

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

**AJUSTAMENTO PESSOAL E ACADÉMICO DOS/AS PRÉ-
ADOLESCENTES: IMPACTO DA ACEITAÇÃO VERSUS REJEIÇÃO
PARENTAL E DO SUPORTE SOCIAL PERCEPCIONADOS**

PATRÍCIA ALMEIDA OLIVEIRA

COIMBRA - 2010

Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação - Universidade de Coimbra

**AJUSTAMENTO PESSOAL E ACADÉMICO
DOS/AS PRÉ-ADOLESCENTES: IMPACTO DA
ACEITAÇÃO VERSUS REJEIÇÃO PARENTAL E
DO SUPORTE SOCIAL PERCEPCIONADOS**

Patrícia Almeida Oliveira
(e-mail: patliveira@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de
especialização em Psicologia Pedagógica, apresentada à
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação
da Doutora Graciete Franco Borges.

AJUSTAMENTO PESSOAL E ACADÉMICO DOS/AS PRÉ-ADOLESCENTES: IMPACTO DA ACEITAÇÃO VERSUS REJEIÇÃO PARENTAL E DO SUPORTE SOCIAL PERCEPCIONADOS

O propósito deste estudo consistiu em examinar o impacto da aceitação versus rejeição parental e do suporte social percebidos no ajustamento pessoal e académico dos/as pré-adolescentes. A amostra é constituída por 153 sujeitos (87 do género masculino e 66 do género feminino), a frequentar o 5.º e 6.º ano de escolaridade de uma Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclo, de S. João da Madeira. Foram administradas cinco escalas cuja adaptação portuguesa foi utilizada pela primeira vez neste estudo: *As Pessoas da Minha Vida* - PMV (adaptação da *Social Support Scale for Children*, Harter, 1985); *Questionário de Avaliação da Personalidade* – QAP (adaptação do *Child PAQ*, Rohner, 2004); *Percepção da Atitude do Pai* – PAP e *Percepção da Atitude da Mãe* – PAM (adaptação do *Child PARQ: Mother* e do *Child PARQ: Father* – short forms, Rohner, 2004); *Avaliação da Conduta do/a Aluno/a* – ACA (adaptação do *TESC*, Rohner, 2008). A análise dos resultados obtidos demonstrou que a aceitação parental e a rede de suporte extra-familiar percebidas estão associadas positivamente ao ajustamento psicológico e académico dos/as pré-adolescentes, apontando para a relevância da responsividade dos contextos relacionais.

Palavras-chave: Aceitação-Rejeição Parental; Suporte Social; Ajustamento Psicológico; Ajustamento Académico.

PRE-ADOLESCENTS' PERSONAL AND ACADEMIC ADJUSTMENT: THE IMPACT OF PARENTAL ACCEPTANCE VERSUS REJECTION AND OF SOCIAL SUPPORT'S PERCEPTIONS

The goal of this research is to assess the impact of parental acceptance versus rejection and of social support's perceptions on pre-adolescents' personal and academic adjustment. The sample includes 153 subjects (87 males and 66 females) attending the 5th and 6th year in a secondary school (with 2nd and 3rd cycle) of S. João da Madeira. We used five scales adapted to Portuguese version for the first time: *As Pessoas da Minha Vida* - PMV (Portuguese adaptation of *Social Support Scale for Children*, Harter, 1985); *Questionário de Avaliação da Personalidade* - QAP (Portuguese adaptation of *Child PAQ*, Rohner, 2004); *Percepção da Atitude do Pai* - PAP and *Percepção da Atitude da Mãe* - PAM (Portuguese adaptations of *Child PARQ: Mother* and *Child PARQ: Father* - short forms, Rohner, 2004); *Avaliação da Conduta do/a Aluno/a* - ACA (Portuguese adaptation of *TEESC*, Rohner, 2008). The analysis of the results showed that parental acceptance and extra-familial social support perceptions are positively associated with pre-adolescents' psychological and academic adjustment, pointing out to the relevancy of contextual affordance

Keywords: Parental Acceptance-Rejection; Social Support; Personal adjustment; Academic adjustment.

L'AJUSTEMENT PERSONNEL ET ACADÉMIQUE DES PRÉADOLESCENTS : L'IMPACT DE L'ACCEPTATION VERSUS LA REJECTION PARENTAL ET DU SOUTIEN SOCIAL PERÇUS

Le but de cette étude a été l'évaluation de l'impact de l'acceptation versus la rejection parental et du soutien social perçus pour l'ajustement personnel et académique des préadolescents. L'échantillon compris 153 enfants (87 garçons et 66 filles) des 5ème et 6ème années d'une école secondaire (avec les 2ème et 3ème cycles) de la ville de S. João da Madeira. Il y a été utilisé quatre échelles qui ont été adaptés vers les versions portugaises pour la première fois: *As Pessoas da Minha Vida* - PMV (adaptation portugaise de le *Social Support Scale for Children*,; Harter, 1985) ; *Questionário de Avaliação da Personalidade* – QAP (adaptation portugaise de le *Child PAQ*, Rohner, 2004); *Percepção da Atitude do Pai* – PAP et *Percepção da Atitude da Mãe* – PAM (adaptation portugaise de le *Child PARQ: Mother* et de le *Child PARQ: Father* – short forms, Rohner, 2004); *Avaliação da Conduta do/a Aluno/a* – ACA (adaptation portugaise de le *TESC*, Rohner, 2008). Les données ont permis conclure que l'acceptation parentale et le soutien social extrafamiliale perçus sont associés au l'ajustement personnel et académique des préadolescents.

Mots-clés : Acceptation-Rejection Parental ; Soutien Social ; Ajustement personnel ; Ajustement Académique.

AGRADECIMENTOS

Não há formas de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram na realização deste trabalho. Somente me resta dizer: O MEU MUITO OBRIGADA!

Agradeço ao meu pai e à minha mãe todo o apoio que me têm dado em todas as fases da minha vida. Sem os seus valores, educação, amor e aceitação não seria o que ser humano que sou hoje. Só posso dizer que estarei eternamente grata e que gosto imenso de vocês.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas por todo o apoio e palavras de incentivo quando as minhas forças já estavam a desaparecer.

Agradeço à minha Tia Lu pela demonstração de força e vontade de viver. Que mostrou que há coisas difíceis que conseguimos superar e que a vida vale muito.

Agradeço à Professora Graciete pois sem toda a sua orientação eu estaria perdida. Não há palavras para descrever o quanto a sua ajuda foi útil e preciosa.

Índice

Introdução	I
------------	---

Parte I – Revisão Bibliográfica

1. Ajustamento Pessoal: Relevância da Auto-Estima e do Auto-Conceito	1
1.1. Definição e Diferenciação dos Conceitos: Auto-Estima e Auto-Conceito	2
1.2. Estudos sobre o Auto-Conceito e a Auto-Estima	3
1.3. A Construção da Escala “ <i>Self-Perception Profile for Children</i> ” por Harter	5
1.3.1. Adaptação Portuguesa do “ <i>Self-Perception Profile for Children</i> ”	7
1.4. Estabilidade versus Mudança ao Longo do Percurso de Vida	9
1.5. O Papel do Suporte Social	18
1.5.1. Processo de Diferenciação Intrapessoal	22
1.5.2. A Construção da Escala “ <i>Social Support Scale for Children</i> ” por Harter	26
2. Relação entre o Auto-Conceito e a Auto-Estima com o Ajustamento Escolar/Académico	29
2.1. Suporte dos/as Professores/as e Suporte dos Pares	31
2.2. Suporte dos Pais/Mães e Suporte dos Pares	34
2.3. Suporte Parental	39
3. A Motivação para a realização em Contexto Escolar	49
3.1. Suporte, Envolvimento e Sucesso Académicos	52
4. Envolvimento Parental	57
4.1. O Envolvimento Paterno	57

5. O Ajustamento Pessoal segundo a Teoria da Aceitação-Rejeição Parental (<i>PARTheory</i>)	66
5.1. A Subteoria da Personalidade	72
5.2. A Subteoria do Coping	77
5.3. A Modelo e Subteoria dos Sistemas Socioculturais	79
5.4. Investigação decorrente da <i>PARTheory</i>	82

Parte II – Estudo Empírico

1. Objectivos	102
1.1. Formulação das Hipóteses	104
2. Metodologia	105
2.1. Caracterização da Escola da População Alvo	105
2.2. Amostra	106
2.3. Instrumentos	110
2.3.1. Escala “ <i>As Pessoas da Minha Vida</i> ” – PMV -Adaptação Portuguesa do “ <i>Social Support Scale for Children</i> ”	111
2.3.2. Escala “ <i>Questionário de Avaliação da Personalidade</i> ” – QAP - Adaptação Portuguesa do Child PAQ	113
2.3.3. Escala “ <i>Percepção da Atitude do Pai e da Mãe</i> ” – PAP/PAM - Adaptação Portuguesa da Versão Reduzida do Child Parq Father/Mother	114
2.3.4. Escala “ <i>Avaliação da Conduta do/a Aluno/a</i> ” – ACA – Adaptação Portuguesa do TESC	116
2.3.5. Formulário Dados Pessoais – Pais/Mães	117
2.4. Administração Preliminar das Escalas	118
2.5. Procedimentos	121
3. Resultados	122

3.1. Características Psicométricas das Escalas	122
3.1.1. Escala “ <i>As Pessoas da Minha Vida</i> ” - PMV	122
3.1.1.1. Análise Factorial	122
3.1.1.2. Consistência Interna	125
3.1.1.3. Correlação Item-Subescala	125
3.1.1.4. Dados Descritivos	126
3.1.2. Escala “ <i>Avaliação da Conduta do/a Aluno/a</i> ” - ACA	127
3.1.2.1. Análise Factorial	127
3.1.2.2. Consistência Interna	129
3.1.2.3. Dados Descritivos	130
3.1.3. Escala “ <i>Percepção da Atitude do Pai/da Mãe</i> ” – PAP/PAM	130
3.1.3.1. Análise Factorial	130
3.1.3.2. Consistência Interna	134
3.1.3.3. Correlação Item-Subescala	134
3.1.3.4. Dados Descritivos	135
3.1.4. Escala “ <i>Questionário de Avaliação da Personalidade</i> ” – QAP	136
3.1.4.1. Análise Factorial	136
3.1.4.2. Consistência Interna	139
3.1.4.3. Correlação Item-Subescala	139
3.1.4.4. Dados Descritivos	140
3.2. Relação entre as Variáveis	142
3.2.1. Ajustamento Psicológico, Aceitação/Rejeição Parental e Suporte Social	142
3.2.1.1 Diferenças em Função do Género	143
3.2.2. Variáveis do Ajustamento Académico	144
3.2.3. Variáveis do Nível de Rejeição Parental Percepcionado	145
3.3. Análise das Hipóteses	146
4. Discussão	151

5. Conclusões	153
Bibliografia	159
Anexos	

Índice de Figuras

Figura 1. Dimensão da Afectuosidade Parental	70
Figura 2. Dependência/Independência em Relação à Aceitação/Rejeição Parental	74
Figura 3: Modelo e Subteoria dos Sistemas Socioculturais da <i>PARTheory</i>	80

Índice de Tabelas

Tabela 1. Princípios Básicos da Paternidade/Maternidade derivados da <i>PARTheory</i>	86
Tabela 2. Distribuição da Amostra por Género	106
Tabela 3. Distribuição por Ano de Escolaridade	107
Tabela 4. Resultados Académicos no final do 3.º Período - 2008/2009	107
Tabela 5. Com quem vive a Criança	108
Tabela 6. Grau de Escolaridade da Figura Materna e Paterna	109
Tabela 7. Situação Laboral da Figura Materna e Paterna	110
Tabela 8. Valores da Consistência Interna da Escala Original “ <i>Social Support Scale for Children</i> ”	113
Tabela 9. KMO e Teste de Bartlett – PMV	123
Tabela 10. Variância Total Explicada – PMV	123
Tabela 11. Pattern Matrix (Rotação Obliqua) – PMV	124
Tabela 12. Correlações entre as Subescalas – PMV	125
Tabela 13. Consistência Interna - PMV	125
Tabela 14. Correlação Item-Subescala - PMV	126
Tabela 15. Frequências da Escala - PMV	127
Tabela 16. KMO e Teste de Bartlett - ACA	127
Tabela 17. Rotated Component Matrix - ACA	128
Tabela 18. Matriz com Rotação Marimax – ACA	128
Tabela 19. Variância Total Explicada - ACA	129

Tabela 20. Consistência Interna - ACA	130
Tabela 21. Frequências da ACA	130
Tabela 22. KMO e Teste de Bartlett - PAM	130
Tabela 23. Pattern Matrix (Rotação Obliqua) – Versão PAM	131
Tabela 24. Variância Total Explicada – PAM	131
Tabela 25. Pattern Matrix (Rotação Obliqua) – Versão PAM	132
Tabela 26. Variância Total Explicada – PAP	132
Tabela 27. Pattern Matrix (Rotação Obliqua) – Versão PAP	133
Tabela 28. Consistência Interna: PARQ (PAM/PAP)	134
Tabela 29. Correlação Item-Subescala – PAM	134
Tabela 30. Frequências da PAM e da PAP	136
Tabela 31. Variância Total Explicada - QAP	137
Tabela 32. Pattern Matrix (Rotação Obliqua) - QAP	138
Tabela 33. Consistência Interna - QAP	139
Tabela 34. Correlação Item-Subescala – QAP	140
Tabela 35. Dados Descritivos - QAP	141
Tabela 36. Coeficientes de Correlação de Pearson	143
Tabela 37. Média obtida nos Totais de cada Escala em Função do Género	144
Tabela 38: Correlação entre as Competências Académicas das Crianças (CAC) e o Nível de Rejeição Materna/Paterna (PAM/PAP)	145
Tabela 39. Correlação (de Spearmon) entre as Competências Académicas das Crianças (CAC) e o Suporte Social: Pai/Mãe, Colegas, Professores/as e Amigos/as	145
Tabela 40. Correlação (de Spearmon) entre a Situação Laboral e o Grau de Escolaridade Parental com os Níveis de Rejeição Percepcionados	146

Introdução

Enquanto profissional na área da educação, mais concretamente em contexto escolar, vou observando as diferentes fases de desenvolvimento da criança e a forma como os diferentes agentes (pai, mãe, pares, colegas e professores/as) intervêm e condicionam o seu desenvolvimento bio-psico-social.

Muitas vezes são encaminhados/as para observação psicológica crianças e jovens que apresentam problemas de comportamento e/ou emocionais observados em contexto escolar, mas não em contexto familiar, também acontecendo o inverso. Ao analisarmos as situações individuais de cada aluno/a verificamos que a instabilidade emocional e/ou comportamental pode estar a ser sustentada pela percepção de rejeição por parte dos/as colegas de escola, dos/as professores/as, do pai e/ou da mãe, entre outros. Esta percepção de rejeição por parte do outro significativo acaba por interferir na forma como a criança e o/a jovem se define, influenciando a construção do seu auto-conceito e concomitante ajustamento psicológico.

São vários os estudos que comprovam que a casa/família é o primeiro e principal contexto de socialização do indivíduo e que a escola constitui um segundo contexto de extrema importância não só no fomento das aprendizagens formais, como também no desenvolvimento pessoal global (Birch & Ladd, 1996; Goodenow, 1993; Ma, Scheck, Cheung & Lam, 2000; Wentzel, 1997 cit. in Chen, 2005). Tal como mencionado por Senos e Diniz (1998), o contexto escolar é um dos locais privilegiados para aprofundar o processo de socialização.

É na escola que o número de relacionamentos interpessoais aumenta consideravelmente, contribuindo para o processo de construção do auto-conceito, constructo que é considerado por vários/as autores/as como sendo de extrema importância no processo de desenvolvimento do indivíduo (Fontaine, Campos & Musitu, 1992). Os estudos relacionados com o auto-conceito positivo têm verificado uma associação entre níveis baixos de auto-conceito e resultados

negativos ao nível psicossocial e comportamental, assim como a uma associação entre o ajustamento positivo e níveis elevados de auto-conceito (Crocker, Luhtanem, Blaine & Broadnax, 1994; Dawes, 1994; Diener, 1984; Harter, 1983, 1999; Harter & Whitesell, 1996; Mecca, Smelser & Vasconcelos, 1989; Myers & Diener 1995; Owens & King, 2001; Owens, Stryker & Goodman, 2001; Scheff, Retzinger & Ryan, 1989, cit. in Whitesell *et al.*, 2006).

É no final da infância e no início da adolescência que as influências familiares tendem a ser partilhadas com a afiliação aos pares, com os quais os/as pré-adolescentes estreitam e intensificam a proximidade interpessoal (por volta dos 10-12 anos de idade - correspondente ao 2.º ciclo de escolaridade). É por volta dos 10 anos que a composição da rede social sofre profundas alterações, alterando-se o peso relativo do suporte interpessoal por parte dos membros familiares relativamente ao suporte por parte dos/as amigos/as e pares (Degirmencioglu *et al.*, 1998; Levitt *et al.*, cit. in Colarossi & Eccles, 2000). A percepção de suporte e os recursos da rede social da criança encontram-se relacionados positivamente com o bem-estar psicológico (Cohen & Wilss, 1985, cit. in Haemmerlie, Montgmorey & Melchers, 1988).

A perspectiva desenvolvimental de Sarason, Pierce, Bannerman e Sarason (1993), que considera que as percepções globais do suporte social podem funcionar como um esquema global derivado de experiências específicas de relacionamentos com a família, sugere que, ao longo da vida de uma criança, as variáveis familiares podem ser influenciadas pelas cognições e pelo comportamento dos pais e das mães relativamente à criança. Segundo os estudos realizados por estes/as autores/as, a forma como o pai e a mãe percebem a criança e o comportamento pode ser internalizado pela criança como sentimentos de suporte conduzindo, desta forma, a percepções generalizadas ou expectativas relativas ao suporte passível de ser facultado por outras relações, como é o caso dos/as Professores/as, Colegas e Amigos/as

Segundo a Teoria da Aceitação/Rejeição Parental (Rohner, 2004), todas as crianças, independentemente da cultura onde nascem, necessitam de amor e cuidado parental. O bem-estar da criança dependeria em grande parte da aceitação que percebe por parte dos/as seus/as cuidadores/as mais significativos (Harter, 1975; Rohner, 2004).

A percepção de aceitação por parte dos outros significativos não constitui um indicador absoluto, podendo assumir diversos gradientes, tal como a percepção de rejeição. Além disso, trata-se de uma experiência subjectiva, nem sempre correspondendo aos indicadores observados. Assim, a rejeição pode ser claramente evidente para um/a observador/a externo, mas não ser percebida pela criança que poderá perceber aceitação. O inverso também poderá acontecer, isto é, a criança sente-se rejeitada na ausência de indicadores observáveis.

Rohner, Khaleque e Couronoyer (2009) e Rohner (2004) chamam a atenção para a probabilidade de desordens emocionais e/ou comportamentais perante a não satisfação da necessidade de aceitação. Segundo os/as mesmos/as autores/as, estas consequências negativas seriam universais, comuns à espécie humana e persistiriam a longo prazo. Embora existam outros factores envolvidos no ajustamento psicológico da criança, a percepção de aceitação-rejeição parental tem-se revelado como um poderoso preditor.

