

**Ana Paula Paciana Nepomuceno Drumond Borges Rolão Preto**



# **A INTERACÇÃO FAMILIAR E A AUTO-ESTIMA**

**Universidade Portucalense Infante D. Henrique**  
Departamento de Ciências da Educação e do Património

**Porto**  
**(2009)**

**Ana Paula Paciana Nepomuceno Drumond Borges Rolão Preto**

# **A INTERACÇÃO FAMILIAR E A AUTO-ESTIMA**

**Dissertação apresentada na Universidade Portucalense  
Infante D. Henrique para obtenção do Grau de Mestre à  
Universidade Infante D. Henrique**

**Orientadora Científica: Doutora Anabela Teixeira Pinto**

**Universidade Portucalense Infante D. Henrique  
Departamento de Ciências da Educação e do Património**

**Porto  
(2009)**

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Doutora Anabela Teixeira Pinto pela paciência e disponibilidade que teve para me orientar e ajudar a desenvolver esta dissertação.

À minha família por me aturarem e apoiarem nos bons e maus momentos e me incentivarem a seguir em frente.

Ao Infantário onde fiz esta investigação, pela atenção e disponibilidade que me concedeu.

Às duas educadoras, pela amabilidade e simpatia e pela forma como se disponibilizaram para participar neste estudo.

**Ana Paula Rolão Preto**

## **RESUMO**

Esta dissertação pretende contribuir para uma melhor interligação entre a Família e a Escola, através de uma melhor compreensão do contexto das interações familiares na formação da auto-estima da criança, factor determinante do êxito escolar e das relações sociais. O estudo tem como objectivos: 1) Aferir o nível de auto-estima de um grupo de crianças; 2) Definir os tipos de família e os estilos educativos dos pais; 3) Averiguar em que medida os níveis de competências e de aceitação das crianças se relacionam com o tipo de família e os estilos educativos dos pais. Neste quadro de relação pais/filhos procurou-se verificar a existência de uma relação de causalidade entre a prática educativa dos pais e os níveis de auto-estima das crianças.

Adoptou-se uma metodologia de investigação de cariz essencialmente qualitativo que incidiu sobre um estudo de caso. As técnicas de recolha de dados foram a análise documental, a escala pictográfica de Susan Harter e Robin Pike, o questionário aos pais e a entrevista a uma psicóloga. Os dados foram tratados através da articulação das respostas das crianças à escala, com as respostas dos pais ao questionário e com os dados resultantes da entrevista.

A investigação permitiu concluir que: a) Os níveis médios de auto-estima do grupo de crianças estudado é elevado, ou seja apresentam uma auto-estima positiva; b) As famílias analisadas enquadram-se em famílias de estruturação flexível e adoptam estilos educativos contratualistas e autoritativos; c) No quadro desta relação pais/filhos, a prática educativa dos pais contribuiu para a aquisição dos níveis de competência e de aceitação fundamentais para a aquisição de uma auto-estima positiva.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Auto-estima, Tipos de Família, Estilos Educativos, Critérios de Valoração, Níveis de Competência e de Aceitação.

## **SUMMARY**

This thesis aims at contributing for a better connection between the Family and School, through a better comprehension of the context of family interactions in the formation of a child's self-esteem, paramount to school success and social relations.

The study's goals are: 1) Assess a group of children's level of self-esteem; 2) Define family types and parents' educational style; 3) Investigate to which extent children's levels of competence and acceptance are related to family type and parents' educational style. In this context of parents/children relationship, the study also tries to verify the existence of a causal relationship between the critical practice of parents' educational levels and children's self-esteem.

The chosen research method is essentially qualitative and focuses primarily on a case study. The data collection techniques were Susan Harter and Robin Pike's pictographic scale, questionnaires for parents and an interview with a psychologist. The data were processed using content through the combination of children's responses to scale, with the analysis of parents' responses to the questionnaires, and with data from the interview.

The research reached the conclusion that: a) The average self-esteem levels for the group of children that was studied is high, ergo they have a positive self-esteem. b) The examined families fall within the flexible structure family type, adopting contract and authoritative educational styles; c) Regarding the parents/children relationship the parents' educational practice contributed to the acquisition of the required levels of competence and acceptance for the basic establishment of a positive self-esteem.

## **KEYWORDS**

Self-esteem, Family Types, Educational Styles, Validation Criteria, Competence and Acceptance Levels.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
CONTEXTO GERAL DO ESTUDO .....	1
PROBLEMA.....	3
OBJECTIVOS E CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO .....	3
METODOLOGIA.....	5
ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	5
<b>CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL .....</b>	<b>7</b>
1.1    A PERSPECTIVA TEÓRICA DO AUTO-CONCEITO .....	7
1.1.1    ORIGENS DO AUTO-CONCEITO .....	7
1.1.2    AUTO-CONCEITO GERAL: DEFINIÇÃO DO CONSTRUCTO.....	8
1.1.3    FACETAS DO AUTO-CONCEITO .....	9
1.1.4    CONSTITUINTES DO AUTO-CONCEITO.....	11
1.1.5    TEORIA DAS ATRIBUIÇÕES.....	13
1.2    AUTO-ESTIMA – CONSTITUINTE DO AUTO-CONCEITO.....	17
1.2.1    DEFINIÇÕES DE AUTO-ESTIMA .....	19
1.2.2    CRITÉRIOS PARA A AUTO-ESTIMA.....	25
1.2.3    FACTORES QUE INFLUENCIAM A AUTO-ESTIMA.....	27
1.3    INTERACÇÃO FAMILIAR E AUTO-ESTIMA .....	32
1.3.1    IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA .....	32
1.3.2    NATUREZA MUTÁVEL DA FAMÍLIA.....	35
1.3.3    TIPOS DE FAMÍLIAS E ESTILOS EDUCATIVOS .....	36
1.4    INTERACÇÃO FAMILIAR E A INTEGRAÇÃO SOCIAL.....	40
1.5    ALGUNS ASPECTOS DO ALCANCE DA AUTO-ESTIMA .....	42
1.6    ATITUDES DO EDUCADOR PARA PROMOVER A AUTO-ESTIMA NA CRIANÇA – ESTRATÉGIAS ...	44
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>47</b>
2.1    AS PESQUISAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS.....	47
2.1.1    EVOLUÇÃO DE PARADIGMA.....	48
2.1.2    CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS.....	48
2.1.3    CRÍTICAS À UTILIZAÇÃO DE CADA UM DOS MÉTODOS (QUALITATIVO E QUANTITATIVO) .....	51
2.1.4    UTILIZAÇÃO DOS DOIS MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO.....	52
2.2    FUNDAMENTAÇÃO DA OPÇÃO METODOLÓGICA DESTE ESTUDO .....	53
2.2.1    CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA INSTITUIÇÃO .....	60
2.2.2    CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	62
2.3    INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS .....	63

2.3.1	A ESCALA PICTOGRÁFICA DA PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL PARA CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA E JARDIM DE INFÂNCIA .....	63
2.3.2	O QUESTIONÁRIO .....	71
	OBJECTIVOS .....	71
	CONSTRUÇÃO .....	71
	DESCRIÇÃO .....	73
	VALIDAÇÃO.....	74
	APLICAÇÃO.....	74
2.3.3	A ENTREVISTA .....	75
<b>CAPÍTULO 3- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>		<b>76</b>
3.1	RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA.....	76
3.2	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO .....	80
3.3	RESULTADOS DA ENTREVISTA.....	89
<b>CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>		<b>91</b>
<b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>		<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>		<b>111</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>115</b>
	<b>ANEXO A – ITENS DA ESCALA PICTOGRÁFICA .....</b>	<b>116</b>
	<b>ANEXO B - ESCALA PICTOGRÁFICA .....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXO C – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>125</b>
	<b>ANEXO D - GUIÃO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>130</b>
	<b>ANEXO E - ENTREVISTA.....</b>	<b>132</b>
	<b>ANEXO F - FICHA SÍNTESE DA ENTREVISTA.....</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXO G – LIVRO DA ESCALA (RAPAZ – RAPARIGA).....</b>	<b>138</b>

## **TABELA DE FIGURAS**

<u>FIGURA 1</u> - DISPOSIÇÃO DO LIVRO DA ESCALA .....	69
---	----

## **TABELA DE GRÁFICOS**

<u>GRÁFICO 1</u> - IDADES DA CRIANÇAS QUE CONSTITUEM A AMOSTRA (EM MESES) .....	63
<u>GRÁFICO 2</u> - VALORES MÉDIOS DA AUTO-ESTIMA PARA AS RAPARIGAS E RAPAZES NAS QUATRO SUBESCALAS .....	78
<u>GRÁFICO 3</u> - VALORES COMPARATIVOS DA COMPETÊNCIA (COGNITIVA E FÍSICA) E DA ACEITAÇÃO (PELOS PARES E MATERNA) ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS .....	79
<u>GRÁFICO 4</u> - PERCENTAGEM DE PAIS E MÃES QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO .....	81

## **TABELA DE QUADROS**

<u>QUADRO 1</u> - SEXO E IDADE CORRESPONDENTE A CADA SUJEITO .....	62
<u>QUADRO 2</u> - RESULTADOS OBTIDOS PARA CADA SUJEITO DEPOIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA .....	76
<u>QUADRO 3</u> - RESULTADOS MÉDIOS OBTIDOS PELAS RAPARIGAS NAS QUATRO SUBESCALAS .....	77
<u>QUADRO 4</u> - RESULTADOS MÉDIOS OBTIDOS PELOS RAPAZES NAS QUATRO SUBESCALAS .....	77
<u>QUADRO 5</u> - IDADES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....	81
<u>QUADRO 6</u> - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....	81
<u>QUADRO 7</u> - PERCENTAGENS OBTIDAS NA RESPOSTA À QUESTÃO 1 .....	82
<u>QUADRO 8</u> - PERCENTAGENS OBTIDAS NA RESPOSTA À QUESTÃO 2 .....	83
<u>QUADRO 9</u> - PERCENTAGENS OBTIDAS NA RESPOSTA À QUESTÃO 3 .....	83
<u>QUADRO 10</u> - PERCENTAGENS OBTIDAS NA RESPOSTA À QUESTÃO 4 .....	84
<u>QUADRO 11</u> - PERCENTAGENS OBTIDAS NA RESPOSTA À QUESTÃO 5 .....	84
<u>QUADRO 12</u> - PERCENTAGENS OBTIDAS NA RESPOSTA À QUESTÃO 9 .....	85
<u>QUADRO 13</u> - PERCENTAGENS OBTIDAS NA RESPOSTA À QUESTÃO 6 .....	85
<u>QUADRO 14</u> - PERCENTAGENS OBTIDAS NA RESPOSTA À QUESTÃO 8 .....	86
<u>QUADRO 15</u> - PERCENTAGENS OBTIDAS NA RESPOSTA À QUESTÃO 7 .....	86
<u>QUADRO 16</u> - PERCENTAGENS OBTIDAS NA RESPOSTA À QUESTÃO 10 .....	87

## **SE A AUTO-ESTIMA FOSSE NARRADA (DANIELLE LAPORTE)**

«Era uma vez um rei e uma rainha que desejavam ardentemente ter filhos. Porém, todos os seus esforços eram em vão, o que os deixava muito infelizes. Um dia, no entanto, o seu desejo tornou-se realidade a duplicar. De facto, tiveram gémeos. Uma pequena rapariga encantadora e delicada e um pequeno rapaz esperto e robusto.

O rei e a rainha deram uma grande festa para a qual convidaram todas as fadas e os magos do reino. O casal queria que os seus filhos recebessem por prenda dotes maravilhosos. Tal como todos os pais do mundo, eles esperavam que os seus pequenos fossem felizes. As fadas inclinaram-se sobre o berço da rapariga e sopraram-lhe ao ouvido: “Pequena princesa, trazemos-te a beleza, a graciosidade, a doçura e a poesia”. Os magos inclinaram-se, por sua vez, sobre o berço do rapaz e disseram-lhe ao ouvido: “Pequeno príncipe, trazemos-te a força, a determinação, o entusiasmo e a habilidade manual”.

Os anos passaram e as duas crianças desenvolveram-se harmoniosamente. No dia do seu quarto aniversário, as fadas e os magos foram convidados para o jantar. Estes puderam então verificar com alegria que as crianças tinham desenvolvido muito bem os dotes que estes lhes tinham oferecido, mas ficaram igualmente surpreendidos ao aperceberem-se que a rapariga era esperta, ágil e muito determinada, enquanto o rapaz era sensível, criativo, caloroso e brincalhão. Dirigiram-se então ao rei e à rainha para conhecer o nome do encantador que teria completado a sua própria magia.

O rei e a rainha, radiantes de alegria, explicaram-lhes que eles próprios eram os encantadores e que a magia que eles tinham utilizado era a do amor e da esperança nos seus filhos: “Nós inculcámos nos nossos pequenos uma grande confiança em si”, disseram ainda. “Evitámos compará-los e encorajá-los a desenvolver o melhor deles próprios. Esta é a magia de que os pais dispõem e podem constatar até que ponto ela é potente”.

A partir desse dia, cada vez que nasce um bebé no reino, um mensageiro real relembra aos pais que eles detêm o poder mágico de favorecer a auto-estima dos seus filhos».

## **INTRODUÇÃO**

Este projecto de investigação, constitui um requisito para a obtenção do Diploma de Mestrado em Administração e Planificação da Educação e versa o seguinte tema “A Interação Familiar e a Auto-Estima”.

### **CONTEXTO GERAL DO ESTUDO**

Uma das finalidades do Sistema Educativo Português, preconizado na Lei de Bases 46/86, art.º 2º ponto 4, é o «desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos... do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias... formando cidadãos capazes de julgar com espírito crítico o meio social em que se inserem».

Sendo hoje aceite, por via de alguns estudos realizados, que o auto-conceito e a auto-estima constituem o elemento perspectivante do futuro êxito escolar, mais do que as medidas de aptidão ou de quociente intelectual, torna-se fundamental que o profissional de educação adopte, no seu dia a dia de interacção com a criança, um conjunto de procedimentos estruturantes que permitam o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Saber o que esperam de si os adultos (educadores e pais) através de laços humanos que se constroem em novas experiências é fundamental para a afirmação da sua identidade pessoal fortalecendo-se, deste modo, a segurança em si e nos outros (Fontana, 1991).

Têm sido feitos vários estudos sobre a auto-estima (uma das facetas que constituem o auto-conceito), pois acredita-se na importância que lhe é atribuída como factor determinante do êxito escolar, das relações sociais e da saúde mental.

Para Serra (1988), os pais têm durante largos anos a oportunidade única de poderem ser modelos e fonte de reforços, influenciando a construção do auto-conceito por parte dos filhos. Veiga (1998) considera que quanto mais elevados forem os níveis de interacção pais/filhos, mais elevados serão os níveis de auto-conceito.

Num estudo levado a cabo por Serra, Matos e Firmino (1986) sobre a importância das relações pais /filhos no que concerne ao auto-conceito, a análise dos dados parece significar que quanto melhor for a atmosfera familiar, melhor será o auto-conceito da criança e melhor o seu ajustamento na sociedade. Segundo Burns (1988), é a família - como interlocutor da criança nos seus primeiros anos de vida e, de quem a criança depende física, emocional e socialmente – que cabe o papel de definir o que a criança aprende acerca de si onde a qualidade dos parâmetros que lhe são proporcionados são mais importantes que a sua quantidade.

Os critérios que aferem o valor e a aceitação do indivíduo, podem ser medidos de diferente modo, consoante se trate de uma cultura, subcultura ou famílias tomando-se, simultaneamente, em conta as diferenças entre sexos. Segundo Katz (1995), numas famílias são mais valorizados os critérios que dizem respeito à aparência física e noutras as características pessoais, a criatividade ou os conhecimentos académicos. Refere ainda que, nas culturas ocidentais e orientais, o auto-conceito não é definido e avaliado do mesmo modo. Isto significa que, provavelmente, algumas crianças adquirem critérios de auto-estima, em casa e na sua comunidade, diferentes daqueles que existem na sua escola ou na sua sala.

Segundo Fontana (1991), as meninas possuem níveis mais baixos de auto-estima do que os meninos. Esta diferença parece ser consequência de factores culturais e do estatuto geral das mulheres na sociedade.

De acordo com Katz (1995), se não houver por parte dos professores/educadores uma atitude no sentido de ajudar a compreender e a aceitar os critérios da escola - sem que, com isso, abandonem os critérios existentes na família, em suma, uma atitude de conciliação e integração - estas crianças poderão ser conduzidas à segregação dentro da escola. Ora, este facto, é altamente prejudicial no que se refere à aprendizagem e aceitação social.

Ames (1992, citado em Katz, 1995) defende que o papel da escola é de extraordinária importância, na medida em que pode esbater os efeitos da competição, através de contextos em que os participantes possam contribuir para o êxito do grupo, utilizando as suas capacidades individuais. As estratégias de cooperação para a aprendizagem e objectivos comuns são formas eficazes para atingir esses fins.

A definição do marco teórico e conceptual foi fundamental porque ajudou a decidir o que é relevante em relação ao problema a estudar. Orientou o processo de recolha, análise e interpretação dos dados, permitindo aproveitar estudos e interpretações de outros sobre problemas de investigação similares, reforçando a solidez e a credibilidade da investigação.

## **PROBLEMA**

Para fundamentar e estruturar todo um conjunto de estratégias implica que o educador tenha conhecimento das interações familiares, que irão consubstanciar a sua prática pedagógica, e que exista a melhor ligação possível entre o Jardim de Infância e a Família de forma a estabelecer “pontes” entre os dois espaços importantes para a criança, mas diferenciados em termos de significados e funções.

Estas estratégias possibilitarão uma prática ajustada, através de uma pedagogia adequada às diferentes aptidões, interesses e características pessoais das crianças contribuindo para a aprendizagem, desenvolvimento da personalidade e formação da auto-estima da criança em idade pré-escolar.

Relativamente à selecção do contexto foi fundamental a sua adequação ao problema e aos objectivos da investigação, através de um conhecimento prévio da comunidade, das pessoas, do grupo a ser estudado, sendo importante a minha vinculação profissional ou pessoal com o cenário, o que facilitou os contactos prévios e diminuiu os custos em termos de proximidade e acessibilidade do contexto a estudar.

Após a análise do contexto partiu-se para a definição do problema: Será a interacção familiar determinante na formação da auto-estima da criança?

A selecção dos objectivos fundamentou-se no facto de, enquanto investigadora, considerar que os parâmetros e variáveis a estudar são determinantes na prossecução da essência do problema que se pretende abordar.

## **OBJECTIVOS E CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO**

Os objectivos deste estudo foram:

- Aferir o nível de auto-estima de um grupo de crianças.
- Identificar os tipos de família e os estilos educativos dos pais.

- Averiguar em que medida os níveis das competências e de aceitação das crianças — aferidas na Escala Pictográfica de Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, de Harter e Pike (1980) — se relacionam com o tipo de família e os estilos educativos dos pais, aferidos no questionário.

É no interior deste quadro de relação pais/filhos que se procurou verificar a existência de uma relação de causalidade entre a prática educativa - os tipos de família e o seu estilo educativo - e os níveis de auto-estima da criança, ou seja em que medida a interacção familiar é determinante na formação e no desenvolvimento da auto-estima da criança .

Esta verificação é tanto mais importante quando Coll e Colomina (1995) afirmam que a formação da personalidade é sem dúvida uma das consequências mais importantes desta interacção familiar (nos primeiros anos de vida), pois ela determina o modo de relacionamento com outras pessoas, conduzindo-as a determinadas condutas interpessoais que por sua vez formam o carácter ou a personalidade moral, de grande significado quer para o indivíduo, quer para a sociedade.

É uma temática que se integra no universo educativo e está associado a motivações de ordem pessoal e profissional. Com a escolha deste tema, parti do princípio de que através desta investigação poderei chegar mais perto das famílias, conhecer melhor os pais, a maneira como eles educam os filhos, como actuam perante determinadas situações, o reflexo dessa educação na criança e qual a importância da família no desenvolvimento da auto-estima. Também o facto de ter optado pela aplicação da Escala Pictográfica de Susan Harter e Robin Pike, aplicada usualmente na América mas não no nosso país aplicada ao espaço educativo, poderia trazer algo de novo a esta problemática.

A família tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, não só porque garante a sua sobrevivência física mas, também porque é no seu seio que se realizam as aprendizagens básicas para o seu desenvolvimento autónomo dentro da sociedade.

A importância da família, como espaço privilegiado do desenvolvimento da criança, tem sido acentuada por diferentes correntes, tanto no domínio da psicologia, como no da sociologia e no da pedagogia. Diferentes modelos de intervenção pedagógica têm-se

inspirado em algumas dessas correntes, reforçando o valor das primeiras relações interpessoais da criança construídas no âmbito familiar.

Ao Educador de Infância compete-lhe fomentar um diálogo intencionalizado, partindo do conhecimento e respeito das diferentes características socioeconómicas das famílias, das suas expectativas, da diversidade de modelos parentais existentes, que facilite a interacção valorizante entre crianças, pais e educadores.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de investigação seguiu uma abordagem interpretativa e construtivista, baseada num estudo de caso de um grupo de crianças do Ensino Pré-escolar e respectivos pais. A metodologia teve como referencial a análise documental, ou seja a exploração da mesma com vista à elaboração e futuro esclarecimento da problemática e em que o conhecimento é feito através das teorias já existentes, contrastando os seus argumentos com os resultados da investigação criando novas teorias ou hipóteses interpretativas.

O modelo de investigação adoptado, bem como as técnicas de investigação propostas, pretendem alcançar a descoberta de novos saberes através da interpretação, apesar de nem todas serem identificadas como qualitativas. Assim o tipo de modelo seleccionado foi o Modelo Dominante - Menos Dominante de Creswell (1994), em que a opção foi a utilização da abordagem qualitativa para desenvolver o estudo deixando somente alguns pontos serem tratados pela abordagem quantitativa, como é o caso dos dados obtidos na escala pictográfica e no questionário.

As técnicas de recolha de dados foram a análise documental, a escala pictográfica de Susan Harter e Robin Pike aplicada a um grupo de crianças, um questionário aos pais e para completar os dados obtidos uma entrevista a uma psicóloga. Os dados foram tratados através da articulação das respostas das crianças à escala, com as respostas dos pais ao questionário e com os dados resultantes da entrevista.

## **ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

Em termos estruturais o trabalho apresentado tem a seguinte composição:

No **CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**, é feita a apresentação do quadro teórico de referência - sendo a auto-estima a componente afectiva do auto-conceito, procurou dar-se uma perspectiva teórica do *self*, auto-conceito e auto-estima, os tipos de família e seus estilos educativos, bem como o papel da família e do educador no desenvolvimento da auto-estima na criança.

No **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**, define-se a metodologia e o contexto de estudo — enquadramento físico e humano — a amostra, os instrumentos e procedimentos utilizados.

No **CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**, faz-se a análise dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados: Escala Pictográfica da Percepção de Competência e de Aceitação Social para Crianças, de Susan Harter e Robin Pike; Questionário aplicado aos pais; Entrevista a uma psicóloga.

No **CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**, procede-se à discussão dos mesmos de modo a responder aos objectivos e à questão base da investigação.

**CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**, sistematiza as questões e conclusões da investigação, discute os aspectos que permanecem em aberto e conclui com algumas reflexões e recomendações para futuros trabalhos.

# CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

## 1.1 A PERSPECTIVA TEÓRICA DO AUTO-CONCEITO

### 1.1.1 ORIGENS DO AUTO-CONCEITO

A natureza do auto-conhecimento foi, desde muito cedo, analisada por filósofos, entre os quais se destacaram Descarte, Locke e Kant. Este último disse, certa vez, (citado em Fontana, 1991) que o auto-conhecimento é o início de toda a sabedoria.

A conceptualização do auto-conceito tem variado em função dos vários autores que se têm debruçado sobre esta temática, verificando-se uma grande imprecisão da terminologia e discordância das definições. Contudo, Faria e Fontaine referem que, apesar da literatura não revelar uma definição operacional clara, concisa e universalmente aceite, existe uma certa concordância em torno da definição geral do auto-conceito como sendo “a percepção que o indivíduo tem de si próprio, das suas capacidades e competências em vários domínios da existência como, por exemplo, o social, o físico, o cognitivo e o emocional” (1992, p.42).

De facto, conforme referencia Fontana (1991), ao termos um conhecimento integral sobre quem somos, isso permite-nos construir a nossa vida sobre alicerces mais firmes identificando, por um lado, aquilo que deve ser mudado e, por outro, como se deve efectuar essa mudança.

É no fim do século XIX, princípios do século XX, com William James (1910, citado em Joyce-Moniz, 1976), que o estudo do *self* (quando se fala do “eu” no sentido de referenciar a personalidade própria de cada indivíduo) vai sofrer uma abordagem psicológica. É o primeiro psicólogo a estabelecer uma dicotomia entre o “eu - sujeito” (ou *self* - conhecedor) e o “eu - complemento” (ou *self* - objecto). Isto é, surge a noção de um *self* dividido em dois: num “eu” que é o sujeito que observa, e num “eu” que é o objecto que é observado. O *self* é simultaneamente “eu” e “me”. O “me” (*self* - objecto) está formado por três elementos constitutivos: social, material e espiritual. Estas três vertentes do auto-conceito vão ter implicações na auto-estima consoante o seu sucesso ou insucesso.

### **1.1.2 AUTO-CONCEITO GERAL: DEFINIÇÃO DO CONSTRUCTO**

Serra (1988) define auto-conceito como sendo “a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si” (p.101).

Tal como Shavelson, L'Écuyer (1978, citado em Serra, 1988) defende que o auto-conceito é uma estrutura hierarquizada e organizada.

Para Burns (1986), o auto-conceito é composto por imagens acerca do que nós próprios pensamos que somos, o que pensamos que conseguimos realizar e o que pensamos que os outros pensam de nós e também como gostaríamos de ser. É a forma de nos vermos e a partir da qual nos valorizamos e relacionamos. Consiste em todas as formas que uma pessoa pensa que é nos seus julgamentos, nas avaliações e tendências de comportamento.

O auto-conceito tem um papel extremamente importante, na medida em que tenta explicar o comportamento. Ou seja, porque consegue manter uma certa consistência nesse mesmo comportamento, explicita a interpretação da experiência e fornece um certo grau de previsão (Burns, 1986).

Serra (1986) refere que o auto-conceito é um constructo psicológico que permite ter a noção da identidade da pessoa e da sua coerência e consistência.

É um constructo teórico que:

- Nos esclarece sobre a forma como um indivíduo interage com os outros e lida com áreas respeitantes às suas necessidades e motivações;
- Nos leva a perceber aspectos do auto-controlo, porque certas emoções surgem em determinados contextos ou porque é que uma pessoa inibe ou desenvolve determinado comportamento;
- Nos permite compreender a continuidade e a coerência do comportamento humano ao longo do tempo.

Well e Marwell (1976) argumentam que, sendo o auto-conceito inferido e construído a partir de acontecimentos pessoais, tem a vantagem de permitir descrever, explicar e prever o comportamento humano e mostrar como o indivíduo se concebe e considera a si próprio. Desempenha, por isso, para Serra (1998) o papel importante de elemento integrador, na medida em que ajuda a compreender o comportamento humano, a

formação da identidade pessoal e a razão da manutenção de certos padrões de conduta, no decorrer do tempo.

Para Alencar (1990), o auto-conceito diz respeito à imagem subjectiva que cada um de nós tem de si mesmo e que, ao longo da nossa vida, tentamos manter e melhorar se possível. Ele é determinado pelas atitudes e por aquilo em que acreditamos acerca de nós próprios e acerca da percepção do que os outros têm de nós. O auto-conceito constitui um determinante importante da pessoa que somos, do que pensamos, do que fazemos e do que acreditamos que podemos fazer e atingir. Se nos consideramos pessoas competentes e capazes, procuramos agir de acordo com uma auto-imagem de uma forma congruente. Caso contrário, se nos percebemos como pessoas incapazes, agiremos de igual modo de acordo com essa auto-imagem.

Ainda no campo das definições de auto-conceito, Burns (1986) refere uma vasta gama de designações: auto-imagem, auto-descrição, auto-estima, etc. Estes termos têm sido amplamente utilizados para referenciar a imagem que o indivíduo tem de si, contudo, na opinião deste autor estes termos são designações excessivamente estáticas para uma estrutura dinâmica e avaliativa como é o auto-conceito, o qual engloba uma descrição individual de si próprio (enquanto auto-imagem) e uma dimensão avaliativa (auto-estima).

### **1.1.3 FACETAS DO AUTO-CONCEITO**

O auto-conceito possui múltiplas facetas: é estável, avaliativo, diferenciável e tem capacidade para se desenvolver e se organizar hierarquicamente.

É de salientar, no entanto, que são muitas as facetas que estruturam o auto-conceito. Por vezes, o indivíduo vê-se nuns aspectos de um modo positivo e noutros de um modo negativo.

De acordo com Alencar (1990), acontece que por vezes crianças, jovens e adultos só se vêem de forma negativa, possuindo sentimentos extremamente negativos acerca de si mesmos.

O aspecto avaliativo do auto-conceito permite que o indivíduo se auto-avalie, o que lhe possibilita a realização de uma retrospectiva dos seus comportamentos face a uma

determinada situação, averiguando quais são os mais adequados e daí retirar informação que lhe seja útil em novas situações.

Para Shavelson (1976, citado em Serra, 1988) a um auto-conceito geral ligam-se diversos tipos de auto-conceitos: auto-conceito académico, social, emocional e físico, sendo que cada um deles é significativo em áreas diferentes.

A estabilidade que se observa no topo da hierarquia, ou seja, quando o auto-conceito é encarado na sua globalidade, diminui à medida que as suas facetas se tornam mais diferenciadas, mais específicas de uma determinada situação (Shavelson & Bolus, 1982).

Relativamente ao aspecto organizativo do auto-conceito, e de acordo com Shavelson e Bolus (1982), os indivíduos ao receberem informação acerca de si próprios, vão estabelecer categorias que se reflectem nas diferentes facetas mais diferenciadas, para o seu topo, onde se encontra o auto conceito geral.

Em suma, sendo o auto-conceito entendido como o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si próprio, Shavelson e Bolus (1982) referem que as percepções são formadas pelas avaliações e reforços das pessoas significativas, pelas auto-atribuições que o indivíduo realiza e pela experiência e interpretações do ambiente onde se inserem.

O auto-conceito, como constructo multifacetado e hierárquico, é entendido como a globalidade de percepções que cada indivíduo tem acerca de si próprio. Estas encontram-se estruturadas em pirâmide estando na base as percepções de comportamentos específicos, no meio deduções relativas ao auto-conceito e no topo a percepção global de si.

Assim sendo, o auto-conceito é composto por diversas imagens acerca:

- Do que somos;
- Do que pensamos que conseguimos realizar;
- Do que pensamos que os outros pensam de nós;
- De como gostaríamos de ser.

#### 1.1.4 CONSTITUINTES DO AUTO-CONCEITO

Segundo Serra (1988b), no constructo do auto-conceito há que salientar como seus constituintes: a auto-estima, a auto-imagem, a auto-eficácia, as identidades, o auto-conceito real e o auto-conceito ideal.

A auto-estima é um dos constituintes do auto-conceito mais importantes com grande impacto na prática clínica, no qual iremos incidir neste estudo. Tal conceito é entendido como o processo avaliativo que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos.

É, portanto, o constituinte efectivo do auto-conceito, em que o indivíduo faz julgamento de si próprio, associando à sua identidade sentimentos valorativos do “bom” e do “mau”.

Serra (1988) afirma que a auto-estima, de uma forma sintetizada, é o produto dos julgamentos que a pessoa faz acerca de si própria, de onde decorrem atribuições de bom ou de mau feitas a aspectos considerados relevantes da sua identidade. Eis a razão pela qual ela se encontra associada aos aspectos de compensação ou de descompensação emocional do indivíduo. As pessoas com uma alta auto-estima consideram-se competentes e eficazes e as que possuem uma baixa auto-estima têm tendência a auto-depreciarem-se.

Well e Marwell (1976), consideram na auto-estima duas divisões:

- Na primeira, a auto-estima assenta num sentido de competência, ligada à eficácia e aos processos de atribuições e comparações sociais.
- Na segunda, a auto-estima está mais virada para a virtude, representadora do valor pessoal, com normas e valores do comportamento pessoal e interpessoal.

As auto-imagens são o resultado das observações em que o indivíduo se torna o objecto da própria percepção (Serra, 1986). O ser humano possui várias auto-imagens. O seu número não é importante, mas sim o valor atribuído por cada um ao que elas representam (a sua organização hierárquica). Podemos ter auto-imagens como filhos, progenitores, profissionais e especialistas, entre outras. No entanto, somos levados a atribuir uma maior valorização intrínseca a uma ou algumas auto-imagens em

detrimento de outras. Isto não implica que a pessoa não valorize as outras auto-imagens mas tão só que, em dado momento, as subalterniza.

Poderemos, então, dizer que as auto-imagens são:

- O conjunto de ideias, conceitos, opiniões e imagens que alguém tem de si mesmo.
- É a imagem que supõe projectar para os outros.
- A imagem que um indivíduo tem de si determina importantes aspectos do seu comportamento, nomeadamente, a forma como se relaciona com os outros.

Outro constituinte do auto-conceito é a auto-eficácia. Esta refere-se às auto-percepções em que o indivíduo acredita e confia na sua capacidade e eficácia para enfrentar o meio ambiente com efectividade e êxito, levando assim a consequências desejadas. É, ainda, um constructo motivacional cognitivo em que o indivíduo se auto avalia como eficaz para enfrentar o ambiente.

A Auto-aceitação e as Identidades são também facetas constituintes do auto-conceito. Relativamente aos restantes três constituintes, podemos referenciar Serra (1988b):

1. Qualquer pessoa pode ter, dentro de si, várias identidades. Aquela a que dedicar mais tempo e atenção é a que, numa escala classificativa, se encontra na posição hierárquica mais elevada;
2. O auto-conceito real corresponde à maneira como um indivíduo se considera, percebe e avalia, tal como é, na realidade;
3. O auto-conceito ideal refere-se à maneira como uma pessoa sente que deveria ou gostaria de ser e não como se percebe ou avalia na realidade.

Para Serra (1988) o diferencial existente entre o auto-conceito real (a pessoa como ela se considera) e o auto-conceito ideal (a pessoa como ela desejaria ser) é um indicador de Auto-aceitação. Quanto menor for esta diferença maior é a sua Auto-aceitação. As Identidades encontram-se relacionadas com os conteúdos do auto-conceito.

Quando pensamos em determinantes do auto-conceito verificamos que é influenciado por vários factores, tais como: o aspecto físico, o nível de inteligência, as emoções, os padrões culturais, a escola, a família e o status social.

O auto-conceito funciona como impulsionador da motivação. Existem três motivos que lhe estão ligados: o motivo de auto-estima ou auto-saliência, o motivo de auto-consistência e o motivo de auto-eficácia.

O motivo de auto-estima ou auto-saliência é universal na medida em que os aspectos positivos de cada indivíduo são geralmente realçados. Este motivo apresenta-se sob uma perspectiva de auto-saliência, tendo como objectivo o melhoramento da auto-estima e a perspectiva de auto-manutenção, virado para a preservação do que a pessoa possui. Estas duas perspectivas determinam as seguintes estratégias comportamentais: disputa pelo êxito e medo do fracasso. Daí que, geralmente, as pessoas com auto-estima pobre ou baixa auto-estima se identifiquem mais com estratégias de auto-manutenção do que de auto-saliência.

No que se refere ao motivo de consistência, o auto-conceito apresenta-se como um conjunto de generalizações cognitivas que estruturam a forma como se elabora a informação para o indivíduo. “Estes esquemas tornam-se progressivamente resistentes à informação que lhes é inconsistente. Há, assim, uma espécie de conservadorismo cognitivo, organizador de percepções, memórias e esquemas pessoais” (Vaz Serra, 1986a, p. 132).

Investigações realizadas em Portugal com o Inventário Clínico do Auto-Conceito (ICAC), demonstraram que existe uma associação positiva entre as relações com os pais e o auto-conceito. Assim, um bom ambiente familiar, com relações positivas com os pais, com base na tolerância, na compreensão e na capacidade de incentivo aos filhos, ajudando-os a ultrapassarem as dificuldades, são factores importantes no desenvolvimento do auto-conceito (Serra, 1988a; 1988b).

### **1.1.5 TEORIA DAS ATRIBUIÇÕES**

Como atrás se referiu, poderemos definir o auto-conceito como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo na relação com os outros.

Shavelson (1976, citado em Serra, 1988) dá-nos uma definição de auto-conceito o qual seria um constructo hipotético cujo conteúdo seria a percepção do *self* do indivíduo percepção, essa que se forma através das interações com os outros significativos bem como através das atribuições que faz ao seu próprio comportamento.

Segundo Serra (1988) essa percepção é um processo que se vai estruturando pela linguagem, em que os indivíduos vão criando categorias diferenciadas para essa informação, relacionando-as, englobando-as e hierarquizando-as numa ordem relativa de importância. É o conteúdo do auto-conceito, ou as identidades na perspectiva de Gecas (1982). Trata-se do aspecto organizativo. Essa globalização e hierarquização das informações permite visualizar a noção temporal de continuidade e de identidade do ser humano.

São denominações diferentes que expressam o mesmo fenómeno: da mesma forma que o indivíduo percebe e atribui valores à realidade que o cerca, percebe e atribui significados a si mesmo formando gradativamente o seu auto-conceito, à medida em que se relaciona com os outros e com o ambiente.

O auto-conceito, então forma-se durante a infância, desde a fase bebé, podendo alterar-se ao longo da vida. O processo de formação do auto-conceito vai levar o indivíduo a compor um “perfil”, uma imagem daquilo que julga ser.

Algumas vezes, contudo, o indivíduo pode vir a incorporar valores de outrem ao seu auto-conceito, sem sequer perceber isso. Quando isto acontece - fenómeno denominado introjecção - surge uma obstrução na comunicação do indivíduo com ele mesmo.

Para que a introjecção seja mais bem compreendida, basta dizer que a maior necessidade psicológica de uma criança é ser aceite e amada, em especial, pelas pessoas mais importantes para ela, normalmente os pais. Como esse amor nem sempre é incondicional, a criança começa a identificar o que deve fazer, ou melhor, como “deve ser” para recebê-lo. Nesse processo, podem ser incorporados ao auto-conceito da criança valores que na verdade expressam o desejo dos seus pais.

Significa que a introjecção leva à incorporação de valores de outrem ao auto-conceito do indivíduo o que pode, eventualmente, levar a conflitos e sofrimentos difíceis de

terem as suas causas identificadas porque, afinal, somos o que somos, e não aquilo que devemos ser.

O fenómeno da introjecção não é restrito à infância; podemos assimilar valores de pessoas significativas ao longo de toda a nossa vida.

Porém, de onde vem essa informação? Quais os significativos que interagem? A resposta à primeira questão será a sociedade onde o indivíduo se integra e todos os conjuntos que constituem a sociedade (escola, família, grupos, etc.). Quanto à segunda interrogação, ela decorre da primeira, já que sociedade, família, escola e grupos são os significativos que interagem entre si e simultaneamente com o próprio indivíduo (*self*).

No entanto, o conceito de auto-conceito tem também um aspecto avaliativo e afectivo — as atribuições que o indivíduo faz de si próprio.

Estamos a falar de um outro componente do auto-conceito: a auto-estima. William James (1992, citado em Susan Harter, 1985, p.98) define auto-estima como “o resultado da relação que se estabelece entre os êxitos e as pretensões atingidas por cada indivíduo”.

Se essa relação se mostrar equilibrada, o indivíduo adquire um sentimento de competência e faz uma avaliação positiva de si próprio.

Por outro lado, segundo Serra (1988) este sentido de competência é influenciado por diversos factores, isto é, para além do reconhecimento por parte do indivíduo dessa mesma aptidão, ele procura encontrar a atribuição do sentido de responsabilidade da própria competência.

Segundo Harter (1985, citada em Serra, 1988) são desta forma usualmente desenvolvidas estratégias protectoras, quer por parte dos adultos, quer por parte das crianças, no sentido de atribuírem a si próprios maior responsabilidade pelos êxitos do que pelos fracassos.

Com esta estratégia preservam o seu valor pessoal independentemente dos resultados circunstanciais. Assim se estabelece a ligação natural entre o auto-conceito e o estilo das atribuições.

O que se deverá, então, entender por atribuições?

De acordo com Serra (1988), a Teoria da Atribuição deve-se a Fritz Heider, que a desenvolveu na década dos anos 50, e consistiu em perceber que papel o homem comum atribui à causalidade.

