2,8500	,5798
IMP_C	10	3,00	3,50	3,1500	,2415
IMP_AS	10	2,50	3,50	3,1000	,3162
AUTONOM	10	2,00	3,43	2,6290	,3935
S_AFECT	10	2,29	3,71	3,0580	,3684
S_TAREFA	10	3,00	4,00	3,5280	,3636
ACEIT	10	2,29	4,00	3,0710	,4425
EXPECT	10	2,86	4,00	3,2620	,3733
PF	10	2,69	3,83	3,1096	,3146
DAR	10	,00	1,00	,6000	,5164
CONF	10	,00	1,00	,7000	,4830
AJUDAR	10	,00	1,00	,8000	,4216
REPART	10	,00	1,00	,7000	,4830
SCORE	10	,00	4,00	2,8000	1,6193
Valid N	10				

ANÁLISE 1

Correlations

		PF
AE	Pearson Correlation	,564
	Sig. (2-tailed)	,090
	N	10

ANÁLISE 2

Correlations

		PF	S_TAREFA	EXPECT
CE	Pearson Correlation	,482	,579	,451
	Sig. (2-tailed)	,159	,079	,190
	N	10	10	10

ANÁLISE 3

Correlations

		PF
AS	Pearson Correlation	,374
	Sig. (2-tailed)	,287
	N	10

Correlations

		AUTONOM	S_AFECT	ACEIT	EXPECT
AS	Pearson Correlation	,356	,233	,286	,371
	Sig. (2-tailed)	,313	,518	,422	,291
	N	10	10	10	10

Correlations

	PF
C Pearson Correlation	,340
Sig. (2-tailed)	,337
N	10

Correlations

	AUTONOM	S_AFECT	ACEIT	EXPECT
C Pearson Correlation	,058	,391	,437	,421
Sig. (2-tailed)	,873	,263	,207	,225
N	10	10	10	10

ANÁLISE 4

Correlations

	AE	PF	SCORE
AE Pearson Correlation	1,000	,564	,608
Sig. (2-tailed)	,	,090	,062
N	10	10	10
PF Pearson Correlation	,564	1,000	-,008
Sig. (2-tailed)	,090	,	,982
N	10	10	10
SCORE Pearson Correlation	,608	-,008	1,000
Sig. (2-tailed)	,062	,982	,
N	10	10	10

# StatXact-3

## ANÁLISE 1

VARIÁVEIS: AE PF

### PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
Pearson's R	0.5639	0.1925	( 0.1865, 0.9413)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0448  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.0896

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0418 ( 0.0366, 0.0470)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.0862 ( 0.0790, 0.0934)

Elapsed Time is 0:0:0.17 (10000 tables sampled with starting seed 133800)

## ANÁLISE 2

VARIÁVEIS: CE PF

### PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
Pearson's R	0.4818	0.2322	( 0.02669, 0.9368)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0793  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.1586

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0860 ( 0.0788, 0.0932)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.1588 ( 0.1494, 0.1682)

Elapsed Time is 0:0:0.22 (10000 tables sampled with starting seed 264520)

VARIÁVEIS: CE S\_TAREFA

### PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
Pearson's R	0.5791	0.2175	( 0.1528, 1.000)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0397  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.0794

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0428 ( 0.0376, 0.0480)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.0813 ( 0.0743, 0.0883)

Elapsed Time is 0:0:0.22 (10000 tables sampled with starting seed 321970)

VARIÁVEIS: CE EXPECT

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
Pearson's R	0.4514	0.2743	( -0.08620, 0.9889)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0952  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.1904

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0938 ( 0.0863, 0.1013)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.1843 ( 0.1743, 0.1943)

Elapsed Time is 0:0:0.22 (10000 tables sampled with starting seed 343890)

ANÁLISE 3

VARIÁVEIS: AS PF

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
Pearson's R	0.3738	0.2459	( -0.1081, 0.8557)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1436  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.2873

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1339 ( 0.1251, 0.1427)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.2767 ( 0.2652, 0.2882)

Elapsed Time is 0:0:0.22 (10000 tables sampled with starting seed 373710)

VARIÁVEIS: AS AUTONOM

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
Pearson's R	0.3561	0.2602	( -0.1540, 0.8661)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1563  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.3126

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1503 ( 0.1411, 0.1595)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.2944 ( 0.2827, 0.3061)

Elapsed Time is 0:0:0.16 (10000 tables sampled with starting seed 473180)