A investigação sobre a relação entre o nível de suporte interpessoal percebido pela criança e o nível de ajustamento psicológico tem vindo a dar suporte a esta conclusão, demonstrando a existência de uma relação significativa entre o suporte social percebido e o bem-estar psicológico da criança (Harter, 1975). Tal como mencionado por Rodin e Salovey (1989, cit. in Ribeiro, 1999), *“o suporte social alivia o distress em situação de crise, pode inibir o desenvolvimento de doenças e, quando o indivíduo está doente, tem um papel positivo na recuperação da doença”* (p. 547).

Atendendo aos estudos no âmbito da Teoria da Aceitação-Rejeição Parental (Rohner, 2004) e do suporte social percebido (Harter, 1975), o nosso principal propósito é explorar a relação entre estas duas fontes de investigação, na medida em que as conclusões de ambas apontam para a pertinência da percepção de aceitação interpessoal para o desenvolvimento pessoal. Visto que as figuras parentais constituem as fontes de suporte mais precoces, até que ponto a percepção de aceitação/rejeição parental irá influenciar a percepção de aceitação junto da rede dos relacionamentos extra-familiares (amigos/as, colegas, professores/as)? Além disso, pretendemos verificar até que ponto a especificidade da cultura portuguesa permite retirar conclusões análogas às dos estudos realizados na cultura norte-americana.

O principal objectivo do nosso estudo consiste, pois, em investigar o impacto da afectuosidade parental percebida por pré-adolescentes no ajustamento psicológico, atendendo às diversas fontes de suporte.

A Teoria da Aceitação-Rejeição Parental (PARTheory; Rohner et al., 2005) e a Teoria do Suporte Social (Harter, 1985) serviram de base metodológica e teórica do presente estudo. A primeira procura estabelecer princípios universais relativamente aos antecedentes e às consequências da aceitação-rejeição parental (Rohner, 2004; 2009). Tendo em conta a PARTheory e os propósitos do nosso estudo, a designação de “parental” refere-se aos cuidadores mais significativos na vida da criança, não correspondendo necessariamente aos pais biológicos ou adoptivos.

A PARTheory apresenta uma “*orthogonal approach to the study of parenting*” (Rohner & Rohner, 1981), onde a dimensão da Afectuosidade Parental varia segundo um *continuum* bipolar que vai desde a aceitação até à rejeição parental (Rohner, 1986). A aceitação parental é caracterizada pela presença de afectuosidade física e psicológica. Por sua vez, a rejeição parental é caracterizada pela ausência de afectuosidade, podendo tomar a forma de hostilidade e agressão, indiferença e negligência, e rejeição indiferenciada. A

hostilidade envolve sentimentos de raiva e ressentimento para com a criança e a agressão pode ser uma manifestação comportamental deste estado interno. A indiferença envolve uma falha na preocupação para com a criança e a negligência pode ser a manifestação comportamental deste estado interno, o qual é expresso por uma indisponibilidade física e psicológica. A rejeição indiferenciada refere-se à rejeição percebida pela criança na ausência de indicadores observáveis de hostilidade, agressão, indiferença ou negligência. A *PARTheory* defende que, apesar da expressão comportamental da afectuosidade parental ter uma base largamente cultural, as crianças de todo o mundo experienciam aceitação ou rejeição parental através da expressão de afectuosidade, hostilidade e agressão, indiferença e negligência, e rejeição indiferenciada. Este pressuposto parte da premissa que todas as crianças têm uma necessidade vital de se sentirem aceites por parte dos seus pais/mães ou cuidadores mais significativos.

O maior postulado da *PARTheory* consiste no enunciado de que a percepção da aceitação parental está associada de forma universal, directa e positivamente com o ajustamento psicológico. De acordo com a *PARTheory*, existem sete dimensões da personalidade e do ajustamento psicológico que se encontram associadas à percepção da afectuosidade parental: (1) hostilidade, agressão e agressão passiva; (2) dependência; (3) auto-estima; (4) auto-adequação; (5) responsividade emocional; (6) estabilidade emocional; e (7) visão do mundo (Rohner, 2005, 2009).

A *PARTheory* é operacionalizada por uma série de instrumentos desenhados para avaliar a afectuosidade parental percebida, o desajustamento percebido pelos/as professores/as e o ajustamento psicológico. Estas medidas incluem as seguintes (a) o Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ - Rohner, 2004), que mede a afectuosidade parental percebida; (b) a Escala de Controlo Parental (PCS - Rohner & Khaleque, 2005) que mede o controlo parental percebido; (c) o Questionário da Aceitação-Rejeição/Controlo Parental (PARQ/Controle - Rohner, 2005) que é

essencialmente uma combinação do PARQ e do PCS; e (d) o Questionário da Avaliação da Personalidade (PAQ - Rohner & Khaleque, 2004) que mede o ajustamento psicológico.

A *PARTheory* e os respectivos instrumentos têm vindo a ser aplicados a mais de duas centenas de pesquisas em todo o mundo (Rohner & Rohner, 2005). São significativos os estudos que demonstram que a percepção de afectuosidade parental está associada de forma universal, positiva e directa com o ajustamento psicológico, independentemente das diferenças de idade cultura, etnia, língua, género, idade, raça, e outras condições definidas (Cournoyer, Sethi, & Cordero, 2005; Khaleque & Rohner, 2002; Kim, Cain & McCubbin, 2006; Lila, Garcia, & Garcia, 2007; Rohner, 2004; Rohner, Kean, & Cournoyer, 1991).

O primeiro objectivo deste estudo consiste em confirmar o impacto da percepção da aceitação-rejeição parental no ajustamento psicológico e na conduta em contexto de sala de aula, junto de crianças a frequentar o 5.º e 6.º ano de escolaridade no contexto português. Um outro objectivo consiste em explorar a relação entre o suporte social percebido (investigação de Harter) e a aceitação-rejeição parental percebida (investigação de Rohner sobre a Teoria da Aceitação-Rejeição Parental).

O enquadramento teórico do presente estudo é realizado ao longo dos primeiros cinco capítulos. O primeiro aborda os conceitos de auto-estima e de auto-conceito, que são definidos e operacionalizados a partir da revisão de estudos realizados em torno do papel do suporte social. O segundo capítulo tem por finalidade aprofundar a relação entre o auto-conceito e a auto-estima com o rendimento escolar/académico. O terceiro capítulo faz uma breve revisão dos estudos sobre a motivação para a realização em contexto escolar, salientando o papel do suporte social. O quarto capítulo revê os estudos no âmbito do envolvimento paterno, que se intensificam a partir da década de 80 do século passado, e no quinto capítulo é apresentada a Teoria da Aceitação-Rejeição de

Ronald Rohner e colaboradores/as.

O estudo empírico é relatado a partir do VI capítulo, o qual permitiu confirmar os postulados da *PARTheory* junto da amostra de pré-adolescentes estudada e verificar a relevância da aceitação/rejeição no ajustamento psicológico, assim como a relevância do suporte social percebido no aproveitamento escolar. Os nossos resultados são congruentes com estudos realizados anteriormente que concluíram que a aceitação-rejeição está associada ao (des)ajustamento psicológico das crianças. Além disso, a rejeição parental poderá estar relacionada com a presença de comportamentos disruptivos em contexto escolar.

O nosso estudo veio reforçar a importância do suporte parental e por parte da comunidade escolar nos resultados e sucesso académicos. Verificámos que pais, mães, pares, professores e professoras desempenham um papel fundamental e afectam as competências académicas das crianças.

PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1 – Ajustamento Pessoal: Relevância da Auto-Estima e do Auto-Conceito

Este capítulo debruça-se sobre os constructos do auto-conceito e da auto-estima, atendendo à sua pertinência no estudo do ajustamento pessoal nos diversos contextos de vida. Como veremos, o bem-estar psicológico decorrente de um ajustamento pessoal auto-gratificante relaciona-se intimamente com a valoração e estima de si próprio e com a percepção de suporte social por parte dos outros significativos.

Constructos como auto-conceito e a auto-estima têm tido uma longa história dentro do campo da psicologia, mas só por volta dos anos 80 é que houve uma explosão de interesse pelos tópicos que envolviam o *self* e a auto-descrição (Harter & Pike, 1984).

Deste modo, constructos como a auto-estima, auto-conceito e competência percebida originaram a formulação de pontos de vista específicos a partir de teorias diferenciadas, tais como a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1977), a Teoria da Auto-Percepção (Bem, 1972), a Cognição Social (Lepper & Greene, 1978) e a Teoria da Competência e Motivação Intrínseca (de Charms, 1968; Deci, 1975; Harter, 1978, 1981; White, 1959, 1963, cit. in Harter, 1982).

Nos últimos anos tem havido mudanças drásticas relativamente à problematização dos modelos unidimensionais do *self*, dando origem à predominância das abordagens multidimensionais, segundo as quais os diversos domínios específicos do auto-conceito são avaliados. Estas abordagens revelam-se mais adequadas para descrever a fenomenologia da auto-descrição e da auto-avaliação. A natureza multidimensional do *self* foi inicialmente demonstrada com a análise factorial de medidas de auto-conceito que incluíam numerosos aspectos

da experiência de vida (Bracken, 1996; Harter, 1982, 1985, 1990; Hattie, 1992; Hattie & Marsh, 1996; Marsh, 1986, 1987; Mullener & Laird, 1971; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Shavelson & Marsh, 1986, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998). Além do mais, estes estudos evidenciaram a validade convergente e divergente das medidas multidimensionais, confirmando a vantagem de uma abordagem que contemple domínios específicos.

Apesar desta mudança para um enfoque multidimensional, os/as teóricos/as do *self* que desenvolveram tais medidas (Bracken, 1996; Harter, 1985; Marsh, 1986, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998) continuaram a reter nos seus modelos o auto-valor global ou a auto-estima como medidas (Rosenberg, 1976, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998). Para alguns/as (L'Ecuyer, 1992; Marsh, 1986, 1987; Shavelson & Marsh, 1986, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998) a auto-estima global representaria o constructo mais geral de um modelo hierárquico no qual os domínios e os subdomínios se encontrariam em patamares inferiores.

1.1. Definição e Diferenciação dos Conceitos de Auto-Estima e de Auto-Conceito

Tal como mencionado por Bernardo e Matos (2003), a terminologia do *self* é de certa forma prolixa: auto-estima, auto-imagem, auto-avaliações, auto-conhecimento, auto-percepções, auto-eficácia, entre muitas outras e talvez seja por isso que os/as investigadores/as e estudiosos/as estejam de acordo quanto à descrição do *self* como um complexo sistema de constructos (Fox, 1999, 2000, cit. in Bernardo e Matos, 2003). Apesar da discussão que tem havido em torno da indefinição de alguns conceitos deste constructo, nomeadamente os de auto-estima e auto-conceito, chegou-se à conclusão de que se trata de dois constructos psicológicos diferentes que reenviam para distintas dimensões do *self* (Peixoto, 1996). De acordo com Peixoto (1996) e Vaz Serra (1988), o auto-conceito está

relacionado com a percepção que o indivíduo tem de si próprio, sendo um conceito abrangente relativo à auto-descrição, enquanto a auto-estima é o resultado afectivo do auto-conceito (Baumeister, 1994). Deste ponto de vista, podemos dizer que o “*auto-conceito se refere à imagem multifacetada que um indivíduo tem de si mesmo, a auto-estima diz respeito à avaliação ou ao modo como o indivíduo se sente acerca da sua imagem*” (Bernardo & Matos, 2003, p. 127). Assim, a auto-estima “*(...) pode ser usada para se referir à auto-avaliação de um indivíduo como um todo (auto-estima global) ou pode ser discutida em relação à avaliação do self em determinada e particular dimensão ou domínio*” (Bernardo & Matos, 2003, p 127).

1.2. Estudos sobre o Auto-Conceito e a Auto-Estima

Verifica-se uma longa tradição de pesquisa desenvolvimental sobre a percepção das crianças sobre os seus atributos psicossociais e sobre o modo como essas percepções podem ser medidas empiricamente (Coopersmith, 1967; Harter, 1982, 1985, 1988; Piers, 1969; Rosenberg, 1969, cit. in Shevlin, Adamson & Collins, 2003). A formulação teórica associada à auto-estima e ao auto-conceito tem vindo a ser debatida por alguns/as teóricos/as, a partir do pressuposto de que o auto-conceito é um constructo multidimensional (Coopersmith, 1967, cit. in Shevlin, Adamson & Coilins, 2003). Harter (1983, cit. in Shevlin, Adamson & Collins, 2003), Marsh (1987, cit. in Shevlin, Adamson & Collins, 2003), Mullener e Laird (1971, cit. in Shevlin, Adamson & Collins, 2003) propõem um quadro multidimensional que reconhece as complexidades do *self*.

Coopersmith (1967, cit. in Shevlin, Adamson & Coilins, 2003) assumiu que as crianças não fazem distinção entre os vários domínios da sua vida, no entanto este pressuposto é seriamente questionado por Harter (1982), que teve sempre como base o desenvolvimento de um modelo da motivação para a

competência. Nos seus estudos, a ênfase tem sido colocada na percepção que a criança tem da sua própria competência. A relação entre a percepção das competências pessoais e a competência efectiva foi considerada como sendo de grande interesse empírico.

O estudo do auto-conceito tem como base o pressuposto de que a sua compreensão leva ao entendimento de outras dimensões da personalidade, permitindo predizer, descrever e explicar o comportamento humano (Veiga, 1995). Fontaine, Campos e Musitu (1992) consideram que o conceito de si próprio é importante no desenvolvimento do indivíduo.

De certa forma, é do auto-conceito que depende, de forma parcial, o nível de bem-estar pessoal, a motivação para agir e, como tal, a orientação da acção nos mais variados domínios da existência. Por sua vez, Vaz Serra (1998) partilha da mesma opinião que os/as anteriores autores/as, mencionando que o auto-conceito desempenha um papel de extrema importância nas mais variadas áreas de funcionamento do indivíduo. Portanto, é impossível negar o impacto que o auto-conceito possui e exerce na orientação do indivíduo, influenciando a motivação para a acção (Markus & Wurf, 1987, cit. in Ferreira, 2004).

O auto-conceito positivo tem sido visto como sendo um crítico componente do bem-estar geral. Tem-se verificado a associação entre níveis baixos de auto-conceito e resultados negativos ao nível psicossocial (depressão e ideação suicida) e ao nível comportamental (perturbações alimentares, comportamento anti-social, gravidez na adolescência, pertença a um grupo de gangs), assim como a associação entre o ajustamento positivo (coping adaptativo, realização) e níveis elevados de auto-conceito (Crocker, Luhtanen, Blaine & Broadnax, 1994; Dawes, 1994; Diener, 1984; Harter, 1983, 1999; Harter & Whitesell, 1996; Mecca, Smelser & Vasconcelos, 1989; Myers & Diener 1995; Owens & King, 2001; Owens, Stryker & Goodman, 2001; Scheff, Retzinger & Ryan, 1989, cit. in Whitesell, *et al.*, 2006).

Harter, Waters e Whitesell (1998) partiram da conceptualização do auto-

valor como um constructo único e global que se situa no topo dos modelos hierárquicos do *self*. Colocaram então a hipótese de, independentemente dos juízos de valor sobre si próprio, o sentido de valor pessoal variar em função do contexto relacional. Ou seja, o indivíduo poderia gostar mais do seu *self* no interior de um determinado tipo de relacionamento do que noutros. Tal quadro é coerente com as recentes mudanças em direcção a uma ênfase na multiplicidade, ou seja, em que o *self* varia em função dos contextos interpessoais (Gergen, 1991; Harter, 1998; Ogilvie & Clark, 1992, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998).

1.3. A Construção da Escala “*Self-Perception Profile for Children*” por Harter

Como já mencionado anteriormente, Harter tinha como principal objectivo averiguar a percepção da criança sobre a sua própria competência. Face à inexistência de um instrumento que medisse tal constructo, Harter (1982) construiu o “*Perceived Competence Scale for Children*”, colocando como hipótese que as crianças não sentiriam a sua competência de forma homogénea nos diferentes domínios do comportamento. Inicialmente, procurou-se especificar os principais domínios de competência relevantes para a criança a frequentar o 1.º Ciclo. As competências representadas nas escalas utilizadas incluíam a performance escolar, o relacionamento com os pares e uma variedade de competências físicas. Estas competências eram consistentes com as observações dos/as investigadores/as dos comportamentos para a mestria mais frequentes entre crianças do 1.º Ciclo de escolaridade, providenciando desta forma uma ferramenta útil de trabalho. Foram realizadas entrevistas a várias crianças para se poder determinar as actividades que nestes domínios eram particularmente significativas para os julgamentos de competência.

Assim, surgiram três subescalas para cada uma das competências

seguintes:

- (a) Competência Cognitiva, com ênfase na performance académica (ter bons resultados escolares, ser esperto/a, sentir-se bem com a sua prestação no contexto da sala de aula);
- (b) Competência Social (ter muitos/as amigos/as, ser amigável, ser um importante elemento na turma);
- (c) Competência Física, com ênfase nos jogos e actividades ao ar livre.

Uma outra hipótese colocada foi a de que as crianças (a partir dos 8 anos) não só fariam julgamentos discretos das suas competências nos diferentes domínios, como também construiriam uma visão do seu auto-valor geral como pessoa, independentemente dos julgamentos das suas competências específicas. Esta hipótese valoriza a natureza hierárquica do processo de auto-avaliação, em que a auto-estima ou o auto-valor são vistos como constructos “*superordinate*” e os julgamentos de competências como de “*lower order evaluative dimension*” (Epstein, 1973; Rosenberg, 1979, cit. in Harter, 1982).

De acordo com este modelo, os juízos acerca do auto-valor global não são inferidos a partir do somatório das respostas aos itens que abordam um vasto leque de competências específicas e atributos. Em vez disso, aqueles julgamentos acerca do auto-valor global seriam recolhidos através de itens que inquirissem o sujeito sobre o quanto gosta de si próprio como pessoa. Assim, com o intuito de aceder a estas percepções das crianças, Harter incluiu uma quarta subescala acerca do auto-valor geral. Os itens desta subescala fazem referência à forma como a pessoa se sente satisfeita consigo própria, com os seus comportamentos e atitudes, explorando se se sente e pensa como uma pessoa com valor.

Os resultados obtidos por Harter (1982) indicaram que a relação entre a competência percebida e a competência efectiva aumenta sistematicamente através dos primeiros anos de escolaridade, embora com uma dramática queda no 7.º ano, seguida de um posterior crescimento no 8.º e no 9.º ano. Estes dados sugerem que a criança fica consideravelmente mais capaz para fazer julgamentos

realistas acerca das suas competências durante os anos escolares elementares. Os dados obtidos foram consistentes com resultados anteriormente obtidos por Connell (1980, cit. in Harter, 1982), que aplicou a sua escala de controlo percebido (“*Perceived Control Scale*”) à mesma população alvo. Uma das subescalas do instrumento, “fonte de controlo desconhecido”, verificava o grau em que a criança expressava o desconhecimento da fonte ou origem dos resultados no domínio cognitivo. Verificou-se um declínio constante deste desconhecimento entre o 3.º e o 6.º ano, seguido de uma drástica subida no 7.º ano, reflectindo o facto dos/as estudantes deste ano de escolaridade reconhecerem dificuldades em compreender o porquê de algumas coisas lhes acontecerem, que se atenua por volta do 8.º e 9.º ano de escolaridade.