Segundo Serra (1988), a teoria das atribuições parte do pressuposto de todos os acontecimentos que se desenrolam à nossa volta não acontecem por acaso. Ao registarmos o facto, devemos tentar conhecer a sua causa. O conhecimento da causa torna o acontecimento mais perceptível, e mediante esse conhecimento o indivíduo reage, dando uma resposta particular perante o meio em que se encontra.

Para Serra (1988), a teoria das atribuições pretende, na sua essência, dar uma explicação para as interpretações causais feitas pelas pessoas a respeito dos acontecimentos que ocorrem à sua volta.

Porém, as pessoas não só interpretam as relações de causa/efeito relativamente a esses factos mas também podem atribuir, ligar esses factos a uma pessoa. Ora, nesta situação, a atribuição causal está ligada ao auto-conceito do indivíduo.

Vimos, anteriormente que o indivíduo vai organizando e criando categorias para a informação que vai recebendo, isto é, vai percepcionando o seu *self* e construindo o seu auto-conceito.

Este poder organizativo permite que as atribuições, no que se refere aos resultados, possam variar consoante o bom ou mau auto-conceito do indivíduo.

Uma mesma situação de êxito (por exemplo, passagem num exame) pode ser atribuída a factores intrínsecos, como sejam a aptidão ou o esforço, reforçada com um sentimento de orgulho, ou a factores extrínsecos, como sejam a sorte ou facilidade do teste.

Para Lochel (1983, citado em Serra, 1988), as pessoas com bom auto-conceito tendem a atribuir o êxito a factores internos — atribuições de internalidade; e as pessoas com mau auto-conceito tendem a atribuir o êxito a factores extrínsecos (sorte ou facilidade do teste) — atribuições de externalidade.

O mesmo se passará numa situação de fracasso no exame, onde as pessoas com um bom auto-conceito tenderiam a atribuir este fracasso a factores variáveis ou aleatórios

(azar), e as pessoas com mau auto-conceito a factores estáveis, como sejam a falta de aptidão.

A este fenómeno chamaria Lochel (1983, citado em Serra, 1988), os padrões distorcidos de atribuições que servem para manter os auto-conceitos.

Os julgamentos de competência que cada um faz de si são, assim, influenciados pela atribuição do sentido de responsabilidade da própria competência.

## **1.2 AUTO-ESTIMA – CONSTITUINTE DO AUTO-CONCEITO**

Têm sido feitos vários estudos sobre a auto-estima (uma das facetas que constituem o auto-conceito), pois acredita-se na importância que lhe é atribuída como factor determinante do êxito escolar, das relações sociais e de saúde mental.

Tal como se encontra referenciado nas etapas de desenvolvimento de L'Écuyer (1978), a etapa dos 2 aos 5 anos caracteriza-se pela “confirmação do eu”. É, nesta fase, que assistimos à elaboração das bases do auto-conceito.

Modificações do auto-conceito segundo L'Écuyer (1978):

- 0 - 2 anos → emergência do auto-conceito
- 2 - 5 anos → afirmação do auto-conceito
- 5 - 11 anos → expansão do auto-conceito
- 11 - 20 anos → reorganização do auto-conceito
- 20 - 60 anos → maturidade do auto-conceito
- 60 - 65 anos → tendência do auto-conceito para o declínio geral

O sentido de identidade é construído através do sentido de posse, da linguagem, da identificação e da diferenciação face aos outros. Por outro lado, a auto-estima – o sentimento de valor pessoal – desenvolve-se e é fortemente influenciada pelas reacções e atitudes daqueles que o rodeiam.

Na perspectiva de Papalia (1997), os auto-conceitos que se constroem a partir de uma grande variedade de imagens do “eu”, que se vão acumulando e hierarquizando progressivamente, são geralmente fortes e duradouros. Os positivos tornam as crianças mais competentes e eficazes sobre o prisma social, físico e intelectual,

fazendo com que elas se sintam indivíduos importantes na sociedade. As imagens negativas, por seu lado, persistem, por vezes, para além da infância.

Como refere, também, Papalia (1998) a brincadeira, considerada como uma actividade social, leva a criança nos primeiros anos de vida a desenvolver competências e sentimentos de eficácia, que propiciam o desenvolvimento, quer através da “brincadeira social”, onde ela interage com outras crianças, quer por via da “brincadeira cognitiva”, onde ela nos revela o seu desenvolvimento cognitivo.

Markus e Nurius (1984, citados em Papalia, 1998) vêem o auto-conceito como um fenómeno social, isto é, “o local de encontro do indivíduo e a sociedade”, O auto-conceito evolui a partir daquilo que a criança já sabe de si própria, associado às expectativas que ela intui da sociedade em relação a si. Porém, as crianças apesar de terem consciência da sua existência, têm uma noção muito vaga acerca dessa mesma existência. Através da auto-exploração elas poderiam perfeitamente conhecer-se a si mesmas, familiarizarem-se com as suas emoções. Contudo, elas vivem num mundo social, que vai desde muito cedo controlar essa auto-exploração e fazer-lhes atribuições valorativas.

Deste modo, na sua essência, o auto-retrato de uma criança é um quadro aprendido e que depende das descrições fornecidas por outras pessoas — pais, adultos próximos e, mais tarde, os professores.

Ora, segundo Fontana (1991), isto pode potenciar a formação de auto-imagens insatisfatórias, quer elas sejam reforçadas em simultâneo por pais e professores, quer quando esses actores sociais — pais e professores — dão um enfoque contraditório às auto-imagens. Nesta situação, as crianças sentem dificuldades acrescidas para decidirem quem realmente são. Terão, conseqüentemente, dificuldade em construir um auto-conceito positivo, factor essencial ao seu processo de aprendizagem e à sua saúde psicológica.

Para Serra (1988), os pais, têm durante largos anos, a oportunidade única de poderem ser modelos e fonte de reforços, influenciando a construção do auto-conceito por parte dos filhos.

Num estudo levado a cabo por Serra, Matos e Firmino (1986) sobre a importância das relações pais/filhos no que concerne ao auto-conceito, a análise dos dados parece

significar que quanto melhor for a atmosfera familiar, melhor será o auto-conceito da criança e melhor o seu ajustamento na sociedade.

José Alcântara (1991) refere que a auto-estima constitui o alicerce do Homem, sendo sobre esta base que assenta a sua estrutura pessoal. A auto-estima não é inata. É adquirida e ocorre como resultado da história de cada pessoa. É o fruto de uma longa e permanente sequência de acções e paixões com que nos vamos confrontando no decurso da nossa vida.

É uma estrutura consistente, estável, difícil de remover e mudar. Todavia, a sua natureza não é estática mas dinâmica e, portanto, pode crescer, enraizar-se mais intimamente, ramificar-se e interligar-se em outras atitudes pessoais; ou pode debilitar-se, empobrecer-se e desintegrar-se.

### **1.2.1 DEFINIÇÕES DE AUTO-ESTIMA**

Parecem existir várias formas para definir auto-estima. Para James (1892, citado em Serra, 1988), a auto-estima é considerada como resultante da ligação que se estabelece entre o êxito e as pretensões atingidas por determinado indivíduo. Se andarem a par, o indivíduo adquire o sentido de competência, isto é, se o ser humano se sentir competente para atingir o que pretende, fará de si próprio uma avaliação positiva e terá, por conseguinte, uma boa auto-estima. Se, pelo contrário, o seu sucesso se distancia das suas aspirações fará de si próprio uma avaliação negativa e a sua auto-estima revelar-se-á baixa.

A maior parte dos psicólogos modernos considera que a auto-estima infantil é a configuração organizada da sua própria imagem, que as crianças vão identificando a partir da percepção das suas capacidades ou das suas limitações. Esta configuração facilita, ou dificulta, o modo de se conduzirem face aos demais. A auto-estima é para a criança o seu retrato consciente, a sua autenticidade, o modo como se considera a si mesma, o que espera de si e da sua capacidade; é o seu cartão interior.

Ausubel, considera que a auto-estima na criança é o resultado da combinação de três elementos:

- O aspecto físico;
- As imagens sensoriais;

- As recordações pessoais.

Estes componentes deveriam, na sua opinião, guiar os pais e os professores para ajudarem as crianças a aceitar o seu aspecto físico e melhorar a sua aparência; para lhes darem melhores oportunidades para crescer e gozar de boa saúde, melhorar a sua alimentação e repouso, e ajudá-las a não se preocuparem tanto com o tamanho das suas orelhas ou do seu nariz, ou com a cor da sua pele. A beleza é um conceito muito relativo e a auto-imagem pode formar-se melhor através de comentários positivos do que olhando-se ao espelho.

Também são importantes as experiências sensoriais e afectivas geradas por recordações pessoais de satisfação, bem-estar, êxito e felicidade.

Alguns autores como Rogers (1996), Fontana (1991) e Serra (1986) constataram que a auto-estima adequada na infância desempenha um papel decisivo no bem-estar psicológico posterior. As pessoas que tiveram uma infância feliz, não importando a sua origem étnica ou social, costumam ser optimistas, dinâmicas e triunfadoras.

Rogers (1996), cuja contribuição tem sido enorme para a psicologia actual, identifica as características básicas da auto-estima:

- É consciente;
- É uma estrutura organizada;
- Contém percepções, valores e ideais;
- É uma hipótese provisória que a pessoa formula acerca da sua realidade, não da realidade.

Quando Rogers (1996) refere que a auto-estima é consciente quer dizer que todas as pessoas, desde a sua infância e ao longo da vida, vão tomando consciência nem sempre acertada, das suas próprias atitudes, qualidades e do grau de aprovação social que recebe. Também constata os seus fracassos, desilusões, incapacidades e limitações. Estas percepções constituem um crédito ou um débito na conta do indivíduo face à sociedade.

Tal acumulação de experiências, juntamente com os ideais e valores adquiridos através da educação, incorporam-se à personalidade do indivíduo até formar uma

estrutura organizada que lhe permite actuar com maiores ou menores garantias, e alcançar um ou outro grau de bem-estar interior.

Desta forma, forma-se uma “hipótese”, sempre provisória e melhorável da própria realidade individual. É portanto, fundamental que as crianças adquiram uma imagem pessoal positiva e estimulante.

A auto-estima derivada do auto-conhecimento (auto-consciência) é o único atributo exclusivo do ser humano e distingue-o dos demais seres biológicos, os quais desenvolvem as suas diferentes atitudes sobre a base de instintos condicionantes genéticos ou tendências automáticas de ataque ou defesa.

Harter (1985, citada em Serra, 1988) afirma que trabalhos elaborados por White (1959) demonstram que nos primeiros anos de idade a auto-estima está mais associada a sentimentos de eficácia e que à medida que a criança se desenvolve, a auto-estima vai ficando associada ao sentido mais geral da competência.

Para Harter (1993), a auto-estima corresponde “ao nível de consideração global que um indivíduo tem pelo *self* como pessoa” (p. 101).

Coopersmith (1967, citado em Veiga, 1995) define auto-estima como componente avaliativa do auto-conceito nos seguintes termos: “(...) expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica o grau em que o indivíduo se considera capaz, importante e valioso. Em suma, a auto-estima é um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém face a si mesmo” (p. 27).

Segundo Harter (1983, citada em Katz, 1995), uma auto-estima elevada está associada a sentimentos de optimismo, a uma grande energia e a modelos de alegria que, por sua vez, fortalecem os sentimentos de auto-estima e auto-valorização.

A baixa auto-estima é acompanhada de sentimentos de dúvida que o indivíduo tem sobre o seu próprio valor e aceitabilidade. É associada à sensação de abandono, rabujice ou mesmo tristeza, resultando em pouca energia e motivação e conseqüente baixo esforço. Nisto consiste a natureza cíclica da auto-estima.

Para Wells e Marwell (1976, citado em Serra, 1988), a auto-estima pode ligar-se ao sentido da competência, poder ou eficácia do indivíduo ou ao sentido do valor moral ou virtude.

Segundo Alcântara (1991) refere em conclusão que a origem da auto-estima, em todas as pessoas, nasce de dois factores:

1. Da observação própria de si mesmo, com base numa série de sucessivas auto-avaliações referidas aos níveis atingidos em relação aos propostos previamente;
2. Da assimilação e interiorização da imagem e opinião que os outros têm e projectam em nós. De um modo particular, as pessoas são importantes para o indivíduo, como pais e professores.

Na auto-estima, Ausubel (citado por Alcântara, 1991) refere três componentes: cognitivo, afectivo e de conduta, que operam intimamente correlacionados.

- O comportamento cognitivo indica ideias, opiniões, crenças, percepção e processamento de informação, Refere-se ao auto-conceito definido como opinião que se tem da própria personalidade e sobre a sua conduta.
- O elemento afectivo valoriza o que há de positivo e de negativo; implica um discernimento favorável ou desfavorável, do agradável ou desagradável que vemos em nós. É sentir-se bem ou mal consigo mesmo. É um juízo de valor sobre as nossas qualidades pessoais. É a resposta da nossa sensibilidade e emotividade diante dos valores e contravalores que observamos em nós.
- O elemento conduta significa tensão, intenção e decisão de agir, de levar à prática um comportamento conseqüente e coerente. É a auto-afirmação dirigida para o próprio *eu* em busca de consideração e reconhecimento por parte dos *outros*. O esforço para conseguir estima, honra e respeito por parte dos outros e de nós mesmos.

As capacidades de confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima fornecem a base de uma parte importante da aprendizagem social que acompanha o crescimento. Estas capacidades vão-se desenvolvendo pela ordem apresentada, cada uma delas deve estar consolidada antes que a seguinte se enraíze.

Segundo estes autores, a auto-estima é a confiança na nossa própria capacidade de dar contributos positivos a outras pessoas ou situações, um núcleo forte de orgulho interior — é uma atitude que pode sustentar as crianças nas dificuldades e pressões das suas vidas. A auto-estima desenvolve-se quando a confiança, a autonomia, a

iniciativa e a empatia estão firmemente enraizadas quando as crianças têm oportunidade de realizar experiências com sucesso.

Ironicamente, muitas experiências potencialmente negativas proporcionam as melhores oportunidades para construir a auto-estima, se os adultos tiverem a paciência necessária para adaptarem o ponto de vista da criança e encorajarem a resolução de problemas.

Para desenvolverem estas capacidades as crianças precisam de um ambiente apoiante, onde se proporcione à criança coerência e equilíbrio no qual se valorizam as suas iniciativas pessoais, os seus pontos fortes e os seus interesses, e é nesse ambiente que as crianças são apoiadas à medida que vão comunicando e convivendo umas com as outras.

Nesta perspectiva, os adultos devem encarar os comportamentos negativos das crianças — brigas, choro, atitudes implicativas e agressivas — de maneira calma e directa, procurando formas para converter essas situações em oportunidades para ensinar e aprender.

A experiência da criança à procura da sua própria identidade começa desde que nasce e aumenta com o seu desenvolvimento, sob o efeito do ambiente que a rodeia, pelas lições que os pais lhe dão nas pequenas actividades quotidianas, pelos carinhos e cuidados daqueles que o rodeiam. Desde a altura de lactente, e especialmente através da interacção com a mãe, a criança vai adquirindo a consciência de si mesmo. Esta percepção contribuirá significativamente para formar uma personalidade única.

Numa primeira fase a criança vê-se a ela própria como o centro do universo. Este egocentrismo aparece por uma tendência inata à subsistência. A criança não se basta a si própria e é objecto de cuidado e atenção de todos os que o rodeiam. Contudo, à medida que cresce, pais, professores e amigos ir-lhe-ão ensinando que não irá desfrutar sozinho de tudo o que é seu, pelo que deve aprender a partilhar, a brincar com os outros, a comer com os outros.

Na convivência humana a companhia, a colaboração, o respeito e a solidariedade são ingredientes básicos para que qualquer relação venha a ter êxito. Assim, a criança terá de aprender uma série de autocontrolos, se quiser desfrutar a felicidade da vida com os outros, respeitar e ser respeitado, amado e ser amado.

Assim, com o passar do tempo, a criança sairá do seu egocentrismo, irá adaptar progressivamente o conceito de si mesmo em relação com os demais. Deste modo, irá afirmando a sua auto-estima e adquirindo um auto-conceito equilibrado e harmonioso.

Segundo Rogers (1996), quanto mais natural, equilibrada, sã e rica for a nossa auto-estima, mais prazer experimentaremos de ser e viver a nossa própria natureza biológica, psicológica e social.

Entre os agentes de maior influência sobre a auto-estima estão os pais. Têm nas suas mãos a responsabilidade e o poder de ir formando nos seus filhos esse claro e equilibrado conceito de si mesmos, evitando que adquiram traços indesejáveis na sua personalidade.

Segundo a educadora Ellen G. White, na sua obra “Orientação da Criança”, poucos pais começam suficientemente cedo a ensinar os filhos a obedecer. Geralmente permite-se que a criança tome dois ou três anos de dianteira aos pais, que se abstêm de discipliná-la, pensando que é demasiado nova para aprender a obedecer. Mas durante todo esse tempo o “eu está a tornar-se cada vez mais forte no pequeno ser, e cada dia se torna, para os pais, uma tarefa mais difícil conseguir o controlo da criança” (1979, p.82).

Refere, também, que para as crianças formarem uma auto-estima positiva são fundamentais determinadas regras de conduta:

- As crianças têm que aprender a esforçar-se para conseguir aquilo que desejam.
- Necessitam de relações estáveis e alento, mas também de enfrentar a realidade e as dificuldades da vida.
- Uma criança que se sente amada, não se importa que a façam compreender que deve melhorar certos traços do seu carácter.
- Os pais devem impor certos limites às condutas dos seus filhos.
- Não se pode esperar que as crianças sejam educadas se elas não virem esta qualidade nos seus pais, quer dizer o seu exemplo.

As crianças vão-se desenvolvendo e afirmando a sua auto-estima, em boa medida, a partir das atitudes dos pais e adultos, das quais podem nutrir-se positivamente, através do tipo de educação que as faça dignas de confiança e apreço por si mesmas.

Os amigos e colegas da escola também colaboram na formação da auto-estima das outras crianças, Na verdade, as crianças comparam-se umas com as outras continuamente na realização das suas tarefas.

Quando uma criança percebe que os seus progressos são inferiores aos da maioria, vai formando um fraco conceito de si mesma. Se esta ideia de incompetência se vê, também reforçada pelo professor/educador, a família ou pelos seus próprios companheiros, o conceito de si mesmo será muito baixo.

O trabalho pedagógico e a observação psicológica das crianças com problemas no seu comportamento social, desequilíbrios afectivos ou intelectuais, demonstraram que essas atitudes se devem a uma auto-estima deficiente. Esta condição fá-las ser desajustadas ou inaptas não só para uma actividade determinada, mas também para o cumprimento geral das actividades de rotina.

Os sentimentos e complexos de inferioridade enraízam-se cedo na vida das crianças, quando elas sentem que são marginalizadas, desprezadas ou não são tidas em conta para muitas actividades (Rogers, 1996).

Os pais que desejem um auto-conceito saudável para os seus filhos, devem amá-los, respeitá-los, incentivá-los e valorizar o que realizam com trabalho e esforço.

Assim sendo, sejam quais forem os termos utilizados para definir auto-estima, eles parecem pressupor sempre uma atitude de aprovação, a qual resulta da auto-avaliação do indivíduo.

### **1.2.2 CRITÉRIOS PARA A AUTO-ESTIMA**

Na perspectiva de Katz (1995), a auto-estima não existe num vazio, ela é o resultado de uma auto-avaliação que o indivíduo faz em relação a um ou mais critérios da sua capacidade em conseguir atingir ou ultrapassar metas aceitáveis, nesses mesmos critérios. Estas avaliações não são normalmente feitas de uma forma consistente ou deliberada, mas resultam de processos intuitivos.

A auto-estima em crianças mais novas (Katz, 1995) depende de sentimentos profundos como, por exemplo, o sentirem-se amadas, aceites e valorizadas por pessoas que significam algo para elas. Enquanto que, nas crianças mais velhas a auto-estima depende de sentimentos provenientes da valorização em relação a critérios exteriores.

Os critérios que aferem o valor e a aceitação do indivíduo, podem ser medidos de diferente modo, consoante se trate de uma cultura, subcultura ou famílias, tornando-se, simultaneamente, em conta a diferença entre sexos.

Segundo Katz (1995), numas famílias são mais valorizados os critérios que dizem respeito à aparência física e noutras as características pessoais, a criatividade ou os conhecimentos académicos.

De acordo com Harter (1983, citada em Katz, 1995), os critérios para a auto-estima utilizados na pesquisa levada a efeito pelos americanos sobre o auto-conceito dizem respeito à aparência física, capacidade física, competência cognitiva, aceitação e uma infinidade de características pessoais.

Katz (1995) refere ainda que, nas culturas ocidentais e orientais, o *self* não é definido e avaliado do mesmo modo. Isto significa que, provavelmente, algumas crianças adquirem critérios de auto-estima, em casa e na sua comunidade, diferentes daqueles que existem na sua escola ou na sua sala.

Segundo Katz (1995), se não houver, por parte dos professores, uma atitude no sentido de ajudar a compreender e a aceitar os critérios da escola — sem que, com isso, abandonem os critérios existentes na família, em suma, uma atitude de conciliação e integração — estas crianças poderão ser conduzidas à segregação dentro da escola. Ora, este facto, é altamente prejudicial no que se refere à aprendizagem e aceitação social.

Ames (1992, citado em Katz, 1995) defende que o papel da escola é de extraordinária importância, na medida em que pode esbater os efeitos da competição, através de contextos em que todos os participantes possam contribuir para o êxito do grupo, utilizando as suas capacidades individuais. As estratégias de cooperação para a aprendizagem e objectivos comuns são formas eficazes para atingir esses fins.

### 1.2.3 FACTORES QUE INFLUENCIAM A AUTO-ESTIMA

Muitos estudos têm sido efectuados no sentido de investigar os factores que determinam o desenvolvimento da auto-estima. Um dos trabalhos mais importantes, realizados neste domínio, foi o de Coopersmith (1967). Os resultados do seu estudo evidenciaram, por um lado, a importância da aceitação e qualidade do tratamento, que os “outros significativos” do seu meio, dispensavam à criança e, por outro, a importância da história pessoal de êxitos e fracassos da pessoa (Coll, Palacios & Marchesi, 1995).

Coopersmith (1991) fez algumas investigações. Dividiu a sua amostra em três grupos (sexo masculino), os quais denominou de auto-estima “alta, média e baixa” respectivamente. Os resultados foram os seguintes:

Os meninos com uma auto-estima alta:

- Demonstraram ter uma opinião positiva sobre si mesmos e sobre as suas próprias habilidades;
- Eram confiantes, não se preocupavam indevidamente com críticas e gostavam de participar das actividades;
- Eram activos e expressivos em tudo o que faziam;
- E eram, em geral, bem sucedidos académica e socialmente.

Os meninos com uma auto-estima média:

- Demonstravam algumas das qualidades das crianças de auto-estima alta mas, eram mais conformistas;
- Menos seguros do seu valor;
- Mais ansiosos em relação à aceitação social.

Os meninos com auto-estima baixa:

- Eram um pequeno grupo triste, isolado, temeroso, relutante para participar, auto-consciente e super sensível a críticas;
- Subestimavam-se a si mesmos;

- Tendiam a apresentar um baixo rendimento na sala;
- Preocupavam-se com os seus problemas.

As crianças de todos os três grupos vinham de lares de classe média. Onde estas diferiam, era no relacionamento que mantinham com os pais:

- As crianças com uma auto-estima alta vinham de lares em que eram consideradas pessoas interessantes e significativas e em que se demonstrava respeito pelas suas opiniões e pontos de vista. Tinham recompensas por bom comportamento e os pais conheciam muito bem os seus filhos. Demonstravam afeição física e diziam-lhes que eles eram muito importantes como pessoas.
- Em contrapartida, os meninos com uma auto-estima baixa frequentemente consideravam os pais injustos. Dentro de casa, a disciplina flutuava da super rigidez à super permissividade e obviamente, as crianças ficavam confusas. Havia pouca orientação, os padrões eram menos aparentes e os pais conheciam pouco os seus filhos. Nesse caso, os sinais pareciam sugerir às crianças que eles não eram significativos e importantes no lar e não contavam muito como pessoas.

Concluíram, uma vez que não havia diferenças entre as crianças em relação às variáveis cognitivas, físicas ou socioeconómicas, os seus níveis alto e baixo de auto-estima estavam ligados, significativamente, ao comportamento dos pais. As consequências disso para o seu desempenho na escola eram consideráveis.

As crianças com uma auto-estima alta estabeleciam, para si mesmos objectivos mais elevados. Como não pensavam na possibilidade de fracasso, ficavam muito mais aptos em enfrentar desafios, participar e expressar os seus sentimentos. Quando deparavam com uma falha ou críticas ocasionais, não se intimidavam porque tinham uma firme convicção do seu próprio valor.

As crianças com uma auto-estima baixa, viam o fracasso como mais um golpe contra o seu “stock” de auto confiança e tendiam a não se arriscar e estabeleciam para si objectivos pequenos. Ficavam magoados com as críticas e ansiosos para obter aprovação, porque davam muita importância ao que os outros pensavam deles.

De acordo com alguns estudos são os factores como a família, a diferença entre sexos, a comparação social e a classe social que influenciam a formação da auto-estima:

## ▪ FAMÍLIA

Para Coll et al. (1995) os pais são, sem dúvida, durante os anos pré-escolares, os “outros significativos” relevantes na vida das crianças. Assim, as suas atitudes e forma de educar são determinantes no desenvolvimento da auto-estima.

Maccoby (1980, citado em Coll et al., 1995) define algumas das atitudes e prática dos pais de crianças com uma auto-estima elevada, caracterizando-os como sendo:

- Pais afectuosos, interessados e que dão importância aos pequenos problemas dos filhos. Se a criança se sente tratada com afecto e com respeito, ela terá acerca de si a ideia de que é uma pessoa com valor.
- Pais que estabelecem regras claras e consistentes, embora com flexibilidade.
- A educação onde existe firmeza, ajuda a criança a desenvolver controles internos que lhe vão facilitar o auto-controle e o ajuste ao meio.
- Pais que utilizam uma disciplina não coerciva, isto é, uma disciplina firme mas adequada às situações e possibilidades das crianças.
- Pais democráticos, que para além de estimularem a criança a expressar as suas opiniões, as tomam em conta, com frequência.

Os extremos perigosos para o desenvolvimento do auto-conceito infantil são tanto o abandono (despreocupação, permissividade, ausência de disciplina e complacência com todos os gostos e caprichos da criança), como a rigidez e a superprotecção.

Segundo Burns (1979), é à família — como principal interlocutor da criança nos seus primeiros anos de vida e, de quem a criança depende física, emocional e socialmente — que cabe o papel de definir o que a criança aprende acerca de si. Deste modo, a qualidade dos parâmetros que lhe são proporcionados são mais importantes que a sua quantidade.

Cassidy's (1988, citado em Katz, 1995), no seu estudo sobre a relação entre a auto-estima aos 5, 6 anos e a qualidade do relacionamento mãe — filho, vem reforçar a teoria de Bowlby's de que a construção do “eu” está relacionada com as experiências precoces com as pessoas que lhe proporcionam afecto.

Para Cassidy's (1988, citado em Katz, 1995), a construção de modelos do "eu" depende desta interação precoce entre mãe e filho — "através da procura de determinadas pessoas em especial e pela eleição de determinados comportamentos que serão assumidos por si próprios" (p.133).

Segundo Bednar, Wells e Peterson (1989, citados em Katz, 1995) os sentimentos de competência e auto-estima são muito mais elevados nas crianças em que os pais apresentam uma atitude de aceitação e afecto, um controle e limites adequados e definem expectativas.

Para Katz (1995), os professores também podem contribuir para a construção de sentimentos positivos por parte das crianças, através de uma atitude de aceitação, tendo em conta os limites e expectativas reais no que diz respeito ao comportamento e esforço por parte dos alunos.

#### ▪ **COMPARAÇÃO SOCIAL**

Este aspecto só começa a ser relevante na formação da auto-estima no período da pré-adolescência (10 - 12 anos).

Harter (1987) afirma que, apesar de as crianças em idade pré-escolar terem capacidade para se compararem entre si, não são capazes de utilizar adequadamente essa informação.

De acordo com Harter (1990), as auto-avaliações que a criança faz não dizem respeito à avaliação das suas qualidades mas, sim, à representação daquilo que inconscientemente desejam ser. Segundo Harter (1990), as crianças não fazem introspecções. A auto-estima deriva mais da apreciação das suas competências do que do suporte social que recebe dos outros.

#### ▪ **CLASSE SOCIAL**

Estudos efectuados (Fontana, 1991) verificaram a influência do estatuto socioeconómico no desenvolvimento da auto-estima. As crianças provenientes de "lares operários" demonstram, em geral, uma auto-estima mais baixa do que as crianças provenientes de lares com posição mais elevada na escala socioeconómica.

Fontana (1991) não considera este facto surpreendente, pois as crianças de classes de estatuto socioeconómico baixo são constantemente lembradas, pelas pessoas que as rodeiam, sobre a sua suposta “inferioridade”.

Em relação às crianças provenientes de classes médias, verificou-se que quando a sua auto-estima é baixa elas aceitam com passividade a visão que os outros têm de si, provavelmente devido a uma grande respeito pela autoridade. Em situação idêntica, as crianças oriundas de classes baixas demonstram uma tendência maior para se defenderem, culpabilizando a própria autoridade pelos seus fracassos.

#### ▪ DIFERENÇA ENTRE SEXOS

Segundo Fontana (1991), as meninas possuem níveis mais baixos de auto-estima do que os meninos. Esta diferença parece ser consequência de factores culturais e do estatuto geral das mulheres na sociedade.

Fontana (1991) afirma que se encontram evidências de uma auto-estima mais baixa em meninas, por exemplo, quando estas participam conjuntamente com os meninos, nas tarefas de resolução de problemas. Por vezes, diminuem artificialmente os seus níveis de desempenho para não suplantarem os seus parceiros, fenómeno este que não se verifica em relação aos rapazes.

Harter (1985) encontrou, também, diferenças entre sexos nos valores obtidas com a aplicação da *Self-Perception Profile For Children* (Escala de Auto-Conceito para Crianças). Assim, na sua investigação, ela verificou que a nível da subescala da competência atlética, os rapazes apresentavam valores mais elevados que as raparigas. Por seu lado, as raparigas apresentavam valores mais elevados na subescala de atitude comportamental.

Os resultados observados “sugerem que essas diferenças são influenciadas pelos estereótipos sexuais, pois os rapazes são normalmente considerados como melhores atletas e as raparigas como sendo melhor comportadas” (Mata & Peixoto, 1993, p.412). Estes estereótipos sexuais dizem respeito à existência de uma divisão social entre papéis masculinos e femininos. Embora possam variar de cultura para cultura, parecem existir características comuns na maior parte das culturas.

Hutt (1978) refere, também, que as crianças começam desde muito cedo a desenvolver a divisão de papéis e dos estereótipos sexuais. Este desenvolvimento parece estar

directamente relacionado e ser consequência dos próprios comportamentos que os pais desenvolvem com os seus filhos. A televisão e os meios de comunicação social, parecem ser igualmente uma fonte importante de transmissão destes valores sociais.

### **1.3 INTERACÇÃO FAMILIAR E AUTO-ESTIMA**

#### **1.3.1 IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA**

Lopes (1997) define família como sendo uma entidade cultural, com incidência social, política, económica e psicológica sobre a pessoa humana.

De facto, como entidade cultural tem sido diferente ao longo dos tempos e distinta em múltiplas culturas.

Na pesquisa efectuada sobre o conceito de família foram encontradas várias definições, todavia poderemos afirmar que se revelam como traços de consenso entre os diferentes autores: a relação de parentesco, residência comum, a cooperação económica entre os elementos e a reprodução.

O termo família é, no entanto, complexo e ambíguo pois pode ser definido de diferentes formas e utilizado em muitas situações e contextos.

Segundo Relvas e Alarcão (1989), uma família é um “conjunto de pessoas, unidas por laços sanguíneos e/ou afectivos em interacção contínua. É uma totalidade no seio da qual se estabelecem normas próprias específicas de funcionamento” (Relvas & Alarcão, 1989, citado em Sousa, 1998, p.8).

Segundo Segalen, o termo família designa “tantos os indivíduos ligados pelo sangue e pela aliança como a instituição que rege esses laços”(1996, p.20).

Se bem que haja diferenças na forma de organização e estruturação dos grupos familiares em função do tempo e do espaço, a família existe em todos os sistemas sociais.

A família é, por isso, a unidade base da sociedade. É a unidade primeira e fundamental da existência humana, onde são vividos e veiculados os valores sem os quais a personalidade e as sociabilidades não se constroem. É através dela que é garantida a sobrevivência e reprodução dos vários sectores da sociedade que ela própria vai

gerindo. Isto significa que a família se vai reproduzindo e simultaneamente tem necessidades para a sua sobrevivência, produz e consome bens e serviços.

A unidade familiar expressa-se assim através de uma unidade quotidiana de práticas e representações, que define e integra os papéis de cada um dos seus elementos. A sua configuração, portanto, é não apenas pelas características demográficas, mas também por elementos simbólicos e pela estrutura das relações entre os seus membros.

Existe uma interdependência entre as funções familiares, o que significa que, se a estrutura da família se caracteriza por um equilíbrio dinâmico de hierarquias alicerçado em modelos, sinais, símbolos, papéis sociais, regras e hábitos, conceitos e valores, esses dados estruturais não podem dissociar-se das funções que o grupo familiar assume no tempo, no espaço, na sociedade.

Cada família possui uma organização que lhe confere uma certa continuidade, estabilidade e autonomia. O grupo familiar não se identifica unicamente através de laços biológicos ou jurídicos, mas antes como um conjunto de indivíduos que se desenvolvem entre si, de forma sistemática e organizada, interações particulares que lhe conferem individualidade grupal e autonomia, procurando dar resposta a duas funções primordiais: a de permitir o crescimento e a individualização dos seus membros (criando sentimentos de pertença) e a de facilitar a integração dos seus elementos no contexto sociocultural onde se inserem.

Para Levi-Strauss, “a família é o resultado de união mais ou menos duradoura e socialmente aprovada, de um homem e de uma mulher e dos seus filhos” (Gomes Pedro, 1988, p.8).

Apesar de todas as mudanças sociais, a família mantém um importante papel na herança cultural que é transmitida de geração para geração e continua a ser o principal agente socializador que motiva a criança em conformidade com as suas normas sociais esperadas, segundo padrões socialmente estabelecidos.

A família é uma constelação interactiva que dá à criança não só a vida biológica, mas que também lhe condiciona as estruturas psico-cognitivas e psico-afectivas, alicerces fundamentais da sua futura personalidade e da sua evolução no processo de aprendizagem.

Deste modo, a família que atingiu um equilíbrio de maturidade psíquica, afectiva e emocional reúne as condições necessárias ao desenvolvimento da criança.

A influência do primeiro ambiente ou melhor, do equilíbrio afectivo-emocional do sistema familiar, que envolve a criança é determinante para o seu desenvolvimento ao longo da vida.

Para Fontana (1991), a família é, sem dúvida, a unidade mais importante no desenvolvimento social da criança. É nela que a criança recebe os primeiros afectos e aprende muitos dos seus papéis sociais.

Segundo Burns (1988), a família constitui para a criança o interlocutor por excelência nos primeiros anos de vida, do qual depende física, emocional e socialmente. É ela que define o que a criança aprende acerca de si.

Para Moreno e Cubero (1995), o papel da família é fulcral no desenvolvimento do ser humano. Se, por um lado, a família constitui um garante à sobrevivência física da criança, por outro lado, é no seu seio que se realizam as aprendizagens básicas (linguagem, sistema de valores, controle da impulsividade) que possibilitam um caminhar autónomo da criança.

A família tem — de certa forma — a capacidade de moldar as características psicológicas do indivíduo, através do processo de identificação, observação, imitação e recompensa. No entanto, esta capacidade não é absoluta e indefinida, já que é condicionada pelas características genéticas, pelos contextos socializadores e, também, por todo um conjunto de factores que condicionam e determinam o funcionamento familiar.

É, também, ao nível da formação do auto-conceito que a família exerce um papel fundamental.

Hattie (1992) defende que o ambiente familiar constitui o alicerce da construção do auto-conceito.

Veiga (1998) considera que quanto mais elevados forem os níveis de interacção pais/filhos, mais elevados serão os níveis de auto-conceito.

### **1.3.2 NATUREZA MUTÁVEL DA FAMÍLIA**

Segundo um estudo realizado por Diogo (1998), todas as mudanças por que a família tem passado deverão ser enquadradas em todo um conjunto de transformações que se processam na sociedade no plano económico, científico, tecnológico e social, quer ao nível das representações sociais, quer ao nível das práticas e interações sociais.

Roussel (1992, citado em Diogo, 1998) afirma que é hoje possível encontrar diferentes formas familiares no mesmo espaço e tempo.

São vários os autores (Fernandes, 1994; Pourtois e Desmet, 1989; Pourtois et al, 1994) que identificaram algumas das razões que motivaram as transformações ocorridas na família (citados em Diogo, 1995).

Essas razões são as seguintes: em primeiro lugar, as crises económicas que tiveram como efeito o aparecimento de situações de exclusão social, afectando não só os projectos parentais para os filhos, bem como a escolaridade destes.

Em segundo lugar, a intensificação do trabalho feminino e uma nova economia doméstica, irá ter repercussões na dinâmica familiar. A mulher, inserida noutros contextos relacionais, passa a ter menos tempo para dedicar aos filhos, Isto não significa que as relações mãe — filhos se degradem. Estudos realizados revelam que a qualidade das relações é muito mais importante que a sua quantidade. Além de que, essa diminuição de tempo de dedicação da mãe implica um aumento da intervenção do pai nas tarefas da educação familiar.

Em terceiro lugar, a complexificação das antigas concepções de filiação e paternidade, motivada pela evolução das ciências biomédicas e da engenharia genética, sobretudo no que diz respeito à inseminação artificial.

Em quarto lugar, a criação de formas familiares independentes da filiação a partir da valorização da relação intra-conjugal.

Em quinto lugar, com o aumento dos divórcios surgem as famílias monoparentais, na sua grande maioria constituídas por mãe e filhos. Este facto pode contribuir para uma situação de exclusão social (Diogo, 1995) por um lado porque, muitas vezes, só um adulto é responsável pelos recursos económicos da família e por outro, porque sendo esse adulto - normalmente a mulher - estará socialmente em maior desvantagem que os homens.

Por último, evidenciou-se uma pluralização dos princípios morais seguidos pelas famílias.

Roussel (1989, citado em Diogo, 1998) afirma que, em duas décadas, se produziram mais alterações que durante um século, uma vez que, o modelo de família dominante até aos anos 50 foi posto em causa e deu origem ao que hoje se designa por “família incerta”.

Para certos autores (Pourtois et al., 1994; Roussel, 1989; Fernandes, 1994), mais do que se falar em crise da família, terá que se encarar esta situação, como a transição para novos modelos de família ou novas configurações estruturais (Kellerhals et al., 1989), ou sejam, famílias reconstituídas, monoparentais, alargadas, pós-divórcio entre outras (citado em Diogo, 1998).

### 1.3.3 TIPOS DE FAMÍLIAS E ESTILOS EDUCATIVOS

Educar é optar, a todo o momento decidir o que fazer, como actuar, o que dizer, como falar.

Os pais e as mães são líderes, e um bom líder deve ter visão, orientação e objectivos.

Laytre (citado em Diogo, 1998) distingue três tipos de famílias: as famílias de estruturação rígida, as de estruturação flexível e as de estruturação fraca.

As **famílias de estruturação rígida**, como o termo indicia, regem-se por regras bem definidas e que se aplicam em todas as situações.

As **famílias de estruturação flexível** tentam adaptar as regras às situações.

Nas **famílias de estruturação fraca** não existem regras definidas, as suas decisões são aleatórias e arbitrárias, não permitindo que as crianças interiorizem regras, de modo a que possam perceber o que esperam de si, em cada momento.

Kellerhals e Montandon (1991, citado em Diogo, 1998) fundamentando-se na tipologia de Laytre, identificam três estilos educativos: o estilo estatutário, o estilo maternalista e o estilo contratualista.

No **estilo estatutário**, o exercício de autoridade dos pais é grandemente coercivo, orientado por normas, tendo como objectivo — em relação aos filhos — o

desenvolvimento da capacidade de obediência e disciplina. Há um grande investimento nos aspectos instrumentais e um menor no que diz respeito à comunicação e cooperação (partilha de actividades) com a criança. Os outros agentes educativos são vistos com desconfiança.

O **estilo contratualista** tem como objectivos a auto-regulação (autonomia e responsabilidade) e sensibilidade (criatividade e ter ideais). A autoridade exercida pelos pais baseia-se mais na negociação do que na coerção. O desempenho de papéis no casal é indiferenciado, mas é dado um grande ênfase ao diálogo entre o casal e a criança. Existe uma relação de abertura aos agentes educativos exteriores.