VARIÁVEIS: AE SCORE

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
-----	-----	----	-----
Pearson's R	0.6075	0.2139	( 0.1884, 1.000)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0312  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.0625

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0346 ( 0.0299, 0.0393)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.0725 ( 0.0658, 0.0792)

Elapsed Time is 0:0:0.16 (10000 tables sampled with starting seed 872600)

VARIÁVEIS: PF SCORE

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
-----	-----	----	-----
Pearson's R	-0.008025	0.2725	( -0.5420, 0.5260)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .LE. Observed } = 0.4912  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.9824

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .LE. Observed } = 0.4535 ( 0.4407, 0.4663)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.9850 ( 0.9819, 0.9881)

Elapsed Time is 0:0:0.22 (10000 tables sampled with starting seed 909130)

VARIÁVEIS: C ACEIT

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
-----	-----	----	-----
Pearson's R	0.4370	0.2360	( -0.02545, 0.8995)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1033  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.2066

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1232 ( 0.1147, 0.1317)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.2342 ( 0.2233, 0.2451)

Elapsed Time is 0:0:0.11 (10000 tables sampled with starting seed 764340)

VARIÁVEIS: C EXPECT

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
-----	-----	----	-----
Pearson's R	0.4214	0.2589	( -0.08604, 0.9288)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1126  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.2252

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1198 ( 0.1114, 0.1282)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.2320 ( 0.2211, 0.2429)

Elapsed Time is 0:0:0.17 (10000 tables sampled with starting seed 777470)

ANÁLISE 4

VARIÁVEIS: AE PF

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
-----	-----	----	-----
Pearson's R	0.5639	0.1925	( 0.1865, 0.9413)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0448  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.0896

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.0385 ( 0.0335, 0.0435)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.0847 ( 0.0775, 0.0919)

Elapsed Time is 0:0:0.17 (10000 tables sampled with starting seed 856180)

VARIÁVEIS: AS S\_AFECT

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
-----	-----	----	-----
Pearson's R	0.2327	0.2717	( -0.2999, 0.7653)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.2588  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.5176

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.2485 ( 0.2374, 0.2596)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.5037 ( 0.4908, 0.5166)

Elapsed Time is 0:0:0.11 (10000 tables sampled with starting seed 492020)

VARIÁVEIS: AS ACEIT

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
-----	-----	----	-----
Pearson's R	0.2864	0.2910	( -0.2840, 0.8568)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.2112  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.4224

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.2150 ( 0.2044, 0.2256)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.4326 ( 0.4198, 0.4454)

Elapsed Time is 0:0:0.22 (10000 tables sampled with starting seed 507290)

VARIÁVEIS: AS EXPECT

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval
-----	-----	----	-----
Pearson's R	0.3714	0.2794	( -0.1763, 0.9190)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1454  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.2907

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1410 ( 0.1320, 0.1500)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.2885 ( 0.2768, 0.3002)

Elapsed Time is 0:0:0.17 (10000 tables sampled with starting seed 526680)

VARIÁVEIS: C PF

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval	
-----	-----	----	-----	-----
Pearson's R	0.3399	0.2521	( -0.1542,	0.8340)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1683  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.3366

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1784 ( 0.1685, 0.1883)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.3485 ( 0.3362, 0.3608)

Elapsed Time is 0:0:0.22 (10000 tables sampled with starting seed 557110)

VARIÁVEIS: C AUTONOM

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval	
-----	-----	----	-----	-----
Pearson's R	0.05809	0.3514	( -0.6306,	0.7468)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.4367  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.8734

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.4277 ( 0.4150, 0.4404)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.8608 ( 0.8519, 0.8697)

Elapsed Time is 0:0:0.11 (10000 tables sampled with starting seed 575730)

VARIÁVEIS: C S\_AFECT

PEARSON'S CORRELATION TEST

Correlation Coefficient estimates based on 10 observations.

Coefficient	Estimate	ASE1	95.00% Confidence Interval	
-----	-----	----	-----	-----
Pearson's R	0.3913	0.2574	( -0.1131,	0.8958)

Asymptotic p-values (for testing no association t-distribution with 8 df):

One-sided: Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1317  
Two-sided: 2 \* One-sided = 0.2635

Monte Carlo estimate of p-value with 99.00% Confidence Interval:

Pr { Statistic .GE. Observed } = 0.1315 ( 0.1228, 0.1402)  
Pr { |Statistic| .GE. |Observed| } = 0.2574 ( 0.2461, 0.2687)

Elapsed Time is 0:0:0.17 (10000 tables sampled with starting seed 749240)