Resumindo, na construção do “*Self-Perception Profile for Children*”, Harter (1982) demonstrou que as crianças diferenciam os seguintes cinco domínios: Competência Escolar, Competência Atlético, Aceitação dos Pares, Aparência Física e Conduta/Comportamento. Além dos julgamentos nestes específicos domínios, as crianças com 8 anos de idade ou mais velhas podem fazer julgamentos seguros acerca do seu valor geral enquanto pessoa.

1.3.1. Adaptação Portuguesa do “*Self-Perception Profile for Children*”

A versão portuguesa do “*Self-Perception Profile for Children*” foi aplicada a 260 estudantes de escolas do Porto, sendo 136 do 5.º ano, 124 do 7.º ano de escolaridade, dos quais 134 pertenciam ao género feminino e 126 ao masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos de idade, com o intuito de testar a qualidade psicométrica da referida escala (Faria, 2001).

Os valores do Alpha de Cronbach para as seis subescalas da versão portuguesa foram comparados com subescalas originais propostas por Harter e aplicados à população norte-americana.

A versão portuguesa obteve valores de Alpha claramente mais baixos que os obtidos pela versão norte-americana, nomeadamente na subescala da Aceitação Social, que obteve o valor de Alpha mais baixo de todas (.38). As escalas que apresentam melhores índices de confiança são: Aparência Física (total da amostra: .78; 5.º ano: .70; 7.º ano: .75) e auto-valor global (total da amostra: .73; 5.º ano: .70; 7.º ano: .75). Por sua vez, as subescalas de competência escolar e Competência Atlético apresentam valores próximos de .70 (Faria & Fontaine, 1995; Faria, 2001).

Os resultados dos estudos da consistência interna das subescalas da versão portuguesa, através do cálculo do Alpha de Cronbach, indicam que algumas escalas obtiveram valores mais baixos do que os obtidos por Harter (1985). Assim, *“a consistência interna das escalas na versão portuguesa parece não ter sido totalmente confirmada, assim como a sua estrutura factorial”* (Faria & Fontaine, 1995, p. 328). Além disso, *“(…) os resultados da análise factorial e do Alpha de Cronbach confirmam a fraca consistência interna da escala, pois os diferentes itens não são percebidos como reflectindo dimensões unitárias do auto-conceito”* (Faria & Fontaine, 1995, p. 329).

Embora as diferentes subescalas da versão portuguesa do perfil concebido por Harter não sejam tão consistentes e distintas como as da versão original, estes resultados podem ser explicados pela baixa diferenciação das diferentes dimensões do auto-conceito durante a pré-adolescência. No entanto, os resultados dos estudos diferenciais segundo o género e o ano escolar suportam a validade de constructo da escala (Faria, 2001).

Numa fase inicial do nosso estudo ponderámos a utilização da adaptação portuguesa do *“Self-Perception Profile for Children”* de Harter, mas devido à baixa consistência interna da adaptação portuguesa optou-se por não a utilizar.

1.4. Estabilidade Versus Mudança ao longo do Percorso de Vida

Uma das questões que se tem colocado diz respeito à estabilidade da auto-estima. Alguns/as autores/as da abordagem psicossocial argumentam que as auto-representações são relativamente estáveis. Por exemplo, Swann (1996, cit. in Harter & Whitesell, 2003) providenciou evidências de estratégias pessoais utilizadas para fins de auto-confirmação. Assim, as pessoas procurariam informações que confirmassem o seu auto-conceito, sendo altamente resistentes a informações que contradigam a forma habitual de avaliar o *self* (Epstein, 1991; Greenwald, 1980; Markus, 1977; Rosenberg, 1979, cit. in Harter & Whitesell, 2003). Epstein (1991) observa que as pessoas têm uma grande necessidade em manter a estabilidade das suas teorias pessoais acerca da realidade.

No contexto dos modelos hierárquicos do *self*, onde a auto-estima global surge no topo da hierarquia, certos/as teóricos/as argumentam que os “esquemas” ou padrões de ordem superior são, de longe, mais resistentes que os esquemas de ordem inferior referentes a avaliações de situações específicas (Hattie, 1992, cit. in Harter & Whitesell, 2003; Epstein, 1991).

Outros/as teóricos/as da psicologia desenvolvimental e educacional argumentam que a auto-estima global ou o auto-valor mudam em função do desenvolvimento. Há evidência dos julgamentos de auto-avaliação se tornarem menos positivos à medida que a criança entra no período médio da infância (Frey & Ruble, 1985, 1990; Harter, 1982; Harter & Pie, 1984; Stipek, 1981, cit. in Harter & Whitesell, 2003). Os/as investigadores/as justificam o declínio das auto-avaliações positivas a partir da aliança entre a comparação social e o feedback externo, levando a julgamentos mais realistas acerca das capacidades pessoais (Crain, 1996; Marsh, 1989, cit. in Harter & Whitesell, 2003). Um grande número de estudos sugere que existe um novo declínio das auto-avaliações positivas na pré-adolescência (entre os 11 a 13 anos), após o qual a auto-estima e a auto-avaliação em domínios específicos se tornam gradualmente

mais positivos através do decurso da adolescência (Dusek & Flaherty, 1981; Engert, 1959; Marsh, 1991; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Smith, Marsh & Owens, 1988; O' Malley & Backman, 1983; Piers & Harris, 1964; Rosenberg, 1986; Savin-Williams & Demo, 1984; Simmons, Simmons & Rosenberg, 1973, cit. in Harter & Whitesell, 2003).

O declínio nos atributos positivos coincide com a transição académica para o ensino secundário. Eccles e colegas (Eccles, Midgley & Adler 1987; Eccles & Midgley, 1989, cit. in Harter & Whitesell, 2003), tal como Simmons e outros/as (Blyth, Simmons & Carlton-Ford, 1983; Nottleman, 1987; Simmons *et al.*, 1973; Simmons, Blyth, Van Cleave & Bush, 1979; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman & Midgley, 1991, cit. in Harter & Whitesell, 2003) postularam que as diferenças entre os ambientes escolares do ensino básico e do ensino secundário seriam em parte responsáveis pelo declínio apontado. Com efeito, a entrada no ensino secundário enfatiza a comparação social e a competição, através de classificações mais rigorosas e maior controlo por parte dos/as professores/as, além de provocar alguns rompimentos das redes sociais. Tudo isto conduziria a um desencontro entre a estrutura do novo ambiente escolar e as necessidades dos/as jovens adolescentes. Por outro lado, as numerosas mudanças físicas, cognitivas, sociais e emocionais comprometeriam o sentido de continuidade dos/as adolescentes, o que poderá, por sua vez, ameaçar a auto-estima (Leahy & Shirk, 1985, cit. in Harter & Whitesell, 2003).

Os dados revelam, no entanto, ganhos graduais na auto-estima ao longo dos anos escolares (Harter, 1999; McCarhy & Hoge, 1982, cit. in Harter & Whitesell, 2003). Ganhos na autonomia pessoal podem providenciar mais oportunidades para a selecção de domínios de acção seleccionados de acordo com as competências pessoais. O aumento de liberdade pode originar mais oportunidades de suporte por parte dos pares, que irão providenciar aprovação e reforço para a estima pessoal. Tal como mencionado por Harter e Whitesell (2003), a habilidade crescente para o desempenho de papéis pode levar os/as

adolescentes a agir de formas socialmente mais aceitáveis, o que favorece a aceitação por parte dos outros.

Um estudo de Hart, Fegley e Brengelman (1995, cit. in Harter & Whitesell, 2003) demonstrou que, ao descrever o seu *self* passado e presente, os/as adolescentes afirmaram que com o tempo se tornaram mais capazes, maduros/as, com mais personalidade e atractivos/as, indicando que anteriormente tinham tido características indesejáveis, tanto a nível emocional e cognitivo, como ao nível da personalidade.

Outros/as investigadores/as focaram-se nas mudanças a curto-prazo na auto-avaliação, demonstrando que factores situacionais produzem tais flutuações (Baumgardner, Kaufman & Levy, 1989; Gergen, 1967, 1982, 1991; Hearherton & Polivy, 1991; Jones, Rhodewalt, Berglas & Skelton, 1981; Kernis, 1993; Markus & Kunda, 1986; Rosenberg, 1986; Savin-Williams & Demo, 1983; Tesser, 1988, cit. in Harter & Whitesell, 2003).

Segundo Harter e Whitesell (2003), constructos como a auto-estima ou o auto-valor não são traços ou estados por si. Assim, enquanto para alguns indivíduos a auto-estima é estável, para outros é sujeita a mudanças. Isto aplica-se à auto-estima através de um longo período de tempo, a pequenas flutuações da auto-estima ao longo do tempo e à auto-estima como função do contexto relacional (pais/mães, colegas de escola, ...). Deste modo, atendendo a curtos e a longos períodos de tempo e aos contextos relacionais, a auto-estima de alguns indivíduos comporta-se como um traço mais ou menos permanente, enquanto para outros se comporta como um estado flutuante. O objectivo daquelas autoras não foi somente demonstrar que a auto-estima é transitória para alguns indivíduos, enquanto para outros não, mas também explicar os padrões dessas diferenças individuais. A principal questão destas autoras assentou no porquê da auto-estima ser relativamente estável ao longo do tempo e das situações para alguns/as adolescentes, enquanto para outros/as tal não acontecer.

Harter e Whitesell (2003) consideraram fundamental examinar os

potenciais resultados ou consequências da estabilidade versus mudança da auto-estima. Com efeito, as auto-representações serão de pouco interesse se não se puder explicar ou compreender as suas implicações comportamentais e adaptativas para as tarefas desenvolvimentais. O estudo do *self* tem vindo a ser aprofundado devido às suas numerosas funções positivas (Harter, 1999, cit. in Harter & Whitesell, 2003). Estas incluem funções organizacionais, através das quais os constructos do *self* providenciam expectativas, estruturas preditivas e orientações que permitem ao indivíduo interpretar e dar significado às experiências de vida, cimentar laços sociais e fomentar adequada auto-regulação. Os processos do *self* também desempenham funções motivacionais, visto que levam o indivíduo a prosseguir as metas seleccionadas, providenciar planos e incentivos e a identificar normas que permitam o alcance/realização e aperfeiçoamento do *self*. Finalmente, as auto-representações supostamente executam funções de protecção no que diz respeito aos objectivos de manutenção das auto-avaliações positivas e, em geral, aos objectivos de maximizar o prazer e minimizar a dor psicológica.

Porém, estes auto-processos nem sempre são funcionais. Existem certas variáveis associadas ao auto-desenvolvimento em geral e a certas características da auto-estima em particular, incluindo o nível ou grau de estabilidade através do tempo e da situação. As autoras citadas realizaram três tipos de estudos que tiveram os seguintes objectivos: demonstrar que alguns indivíduos evidenciam mudanças na auto-estima, enquanto outros não; examinar os determinantes da estabilidade e da mudança; apontar as implicações para o ajustamento pessoal e saúde mental (Harter & Whitesell, 2003).

No **Estudo A** foi examinada a auto-estima global ou o auto-valor durante a transição do ensino secundário para a faculdade. Nesta pesquisa (Harter & Johnson, 1995, cit. in Harter & Whitesell, 2003) os/as autores/as procuraram determinar o que leva a que certos/as estudantes mantenham os seus níveis de auto-estima ao longo da transição para a faculdade, enquanto outros/as

evidenciam mudanças na auto-estima. Os/as autores/as também registaram, nos diferentes subgrupos, o humor ao longo da dimensão alegria-depressão.

No **Estudo B**, com jovens adolescentes, foi examinada a auto-estima global, identificando-se aqueles que expressavam uma relativa estabilidade da auto-estima no dia-a-dia. Neste estudo os/as autores/as focaram-se na questão do porquê de certos/as adolescentes evidenciarem flutuações, comparativamente aos que expressavam estabilidade.

No **Estudo C** utilizaram um novo constructo que emergiu durante o trabalho dos/as autores/as, o “auto-valor relacional” (onde o auto-valor é sinónimo de auto-estima). Nesta pesquisa as autoras (Harter, Waters & Whitesell, 1998, cit. in Harter & Whitesell, 2003) documentaram o facto de, para alguns/as adolescentes, a auto-estima diferir consoante os diferentes contextos relacionais (auto-valor na relação com o pai e a mãe, com professores/as, com colegas do género feminino e masculino), enquanto para outros/as se mantinha estável.

Estes estudos (Harter & Whitesell, 2003) demonstraram o seguinte:

(a) Durante a transição do ensino secundário para o universitário, certos/as estudantes evidenciaram estabilidade na auto-estima global ou no auto-valor durante um período de 7 meses, enquanto outros/as não. Dentro deste último grupo, certos/as estudantes reportaram decréscimos no auto-valor global, enquanto outros/as demonstraram um aumento. Os dados revelam que as fontes do auto-valor global – sucesso percebido em domínios considerados importantes (James, 1890, cit. in Harter & Whitesell, 2003) e a aprovação percebida pelas pessoas significantes (Cooley, 1902, cit. in Harter & Whitesell, 2003) – mudam paralelamente às flutuações do auto-valor. Além disso, as mudanças do auto-valor estão altamente relacionadas com as mudanças de humor (Harter & Whitesell, 2003);

(b) No que diz respeito a flutuações a curto-prazo no auto-valor global, certos/as estudantes reportaram flutuações a curto-prazo, enquanto outros/as reportaram índices de grande estabilidade. Estas diferenças estão ligadas às

metateorias pessoais acerca da relação entre a aprovação social e o auto-valor. Os “*looking-glass-self adolescents*”, que baseiam o seu auto-valor na aprovação dos outros, reportaram que estão mais preocupados/as com o feedback dos outros, o que conduz a flutuações na aprovação percebida e no auto-valor. As implicações para estes/as adolescentes incluem grandes níveis de distração na sala de aula, menos capacidade de concentração nos trabalhos, menores níveis de aprovação percebida por parte dos pares e valores baixos de auto-valor, o que pode colocar os/as estudantes em risco de problemas psicológicos;

(c) Ao examinar o constructo do “auto-valor relacional”, nomeadamente a percepção que o indivíduo tem acerca do seu valor em diferentes contextos relacionais, os/as autores/as encontraram diferenças entre os grupos. Certos/as adolescentes reportaram um auto-valor bastante estável nos diferentes contextos sociais — pai e mãe, professores/as, colegas do género feminino e masculino. No entanto, outros/as estudantes reportaram variações no auto-valor, de moderadas a extremas, entre os diferentes contextos. O nível do auto-valor em cada contexto está fortemente correlacionado com o nível particular de aprovação experimentado nesse mesmo contexto. Não obstante, segundo o Estudo B, a direcionalidade desta ligação deve ser tida em consideração em futuras investigações.

Em resumo, segundo Harter e Whitesell (2003), constructos como o auto-valor ou a auto-estima não são traços ou estados em si mesmos. Além do mais, verifica-se uma variação individual do nível de estabilidade do auto-valor ao longo do tempo e em função dos contextos relacionais, apontando para a relevância das metateorias pessoais. A interacção social, tal como a aprovação por parte dos outros significativos, contribui significativamente para a estabilidade do auto-valor ou auto-estima, conferindo-lhe um papel semelhante ao de um “traço” ou de um “estado”, sendo a natureza deste processo complexa.

Em estudos realizados por vários/as autores/as (Asher, Oden & Gottman, 1977; Bash & Camp, 1980; Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975; Hartup, 1979, 1983; Ladd & Oden, 1979; Spivack & Shure, 1974, cit. in Harter & Pike, 1984) foi possível verificar que uma enorme variedade de competências sociais estava associada entre si, tais como a popularidade junto dos pares e a aceitação social. Além disso, estes estudos revelaram que as crianças do 1.º Ciclo possuem uma consciência de como as competências sociais influenciam a sua aceitação junto dos seus pares. Os resultados obtidos pelo estudo de Harter e Pike (1984) apontam que, em idades mais jovens, as crianças ainda não adquiriram o conhecimento e a preocupação em relação ao domínio social, embora pareçam compreender a necessidade do desenvolvimento de competências no domínio físico e cognitivo. Gradualmente e à medida que vão crescendo, começam a empregar estratégias sociais com o intuito de obter amigos/as. Neste estudo, as diferenças entre os domínios das competências físicas e cognitivas por um lado, e o domínio das competências sociais visando a aceitação junto dos pares, foram verificadas aquando do exame da precisão dos julgamentos por parte das crianças. A correlação entre as avaliações dos/as professores/as e a dos/as alunos/as para estes domínios de competências foi significativa, embora moderada. A existência de uma boa congruência entre os domínios de competência pode estar relacionada com a clareza das fontes de informação, em que o indivíduo baseia o seu julgamento. Harter e Pike (1984) verificaram o seguinte:

- Crianças que eram recentes na escola reportaram níveis mais baixos de aceitação por parte dos pares do que crianças que já frequentavam aquela escola há um ano ou mais;

- Crianças que haviam ficado retidas por uma série de razões académicas reportaram uma menor percepção da sua competência cognitiva do que aquelas crianças que nunca haviam ficado retidas;

- Crianças que nasceram prematuramente e que possuíam atrasos no

desenvolvimento motor obtiveram menor pontuação na competência física do que crianças que tinham tido um parto com termo certo e sem complicações;

- Crianças julgadas pelos/as professores/as como mais competentes obtiveram melhores resultados escolares do que as crianças que eram julgadas pelos/as professores/as com baixa competência.

Neste estudo verificou-se ainda que a estrutura das auto-percepções das crianças mais novas através destes domínios é menos diferenciada do que a das crianças mais velhas (Harter, 1982), junto das quais se verificou que as competências físicas e cognitivas claramente definiram factores separados. Esta diferença desenvolvimental é consistente com os dados que revelam que a estrutura do *self* se torna mais diferenciada com a idade (Harter, 1982). Para além disso, a auto-estruturação parece estar mais altamente relacionada com a idade mental do que com a idade cronológica. Num estudo realizado pela mesma autora, os/as alunos/as com atrasos mentais não fazem distinção entre os domínios da competência física e cognitiva, embora a aceitação social seja definida como um factor separado.

Um olhar atento do significado das subescalas revelaram uma tendência geral para pontuações em direcção a auto-avaliações positivas, embora esta tendência seja maior para as subescalas de competências do que para as subescalas de aceitação social (Harter & Pike, 1984). Este padrão parece plausível tendo em conta que o julgamento acerca da competência pessoal pode estar mais intimamente relacionado com avaliação do *self*, em contraste com o julgamento das competências sociais, que pode ser influenciado pelo ponto de vista pessoal acerca das características de outros significativos. Já que as fantasias acerca do *self* ideal são influenciadas pelos julgamentos acerca do *self* efectivo nesta idade, as percepções das competências são mais susceptíveis de serem inflacionadas. Na medida em que os itens da aceitação social atraem o julgamento dos outros, são esperados resultados mais baixos, visto que os dados têm demonstrado que as crianças mais novas são mais críticas em relação aos

outros do que em relação a si próprias (Gessell & Ilg, 1946; Stipek, 1981, cit. in Harter & Pike, 1984).