No **estilo maternalista**, e à semelhança do estatutário, é atribuída uma grande importância à capacidade de acomodação por parte da criança, como finalidade educativa e ao exercício de autoridade, como técnica de influência. No entanto, valoriza-se a comunicação e a partilha de actividades com a criança, por comparação com o estilo contratualista. Existe diferenciação de papéis no casal. A relação com os agentes exteriores é marcada pela distanciação, sendo-lhes atribuídas tarefas muito delimitadas.

Baumrind (1971, citada em Papalia, 1998) identificou e descreveu, também, padrões de comportamento típicos de crianças em cada um dos estilos, que a seguir se nomeiam: modelo autoritário, modelo permissivo e modelo autoritativo.

O **modelo autoritário** aproxima-se — em termos de caracterização — do estilo estatutário de Kellerhals e Montandon. O controlo é exercido a partir de regras previamente definidas e existe na relação pais/filhos um fraco suporte afectivo. Os pais são menos afectuosos e os filhos tendem a ser mais descontentes, isolados e desconfiados.

O **modelo permissivo** aproxima-se do estilo maternalista de Kellerhals e Montandon, em que os pais dão uma grande importância ao suporte afectivo, tendo em conta, os desejos da criança, mas onde coexiste uma não exigência e um controle muito deficiente dos comportamentos dos seus filhos. Estes, em idade pré-escolar, revelam-se mais imaturos, menos auto-controlados e exploratórios.

Finalmente, o **modelo autoritativo**, em termos de caracterização tem muitas semelhanças com o estilo contratualista de Kellerhals e Montandon, combinando o

controle do estilo autoritário com o suporte afectivo do permissivo. Aqui os pais, para além de afectuosos, combinam o controle com o incentivo, promovem o diálogo e respeitam a opinião dos filhos. Estes, em idade pré-escolar tendem a ser mais auto-confiantes, auto-controlados, auto-assertivos, exploradores e satisfeitos.

Segundo Kellerhals e Montandon (1992), as famílias fechadas sobre si, educam os seus filhos através do controle que exercem, no sentido da conformidade e da disciplina; enquanto que as famílias abertas e autónomas procuram, através da negociação desenvolver a autonomia, criatividade e sensibilidade dos seus filhos.

Helena Águeda Marujo, doutorada em Psicologia, no livro “A Família e o Sucesso Escolar”, refere que as formas de educar costumam agrupar-se, por facilidade, em três grupos distintos: o estilo autocrático, o estilo permissivo e o estilo democrático (1998, pp.84-86).

Refere que no **estilo autocrático**, os pais que utilizam este estilo são do tipo “militar”. Impõem a sua vontade através de uma estrutura rígida de regras, dando muito pouco espaço para a liberdade dos seus educandos. Tendem a abusar do poder que possuem e controlam todas as decisões, tomando conta da vida dos outros, acreditando que eles é que têm razão e não sabem lidar com os sentimentos, nem os seus nem o dos filhos. Ignoram ou deitam abaixo as opiniões e sentimentos dos outros, usam ameaças e punições para conseguir, a todo o custo, a obediência. Exigem respeito, que frequentemente se traduz em medo, revolta, raiva contra eles. Vêem a educação como uma luta de poder, em que o adulto tem, a todo o custo, de ganhar. Deixar os filhos fazerem o que querem é fraqueza e prenúncio de futura rebeldia. Este tipo de pais tendem a provocar baixa auto-estima nos filhos e sentimentos de ausência de controlo sobre a sua vida, acabando por revelar pouca autonomia e pouca responsabilização. Na sua opinião, “os pais deste grupo continuam a ser os mais comuns no nosso pequeno país” (1998, p.85).

No **estilo permissivo**, refere que os pais dão liberdade a mais, sem impor regras, limites nem estrutura. Quando há regras, e estas estão sempre a mudar, resultam num ambiente de grande instabilidade e imprevisibilidade, pouco propício ao equilíbrio emocional. Tendem a acreditar que as crianças não devem ser frustradas nem impedidas nas suas vontades e aceitam tudo o que os filhos fazem. Na prática, acabam por negligenciar tudo o que os filhos fazem e do ponto de vista emocional são ausentes

e distantes. Os filhos têm, em consequência, sentimentos de abandono, e sentem-se desencorajados e incapazes de lidar com rotinas. São supersensíveis à frustração e à insatisfação, rodeados que estão por inconsistência e indecisão sobre o que e como fazer.

Por último refere que, e relativamente ao **estilo democrático**, a democracia tem demonstrado ser o estilo educativo mais eficaz — o do meio termo — em que mãe e pai, muito embora detentores do poder, sabem partilhá-lo com os seus filhos, adequando a dose à idade, níveis de desenvolvimento e situação. Sempre que possível, os filhos são chamados para dar opiniões e tomar decisões colectivas, próprias à família. Estando no comando, conseguem um grau óptimo de flexibilidade, respeito e colaboração, já que são sensíveis aos sentimentos dos outros e os respeitam — mas, claro, respeitando-se também a si. São confiantes, têm uma elevada imagem de si, e acabam por ter filhos essencialmente responsáveis, autónomos, auto-disciplinados, que se sentem amigos dos pais e ao seu nível de todas as vezes que se sentem ouvidos e respeitados. São crianças seguras, sem medo, motivadas, desejosas de cooperarem, já que se sentem alvo de valor e reconhecimento.

Como tal, as suas atitudes e práticas contribuem e são factor determinante do desenvolvimento da auto-estima das crianças.

Segundo Baumrind (1971, citada em Papalia, 1998), poder-se-á definir os pais que contribuem para um elevado grau de auto-estima por parte dos seus filhos, como sendo, pais que educam com autoridade, são democráticos e rígidos, não deixando de ser afectuosos.

De acordo com Papalia (1998), educar com autoridade parece aumentar a competência das crianças e, como já foi referido, quanto mais competentes se julgarem, maior será o grau da sua auto-estima.

Papalia (1998) evidencia, também, que estes pais possuem um elevado grau de auto-estima, levando vidas activas e recompensadoras.

Por outro lado, a relação entre a forma como os pais agem e a auto-estima das crianças pode, por sua vez, ser analisada do seguinte modo: as crianças que têm auto-estima elevada podem possuir características que encorajem os seus pais a serem afectuosos, firmes e democráticos; bem como as crianças que se revelam auto-

confiantes, cooperantes e competentes, facilitam a prática educativa. Deste modo, constata-se a bidireccionalidade da influência entre pais e filhos, no que concerne ao desenvolvimento da auto-estima.

Segundo Papalia (1998), são os filhos dos pais democráticos que possuem as características mais desejáveis na nossa cultura. Atribui-se, deste modo, a estes pais — através da existência de normas claras e consistentes; da exigência, de acordo com a capacidade do filho; da consideração e respeito pelas opiniões deste, na tomada de decisões — os altos níveis de auto-controle e de auto-estima que apresentam, bem como a capacidade de enfrentar situações novas com confiança, iniciativa e persistência nas tarefas iniciadas. Por outro lado, revelam-se crianças autónomas, carinhosas, muito interactivas e com facilidade no relacionamento social.

#### **1.4 INTERACÇÃO FAMILIAR E A INTEGRAÇÃO SOCIAL**

Moreno e Cubero (1995) consideram a família como um contexto de socialização especialmente relevante para a criança. É esse contexto, onde a criança cresce, que funciona como chave ou filtro, seleccionando a transição da criança para outros contextos.

Deste modo, são os pais que permitem os contactos sociais nos primeiros anos de vida, e que determinam o momento em que a criança se deve integrar numa creche e, mais tarde, a escola que deverá frequentar.

Se tivermos em conta que, a personalidade é um conjunto comportamental resultante de aprendizagem, isto é, adquirido na experiência (Coll & Colomina, 1995), seguramente que a interacção familiar é fulcral no desenvolvimento dessas experiências. As experiências mais importantes para a aprendizagem e formação da personalidade são, sem dúvida, as experiências interpessoais, aquelas que se tem com o meio social e com as pessoas significativas.

Estas são para a criança, a mãe e a família próxima nos primeiros anos de vida; mais tarde, os colegas, os professores e outros adultos.

Para Coll e Colomina (1995), a formação da personalidade é, sem dúvida, uma das consequências mais importantes desta interacção familiar (nos primeiros anos de vida)

pois ela determina o nosso modo de relacionamento com outras pessoas, conduzindo-nos a determinadas condutas interpessoais que, por sua vez, formam o carácter ou a personalidade moral, de grande significado para o indivíduo e para a sociedade.

Para Moreno e Cubero (1995), os processos de interacção familiar e a sua influência sobre a criança não dependem somente da relação da família com a criança, mas, de um conjunto total de relações que se dão entre os diferentes membros da família (pai, mãe e irmãos). A família funciona como um sistema, como uma estrutura que engloba uma rede de influências recíprocas.

Por exemplo, a relação emocional mantida entre o casal poderá afectar positiva ou negativamente, de uma forma indirecta, a interacção que cada um estabelece com o filho e, conseqüentemente, o desenvolvimento deste.

Segundo estudos realizados por Maccoby (1980, citado em Moreno & Cubero, 1995), são quatro as dimensões fundamentais em que os pais diferem uns dos outros: grau de controle; comunicação pais-filho; exigências de amadurecimento; afecto na relação. Estas poderão influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento da criança e, nessa medida, a sua competência social:

No que diz respeito ao **grau de controle**, se este for consistente (quando as normas que se aplicam são as mesmas, não mudando de um dia para o outro), os seus resultados serão muito mais positivos.

Quanto à **comunicação pais-filho**, privilegia-se os pais altamente comunicativos, que utilizam o raciocínio como forma de obter a conformidade da criança; os pais que dão explicações em relação a medidas restritivas ou punitivas; que pedem opinião ao filho, incitando-o a expressar os seus argumentos, podendo os pais modificar a sua atitude em resultado desses raciocínio.

No que diz respeito às **exigências de amadurecimento**, são os pais que exigem mais altos níveis de amadurecimento dos seus filhos; aqueles que, também, os estimulam a desempenhar ao máximo as suas possibilidades nos aspectos social, intelectual e emocional, a ser autónomos e a tomar decisões por si mesmos.

Por último, o **afecto na relação**, caracteriza, de uma forma positiva, os pais que estão conscientes dos estados emocionais da criança; que são sensíveis às suas necessidades; que demonstram interesse pelas suas preocupações e expressam

contentamento pelos êxitos e comportamentos da criança. Esta dimensão do comportamento parental age, por seu turno, sobre o potencial de influência que as outras dimensões têm sobre a criança. Ela aceitará, por exemplo, com facilidade o exercício do controle parental se o contexto da sua relação for do ponto de vista afectivo caloroso.

## **1.5 ALGUNS ASPECTOS DO ALCANCE DA AUTO-ESTIMA**

A opinião que a criança tem de si mesma está intimamente relacionada com a sua capacidade para a aprendizagem e com o seu rendimento.

Sem auto-estima, dificilmente a criança enfrentará os seus aspectos mais desfavoráveis e as eventuais manifestações externas. Já a criança com auto-conceito positivo parece mais activa; tem facilidade em fazer amigos, tem senso de humor, participa de discussões e projectos, lida melhor com o erro, sente orgulho por contribuir e é mais feliz, confiante, alegre e afectiva.

### **▪ CONDICIONA A APRENDIZAGEM**

Ausubel (citado por José Alcântara, 1991) recorda-nos uma verdade elementar: a aquisição de novas ideias e aprendizagens está subordinada às nossas atitudes básicas. As experiências negativas vêm reforçar o auto-desprezo, caindo assim num círculo vicioso destrutivo. As reprovações, as más notas, os comentários dos pais, dos professores e dos próprios colegas revelam e agravam um auto-conceito nocivo. Pelo contrário, quando possui uma auto-estima positiva, ou a recupera através de intervenção pedagógica adequada, observa-se um bom rendimento nos seus estudos.

Também é evidente a projecção que é operada em todo o comportamento escolar, familiar e social. Diariamente se vê “indisciplinados”, “agitadores”, porque essa é a imagem que têm de si mesmos e que muitas vezes os educadores reforçam com sanções imprudentes. Estes alunos conseguem uma mudança surpreendente quando os educadores conseguem reflectir neles um auto-conceito elevado.

▪ **CONTRIBUI PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES PESSOAIS**

Quando um aluno ou qualquer pessoa com auto-estima, dispõe dentro de si da força necessária para reagir e enfrentar os fracassos e os obstáculos, é capaz de superar os problemas que se lhe deparam resistindo ao desânimo prolongado, conseguindo melhorar respostas que o conduzam a um progresso na sua maturidade e competência pessoal. Ao jovem ou adulto desprovido de auto-estima as adversidades que o afligem, quebram-no, paralisam-no, deprimem-no.

▪ **FUNDAMENTA A RESPONSABILIDADE**

Propõe que se formem pessoas responsáveis, capazes e dispostas a comprometer-se, a assumir responsabilidades. Apenas se compromete aquele que tem confiança em si próprio, aquele que acredita nas suas aptidões e que revela uma auto-estima positiva.

▪ **ESTIMULA A CRIATIVIDADE**

A sociedade exige pessoas criativas. Mas o Mundo, mais do que nunca, deriva para uma acelerada e imprevisível mudança. Como indivíduos e como sociedade, terão menos hipóteses se não forem altamente criativos.

Salientando alguns princípios orientadores suscitadores de criatividade, pode-se ver que em todos eles é primordial a confiança em si próprio:

- Apreciar qualquer esforço criativo, por pequeno que seja, da criança;
- Fazer ver que as suas ideias têm valor;
- Tratar com respeito as perguntas feitas por elas;
- Proporcionar-lhe um clima de segurança psicológica em que possa pensar, sentir e criar livremente;
- Inspirar-lhe confiança na sua capacidade criativa;
- Observar o talento da criança em qualquer campo e agir em consequência;
- Incentivá-lo nas suas ideias;
- Recompensar o trabalho criativo.

▪ **DETERMINA A AUTONOMIA PESSOAL**

Um dos principais objectivos da Educação é a formação de alunos autónomos, auto-suficientes, seguros de si mesmos, capazes de tomar decisões, que se aceitem a si próprios, que se sintam bem consigo mesmos, que encontrem a sua própria identidade

na crise da independência da adolescência, que saibam orientar-se no seio de uma sociedade em permanente mutação. Para tal, é necessário desenvolver previamente uma auto-estima intensamente positiva. Será a partir desta certeza que a pessoa escolhe as metas que quer atingir, decide que actividades e condutas são significativas para si e assume a responsabilidade de se conduzir a si mesmo, sem dependências de outros, nem apoios do meio.

- **POSSIBILITA UMA REVELAÇÃO SOCIAL POSITIVA**

Se se sentir respeito pela própria pessoa e amor-próprio, emana-se uma atmosfera positiva que constitui uma plataforma adequada para o relacionamento com os outros. As pessoas serão mais bem aceites, pois poderão estimar os outros, reconhecer os seus valores e transmitir-lhes um auto-conceito afirmativo, despertando-lhes confiança nas suas próprias capacidades, servindo, assim, como um modelo de auto-confiança.

- **GARANTE A PROTECÇÃO FUTURA DA PESSOA**

Da união das qualidades próprias, a pessoa projecta-se para o seu futuro, auto impõe-se aspirações e expectativas de realização, sente-se capaz de alcançar metas superiores, nasce-lhe a esperança e a força para atingir algo difícil.

Lembrando o Livro Branco sobre a Educação e o Projecto Curricular-Base, nas suas orientações e objectivos observa-se um projecto da pessoa, uma imagem de cidadão adaptado, bem “integrado” e “assimilado” aos valores reinantes nesta sociedade, ligeiramente crítico algumas vezes, mas útil servidor.

- **CONSTITUI O NÚCLEO DA PERSONALIDADE**

A pessoa é um ser em busca da sua identidade. O dinamismo básico do Homem é a sua auto-realização. Educar é suscitar a auto-estima.

## **1.6 ATITUDES DO EDUCADOR PARA PROMOVER A AUTO-ESTIMA NA CRIANÇA – ESTRATÉGIAS**

É fundamental que os pais e professores (em quem os pais confiam) sejam capazes de transmitir valores claros. É muito importante que se ensine às crianças o significado desses valores. Os professores devem conhecer o ambiente donde as crianças provêm e aceitá-lo, se querem ajudar as crianças.

Em todos os ambientes, as crianças têm as mesmas necessidades básicas de amor e segurança, o direito a ser uma pessoa de valor e a ter oportunidade de triunfar.

O âmbito escolar é um meio decisivo para a auto-estima infantil. Nesse meio, as crianças, inevitavelmente, medem-se entre si, e as suas realizações são objecto de todo o tipo de comparações externas e auto-comparações, relativas tanto a aspectos intelectuais como físicos e psicológicos.

Os educadores devem estar conscientes dos diferentes ritmos de desenvolvimento de cada criança, para que se sintam bem com elas próprias.

Podem, também, favorecer ou dificultar o processo pelo qual a criança aprende a conhecer-se a si própria.

A sua compreensão, ou ausência da mesma, pode favorecer ou prejudicar a formação da sua personalidade que se desenvolve, ou que está em vias de se manifestar. Este factor faz com que o educador tenha grandes responsabilidades na questão do tempo e do ritmo que cada criança tem para se conhecer a si própria.

É, também, importante referir que a mente de cada criança está cheia de imagens. Estas imagens são a três dimensões. Em primeiro lugar, relaciona-se com a imagem de si mesma. Pode imaginar-se como uma pessoa que pode chegar a triunfar ou, pelo contrário, ter a impressão de que é uma pessoa de pouco valor, com poucas capacidades ou possibilidades de alcançar êxitos.

Em segundo lugar, lida com a opinião que tem de si mesma ao se relacionar com os outros. Pode considerar que os seus valores, as suas atitudes, o seu lugar, os seus pais, a sua cor da pele ou a sua religião são factores que podem levá-la a encarar-se com desconfiança e receio ou, pelo contrário, como uma pessoa com interesse.

A imagem, que cada criança tem de si mesma, forma-se através do reflexo das opiniões que os outros têm de si.

Em terceiro lugar, a criança projecta a sua imagem tal como gostaria que fosse. A distância entre estas duas imagens (como se vê realmente e como se idealiza) é encurtada à medida que vai crescendo e amadurecendo e aceitando-se como pessoa.

Por tudo isto, é muito importante o papel da Escola e do professor para ajudar a criança a descobrir e a aprender a ser a pessoa que sempre quis ser, respeitando os seus ritmos , as suas tensões e conflitos.

É pois fundamental que o Educador:

- Esteja consciente de que a Escola pode melhorar ou degradar a personalidade daqueles que a frequentam;
- Ajuste as oportunidades de aprendizagem de cada criança, de modo a que esta possa progredir de acordo com o seu próprio ritmo de desenvolvimento;
- Tenha a capacidade de estimular as habilidades intelectuais da criança, para que esta se aceite a si própria;
- Crie ambientes que possibilitem a cada criança afirmar-se como pessoa;
- Reconheça os pontos fortes de cada criança;
- Tenha consciência dos sentimentos e das imagens que as crianças têm quando vão para a escola;
- Compreenda que, por vezes, as crianças só se desenvolvem mediante a aprovação ou reforços positivos, e que deve esperar que a criança seja suficientemente forte para aceitar a crítica;
- Aceite, no que se refere a crianças instáveis, as condutas menos adequadas compreendendo que, por vezes, estas se regem por um comportamento agressivo quando as pressões são demasiado grandes;
- Transmita às crianças que “acreditarmos nelas” é afirmar que são pessoas dignas de estima e de respeito.

## **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O processo e medição é parte integrante de toda a pesquisa, independente do seu tipo, da variável estudada ou da sua natureza.

Podem existir teorias brilhantes ou estudos que foram perfeitamente estruturados mas, se as variáveis envolvidas não puderem ser medidas adequadamente, a pesquisa será um fracasso (Bailey, 1982).

As variáveis a serem observadas e medidas diferem, normalmente, pela facilidade com que são medidas. Para algumas, a tarefa de atribuir um valor ou nível parece bem fácil. Exemplos destas variáveis ou atributos são o peso de uma pessoa, a sua altura, idade, frequência com que algum fenómeno acontece, etc. Por outro lado, relativamente a outras variáveis, pode-se ter grande dificuldade ou não ser directa a atribuição de valores ou níveis. Inteligência, raiva, religião e cor dos olhos são só alguns exemplos. As primeiras variáveis são ditas quantitativas e as últimas, qualitativas.

Lalande faz a distinção entre quantitativo e qualitativo. “O estudo qualitativo de uma curva, por exemplo, é a descrição do seu aspecto geral e, por assim dizer físico, por oposição ao estudo quantitativo que analisa a sua equação” (1996, p.89).

Uma das classificações para os tipos de investigação possíveis para este estudo seria então: método quantitativo e método qualitativo. Mas muitas vezes, não é clara a diferença entre as pesquisas quantitativas e qualitativas, nem as vantagens e desvantagens de cada uma delas. Muitos não sabem as claras vantagens e ganhos em utilizar as duas abordagens, o que se denomina triangulação metodológica (Lalande, 1996).

Surge, assim, a necessidade de mostrar ou referir algumas características de cada uma das duas abordagens de pesquisa, descrever a evolução dos paradigmas, realçar as vantagens e desvantagens de cada metodologia e, finalmente optar por um dos dois tipos de pesquisa.

### **2.1 AS PESQUISAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS**

### **2.1.1 EVOLUÇÃO DE PARADIGMA**

Desde o início dos estudos científicos, a abordagem positivista e lógica era predominante. O método científico, exigia sempre comprovações e quantificações, independentemente do estudo a ser realizado. Essa visão cartesiana-newtoniana vem mudando há alguns anos para uma abordagem mais holística dos fenômenos e dos estudos científicos. Esta mudança tem vindo a suscitar uma maior aceitação da pesquisa qualitativa como instrumento alternativo do método científico. Assim, os cientistas vêm deixando de utilizar somente o método quantitativo para utilizar também o qualitativo, como um complemento aos estudos científicos. No entanto, será importante ressaltar que, ainda hoje, muitos pesquisadores são cépticos em relação ao método qualitativo e seguem utilizando a abordagem quantitativa como única fonte de dados.

Segundo Sorokin (1983) ,de que houve uma evolução de paradigma, nos últimos anos, não há dúvida. A grande questão é saber se esse paradigma irá perdurar por muitos anos ou se os cientistas, não satisfeitos com as abordagens actuais, tenderão a mudá-las rapidamente. Será que a comunidade científica voltará a utilizar somente a pesquisa quantitativa? Ou será que a abordagem qualitativa realmente se afirmará e será adoptada pela maioria dos pesquisadores?.

Sorokin (1983, p.60) afirma que apesar da grande importância que o método quantitativo tem para a ciência, qualquer estudioso pode ser um “pesquisador” ou “indagador científico”, desde que seja ligeiramente treinado nos instrumentos da abordagem que vai utilizar. Por isso, é importante ressaltar que, por mais tradicional que seja um método, é fundamental que sejam conhecidas as suas características e as limitações.

### **2.1.2 CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS**

Ao fazer a revisão da literatura sobre pesquisa qualitativa, o que chama atenção imediata é o facto de que, frequentemente, a pesquisa qualitativa não é definida por si só, mas em contraponto com a pesquisa quantitativa.

Segundo Flick, VonKardorff e Steinke (2000), à abordagem qualitativa estão associadas quatro bases teóricas:

1. A realidade social é vista como construção e atribuição social de significados;
2. As condições “objectivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjectivos;
3. A ênfase no carácter processual e na reflexão;
4. O carácter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais se torne ponto de partida da pesquisa.

Cada uma das abordagens possui características próprias e as que lhes são complementares. Enquanto a pesquisa qualitativa procura identificar a presença ou não de certo atributo ou objecto no fenómeno observado, a pesquisa quantitativa mensura tal atributo, medindo o seu grau de presença ou de actuação.

A tabela, a seguir, resume as principais características de cada uma das pesquisas.

PESQUISA QUALITATIVA	PESQUISA QUANTITATIVA
Interpretativa	Descritiva
Motivos	Conclusões
Meios	Fins
Aspectos	Generalizações
Origem holística	Origem empirista
Normalmente não utiliza estatística	Utiliza estatística
Mais subjectiva	Mais objectiva
Predomínio da indução	Predomínio da dedução

Enquanto a pesquisa qualitativa é mais interpretativa e subjectiva (baseia-se na hermenêutica, busca o significado de um texto) e na fenomenologia (teoria gerada a partir dos dados recolhidos), dependendo do ponto de vista do pesquisador, a quantitativa é mais descritiva e objectiva.

De uma forma geral, os métodos qualitativos são menos estruturados, proporcionam um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os observados e, lidam com informações mais subjectivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os

métodos quantitativos. Mas, é importante notar que, o pesquisador tem de se mostrar o mais isento possível ao fenómeno nos dois tipos de abordagem.

O método qualitativo preocupa-se com as nuances, os motivos e meios na observação do fenómeno. O quantitativo preocupa-se com as generalizações, conclusões e fins, tendo uma origem no empirismo e utilizando a dedução para a formulação de hipóteses. A estatística é um instrumento muito usado neste método. Pelo contrário, de origem holística, a abordagem qualitativa, utiliza muito a indução na procura do entendimento e explicação de fenómenos, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados (procura compreender o fenómeno a partir dos próprios dados, das referências fornecidas pela população estudada e dos significados atribuídos ao fenómeno pela população), ao invés de recolher dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos, bem como uma estatística diferenciada, de carácter mais descritivo.

“O que se pode fazer com números e o que não se pode fazer sem números?”, é uma questão levantada por Castro (1978), quando aborda a importância dos métodos numéricos em pesquisas científicas.

Creswell (1994), afirma que um pesquisador que utiliza predominantemente o método quantitativo, normalmente, tem limitações de tempo de estudo, baixa tolerância para a ambiguidade e prefere ser guiado por regras de pesquisa já bem estabelecidas. Descreve também que, ao contrário, os seguidores da abordagem qualitativa, não têm o tempo de pesquisa como factor de grande limitação, não são guiados por regras e toleram certo nível de ambiguidade. No paradigma qualitativo, é usual o uso da primeira ou segunda pessoa e da linguagem informal com o intuito de se aproximar o escritor do leitor enquanto que, no quantitativo faz-se uso da terceira pessoa e da linguagem mais formal, mantendo distância entre o pesquisador e o leitor (Creswell, 1994, p.43).

Em relação à teoria, o método quantitativo, tem o objectivo de comprová-la ou testá-la e, portanto coloca-a desde o início do estudo. No método qualitativo, diferentemente a teoria é desenvolvida ao longo do estudo e deve ser o resultado deste (Creswell, 1994, p.87), característica que faz com que o pesquisador tenha a possibilidade de realizar uma descoberta. O tema da pesquisa é, na verdade, o responsável por fazer com que o trabalho tenha um carácter mais de comprovação ou de descoberta.

Os estudos de caso, entrevistas e inquéritos são métodos ou abordagens utilizados em ambas as pesquisas, qualitativa e quantitativa. Por outro lado, a abordagem etnográfica, entrevistas em profundidade, a análise de documentos ou o “focus-group” são métodos predominantemente qualitativos, enquanto a investigação causal e técnicas estatísticas têm maior influência quantitativa, para que se obtenham uma análise e um resultado mais completos e com maior riqueza.

### **2.1.3 CRÍTICAS À UTILIZAÇÃO DE CADA UM DOS MÉTODOS (QUALITATIVO E QUANTITATIVO)**

Segundo Creswell (1994), apesar dos avanços das técnicas aplicadas e dos novos instrumentos usados em pesquisas científicas, qualquer que seja a abordagem escolhida, qualitativa ou quantitativa, existem ainda alguns problemas a referir.

A pesquisa qualitativa, por exemplo, leva à necessidade de descodificação subjectiva por usar a linguagem na expressão das ideias o que acarreta a possibilidade de haver desvios na interpretação dos resultados, sendo essa uma das grandes críticas por parte dos defensores do método quantitativo tradicional. A falta de delimitação clara do tema a ser estudado leva, a pesquisa qualitativa, a ser usada mais em etapas exploratórias e menos em fases mais adiantadas da pesquisa em que, normalmente, já se tem uma definição do assunto específico da pesquisa. A recolha e análise de dados são usualmente mais trabalhosas e os métodos e convenções são geralmente menos estruturadas que os da pesquisa quantitativa.

A pesquisa quantitativa, permite uma maior generalização dos resultados, o que não se pode geralmente fazer para a abordagem qualitativa, que utiliza mais a indução como meio de generalização.

O método, mais tradicional, quantitativo por ser mais empirista e menos holístico, apresenta uma possibilidade menor de criação de ideias e teorias. Por ser mais objectivo e trabalhar mais com dados estatísticos, essa abordagem não é apropriada para estudos psicológicos e de personalidade. O facto de trabalhar mais com as conclusões e com fins limita a possibilidade de se chegar aos motivos, aos meios e causa de determinado fenómeno. Dificilmente responderia ao “Por quê?” de uma dada ocorrência.

#### 2.1.4 UTILIZAÇÃO DOS DOIS MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

A ideia de combinar os dois métodos de investigação, quantitativo e qualitativo, num único estudo foi mencionada desde quando se discutia a mistura de métodos, a ligação entre paradigma e método e a utilização de métodos diferentes em várias fases de uma pesquisa (Creswell, 1994, p.174).

Campbell e Fisk (1959), foram uns dos primeiros a descrever e utilizar mais de um método no estudo do fenómeno. Denzin (1978) foi um dos primeiros, senão o primeiro, a utilizar o termo “triangulação”, que vem da navegação e da estratégia militar, significando o uso de mais de um método para o estudo de um fenómeno. No entanto, foram Grene, Caracelli e Graham (1989), que aprofundaram as razões de se utilizar o multi-método como abordagem de pesquisa.

Propuseram, cinco razões pelas quais se deve combinar mais de um método numa pesquisa:

1. Triangulação - no sentido de se procurar uma maior convergência de resultados;
2. Complementaridade - pode suscitar diferentes aspectos do fenómeno;
3. Desenvolvimento - permite que a utilização de um método ajude na aplicação de outro método;
4. Iniciação - informa que contradições e novas perspectivas podem surgir;
5. Expansão - fornece um aumento de campo para o estudo.

Creswell (1994, p.177), apresenta três modelos diferentes de combinação de métodos em pesquisas científicas:

1. Modelo de Duas Fases;
2. Modelo Dominante - Menos Dominante;
3. Modelo Misto

No **Modelo de Duas Fases**, o pesquisador aplica a abordagem qualitativa em momento diferente da aplicação da abordagem quantitativa. Tem a vantagem de não misturar os métodos em uma mesma fase da pesquisa. Entretanto, não apresenta a riqueza de visões para um mesmo momento do estudo, o que tornaria o trabalho mais completo.

Já no **Modelo Dominante - Menos Dominante**, o pesquisador opta por um dos métodos e realiza o trabalho predominantemente utilizando aquele método, deixando somente alguns pontos serem tratados por outra abordagem.

No **Modelo Misto**, as visões quantitativa e qualitativa são utilizadas em todas as fases do trabalho, deixando este extremamente rico e completo mas, apresentando as desvantagens de obrigar o investigador a conhecer profundamente os dois métodos utilizados e de deixar o estudo bem mais complexo e trabalhoso.

Foi observado que, apesar do paradigma quantitativo ser o mais tradicional e aparentar ter mais força entre os pesquisadores do meio científico, a visão qualitativa vem ganhando mais força e adeptos nas mais variadas áreas de estudo.

Actualmente, o que se percebe é uma tentativa de serem utilizados os dois meios como instrumentos de pesquisa. O uso paralelo das duas pesquisas proporciona uma maior cobertura do tema, além de deixar os resultados mais confiáveis. Pode-se, assim, atacar o problema desde os seus motivos e causas até à sua conclusão e seus fins. Trabalha-se com descrições e interpretações, com o objectivismo e com o subjectivismo, características que demonstram a riqueza dos pontos de vista a que se pode chegar na pesquisa.

Essa utilização das duas abordagens, concomitantemente, denominada triangulação, é baseada na ideia de que interpretações inerentes a quaisquer fonte de dados ou métodos de recolha e análise seriam neutralizados pela combinação de métodos e dos instrumentos utilizados por cada um deles.

Goode e Hatt (1968, p.117), acreditam que "(...) a pesquisa moderna deve rejeitar qualquer dicotomia entre estudos quantitativos e qualitativos ou entre abordagens estatísticas e não estatísticas".

## **2.2 FUNDAMENTAÇÃO DA OPÇÃO METODOLÓGICA DESTE ESTUDO**

A Educação é um objecto multidimensional e em permanente construção que carece de várias linguagens e saberes, sendo que a metodologia adoptada para as investigações em educação influi na construção do saber científico e nas aprendizagens provenientes dessas investigações (Dias de Carvalho ,1996, p.102).

Uma investigação qualitativa interessa-se pelos aspectos respeitantes à interpretação e à descoberta de novos saberes, não tomando como essencial ou prioritário a possibilidade de medir, colocando a tónica na prioridade interpretativa, focalizando o seu interesse pelo significado que os autores conferem às situações nas quais estão envolvidos (Lessard-Hébert et. al, 1994, p.32). Deste modo, a investigação tipo qualitativo é a que transfigura fidedignamente a investigação em Educação, nomeadamente este estudo.

Qualquer problema, situação, questão... que é importante para a educação pode ser um tema potencial para um estudo qualitativo. Assim a opção qualitativa implica estudar a “realidade” sem modificá-la (é naturalista), no contexto em que essa realidade se desenvolve (desde dentro), procurando captar toda a sua complexidade (é ecológica e holística), tendo em conta a perspectiva dos actores (Lessard-Hébert et. al, 1994).

Nesta investigação o ambiente natural é a fonte directa dos dados, sendo que a mesma possui um carácter descritivo, e os seus registos são baseados nos testemunhos de palavras ou imagens e não apenas de números, tentando respeitar a forma como os dados foram registados ou transcritos.

O modo de investigação adoptado, bem como as técnicas de investigação propostas, pretendem alcançar a descoberta de novos saberes através da interpretação, apesar de nem todas serem identificadas como qualitativas. Assim o tipo de modelo seleccionado foi o Modelo Dominante - Menos Dominante de Creswell (1994), em que a opção foi a utilização da abordagem qualitativa para desenvolver o estudo deixando somente alguns pontos serem tratados pela abordagem quantitativa, como é o caso dos dados obtidos na escala pictográfica e no questionário.

A investigação proposta é subscritora do paradigma interpretativo em que o conhecimento objectivo advém da compreensão de significados através da interpretação dos acontecimentos e comportamentos das pessoas envolvidas (um grupo de crianças e respectivos pais). A construção do conhecimento é feita através da interpretação das teorias já existentes, contrastando os seus argumentos com os resultados da investigação . É uma metodologia baseada no raciocínio, na lógica e no diálogo, que dá uma grande importância ao facto de se poder estar em contacto directo com os participantes no seu próprio contexto.

Esta investigação insere-se também no paradigma construtivista que, tal como Guba e Lincoln (1994) referiram, tem como crença ontológica que a realidade é relativa e vai sendo apreendida e constituída pela interacção dos indivíduos com o Mundo, baseando-se na compreensão de experiências e investigações anteriores. Como disse Afonso (2005), segundo este pressuposto epistemológico, o *anti-positivista*, o Mundo social é relativo e só pode ser compreendido através do envolvimento directo dos sujeitos nas actividades que estão a ser avaliadas.

Sendo um estudo qualitativo procurará justificar aquilo que se informa tendo em conta teorias pré-existentes ou criando novas teorias ou hipóteses interpretativas. Serão utilizadas fontes múltiplas de dados não pretendendo a delimitação das fronteiras entre o fenómeno a estudar e o seu contexto, tendo como principal objectivo da investigação estudar um fenómeno situado no contexto da vida real (um grupo de crianças e respectivos pais num contexto escolar).

O papel do conhecimento é, numa investigação deste tipo – qualitativo -, aplicado fundamentalmente à interpretação da acção humana, baseado na construção do conhecimento de novos significados que resultam das interpretações realizadas reconhecendo a importância e a necessidade do uso de detalhe, valor, utilidade e coerência, enquanto critérios de qualidade.

Assim, o objecto de análise foi formulado em termos de acção, que abrange o comportamento físico e visível, e ainda os significados que os próprios actores e os que com eles interagem lhe atribuem.

Em função da problemática identificada, e após estarem definidos os objectivos, o modo de investigação que melhor se adequou aos mesmos foi o estudo de caso.

“ O que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único (...). O que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade (Afonso, 2005, p.71).

Segundo Mackernan, “um estudo de caso é uma recolha de evidências, apresentadas como uma posição interpretativa de um caso único, e inclui discussão dos dados recolhidos durante o campo de estudo e escritos durante um ciclo de acção, ou de envolvimento na investigação. Um estudo de caso em Educação é uma análise formal, relativa, sobre um aspecto da vida de um grupo ( 1996, p.74).

Stake (1994) referiu que a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso. No entanto o que se pretende com os estudos de caso é alargar a compreensão do objecto de investigação permitindo a leitura, análise e comparação de problemas, soluções e dificuldades que surgem relativamente às mesmas temáticas.

Esta investigação pressupôs a minha implicação pessoal no estudo deste caso em específico, abordando as situações a investigar a partir do interior das mesmas, mas sem influenciar o processo.

No estudo de caso, como o realizado, a área de trabalho foi delimitada, a recolha de dados e as actividades de pesquisa foram canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas; de uma fase de exploração mais alargada, passou-se depois para uma área mais restrita.

Tal como refere Lessard-Hébert (1996) relativamente à fase de interpretação dos dados recolhidos a interpretação é uma investigação e uma identificação dos factores, que podem explicar os resultados obtidos, tendo em conta que a análise permitirá dizer se o efeito procurado foi atingido e em que medida.

Ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, ao optar pela pesquisa qualitativa foi definido um problema que foi objecto de uma pesquisa específica para a qual foi necessário definir instrumentos e procedimentos específicos. Tal postura requereu, portanto, maior cuidado na descrição de todos os passos da pesquisa: a) planificação, b) recolha de dados, c) transcrição e d) preparação dos mesmos para a sua análise específica.

Por ser suficientemente aberto, o estudo de caso, adequou-se na perfeição ao tipo de instrumentos e variedade de fontes a utilizar:

A **análise documental**, sendo uma técnica valiosa nos estudos qualitativos, complementa as informações obtidas e pode desvendar outros aspectos do tema em investigação. Esta pesquisa (pesquisa documental) baseou-se na revisão da literatura científica no que respeita ao tema e problemática a investigar, tendo como finalidade a exploração da mesma com vista à elaboração e futuro esclarecimento da problemática. Permitiu a utilização de informações existentes em diferentes tipos de documentos, com o objectivo de colher dados importantes para responder às questões da

investigação . O facto de os documentos persistirem ao longo do tempo podendo ser consultados várias vezes e servir de base a diferentes estudos, proporciona mais estabilidade aos resultados obtidos.

**A Escala Pictográfica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças da Pré-Escola e Jardim de Infância, de Susan Harter e Robin Pike (1980)**, constituída por quatro subescalas (cada uma das quais relacionadas com um domínio específico) permitiu aferir o nível de auto-estima do grupo de crianças: competência cognitiva; aceitação pelos pares; competência física; aceitação materna.

A construção de um formato constituído por desenhos (pictórico) permite que as crianças mais novas possam ultrapassar, não só, a incapacidade ou dificuldade em ler e compreender os itens, mas também, alguns problemas afectivos relacionados com esse facto, os quais tem um efeito negativo — em termos de decréscimo — na confiança e validade deste tipo de instrumento aplicado a crianças em idade pré-escolar.

Este formato tem não só a vantagem de permitir uma melhor compreensão dos itens e obtenção de respostas mais significativas por parte das crianças, como o de as manter interessadas e atentas, daí a opção por esta escala.

A opção feita relativamente à escolha das subescala (Competência Cognitiva e Competência Física , Aceitação Materna e Aceitação pelos Pares e itens correspondentes) deve-se ao facto de que na segunda infância as crianças terem maior consciência das suas capacidades físicas e cognitivas (ou seja daquilo que conseguem ou não fazer nas suas rotinas e actividades diárias) e da necessidade de se sentirem integradas a nível social (quer na família como na escola).

Como as auto-avaliações das crianças mais novas envolvem descrições de comportamentos que estão relacionados com capacidades específicas como, por exemplo, andar de baloiço, atar os sapatos, saber fazer puzzles, saber os nomes das cores etc, a apresentação gráfica destas actividades permite que elas compreendam melhor o que lhes é pedido, uma vez que este tipo de auto-descrição é adequado ao nível de desenvolvimento em que se encontram. Também o facto de fazer uma apresentação gráfica de actividade relacionadas com aspectos relacionados com a forma como se relacionam com os outros na escola e em casa facilita a sua compreensão.