Em contrapartida, a aceitação por parte dos pares envolve comportamentos tais como a procura dos/as outros/as. Aqui, os/as autores/as encontraram uma mudança gradual, desde soluções relativamente ingénuas (na procura de amigos/as, simplesmente perguntar às pessoas se elas querem ser suas amigas) a estratégias de manifestação social, tais como serem simpáticas, úteis, educadas e carinhosas. A menção espontânea destas estratégias aumenta de 18% entre os 4-5 anos de idade para 46% durante o 1.º ano de escolaridade e 86% no 2.º ano.

Na altura, estes dados foram considerados importantes à luz da recente ênfase das competências sociais (Asher, Oden & Gottman, 1977; Bash & Camp, 1975; Hartup, 1979, 1983; Ladd & Oden, 1979; Spivack & Shure, 1974, cit. in Harter & Pike, 1984). Através destes estudos foi revelado que uma variedade de competências sociais estava associada à popularidade entre pares e à aceitação social. Para além destes dados, estes estudos revelaram que as crianças que frequentam o 1.º Ciclo possuem um certo conhecimento sobre quais as competências sociais que influenciam positivamente a aceitação por parte dos seus pares. Por sua vez, os resultados obtidos sugerem que nas idades mais jovens as crianças ainda não adquiriram o conhecimento acerca desta relação no domínio social, embora pareçam avaliar a necessidade de desenvolvimento das competências cognitivas e físicas. Gradualmente, à medida que os anos vão avançando, as crianças começam a evidenciar uma consciencialização da necessidade de empregar estratégias sociais com o intuito de fazer amizades (Harter & Pike, 1984).

Esta breve revisão da literatura revela que a estabilidade/mudança da auto-estima global ou do auto-valor depende simultaneamente de variáveis individuais, contextuais e desenvolvimentais, dizendo estas últimas respeito a mudanças normativas.

1.5. Papel do Suporte Social

A teoria, as pesquisas e as práticas na área do suporte social sugerem que os indivíduos que reportam níveis altos de suporte social nos seus relacionamentos se encontram em melhores condições físicas e mentais do que aqueles que referem baixos níveis de suporte social (Barrera, 1986; Cohen & Wills, 1985; Uchino *et al.*, 1996, cit. in Colarossi & Eccles, 2000). No entanto, o tipo, a quantidade e as fontes do suporte social flutuam com a idade e o contexto social (Bernedt & Perry, 1986; Feiring & Lewis, 1991; Kahn & Antonucci, 1980; Vaux, 1985, cit. in Colarossi & Eccles, 2000), requerendo que os indivíduos periodicamente formem novos relacionamentos, dos quais poderão resultar novas percepções de suporte. Os sujeitos que revelam maiores competências para estabelecer relacionamentos que providenciem suporte acabam por obter mais benefícios ao nível da saúde, comparativamente àqueles que não os conseguem estabelecer com tanta facilidade. Embora as pesquisas mostrem que o suporte social individual depende do cruzamento de diversas variáveis pessoais, é possível promover o desenvolvimento de relacionamentos de suporte através de comportamentos dirigidos pelo sujeito para esse fim.

A investigação mostra que a composição da rede social muda com a idade, verificando-se que as crianças por volta dos 10 anos de idade recebem um maior suporte social por parte dos membros familiares, enquanto os/as adolescentes reportam um maior suporte por parte dos/as seus/as amigos/as (Degirmencioglu *et al.*, 1998; Levitt *et al.*, 1993, cit. in Colarossi & Eccles, 2000). Estes resultados são idênticos em função do género e do grupo étnico.

O relacionamento das crianças com os seus pares tem sido sobretudo estudado a partir da presença ou ausência de amigos/as e da identidade desses/as amigos/as (isto é, pertença social). Raramente estes relacionamentos foram estudados em termos do suporte social providenciado por este grupo de amigos/as. Ter amigos/as é mais frequentemente associado ao desenvolvimento

de competências sociais do que ao processo desenvolvimental dos relacionamentos interpessoais de suporte. Hartup (1996, cit. in Colarossi & Eccles, 2000) argumenta que, para uma melhor compreensão do relacionamento interpessoal das crianças, há que distinguir a posse de ter amigos/as e a identidade destes da qualidade da amizade. Para além disso, o autor argumenta que a amizade, nomeadamente a sua qualidade permitirá, uma maior compreensão das diferenças individuais do que a posse ou não de amigos/as.

O suporte social pode ser considerado como um dos aspectos da qualidade da amizade e alguns estudos começam a considerar os processos individuais como indicadores do suporte social dos/as adolescentes. Embora o suporte social tenha sido estabelecido como um indicador de saúde mental, não se poderá concluir que a saúde mental esteja directamente relacionada com o suporte social presumido. Os relacionamentos familiares e a saúde mental do indivíduo possuem o potencial de afectar a competência para manter relacionamentos de suporte com os pares. Pesquisas nesta área têm vindo a crescer, no entanto poucos/as são os/as estudiosos/as que examinam o percurso, desde a infância até à adolescência, do suporte social percebido por parte dos pares.

A Teoria do Desenvolvimento Ecológico (Bronfenbrenner, 1979) e o Modelo do Suporte Social de Kahn e Antonucci's (1980) enfatizam a importância das interacções interpessoais através de vários sistemas sociais (tais como os pais, as mães e os pares) que variam com as necessidades, papéis e circunstâncias do curso de vida. Do ponto de vista da perspectiva ecológica, se os pais e as mães não forem capazes de obter por parte dos seus pares suporte e ajuda, o seu *distress* pode provocar um determinado impacto nas crianças e criar interacções conflituosas e sem suporte entre pais, mães e crianças ao longo do tempo.

Especulações acerca do papel dos factores sociais no desenvolvimento do *self* vêm do tempo dos primeiros interaccionistas sociais, tais como Baldwin (1987, cit. in Whittessel, *et al.*, 2006), Cooley (1902, cit. in Whittessel, *et al.*,

2006) e Mead (1925, 1934, cit. in Whitesell, *et al.*, 2006), que abordaram o *self* como um constructo social, criado através das interações entre o indivíduo e os outros e em que a avaliação do *self* constituiria um indicador da percepção do suporte por parte dos significativos. É considerável a literatura que documenta a forte associação entre o suporte social e o auto-conceito (Coopersmith, 1967; Goodwin, Costa & Adonu, 2004; Goodwin & Hernandez-Plaza, 2000; Harter, 1986, 1990b, 1999; House, 1981; Lakey & Cassady, 1990; Lakey, McCabe, Fisicaro & Drew, 1996; Maccoby & Martin, 1983; Owens *et al.*, 2001; Robinson, 1995; Rosenberg, 1979; Sarason, Sarason & Gurung, 1997; Shrauger & Schoeneman, 1979; Wylie, 1979, cit. in Whitesell, *et al.*, 2006).

Ao longo dos anos 80, o suporte social, enquanto constructo psicológico e alvo de intervenção preventiva, suscitou um grande interesse da comunidade científica comportamental. Evidências empíricas mostraram consistentemente que a percepção de suporte e os recursos por parte da rede social do indivíduo estavam relacionados de forma positiva com vários índices de bem-estar psicológico e de forma negativa com medidas de *distress* psicológico e de psicopatologia (Cohen & Wilss, 1985, cit. in Haemmerlie, Montgmorey & Melchers, 1988).

Num estudo realizado por Harter, Marold, Whitesell e Cobbs (1992), os/as autores/as verificaram uma relação entre a qualidade do suporte parental percebido e o nível de suporte recebido: os/as adolescentes que reportaram baixos níveis de qualidade do suporte parental também mencionaram níveis relativamente baixos de aprovação ou suporte parental.

Preocupações acerca do *self* e da aprovação por parte dos outros têm vindo a ser cada vez mais salientes nos estudos realizados com adolescentes. A auto-sensibilização, a introspecção e a preocupação com a sua própria imagem aumentam significativamente nesta fase, em parte explicado pelo desenvolvimento cognitivo (Harter, 1990; Rosenberg, 1986, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996). Uma particular aquisição desenvolvimental envolve

a capacidade para formar teorias acerca do relacionamento do *self* com os outros. Por exemplo, estudos prévios revelam que jovens adolescentes se tornam capazes de formular teorias acerca da natureza das relações/ligações entre as aparências percebidas e a aprovação por parte dos pares (Lancelotta, Harter & Waters, 1993, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996), entre as aparências percebidas e o auto-valor (Harter, s/d cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996) e entre o auto-valor e a depressão (Harter & Jackson, s/d; Harter & Marold, s/d, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996). Este último estudo procurou igualmente analisar a relação percebida entre o auto-valor e a aprovação por parte dos pares. O aumento do impacto do suporte por parte dos pares começa cedo na adolescência (Brown, 1990; Savin-Williams & Berndt, 1990, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996), fazendo com que seja um saliente recurso de suporte. O interesse de Harter, Stocker e Robinson (1996) sobre a relação entre a aprovação e o auto-valor é um ponto alto na sua investigação sobre os antecedentes do auto-valor global ou auto-estima (Harter, 1986, 1987, 1990, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996). Este estudo teve como base o modelo de Cooley sobre o *self*.

Para Cooley (1902, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996) o *self* é um constructo social baseado na incorporação das opiniões de pessoas significativas acerca do *self*. Estas pessoas tornam-se o espelho social onde o sujeito procura informação para determinar se mantém o seu *self* em “alta” ou em “baixa”. Tais apreciações reflectidas são posteriormente internalizadas juntamente com a opinião do indivíduo sobre o seu *self*, dando origem a um sentido global de valor enquanto pessoa.

Os esforços realizados por Rosenberg (1979, 1986, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996) e outros/as autores/as (Harter 1986, 1987, 1990; Harter & Hogan, 1985; Robinson, 1989, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996) revelaram que, entre os/as adolescentes, o suporte social por parte dos outros (pares, pais e mães) é um forte preditor do auto-valor global. De facto, um vasto número de estudos revelou que a auto-estima ou o auto-valor está claramente

relacionado com o suporte por parte dos pais e das mães (Gecas, 1972; Peterson, Sculenberg, Abramowitz, Offer & Jarcho, 1984, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996), por parte dos pares (Buhrmester, 1990; Bukowski & Hoza, 1989; Cause; 1986, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996) e por parte dos pais, das mães e dos pares (Cauce, Felner & Primavera, 1982; Cauce, Reid, Landesman & Gonçalves, 1990; Coates 1985; Hirsch & Rapkin, 1987; O'Donnell, 1976, cit. in Harter, Stocker & Robinson 1996). Ao observar um particular tipo de suporte, a pesquisa de Robinson (1992, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996) demonstrou que o suporte em forma de aprovação por parte dos outros está fortemente correlacionado com o auto-valor, definido como sendo a própria aprovação e aceitação de si próprio (Harter, 1982, 1990, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996).

1.5.1. Processo de Diferenciação Intrapessoal

Segundo uma perspectiva desenvolvimental, existe uma considerável evidência de que o processo de diferenciação intrapessoal acelera durante a adolescência, dada a proliferação de múltiplos Eu's que variam em função do contexto social. Vários estudos vieram revelar que as auto-descrições dos/as adolescentes variam consoante os diferentes papéis, construindo diferentes *selves* face aos pais, às mães, amigos/as próximos/as, parceiros românticos e colegas de escola (Griffin, Chassin & Young, 1981; Hart, 1988; Harter, Bresnick, Bouchey & Whitesell, 1998; Harter & Mousour, 1992; Rosenberg, 1986, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998). Além disso, a valência dos auto-atributos associado a diferentes relacionamentos varia (Harter *et al.*, 1998, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998). Tal como mencionado por Harter, Waters e Whitesell (1998), ao olharmos para o constructo do auto-valor global (também referido na literatura como auto-estima global), a investigação evidencia que, considerando a existência de um sentimento de identidade, existem flutuações em torno deste

núcleo do auto-retrato, as quais podem decorrer de variações situacionais ou temporais. Numa linha semelhante, outros/as autores/as (Heatheron & Polivy, 1991; Leary & Downs, 1995, cit. in Harter, Waters e Whitesell, 1998) afirmaram que os indivíduos exibem traços de personalidade e de auto-estima.

A adolescência é um período particularmente sensível às flutuações dos contextos interpessoais (Blos, 1962; Demo & Savin-Williams, 1992; Harter, 1990; Leahy & Shirk, 1985; Rosenberg, 1986, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998). Tem sido mesmo sugerido que a pesada dependência da auto-avaliação das fontes sociais durante este período de desenvolvimento pode resultar na percepção de que diferentes pessoas significativas têm diferentes impressões do *self*, levando à adopção de diferentes atitudes específicas face ao impacto diferenciado dos outros sobre a percepção do valor pessoal (Deci & Ryan, 1987, 1995; Greenier, Kernis & Waschull, 1995; Rosenberg, 1986, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998).

Harter, Waters e Whitesell (1998) procuraram prosseguir esta questão de forma empírica, examinando a hipótese do sentido de valor pessoal do/a adolescente poder variar consoante os diferentes tipos de contextos relacionais. Procederam então à avaliação da auto-estima face a dois contextos de interacção com adultos/as (pais/mães e professores/as) e a dois contextos de interacção com os pares (colegas de escola do género masculino e feminino).

Investigação prévia sobre a adolescência revela que a aprovação ou validação percebida por parte de pessoas significativas (pais, mães e pares) é um poderoso indicador da auto-estima global (Harter, 1990, 1998; Rosenberg, 1979, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998), dada a importância da aprovação destas duas fontes que permanecem ao longo dos anos da juventude. Apesar da aprovação parental continuar a ser crucial, a aprovação por parte de outros/as adultos/as, como é o caso dos/as professores/as, também se revela fundamental, já que a tentativa por parte dos pais e das mães de fomentar a autonomia dos/as filhos/as faz com que os/as adolescentes procurem fontes alternativas de suporte

por parte de outros/as adultos/as (Cooper, Grotevant & Condon, 1983, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998). O suporte por parte dos pares numa arena mais pública, nomeadamente a aprovação por parte dos/as colegas de turma, revelou-se como sendo mais significativo do que o suporte de amigos/as próximos/as (Harter, 1990; Harter *et al.*, 1996, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998), presumivelmente porque reflecte mais atitudes do “*outro generalizado*” (Mead, 1934, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998).

Harter e colaboradores/as (1998) colocaram a hipótese do suporte em forma de validação por parte de cada fonte (nomeadamente os pais e as mães, os/as professores/as, os colegas do género feminino e masculino) ser altamente preditivo da percepção da eficácia pessoal no contexto correspondente. Ou seja, a sensibilidade dos/as adolescentes para a aprovação num contexto específico deverá ter um impacto significativo no seu valor pessoal dentro desse contexto relacional. Esta premissa conduz à expectativa da validação do suporte num determinado contexto estar mais fortemente correlacionado com o auto-valor relacional naquele contexto do que com o auto-valor relacional nos outros três contextos. Além do mais, os/as autores/as anteciparam que a validação num determinado contexto será mais preditivo do auto-valor relacional naquele contexto do que do auto-valor global. Neste estudo foi examinada a hipótese dos/as adolescentes revelarem diferentes níveis de auto-estima em função de quatro contextos (pais, mães, professores/as, colegas do género masculino e feminino). Os resultados obtidos providenciaram um claro suporte à hipótese dos/as adolescentes julgarem o seu valor como pessoa de forma diferente através destes quatro contextos. A discrepância entre os valores mais altos e mais baixos obtidos no auto-valor relacional também foi examinada, já que existem pontos de vista diferentes por parte dos/as adolescentes acerca do seu valor nos diferentes contextos. Os resultados obtidos revelaram que uma minoria dos/as adolescentes (aproximadamente um quarto da amostra) não reportou qualquer tipo de variação entre os diferentes contextos. No entanto, uma vasta maioria (quase três quartos

da amostra) revelou que o seu auto-valor varia em função do contexto.

Um outro objectivo do mesmo estudo era identificar uma das potenciais causas das diferenças ou das semelhanças existentes no auto-valor relacional dos/as adolescentes nos diferentes contextos. De acordo com recentes modelos dos processos de avaliação reflectida (Berndt & Felson, 1993; John & Robbins, 1994; Rosenberg, 1979; Shauger & Schoeneman, 1979, cit. in Harter, Waters & Whitesell, 1998), os indivíduos, aquando da formação das suas auto-apreciações, internalizariam a sua percepção de suporte ou aprovação por parte dos outros. Os/as autores/as referidos/as, tendo como base anteriores esforços empíricos de Harter (1990, 1998), colocaram como hipótese que o suporte específico do contexto, em forma de validação, deveria estar altamente relacionado com o auto-valor dentro do contexto correspondente. Os resultados deste estudo corroboraram que um suporte percebido no interior de um determinado tipo de relacionamento está mais fortemente correlacionado com o auto-valor relacional dentro desse mesmo contexto, comparativamente ao auto-valor relacional nos restantes três contextos.

Neste estudo o foco foi restringido a dois ambientes, o da família (mais concretamente, os pais e as mães) e o da escola (professores/as e colegas do género masculino e feminino). No entanto, o auto-valor relacional pode variar segundo outros contextos adicionais, tais como os/as dos/as amigos/as próximos/as, parceiro/a romântico/a, colegas dentro da mesma equipa, irmãos/as, mãe versus pai e “adulto/a especial”.

Os resultados obtidos foram consistentes com os estudos alcançados por Harter (1990), em que se verificou que os/as adolescentes diferem no seu auto-valor consoante estão com amigos/as próximos/as ou colegas. Ou seja, o auto-valor e o respectivo suporte diferem em função do relacionamento com os pares, consoante seja mais íntimo ou mais aberto na escola. Tendo em conta que os domínios de vida da auto-avaliação proliferam com a idade (Harter, 1990) e que a diferenciação de papéis se torna uma importante tarefa desenvolvimental dos/as

adolescentes, é expectável que no final da infância, quando o conceito do auto-valor começa a adquirir um peso significativo, sejam ainda poucos os contextos discriminados.

1.5.2. Construção do “*Social Support Scale for Children*” por Harter

Este questionário foi construído com base nos esforços teóricos e empíricos da autora em compreender a auto-estima da criança em desenvolvimento (Harter, 1982; 1985a; 1985b, cit. in Harter, 1985). A sua abordagem do auto-conceito envolveu a exploração dos domínios de vida específicos em que cada criança faz julgamentos de auto-avaliação acerca da sua competência ou adequação. Além disso, verificou que as crianças a partir dos oito anos são capazes de fazer julgamentos acerca do seu auto-valor global como pessoa.