**O Inquérito por questionário de pergunta fechada**, aos pais permitiu avaliar em que medida os pais criam situações favoráveis ao desenvolvimento, quer das competências quer da aceitação, e avaliar os estilos educativos da família — onde a criança se insere — como possível factor determinante no desenvolvimento da auto-estima.

A selecção desta técnica de investigação justificou-se pela necessidade de recolha de dados junto de um conjunto de inquiridos. Neste caso concreto visou a recolha de informações relativamente às suas opiniões e às suas atitudes sobre a problemática em questão.

Estando consciente de que os inquéritos visam, por princípio, obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações, esta realidade não deverá constituir, no desenrolar do estudo qualquer limitação à compreensão dos fenómenos a estudar, nem sequer limitar a essência do estudo.

A opção por um tipo de questionário com perguntas fechadas, claras e precisas formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira, fundamenta-se no propósito de se considerar útil a um grupo representativo da população que deverá ser confrontada com o mesmo tipo de perguntas e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias, com o intuito de proceder a uma melhor compreensão das questões comuns aos elementos do grupo consultado e que poderão ser importantes às nossas conclusões e esclarecimentos.

Na sua aplicação foram consideradas as limitações da mesma, a necessidade de ter presentes os critérios na escolha da amostra para que fosse representativa, e ainda a validade das perguntas feitas e a fiabilidade dos dados recolhidos.

A vantagem deste tipo de técnica está na possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a análises de correlação.

A **Entrevista semidirectiva**, efectuada a uma psicóloga, permitiu fazer uma análise sobre o tema proposto e sobre a importância que a família desempenha na formação da auto-estima da criança.

Considerando necessário recolher mais algumas informações sobre a importância que, na opinião de uma psicóloga, a família desempenha na formação de auto-estima da criança, a opção recaiu sobre a realização de uma entrevista.

A escolha desta técnica de investigação justificou-se pelo facto de considerar que é imprescindível a aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana, entre o investigador e os seus interlocutores.

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra através de temas ou de perguntas abertas e relativamente amplas. .

Para Patton (1989), esta é a melhor forma de descobrir o que um indivíduo pensa, sendo apropriada para obter informações que não se podem recolher por observação directa. A vantagem da entrevista sobre o questionário é que a entrevista permite ao entrevistador sondar as áreas que ao entrevistado mais interessam através de respostas mais ricas e matizadas.

Uma vez que o tipo de entrevista deve ser adequado à profundidade da informação que necessitamos, optei por seleccionar a entrevista semidirectiva, no sentido em que não foi inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas.

Este tipo de entrevista a uma psicóloga visou através da sua flexibilidade e fraca directividade fazer sobressair alguns aspectos importantes do problema e alargar as perspectivas teóricas.

Com a estruturação desta entrevista procurei respeitar os valores da entrevistada, revelando capacidade de ouvir e estimular o fluxo natural das informações, sem forçar o rumo das respostas para uma direcção, garantindo um clima de confiança para que esta se sentisse à vontade, expressando-se livremente. O conteúdo da entrevista foi objecto de uma análise de conteúdo .

A definição das estratégias de controlo adquire uma importância fundamental em qualquer investigação, pois são o garante da vigilância metodológica imprescindível para garantir à comunidade científica a valorização do rigor de todo o processo de investigação.

O rigor científico deste estudo baseou-se em critérios como: a coerência (que o estudo fosse lógico e credível) a utilidade (que permitisse melhorar e/ou conhecer melhor a situação estudada), a possibilidade de extrapolação a casos similares (transferibilidade

ou comparabilidade), a captação da complexidade (interdisciplinaridade, profundidade) e a adequação ao contexto.

Relativamente ao meu papel de investigadora nesta investigação, poderá ser definido como aquilo que Bogdan e Biklen definem como sendo o ponto médio entre o observador completo que não participa em qualquer actividade do local onde decorre a investigação e o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, participando em todas as actividades.

A intervenção como investigadora nas actividades variou ao longo do estudo em função dos interesses e decorrer da própria investigação. Foi fundamental, clarificar os propósitos da investigação e oferecer garantias de anonimato e confidencialidade em que o respeito sobre a intimidade e os direitos das pessoas e dos colectivos a estudar deve primar sobre qualquer outra consideração.

No que se refere à metodologia, foi considerado fundamental, antes de realizar a caracterização da amostra, fazer uma breve caracterização do meio e da instituição onde foi realizado este estudo.

### **2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA INSTITUIÇÃO**

O Infantário X — com uma população infantil que oscila entre as 100 e 125 crianças — insere-se no conjunto de edifícios que constituem um organismo público.

No que se refere às suas características físicas, o Infantário funciona num edifício térreo, rodeado de amplos espaços verdes.

É constituído por um espaço destinado à valência creche — com uma sala de amamentação; duas salas para os bebés brincarem; uma sala dormitório; uma sala para muda de fraldas; uma cozinha e uma casa de banho e mais três salas de actividades, reservadas a crianças até aos 3 anos.

Em relação ao Jardim de Infância estão destinadas quatro salas de actividades (sendo uma de pré-primária, que está separada do corpo principal do edifício) correspondendo cada uma delas a uma idade específica; um ginásio onde se efectuam aulas de ginástica e de música (ministradas por professores que não pertencem ao corpo

docente do Jardim de Infância) e um amplo salão (para utilização múltipla), o qual é utilizado diariamente para o repouso das crianças da sala 3 à sala 6.

As crianças pertencentes à pré-primária, bem como as pertencentes às salas 1 e 2 efectuam o repouso nas suas próprias salas.

Para apoiar as 8 salas (4 de creche e 4 de jardim de infância) existe, também, uma cozinha; duas casas de banho para adultos e quatro casas de banho para crianças.

No que se refere aos recursos humanos, trabalham na instituição 30 funcionárias: 9 educadoras; 3 auxiliares de educação; 9 auxiliares de Creche e de Jardim de Infância e 3 cozinheiras. O seu horário de funcionamento é das 8 horas às 18 horas e 30 minutos. As crianças estão sempre acompanhadas por educadores ao longo do dia, excepto nas duas horas de repouso, em que são acompanhadas por vigilantes.

Relativamente à alimentação, esta é confeccionada na instituição. As crianças fazem três refeições diárias (pequeno almoço, almoço e lanche).

A população deste organismo público é diversificada em termos profissionais, pois possui todo um conjunto de departamentos de apoio ao serviço principal desta Instituição que é a investigação e a realização de projectos da área de Engenharia Civil.

Como se torna evidente, e porque o Infantário é parte integrante do apoio social prestado aos funcionários desta instituição, as crianças que o frequentam são provenientes de diferentes níveis socioeconómicos.

O Infantário, por via da sua inserção neste organismo, beneficia não só das diversas infra-estruturas que o compõem — secção de artes gráficas, fotocópias, carpintaria, lavandaria, entre outras — como, também, de outros apoios de carácter social a nível de enfermagem, medicina geral, higiene, medicina dentária e uma sala de ATL.

Existe uma boa articulação dos profissionais de educação, que trabalham no Jardim de Infância, com os restantes funcionários. Estes usufruem da regalia dos seus filhos poderem frequentar o Jardim de Infância, fazendo uma inscrição prévia quando do nascimento dos filhos.

Foi neste contexto que se desenvolveu o estudo.

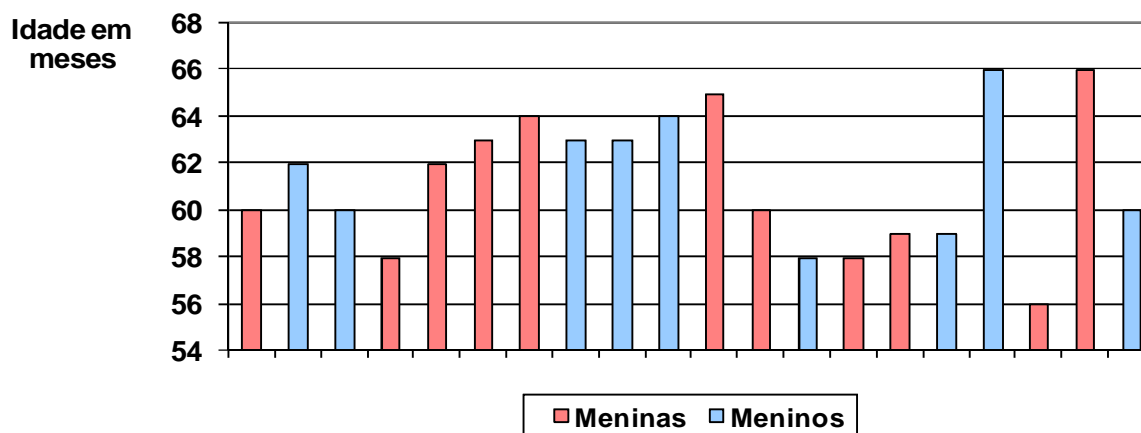
### 2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O estudo foi realizado com um grupo de crianças pertencente à sala dos 5 anos, constituído por 20 crianças (9 rapazes e 11 raparigas) com idades compreendidas entre os 4 anos e 8 meses e os 5 anos e 6 meses, provenientes de níveis socioeconómicos médios-altos.

**QUADRO 1 - SEXO E IDADE CORRESPONDENTE A CADA SUJEITO**

Sujeitos	Sexo	Idade	Idade em meses
1	F	4A 8M	56
2	F	4A 10M	58
3	M	4A 10M	58
4	F	4A 10M	58
5	F	4A 11M	59
6	M	4A 11M	59
7	F	5A	60
8	F	5A	60
9	M	5A	60
10	M	5A	60
11	F	5A2M	62
12	M	5A2M	62
13	F	5A3M	63
14	M	5A3M	63
15	M	5A3M	63
16	M	5A4M	64
17	F	5A4M	64
18	F	5A5M	65
19	M	5A6M	66
20	F	5A6M	66

**GRÁFICO 1 - IDADES DA CRIANÇAS QUE CONSTITUEM A AMOSTRA (EM MESES)**



## **2.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO**

Para a realização deste estudo foram utilizados três instrumentos de análise.

1. O primeiro designa-se “*The Pictorial Scale of Competence and Social Acceptance of Young Children*” no seu título original, o qual pode ser traduzido para Escala Pictográfica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças da Pré-Escola e Jardim de Infância, de Susan Harter e Robin Pike (1980). (Anexo G)
2. O segundo instrumento utilizado consistiu num questionário integrando um conjunto de 10 questões feito aos encarregados de educação. (Anexo C).
3. O terceiro instrumento consistiu numa entrevista, com 5 questões feitas a uma psicóloga clínica, licenciada pelo ISPA. (Anexo D)

### **2.3.1 A ESCALA PICTOGRÁFICA DA PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL PARA CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA E JARDIM DE INFÂNCIA**

Constructos como a auto-estima e o auto-conceito têm sido há muito um interesse para os teóricos do comportamento humano assim como para as pessoas que trabalham com crianças. Em anos recentes, tem havido uma maior ênfase na noção de competência da criança e no seu sentimento de eficácia. Apesar deste interesse, e segundo Susan Harter, tem sido dada pouca atenção à avaliação sensível destes constructos, particularmente, em jovens entre os 4 e os 7 anos.

Susan Harter tem diversas escalas de acordo com a população que se pretende estudar. As suas escalas têm, não só, uma preocupação desenvolvimentalista — sendo específica para cada nível etário — como têm, também, em conta alguns problemas específicos, sejam os de atraso no desenvolvimento cognitivo ou os de problemas de aprendizagem.

Ao construírem a Escala Pictográfica, Harter e Pike (1980) procuravam avaliar as auto-avaliações das crianças, com base em domínios específicos, pois é sabido que as crianças não se vêem a si próprias como igualmente adequadas em todos os domínios; os investigadores consideram que as crianças são capazes de fazer distinções significativas entre diferentes domínios.

Ao nível da aplicação, esta escala tem uma utilidade diagnóstica e pode ser incluída nas baterias de testes desenvolvidos para a avaliação educacional e clínica. Pode ser também, aplicada em vários programas de esforços de avaliação, onde um objectivo pode trazer mudanças para a criança, na noção de competência e aceitação dos outros.

Este modelo de escala foi traduzido e adaptado para português.

## **ESTRUTURA DA ESCALA**

Esta Escala Pictográfica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças (Anexo A) é constituída por quatro subescalas (cada uma das quais relacionadas com um domínio específico): as subescalas de Competência Cognitiva; Aceitação pelos Pares; Competência Física e Aceitação Materna.

Cada uma destas subescalas é constituída por seis itens, o que perfaz um total de vinte e quatro itens. Estas quatro subescalas, separadas, podem fornecer informação útil no que diz respeito aos perfis individuais das crianças.

Na subescala de Aceitação pelos Pares, o item seis e o item vinte e dois são constituídos por duas alíneas (Anexo A).

Esta Escala Pictográfica, orientada para crianças, é constituída por dois livros: um livro para as raparigas do Jardim de Infância e Pré-Primária, e outro para os rapazes do Jardim de Infância e Pré-Primária. As actividades representadas em cada item são idênticas para rapazes e raparigas.

Cada uma das folhas, incluídas nos livros, que compõem a escala são acompanhadas por uma imagem ou desenho (que se encontra na parte da frente) e por um pequeno texto (que se encontra na parte inversa). Os desenhos e o texto variam no que diz respeito ao sexo da figura representada (rapaz / rapariga — Anexo G).

No que se refere a esta escala, os livros que foram utilizados são uma tradução da versão original, escrita em Inglês. A tradução foi feita a termo, uma vez que havia uma correspondência entre eles.

#### **FORMATO DOS ITENS**

Como já foi referido anteriormente e para uma melhor compreensão, a Escala Pictográfica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças é constituída por vinte e quatro itens (Anexo A). Estes itens aparecem pela seguinte ordem: Competência Cognitiva; Aceitação pelos Pares; Competência Física e Aceitação Materna.

#### **ITENS DAS SUBESCALAS:**

<b>Competência Cognitiva</b>	
<b>1</b>	Sabe fazer puzzles
<b>5</b>	Faz bons trabalhos
<b>9</b>	Sabe os nomes das cores
<b>13</b>	Sabe contar
<b>17</b>	Conhece as letras
<b>21</b>	Sabe a 1 <sup>a</sup> letra do nome

<b>Aceitação pelos Pares</b>	
<b>2</b>	Tem muitos amigos
<b>6 - A</b>	Dorme a casa dos amigos
<b>6 - B</b>	Emprestam-lhe brinquedos
<b>10</b>	Tem amigos para brincar
<b>14</b>	Tem amigos no recreio
<b>18</b>	É convidado para brincar
<b>22 - A</b>	Janta em casa de amigos
<b>22 - B</b>	Os amigos querem sentar-se ao pé dele

<b>Competência Física</b>	
<b>3</b>	Sabe andar de baloiço
<b>7</b>	Sabe trepar
<b>11</b>	Ata os sapatos
<b>15</b>	Sabe saltar ao pé-coxinho
<b>19</b>	Sabe correr
<b>23</b>	Sabe equilibrar-se só num pé

<b>Aceitação Materna</b>	
<b>4</b>	A mãe sorri para ele
<b>8</b>	A mãe leva-o a passear
<b>12</b>	A mãe cozinha os seus pratos favoritos
<b>17</b>	A mãe conta histórias
<b>20</b>	A mãe brinca com ele
<b>24</b>	A mãe fala com ele

A descrição dos itens permite que a criança possa escolher, de entre duas afirmações, aquela com a qual se identifica mais.

Por exemplo:

<b>Esta menina tem muitos amigos para brincar</b>	<b>Esta menina não tem muitos amigos para brincar</b>
---	---

Por sua vez, cada uma destas afirmações encontra-se dividida em mais duas afirmações, permitindo avaliar o grau de identificação da criança. Assim sendo, após a criança ter feito a primeira escolha, ela terá que optar por uma das duas questões correspondentes à sua primeira escolha.

Por exemplo:

<b>Esta menina tem muitos amigos para brincar</b>	<b>Esta menina não tem muitos amigos para brincar</b>
<b>É sempre assim? Ou é só às vezes?</b>	<b>É só às vezes? Ou é sempre assim?</b>

Deste modo, se a criança escolher a primeira afirmação terá que optar por responder somente a uma das questões: “É sempre assim?” ou “É só às vezes?”.

Dos vinte e quatro itens que constituem esta escala, doze foram elaborados de modo que a afirmação representa uma maior competência ou aceitação esteja disposta no lado esquerdo da folha (descrita em primeiro lugar). O mesmo procedimento verifica-se em relação aos outros doze itens que se encontram no lado direito da folha (descritos em segundo lugar).

Do mesmo modo, em cada subescala, três dos seis itens foram elaborados de forma a que as afirmações que correspondem a uma maior competência ou aceitação estejam colocadas à esquerda e os outros três itens foram elaborados de forma a que essas afirmações estejam colocadas à direita.

### **COTAÇÃO DA ESCALA**

Cada item pode ser pontuado numa escala de 4 pontos. O 4 representa uma maior competência ou aceitação e o 1 representa uma menor competência ou aceitação.

A pontuação que será atribuída à criança encontra-se representada em círculos, situados por baixo do texto lido pelo “examinador”.

Exemplificando com um dos itens, se a criança responder que é mais parecida com a figura da esquerda (“Este menino/menina é bom a fazer puzzles”) e escolher a opção “És sempre assim”, a pontuação atribuída será 4; se a criança escolher a opção “És só às vezes”, a pontuação atribuída será 3.

Contudo, se a criança responder que é mais parecida com a figura da direita (“Este menino/menina não é muito bom a fazer puzzles”) e escolher a opção “És só às vezes”, a pontuação atribuída será 2; se a criança escolher a opção “És sempre assim”, a pontuação atribuída será 1 (Anexo A).

## **PROCEDIMENTO**

A escala foi aplicada em dois dias, de manhã e à tarde, a cinco crianças em cada período e individualmente. A aplicação foi feita numa sala disponibilizada para o efeito por uma das educadoras das crianças, de forma a não intimidá-las, tendo eu depois procedido à pontuação e ao registo das cotações individuais de cada criança.

Para a aplicação da escala (Anexo G) foram dispostas duas cadeiras em frente uma da outra e no meio de ambas uma mesa.

Quando a criança entrou foi-lhe pedido que escolhesse uma das cadeiras, ficando o “examinador” sentado na cadeira em frente.

Depois de se perguntar à criança o seu nome e idade, foi-lhe dito: “Vamos fazer um jogo que se chama — Qual é o Menino/Menina (conforme o sexo da criança em questão) mais parecido/parecida contigo - Vou explicar-te o que cada um destes meninos/meninas estão a fazer”.

A seguir dispôs-se o livro (Escala Pictográfica, correspondente ao sexo da criança), de forma a que as figuras ficassem viradas para a criança e o texto ficasse virado para o “examinador”.



**FIGURA 1- DISPOSIÇÃO DO LIVRO DA ESCALA**

Através da observação do item-exemplo da escala, procedeu-se à introdução do jogo. Assim, foi dito à criança “Este menino/esta menina costuma estar contente (apontando simultaneamente para a figura situada à esquerda em relação à criança), enquanto este menino/esta menina costuma estar triste (apontando para a figura situada à direita em relação à criança). Agora gostava que me disseses qual destes meninos/destas meninas é mais parecido/parecida contigo?”.

Depois da criança apontar para a figura com a qual se achou mais parecida foi-lhe questionado - “E tu estás sempre assim? (apontando simultaneamente para o círculo maior), ou Estás só às vezes? (apontando simultaneamente para o círculo menor)”, no caso de a criança ter escolhido a figura da esquerda ou a figura da direita.

Quando o “examinador” se apercebia que a criança já tinha entendido como “o jogo” funcionava, procedia à aplicação dos itens da escala, do mesmo modo como se havia procedido para o item exemplo.

Não se verificou qualquer dificuldade por parte das crianças na compreensão dos itens. Porém, por vezes, aconteceu algumas delas apontarem para o meio das duas figuras. Quando tal sucedia, utilizou-se o procedimento descrito nas instruções que acompanham a escala, e então foi dito às crianças: “Sim, às vezes sentimo-nos de duas maneiras, mas se tivesses que escolher qual desses dois meninos/dessas duas meninas é mais parecido/parecida contigo na maior parte das vezes, qual deles/delas é que tu escolherias?”.

Este procedimento, também, foi aplicado a algumas crianças que, por vezes, se mostraram mais hesitantes na resposta.

Como a pontuação atribuída a cada resposta vem indicada na escala, procedeu-se à sua anotação numa folha de cotação (Anexo B) elaborada para o efeito e onde figuravam, também, elementos de identificação, como sejam: o nome, idade, sexo da criança, sala a que pertence e data da aplicação da escala.

No final da aplicação da escala, a criança voltava para a sua sala e a educadora pedia a uma outra criança que fosse ter com o “examinador”. Através deste procedimento, a ordem de aplicação da escala às crianças foi definida pela educadora que permanecia na sala com as crianças.

Os itens estão na mesma ordem em que foram apresentados às crianças. A escolha da criança é codificada na folha, numa escala de 1 a 4, registada do lado direito do número do item na subescala apropriada. A pontuação em questão é registada com base nas escolhas dos círculos debaixo das imagens. Esta pontuação é indicada no item pela chave que acompanha a descrição verbal lida pelo “examinador”.

Para pontuar o protocolo, simplesmente, adicionam-se os 6 e/ou 8 números em cada coluna da subescala, colocando o total na linha debaixo de cada coluna. O valor numérico de cada subescala vai de 6 (se à criança foi dado 1 por cada resposta) até 24 (se à criança foi dado 4 por cada resposta). Depois divide-se o total pelo número de itens dessa subescala obtendo assim, o valor médio dos possíveis totais (Anexo B).

<b>Total da Subescala</b>	<b>Média da subescala</b>
6	1.00
7	1.17
8	1.33
9	1.50
10	1.67
11	1.83
12	2.00
13	2.17
14	2.33
15	2.50

16	2.67
17	2.83
18	3.00
19	3.17
20	3.33
21	3.50
22	3.67
23	3.83
24	4.00

Para facilitar os cálculos das médias de cada subescala, o valor médio dos possíveis totais para cada escala estão acima referenciados, aplicando-se unicamente se todos os seis itens por subescala forem validamente administrados e validados.

### 2.3.2 O QUESTIONÁRIO

#### OBJECTIVOS

O questionário (Anexo C) pretende avaliar em que medida os pais criam situações favoráveis ao desenvolvimento, quer das competências (física e cognitiva), quer da aceitação (pelos pares e materna).

Pretende, também, avaliar os estilos educativos da família — onde a criança se insere — como possível factor determinante no desenvolvimento da auto-estima.

#### CONSTRUÇÃO

Para a construção do questionário (Anexo C) foram dados os seguintes passos:

- Efectuou-se uma revisão de literatura, relativamente a autores cujos trabalhos versaram sobre a construção do *self* auto-conceito, auto-estima e estilos educativos.
- Procurou-se encontrar a relação desses elementos - auto-conceito e auto-estima — com o “meio ambiente” familiar, isto é, com as atitudes e práticas educativas das

famílias e, por sua vez, determinar de que modo as interações familiares exercem influência sobre esses elementos .

- Ao longo da pesquisa bibliográfica, relacionada com esta temática, foi-se seleccionando todo um conjunto de questões que se consideram importantes, tendo em vista aferir da existência dessa interação e das formas como ela se revela.
- Algumas questões foram baseadas nos itens que constam na Escala Pictográfica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças da Pré-Escola e Jardim de Infância, de Susan Harter e Robin Pike (Anexo A).
- As questões foram estruturadas de uma forma simples e concisa, visando permitir aos pais uma resposta fácil.
- As perguntas foram enumeradas de forma a que os pais se fossem familiarizando com o tema e, ao mesmo tempo, fossem reflectindo sobre elas. Para Ghiglione e Matalon (1997), uma mesma questão, colocada no início ou no fim de um questionário, antes ou depois de uma outra questão, poderá suscitar respostas diferentes.
- As questões apresentadas no questionário foram questões fechadas, já que aos pais foi apresentada uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis (anexo C):
  - Da questão 1 à questão 9 pedia-se para assinalarem uma das três variáveis: Muitas Vezes / Poucas Vezes / Raramente; Muito / Pouco / Nenhuma; Todos / Só Alguns / Os Mais Caros.
  - Quanto à questão 10, também uma questão fechada, era pedido aos pais para indicarem três respostas entre oito hipóteses possíveis.

A utilização dos termos: Muitas Vezes / Poucas Vezes / Raramente; Muito / Pouco / Nenhuma; Todos / Só Alguns / Os Mais Caros, embora possam ser, eventualmente, considerados termos ambíguos possibilitam, no entanto, saber como é que essa frequência é sentida.

- Foi um questionário de “administração directa” visto que foram os próprios inquiridos a preenchê-los.

## DESCRIÇÃO

As dez questões que integram este questionário (numeradas de 1 a 10 para facilitar o posterior tratamento dos dados obtidos) testam variáveis que poderão contribuir de para a formação da auto-estima na criança.

O questionário está dividido em duas partes:

- Na 1ª Parte:

A questão 1 e a questão 2 são meramente de identificação e de controle, fornecendo pistas sobre o sexo e faixa etária dos pais;

A questão 3 e a questão 4 são questões que possibilitam o conhecimento do grau académico dos pais e respectivas ocupações profissionais.

- Na 2ª Parte:

A questão 1 “Costuma incentivar o seu filho a convidar amigos para brincar com ele?” e a questão 2 “O seu filho costuma dormir em casa de amigos?”, estão relacionadas com a Aceitação entre Pares, por parte da criança — Pretendem avaliar se os pais são agentes facilitadores dessa aceitação;

A questão 3 “Qual a sua posição relativamente à partilha de brinquedos? Deixa que...” — Aborda o posicionamento dos pais face à responsabilização das crianças na utilização dos seus brinquedos;

A questão 4 “Incentiva o seu filho a desenvolver, de forma autónoma, todo um conjunto de actividades tais como: vestir-se, despir - se, calçar-se, atar os atacadores, lavar-se?” — Tenta avaliar se os pais potenciam a autonomia da criança;

Com a questão 5 “Nas decisões familiares respeita as opiniões do seu filho?” e questão 9 “Que importância atribui à existência de regras claras e consistentes no relacionamento com o seu filho?” — Pretende obter dados que vão constituir um indicador do tipo de famílias e respectivos estilos educativos.

A questão 7 “Costuma ir com o seu filho para espaços onde ele possa desenvolver a sua capacidade de destreza motora?” — Avalia em que medida os pais potenciam o desenvolvimento da Competência Física;

A questão 6 “Costuma contar histórias ao seu filho?” e questão 8 “Participa nessas actividades?” — Pretendem avaliar o nível de aceitação, acompanhamento e participação dos pais em actividades que interessam à criança (correspondência com a escala de avaliação de Susan Harter e Robin Pike);

Quanto à questão 10 “Assinale os três aspectos que considera mais importantes no desenvolvimento do seu filho.” — Avalia de uma forma global quais os aspectos que os pais consideram mais importantes no desenvolvimento dos filhos.

### **VALIDAÇÃO (PRÉ-TESTE)**

A validação do questionário foi feita com a colaboração de seis pais, cujos filhos frequentam, também, uma sala do Infantário.

Aferiu-se, assim, as reacções dos pais face às questões expostas, tendo relativamente à questão 6 “Tem disponibilidade para contar histórias ao seu filho?” surgido dúvidas no que diz respeito ao seu conteúdo e significado. Identificavam-se nessa questão duas variáveis: a variável “tem disponibilidade” e a variável “conta histórias ao seu filho”. Por conseguinte, a pergunta foi reformulada e inserida no questionário definitivo como “Costuma contar histórias ao seu filho?”.

Quanta às restantes questões, não houve necessidade de proceder a mais alterações, na medida em que não surgiram dúvidas relativamente ao seu conteúdo.

### **APLICAÇÃO**

O questionário (Anexo C) foi aplicado individualmente a vinte pais, cujos filhos pertencem ao grupo dos cinco anos — sala 6 do Jardim de Infância .

Estabeleceu-se o prazo de uma semana para a entrega dos referidos questionários.

Obteve-se dezanove questionários preenchidos, seis dos quais por pais e os restantes treze por mães.

Para a análise dos dados obtidos, recorreu-se à elaboração de quadros de frequências e percentagens.

### **2.3.3 A ENTREVISTA**

Foi primeiramente elaborado um guião de entrevista (Anexo D) onde se seleccionaram os objectivos a atingir com a realização da entrevista. Seguidamente, foi feita a entrevista, presencialmente .

Consistiu numa breve introdução informal, que teve como objectivo desdramatizar as possíveis inibições, presentes durante uma entrevista formal, e na elaboração das questões previamente formuladas (a partir do momento em que começou a entrevista tive a preocupação de não interromper, nem interferir nas respostas dadas pela entrevistada).

Para esta entrevista foram recolhidas informações objectivas, relacionadas com a psicóloga entrevistada: idade, experiência de trabalho, escola onde se formou, situação profissional, local de trabalho e a opinião sobre a sua actividade profissional.

No que se refere à recolha das informações subjectivas, estas relacionaram-se com a perspectiva da psicóloga sobre o conceito de auto-estima, a importância do mesmo no processo de educação/aprendizagem, factores e critérios que influenciam a auto-estima e a sua formação e, por último, qual a importância da família para a sua formação.

Após este primeiro trabalho de campo, foi transcrita integralmente a entrevista (Anexo E) sendo depois feita a ficha síntese individual (Anexo F) e, por fim, analisado o conteúdo das respostas.

## CAPÍTULO 3- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 3.1 RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA

Depois de se ter efectuado o registo de cada criança, numa folha individual de cotação (Anexo B) procedeu-se às operações necessárias com o objectivo de determinar os valores médios, quer para rapazes, quer para raparigas nas quatro subescalas, que correspondem — cada uma delas — a um domínio específico (Competência Cognitiva; Aceitação pelos Pares; Competência Física e Aceitação Materna).

**QUADRO 2 - RESULTADOS OBTIDOS PARA CADA SUJEITO DEPOIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA**

Sujeitos	Sexo	Idade	CC	AP	CF	AM
1	F	4A 8M	3.50	3.00	3.33	3.83
2	F	4A 10M	4.00	2.00	4.00	3.33
3	M	4A 10M	3.67	3.33	3.00	3.17
4	F	4A 10M	4.00	2.00	3.00	3.83
5	F	4A 11M	3.83	4.00	3.50	3.50
6	M	4A 11M	3.83	2.83	2.83	2.83
7	F	5A	3.50	1.83	3.67	2.83
8	F	5A	4.00	2.50	3.33	2.83
9	M	5A	3.67	3.17	3.00	2.50
10	M	5A	3.50	2.67	3.17	2.33
11	F	5A2M	3.00	2.67	2.33	3.00
12	M	5A2M	4.00	3.83	3.50	4.00
13	F	5A3M	3.83	2.67	3.50	2.83
14	M	5A3M	3.50	2.83	2.33	3.00
15	M	5A3M	3.83	2.67	2.33	2.33
16	M	5A4M	3.33	2.50	2.33	1.83
17	F	5A4M	3.67	3.50	3.17	3.33
18	F	5A5M	3.63	2.67	3.00	3.00
19	M	5A6M	3.33	3.00	2.50	3.50
20	F	5A6M	3.00	2.17	3.17	3.17

**Legenda:**

**Sexo:** F- Feminino  
M - Masculino  
**Idade:** A -Anos  
M - Meses

**Subescalas:** CF - Competência Física  
CC - Competência Cognitiva  
AP - Aceitação pelos Pares  
AM - Aceitação Materna

Ao nível da aplicação, a escala tem uma utilidade diagnóstica. Os valores obtidos, individualmente, por cada criança podem ser analisados no sentido de inferir se alguma das crianças apresenta parâmetros ou níveis de auto-estima baixos.

Neste caso somente duas crianças , **uma do sexo feminino apresentou um valor inferior a 2.00 (1.83) na subescala de aceitação pelos pares e outra do sexo masculino apresentou um valor inferior a 2.00 (1.83) na subescala de aceitação materna.** Neste caso como profissional de educação seria fundamental analisar os factores que levam a este resultado.

Em seguida, e para facilitar a visualização dos dados, apresentam-se os valores médios obtidos pelas raparigas e pelos rapazes nas quatro subescalas:

**QUADRO 3 - RESULTADOS MÉDIOS OBTIDOS PELAS RAPARIGAS NAS QUATRO SUBESCALAS**

Sujeitos	Sexo	Idade	CC	AP	CF	AM
1	F	4A 8M	3.50	3.00	3.33	3.83
2	F	4A 10M	4.00	1.83	4.00	3.33
4	F	4A 10M	4.00	2.00	3.00	3.83
5	F	4A 11M	3.83	4.00	3.50	3.50
7	F	5A	3.50	2.00	3.67	2.83
8	F	5A	4.00	2.50	3.33	2.83
11	F	5A 2M	3.00	2.67	2.33	3.00
13	F	5A 3M	3.83	2.67	3.50	2.83
17	F	5A 4M	3.67	3.50	3.17	3.33
18	F	5A 5M	3.63	2.67	3.00	3.00
20	F	5A 6M	3.00	2.17	3.17	3.17

**QUADRO 4 - RESULTADOS MÉDIOS OBTIDOS PELOS RAPAZES NAS QUATRO SUBESCALAS**

Sujeitos	Sexo	Idade	CC	AP	CF	AM
3	M	4A 10M	3.67	3.33	3.00	3.17
6	M	4A 11M	3.83	2.83	2.83	2.83
9	M	5A	3.67	3.17	3.00	2.50
10	M	5A	3.50	2.67	3.17	2.33
12	M	5A 2M	4.00	3.83	3.50	4.00
14	M	5A 3M	3.50	2.83	2.33	3.00
15	M	5A 3M	3.83	2.67	2.33	2.33
16	M	5A 4M	3.33	2.50	2.33	1.83
19	M	5A 6M	3.33	3.00	2.50	3.50

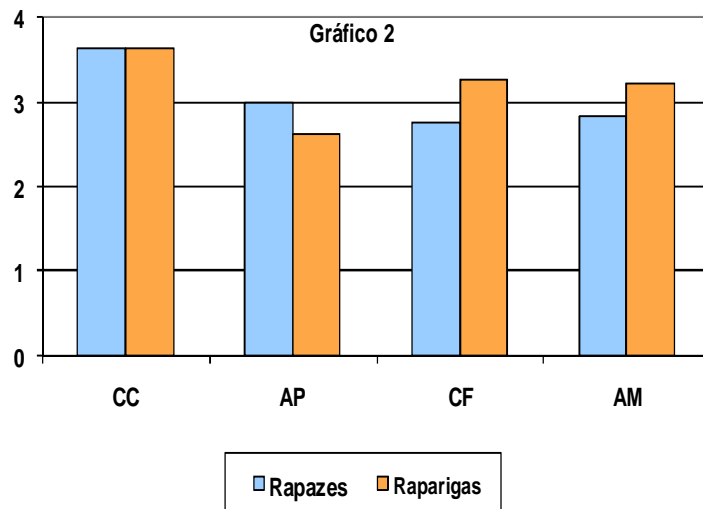
**Legenda:**

Sexo: **F** - Feminino  
**M** - Masculino  
Idade: **A** - Anos  
**M** - Meses

**Subescalas:** **CF** - Competência Física  
**CC** - Competência Cognitiva  
**AP** - Aceitação pelos Pares  
**AM** - Aceitação Materna

Determinados estes valores médios, optou-se pela sua representação gráfica, pois permite não só visualizar rapidamente os valores obtidos, como compará-los termo a termo.

**GRÁFICO 2- VALORES MÉDIOS DA AUTO-ESTIMA PARA AS RAPARIGAS E RAPAZES NAS QUATRO SUBESCALAS**



**Legenda:** **CF** - Competência Física  
**CC** - Competência Cognitiva  
**AP** - Aceitação pelos Pares  
**AM** - Aceitação Materna

**VALORES MÉDIOS DA AUTO-ESTIMA**

**PARA OS RAPAZES**

Competência Cognitiva	-	3.63
Aceitação pelos Pares	-	2.98
Competência Física	-	2.77
Aceitação Materna	-	2.83

**VALORES MÉDIOS DA AUTO-ESTIMA**

**PARA AS RAPARIGAS**

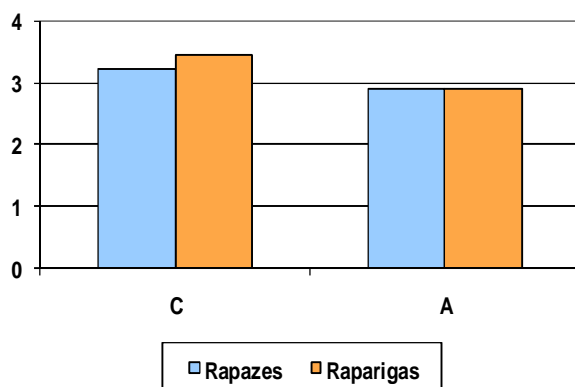
Competência Cognitiva	-	3.63
Aceitação pelos Pares	-	2.63
Competência Física	-	3.27
Aceitação Materna	-	3.22

Da leitura do gráfico, e fazendo uma análise dos valores obtidos, podemos realçar que:

- Em relação aos valores médios das subescalas de competência e aceitação, as raparigas apresentam valores mais elevados que os rapazes, situando-se esses valores acima dos 3.0. Exceptua-se, no entanto, a subescala de Aceitação pelos Pares, em que as raparigas apresentam um valor mais baixo (2.63) do que os rapazes (2.98).
- De notar, que os rapazes, só no que diz respeito à Competência Cognitiva, obtêm pontuação acima dos 3.0 (3.63).
- O valor médio mais baixo obtido pelos rapazes é na subescala de Competência Física (2.77).
- O valor médio mais baixo obtido pelas raparigas é na subescala de Aceitação pelos Pares (2.63).
- De notar que, a nível da Competência Cognitiva, os valores obtidos quer por rapazes, quer por raparigas são os mesmos (3.63).

Abordando agora esses domínios específicos e agregando-os em duas grandes áreas: COMPETÊNCIA (Cognitiva e Física) e ACEITAÇÃO (Pelos Pares e Materna), determinámos os valores médios — para rapazes e raparigas — e estabelecemos a sua comparação através da representação gráfica.

**GRÁFICO 3 - VALORES COMPARATIVOS DA COMPETÊNCIA (COGNITIVA E FÍSICA) E DA ACEITAÇÃO (PELOS PARES E MATERNA) ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS**



### **Legenda:**

**C**– Competência (Cognitiva e Física)    **A**– Aceitação (Pelos Pares e Materna)

#### ▪ **VALORES MÉDIOS DA COMPETÊNCIA ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS**

Rapazes       -       3.20                                  Raparigas       -       3.45

#### ▪ **VALORES MÉDIOS DA ACEITAÇÃO ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS**

Rapazes       -       2.90                                  Raparigas       -       2.92

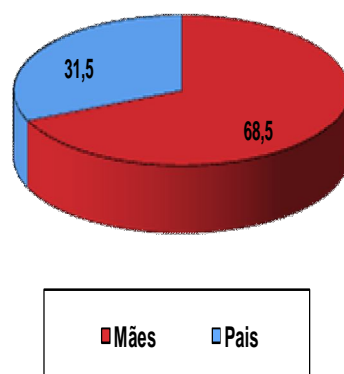
Após a leitura do gráfico e fazendo uma análise dos valores obtidos, observamos que:

- A nível das Competências, as raparigas obtêm valores mais elevados que os rapazes, embora a cotação em ambos os grupos (rapazes e raparigas) se situe acima dos 3.0.
- A nível da Aceitação, os valores obtidos por rapazes e raparigas são sensivelmente os mesmos, mas a sua cotação está em ambos os grupos abaixo dos 3.0.
- Se compararmos os valores obtidos (por rapazes e raparigas) nas subescalas de Competência e Aceitação, verifica-se que, quer rapazes, quer raparigas obtêm, sem dúvida, valores mais elevados na Competência do que na Aceitação.

## **3.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO**

Para se estruturar a apresentação e análise destes resultados, iremos debruçar-nos sobre a caracterização dos pais que responderam: sexo, idade, habilitações literárias), e o tipo de respostas às questões que compõem o questionário.

#### **Gráfico 4 - Percentagem de Pais e Mães que responderam ao Questionário**



2/3 das respostas ao questionário foram dadas pelas mães. A este facto não é alheia a circunstância de que habitualmente é a mãe que, não só acompanha as crianças até ao Jardim de Infância, bem como é a interlocutora perante a Educadora.

Relativamente à idade dos pais, a sua tradução gráfica será a seguinte:

#### **QUADRO 5 - IDADES DOS PAIS**

IDADES	Pai	%	Mãe	%	Totais Pai/Mãe	Totais %
20 – 29	-	-	-	-	-	-
30 – 39	6	100%	12	92,3%	18	94,7%
40 - ...	-	-	1	7,7%	1	5,3%

A esmagadora maioria dos pais (pai e mãe) que responderam ao questionário situam-se no escalão etário dos 30 aos 39 anos. É curioso notar, dado que os filhos têm em média 5 anos, a existência de situações de paternidade e maternidade numa faixa que vai dos 25 anos aos 35 anos.

Quanto às habilitações literárias podem expressar-se, graficamente, da seguinte forma:

#### **Quadro 6 - Habilitações Literárias dos Pais**

Habilitações Literárias	Pai	%	Mãe	%	Totais Pai/Mãe	Totais %
Até ao 1º Ciclo	-	-	-	-	-	-
Até ao 2º Ciclo	-	-	-	-	-	-
Até ao 3º Ciclo	3	50%	2	15,4%	5	26,3%
Com o 12º Ano	-	-	-	-	-	-
Bacharelato	-	-	3	23,1%	3	15,8%
Licenciatura	2	33,3%	6	46,1%	8	42,1%
Mestrado	1	16,6%	2	15,4%	3	15,8%

Verifica-se que perto de 85% das mães que responderam ao questionário possuem um grau académico de nível superior (licenciatura ou bacharelato).

Constata-se, também, que perto de 73,7% dos pais/mães que responderam ao questionário possuem um grau académico de nível superior.

Como forma de analisar agora as respostas dadas ao questionário, agrupar-se-ão as perguntas sempre que tal se mostre necessário, tendo em atenção os objectivos do estudo.

#### Q1 - “Costuma incentivar o seu filho a convidar amigos para brincar com ele?”

##### QUADRO 7 - PERCENTAGENS OBTIDAS NAS RESPOSTAS À QUESTÃO 1

	Pai	%	Mãe	%	Totais Pai/Mãe	Totais %
Muitas vezes	3	50%	4	30,8%	7	36,8%
Poucas vezes	3	50%	6	46,1%	9	47,4%
Raramente	-	-	2	15,4%	2	10,5%
Não responde	-	-	1	7,7%	1	5,3%

Da análise do quadro verifica-se que a maioria dos pais não incentiva, normalmente, os seus filhos a convidarem amigos para brincarem com eles sendo que somente 36,8% dos pais o costuma fazer com frequência.

#### Q2 - “O seu filho costuma dormir em casa de amigos?”

**QUADRO 8 - PERCENTAGENS OBTIDAS NAS RESPOSTAS À QUESTÃO 2**

	Pai	%	Mãe	%	Totais Pai/Mãe	Totais %
Muitas vezes	-	-	1	7,7%	1	5,3%
Poucas vezes	1	16,7%	1	7,7%	2	10,5%
Raramente	5	83,3%	11	84,6%	16	84,2%

Da análise deste quadro verifica-se que para a grande esmagadora maioria das crianças não é habitual dormirem em casa de amigos.

Da análise dos dados obtidos nas questões Q1 e Q2, poder-se-á concluir que os pais não contribuem, de uma forma relevante, para a aceitação social dos filhos, já que não são agentes facilitadores da aceitação dos filhos pelos seus pares.

Dever-se-á, no entanto, ter em atenção que estes resultados não permitem — devido à não consideração de todo um conjunto de variáveis (tempo dispendido pelos pais de e para o emprego, localização da casa de morada de família, existência — ou não — de outras famílias com quem conviver, etc.) — ser categóricos nas inferências feitas, através da análise dos dados obtidos.

**Q3 - “Qual a sua opinião relativamente à partilha de brinquedos? Deixa que partilhe...”**

**QUADRO 9 - PERCENTAGENS OBTIDAS NAS RESPOSTAS À QUESTÃO 3**

	Pai	%	Mãe	%	Totais Pai/Mãe	Totais %
Todos	4	66,7%	8	61,5%	12	63,1%
Só alguns	2	33,3%	4	30,8%	6	31,6%
Não os mais caros	-	-	1	7,7%	1	5,3%

Relativamente a esta questão, que aborda o posicionamento dos pais face à responsabilização das crianças na utilização dos seus brinquedos, aceitam e estimulam as crianças a partilhar os seus brinquedos com os amigos.

No entanto, só 63,1% concordam que os seus filhos partilhem todos os seus brinquedos.

**Q4 - “Incentiva o seu filho a desenvolver, de forma autónoma, todo um conjunto de actividades tais como: vestir-se, despir-se, calçar-se, atar os atacadores, lavar-se?”**

**QUADRO 10 - PERCENTAGENS OBTIDAS NAS RESPOSTAS À QUESTÃO 4**

	Pai	%	Mãe	%	Totais Pai/Mãe	Totais %
Muitas vezes	6	100%	13	100%	19	100%
Poucas vezes	-	-	-	-	-	-
Raramente	-	-	-	-	-	-

Numa leitura rápida deste quadro, verifica-se que pais e mães potenciam plenamente a autonomização dos seus filhos.

Conclui-se que há uma preocupação e interesse bastante grandes relativamente a este aspecto da educação e que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia pessoal.

**Q5 - “Nas decisões familiares respeita as opiniões do seu filho?”**

**QUADRO 11 - PERCENTAGENS OBTIDAS NAS RESPOSTAS À QUESTÃO 5**

	Pai	%	Mãe	%	Totais Pai/Mãe	Totais %
Muitas vezes	4	66,6%	12	92,3%	16	84,2%
Poucas vezes	1	16,7%	1	7,7%	2	10,5%
Raramente	1	16,7%	-	-	1	5,3%

Verifica-se que a grande maioria dos pais (pai/mãe) têm em conta as opiniões dos seus filhos nas decisões familiares, sendo as mães as que mais respeitam essas opiniões.

**Q9 - “Que importância atribui à existência de regras claras e consistentes no relacionamento com o seu filho”**

**QUADRO 12 - PERCENTAGENS OBTIDAS NAS RESPOSTAS À QUESTÃO 9**

	Pai	%	Mãe	%	Totais Pai/Mãe	Totais %
Muita	6	100%	12	92,3%	18	94,7%
Pouca	-	-	1	7,7%	1	5,3%
Nenhuma	-	-	-	-	-	-

Através dos valores observados, conclui-se que a grande maioria dos pais considera fundamental a existência de regras claras e consistentes na educação dos seus filhos, sendo que essa opinião é unânime entre os pais do sexo masculino.

Relativamente aos dados obtidos nas questões Q5 e Q9 podemos referir que a maior parte destas famílias ao respeitar as opiniões dos seus filhos e ao considerarem importante a existência de regras claras e consistentes na sua educação terão maior facilidade em educar os seus filhos baseando-se em regras e valores de comportamento aceites de uma forma consciente pelos elementos que constituem o núcleo familiar.

Este binómio dinâmico poderá ser indicador do estilo educativo da maior parte destas famílias. Trata-se, possivelmente, de famílias orientadas para a pessoa onde, no dia-a-dia, se defende o respeito mútuo — por via do recurso ao diálogo e à interacção — e a responsabilidade global.

**Q6 - “Costuma contar histórias ao seu filho?”****QUADRO 13 - PERCENTAGENS OBTIDAS NAS RESPOSTAS À QUESTÃO 6**

	Pai	%	Mãe	%	Totais Pai/Mãe	Totais %
Muitas vezes	1	16,7%	9	69,2%	10	52,6%
Poucas vezes	4	66,6%	4	30,8%	8	42,1%
Raramente	1	16,7%	-	-	1	5,3%

Da análise do quadro constata-se que um pouco mais de 50% dos progenitores contam muitas vezes histórias aos seus filhos, apesar de uma grande percentagem só o fazer poucas vezes. Mais uma vez, se verifica serem as mães as que mais se ocupam desta actividade.

### Q8 — “Participa nessas actividades (brincadeiras)?”

**QUADRO 14 - PERCENTAGENS OBTIDAS NAS RESPOSTAS À QUESTÃO 8**

	Pai	%	Mãe	%	Totais Pai/Mãe	Totais %
Muitas vezes	2	33,3%	7	53,9%	9	47,4%
Poucas vezes	4	66,7%	6	46,1%	10	52,6%
Raramente	-	-	-	-	-	-

Da leitura dos valores obtidos constata-se que, de um modo geral, pais e mães participam nas actividades de desenvolvimento de destreza motora dos seus filhos, embora mais de 50% participe poucas vezes. Os pais participam menos do que as mães.

Da análise das questões Q6 e Q8 verifica-se que, através de duas actividades diferentes, o envolvimento dos pais — em situações como contar histórias e participar nas brincadeiras — não é muito elevado (os valores estão na ordem dos 50%).

Constata-se, também, que a mãe se encontra mais presente e é mais participativa nessas situações. Decerto que estes resultados serão consequência de outras variáveis, não analisadas neste questionário, mas poder-nos-ão indiciar o papel fundamental da mãe na educação e na interacção pais/filhos.

### Q7 - “Costuma ir com o seu filho para espaços onde ele possa desenvolver a sua capacidade de destreza motora?”

**QUADRO 15 - PERCENTAGENS OBTIDAS NAS RESPOSTAS À QUESTÃO 7**

	Pai	%	Mãe	%	Totais Pai/Mãe	Totais %
Muitas vezes	5	83,3%	12	92,3%	17	89,5%
Poucas vezes	1	16,7%	1	7,7%	2	10,5%
Raramente	-	-	-	-	-	-

Analisado este quadro torna-se evidente que a grande maioria dos pais e mães contribuem de uma forma significativa para a potenciação da competência física por

parte dos seus filhos. Embora, não seja relevante a diferença obtida entre pais e mães, são, no entanto, as mães que obtêm maior percentagem.

**Q10 - “Assinale os três aspectos que considera mais importantes no desenvolvimento do seu filho.”**

**QUADRO 16 - PERCENTAGENS OBTIDAS NAS RESPOSTAS À QUESTÃO 10**

	<b>Pai</b>	<b>%</b>	<b>Mãe</b>	<b>%</b>	<b>Totais Pai/Mãe</b>	<b>Totais %</b>
<b>Capacidade Criativa</b>	<b>5</b>	<b>83,3%</b>	<b>11</b>	<b>84,6%</b>	<b>16</b>	<b>84,2 %</b>
<b>Capacidade de Relacionamento</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>92,3%</b>	<b>18</b>	<b>94,7%</b>
<b>Desenvolvimento da Oralidade</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>23,1%</b>	<b>3</b>	<b>15,8%</b>
<b>Colaboração nas Tarefas Familiares</b>	<b>2</b>	<b>33,3%</b>	<b>1</b>	<b>7,7%</b>	<b>3</b>	<b>15,8%</b>
<b>Aquisição de Conhecimentos de Matemática</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Autonomia</b>	<b>5</b>	<b>83,3%</b>	<b>12</b>	<b>92,3%</b>	<b>17</b>	<b>89,5%</b>
<b>Preocupação em relação ao Meio Ambiente</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Competência Física</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Da análise de dados obtida através deste quadro, poder-se-á concluir que:

- Os três aspectos que pais e mães consideram mais importantes no desenvolvimento dos seus filhos são, por ordem de importância: capacidade de relacionamento, autonomia e capacidade criativa.
- A importância que quer pais, quer mães atribuem a estes três itens é praticamente a mesma, valorizando as mães de igual modo a autonomia e a capacidade de relacionamento, enquanto os pais valorizam mais a capacidade de relacionamento.

- A aquisição de conhecimentos de matemática, preocupação em relação ao meio ambiente e competência física não são aspectos considerados prioritários.
- O desenvolvimento da oralidade e colaboração nas tarefas familiares obtêm a mesma percentagem, ainda que muito baixa. No que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade é apenas considerada por mães.

Daqui poder-se-á inferir, numa primeira análise, que as preocupações destes pais, relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos, visam essencialmente aspectos relacionais e de autonomia. Preocupam-se com o desenvolvimento de competências que possibilitem a inserção dos filhos na sociedade e no mundo, de um modo autónomo, menos dependente.

Os pais atribuem, simultaneamente, grande importância à capacidade criativa como forma de potenciar a expressão de sentimentos e atitudes que possibilitem um desenvolvimento da criança nos vários domínios.

### 3.3 RESULTADOS DA ENTREVISTA

#### ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Caracterização da Psicóloga	Dados Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tem 32 anos; Casada</li> </ul>
	Dados Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Licenciada no ISPA, Psicologia Clínica</li> <li>▪ Mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica</li> <li>▪ Mestrado: “Identificação Projectiva, Patológica e Alucinações visíveis na Psicose</li> <li>▪ A exercer desde 1997</li> <li>▪ Clínica Privada</li> <li>▪ Apoio a algumas instituições como Psicóloga Clínica</li> </ul>
Auto-Estima	Definição	... modo como cada indivíduo percepciona e valoriza as suas capacidades e competências.
	A sua importância	... a família como base fundamental
	Factores que a influenciam	<p>... estão radicados na família</p> <p>... através das trocas relacionadas e da qualidade dessas trocas</p> <p>... reconhecer e valorizar os esforços e conquistas, estimulá-los para novas aprendizagens e descobertas</p> <p>... clima emocional acolhedor</p> <p>... transmitir regras e limites que não devem ser impostos</p> <p>... escola como a continuação parental, transmitir regras e limites de forma democrática e consistente</p> <p>... a criança sentir-se-á segura</p>
	Critérios que a influenciam	<p>... são os critérios que são mais valorizados para a família</p> <p>... mudam de família para família</p> <p>... realizações académicas, desempenhos cognitivos, capacidades físicas, realizações artísticas, etc.</p>
	Importância da Família para a Construção da Auto-Estima	... base fundamental na formação da personalidade do indivíduo
A Psicóloga	Opinião sobre o Estudo	... positivo o trabalho interdisciplinar

Da análise do quadro podemos inferir que o papel da família é fundamental para a formação da auto-estima da criança.

Na opinião da psicóloga existem factores e critérios que estão radicados na família, que influenciam directa ou indirectamente a formação da auto-estima.

Salienta o benefício das trocas relacionais e da qualidade dessas mesmas trocas, reconhece e valoriza os esforços e conquistas que estimulam para novas aprendizagens e descobertas.

Valoriza um clima emocionalmente acolhedor e que a transmissão de regras e limites pelos pais, não devem ser impostas mas sim negociadas.

Realça, também, o papel da escola como continuação parental na transmissão de regras e limites, de forma democrática e consistente.

No que se refere aos critérios, estes mudam de família para família, realçando as realizações académicas, o desempenho cognitivo, as capacidades físicas, as realizações artísticas, etc.

Como conclusão refere que a base fundamental na formação da personalidade do indivíduo é a auto-estima.

Considerou positivo o facto de termos recorrido à opinião de uma psicóloga para fundamentar o tema do trabalho realizado.

## **CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

As abordagens quantitativas permitem ao investigador análises e resultados mais completos e mais objectivos. No entanto, preocupam-se principalmente com as generalizações e conclusões limitando a possibilidade de se chegar aos motivos, aos meios e causas de determinado fenómeno.

A finalidade deste estudo de caso não foi representar “um todo”, mas sim representar “o caso”. O que se pretendeu foi alargar a compreensão de uma temática que poderá parecer do senso comum – A influência da interacção familiar na formação da auto-estima da criança – no sentido de permitir a leitura, análise e comparação de um problema relativamente a um contexto e grupo específico com outros estudos realizados.

Tal como refere Lessard-Hébert (1994), são as abordagens de carácter essencialmente qualitativo que mais se adequam à investigação em Educação, uma vez que permitem estudar a “realidade” sem modificá-la, no contexto em que essa realidade se desenvolve, procurando captar toda a sua complexidade e tendo em conta a perspectiva dos actores.

O ênfase dado por alguns estudos (Katz,1995; Veiga & Burns,1998 e outros) relativamente ao auto-conceito e auto-estima como elemento perspectivante no futuro êxito escolar, mais do que as medidas de aptidão ou de quociente intelectual, realça a importância do estudo destes conceitos e dos aspectos que mais directamente os influenciam.

Katz (1995), considera fundamental por parte dos professores/educadores uma atitude no sentido de ajudar a criança a compreender e a aceitar os critérios da escola sem que com isso abandonem os critérios existentes na família, ou seja, que adopte uma atitude de conciliação e de integração de forma a que se sinta plenamente integrada.

Como forma de fundamentar e estruturar um conjunto de estratégias que irão consubstanciar a sua prática implica que o professor/educador tenha conhecimento das interacções familiares e de que modo também estas poderão influenciar na formação da auto-estima das crianças. Torna-se, assim, pertinente reflectir sobre

teorias, conceitos, estratégias, comportamentos e práticas associadas a esta temática.

Sendo a auto-estima uma componente efectiva do auto-conceito, procurou dar-se uma perspectiva teórica do *self*, do auto-conceito e da auto-estima, os tipos de família e dos estilos educativos bem como do papel da família e do educador no desenvolvimento da auto-estima da criança.

Apesar da literatura não revelar uma definição de auto-conceito clara, concisa e universalmente aceite, Faria e Fontaine referem que existe uma certa concordância em torno da definição geral como sendo “ a percepção que o indivíduo tem de si próprio, das suas capacidades e competências em vários domínios da existência como por exemplo, o social, o cognitivo e o emocional” (1992, p. 42).

Tal como Shavelson, L'Écuyer (1978, citado em Serra, 1988) defende que o auto-conceito é uma estrutura hierarquizada e organizada que possui múltiplas facetas : é estável, avaliativo, diferenciável e tem capacidade para se desenvolver e se organizar hierarquicamente. Também Shavelson e Bolus(1982) referem que as percepções são formadas pelas avaliações e reforços das pessoas significativas, pelas auto-atribuições que o indivíduo realiza e pela experiência e interpretações do ambiente onde se inserem sendo o auto-conceito influenciado por vários factores: o aspecto físico, o nível de inteligência, as emoções, os padrões culturais, a escola, a família e o status social.

Segundo Serra (1988), a auto-estima é um dos constituintes do auto-conceito mais importante com grande impacto na prática clínica e educacional. É o constituinte efectivo do auto-conceito em que o indivíduo faz julgamentos de si próprio, associando à sua identidade sentimentos valorativos.

Katz (1995), Harter (1983) e outros referem-se à auto-estima como o modo como cada indivíduo percebe e valoriza as suas capacidades e competências – o sentimento de valor pessoal – e que se desenvolve e é fortemente influenciado pelas reacções e atitudes daqueles que o rodeiam.

**Será a interacção familiar determinante na formação da auto-estima da criança?**

Moreno e Cubero (1995), consideram a família como um contexto de socialização especialmente relevante para a criança que funciona como chave ou filtro , seleccionando a transição da mesma para outros contextos. São os pais que permitem os contactos nos primeiros anos de vida e que determinam o momento em que a criança se deve integrar na escola que deverá frequentar.

Se tivermos em conta que, a personalidade é um conjunto comportamental resultante da aprendizagem , isto é, adquirido na experiência como referem Coll e Colomina (1995), seguramente que a interacção familiar é fundamental no desenvolvimento dessas experiências .

**Os objectivos deste trabalho** foram:

- Aferir o nível de auto-estima de um grupo de crianças.
- Definir os estilos educativos dos pais.
- Averiguar em que medida os níveis das competências e de aceitação destas crianças se relacionam com os estilos educativos dos pais.

Neste quadro de relações pais-filhos, procurou-se verificar a existência de uma relação de causalidade entre a prática educativa dos pais e os níveis de auto-estima das crianças.

Após termos feito a análise dos resultados, iremos agora tentar sintetizar os dados mais significativos e, simultaneamente, procurar respostas para o problema.

O primeiro objectivo visou **aferir o nível de auto-estima de um grupo de crianças do Ensino Pré-Escolar**. Este levantamento de dados foi feito através da aplicação da Escala Pictográfica de Susan Harter e Robin Pike (Anexo G) a um grupo de 20 crianças (9 rapazes e 11 raparigas), com idades compreendidas entre os 4 anos e 8 meses e os 5 anos e 6 meses, relativamente a domínios específicos ( Níveis de Competência Cognitiva e Física e Níveis de Aceitação Materna e pelos Pares).

A partir da análise dos dados obtidos através da Escala Pictográfica de Susan Harter e Robin Pike (Anexo G), pudemos constatar que:

- Relativamente aos **valores obtidos, individualmente**, por cada criança **apenas duas apresentaram valores inferiores a 2.00 ( valor que corresponde a uma média auto-estima )**.

Uma **criança do sexo feminino** apresentou o valor **1.83** na subescala de **aceitação pelos pares**; uma **criança do sexo masculino** apresentou o valor **1.83** na **subescala de aceitação materna** . Neste caso, como profissional de educação seria fundamental analisar os factores que levam a este resultado e agir em conformidade. Relativamente à criança do sexo feminino: será uma criança que tem dificuldade em se relacionar com as outras crianças e mesmo com os adultos? Tem tendência a isolar-se? É uma criança tímida? ; Quanto à criança do sexo masculino : Qual será o seu contexto familiar? Sentirá falta de atenção e de apoio familiar?

- Quanto aos **valores médios obtidos para as raparigas e rapazes nas quatro subescalas** foram:

VALORES MÉDIOS DA AUTO-ESTIMA		VALORES MÉDIOS DA AUTO-ESTIMA	
PARA OS <u>RAPAZES</u>		PARA AS <u>RAPARIGAS</u>	
Competência Cognitiva	- 3.63	Competência Cognitiva	- 3.63
Aceitação pelos Pares	- 2.98	Aceitação pelos Pares	- 2.63
Competência Física	- 2.77	Competência Física	- 3.27
Aceitação Materna	- 2.83	Aceitação Materna	- 3.22

- Quer os **rapazes**, quer as **raparigas** apresentam **valores médios elevados de auto-estima** .

Numa primeira abordagem é possível inferir que, as crianças revelam uma auto-estima (forma como cada indivíduo percepção e valoriza as suas capacidades e competências) positiva porque demonstram uma opinião positiva sobre si mesmos e sobre as suas habilidades e revelam bons índices de integração. Então, de acordo com Harter (1983), estas crianças deverão ser optimistas, alegres e genericamente competentes nas suas actividades. Segundo James (1892, citado em Serra, 1988) se o ser humano se sentir competente para atingir o que pretende , fará de si próprio uma avaliação positiva e terá , por conseguinte, uma boa auto-estima. No entanto , será sem dúvida importante referir que a auto-estima infantil é a configuração organizada da sua própria imagem, que as crianças vão identificando a partir da percepção das suas capacidades mas, também, das suas limitações.

De referir que a comparação da noção de competência e aceitação das crianças com a avaliação dos professores/educadores sobre os mesmos, podem fornecer informações muito úteis. Tais comparações resultam na identificação de três grupos de crianças : a) aquelas cuja percepção da sua própria competência é congruente com a do educador; b) aquelas que se vêem a elas próprias como menos competentes do que o educador considera; c) aquelas que se vêem a si próprias como mais competentes do que os educador considera. É fundamental identificar as crianças cujas percepções são aparentemente precisas e aquelas que podem ter uma visão irreal das suas competências e aceitação. Tendo em conta que o objectivo é ajudar a criança a desenvolver uma noção realista das suas habilidades, esta informação poderá ser muito reveladora. Será pois fundamental, o educador avaliar a criança nas mesmas dimensões e nos mesmos itens.

- Na **subescala de Competência Cognitiva** os **valores são iguais** quer para **rapazes**, quer para **raparigas (3.63)**.

Possivelmente a existência, na sala, de estratégias de cooperação para a aprendizagem e objectivos comuns, esbatendo estratégias de competitividade, aliadas a uma grande semelhança de critérios em casa e na escola no que se refere ao estímulo de actividades no domínio cognitivo, terão sido contributos decisivos para os valores elevados na subescala de competência cognitiva.

- Na **subescala de Aceitação pelos Pares**, os **rapazes** apresentam **valores mais elevados** que as rparigas.

Na subescala de aceitação pelos pares, os rapazes apresentam valores mais altos (2.98) sendo que os valores apresentados pelas rparigas são ligeiramente inferiores (2.63).

Este valores se relacionados com a posição dos pais nas respostas ao questionário (Anexo C) dando aqui enfoque às respostas às perguntas Q1 “Costuma incentivar o seu filho a convidar amigos para brincar com ele?” e Q2 “O seu filho costuma dormir em casa de amigos?”, poder-nos-ão ajudar a compreender os valores obtidos na subescala de aceitação pelos pares.

Assim, quanto à primeira questão 47,4% dos pais “poucas vezes” incentivaram os seus filhos a formularem esse convite.

Quanto à segunda questão, verificou-se que 84,2% dos pais responderam que essa situação “raramente” se verificava.

Relativamente à última questão do questionário e apesar de os pais considerarem como um dos aspectos importantes a capacidade de relacionamento (94,7%), estes relativamente à resposta às questões acima referidas não são potencializadores desse relacionamento. No entanto, muitas famílias consideram fundamental o papel da escola na integração e socialização da criança, em que o contacto directo do seu filho com outras crianças é feito diariamente num espaço que não a família.

Observa-se que aqui é nítida a influência familiar que leva a criança a fazer de si mesma uma avaliação, porventura menos positiva se comparada, por exemplo, com as competências.

- As **raparigas** apresentam **valores mais elevados (3.27)** que os **rapazes (2.77)** na subescala de **Competência Física**.

Esta constatação contraria as posições de Fontana (1991) para o qual, sendo a diferença de sexos um dos factores que determinam a auto-estima, defende que as raparigas possuem níveis mais baixos de auto-estima do que os rapazes, em consequência de factores culturais e do “status” geral das mulheres na sociedade.

Por seu lado, Harter (1985), também, encontrou diferenças na auto-estima tendo constatado que, ao nível da subescala de competência atlética, os rapazes apresentam valores mais elevados do que as raparigas. Segundo Harter (1985), as razões explicativas para esta constatação radicavam em estereótipos sexuais ligados à divisão social entre papéis masculinos e femininos, sendo que os rapazes eram melhores atletas e as raparigas melhor comportadas.

Para Hutt (1978) essa divisão de papéis e estereótipos sexuais parecem estar directamente relacionados e ser consequência quer do comportamento dos pais em relação aos filhos, quer dos valores sociais transmitidos pelos meios de comunicação verbais e escritos.

É difícil avançar quaisquer razões explicativas devidamente fundamentadas para justificar os dados obtidos.

Na sociedade ocidental actual, constata-se um maior nivelamento no que se refere às competências físicas entre os sexos. Este facto poderá estar relacionado com a

mudança de mentalidade quanto aos estereótipos sexuais que dizem respeito à existência de uma divisão social entre papéis femininos e masculinos. As raparigas desempenham, de um modo geral com a mesma eficácia que os rapazes, actividades relacionadas com destrezas e competências do ponto de vista físico. As raparigas cada vez mais têm um papel activo e positivo nos desportos colectivos e de alta competição e em desportos em que os homens se evidenciavam. Estes factores poderão influenciar a forma como os pais educam os filhos e os incentivam em actividades e desportos independentemente de serem rapaz ou rapariga.

Por outro lado — embora os elementos extrínsecos ao conjunto de pessoas que significam algo para as crianças, não assumam nestas idades um significado relevante no desenvolvimento da auto-estima — os meios audiovisuais, ao glorificarem socialmente todo um conjunto de atletas femininas (portuguesas e estrangeiras), contribuem, de alguma forma, para o esbatimento de estereótipos sexuais e para o incremento do sentimento de competência atlética das raparigas.

É curioso salientar, também, que Santos (1996) — numa investigação sobre o auto-conceito de uma amostra de crianças portuguesas que pertenciam ao 1º ano de escolaridade — encontrou valores substancialmente mais elevados para raparigas do que para os rapazes na subescala de competência física.

- Na **subescala de Aceitação Materna**, as **raparigas** apresentam **valores mais elevados (3.22)** que os **rapazes (2.83)**.

Na subescala de aceitação materna as raparigas apresentam valores mais elevados do que os rapazes.

Não parece que se possa retirar grandes inferências deste facto constatado, já que a actuação das mães com os seus filhos é bastante parecida (Moreno e Cubero, 1995).

Poder-se-ia ir mais além na análise deste dado se fosse possível analisar o conjunto total de relações que se estabelecem entre os diferentes membros da família — pai, mãe e irmãos uma vez que a família funciona como um sistema, como uma estrutura que engloba uma rede de influências recíprocas, entre os diferentes membros que a compõem (Moreno & Cubero, 1995).

#### VALORES MÉDIOS DA COMPETÊNCIA ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS

Rapazes - 3.20                      Raparigas - 3.45

#### VALORES MÉDIOS DA ACEITAÇÃO ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS

Rapazes - 2.90                      Raparigas - 2.92

- **As raparigas têm valores médios mais elevados nas subescalas de Competência e Aceitação.**
- **A nível da Aceitação, os valores obtidos por rapazes e raparigas são sensivelmente os mesmos, mas a sua cotação está em ambos os grupos ligeiramente abaixo dos 3.00.**
- **No conjunto das crianças (rapazes e raparigas), os valores médios da escala de Competência (cognitiva e física) são superiores aos da escala de Aceitação ( pelo pares e materna).**

De acordo com Harter (1987), a auto-estima deriva mais da apreciação que a criança tem das suas competências do que o suporte social que recebe dos outros. Uma das interpretações relativamente aos dados acima apurados é a de que nestas idades as crianças terão maior facilidade em interpretar aspectos relacionados com as suas competências ou incompetências que se relacionam com as suas rotinas e actividades diárias do que aqueles que estarão relacionados com a sua aparência física e com as relações que estabelece com os outros por terem um carácter mais subjectivo e de difícil interpretação . Segundo Harter, as crianças mais novas não vêem a aceitação social como uma competência ou um domínio que envolve a competência. A criança tem amigos ou não, a mãe gosta dela ou não, mas isto não é algo que se faça bem ou mal e que possa ser visto como uma habilidade, no mesmo sentido das actividades físicas ou cognitivas, daí ser mais difícil a sua interpretação. Refere também que as pontuações obtidas são geralmente maiores para as subescalas de competência do que para as subescalas de aceitação social.

Relativamente ao segundo **objectivo – definir quais os tipos de família e os estilos educativos dos pais – pretendeu-se avaliar em que medida os pais criam situações favoráveis ao desenvolvimento das competências (físicas e cognitivas) e de aceitação (materna e pelos pares) assim como os seus estilos educativos, como possível factor determinante no desenvolvimento da auto-estima dos seus filhos.**

As dez questões formuladas no questionário pretenderam testar as seguintes variáveis:

- Se ao pais são agentes facilitadores da aceitação dos seus filhos pelos outros;
- O posicionamento dos pais face á responsabilização;
- Se os pais potenciam a autonomia das crianças;
- Se respeitam as opiniões dos filhos e se negoceiam as regras;
- As competências que potenciam;
- O nível de aceitação, acompanhamento e participação dos pais em actividades que interessam à criança;
- Quais os aspectos que consideram mais importantes no desenvolvimento dos seus filhos.

Pela análise ao questionário verificou-se que a **percentagem de mães que responderam ao questionário foi de 68,5% e a dos pais foi de 31,5%**. A este facto poderá ser não ser alheia a circunstância de que habitualmente é a mãe que , não só acompanha as crianças ao jardim de Infância como é normalmente a interlocutora perante a Educadora.

Numa caracterização etário-profissional poder-se-á dizer que **são pais que se encontram maioritariamente na faixa etária dos 30-39 anos**. Constatou-se que cerca de 73,7 % dos pais/mães que responderam ao questionário possuem um grau académico de nível superior.

Estes **pais procuram potenciar a autonomia dos seus filhos**, o que é verificável pelas respostas à questão Q4 “Incentiva o seu filho a desenvolver, de forma autónoma, todo um conjunto de actividades tais como: vestir-se, despir-se, calçar-

se, atar os atacadores, lavar-se?”. **A totalidade dos pais responderam que incentivavam os seus filhos “muitas vezes”**. Podemos concluir que há uma preocupação e interesse relativamente a este aspecto da educação e que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia pessoal.

Por outro lado, **respeitam as opiniões dos filhos nas decisões familiares (84,2% responderam “muitas vezes”** à questão Q5 “Nas decisões familiares respeita as opiniões do seu filho?”), sendo as mães as que respeitam mais essas opiniões (92,3 %).

**Dão grande relevância à existência de regras claras e consistentes no relacionamento com os seus filhos, já que 94,7% dos pais responderam que atribuem muita importância à existência dessas regras claras e consistentes no relacionamento pais / filhos.**

Relativamente aos dados obtidos nas questões Q5 e Q9 e como já foi referido, a maior parte destas famílias ao respeitar as opiniões dos seus filhos e ao considerarem importante a existência de regras claras e consistentes na sua educação terão maior facilidade em educar os seus filhos baseando-se em regras e valores de comportamento aceites de uma forma consciente pelos elementos que constituem o núcleo familiar.

Este binómio dinâmico poderá ser indicador do estilo educativo da maior parte destas famílias. Trata-se, possivelmente, de famílias orientadas para a pessoa onde, no dia-a-dia, se defende o respeito mútuo — por via do recurso ao diálogo e à interacção — e a responsabilidade global.

São pais que **contribuem, de uma forma significativa, para a potenciação da competência física dos seus filhos – Q7 (89,5% dos pais afirmam que vão “muitas vezes” com os seus filhos para espaços verdes onde eles possam desenvolver a sua capacidade de destreza motora).**

Porém, **não elegem a competência física como um dos três aspectos mais importantes no desenvolvimento dos seus filhos.** Parece que os pais criam o meio apto para o desenvolvimento da competência física, sem que lhe atribuam uma relevância significativa no desenvolvimento dos seus filhos.

Esses pais **demonstram uma grande preocupação com a “aceitação”** já que na Q10 **elegeram a “capacidade de relacionamento”, como o aspecto mais importante no desenvolvimento dos seus filhos.**

Porém, quando responderam à questão Q2 “O seu filho costuma dormir em casa de amigos?”, 10,5% dos pais responderam que “poucas vezes” e 84,2% responderam que “raramente”.

Do mesmo modo, quando responderam à questão Q1 “Costuma incentivar o seu filho a convidar amigos para brincar com ele?”, verificou-se que 47,4% dos pais responderam que “poucas vezes” e 10,5% que “raramente”.

Existe, assim, **uma dissonância entre o considerarem a “capacidade de relacionamento” como o aspecto mais importante no desenvolvimento do seu filho e a sua atitude face ao relacionamento dos filhos com os amigos.**

Esta dissonância poderá, eventualmente, ser parcialmente atenuada se utilizarmos um factor correctivo à resposta à questão “O seu filho costuma dormir em casa de amigos?”.

Embora, creiamos que essas respostas configuram, efectivamente, um posicionamento educativo dos pais, poderemos, no entanto, procurar as razões dessa posição dos pais em factores culturais já que, na sociedade portuguesa, não é hábito dos pais deixarem os filhos dormirem frequentemente em casa de amigos.

O facto de as crianças fazerem amizades na escola e conviverem diariamente com muitas crianças, adultos e comunidade envolvente poderá ser, para muitos pais um factor de integração importante para o desenvolvimento da capacidade de relacionamento do seu filho.

Por outro lado, e sem prejuízo desse elemento correctivo, poderemos inferir que o facto dos **pais terem eleito a capacidade de relacionamento como o aspecto mais importante no desenvolvimento dos seus filhos — os outros dois aspectos foram a autonomia e a capacidade criativa** — se poderá configurar como um posicionamento pedagogicamente correcto, que não uma atitude educativa real ou, como diz Diogo (1998), os pais acabam por interiorizar algum do discurso docente que é devolvido em situações de questionário e/ou entrevista, no qual o discurso dos pais é um discurso pedagógico, um discurso que revela conhecimentos

pedagógicos e que poderá estar relacionado também com alto nível de habilitações escolares da generalidade dos pais.

Numa primeira análise, que **as preocupações destes pais, relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos, visam essencialmente aspectos relacionais e de autonomia. Preocupam-se com o desenvolvimento de competências que possibilitem a inserção dos filhos na sociedade e no mundo, de um modo autónomo**, menos dependente. **Atribuem**, simultaneamente, **grande importância à capacidade criativa** como forma de potenciar a expressão de sentimentos e atitudes que possibilitem um desenvolvimento da criança nos vários domínios.

Não obstante as considerações atrás focadas, **parece correcto afirmar-se que estes pais serão, na acepção de Papalia (1998), pais democráticos já que respeitam a opinião dos filhos na tomada de decisões, adoptam regras claras e consistentes, exigem dos filhos de acordo com as suas capacidades.**

Também a psicóloga entrevistada, salienta o benefício das trocas relacionais e da qualidade dessas mesmas trocas , em que os factores e critérios que estão radicados nas famílias influenciam directa ou indirectamente a formação da auto-estima. Considera um clima emocionalmente acolhedor fundamental e que a transmissão de regras e limites pelos pais não devem ser impostas mas sim negociadas.

**Caracterizados e analisados os tipos de atitudes dos pais que responderam ao questionário, iremos agora caracterizar os respectivos estilos educativos.**

Parece que **constituem famílias de estruturação flexível** — na expressão de Laytrey (citado em Diogo, 1995) — **já que tendencialmente procuram adoptar as regras às situações.**

**Adoptam um estilo educativo contratualista** — na definição de estilos educativos de Kellerhals e Montandon (1991, citado em Diogo, 1995) — o qual **tem como objectivo a auto-regulação (autonomia e responsabilidade) e sensibilidade (criatividade e ter ideais). A autoridade exercida pelos pais baseia-se mais na negociação do que na coerção, onde existe uma relação aberta com os agentes educativos exteriores.**

Ao analisar-se os tipos de estilos educativos de Baumrind (1975, citado em Papalia, 1998) — Modelo autoritário, modelo permissivo e modelo autoritativo — se pretendermos enquadrar a prática educativa dos pais que responderam ao inquérito, nas categorias de Baumrind, então concluiremos que o **estilo educativo dos pais será o autoritativo em que os pais , para além de afectuosos, combinam o controle com o incentivo, promovem o diálogo e respeitam a opinião dos filhos.** De referir que estes, em idade pré-escolar tendem a ser mais auto-confiantes, auto-controlados, auto-assertivos, exploradores e satisfeitos.

Poderemos definir estas **famílias que responderam ao inquérito como famílias abertas e autónomas**, segundo as definições de Kellerhals e Montandon (1992), **porque procuram através da negociação desenvolver a autonomia, criatividade e sensibilidade dos seus filhos.**

**Iremos agora tentar responder ao problema: “Será a interacção familiar determinante no desenvolvimento da auto-estima?”**, recordando algumas das conclusões que temos vindo a inferir ao longo deste capítulo

Neste estudo as crianças apresentam níveis elevados de auto-estima, revelando uma auto-estima positiva. As crianças que responderam às questões da Escala de Susan Harter e Robin Pike poderão definir-se de um modo geral, auto-confiantes, autónomas, satisfeitas, auto-controladas e auto-assertivas.

- Os pais enquadram-se em famílias de estruturação flexível (adoptam as regras às situações), sendo famílias abertas que adoptam estilos educativos contratualistas e autoritativos.

Os pais são afectuosos, promotores do diálogo com os filhos, respeitando as suas opiniões e combinando o controle com o incentivo.

- Segundo a literatura, esse tipo de famílias e estilos educativos adoptados pelos pais contribuem para os elevados níveis de auto-estima dos seus filhos.

Na opinião de Helena Águeda Marujo , doutorada em Psicologia são estas famílias que adoptam um estilo democrático em que a mãe e o pai , muito embora detentores do poder , sabem partilhá-lo com os seus filhos, adequando a dose à idade, níveis de desenvolvimento e situação. Sempre que possível, os filhos são chamados para

dar opiniões e tomar decisões colectivas, próprias à família. Conseguem um grau óptimo de flexibilidade, respeito e colaboração, já que são sensíveis aos sentimentos dos outros e os respeitam — mas, claro, respeitando-se também a si. São confiantes, têm uma elevada imagem de si, e acabam por ter filhos essencialmente responsáveis, autónomos, auto-disciplinados, que se sentem amigos dos pais e ao seu nível de todas as vezes que se sentem ouvidos e respeitados. São crianças seguras, sem medo, motivadas, desejosas de cooperarem, já que se sentem alvo de valor e reconhecimento.

Segundo Papalia (1998), são os filhos dos pais democráticos que possuem as características mais desejáveis na nossa cultura. Atribui-se, deste modo, a estes pais — através da existência de normas claras e consistentes; da exigência, de acordo com a capacidade do filho; da consideração e respeito pelas opiniões deste, na tomada de decisões — os altos níveis de auto-controle e de auto-estima que as crianças apresentam, bem como a capacidade de enfrentar situações novas com confiança, iniciativa e persistência nas tarefas iniciadas. Por outro lado, revelam-se crianças autónomas, carinhosas, muito interactivas e com facilidade no relacionamento social. Como tal, considera que as suas atitudes e práticas dos pais contribuem e são factor determinante do desenvolvimento da auto-estima das crianças.