Harter (1985) teve um particular interesse em identificar os determinantes ou antecedentes do sentido global da criança acerca do seu valor, tendo utilizado como base teórica as abordagens de dois estudiosos do *self*, James (1982) e Cooley (1902). Para James, a auto-estima geral resultaria da percepção de competência em domínios considerados como importantes para o indivíduo, “(...) as codified in his formula wherein self-esteem equalled the ratio of one’s successes to one’s pretensions” (Harter, 1985, p. 1). O suporte desta formulação foi obtido através da demonstração de que a congruência ou a discrepância entre “one’s hierarchy or perceived competence and one’s hierarchy of the importance of success across the five domains tapped in our *Self-Perception Profile for Children* is strongly predictive of judgments concerning one’s global self-worth, how much one likes the self as a person” (Harter, 1985, p. 1).

No entanto, foi a abordagem de Cooley que conduziu à construção da “*Social Support Scale for Children*”. Enquanto James postulou que cada sujeito avalia cognitivamente a congruência e a discrepância entre as percepções de

competência e a importância do sucesso atribuído a um domínio específico de actuação, Coleey aborda o *self* como uma construção social, postulando que as origens do nosso sentido do *self* estão nas percepções pessoais do que julgamos que os outros significativos pensam sobre nós. Ou seja, os indivíduos tentariam perceber quais as opiniões e atitudes que os outros têm acerca do seu *self*, incorporando essas percepções no seu auto-conceito.

A “*Social Support Scale for Children*” foi concebida com o propósito de averiguar o suporte percebido e verificar como os outros significativos se posicionam em relação ao *self*. Esta escala permitiu a Harter confirmar a hipótese de que a forma como sentimos que os outros nos percebem irá ter um impacto directo na forma como nos percebemos. Além disso, considerou que seria possível identificar diferentes fontes de potencial suporte, ou diferentes agentes da construção pessoal do *self*. Ou seja, Harter pretendeu determinar a extensão em que determinados indivíduos significativos têm um impacto na construção do *self*.

Atendendo a que o constructo de “suporte social” é susceptível de diferentes interpretações, Harter procurou especificar a natureza deste constructo através da identificação das modalidades de suporte social que melhor predizem o auto-valor global do indivíduo como pessoa. O auto-valor foi operacionalizado como sendo “*the degree to which oneself as a person likes the way one is leading one’s life, is satisfied with oneself, in general, is happy with the one is*” (Harter, 1985, p. 1).

Tendo em conta que a importância de cada fonte de suporte pode variar de pessoa para pessoa, Harter considerou quatro possíveis fontes na versão inicial do instrumento, nomeadamente Pais/Mães, Professores/as, Colegas de turma e Amigos/as íntimos/as.

A inclusão de duas fontes de suporte por parte dos pares (colegas e amigos/as) teve em conta a possibilidade da natureza e extensão do suporte destes dois grupos serem diferenciados. Cada fonte de suporte constitui uma

subescala separada, permitindo determinar um perfil individual do suporte percebido destas quatro fontes.

2. Relação entre o Auto-Conceito e a Auto-Estima com o Ajustamento Escolar/Académico

Nas investigações realizadas em contexto académico em torno do auto-conceito e da auto-estima (Rogers, 1982, cit. in Senos, 1997), tem-se verificado que estas variáveis se correlacionam significativamente com os resultados escolares/académicos obtidos pelos/as alunos/as.

Schunk (1990, cit. in Senos, 1997) verificou que os/as alunos/as que exibem atitudes de interesse e motivação face às tarefas escolares revelam sentimentos de segurança nas suas capacidades de aprendizagem e apresentam um sentimento geral de competência. Por sua vez, “(...) *um aluno com resultados escolares negativos tenderia a sofrer o processo inverso, a menos que pudesse mobilizar formas de desvalorização desta informação negativa associada ao resultado escolar, para manter a auto-estima em valores estáveis e aceitáveis*” (Schunk, 1990, cit. in Senos, 1977, p. 123).

É inegável que o contexto escolar é um dos locais privilegiados para crianças e jovens aprofundarem o processo de socialização e, em consequência, o processo de socialização da identidade (Senos & Diniz, 1998).

Quando a criança entra na escola o número de relacionamentos interpessoais vai aumentar consideravelmente. Estas relações sociais vão dar um contributo para o processo de construção do auto-conceito (manutenção, incremento ou mudança), uma vez que este se vai alterando à medida que os outros significativos agem e expressam as suas opiniões em relação ao comportamento e atitudes pessoais expressas (Cubero & Moreno, 1992). O mesmo tipo de alterações ocorre no auto-conceito académico.

Segundo Senos e Diniz (1998) devemos entender por auto-conceito académico “(...) *aquilo que o aluno pensa de si próprio sobre o seu desempenho e rendimento escolar e que lhe é fornecido pelas notas que tem e pela atitude que os professores, pais e colegas adoptam em relação a ele*” (p. 268). Por sua vez,

Cubero e Moreno (1992) consideram que o auto-conceito académico é condicionado pelos resultados escolares que o/a aluno/a apresenta, logo está relacionado com o sucesso escolar. Segundo Burns (1979) e Cubero e Moreno (1992), existe uma relação recíproca entre o auto-conceito académico e o sucesso académico, uma vez que aquele tanto está na origem do sucesso académico, como é efeito deste, verificando-se que um/a aluno/a com uma atitude positiva face às aprendizagens e tarefas escolares tem maiores probabilidade de melhores resultados escolares e de reforçar o auto-conceito.

Desde o início da vida social da criança que está presente a necessidade de reconhecimento pelos “outros”. No entanto, como mencionado por Senos (1997), quando a criança atinge o final da infância e o início da adolescência, as influências familiares e parentais tendem a diminuir e a afiliação com os pares começa a estreitar-se, fazendo com que o estabelecimento destes laços se intensifique por volta dos 10-12 anos de idade. Segundo Claes (1985, cit. in Senos & Diniz, 1998), esta necessidade de reconhecimento tem como principal finalidade desenvolver capacidades e competências na interacção ou relação com o grupo de pares, a qual vai variando de natureza com a idade, afectando a partilha de interesses, emoções e preocupações. Os grupos assumem um papel importante na construção da identidade social. Segundo Piolat (1986, cit. in Senos & Diniz, 1998), o impacto dos relacionamentos interpessoais no processo identitário manifesta-se através da avaliação da semelhança e da diferença em relação aos outros, com implicações ao nível da tomada de decisão quanto a eventuais mudanças a fazer (nos comportamentos e atitudes) e, como tal, na gestão de si próprio enquanto pessoa.

Proceder à comparação, valorização, categorização e regulação das informações vindas do exterior constitui uma necessidade vital para a definição de si próprio e, conseqüentemente, a escolha do grupo com o qual se compara e avalia a si próprio adquire uma relevância crucial.

Segundo Tajfel (s/d, cit. in Senos & Diniz, 1998) a identidade social é “a

consciência que o indivíduo tem de fazer parte de um grupo social, com todas as implicações que esse sentimento de pertença transporta, como por exemplo, significados emocionais e valorativos” (p. 269). A identidade social poderá ser mais ou menos positiva consoante a conotação (valência positiva ou negativa) atribuída ao grupo com que se identifica ou a que pertence. De acordo com um perspectiva multifacetada do *self*, a identidade social “*constitui a parte do auto-conceito do sujeito que deriva do seu sentimento de pertença a um grupo social, juntamente com o valor e o significado emocional ligado a essa afiliação”* (Senos, p. 125).

2.1. Suporte dos/as Professores/as versus Suporte dos Pares

Diversos estudos provaram que enquanto a casa/família é o primeiro contexto de socialização, a escola providencia um segundo contexto fundamental para as aprendizagens formais (Birch & Ladd, 1996; Goodenow, 1993; Ma, Sheck, Cheung & Lam, 2000; Wentzel, 1997, cit. in Chen, 2005). Uma vez que a criança se encontra na escola, os ganhos académicos e os objectivos realizados são influenciados por variados factores associados ao seu contexto. Um destes factores é a qualidade do relacionamento com os seus pares, bem como com os/as professores/as, com quem interage ao longo do quotidiano escolar (Goodenow, 1993; Wentzel, 1997). Devido às interacções frequentes, é de esperar que professores/as e pares sirvam como fontes importantes de suporte ao comportamento académico dos/as estudantes. Na realidade, investigadores/as norte-americanos/as (Birch & Ladd, 1996; Eccles *et al.*, 1993; Goodenow, Wentzel, Wentzel & Asher, 1995) mostraram que as interacções positivas entre as crianças, os/as professores/as e os pares contribuem para a motivação do/a estudante para aprender, para o sucesso académico e para o ajustamento psicológico. Por sua vez, interacções adversas com professores/as e pares aumentam a probabilidade da criança evidenciar problemas de comportamento,

levando a uma performance escolar mais pobre.

A associação entre a qualidade do relacionamento entre docente-estudante e o envolvimento comportamental do/a estudante é também evidenciado em países asiáticos. Consistentemente com as pesquisas efectuadas nos Estados Unidos da América, os/as investigadores/as Ma, Shek, Cheung e Lam (2000, cit. in Chen, 2005) verificaram que o relacionamento positivo com os/as professores/as estava associado ao envolvimento pró-social dos/as estudantes. Este estudo sugere igualmente que um fraco envolvimento por parte dos/as estudantes está relacionado com um relacionamento pobre com os/as seus/suas professores/as. Tal como é evidenciado no estudo de Wong's (2001, cit. in Chen, 2005), em que foram entrevistados 63 adolescentes do género masculino, tendo-se verificado que quanto mais fraca for a performance escolar do estudante, mais fraco é o relacionamento entre aluno/a-docente, aumentando a probabilidade de o/a aluno/a envolver-se em comportamentos de risco. Infelizmente, este padrão cria um círculo vicioso: estudantes delinquentes não terão sentido o suporte e a ajuda necessária por parte dos/as professores/as devido ao fraco relacionamento existente entre si, perpetuando o percurso de fraco envolvimento escolar.

Pesquisas realizadas tanto no Estados Unidos como em Hong Kong estabeleceram que o suporte por parte dos/as professores/as desempenha um papel significativo na motivação do/a estudante para aprender e alcançar sucesso académico, enquanto os resultados obtidos por outros/as pesquisadores/as sugerem que o suporte percebido por parte dos/as colegas é o que mais influencia a sua performance académica (Chen, 2005). Em todo o caso, a percepção que os/as alunos/as têm do suporte dos/as professores/as está significativamente relacionada com o sucesso académico alcançado, tal como com o interesse demonstrado em aprender e a motivação para lutar por um percurso académico de excelência (Goodenow, 1993; Wentzel, 1997; Wentzel & Asher, 1995). Num estudo longitudinal com cerca de 248 alunos/as americanos/as a frequentar o 6-8.º ano, Wentzel concluiu que a percepção que os/as estudantes tinham da

preocupação dos/as professores/as estava positivamente relacionada com os seus objectivos académicos.

Apesar da verificação de que constituem uma importante fonte de suporte para o sucesso do/a estudante, os/as professores/as têm sido geralmente percebidos/as pelos/as adolescentes como uma fonte secundária comparativamente ao pai e à mãe e aos pares (Furman & Buhermester, 1992; Wentzel, 1997). No entanto, Wentzel (1998) verificou que as relações de suporte por parte dos pais e das mães, professores/as e pares estão relacionadas com múltiplos aspectos da motivação escolar. A natureza precisa dessas relações difere em função do tipo de relacionamento e dos resultados motivacionais. O *distress* psicológico explica, em parte, as relações significativas existentes entre o suporte social percebido e o interesse pela escola. Apesar da qualidade do suporte facultado pelos relacionamentos interpessoais ser um importante indicador dos resultados académicos, sociais e motivacionais, no estudo realizado por Wentzel, a interacção entre as várias fontes do suporte social percebido não se revelou um indicador dos resultados motivacionais. Ou seja, pai/mãe, professores/as e pares parecem desempenhar papéis relativamente independentes na vida dos/as jovens adolescentes e o efeito das múltiplas fontes de suporte nas realizações académicas e motivacionais seriam primariamente cumulativas em vez de compensatórias. Por exemplo, o suporte percebido por parte dos progenitores foi a única fonte preditora da orientação dos objectivos académicos por parte dos/as estudantes. Estes dados são consistentes com a investigação prévia sobre a relação entre os aspectos positivos das práticas parentais e a orientação dos objectivos (Heyman, Dweck & Cain, 1992; Hokoda & Fincham 1995, cit. in Wentzel, 1998). Ames (1992, cit. in Wentzel, 1998) sugere que este aspecto particular da motivação é influenciado não somente pelo contexto escolar, mas também pelas práticas de socialização em casa.

O suporte percebido por parte dos/as professores/as é o único nestas relações que condiciona o funcionamento da sala de aula, nomeadamente o

interesse na aula e a manutenção e cumprimento das regras e normas da sala de aula.

Assim, embora o suporte percebido por parte dos pais e das mães, professores/as, e pares seja frequentemente considerado simultaneamente, o suporte por parte dos/as professores/as influencia de forma directa os interesses relacionados com a vida académica. No entanto, tanto o suporte parental como o suporte por parte dos pares se revela associado a estes objectivos de forma indirecta, nomeadamente através do bem-estar emocional facultado ao/à estudante. Num estudo realizado anteriormente (Ames, 1997), o mesmo autor também verificou que o suporte percebido por parte dos/as professores/as, derivado de um interesse pedagógico, era importante para o sucesso dos/as estudantes por trazer benefícios à aprendizagem na sua sala de aula.

Estudos interculturais também verificaram que os/as professores/as desempenham um importante papel no investimento académico dos/as estudantes universitários/as. Stevenson e Lee (1990, cit. in Chen, 2005), num estudo realizado com crianças dos Estados Unidos, Japão e Taiwan, verificaram que nas sociedades estudadas os/as professores/as eram percebidos/as pelas mães como sendo a mais importante fonte de suporte para o sucesso e ganhos das crianças.

2.2. Suporte dos Pais/Mães e Suporte dos Pares

As fontes de influência do comportamento da criança e do/a adolescente é um tópico relevante para pais e mães, clínicos/as e pesquisadores/as. Os progenitores, para além das preocupações com a influência dos media, reportam a preocupação com o facto dos valores e as regras seguidas pelos/as filhos/as serem determinados pelos pares (Werner-Wilson & Coughlin-Smith, 1997, cit. in Werner-Wilson & Arbel, 2000). Devido às importantes implicações no funcionamento da família, diversos estudos têm procurado examinar a tensão existente entre os pais, as mães e os pares, focando-se nos conflitos gerais entre

estas duas fontes do comportamento da criança (Biddle, Bank & Marlin, 1980; Cooper & Ayers-Lopez, 1985; Rosen, 1970, cit. in Werner-Wilson & Arbel, 2000), nas aspirações educacionais (Alexander & Campbell, 1970 cit. in Werner-Wilson & Arbel, 2000) e nos tipos de influência em função do género da criança e dos pais (Youniss & Smollar, 1985, cit. in Werner-Wilson & Arbel, 2000).

No entanto, as pesquisas sobre a influência dos progenitores versus pares têm sido contraditórias. Alguns/as pesquisadores/as sugerem que pais e mães de adolescentes e pares transmitem mensagens competitivas acerca de regras e normas, enquanto outros/as sugerem que pais, mães e pares providenciam mensagens compatíveis. Geralmente, rapazes e raparigas adolescentes reportam percepções semelhantes acerca da pressão dos pares, embora os rapazes sejam mais susceptíveis de se deixarem influenciar (Brown, Clasen & Eicher, 1986, cit. in Werner-Wilson & Arbel, 2000). Por sua vez, Conger (1971, cit. in Werner-Wilson & Arbel, 2000), após uma revisão da literatura acerca da influência dos pares, concluiu que esta fonte supera a influência por parte dos pais e das mães perante as seguintes condições: existência de um grupo forte e homogéneo com atitudes e comportamentos bem diferenciados dos pais e das mães; inexistência de um relacionamento gratificante entre progenitores/as-filhos/as; caracterização dos valores parentais como uniformes, inconsistentes, irrealistas, inadaptados ou hipócritas e falta de auto-confiança por parte do/a adolescente no exercício da independência necessária para resistir à influência do pai e da mãe (Conger, 1971, cit. in Werner-Wilson & Arbel, 2000).

Conger (1971, cit. in Werner-Wilson & Arbel, 2000) verificou que uma criança orientada para o grupo é mais um produto do menosprezo parental do que da atractividade do grupo. Assim, a criança virar-se-ia para o/a seu/sua colega, não por um acto de escolha, mas por defeito. O vácuo deixado pela ausência do pai e/ou mãe, bem como de outros/as adultos/as, seria preenchido com um substituto, podendo este tomar a forma de um grupo colectivo segregado pela idade. O autor sugere que pais e mães têm mais influência sobre as crianças do

que os pares, a menos que haja um problema de relacionamento entre progenitores/as-crianças. Outros/as pesquisadores/as consideram que progenitores e pares não competem em termos de influência, uma vez que pais/mães, através de uma variedade de meios (tais como a localização da casa, grupos sociais de pertença), influenciam a escolha dos/as amigos/as baseados na disponibilidade ou proximidade (Kandel, 1986, cit. in Werner-Wilson & Arbel, 2000).

É do conhecimento geral de que as experiências com os pares constituem um contexto desenvolvimental importante para crianças e adolescentes (Berndt, 1992; Brown, 1990; Hartup, 1996; Parker & Asher, 1987, cit. in Ryan, 2000). As experiências das crianças com os pares ocorrem a diversos níveis: interações gerais, relacionamentos próximos e no interior de grupos (Rubin, Bukowski & Parker, 1998, cit. in Ryan, 2000).

Os pares formam um importante contexto para o desenvolvimento dos/as adolescentes. De acordo com Erickson (1968), durante a consolidação da identidade (entre os 12 e os 18 anos), os/as adolescentes procuram desenvolver a autonomia perante o pai e a mãe, funcionando os pares como um recurso valioso para esta tarefa desenvolvimental. Desde o pioneiro trabalho de Erickson acerca do desenvolvimento do/a adolescente, outros/as teóricos/as (Brown, 1990), assim como resultados de pesquisas empíricas (Fuligni, Eccles, Barber & Clements, 2001), têm corroborado a ideia de que a influência por parte dos pares atinge um pico durante a adolescência. Tal como é demonstrado, apesar de os progenitores serem os mais influentes no plano educacional a longo prazo, os pares constituem a influência mais poderosa nos comportamentos adoptados no dia-a-dia escolar; nomeadamente no que se refere ao tempo passado a realizar os trabalhos de casa, ao gosto em ir para escola diariamente e à forma de se comportarem na sala de aula (Steinberg, Darling, Fletcher, Brown & Dornbusch, 1995).

Tendo em conta que os/as adolescentes passam grande parte do seu tempo

junto dos seus pares durante os dias escolares, é de esperar que se influenciem mutuamente, tanto ao nível do desempenho académico alcançado, como ao dos objectivos académicos estabelecidos. Diversos/as investigadores/as norte-americanos/as demonstraram que os pares afectam todas as facetas da vida de um/a estudante, nomeadamente ao nível do ajustamento social e emocional, das aspirações educacionais e do comportamento no dia-a-dia escolar (Bernedt, 1999; Bernedt, Laychak & Park, 1990; Fuligi *et al.*, 2001; Steiberg, Dornbusch & Brown, 1992). Schunk (1987) e Wentzel (1993) também demonstraram que os pares podem ser uma fonte de suporte no contexto de interacções cooperativas, tais como na partilha de informações de grande valor académico (notas e estratégias de estudo), modelando o comportamento desejado academicamente e as competências de aprendizagem.

Os pares, para além de influenciarem o investimento académico, também influenciam os sucessos e resultados alcançados. Epstein (1983) verificou que os/as estudantes com fraco rendimento académico que socializavam com estudantes com ganhos académicos demonstravam uma melhoria, ao longo do tempo, da sua performance escolar. Resultados semelhantes foram verificados num estudo realizado anos mais tarde por Steiberg e colaboradores/as (1995). Apesar de alguns/as investigadores/as verificarem que o suporte por parte dos pares é um forte indicador do sucesso do/a estudante (Epstein, 1983; Steinberg *et al.*, 1995), o poder dos pares tende a ser indirecto através da forma como afecta a orientação do/a próprio/a estudante para o sucesso (Steinberg *et al.*, 1992). Deste modo, é importante considerar o relacionamento entre o suporte por parte dos pares e a realização/sucesso académico como um possível mediador da associação entre outras variáveis.

Há evidência de que o suporte por parte dos pares desempenha um papel significativo no compromisso académico dos/as estudantes e o sucesso alcançado tem sido bem documentado nos Estados Unidos da América. Por sua vez, em Hong Kong os dados recolhidos mostram que os pais e as mães possuem um

papel mais poderoso junto dos/as adolescentes do que o grupo de pares. Num estudo efectuado através de questionário administrado a 1906 estudantes do ensino secundário de Hong Kong, Man (1991, cit. in Chen, 2005) verificou que o envolvimento parental era o melhor indicador da satisfação dos/as estudantes do que o envolvimento dos pares. Mais concretamente, os/as estudantes que eram mais fortemente influenciados/as pelo pai e pela mãe do que pelos seus pares reportaram ter um melhor nível de satisfação pessoal. Estes dados sugerem que numa sociedade orientada para a adultez como a sociedade de Hong Kong, os pais e as mães parecem constituir uma força mais influente do que os pares na orientação da vida dos/as adolescentes. Outros/as estudiosos/as que estudaram em Hong Kong a influência do grupo de pares focaram-se nos comportamentos pró-sociais e antisociais (Ma, Shek, Cheung & Lam, 2000; Ma, Shek, Cheung & Lee, 1996, cit. in Chen, 2005) e demonstraram que os/as adolescentes que tinham um bom relacionamento, tanto com os seus progenitores como com o grupo de pares, exibiam um menor número de comportamentos antisociais, comparativamente aos/às adolescentes que possuíam relacionamentos negativos com pai, mãe e pares. Estes dados sugerem que tanto os pais, as mães como os pares são influências importantes no comportamento social dos/as adolescentes.

Assim, tal como verificado por alguns/as autores/as (Bernedt, Laychak & Park, 1990, cit. in Senos, 1997), a influência por parte do grupo de pares pode ser positiva ou negativa, dependendo das atitudes e valores dos pares. A título exemplificativo, se os pares revelarem uma baixa motivação para o sucesso académico, a motivação académica dos/as adolescentes poderá ser influenciada a diminuir com o passar do tempo, desde que os progenitores tenham perdido o seu poder de influência directa na selecção do grupo de pares de referência.

2.3. Suporte Parental

Os estudos recentemente realizados sobre o envolvimento parental na escolaridade dos/as filhos/as têm “*evidenciado a existência de uma relação positiva com o rendimento acadêmico, o auto-conceito, a auto-estima e a motivação dos jovens*” (Peixoto & Rodrigues, 2005, p.803).

A grande maioria das pesquisas que têm analisado a relação entre o envolvimento parental (e o ambiente e/ou qualidade das relações familiares) e o rendimento acadêmico, a auto-estima e o auto-conceito referem que a qualidade das relações no seio da família e o ambiente familiar, mais concretamente a forma como os/as filhos/as percebem essas relações, são fundamentais para uma auto-estima mais elevada, melhor satisfação e rendimento acadêmico e auto-conceito mais elevados (Harter, 1999; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Noller, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Veiga, 1996; Fontaine, Campos & Musitu, 1992; Pereira, 1995).

Ao longo das últimas décadas, a pertinência do envolvimento dos pais e das mães na escola tem vindo a ser bastante divulgado. No entanto, apesar do envolvimento parental constituir um ponto-chave em várias políticas legislativas, a maior parte das estratégias relacionadas com o envolvimento parental ocorrem somente no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As pesquisas realizadas têm mostrado reiteradamente que o aumento do envolvimento parental se associa positivamente à realização escolar (Epstein, 1995; Flaxman & Inger, 1992; Hickman & Miller, 1995; Lee, 1994, cit. in Ramirez, 2001). Tendo em conta estes dados, muitas escolas americanas começaram a introduzir estratégias para aumentar o envolvimento parental nas escolas, de forma a tornar os pais e as mães como parceiros/as (Center of Families, Communities, Schools & Children’s Learning, 1995; Epstein, 1995; Riox & Berla, 1993, cit. in Ramirez, 2001).

Nos Estados Unidos, já há muitos anos que alguns/as autores/as

consideravam que o papel dos pais e das mães na educação das suas crianças deveria incluir a escolha da escola para os/as filhos/as, a criação de uma atmosfera em casa favorável ao desenvolvimento social e emocional da criança e a formação dos valores e da moralidade da criança (Center of Families, Communities, Schools & Children's Learning, 1995; Breckinridge, 1999; Ward, 1965, cit. in Ramirez, 2001). Actualmente, nos Estados Unidos, é dado aos pais e às mães a possibilidade de escolher a educação das suas crianças, conferindo-lhes um papel mais interventivo na gestão e na tomada de decisões por parte das escolas (Ramirez, 2000, cit. in Ramirez, 2001).

As atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos/as filhos/as são um dos aspectos do envolvimento parental que surge associado às representações do/a aluno/a acerca de si próprio e ao rendimento académico. O desempenho académico das crianças e dos jovens pode ser, segundo Eccles e colaboradores/as (1990), influenciado por dois tipos de variáveis parentais acerca das competências dos/as filhos/as: as expectativas sobre o desempenho académico dos/as filhos/as e a importância dada às competências académicas dos mesmos.

Os/as pesquisadores/as reconhecem claramente que os pais e as mães desempenham um importante e significativo papel na educação das crianças (Carter & Wojtkiewicz, 2000; Eccles, Jacobs & Harold, 1990; Muller, 1998, cit. in Chen, 2005). Alguns/as estudiosos/as sugeriram que a influência dos pais e das mães na educação da criança prolonga-se para além dos primeiros anos de vida até à adolescência (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Feldman & Rosenthal, 1991, cit. in Chen, 2005). Muller (1998, cit. in Chen, 2005) verificou que o suporte parental contribuía positivamente para os objectivos académicos dos/as adolescentes, tais como a obtenção de melhores notas e resultados à disciplina de matemática. Outros estudos realizados também verificaram que o suporte por partes dos pais e das mães ao nível académico diminui a probabilidade dos/as adolescentes se associarem a grupos de pares com

comportamentos desviantes (Durbin, Darling, Steiberg & Brown, 1993) e a probabilidade do abandono escolar (Teachman, Paasche & Carber, 1996). Em contraste, uma falha ou ausência no suporte parental está associado a problemas de comportamento nos/as adolescentes (Lambom, Mouts, Steiberg & Dombusch, 1991) e a relacionamentos carregados de tensão entre pais/mães e adolescentes (Shek, 1998).

Tendo em conta as pesquisas referidas anteriormente, será plausível esperar que a qualidade do suporte académico providenciado pelos pais e mães influencie a forma como as crianças investem nos objectivos académicos. Apesar de investigadores/as dos mais variados contextos terem usado o conceito de suporte parental, outros/as pesquisadores/as associam este conceito de suporte ao envolvimento e investimento positivo parental na educação das suas crianças (Chen & Uttal, 1988; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Sacker, Schoon & Bartley, 2002; Stevenson & Baker, 1987, cit. in Chen, 2005). Assim, a questão que se coloca é de saber quais são os tipos de suporte que os pais e as mães providenciam. Diversos/as investigadores/as documentaram uma série de modalidades através das quais os pais e as mães providenciam suporte à criança, tais como facultar recursos intelectuais e estimulação cognitiva (computadores, livros), monitorizar e estruturar o tempo que a criança dedica às actividades académicas, supervisionar e assistir à realização dos trabalhos de casa e disponibilizar tempo para a discussão de matérias académicas. Por sua vez, as crianças que experimentaram níveis altos de suporte parental comportam-se melhor e revelam níveis de motivação mais elevados para aprender, dedicam mais tempo às tarefas escolares e completam um maior número de anos de escolaridade do que as crianças que recebem baixos níveis de suporte parental (Schneider & Lee, 2000, Siu & Yao, s/d, cit. in Chen, 2005).

Tendo em conta a complexidade do relacionamento do suporte parental com o sucesso académico do/a estudante, diversos/as autores/as (Feldman &

Wentzel, 1990; Gonzalez-Pienda *et al.*, 2002; Grolnick, Ryan & Deci, 1991) procuraram demonstrar que aquele relacionamento é na realidade indirecto (através de outras variáveis mediadoras). Por exemplo, Grolnick e colaboradores/as (1991) verificaram que a percepção que os/as estudantes têm do envolvimento parental afecta indirectamente o sucesso académico através da influência dos seus próprios recursos (auto-percepção da competência cognitiva). Feldaman e Wentzel (1990) reportaram dados semelhantes, uma vez que verificaram que a qualidade do relacionamento progenitores-criança estava relacionada com o sucesso académico da criança por afectar o ajustamento social desta.

É possível verificar que tanto teóricos/as como investigadores/as não partilham uma opinião consensual sobre o papel que a família assume no desenvolvimento da adolescência. Segundo Noller (1994, cit. in Peixoto, 2004), esta divergência está relacionada com o facto de alguns/as investigadores/as considerarem que as relações com os pares são as mais importantes, enquanto outros considerarem que a relação com a família continua a ser de extrema importância neste período de desenvolvimento. Assim, enquanto alguns/as investigadores/as baseiam-se no facto dos pares assumirem uma crescente importância para o/a jovem adolescente, outros/as, embora admitindo a importância da influência do grupo de pares nesta fase de desenvolvimento, consideram que este facto não impede a família de continuar a desempenhar um papel fulcral no bem-estar e equilíbrio do/a adolescente (Peixoto, 2004). A investigação realizada tem vindo a evidenciar que a *“qualidade da relação com a família tem um impacto importante em vários aspectos da vida do adolescente”* (Peixoto, 2004, p. 235), tal como o ajustamento académico (satisfação com a escola, lidar com sucesso com as tarefas de desenvolvimento deste período de vida e representações favoráveis de si próprio, i.e., auto-conceito e auto-estima) (Harter, 1996; Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1993; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Noller, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Paterson, Pryor &

Field, 1995; Pereira, 1995, cit. in Peixoto, 2004).

O impacto que a família exerce na forma como o/a adolescente constrói o seu auto-conceito e a sua auto-estima pode ser considerado a diferentes níveis: a construção das representações do/a o/a adolescente sobre si próprio/a pode estar relacionada com as avaliações que os diferentes membros da família fazem acerca do/a adolescente (Eccles, 1993; Marsh & Craven, 1991; Pierrehumbert, Plancherel & Jankech-Carretta, 1987, cit. in Peixoto, 2004) e as dinâmicas familiares acabam também por influenciar as diferentes dimensões do auto-conceito.

Tendo em conta que o suporte emocional fornecido pela família é considerado um dos aspectos chave das dinâmicas das relações familiares, surgindo com alguma regularidade associado à construção das representações do/a adolescente sobre si próprio/a, alguns/as investigadores/as (Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman, 1997, cit. in Peixoto, 2004) comprovaram que “ *a existência de um baixo suporte emocional por parte da família está relacionado com baixo auto-conceito académico* ” (p. 235). Os resultados obtidos pelo estudo realizado por Connel, Spencer e Aber (1994, cit. in Peixoto, 2004) indicam que tanto o suporte social como o suporte emocional fornecido ao/à adolescente pelo pai e pela mãe estão associados de forma positiva com a percepção de competência, a motivação académica e as relações com os pares. Um outro estudo também veio referir uma relação positiva entre a qualidade das relações estabelecidas com os pares com o suporte fornecido pela família (Feldman & Wentzel, 1990, cit. in Peixoto, 2004). Dois anos mais tarde, num novo estudo onde foram analisadas as relações entre o funcionamento familiar e as diferentes dimensões do auto-conceito, os resultados obtidos por Noller e os/as seus/as colaboradores/as (1992, cit. in Peixoto, 2004) “ *evidenciaram a existência de uma relação positiva entre os níveis de intimidade e de funcionamento democrático no relacionamento familiar com as diferentes dimensões do auto-conceito* ” (p.

236).

Segundo alguns/as autores/as (Bishop & Inderbitzen, 1995; Harter, 1990, 1993, 1996, 1999; Ryan, Stiller & Lynch, 1994) as dinâmicas familiares, da mesma forma que afectam as diferentes dimensões do auto-conceito, também parecem estarem associadas à auto-estima. Lord, Eccles e McCarthy (1994, cit. in Peixoto, 2004), num estudo que efectuaram com adolescentes, mostraram que *“a percepção de tomadas de decisão mais democráticas, por parte da família, se associa a incrementos na auto-estima”* (p. 236). Harter (1996, 1999), por sua vez, verificou que o suporte sob a forma de aprovação é aquele que mais se relaciona com a auto-estima.

Peixoto (2004) realizou um estudo em que pretendeu analisar as relações existentes entre a percepção da qualidade das dinâmicas relacionais estabelecidas no seio da família, o auto-conceito, a auto-estima e o rendimento académico. Os dados obtidos neste estudo mostraram que *“a qualidade do relacionamento com a família, percebida pelos adolescentes, se relaciona tanto com a auto-estima como com as diferentes dimensões do auto-conceito”* (p. 241). Foram ainda encontradas diferenças nas dimensões interpessoais do auto-conceito e na Aparência Física. Os resultados obtidos nas dimensões interpessoais do auto-conceito vêm ao encontro dos resultados doutras investigações que referiram a existência de uma associação entre as relações estabelecidas com os pares e o suporte social fornecido pela família. Feldman e Wentzel (1990, cit. in Peixoto, 2004) apresentam como explicação possível o facto de as relações no seio da família servirem de modelo para o desenvolvimento das relações com os pares, levando ao estabelecimento de relações positivas com os/as colegas e provocando, deste modo, um incremento das dimensões sociais do auto-conceito.

No que diz respeito à associação verificada entre a qualidade das relações estabelecidas no seio da família e a concepção da Aparência Física, os resultados obtidos podem ser explicados através da relação que se verifica entre a Auto-Estima e a Aparência Física. Como mencionado por Harter (1985, 1988, 1993,

1996, 1999), a dimensão do auto-conceito que melhor prediz a Auto-Estima é a Aparência Física. Por sua vez, Peixoto (2004) considera que talvez os principais responsáveis por uma percepção da Aparência Física mais elevada sejam os sentimentos de suporte e de aceitação, associados às relações familiares positivas. Ou seja, *“uma melhor qualidade do relacionamento familiar pode levar à construção de uma auto-imagem positiva e este facto pode explicar o auto-conceito físico mais positivo, mesmo nas situações em que essa auto-representação não corresponda aos padrões de beleza estabelecidos”* (Peixoto, 2004, p. 241). O autor considera que o argumento atrás mencionado também poderá explicar as diferenças observadas na auto-estima, visto que a qualidade do funcionamento da família torna possível a construção de sentimentos de valor pessoal e de competência que, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento de uma auto-estima positiva.

Os resultados apresentados pelo estudo de Peixoto (2004) mostram que a relação existente entre a qualidade do relacionamento familiar e as representações de si próprio se vai modificando à medida que a criança entra na adolescência. Assim, *“essa associação é mais forte para os adolescentes que frequentam os 7.º e 11.º anos de escolaridade, do que para aqueles que estão no 9.º ano de escolaridade. Para estes últimos a relação entre a percepção da qualidade do relacionamento com a família e a auto-estima é mais fraca, e esta é predominantemente afectada pela aceitação”* (p. 241).

Verifica-se que na dimensão da Aparência Física do auto-conceito, a influência da qualidade do relacionamento familiar é menor entre os/as adolescentes mais velhos/as. Mais uma vez, Peixoto apresenta uma explicação provável para os resultados obtidos. Segundo o autor, é possível que as alterações que se verificam *“correspondam a mudanças atribuíveis ao desenvolvimento, as quais levam o adolescente a afastar-se da família, na busca da construção da sua identidade”* (p. 241). Como mencionado por Collins e Repinski (1994) e Marsh e colaboradores/as (1985, cit. in Peixoto, 2004), a procura de autonomia é

uma das características mais presentes na adolescência, implicando uma progressiva separação dos progenitores. Este distanciamento acaba por ser motivo de conflitos com os progenitores. De acordo com Coleman e Hendry (1999), a adolescência passa por uma fase em que a influência da família diminui devido a uma maior preponderância do grupo de pares.

No que diz respeito ao sucesso escolar, os resultados obtidos vêm ao encontro de estudos anteriormente realizados. Foi possível verificar que alunos/as com repetências parecem conseguir proteger a sua auto-estima e manter o sentimento de valor pessoal positivo, apesar do insucesso no seu passado escolar constituir uma ameaça ao seu auto-conceito académico. Os/as alunos/as que não apresentaram qualquer retenção mencionaram a existência de maior suporte por parte da família nas tarefas académicas. Mais uma vez, os resultados obtidos no estudo de Peixoto (2004) são congruentes com os dados mencionados na literatura (Eccles & Harold, 1996; Grolnick *et al.*, 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994, cit. in Peixoto, 2004). Tais dados permitem alegar que é importante para o ajustamento académico do/a adolescente o suporte instrumental da família nas tarefas associadas à escola.

Sarason, Pierce, Bannerman e Sarason (1993) realizaram um estudo que teve o intuito de investigar as possíveis origens da percepção do suporte social. Este estudo partiu da hipótese de que as percepções globais do suporte social podem funcionar como um esquema global derivado de experiências específicas de relacionamentos com a família, especialmente experiências com os pais e as mães. As hipóteses deste estudo partiram do pressuposto de que estas experiências relacionais são, em parte, influenciadas pela forma como cada familiar percebe as características pessoais. Esta perspectiva desenvolvimental sugere que, ao longo da vida de uma criança, as variáveis familiares podem ser particularmente influenciáveis pelas cognições e pelo comportamento dos pais e das mães relativamente à criança. Estas variáveis podem causar impacto directo ou indirecto na auto-percepção ou nos sentimentos

de auto-estima das crianças e na percepção dos aspectos positivos ou negativos da relação parental e do apoio parental antecipado (Sarason *et. al*, 1993). Além disso, a forma como o pai e a mãe percebem a criança e o comportamento associado pode ser internalizado pela criança como sentimentos de suporte por mérito pessoal, conduzindo a percepções generalizadas ou expectativas relativas ao suporte passível de ser facultado por outras relações.