Segundo Baumrind (1971, citada em Papalia, 1998), poder-se-á definir os pais que contribuem para um elevado grau de auto-estima por parte dos seus filhos, como sendo, pais que educam com autoridade, são democráticos e rígidos, não deixando de ser afectuosos.

De acordo com Papalia (1998), educar com autoridade parece aumentar a competência das crianças e, como já foi referido, quanto mais competentes se julgarem, maior será o grau da sua auto-estima.

**A partir dos dados obtidos podemos aferir que neste estudo de caso estas crianças revelaram uma auto-estima positiva que poderá estar relacionada, directamente ou indirectamente com os tipos de família e estilos educativos dos pais, vindo confirmar a relação que tendencialmente se estabelece na literatura entre uma auto-estima positiva e determinados tipos de família e estilos educativos dos pais.**

Poderemos ,sem dúvida, referir que existe uma bidireccionalidade entre pais e filhos, porque filhos com uma auto-estima positiva (auto-confiantes, cooperantes e competentes) possuem características que encorajam os pais a serem afectuosos, firmes ,mas democráticos, facilitando assim a sua prática educativa.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta dissertação pretende desde o início contribuir para que o profissional de educação adopte no seu dia-a-dia de interacção com a criança todo um conjunto de procedimentos estruturantes que permitam o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Para fundamentar e estruturar um conjunto de estratégias implica que o Educador de Infância tenha conhecimento do ambiente familiar das crianças com quem lida diariamente permitindo, assim, uma prática ajustada através de uma pedagogia diferencial adequada aos interesses, aptidões e características de cada criança.

O Infantário onde foi realizado este estudo não constituirá uma amostra representativa das instituições deste tipo que nos permita tirar conclusões generalizáveis, no entanto, pode ser considerado como um observatório, pelo que os dados obtidos e respectivas análises podem constituir um contributo importante apontando sugestões que possam ser úteis para os docentes, sugerindo novas práticas que esperamos que possam contribuir para um melhor e mais eficaz delineamento das estratégias de observação e avaliação da criança e um melhor e mais eficaz relacionamento com as famílias.

É nesse sentido, que se apresenta, com base neste estudo, um conjunto de conclusões e recomendações que se afiguram mais significativos e sobre os quais importa tecer algumas considerações :

- A avaliação é utilizada para reorientar e ajudar a planear o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, levando o educador a regular a sua actividade.
- No entanto, existem dados relacionados com a personalidade das crianças que não estão referenciados nas fichas de avaliação usualmente utilizadas para avaliar as competências das crianças de acordo com as diversas faixas etárias.

- Através de uma maior diversificação de instrumentos e técnicas de avaliação é possível obter estes dados de uma forma mais organizada e sistemática.
- A utilização das Escalas Pictográficas de Percepção de Competência e Aceitação Social das Crianças permitiu, neste estudo, obter dados relativamente a um grupo de crianças dos 5 anos relativamente a domínios específicos (níveis de competência e níveis de aceitação) cujos valores médios revelam uma auto-estima positiva.
- Estas escalas serão, sem dúvida, um instrumento a utilizar pelos educadores de forma a obter dados individuais de cada criança para identificar aspectos fundamentais relacionados com a sua auto-estima que poderão ser indicadores de factores que necessitam de ser analisados e trabalhados individualmente com cada criança.
- Através da articulação das respostas das crianças à Escala de Susan Harter e Robin Pike, com as respostas ao questionário e com os dados resultantes da entrevista a uma psicóloga foi possível obter um conjunto de dados que – após terem sido enquadrados teoricamente – foi possível dar resposta ao problema.
- Auto-estima é o modo como cada indivíduo percebe e valoriza as suas capacidades e competências. É ter consciência do seu valor pessoal, acreditar, respeitar e confiar em si. Começa a formar-se na infância, sendo influenciada pela forma como as outras pessoas nos tratam. Ou seja, os adultos são o espelho em que a criança se olha.
- Estilos educativos democráticos, com limites e regras firmes e com padrões de justiça e não de opressão, ajudam a criança a desenvolver a confiança em si própria pois sentir-se-á segura do ponto de vista emocional. Modelos educativos baseados no autoritarismo ou na permissividade contribuem para o desenvolvimento de um baixo auto-conceito.
- Os modelos positivos são importantes: pais e educadores com um bom auto-conceito vão transmitir imagens positivas à criança e constituírem um bom exemplo.
- É fundamental encorajar a criança a desempenhar algumas tarefas sozinha, desde que adequadas ao seu nível de desenvolvimento; deixá-la experimentar, deixá-la errar, encarando sempre os insucessos como

oportunidades de aprendizagem (erro construtivo). Deste modo a criança irá aceitar-se a si própria com as suas virtudes e limitações, estando assim a alimentar a sua auto-estima.

- Converter a relação da família numa série de ordens, regras e obrigações é cair numa péssima rotina. Não se deve esquecer como pode ser valioso compartilhar com as crianças uma variedade de actividades de entretenimento. Por exemplo, passear no parque, praticar um desporto, ler um livro, fazer um bolo juntos. Todas estas são actividades que permitem interacção e diálogo entre pais e filhos.
- Quando os pais formam os seus filhos com auto-estima elevada, estão formando pessoas que se amam, ou seja, pessoas que cuidam da saúde, que se aceitam, se respeitam e se fazem respeitar, que se sentem seguras de si e que reconhecem os seus valores e virtudes assim como as suas limitações.
- De salientar que , embora a amostra – quer das crianças, quer dos pais - não tenha sido significativa e se tenham verificado , por parte dos pais, algumas respostas que indiciaram um discurso pedagogicamente correcto (factor que poderá estar relacionado com a formação académica superior da maioria dos pais que responderam ao questionário, o que os levará a estar bem informados teoricamente relativamente a estes assuntos) se verificou com alguma nitidez que a interacção familiar desempenha um papel importante no desenvolvimento da auto-estima.
- De sublinhar que não nos foi possível encontrar explicação para um conjunto de dados apurados, nomeadamente:
  - O aparecimento, nas raparigas, de valores médios de Competência e Aceitação superiores aos dos rapazes.
  - As raparigas apresentarem valores mais elevados que os rapazes na subescala de Aceitação Materna.

Pensamos que só uma abordagem global da estrutura familiar, uma análise dinâmica e articulada dessa estrutura, que engloba uma rede de influências recíprocas entre os diferentes membros que a compõem nos poderia ajudar na procura de uma explicação fundamentada desses dados.

Possivelmente um estudo mais aprofundado, alargando a base que constituiu a amostra e um questionário mais detalhado e pormenorizado, poder-nos-ia indicar

algumas pistas para encontrar uma explicação plausível para aquelas duas questões.

- Sugerimos que este trabalho seja aplicado a crianças com a mesma idade e de meios socioeconómicos diversos em Jardins de Infância do mesmo agrupamento, procurando analisar os dados recolhidos e compará-los com os aqui apresentados.
- Seria também interessante fazer este estudo, no mesmo espaço educativo, a crianças de faixas etárias diferentes e respectivos pais.

Uma criança com uma boa auto-estima e que confia nas suas capacidades irá apresentar perante o mundo que a rodeia uma atitude positiva e de descoberta essencial para o seu desenvolvimento cognitivo e afectivo. Por outro lado, uma criança que não sinta confiança nas suas próprias capacidades, que tenha demasiados medos e se sinta insegura, verbalizando frequentemente sentimentos de incompetência, irá diminuir o número de experiências sobre o meio que a rodeia, não arriscando e desistindo, o que trará consequências negativas para o seu desenvolvimento.

Quando se avalia o auto-conceito há que ter em conta diversos critérios que concorrem para que cada criança desenvolva uma auto-percepção mais ou menos positiva: aparência física, competência atlética, competência académica (aquisição de competências formais e/ou informais), aceitação social e sentimento de bem-estar.

Encontrar momentos verdadeiros de comunicação, na família e em meio escolar, onde todos os elementos podem comunicar vivências e partilhar emoções, os seus sucessos e insucessos são fundamentais.

Se o nosso objectivo é criar crianças felizes que se transformem em adultos realizados, será então fundamental que estas se sintam confiança nas suas capacidades e que gostem de si. Uma criança que se sinta amada e valorizada, com espaço para aprender com os seus erros e continuar a evoluir, capaz de perceber os limites, mais facilmente se sentirá integrada nos espaços sociais em que se movimenta – família, escola e amigos.

Há que aproveitar as rotinas e as oportunidades do dia-a-dia para que cada criança goste de si e esteja bem consigo própria de forma a poder querer estar com o outro e descobrir o mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, C. (2000). *A Auto-Estima* (1ª ed.). Lisboa: Colecção Conviver .
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of Social Research*. New York : The Free Press.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1995). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burns, R. B. (1986). *The Self Concept : Theory, Measurement, Development and Behavior*. New York: Longman
- Caride, J. A. & Meira, P. A. (1995). *A Perspectiva Ecológica: referências para o conhecimento e a praxis educativa*. In *Novas metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Castro, C. M. (1978). *A Prática da Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Coll, C., & Colomina, R. (1995). *Interação entre Alunos e Aprendizagem Escolar*. In César et al. *Desenvolvimento Psicológico e Educacional*. Lisboa: Artes Médicas.
- Coll, C., & Palácio, J., & Marchesi, A., (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação — Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Dias de Carvalho, A (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação* (3ª ed).Porto : Afrontamento.
- Diogo, A. M. (1998). *Famílias e Escolaridade*. Lisboa: Edições Colibri.

- Diogo F. (1995). *Os pobres face à Exclusão: Análise de um bairro social em Ponta Delgada* (Dissertação de Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa). Lisboa. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas).
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1992). *Estudo de Adaptação do Self Description Questionnaire III (SDQ III) a Estudantes Universitários*. *Psicológica*, 8, 41-49.
- Fontana, O. (1984). *Personalidade e Educação*. Lisboa: Livros do Horizonte.
- Fontana, D. (1991). *Psicologia para Professores*. São Paulo: Editora Manolo.
- Gécas, V. (1982). *The self-concept*. *Annual Review of Sociology*, 8, 1- 33.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora
- Goode, W. & Hatt, P. K. (1968). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional.
- Harter, S. (1982). *The perceived competence scale for children*. *Child Development*. Denver: University of Denver
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for Children*. Denver: University of Denver
- Harter, S. (1989). *Effectance Motivation Reconsidered Toward a Developmental Model, Human Development* (pp 21; 34-64). Denver.
- Harter, S. (1979). *The Competence Scale for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R. (1981). *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*.
- Hattie, J. (1992). *Self concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hutt, C. (1978). *Sex-role differentiation in social development*. In H. McGurk (Ed.), *Issues in Childhood Social Development*. Cambridge: University Press.
- Katz, L. G. (1995) . *Talks with Teachers of Young Children*. New Jersey: A Bux Publishing Corporation Norwood.

- Ketele, J. M. & Roegiers X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados : Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa Instituto Piaget.
- Lalande, A. (1996). *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lessard-Hébert, M. (e outros) (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lourenço, O. M. (1996). *Educar hoje crianças para o amanhã*. Porto Editora.
- Ludke, M.; André, M. (2005). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editorial Pedagógica e Universitária.
- Maccoby, E. (1980). *Social Development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Mata, L. & Peixoto, F. (1993). *Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito*. *Análise Psicológica*, 409-412.
- Moreno, M. C., e Cubero, R. (1995). *Relações sociais nos anos pré-escolares: Família, Escola, Colegas*. In César et al. *Desenvolvimento Psicológico e Educacional*. Lisboa: Artes Médicas.
- Neto, F. (1986). *Escala de consciência de si próprio* (adaptação portuguesa). *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 13-21.
- Papalia, D. & Wenkos, S. (1998). *O Mundo da Criança* (2ª ed.). Makron Books ( pp. 351-360, 441-442, 445-446).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Ed. Gradiva. (Tradução do original em língua francesa *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*. Paris: Dunod,1995).
- Rodrigues-Lopes, A. (1997). *Contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade actual*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Santos, S. (1996). *O auto-conceito em crianças do primeiro ano*. (Monografia de fim de curso). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Selltiz, O. et al. (1974). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Serra, A. (1988b). *O Auto-conceito*. *Análise Psicológica*, 2, 101-110.
- Serra, A. (1986a). *O Inventário Clínico do Auto-conceito*. *Psiquiatria Clínica* (7), 2, 67-84.
- Serra, A. (1986b). *A Importância do Auto-conceito*. *Psiquiatria Clínica* (7), 2, 57-66.
- Serra, A. (1988a). *Atribuição e Auto-conceito*. *Psychologica*, 1, 127-141.
- Serra, Adriano V. (1988b). *O Auto-conceito*. *Análise Psicológica*, 2, 101-110.
- Serra, V. & Matos, A. & Firmino, H. (1986). *Influência das Relações pais / filhos no Auto-conceito* (Trabalho apresentado no dia 11 de Novembro de 1986, no Porto, no “I Encontro Ibérico da Terapia Comportamental”).
- Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). *Self-concept: the interplay of theory and methods*. *Journal of Educational Psychology* (74), 1, 3-17.
- Soares, E. (2002). *Metodologia Científica*. São Paulo : Atlas.
- Veiga, F. (1988). *Disciplina moderna, auto-conceito e rendimento escolar*. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.
- White, E. G. (1979). *Orientação da Criança*. Sacavém: Publicações Atlântico, S.A.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zimbardo, P. O. (1972). *A Timidez*. Edições 70.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – ITENS DA ESCALA PICTOGRÁFICA**

ITENS DA ESCALA PICTOGRÁFICA DA PERCEPÇÃO  
DE COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL  
PARA CRIANÇAS

PRÉ ESCOLA E JARDIM DE INFÂNCIA  
- SEXO FEMININO –  
SUSANA HARTER E ROBIN PIKE

1980

UNIVERSIDADE DE DENVER

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA, 1994

Item 1

Esta menina é muito boa a fazer puzzles		
És sempre assim?	Ou	És só às vezes?
4		3

Esta menina não é muito boa a fazer puzzles		
És só às vezes?	Ou	És sempre assim?
2		1

Item 2

Esta menina tem muitos amigos para brincar		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
4		3

Esta menina não tem muitos amigos para brincar		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
2		1

Item 3

Esta menina não é muito boa a andar de baloiço sozinha		
És sempre assim?	Ou	És só às vezes?
1		2

Esta menina é boa a andar de baloiço sozinha		
És só às vezes?	Ou	És sempre assim?
3		4

Item 4

A mãe desta menina não sorri muito para ela		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
1		2

A mãe desta menina sorri muito para ela		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
3		4

Item 5

Esta menina costuma ter recompensas nos seus trabalhos		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
4		3

Esta menina não costuma ter recompensas nos seus trabalhos		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
2		1

Item 6 - A

Esta menina passa muitas noites em casa dos amigos		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
4		3

Esta menina não passa muitas noites em casa dos amigos		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
2		1

Item 6 – B

Os outros meninos não partilham os brinquedos com esta menina		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
1		2

Os outros meninos partilham os brinquedos com esta menina		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
3		4

Item7

Esta menina é muito boa a preparar		
És sempre assim?	Ou	És só às vezes?
4		3

Esta menina não é muito boa a preparar		
És só às vezes?	Ou	És sempre assim?
2		1

Item 8

A mãe desta menina leva-a a muitos sítios onde ela gosta de ir		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
4		3

A mãe desta menina não a leva a muitos sítios onde ela gosta de ir		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
2		1

Item 9

Esta menina não sabe o nome de muitas cores		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
1		2

Esta menina sabe o nome de muitas cores		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
3		4

Item 10

Esta menina tem muitos amigos que joguem com ela		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
4		3

Esta menina tem poucos amigos que joguem com ela		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
2		1

Item 11

Esta menina não é muito boa a apertar os atacadores		
És sempre assim?	Ou	És só às vezes?
1		2

Esta menina é muito boa a apertar os atacadores		
És só às vezes?	Ou	És sempre assim?
3		4

Item 12

A mãe desta menina cozinha muitas comidas de que ela gosta		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
4		3

A mãe desta menina cozinha poucas comidas de que ela gosta		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
2		1

Item 13

Esta menina não é muito boa a contar		
És sempre assim?	Ou	És só às vezes?
1		2

Esta menina é muito boa a contar		
És só às vezes?	Ou	És sempre assim?
3		4

Item 14

Esta menina não tem muitos amigos com quem brincar no recreio		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
1		2

Esta menina tem muitos amigos com quem brincar no recreio		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
3		4

Item 15

Esta menina é boa a saltar ao pé coxinho		
És sempre assim?	Ou	És só às vezes?
4		3

Esta menina não é boa a saltar ao pé coxinho		
És só às vezes?	Ou	És sempre assim?
2		1

Item 16

A mãe desta menina lê-lhe pouco		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
1		2

A mãe desta menina lê-lhe muito		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
3		4

Item 17

Esta menina não conhece as letras todas		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
1		2

Esta menina conhece as letras todas		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
3		4

Item 18

Esta menina é muitas vezes convidada para brincar com os outros meninos		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
4		3

Esta menina não é muitas vezes convidada para brincar com os outros meninos		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
2		1

Item 19

Esta menina não consegue correr muito depressa		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
1		2

Esta menina consegue correr muito depressa		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
3		4

Item 20

A mãe desta menina brinca muito com ela		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
4		3

A mãe desta menina brinca pouco com ela		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
2		1

Item 21

Esta menina sabe qual é a primeira letra do seu nome		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
4		3

Esta menina não sabe qual é a primeira letra do seu nome		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
2		1

Item 22 - A

Esta menina não costuma ir jantar a casa dos amigos		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
1		2

Esta menina costuma ir jantar a casa dos amigos		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim?
3		4

Item22-B

Poucos meninos querem sentar-se ao pé desta menina		
É sempre assim?	Ou	É só às vezes?
1		2

Muitos meninos querem sentar-se ao pé desta menina		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim
3		4

Item 23

Esta menina tem dificuldade a equilibrar-se só		
É sempre assim	Ou	É só às vezes?
1		2

Esta menina é muito boa a equilibrar-se só num pé		
É só às vezes?	Ou	É sempre assim
3		4

Item 24

A mãe desta menina fala pouco com ela		
É sempre assim	Ou	É só às vezes?
1		2

A mãe desta menina fala muito com ela		
É sempre assim	Ou	É só às vezes?
3		4

## ANEXO B - ESCALA PICTOGRÁFICA

### Escala Pictográfica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças Folha Individual de Cotação, Forma P-K

Nome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Sexo M F  
Grupo \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Ordem dos itens e Descrição	Competência Cognitiva	Aceitação pelos Pares	Competência Física	Aceitação Materna
1. Faz puzzles	1 _____			
2. Tem muitos amigos		2 _____		
3. Anda de baloiço			3 _____	
4. A mãe sorri para ele				4 _____
5. Faz bons trabalhos	5 _____			
6-A. Vai dormir a casa de amigos		6-A _____		
6-B. Emprestam-lhe brinquedos		6-B _____		
7. Sabe trepar			7 _____	
8. A mãe leva-o a passear				8 _____
9. Sabe nomes das cores	9 _____			
10. Tem amigos para brincar		10 _____		
11. Ata os sapatos			11 _____	
12. A mãe cozinha os pratos favoritos				12 _____
13. Sabe contar	13 _____			
14. Tem amigos no recreio		14 _____		
15. Sabe saltar ao pé coxinho			15 _____	
16. A mãe conta histórias				16 _____
17. Conhece as letras	17 _____			
18. Convidado para brincar		18 _____		
19. Sabe correr			19 _____	
20. A mãe brinca com ele				20 _____
21. Sabe a 1ª letra do nome	21 _____			
22-A. Vai jantar a casa de amigos		22-A _____		
22-B. Os amigos querem sentar-se ao pé dele		22-B _____		
23. Sabe equilibrar-se só num pé			23 _____	
24. A mãe fala com ele				24 _____
<b>Total da Coluna (Subescala)</b>	_____	_____	_____	_____
<b>Média da Coluna (Subescala) (Total dividido por 6 e 8)</b>	_____	_____	_____	_____

## **ANEXO C – QUESTIONÁRIO**

Exmo.(s) Senhor(es)

Encarregados de Educação

Vimos, por este meio, solicitar a vossa colaboração no sentido do preenchimento do questionário anexo, que faz parte de um projecto de investigação para a realização de uma Tese de Mestrado, que procura avaliar em que medida a interacção familiar é determinante no desenvolvimento da auto-estima da criança.

A vossa participação é fundamental pois permitirá urna melhor reflexão sobre este assunto.

Pede-se que respondam com a máxima sinceridade, de acordo, com o que pensam sobre o assunto, pois é de extrema importância para a qualidade deste trabalho.

Este questionário deverá ser entregue à Educadora do vosso (a) filho (a) com a máxima brevidade possível.

Agradecendo antecipadamente a vossa compreensão e disponibilidade, queiram aceitar os melhores cumprimentos e a garantia da total **confidencialidade e anonimato**.

Este questionário destina-se a servir de suporte à realização de um Projecto de Investigação para uma Tese de Mestrado, no âmbito das Ciências da Educação.

Tem carácter confidencial e os seus resultados serão apenas utilizados para o fim enunciado.

Muito obrigado pela sua colaboração.

## QUESTIONÁRIO

**Por favor leia atentamente**

### PARTE I

#### **Identificação do Pai / Mãe**

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade -----

3. Profissão -----

4. Habilitações Literárias -----

## PARTE II

Apresento-lhe, em seguida, uma lista de dez questões, às quais agradecia que respondesse.

A sua resposta deve ser assinalada com um X, apenas no espaço que corresponde à sua opinião ou atitude.

1. Costuma incentivar o seu filho a convidar amigos para brincarem com ele?

Muitas vezes

Poucas vezes

Raramente

2. O seu filho costuma dormir em casa de amigos?

Muitas vezes

Poucas vezes

Raramente

3. Qual é a sua posição relativamente à partilha de brinquedos? Deixa que...

Ele partilhe todos os brinquedos

Ele partilhe só alguns brinquedos

Não deixa que ele partilhe os brinquedos mais caros

4. Incentiva o seu filho a desenvolver, de forma autónoma, todo um conjunto de actividades, tais como: vestir-se, despir-se, calçar-se, atar os atacadores, lavar-se?

Muitas vezes

Poucas vezes

Raramente

5. Nas decisões familiares respeita as opiniões do seu filho?

Muitas vezes

Poucas vezes

Raramente

6. Costuma contar histórias ao seu filho?

Muitas vezes

Poucas vezes

Raramente

7. Costuma ir com o seu filho para espaços onde ele possa desenvolver a sua capacidade de destreza motora?

Muitas vezes

Poucas vezes

Raramente

8. Participa nessas actividades?

Muitas vezes

Poucas vezes

Raramente

9. Que importância atribui à existência de regras claras e consistentes no relacionamento com o seu filho?

Muita

Pouca

Nenhuma

10. Assinale os três aspectos que considera mais importantes no desenvolvimento do seu filho:

Capacidade Criativa

Capacidade de relacionamento

Desenvolvimento da oralidade

Colaboração nas tarefas familiares

Aquisição de conhecimentos de Matemática

Autonomia

Preocupação em relação ao meio ambiente

Competência Física

**Muito obrigado pela sua colaboração**

## ANEXO D - GUIÃO DA ENTREVISTA

BLOCO A	Objectivos Específicos	Tópicos para Perguntas
<b>Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Informar sobre a natureza e finalidade do trabalho</li> <li>- Motivar o entrevistado(a)</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial dos dados recolhidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar em linhas gerais das características do trabalho de investigação</li> <li>• Referir a importância da colaboração que vai ser prestada</li> <li>• Propor a realização da entrevista gravada</li> <li>• Solicitar a permissão de utilização dos textos da entrevista, ou partes do processo, no trabalho (os dados recolhidos terão carácter confidencial).</li> </ul>

BLOCO B	Objectivos Específicos	Tópicos para Perguntas
<b>Caracterização da Psicóloga</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha de dados pessoais e profissionais que nos permitam perceber o percurso profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar à Psicóloga que nos forneça dados sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Formação Inicial</li> <li>▪ Anos de Serviço</li> <li>▪ Situação Profissional</li> <li>▪ Opinião sobre a sua Actividade Profissional</li> </ul> </li> </ul>

BLOCO C	Objectivos Específicos	Tópicos para Perguntas
<b>Auto-Estima</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir e caracterizar o fenómeno da Auto-Estima</li>   <li>- Qual a Importância da Família para a Construção da Auto-Estima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de Auto-Estima</li> <li>• A Importância da Auto-Estima na Educação / Aprendizagem</li> <li>• Factores que influenciam a Auto-Estima</li> <li>• Critérios que influenciam a formação da Auto-Estima</li>   <li>• A importância da Família na Formação da Auto-Estima</li> </ul>

BLOCO D	Objectivos Específicos	Tópicos para Perguntas
<b>A Psicóloga</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter elementos acerca da sua actividade profissional</li>   <li>- Averiguar a opinião da psicóloga em relação à entrevista</li>   <li>- Agradecer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costuma reflectir sobre a sua actividade profissional</li>   <li>• Opinião sobre este entrevista</li>   <li>• Agradecer a sua disponibilidade</li> </ul>

## **ANEXO E - ENTREVISTA**

### **BLOCO B: Caracterização da Psicóloga**

Idade: 32 anos

Formação inicial e seu contributo para o modo como se relaciona com os pais:

- Licenciatura em Psicologia clínica pelo ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada)
- Mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica no ISPA
- Tese de Mestrado sobre “Identificação Projectiva Patológica e Alucinações Usuais na Psicose. Estudo através do Rorschach”.

Anos de Serviço:

- Após conclusão do curso em Março de 1997, e desde essa data até Outubro de 2001, em estágio profissional numa equipa comunitária do Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital S. Francisco Xavier. Com realização de psicoterapias e acompanhamentos a pacientes, com diversos tipos de patologias.
- De Outubro de 2001 até Setembro de 2003, com funções de Psicóloga Clínica numa instituição (IPSS) de reabilitação de doentes mentais crónicos – ARIA.
- Desde Setembro de 2001, em prática de Clínica Privada e a seguir alguns pacientes do Hospital S. Francisco Xavier. Parte Curricular do Mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica no ISPA.
- Desde 2004 , com funções de apoio como psicóloga clínica às crianças que frequentam o Infantário do LNEC com necessidades educativas especiais.
- Em 2006, a exercer funções de Psicóloga Clínica em algumas instituições e em prática de Clínica Privada.

## **BLOCO C: Auto-Estima**

### Definições do Conceito de Auto-Estima

- Podemos entender a Auto-Estima como o conceito que nos permite aceder ao modo como cada indivíduo percebe e valoriza as suas capacidades e competências. Dependendo deste grau de valorização pessoal, encontramos, em diferentes personalidades, baixos ou altos níveis de auto-estima. Como todos os parâmetros da personalidade, este (a auto-estima) é mais um que se deseja equilibrado, e quando isso não acontece podemos presenciar desde sentimentos de inferioridade e/ou incapacidade, por vezes muito marcados e quase paralisantes, para fazer frente às solicitações do meio (no caso de baixos níveis de auto-estima), até casos como o narcisismo ou em episódios maníacos, em que o sujeito se sente hiper valorizado e sem limites nas suas capacidades. Tanto uns como outros já são situações patológicas que fogem aos níveis de auto-estima desejáveis, evidentemente.

### A Importância da Auto-Estima na Educação / Aprendizagem

- É, evidentemente, bastante importante o nível de auto-estima da criança/jovem no seu percurso e rendimento escolar, já que este depende em grande parte da crença que cada um tem nas suas capacidades. Não só nas suas capacidades cognitivas e de realização, mas também nas capacidades de relacionamento e integração social. O rendimento / percurso escolar não depende só das capacidades cognitivas da criança/jovem mas também dos aspectos emocionais e da integração. Quando não existem problemas ao nível da auto-estima, a criança sente que tem valor, sente-se capaz, sente que pode ser gostada e, tudo isto, influi nos seus desempenhos tanto académicos como relacionais.

### Critérios que influenciam a formação da Auto-Estima

- Bem, como a auto-estima se vai formando desde o início da vida relacional da criança, e como as suas primeiras relações se estabelecem, em regra, com a sua família, os critérios que, de algum modo, influenciam a formação da auto-estima

são os critérios que mais são valorizados pela família. Como é óbvio, eles mudam de família para família, consoante as características de cada uma. Há famílias que valorizam mais as realizações académicas e desempenhos cognitivos; há outras que valorizam mais as capacidades físicas; outras as realizações artísticas, etc. Depende de família para família e pode abranger um variado leque de características de um indivíduo.

### Factores que influenciam a Auto-Estima

- Bom, basicamente, os factores que influenciam a auto-estima estão radicados na família.
- A família é o lugar onde se estabelecem as primeiras relações interpessoais da criança.
- É através das relações com as pessoas significativas que a criança vai, desde o seu nascimento, alicerçando e construindo a sua personalidade. E a auto-estima, como constituinte dessa personalidade, como parte do sujeito psicológico, vai sendo construída através das trocas relacionais e da qualidade dessas trocas.
- Assim a dinâmica relacional entre a criança e os seus pais ou pessoas significativas, aqueles que cuidam dela, é fundamental.
- Os pais devem saber reconhecer e valorizar os esforços e conquistas da criança, estimulá-las para novas aprendizagens e descobertas. Devem saber fazê-lo num clima emocional acolhedor que lhes transmita o sentimento de que são gostadas, amadas e capazes.
- Devem saber transmitir regras e limites que ajudarão a criança a melhor se integrar socialmente, e que não devem ser impostas autoritariamente e sem flexibilidade, mas sim dando espaço à discussão e troca de ideias e opiniões entre pais e filhos, enfim, de um modo mais democrático.
- Também a Escola deve agir deste modo, assumindo-se como a continuação da educação parental. Sabendo transmitir regras e limites de modo democrático mas consistente e, ao mesmo tempo, estimulando as aprendizagens da criança, sem cair no erro de estar demasiadamente centrada nos erros e dificuldades da criança de maneira reprovadora.
- Se assim for, a criança sentir-se-á suficientemente segura (tanto a nível de capacidades de realização, como a nível emocional) para empreender, no

momento certo, movimentos de autonomia que lhe permitirão vir a ser um cidadão capaz (e seguro das suas capacidades), responsável e bem integrado socialmente.

### A importância da Família na Formação da Auto-Estima

- Como já referi, sendo a família a base fundamental na formação da personalidade do indivíduo, ela é de extrema importância também na formação da auto-estima, já que esta é um dos parâmetros do sujeito psicológico.

## **BLOCO D: A Psicóloga**

### Reflexões sobre a Actividade Profissional

- Da prática profissional e, sobretudo, da experiência hospitalar fica-nos a ideia de que à saúde mental são ainda dados poucos recursos, no Sistema Nacional de Saúde. É uma área pouco investida tendo em conta as necessidades da população. Devia-se investir mais na prevenção. Sobretudo junto das camadas mais jovens da população, junto das escolas.

### Opiniões sobre a Entrevista

- Considero sempre positivo o trabalho interdisciplinar e, por isso, considero meritório que se tenham debruçado sobre este assunto, com a preocupação de o abordar de uma perspectiva psicológica também.

## **ANEXO F - FICHA SÍNTESE DA ENTREVISTA**

### **Condições em que se realizou a entrevista**

A entrevista teve lugar no dia 10 de Janeiro do ano 2006, no consultório da Dra. Ana Sofia Ferraz, na Avenida de Roma, pelas 18h30, tendo sido dada como terminada às 20h00.

A entrevista foi realizada num ambiente calmo, a entrevistada e a entrevistadora encontravam-se frente a frente, numa postura informal, não tendo sido interrompidas.

### **Comportamentos não verbais da entrevistada**

A Psicóloga Clínica prontificou-se de imediato a participar na entrevista, mostrando-se muito à vontade.

### **Aspectos de ordem geral**

A entrevistada pareceu-nos muito directa e espontânea, demonstrando ser afável, segura e com bastantes conhecimentos teóricos que se vieram a verificar nas respostas dadas.

### **Comportamentos da Entrevistadora**

A entrevistadora demonstrou um certo à vontade, pois tinha-se preparado para o tema. A entrevista decorreu como se de uma conversa informal se tratasse.

### **Aspectos de ordem pessoal e profissional**

A entrevistada tem 32 anos, terminou a licenciatura em Psicologia Clínica, em 1997. Realizou um estágio profissional no Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital S. Francisco Xavier. Desempenhou funções numa ISPP durante um ano.

Prática Clínica Privada, presta apoio a alguns doentes do Hospital S. Francisco Xavier e a algumas instituições como Psicóloga Clínica a crianças com necessidades educativas especiais.

### **Aspectos centrados no processo de interacção familiar na auto-estima**

A Psicóloga deu a sua opinião sobre o que entende sobre a auto-estima. Referiu ainda que, dependendo deste grau de valorização pessoal, encontramos, em diferentes personalidades, baixos ou altos níveis de auto-estima. No que concerne a importância da auto-estima na educação/aprendizagem, a entrevistada refere que o rendimento das crianças vai depender em grande parte da crença que cada um tem das suas, capacidades cognitivas de realização, de relacionamento e de integração social.

A Psicóloga refere ainda que os critérios que influenciam a auto-estima são os que são valorizados pela família, sendo que eles mudam de família para família. Refere também que os factores que influenciam a auto-estima estão radicados na família. A família é o lugar onde se estabelecem as primeiras relações interpessoais da criança. Os pais devem saber reconhecer e valorizar os esforços e conquistas da criança, estimulá-las para novas aprendizagens e descobertas. Os pais devem saber fazê-lo num clima acolhedor, devem transmitir regras e limites que ajudarão a criança a melhor se integrar socialmente.

Só assim a criança se irá sentir suficientemente segura para empreender, no momento certo, movimentos de autonomia que lhe permitirão vir a ser um cidadão capaz, responsável e bem integrado socialmente.

### **Síntese final e inferências**

A Psicóloga foi convidada a opinar sobre a realização do trabalho. Considerou meritório e interessante a preocupação de o abordarmos também numa perspectiva psicológica, considerando sempre positivo o trabalho interdisciplinar.

**ANEXO G – LIVRO DA ESCALA (RAPAZ – RAPARIGA)**

ESCALA PICTOGRÁFICA DA PERCEPÇÃO  
DE COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL  
PARA CRIANÇAS

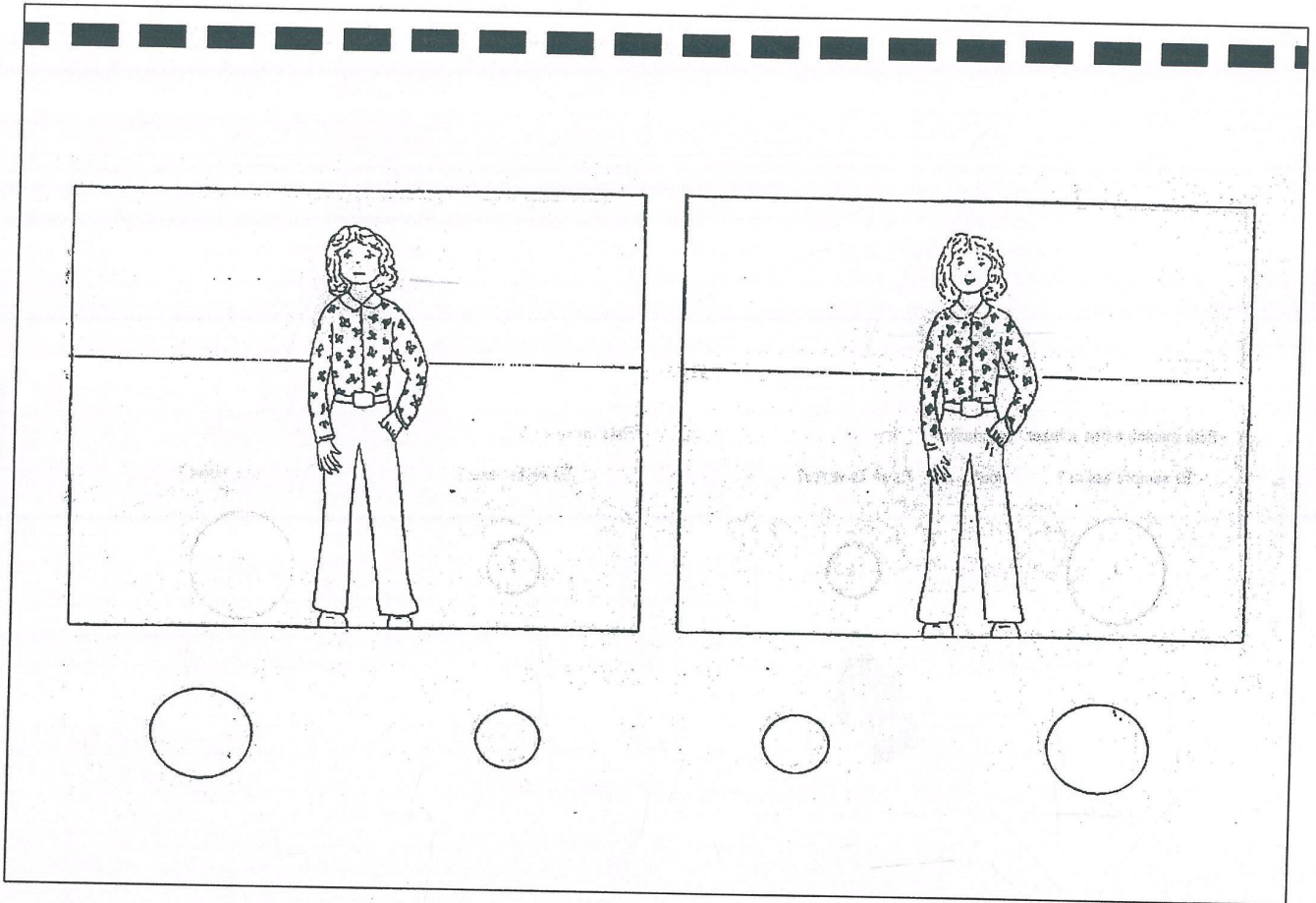
PRÉ ESCOLA E JARDIM DE INFÂNCIA  
- SEXO FEMININO –  
SUSANA HARTER E ROBIN PIKE

1980

UNIVERSIDADE DE DENVER

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA, 1994

(Nota: As imagens das escalas feminina/masculina utilizadas encontram-se por uma questão de visualização na mesma página. No entanto, a sua estrutura de apresentação são as imagens na frente da folha e os itens na parte de trás da folha, ou seja não são visualizados pelas crianças).



ITEM EXEMPLO

Esta menina está normalmente contente.

Esta menina está normalmente triste.

Qual das duas é mais parecida contigo?

ESTA

ou

ESTA

És sempre assim?

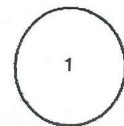
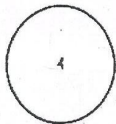
ou

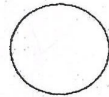
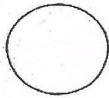
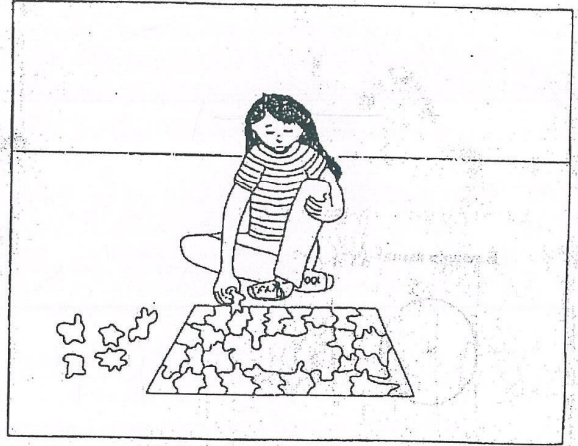
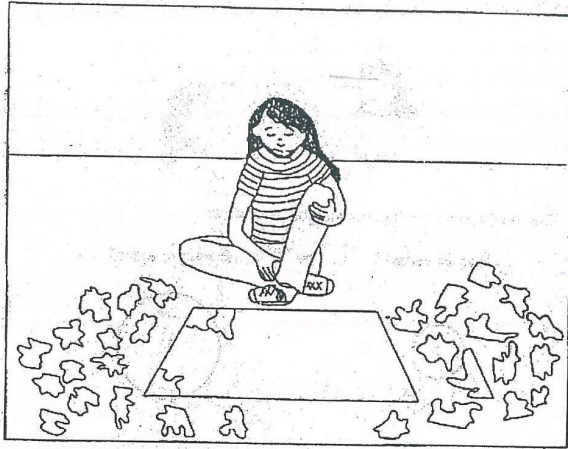
És só às vezes?