Os/As autores/as (Sarason *et. al*, 1993) pretenderam, com o seu estudo, investigar um dos aspectos do relacionamento entre pai/mãe-criança — a avaliação que os pais e as mães realizam das características positivas e negativas da criança — que se relaciona com a percepção geral ou global por parte da criança acerca do suporte social, podendo-se constituir como um possível precursor desenvolvimental das percepções do suporte social, incluindo a concepção geral da criança sobre o seu *self* como merecedor de suporte por parte dos outros, a percepção da criança sobre a qualidade do relacionamento parental e a percepção do suporte parental disponibilizado. O estudo realizado partiu da constatação de que a percepção generalizada de suporte social é consonante com a verificação pessoal de que o suporte percebido tende a ser relativamente consistente através do tempo, mesmo quando as circunstâncias sociais individuais estão em transição (Sarason *et. al*, 1990, cit. in Sarason, *et. al* 1993). Uma das explicações dadas para esta consistência é a de que as percepções são inicialmente desenvolvidas através das experiências precoces de relacionamentos interpessoais (Sarason, Pierce & Sarason, 1990, cit. in Sarason *et. al*, 1993). Os relacionamentos interpessoais iniciam-se desde o nascimento, tendo um papel central no desenvolvimento das características pessoais do indivíduo, não só a curto prazo, mas também a longo prazo (Stevenson-Hinde, 1988, cit. in Sarason *et. al*, 1993). Há uma certa unanimidade entre os/as investigadores/as acerca do papel decisivo dos relacionamentos interpessoais precoces: “*a child may be seen as both the target and the elicitor of parental behaviors in these relationships*” (Sarason *et. al*, 1993, p. 1072).

Em suma, os estudos sobre o processo de suporte social verificaram que este é possivelmente a chave da promoção da saúde e do enquadramento social, tendo um papel decisivo na formação e manutenção do auto-conceito positivo (Cobb, 1976; House, 1981; Schaefer, Coyne & Lazarus, 1982, cit. in Sarason *et al.*, 1993). Os resultados das pesquisas indicam que o suporte social percebido está significativamente correlacionado com as medidas de auto-estima e de auto-conceito (Sarason, Sarason & Sarason, 1992; Sarason, Pierce, Shearin, Sarason, Waltz & Poppe, 1991, cit. in Sarason *et al.*, 1993). O suporte social percebido é frequentemente definido como “*a feeling that one is cared about and valued by others*” (Sanson *et al.*, 1993, p 1072). Segundo a perspectiva desenvolvimental, a exposição precoce ao suporte, afecto e ao feedback positivo por parte dos outros significativos é imprescindível para a construção de uma auto-imagem positiva.

Mesmo perante diferentes pontos de vista acerca das origens da auto-estima e do auto-conceito positivo, estes constructos têm vindo a ser considerados como produtos das percepções que os indivíduos têm da forma como os outros os vêem (Cooley, 1902; Coopersmith, 1967; James, 1800; Mead, 1934, cit. in Sarason *et al.*, 1993). Com efeito, tem vindo a ser encontrada uma elevada correlação entre a percepção de si próprio e a percepção acerca de que os outros pensam sobre si próprio (Coates, 1985; Felson, 1989; Sarason *et al.*, 1991, cit. in Sarason *et al.*, 1993).

3. A Motivação para a Realização em Contexto Escolar

É impossível negar a importância da motivação para a realização em contexto escolar para o sucesso escolar e prosseguimento dos estudos para além do ensino básico. Segundo Fontaine (1988), podemos considerar a motivação para a realização como *“uma predisposição para desenvolver comportamentos que visam alcançar o sucesso em domínios relativamente amplos nos quais sucessos e fracasso podem ser avaliados em função de critérios por excelência”* (p. 13). No estudo que a autora realizou, a motivação para o sucesso foi considerada como tendo um certo grau de estabilidade, embora a amplitude da sua influência pudesse estar limitada ao domínio considerado (Fontaine, 1986, cit. in Fontaine, 1988). Assim, a motivação para a realização será o resultado de *“um processo do desenvolvimento contínuo no decorrer do qual as interpretações, pelo sujeito, das suas experiências têm um papel importante. Nessas interpretações, o sujeito situar-se-á necessariamente face às normas e valores sociais partilhados pelos membros do seu grupo social”* (Fontaine, 1988, p. 14). Estas experiências serão posteriormente integradas a um nível afectivo-cognitivo e este processo irá determinar a formação da imagem de si próprio e do mundo e a maneira como o indivíduo se irá situar face a situações de realização futuras.

Tendo em conta o acima exposto, os contextos de socialização exercem um papel relevante na transmissão das normas, valores e interpretações sociais, na determinação de experiências possíveis e na interpretação destas.

Conceitos como motivação para a realização (White, 1959, cit. in Harter, 1975) e motivação intrínseca (Muni, 1965, cit. in Harter, 1975) foram frequentemente utilizadas no passado para explicar a forma como a criança lidava com a mestria e a competência. No entanto, até à década de 70, foram poucas as tentativas para operacionalizar estes constructos motivacionais, explorar as suas implicações desenvolvimentais e examinar a sua pertinência na

hierarquia motivacional da criança (Harter, 1974; Harter & Zigler, 1974, cit. in Harter, 1975). Harter (s/d, cit. in Harter, 1975) investigou a força relativa de um componente da motivação para a realização, isolada em trabalho anterior (Harter & Zigler, 1974, cit. in Harter, 1975), nomeadamente a motivação para a mestria. Foi então estudada a hipótese específica da motivação para a mestria – definida como o desejo de resolver problemas cognitivos desafiantes pela gratificação inerente à descoberta da solução, – ser, para as crianças mais velhas (entre os 10-11 anos) mais determinante nas tarefas de resolução de problemas do que o desejo ou necessidade de aprovação ou de aceitação social. Esta hipótese foi baseada nos dados que sugeriam que a aprovação dos/as adultos/as deixa de ter influência significativa no comportamento das crianças a partir dos 10 anos de idade, sendo substituída por um sistema motivacional em que a competência cognitiva e de mestria se torna mais saliente e em que as recompensas que simbolizam exactidão se tornam mais eficazes (Harter, 1967; Stevenson, 1965; Zigler, 1963, cit. in Harter, 1975). Os resultados obtidos neste estudo confirmaram que a motivação para a mestria é um mobil mais importante do que a procura de aprovação para dois subgrupos de crianças mais velhas. No entanto, este estudo não estudou directamente a hipótese desenvolvimental de que a importância relativa destes dois motivos mudaria com a idade. Harter (1974) investigou estas hipóteses desenvolvimentais através da inclusão de diferentes faixas etárias. Um outro objectivo deste novo estudo foi investigar as diferenças das experiências prévias em função do género. A motivação para a mestria revelou-se como sendo mais importante para os rapazes na determinação do nível de dispêndio de energia do que para as raparigas, sendo a necessidade de aprovação mais importante para as raparigas do que para os rapazes. O estudo posterior de Harter (1975) teve como objectivo replicar estes dados com crianças mais velhas e investigar a sua relevância com as crianças mais novas. Para tal, utilizou uma amostra de 40 crianças (do género masculino e feminino) com 4 anos de idade e outras 40 crianças (também de ambos os géneros) com 10 anos.

Os resultados obtidos por este estudo junto das crianças mais velhas suportaram a hipótese da motivação para a mestria ser um forte impulsionador do comportamento da criança nesta fase do desenvolvimento. No entanto, a motivação para a mestria revelou-se mais forte entre os rapazes do que entre as raparigas, o que é consistente com estudos prévios (Harter, s/d, cit. in Harter, 1975). Os resultados indicam ainda que a necessidade de aprovação é um importante determinante da performance para as raparigas, particularmente para as mais velhas, mas não para os rapazes. As mesmas diferenças quanto ao género foram encontradas em outros estudos (Harter, s/d; Crandall's, 1963, cit. in Harter, 1975).

Os resultados obtidos sugeriram ainda que as diferenças na hierarquização motivacional das duas faixas etárias (crianças mais novas versus crianças mais velhas) são consistentes com as tarefas de performance e com as escolhas prévias (Harter, 1967; Harter & Zigler, 1974, cit. in Harter, 1975). As raparigas são mais dependentes da aprovação e demonstram menor predisposição para a mestria. Além disso, os rapazes não responderam à aprovação por parte da experimentadora feminina, mas diferentes efeitos foram obtidos no caso em que o experimentador era do sexo masculino.

As crianças mais novas (4 anos de idade) demonstraram um diferente tipo de motivação para a mestria que envolve a produção e a observação de eventos sensoriais interessantes que possam controlar através das suas próprias acções. Esta constatação sugere que as crianças aprendem os problemas solucionáveis não apenas por estarem correctos por si só, mas sobretudo para os controlarem consistente e repetidamente e produzirem eventos sensorialmente agradáveis (Harter, 1975).

Em conclusão, tanto as crianças de 4 como as de 10 anos de idade demonstram alguma forma de motivação para a mestria, embora esta se manifeste de forma diferente nos diferentes níveis de desenvolvimento. Segundo White (1959, cit. in Harter, 1975), a característica central da motivação para a

realização (na qual a mestria é a componente principal) envolve a produção de um efeito no ambiente, isto é, fazer com que as coisas aconteçam e controlar os resultados através da acção própria. Enquanto esta característica geral pode ser comum ao longo dos diferentes níveis de idade, o que aparenta variar com o desenvolvimento é a natureza específica dos comportamentos: para as crianças em idade pré-escolar é a produção repetida de um estímulo interessante, enquanto para as crianças mais velhas é a capacidade cognitiva para predizer e produzir a resposta correcta. Os dados indicam que para as crianças de 10 anos de idade, a mestria e a competência adquire uma grande importância.

As pesquisas realizadas nos Estados Unidos sugerem que o envolvimento académico do/a estudante é um poderoso indicador de resultados conseguidos. Por exemplo, Wentzel (1993) verificou que a assessoria por parte dos/as professores/as de uma escola do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico do investimento académico por parte dos/as estudantes é um indicador significativo dos resultados e sucessos alcançados por esses/as estudantes. Estudos realizados em Hong Kong obtiveram resultados consistentes com os dados recolhidos na América. Hong & Lee (2000, p. 133) verificaram que “*students in the high-achieving group were more self-motivated, persistent and responsible in doing their homework than those in the low-achieving group*”. Estas orientações dos comportamentos e das atitudes no que diz respeito à escola, tal como auto-motivação e persistência para completar as tarefas académicas, emergem como indicadores do nível de envolvimento académico.

3.1. Suporte, Envolvimento e Sucesso Académicos

O suporte académico tem vindo a ser frequentemente definido como uma série de recursos directos ou indirectos que os agentes de socialização providenciam para facilitar o sucesso académico, incluindo suporte emocional (através do encorajamento, por exemplo) e instrumental (dando assistência

durante o trabalho escolar, por exemplo) (Birch & Ladd, 1996; Schneider & Lee, 1990; Wentzel, 1993, 1998, cit. in Chen, 2005). No seu trabalho, Chen (2005) definiu o suporte académico como sendo um conjunto de vários recursos facultados pelos pais, mães, professores/as ou pares que promovam o sucesso académico. Os vários tipos de recursos incluem os interpessoais (qualidade dos relacionamentos), os emocionais (carinho e encorajamento), os comportamentais (controlo social e monitorização) e os instrumentais (assistência directa nos trabalhos escolares).

A revisão da literatura sugere três hipóteses relativas ao comportamento em contexto escolar: suporte académico (por parte de pais e mães, professores/as e pares) está relacionado com o envolvimento académico do/a estudante; o envolvimento académico deste/a está relacionado com o sucesso alcançado; o suporte académico (por parte de pais/mães, professores/as e pares) está associado directamente com o sucesso académico alcançado e indirectamente com o envolvimento académico (Chen, 2005).

Tendo como base as hipóteses anteriores, Chen (2005) procurou testar a hipótese do envolvimento académico funcionar como moderador da associação entre o suporte académico parental, dos/as professores/as e dos pares e o sucesso académico alcançado pelos/as adolescentes de Hong Kong.

Neste estudo, Chen (2005) focou-se na percepção dos/as adolescentes, tendo por base o pressuposto de que a adolescência é um período desenvolvimental em que os indivíduos começam a ter a competência cognitiva para pensar de forma abstracta e a capacidade para realizarem interpretações dos eventos (Erickson, 1968; Piaget, 1965). Ao focar-se na percepção dos/as estudantes, o autor vai ao encontro da investigação prévia (Fuligni & Eccles, 1993; Cronilck *et al.*, 1991; Shel *et al.*, 1998) que demonstrou que a forma como os/as adolescentes se sentem apoiados gera diferenças significativas no envolvimento e sucesso académico alcançado.

A pertinência do estudo de Chen (2005) prende-se com o facto das

habilitações académicas constituírem um tópico de grande interesse para pesquisa, visto a investigação ter verificado que são um indicador do ajustamento dos/as estudantes à escola e à sociedade, nomeadamente ocidental (Luster & McAdoo, 1994; Ricard, Miller & Heffer, 1995; Stipek & Hoffman, 1980, cit. in Chen, 2005). O sucesso dos/as estudantes tem vindo a ser associado a um número considerável de resultados comportamentais, psicológicos e sociais, verificando-se que crianças e adolescentes que têm uma boa performance académica tendem a ter experiências escolares positivas, a desenvolver competências sociais e a ter comportamentos pró-sociais, como por exemplo, estabelecendo boas relações com os pais e as mães, professores/as e pares (Ma, Shek, Cheung & Lee, 1996; Masten *et al.*, 1995; Rubin, Chen, McDougall, Bowker & McKinnon, 1995, cit. in Chen, 2005). Estes resultados positivos são, por sua vez, promotores da aprendizagem dos/as estudantes e bem-estar psicológico. Em contraste, o fracasso académico está associado à delinquência dos/as estudantes ou a comportamento anti-social (Cheurig, 1997; Patterson, DeBarushe & Ramsey, 1989, cit. in Chen, 2005).

Apesar de existir um consenso geral sobre a importância dos resultados académicos para o ajustamento social e futuras realizações dos sujeitos, os determinantes específicos da realização académica são controversos. A investigação tem identificado uma constelação de factores que contribuem para a realização e que poderão ser subdivididos em duas dimensões: interna e externa. Os processos intrapsicológicos, que podem ser internamente controláveis e maleáveis, incluem a motivação para a realização dos/as estudantes e o auto-conceito académico (Dweck, 1986; Marsh & Yeung, 1997; Nicholls, 1984, cit. in Chen, 2005), assim como as crenças acerca das competências pessoais e do papel do esforço (Hau & Salili, 1996; Hess, Chang & McDevitt, 1987; Weiner, 1990). Os factores externos controláveis referem-se aos contextos socioculturais e ecológicos, tais como a família, escola e cultura (Christenson, Rounds & Gorney, 1993; Entwisle, 1990; Epstein, 1983; Lam, 1997; Stevenson & Baker, 1987;

Stevenson & Lee, 1990, cit. in Chen, 2005). As abordagens desenvolvimentais (Bronfenbrenner, Bronfenbrenner & Crouter, 1983, Sullivan, 1953; Youniss, 1980, cit. in Chen, 2005) e os dados empíricos (Furman & Buhrmester, 1992, cit. in Chen, 2005; Wentzel, 1998) confluem quanto à ideia de que o desenvolvimento humano ocorre na relação entre os múltiplos contextos sociais significativos, sendo que o desenvolvimento específico da criança é significativamente influenciado pelas interações com pessoas significativas desses contextos.

Existe ainda evidências de que tanto os processos intrapsicológicos dos/as estudantes (orientação para a realização) como as pessoas significativas (pais e mães, professores/as e pares) dos contextos sociais podem influenciar os resultados ao nível da realização (Furman & Buhrmester, 1992; Goodenow, 1993, cit. in Chen, 2005; Wentzel, 1998). Tendo em conta estes dados, Chen (2005) examinou tanto as influências externas dos agentes de socialização (pais e mães, professores/as e pares) como o impacto do envolvimento académico do/a estudante como possíveis factores que afectam a realização deste.

Na literatura, o envolvimento académico geralmente refere-se aos processos orientados para a aprendizagem, incluindo comportamentos tais como a exibição de uma conduta apropriada na sala de aula (Wentzel, Weinberger, Ford & Feldman, 1990) e acções instrumentais (por exemplo, investir tempo a estudar ou a fazer os trabalhos de casa) (Fulgini, 1997; Fulgini, Tseng & Lam, 1999, cit. in Chen, 2005) que assinalem o compromisso com a vida académica dos/as alunos/as. Chen (2005) colocou a hipótese da auto-percepção do envolvimento académico influenciar os resultados académicos, referindo-se estes à performance dos/as alunos/as na escola, medida através das notas obtidas em três disciplinas, nomeadamente Inglês, Chinês e Matemática.

Chen (2005) chegou a duas importantes conclusões com o seu estudo: verificou a existência de uma relação prevista entre o suporte parental e dos/as professores/as (percepcionados) com os resultados académicos e demonstrou que

o envolvimento acadêmico percebido desempenha um importante papel na mediação da relação existente entre o suporte acadêmico percebido (do pai e da mãe, professores/as e pares) e o sucesso acadêmico dos/as adolescentes de Hong Kong.

Apesar de alguns/as investigadores/as reconhecerem que os contextos sociais desempenham um importante papel na determinação dos resultados acadêmicos (Furman & Buhrmester, 1992; Stevenson, Chen & Lee, 1993, cit. in Chen, 2005; Wentzel, 1998), somente há menos de uma década é que os/as pesquisadores /as consideraram os pais e as mães, os/as professores/as e os pares como fontes de influência significativa. Apesar deste reconhecimento, muitos dos estudos que examinaram o sucesso acadêmico focaram-se primariamente numa única fonte de influência (somente os pais e as mães, ou os professores/as ou os pares). Até 2005, com a exceção de alguns estudos (Furman & Buhrmester; Wentzel, Ma, Shek, Cheung & Lam, 2000, cit. in Chen, 2005), a influência por parte dos pais e das mães, professores/as e pares não foi largamente estudada num único estudo. No entanto, alguns/as autores/as (Furman & Buhrmester, 1992; Stevenson *et al.*, 1993, cit. in Chen, 2005) verificaram que pais e mães, tal como os professores/as e os pares, afectam individualmente o envolvimento acadêmico e os resultados escolares, embora poucos tenham investigado a forma como estes três tipos de suporte influenciam simultaneamente a realização académica.

4. Envolvimento Parental

Por volta dos anos 70, a maior parte dos estudos que avaliavam o relacionamento entre progenitores e filhos/as focaram a sua atenção na mãe como sendo a influência dominante no desenvolvimento da criança, enquanto o pai era visto como tendo um papel secundário (Zaslow, Rabinovich & Suwalsky, 1991, cit. in Culp, Schadle, Robinson & Culp, 2000). No entanto, mais recentemente, a investigação nesta área começou a debruçar-se sobre a importância do pai no desenvolvimento da criança. Esta mudança decorreu das mudanças sociais durante os últimos anos, nomeadamente a emancipação da mulher e a sua entrada massiva no mercado de trabalho (Darling-Fisher & Tiedje, 1990; LaRossa, Gordon, Wilson, Bavian & Jaret, 1991; Marsiglio, 1991, cit. in Culp, Schadle, Robinson & Culp, 2000).