És só às vezes?

ou

És sempre assim?

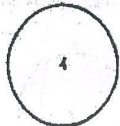




ITEM 1

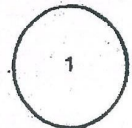
Esta menina é boa a fazer "puzzles".

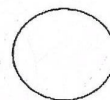
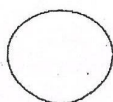
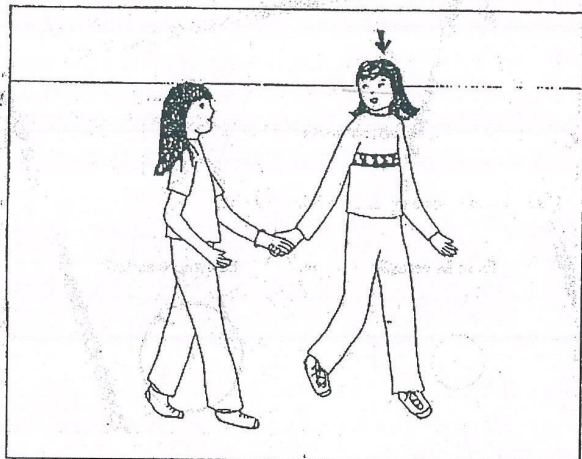
É sempre assim ? ou É só às vezes?



Esta menina não é muito boa a fazer "puzzles".

É só às vezes? ou É sempre assim ?

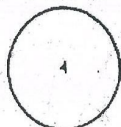




ITEM 2

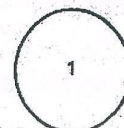
Esta menina tem muitos amigos para brincar.

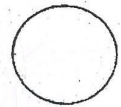
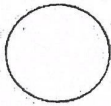
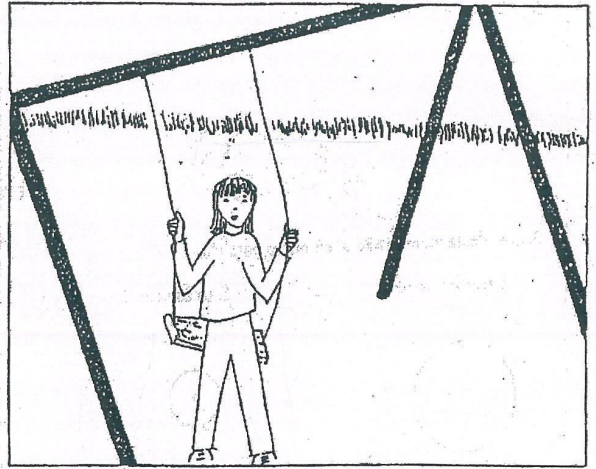
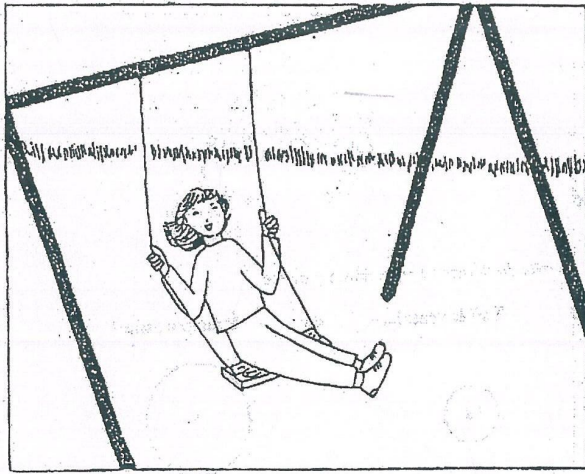
É sempre assim? ou É só às vezes?



Esta menina não tem muitos amigos para brincar.

É só às vezes? ou É sempre assim?





ITEM 3

Esta menina não é muito boa a andar de balanço sozinha.

Esta menina é boa a andar de balanço sozinha.

É sempre assim?

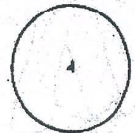
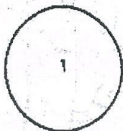
ou

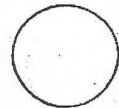
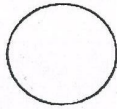
É só às vezes?

É só às vezes?

ou

É sempre assim?

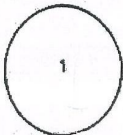




ITEM 4

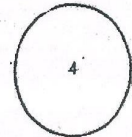
A mãe desta menina não sorri muito para ela.

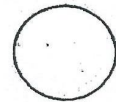
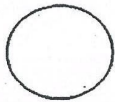
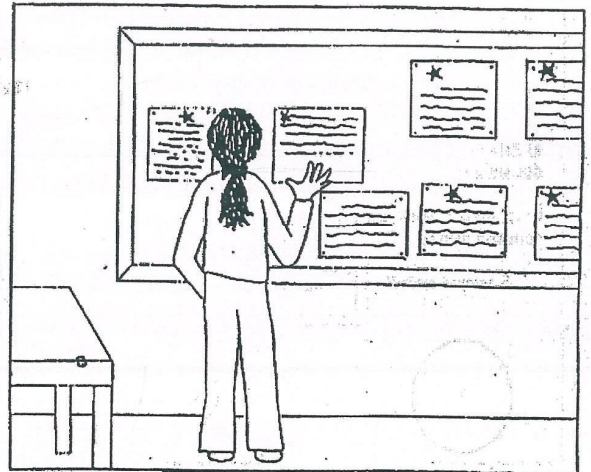
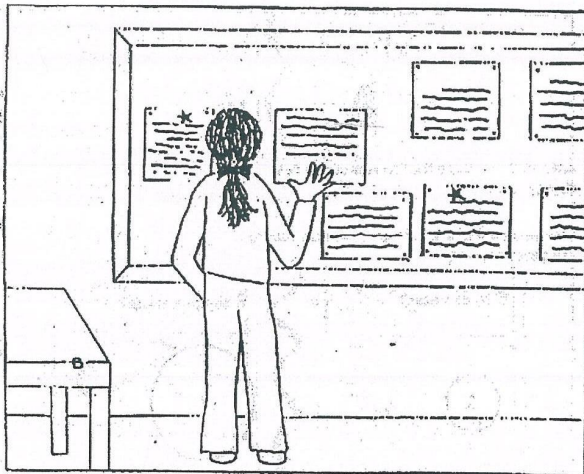
É sempre assim?      ou      É só às vezes?



A mãe desta menina sorri muito para ela.

É só às vezes?      ou      É sempre assim?





ITEM 5

Esta menina costuma ter recompensas nos seus trabalhos.

É sempre assim?

ou

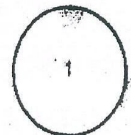
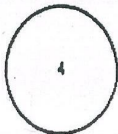
É só às vezes?

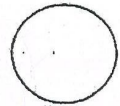
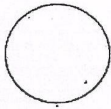
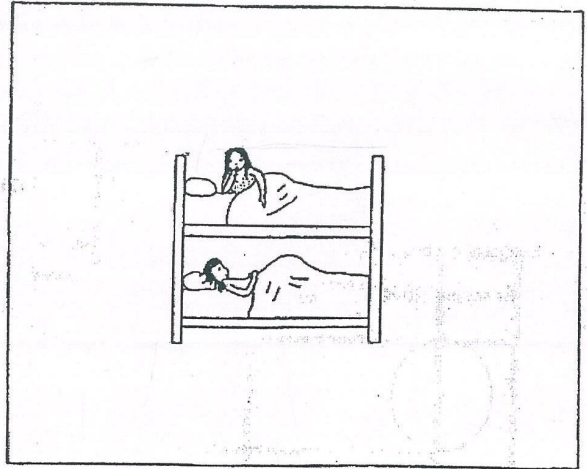
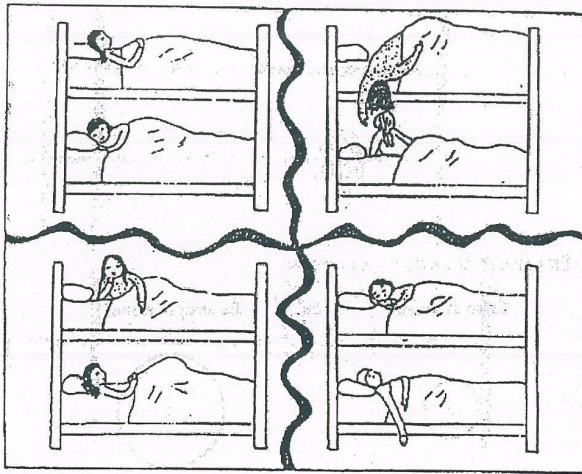
Esta menina não costuma ter recompensas nos seus trabalhos.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





**ITEM 6**

a) Esta menina não passa muitas noites em casa dos amigos.

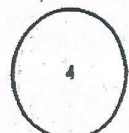
Esta menina passa muitas noites em casa dos amigos.

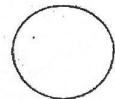
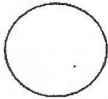
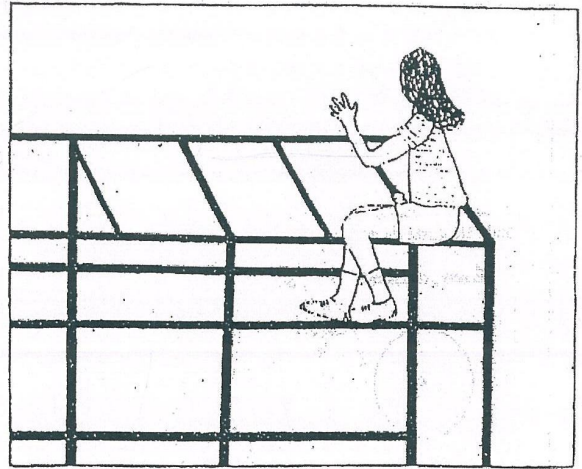
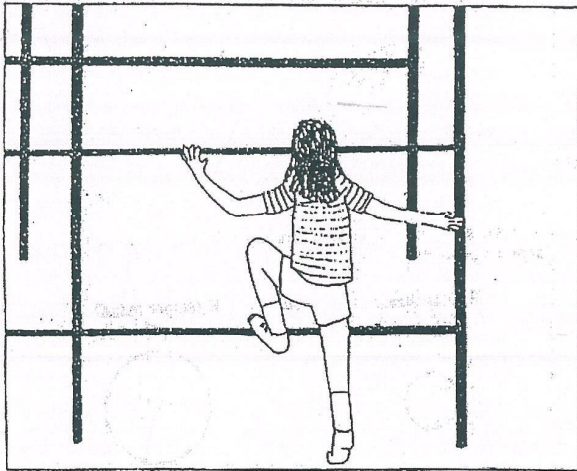
b) Os outros meninos não partilham os brinquedos com esta menina.

Os outros meninos partilham os brinquedos com esta menina.

É sempre assim?      ou      É só às vezes?

É só às vezes?      ou      É sempre assim?





ITEM 7

Esta menina é boa a trepar.

És sempre assim?

ou

És só às vezes?

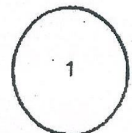


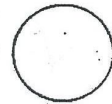
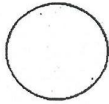
Esta menina não é muito boa a trepar.

És só às vezes?

ou

És sempre assim?





ITEM 8

A mãe desta menina leva-a a muitos sítios onde ela gosta de ir.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?

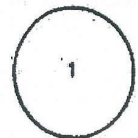


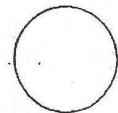
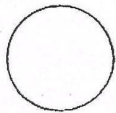
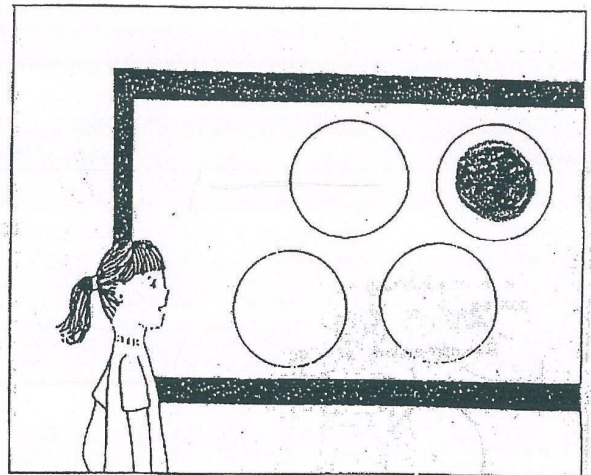
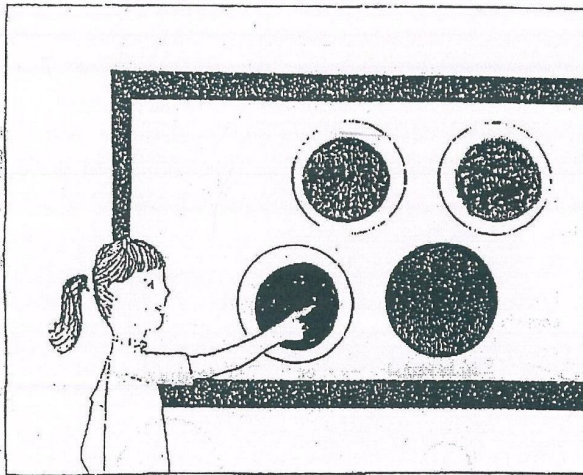
A mãe desta menina não a leva a muitos sítios onde ela gosta de ir.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





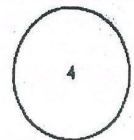
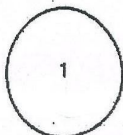
ITEM 9

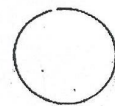
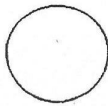
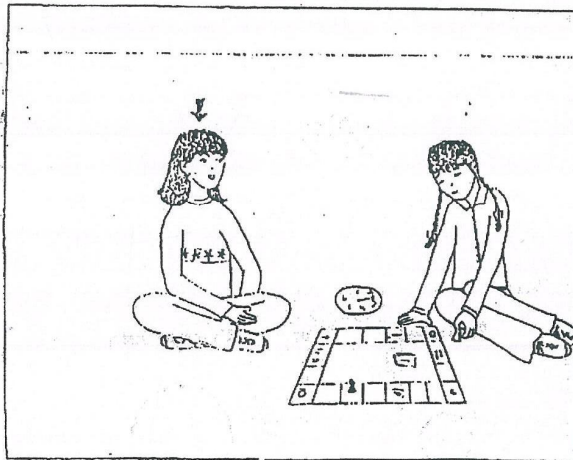
Esta menina não sabe o nome de muitas cores.

És sempre assim? ou És só às vezes?

Esta menina sabe o nome de muitas cores.

És só às vezes? ou És sempre assim?





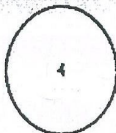
ITEM 10

Esta menina tem muitos amigos que jogam com ela.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?

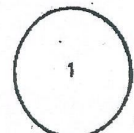


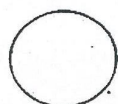
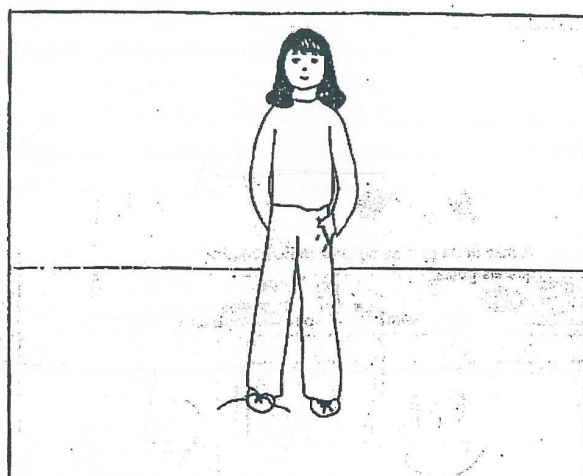
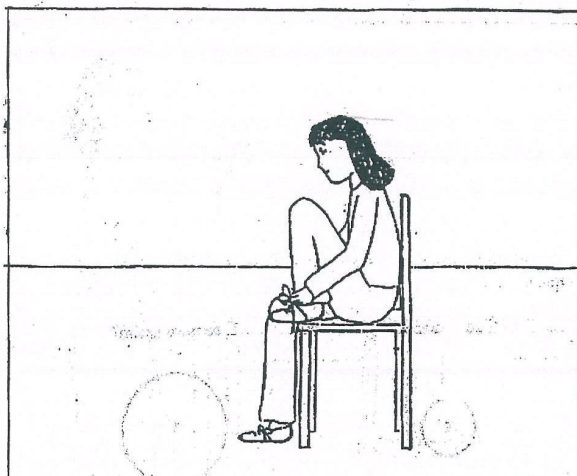
Esta menina tem poucos amigos que joguem com ela.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





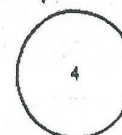
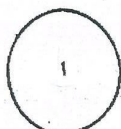
ITEM 11

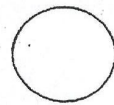
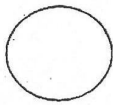
Esta menina não é muito boa a atar os atacadores.

Esta menina é boa a atar os atacadores.

És sempre assim? ou És só às vezes?

És só às vezes? ou És sempre assim?





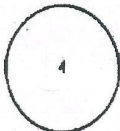
ITEM 12

A mãe desta menina cozinha muitas comidas que ela gosta.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?

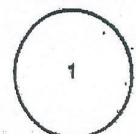


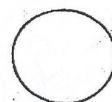
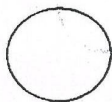
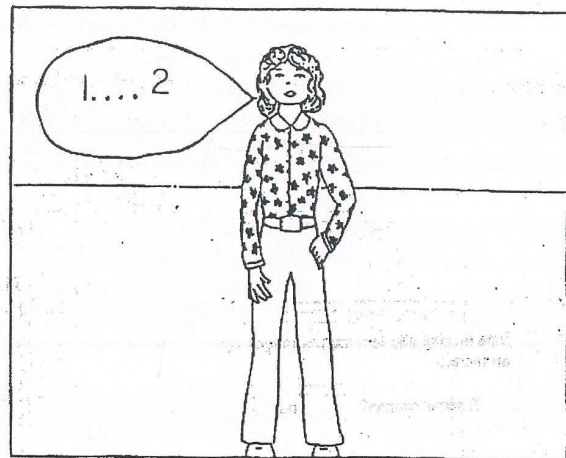
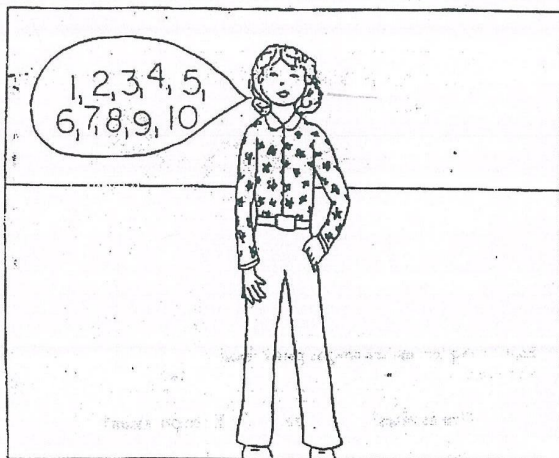
A mãe desta menina cozinha poucas comidas que ela gosta.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 13

Esta menina não é muito boa a contar.

É sempre assim?

ou

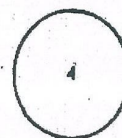
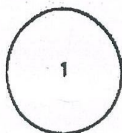
É só às vezes?

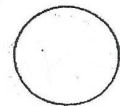
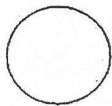
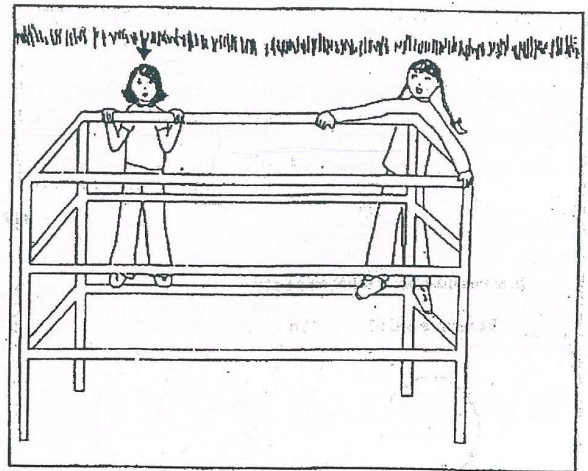
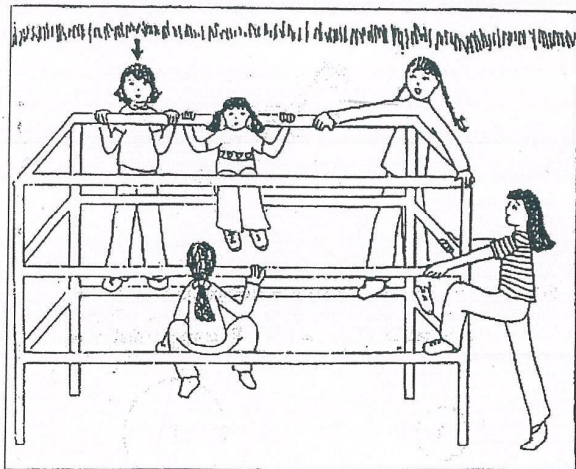
Esta menina é boa a contar.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





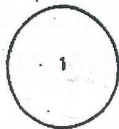
ITEM 14

Esta menina não tem muitos amigos para brincar no recreio.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?

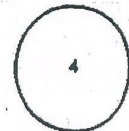


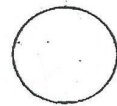
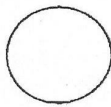
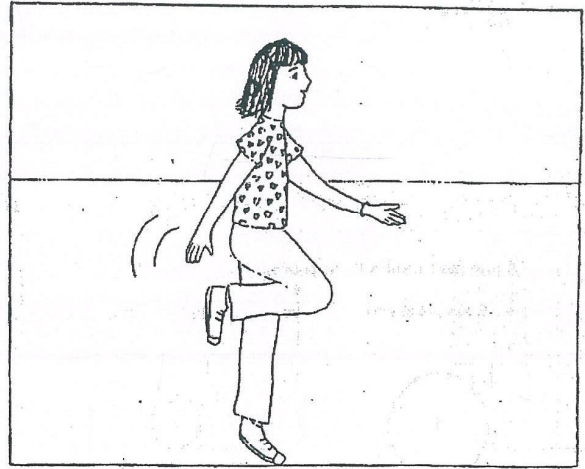
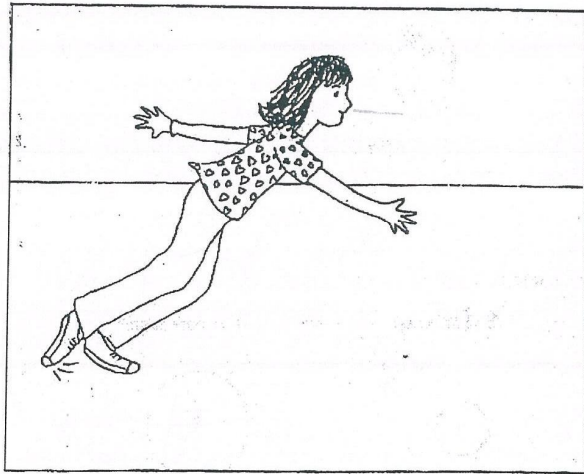
Esta menina tem muitos amigos para brincar no recreio.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 15

Esta menina é boa a saltar ao pé-coxinho

És sempre assim?

ou

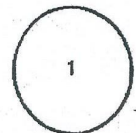
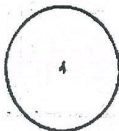
És só às vezes?

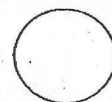
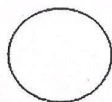
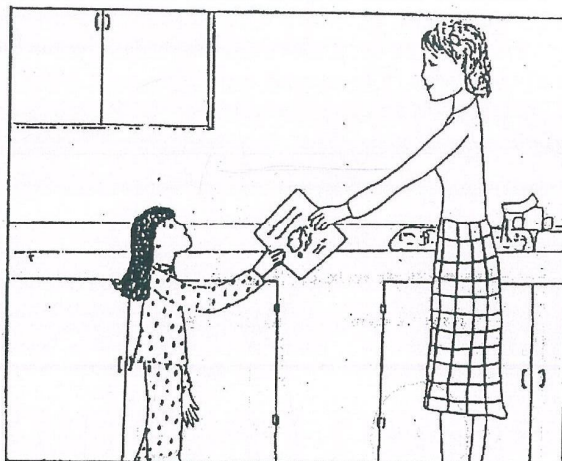
Esta menina não é muito boa a saltar ao pé-coxinho.

És só às vezes?

ou

És sempre assim?





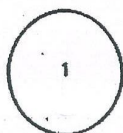
ITEM 16

A mãe desta menina lê-lhe pouco.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?

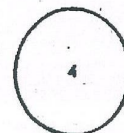


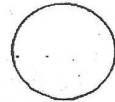
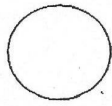
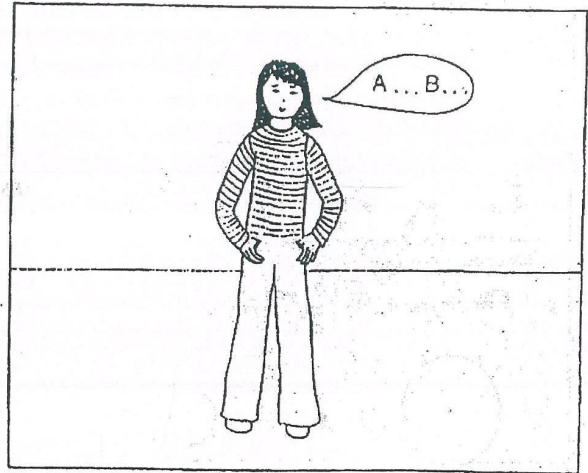
A mãe desta menina lê-lhe muito.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 17

Esta menina não conhece as letras todas.

É sempre assim?

ou

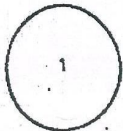
É só às vezes?

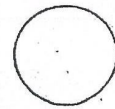
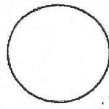
Esta menina conhece as letras todas.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 18

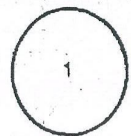
Esta menina é muitas vezes convidada para brincar com os outros meninos.

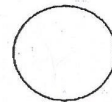
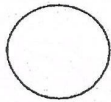
É sempre assim? ou É só às vezes?



Esta menina sente-se sozinha, porque os outros meninos não a convidam para brincar.

É só às vezes? ou É sempre assim?





ITEM 19

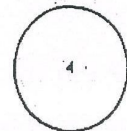
Esta menina não consegue correr muito depressa.

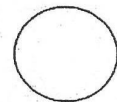
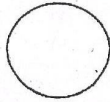
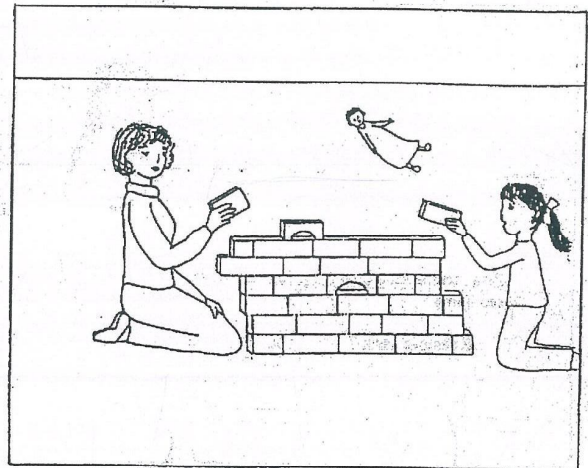
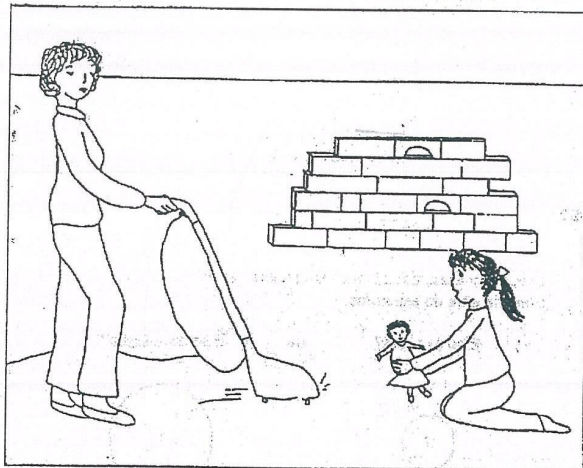
É sempre assim?      ou      É só às vezes?



Esta menina consegue correr muito depressa.

É só às vezes?      ou      É sempre assim?





ITEM 20

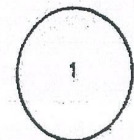
A mãe deste menino brinca muito com ele.

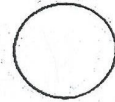
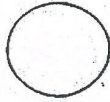
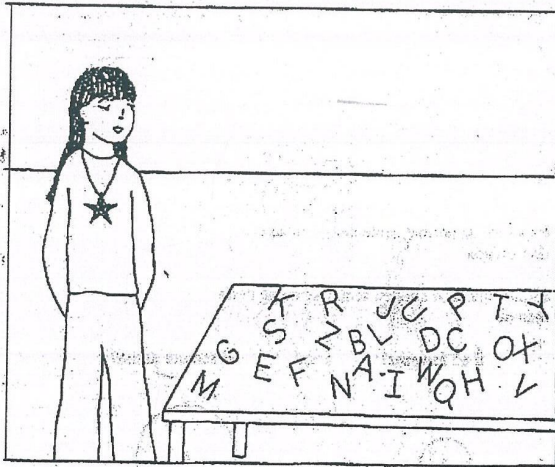
É sempre assim?      ou      É só às vezes?



A mãe deste menino brinca pouco com ele.

É só às vezes?      ou      É sempre assim?

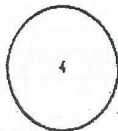




ITEM 21

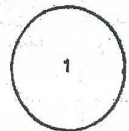
Esta menina sabe qual é a primeira letra do seu nome.

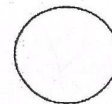
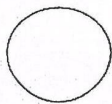
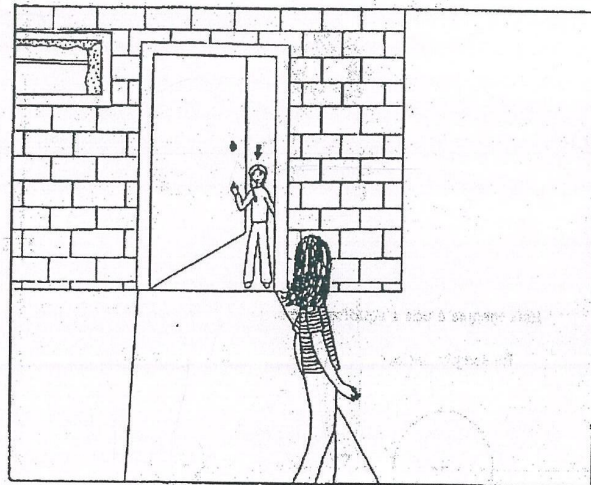
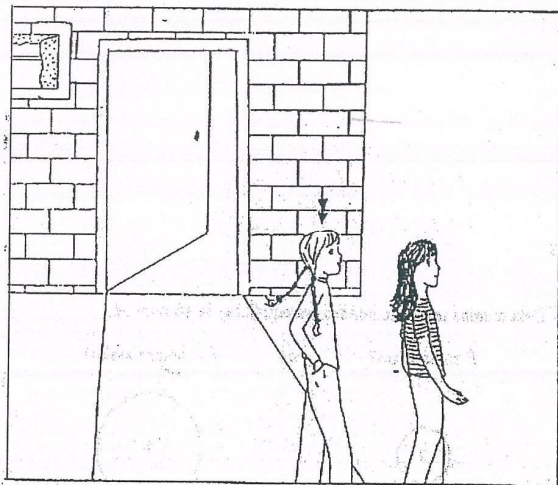
É sempre assim? ou É só às vezes?



Esta menina tem dificuldades em lembrar-se da primeira letra do seu nome:

É só às vezes? ou É sempre assim?





ITEM 22

a) Esta menina normalmente não janta em casa dos amigos.

Esta menina normalmente janta em casa dos amigos.

b) Poucos meninos querem sentar-se ao pé desta menina.

Muitos meninos querem sentar-se ao pé desta menina.

É sempre assim?

ou

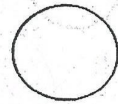
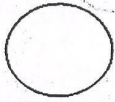
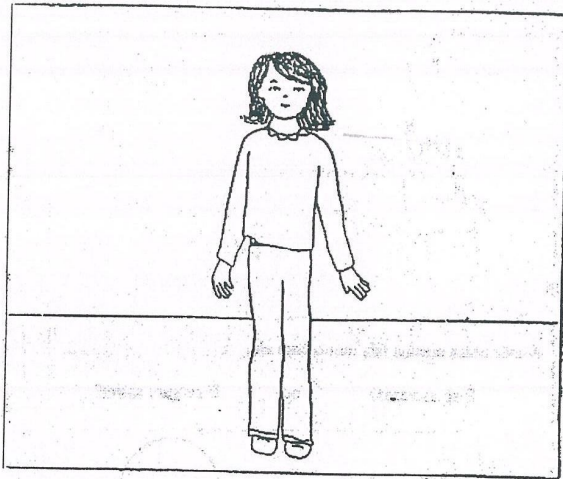
É só às vezes?

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





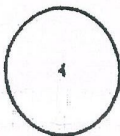
ITEM 23

Esta menina é boa a equilibrar-se só num pé.

És sempre assim?

ou

É só às vezes?



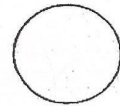
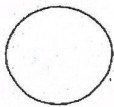
Esta menina tem dificuldades em equilibrar-se só num pé.

É só às vezes?

ou

És sempre assim?





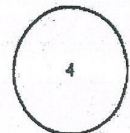
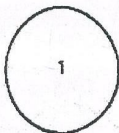
ITEM 24

A mãe desta menina fala pouco com ela.

É sempre assim? ou É só às vezes?

A mãe desta menina fala muito com ela.

É só às vezes? ou É sempre assim?



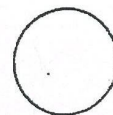
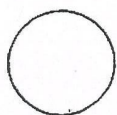
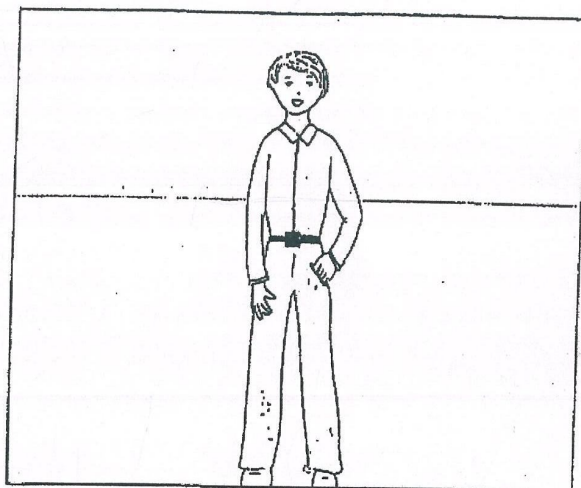
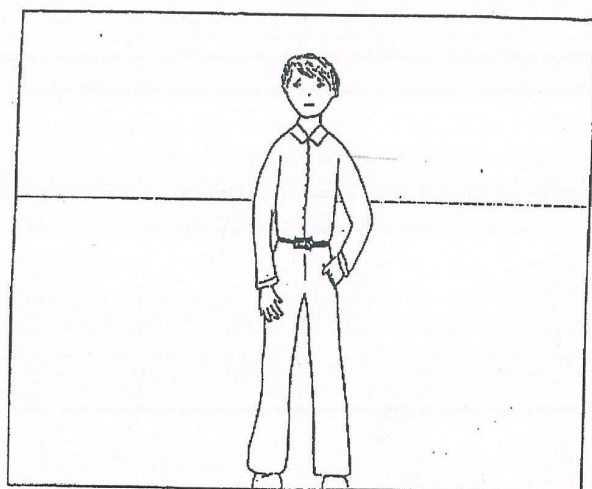
ESCALA PICTOGRÁFICA DA PERCEPÇÃO  
DE COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL  
PARA CRIANÇAS

PRÉ ESCOLA E JARDIM DE INFÂNCIA  
- SEXO MASCULINO –  
SUSANA HARTER E ROBIN PIKE

1980

UNIVERSIDADE DE DENVER

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA, 1994



**ITEM EXEMPLO**

Este menino está normalmente contente.

Este menino está normalmente triste.

Qual dos dois é mais parecido contigo?

ESTE

ou

ESTE

És sempre assim?

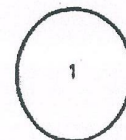
ou

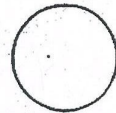
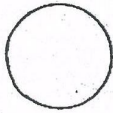
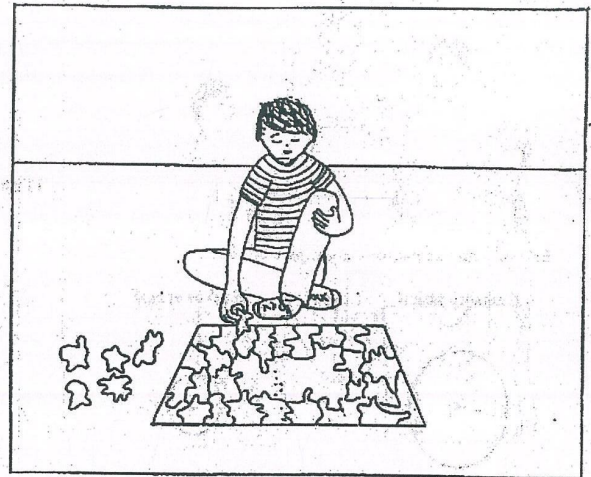
És só às vezes?

És só às vezes?

ou

És sempre assim?

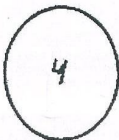




ITEM 1

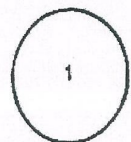
Este menino é bom a fazer "puzzles".

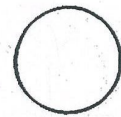
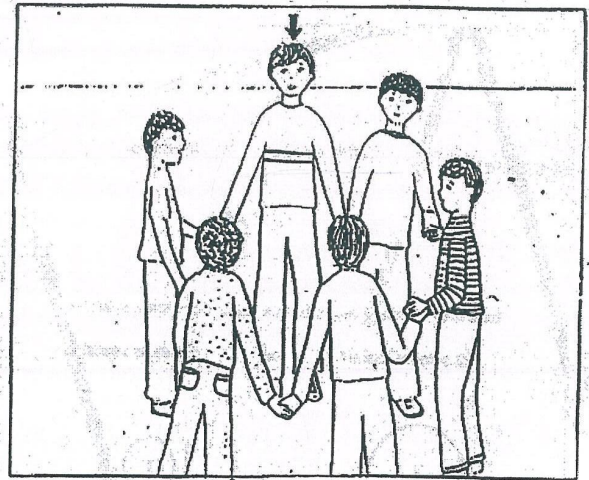
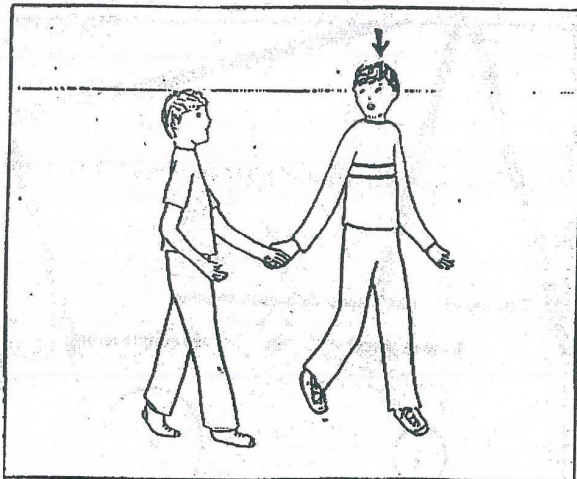
É sempre assim ?      ou      É só às vezes?



Este menino não é muito bom a fazer "puzzles".

É só às vezes?      ou      É sempre assim ?





ITEM 2

Este menino tem muitos amigos para brincar.

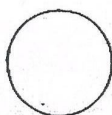
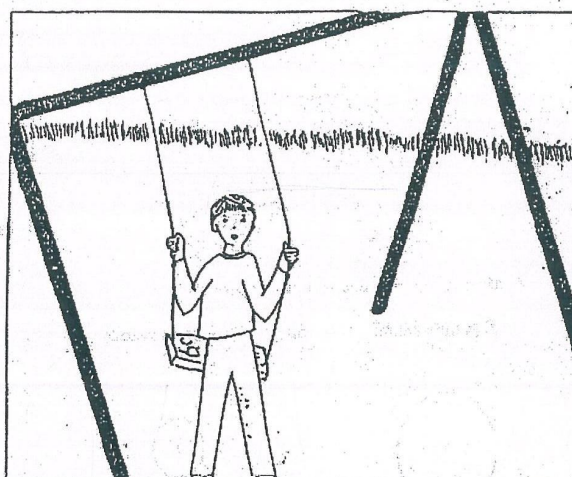
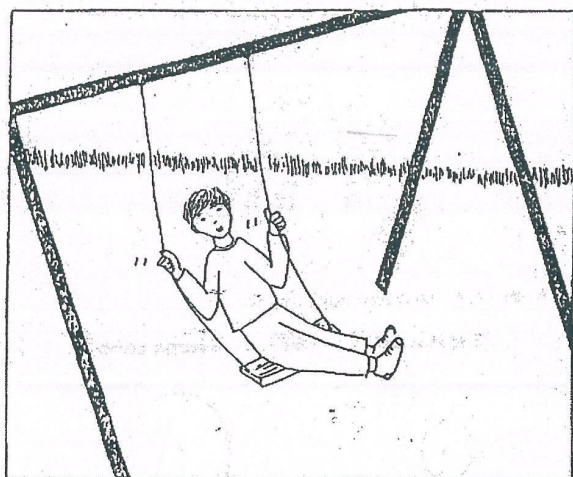
É sempre assim? ou É só às vezes?



Este menino não tem muitos amigos para brincar.

É só às vezes? ou É sempre assim?





ITEM 3

Este menino não é muito bom a andar de baloiço sozinho.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?

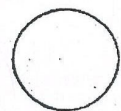
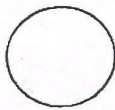
Este menino é bom a andar de baloiço sozinho.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 4

A mãe deste menino não sorri muito para ele.

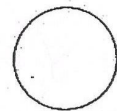
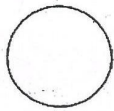
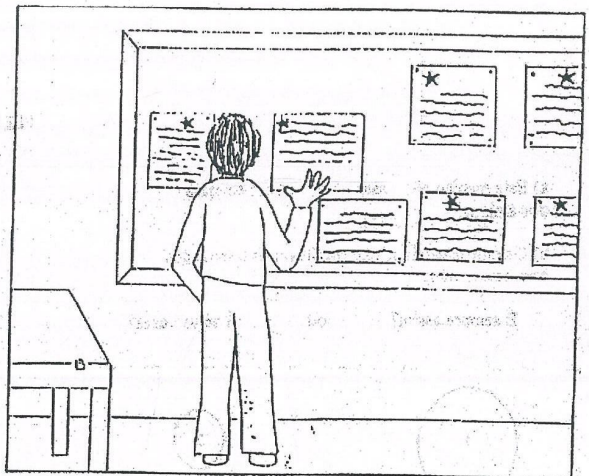
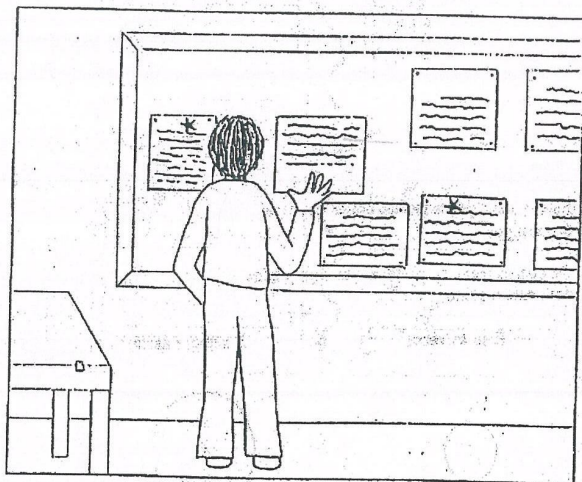
É sempre assim? ou É só às vezes?



A mãe deste menino sorri muito para ele.

É só às vezes? ou É sempre assim?





ITEM 5

Este menino costuma ter recompensas nos seus trabalhos.

É sempre assim?

ou

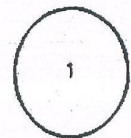
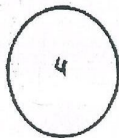
É só às vezes?

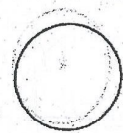
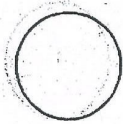
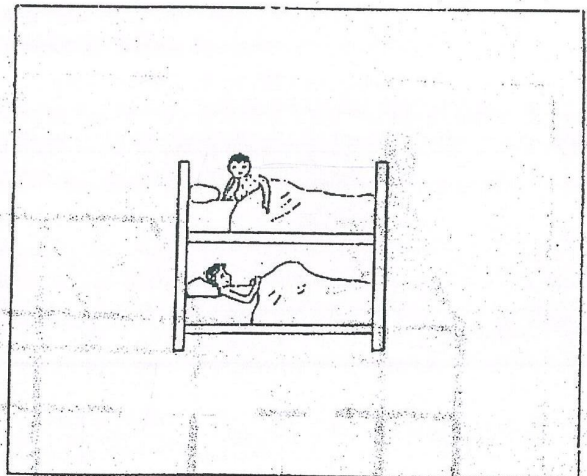
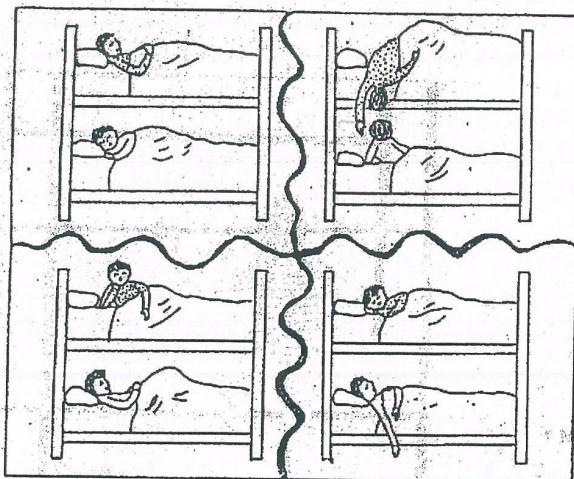
Este menino não costuma ter recompensas nos seus trabalhos.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 6

a) Este menino não passa muitas noites em casa dos amigos.

Este menino passa muitas noites em casa dos amigos.

b) Os outros meninos não partilham os brinquedos com este menino.

Os outros meninos partilham os brinquedos com este menino.

É sempre assim?

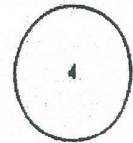
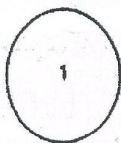
ou

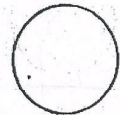
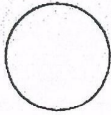
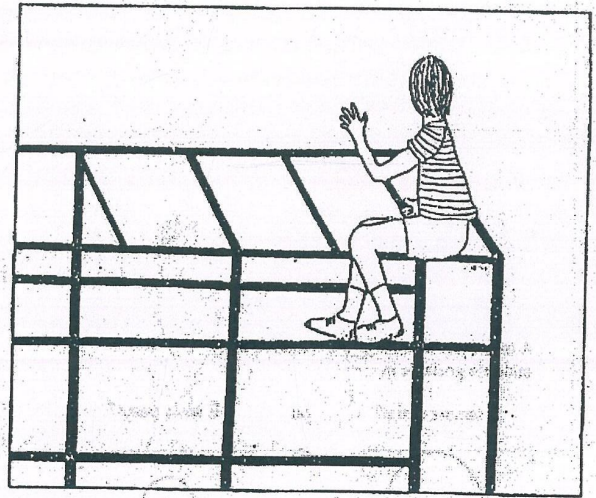
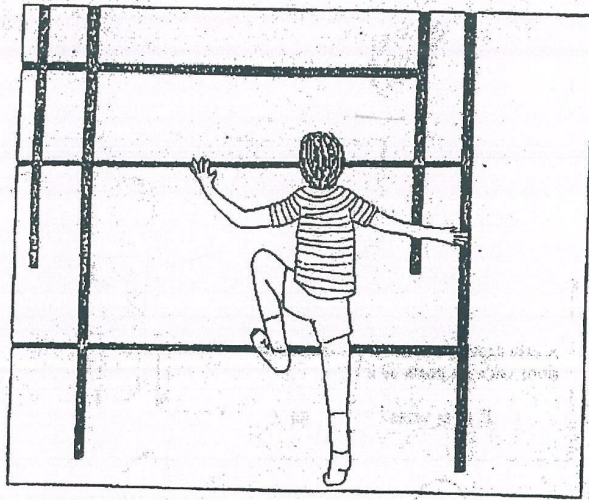
É só às vezes?

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 7

Este menino é bom a trepar.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?



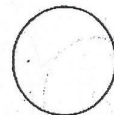
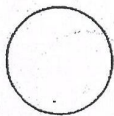
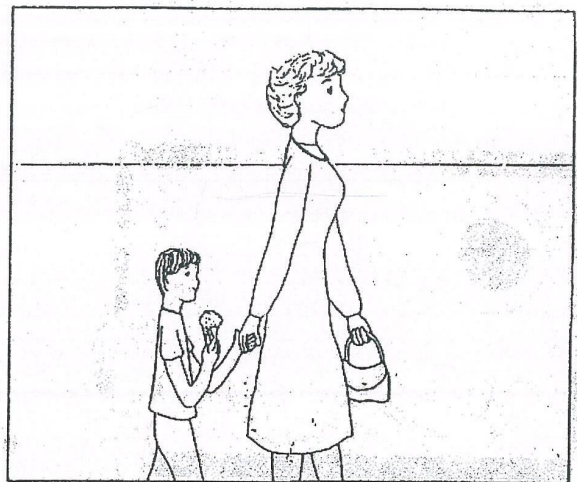
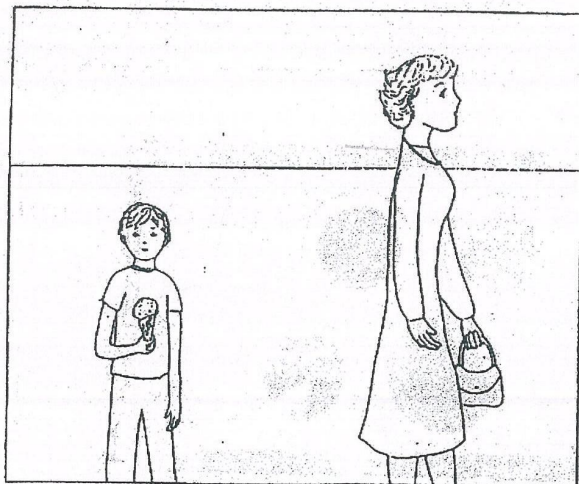
Este menino não é muito bom a trepar.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 8

A mãe deste menino leva-o a muitos sítios onde ele gosta de ir.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?

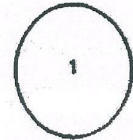


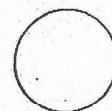
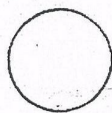
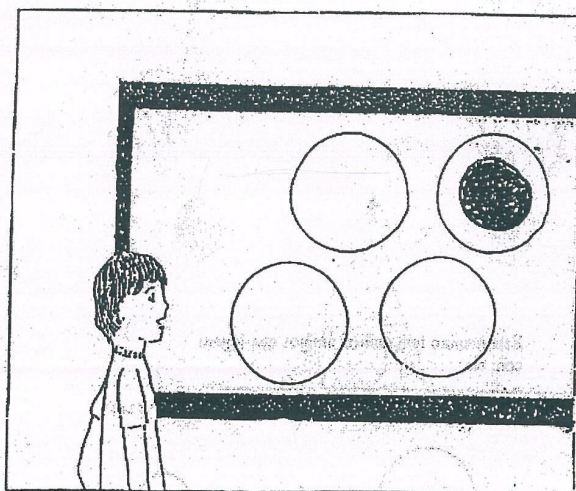
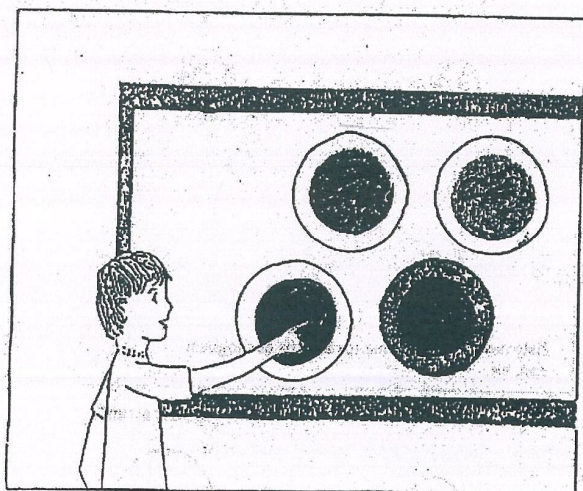
A mãe deste menino não o leva a muitos sítios onde ele gosta de ir.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 9

Este menino não sabe o nome de muitas cores.

És sempre assim?

ou

És só às vezes?

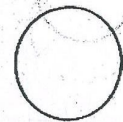
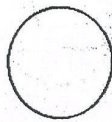
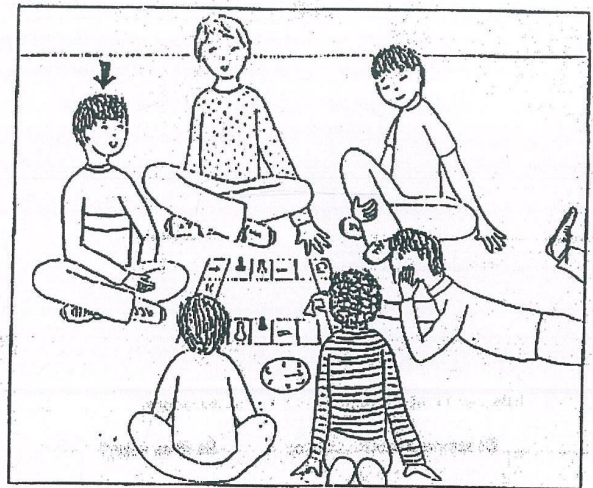
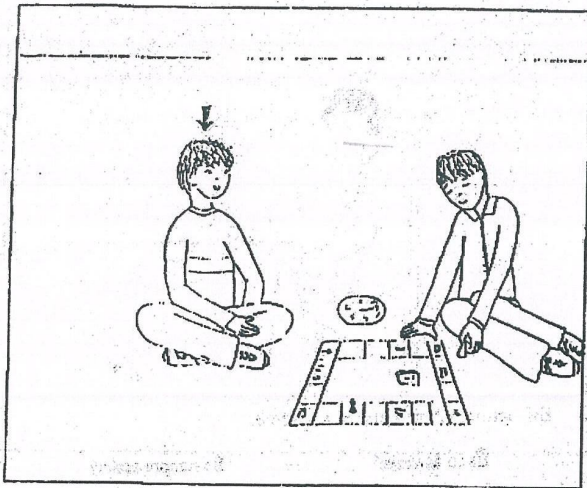
Este menino sabe o nome de muitas cores.

És só às vezes?

ou

És sempre assim?





ITEM 10

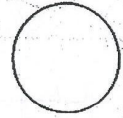
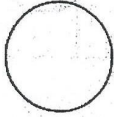
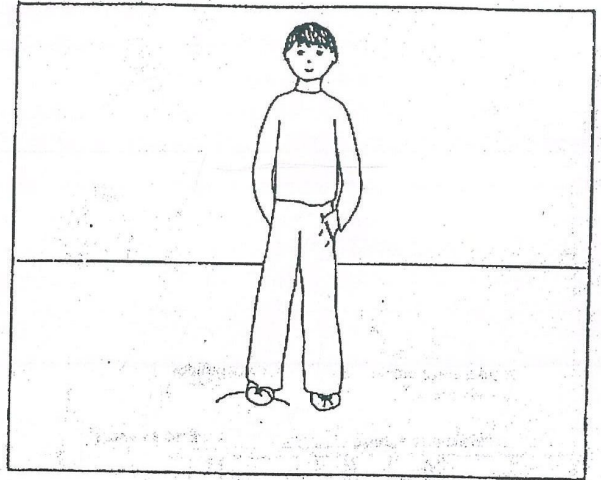
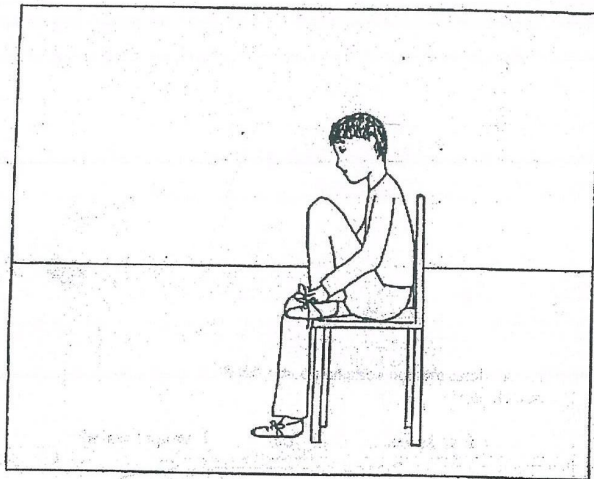
Este menino tem muitos amigos que jogam com ele.

Este menino não tem muitos amigos que joguem com ele.

É sempre assim? ou É só às vezes?

É só às vezes? ou É sempre assim?

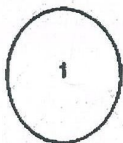




ITEM II

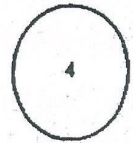
Este menino não é muito bom a atar os atacadores.

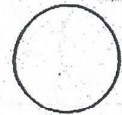
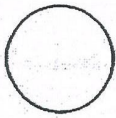
És sempre assim? ou És só às vezes?



Este menino é bom a atar os atacadores.

És só às vezes? ou És sempre assim?





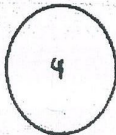
ITEM 12

A mãe deste menino cozinha muitas comidas que ele gosta.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?

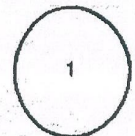


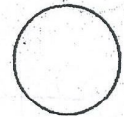
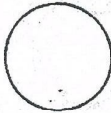
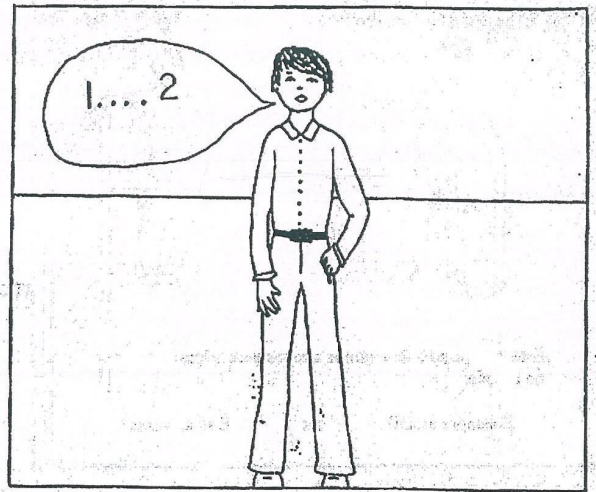
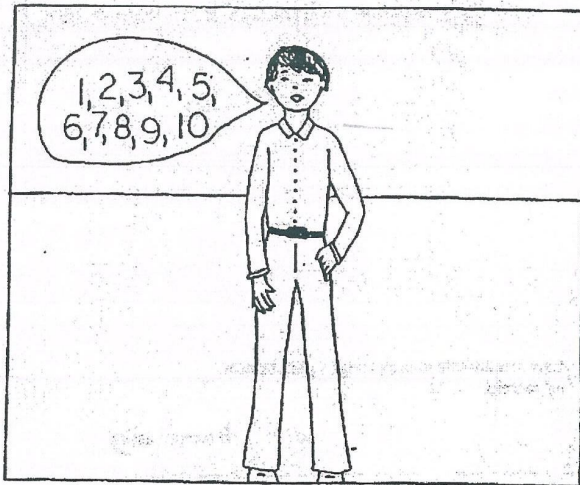
A mãe deste menino cozinha poucas comidas que ele gosta.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 13

Este menino não é muito bom a contar.

És sempre assim?

ou

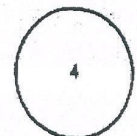
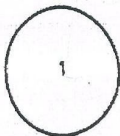
És só às vezes?

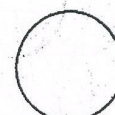
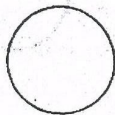
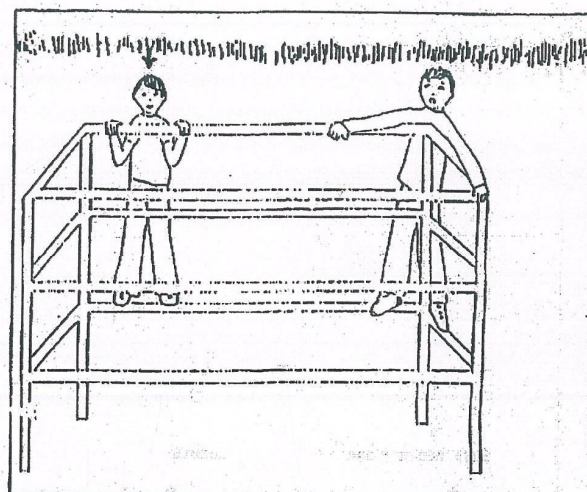
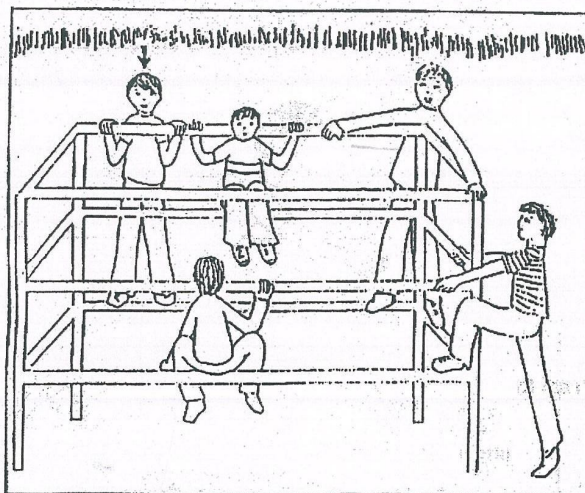
Este menino é bom a contar.

És só às vezes?

ou

És sempre assim?

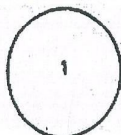




ITEM 14

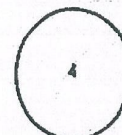
Este menino não tem muitos amigos para brincar no recreio.

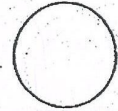
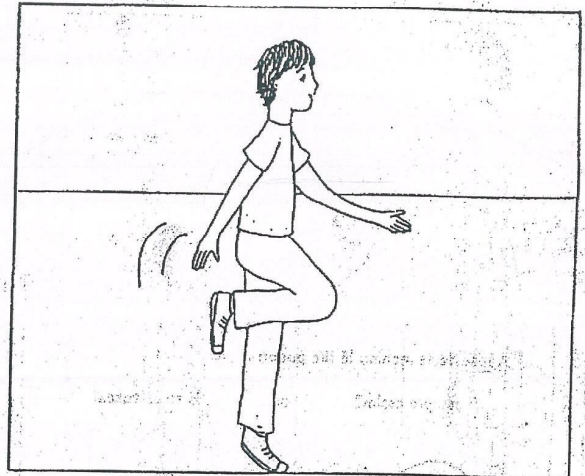
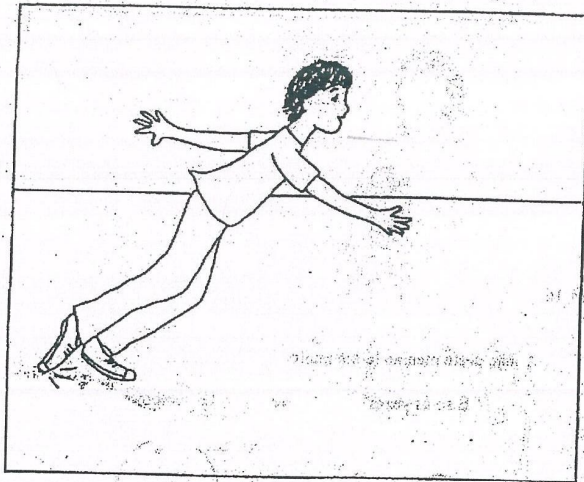
É sempre assim? ou É só às vezes?



Este menino tem muitos amigos para brincar no recreio.

É só às vezes? ou É sempre assim?





ITEM 15

Este menino é bom a saltar ao pé-coxinho.

És sempre assim?

ou

És só às vezes?

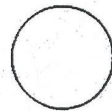
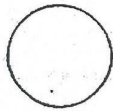
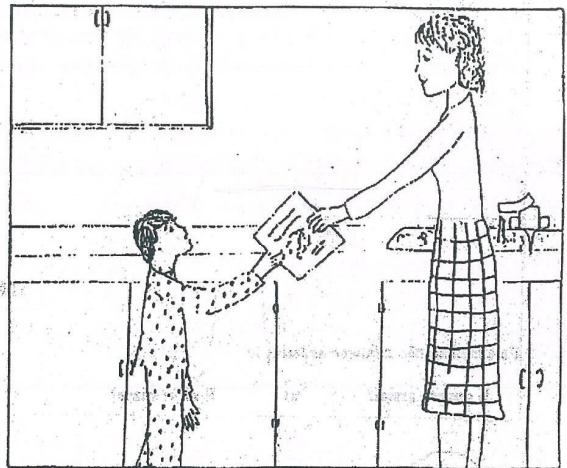
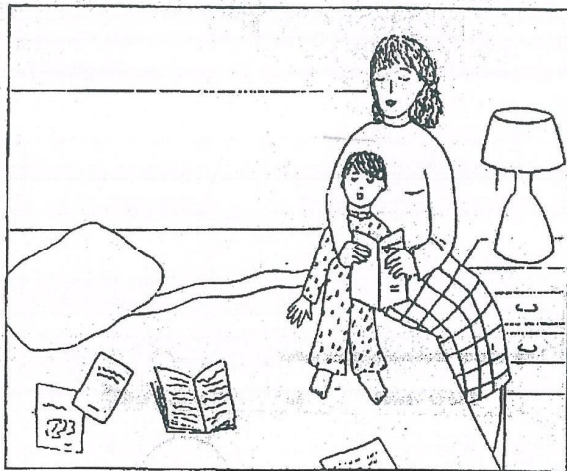
Este menino não é muito bom a saltar ao pé-coxinho.

És só às vezes?

ou

És sempre assim?





ITEM 16

A mãe deste menino lê-lhe pouco.

É sempre assim?

ou

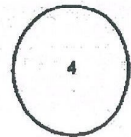
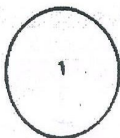
É só às vezes?

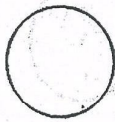
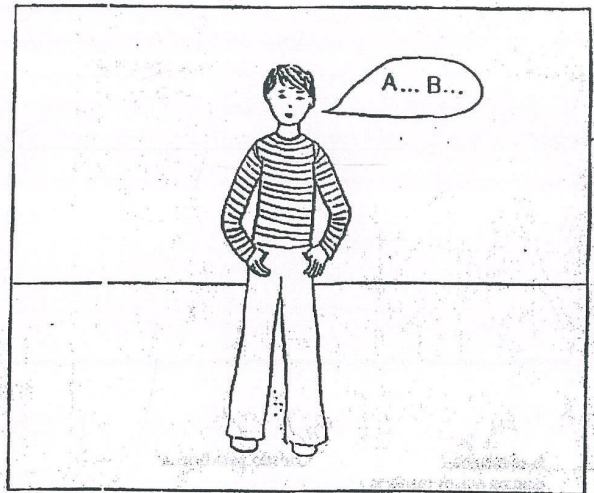
A mãe deste menino lê-lhe muito.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 17

Este menino não conhece as letras todas.

É sempre assim?

ou

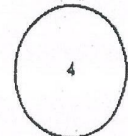
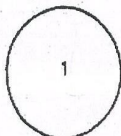
É só às vezes?

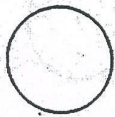
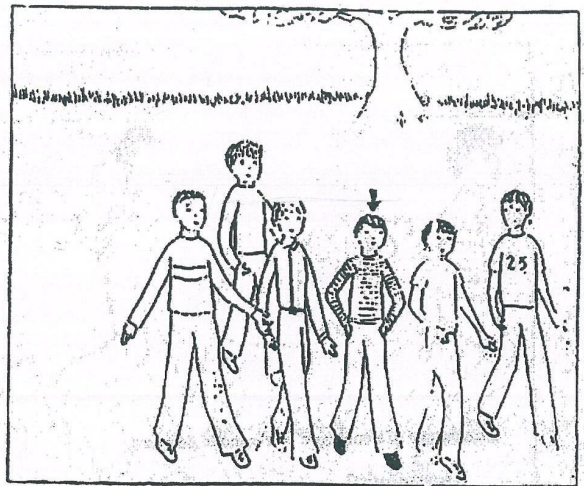
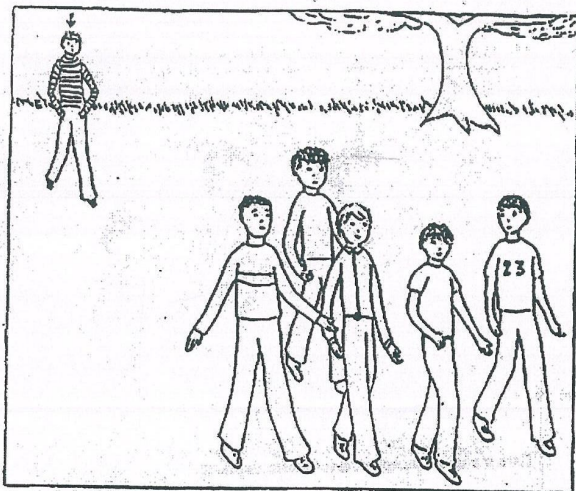
Este menino conhece as letras todas.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





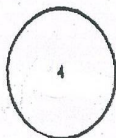
ITEM 18

Este menino é muitas vezes convidado para brincar com os outros meninos.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?

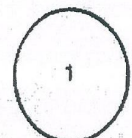


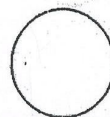
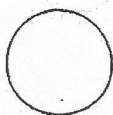
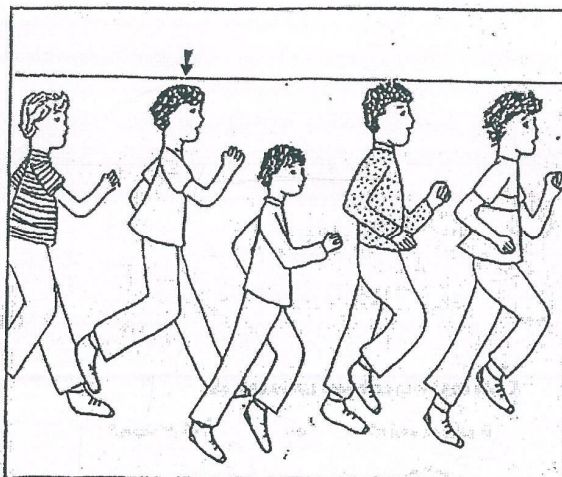
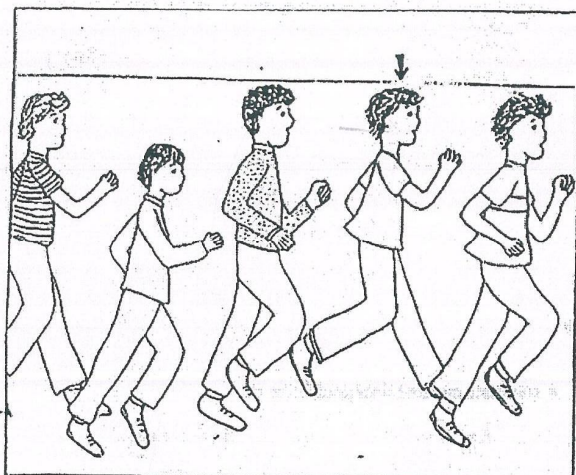
Este menino sente-se sozinho, porque os outros meninos não o convidam para brincar.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 19

Este menino não consegue correr muito depressa.

É sempre assim?

ou

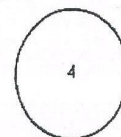
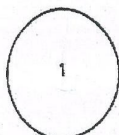
É só às vezes?

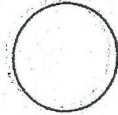
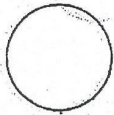
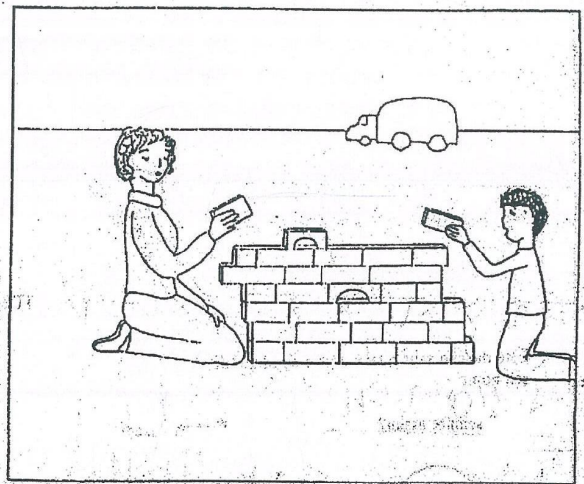
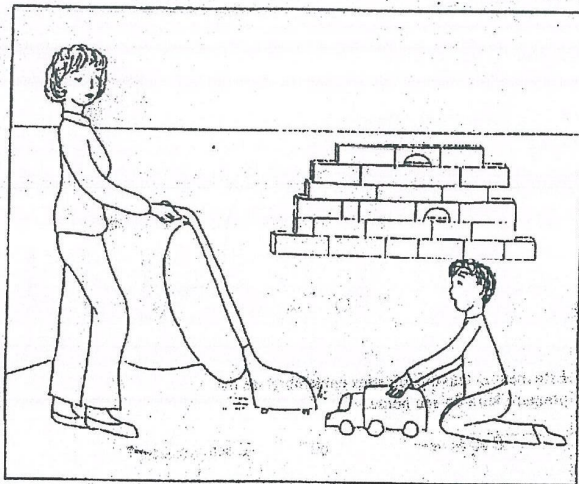
Este menino consegue correr muito depressa.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





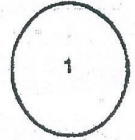
ITEM 20

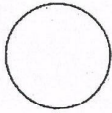
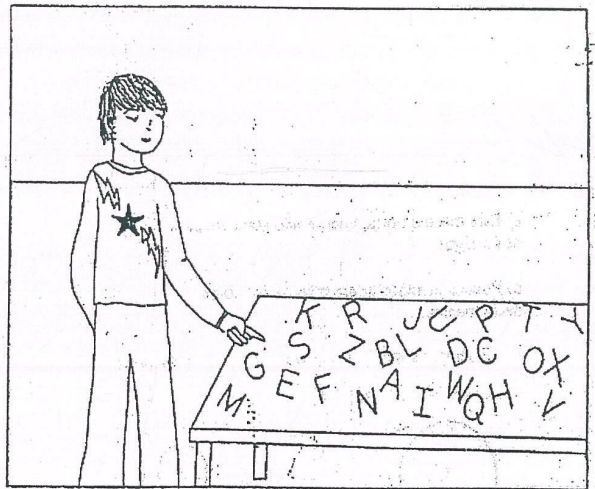
A mãe deste menino brinca muito com ele.

A mãe deste menino brinca pouco com ele.

É sempre assim? ou É só às vezes?

É só às vezes? ou É sempre assim?





ITEM 21

Este menino sabe qual é a primeira letra do seu nome.

É sempre assim?

ou

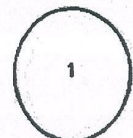
É só às vezes?

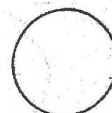
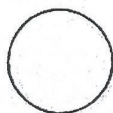
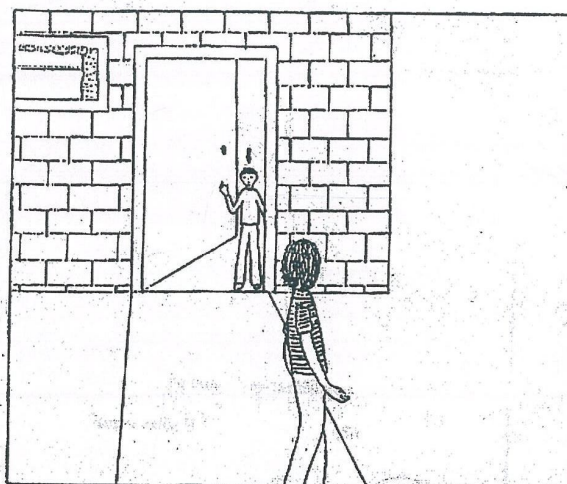
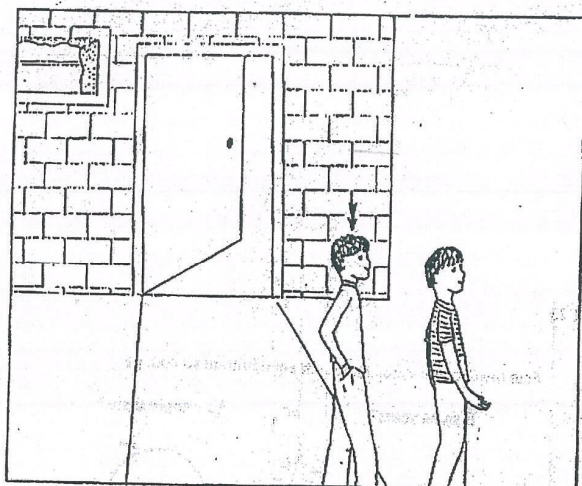
Este menino tem dificuldades em lembrar-se da primeira letra do seu nome.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 22

a) Este menino normalmente não janta em casa dos amigos.

Este menino normalmente janta em casa dos amigos.

b) Poucos meninos querem sentar-se ao pé deste menino.

Muitos meninos querem sentar-se ao pé deste menino.

É sempre assim?

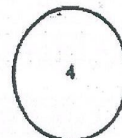
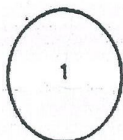
ou

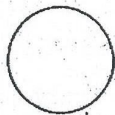
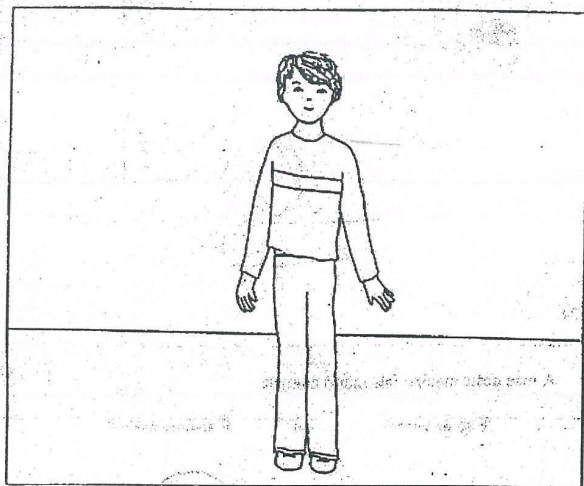
É só às vezes?

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





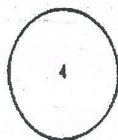
ITEM 23

Este menino é bom a equilibrar-se só num pé.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?

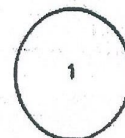


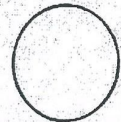
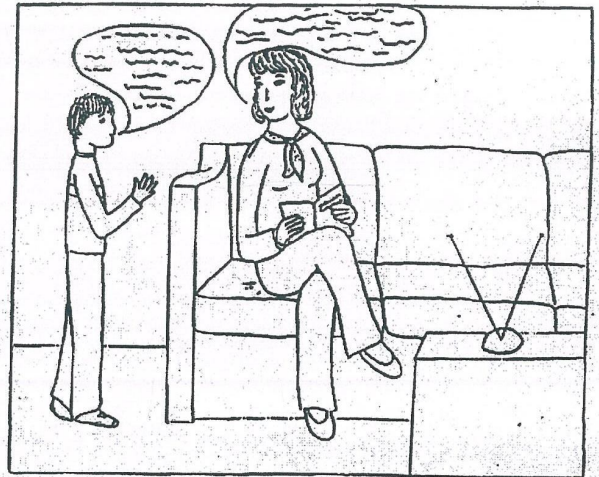
Este menino tem dificuldades em equilibrar-se só num pé.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?





ITEM 24

A mãe deste menino fala pouco com ele.

É sempre assim?

ou

É só às vezes?

A mãe deste menino fala muito com ele.

É só às vezes?

ou

É sempre assim?