4.1. O Envolvimento Paterno

Como mencionado anteriormente, durante os anos 70, o pai era visto como tendo um papel diminuto no desenvolvimento da criança (Lamb, 1975, cit. in Easterbrooks & Goldberg, 1984). Passada uma década, o pai deixou de ser tão ignorado, embora a natureza do seu papel continuasse desconhecida. Pesquisas efectuadas na década de 80 defenderam a relevância da competência e da sensibilidade do pai nas interações com a criança (Parke, 1979, 1981, cit. in Easterbrooks & Goldberg, 1984). O pai começou então a ser visto como capaz de manifestar sensibilidade junto dos/as seus/as filhos/as, verificando-se diferenças bem documentadas entre as interações mãe-criança e pai-criança, mesmo quando o pai assumia o papel activo de cuidador (Clarke-Stewart, 1980; Lamb, 1977; Pedersen, Anderson & Cain, 1980; Frodi, Lamb, Hwang & Frodi, 1982, cit. in Easterbrooks & Goldberg, 1984).

O aumento do interesse pelo papel do pai foi manifesto nas esferas legais,

sociais e económicas. Com o aumento do ingresso da mãe de crianças pequenas no mundo do trabalho, o pai começou a assumir um papel mais activo no cuidado dos/as filhos/as (assumindo responsabilidades nas tarefas de cuidar e passando mais tempo sozinho com os/as filhos/as). Nesta época, os estudos sobre o modo como o papel paterno influenciava o desenvolvimento da criança era escasso, em contraste com a investigação sobre a relação entre o papel materno e o desenvolvimento da criança – enfatizando a relação entre a sensibilidade materna e a qualidade da vinculação (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Egeland, 1980, cit. in Easterbrooks & Goldberg, 1984). Embora estes estudos abordassem as diferenças qualitativas relativas à responsabilidade, às atitudes e às características da personalidade materna enquanto preditoras da qualidade do desenvolvimento da criança, não se extrapolava que estes mecanismos pudessem ser semelhantes para o relacionamento entre pai e filhos/as.

As pesquisas sobre os relacionamentos entre pai-criança seguiram duas linhas diferenciadas: a primeira estabelecendo que a criança pequena se vinculava ao pai (Kotelchuck, 1976; Lamb, 1976, cit. in Easterbrooks & Goldberg, 1984) e a segunda sugerindo que o envolvimento paterno na educação da criança influenciava o desenvolvimento desta. Na altura existiam algumas evidências de que os aspectos qualitativos e quantitativos das interações entre pai-criança – atitudes, responsabilidade e extensão do tempo passado com a criança – estavam positivamente relacionados com a socialização da criança com estranhos (Spelke, Zelazo, Kagan & Kotelchuck, 1973, cit. in Easterbrooks & Goldberg, 1984) e com a performance em testes de âmbito cognitivo (Clarke-Stewart, 1977, cit. in Easterbrooks & Goldberg, 1984).

O estudo realizado por Easterbrooks e Goldberg (1984) investigou as associações entre as características do envolvimento parental e o desenvolvimento da criança. Os/as autores/as tentaram identificar quais as características paternas que poderiam influenciar a vinculação entre a criança e o pai e quais as competências que estariam subjacentes ao relacionamento criança-

pai. Algumas pesquisas efectuadas anteriormente sugeriam que a influência paterna seria mais evidente no desenvolvimento intelectual da criança do que no desenvolvimento social-emocional. Por isso, os/as autores/as atrás citados/as tinham como objectivo analisar qualitativamente se o envolvimento do pai estava relacionado com o desenvolvimento da criança, independentemente da contribuição de outras características pessoais paternas, tais como a natureza das atitudes e o nível de sensibilidade do pai.

Foram três as hipóteses apresentadas por Easterbrooks e Goldberg (1984):

Hipótese 1: previa que as crianças cujo pai tivesse um elevado envolvimento apresentariam níveis óptimos de competência para as tarefas e uma vinculação segura com o pai, bem como competência positiva para a realização de tarefas com a mãe;

Hipótese 2: previa uma relação positiva entre a qualidade das características paternas (atitudes e sensibilidade comportamental) e desenvolvimento da criança. Além disso, também previa que estes aspectos qualitativos da paternidade estivessem mais fortemente relacionados com o desenvolvimento da criança do que os índices quantitativos relativos ao envolvimento do pai.

Hipótese 3: previa que a segurança da vinculação se associaria ao comportamento de resolução de problemas por parte da criança.

Os resultados obtidos confirmaram as 3 hipóteses apresentadas pelos/as autores/as.

Por sua vez, o estudo efectuado por Del Campo (1994, cit. in Culp, Schadle, Robinson & Culp, 2000) mostra que cerca de 75% das mães de crianças em idade escolar se encontram empregadas fora de casa. Esta exponencial subida do emprego materno mudou a divisão tradicional das tarefas e papéis desempenhados pelo pai e pela mãe junto dos/as filhos/as. À medida que cada vez mais a mãe providencia o sustento familiar, o papel do pai tem vindo a

alterar-se. Há quem argumente que estas mudanças dão ao pai a oportunidade para se envolver mais nos cuidados da criança. No entanto, alguns estudos mostraram que, apesar de o pai ter aumentado o seu envolvimento no cuidado da criança, investe menos tempo que a mãe nesta tarefa, mesmo quando ambos os progenitores trabalham a tempo inteiro fora de casa (Amato, 1994; Darling-Fisher & Tiedje, 1990; Marsiglio, 1991; McBride & Mills, 1993; Pleck, 1997, cit. in Culp, Schadle, Robinson & Culp, 2000).

Um olhar mais atento indica que a participação do pai no cuidado da criança varia consoante o tipo de envolvimento considerado. Por exemplo, Lamb, Pleck, Charnov e Levine (1987, cit. in Culp, Schadle, Robinson & Culp, 2000) reportaram que o pai de famílias em que ambos os progenitores trabalham passa mais tempo em interações directas com a criança e mostra-se mais acessível do que o pai de famílias em que só um dos progenitores trabalha. No entanto, nenhum destes tipos de pai demonstrou um envolvimento significativo na categoria da “*responsabilidade*”. Um estudo de McBride e Mills (1993, cit. in Culp, Schadle, Robinson & Culp, 2000) revelou que os padrões de participação paterna não têm mudado significativamente nos últimos anos, apesar do contínuo aumento do emprego materno. A mãe continua a ser a principal cuidadora da criança, estabelecendo com a criança interações predominantemente funcionais, enquanto as interações com a criança por parte do pai são mais orientadas para as actividades lúdicas. Tanto o pai como a mãe concordam com o facto da participação masculina continuar a ser limitada ao nível da responsabilidade, sugerindo um padrão em que a mãe é a cuidadora e o pai o parceiro de brincadeira. No entanto, o pai pertencente a famílias em que ambos os progenitores trabalham (no que se refere à amostra do estudo de Culp et. al, 2000) revelou um maior sentido de responsabilidade nas suas interações com a criança, o que não se verificou junto do pai pertencente a famílias em que só um dos elementos do casal trabalhava.

Entre os determinantes do envolvimento paterno com a criança estão as

características das crianças e dos pais. Existem diferenças ao nível do género, visto que o pai tende a envolver-se mais com os filhos do sexo masculino (Huston, 1983, cit. in Culp, et. al, 2000). As possíveis explicações para este dado incluem a crença social de que o pai deve ser um modelo para os seus filhos e de que deve assumir a responsabilização pela socialização do papel de género, ensinar competências e partilhar interesses masculinos. No entanto, alguns estudos constataram um relacionamento pai-criança mais igualitário nas famílias em que ambos os progenitores possuem uma carreira profissional (Crouter & Crowley, 1990, cit. in Culp *et al.*, 2000). Estes/as autores/as explicaram este dado a partir da consideração de que as famílias em que apenas um dos progenitores exerce actividade laboral propiciariam a manutenção de atitudes mais tradicionais ao nível dos papéis de género. Com efeito, nestas famílias, as mães poderiam funcionar como guardiãs dos/as filhos/as, envolvendo-os/as em actividades domésticas e assim, dificultando as interacções dos/as filhos/as com o pai. Foi reportado que os sentimentos do pai acerca da auto-confiança nas suas competências pessoais estão relacionados com o montante do seu envolvimento na interacção com os/as filhos/as.

Billar (1993) enfatizou a necessidade do pai se sentir confiante nas suas competências para contribuir para o desenvolvimento da criança. Pais que não se sintam confiantes na competência de cuidadores envolver-se-ão menos no cuidado dos/as filhos/as. Muitos pais, mesmo que motivados, não se envolvem por temerem não terem as competências para assumir o cuidado dos/as filhos/as (Lamb, Pleck & Levine, 1986, cit. in Culp *et al.*, 2000).

Muitos estudos sobre os efeitos do envolvimento paterno no desenvolvimento das crianças indicam que os pais oferecem uma contribuição independente e distinta das mães, tanto positiva como negativa (Lamb, 1997). Por exemplo, algumas pesquisas mostraram que o pai influencia positivamente o desenvolvimento intelectual das crianças (Williams & Radin, 1993) e o desenvolvimento moral (Hoffman, 1981). O pai também demonstrou ser

influyente no desenvolvimento sexual, particularmente junto dos rapazes (Biller, 1981).

Crianças com pais fortemente envolvidos tendem a beneficiar das expectativas académicas dos seus pais, revelando atitudes mais flexíveis no que diz respeito às oportunidades de trabalho e maior competência social. Outros estudos sugerem que os pais presentes estão fortemente associados às competências sociais, locus controle e competências intelectuais das crianças (Amato, 1994; Gottfried, Gottfried & Bathurst, 1988). A limitada pesquisa que se focou especificamente na auto-competência das crianças indica que a proximidade com o pai é um importante factor para a auto-confiança, enquanto a privação paterna está associada a sentimentos pessoais de insegurança e a um pobre auto-conceito (Biller, 1993).

Pesquisas que se centraram sobre a influência paterna nos problemas de comportamento das crianças, quer internalizados (incluindo isolamento, queixas somáticas e ansiedade ou comportamentos depressivos) quer externalizados (incluindo comportamentos agressivos e delinquentes), sugerem que o estatuto de mãe trabalhadora está associado a problemas de comportamento da criança. Num estudo realizado sobre a forma como os diferentes níveis de empregabilidade da mãe influenciam o desenvolvimento da criança, Greeberger e O'Neil (1992) verificaram que os progenitores masculinos de crianças de 5 e 6 anos de idade identificam maior número de problemas de comportamento quando as mães trabalham a tempo inteiro do que quando as mães trabalham em part-time ou não trabalham fora de casa. Os/as autores/as colocaram a hipótese dos dados obtidos junto dos pais poderem ter sido influenciados por sentimentos de frustração ou de insatisfação acerca do aumento de responsabilidade que acompanha o emprego a tempo inteiro por parte da mãe. O pai pode “exagerar” os comportamentos problemáticos da criança como resultado dos seus sentimentos de maior stress e discórdia, hipótese que é apoiada pela fraca concordância entre pai e o/a professor/a quanto aos problemas exibido pela criança quando as mães

trabalham a tempo inteiro (Culp, *et al.*, 2000).

Greenberger e O'Neill sugeriram que o emprego a tempo inteiro por parte da mãe leva a um aumento do envolvimento paterno que, por sua vez, faz com que o pai fique exposto a uma maior variedade de comportamentos das crianças, incluindo os mais problemáticos.

Os resultados obtidos pelo estudo de Fitzgerald, Zucker, Maguin e Reider (1994) com pais de crianças entre os três e os cinco anos de idade que se encontravam em risco de iniciar o abuso de substâncias ou de comportamento anti-social, suportam aquela explicação. Pais que passavam muito tempo com as suas crianças percebiam os/as seus/as filhos/as da mesma forma que as mães.

O propósito do estudo de Culp e dos/as seus/as colaboradores/as (2000) foi examinar a relação: (a) entre o envolvimento paterno (avaliado independentemente pelo pai e pela mãe) e a auto-competência e aceitação social da criança e (b) entre o envolvimento paterno e os problemas de comportamento da criança (descrito independentemente pelo pai e pela mãe). Estes/as autores/as realizaram o estudo com famílias em que ambos os progenitores trabalhavam, tendo formulado as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: previa que existiria uma relação negativa entre os níveis de envolvimento paterno e os comportamentos internalizados e externalizados das crianças descritos pela mãe. Ou seja, à medida que o envolvimento paterno aumentasse, as mães tenderiam a mencionar uma menor frequência de problemas comportamentais por parte das crianças.

Hipótese 2: existiria uma relação positiva entre os níveis de envolvimento paterno e a exposição a problemas comportamentais (internalizados e externalizados) das crianças descritos pelo pai. Ou seja, à medida que o envolvimento paterno aumentasse, os pais iriam relatar uma maior frequência de problemas comportamentais.

Hipótese 3: existiria uma relação positiva entre os níveis de envolvimento paterno e a percepção de auto-competência e de aceitação social por parte da

criança. Ou seja, à medida que o envolvimento paterno aumentasse, a percepção da criança da sua auto-competência e aceitação social seria mais positiva.

Os resultados obtidos neste estudo validaram as três hipóteses acima mencionadas.

Tal como mencionado por Hernandez e Coley (2007), e já referido atrás, historicamente a pesquisa sobre o pai e o seu papel no desenvolvimento da criança e na funcionalidade da família tem sido escassa, visto a investigação no âmbito do processo familiar se focar primariamente no bem-estar da mulher e na forma como esse bem-estar se reflecte na família. Presentemente, os/as investigadores/as reconhecem que o pai desempenha um importante papel multidimensional na vida das crianças (Cabrera, Tamis-LeMonda, Brandley, Hofferth & Lamb, 2000; Hawkins & Palkovitz, 1999; Lamb, 2000; Schoppe-Sullivan, McBride & Ho, 2004, cit. in Hernandez & Coley, 2007). No entanto, a complexidade do envolvimento paterno nem sempre permite a obtenção de resultados unânimes.

Para expandir a metodologia da investigação do envolvimento paterno, o estudo de Hernandez e Coley (2007) visou avaliar a fiabilidade e a validade dos inquéritos administrados ao pai e à mãe e as medidas do envolvimento paterno nas famílias com baixo rendimento económico, em famílias predominantemente Afro-americanas e latinas com crianças em idade pré-escolar. Tendo por base os estudos de Coley e Morris (2002, cit. in Hernandez & Coley, 2007), o estudo incluiu um conjunto de pais e mães (cada um partilhando um relacionamento biológico com a criança alvo) com vista a atingir três objectivos:

Objectivo 1: Avaliar e comparar a fiabilidade interna de uma medida multi-item de relato por parte dos pais e mães acerca do comportamento da criança. A fiabilidade da medida para subgrupos, incluindo pais residentes e não residentes, bem como pais Afro-Americanos e da América latina, foi avaliada de forma a garantir a comparabilidade e fiabilidade cultural de tal medida;

Objectivo 2: Comparar a validade dos relatórios dos pais e das mães

sobre o envolvimento paterno nas competências cognitivas das crianças. A validade preditiva das competências cognitivas das crianças foi também avaliada por subgrupos (residentes vs. não residentes, pais afro-americanos vs. pais latino-americanos);

Objectivo 3: Avaliar se a combinação dos relatórios do pai e da mãe sobre o envolvimento paterno traz valor acrescentado e melhora a fiabilidade e validade da medida

Para além destes esforços, os/as estudiosos/as também tentaram ponderar a possível influência do envolvimento da mãe, outras variáveis dos pais e características das crianças para melhor isolar a ligação directa entre o envolvimento do pai e o bem-estar da criança.

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que os relatos do pai e da mãe acerca do envolvimento paterno formam compósitos que se demonstraram fiáveis e válidos. Assim, os dados reportados pelos pais demonstram uma maior validade preditiva do funcionamento da criança do que os das mães. No entanto, esta diferença não é estatisticamente significativa. Além do mais, os resultados sugerem que *“the use of maternal survey reports of father involvement appears to be a defensible practice, reports from fathers themselves, or a combination of reports, may provide stronger validity and, hence, a clearer view of family processes”* (Hernandez & Coley, 2007, p. 92).

5. O Ajustamento Pessoal segundo a Teoria da Aceitação-Rejeição Parental (*PARTheory*)

Há cerca de cinco décadas atrás, a investigação no seio da psicologia começou a reconhecer que o amor parental é essencial para a saúde mental, social e desenvolvimento das crianças. Diferentes dimensões têm vindo a ser consideradas para o aprofundamento do processo catalizador do ajustamento pessoal da criança, tais como a aceitação, controlo afectivo, afectividade, práticas educativas e atitudes parentais (Lakshmi & Arora, 2006, cit. in Dilek & Ulutas, 2009). Após mais de duas centenas de estudos inspirados pela Teoria da Aceitação-Rejeição Parental (*PARTheory*) (Rohner, 2005; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2009), uma conclusão é comum a todos eles: todas as crianças, de todas as partes do Mundo, necessitam de respostas positivas (aceitação) por parte dos pais e das mães ou de outras figuras de vinculação. Quando estas necessidades não são devidamente satisfeitas, as crianças, independentemente da cultura, idade ou etnia, tendem a reportar diferentes tipos de atitudes e comportamentos problemáticos. Por exemplo, poderão tornar-se mais hostis e agressivas, dependentes ou defensivamente independentes, revelar baixa auto-estima e adequação pessoal, instabilidade emocional e uma visão negativa do Mundo. Adicionalmente, jovens e adultos/as que se percebem como rejeitados/as parecem revelar mais ansiedade e insegurança, correndo um maior risco de apresentarem problemas de comportamento, tais como depressão e problemas de abuso de drogas e álcool (Rohner, *et al.*, 2009).

De acordo com a Teoria das Necessidades de Maslow, ser amado/a ou aceite é uma das necessidades básicas do ser humano. A perspectiva evolucionista do desenvolvimento psicológico tem vindo a desenvolver a Teoria da Aceitação-Rejeição Parental (*PARTheory*), considerando que os seres humanos têm necessidades emocionais de aceitação por parte dos outros significativos (Rohner, 2004, cit. in Dilek & Ulutas, 2009), especialmente das

figuras de vinculação, tais como os/as progenitores/as e os/as parceiros/as íntimos (Chyung & Lee, 2008, cit. in Dilek & Ulutas, 2009).

O estudo empírico da aceitação-rejeição parental teve início em 1890 com Stodgill (1937, cit. in Rohner *et al.*, 2009). No entanto, só a partir de 1930 começaram a aparecer pesquisas empíricas que avaliaram os efeitos da aceitação-rejeição parental.

A teoria da aceitação-rejeição parental (*PARTheory*: Rohner, 1986, 1999; Rohner & Rohner, 1980, 2000; Rohner *et al.*, 2009) constitui uma teoria da socialização que tem como objectivo prever e explicar os antecedentes, as consequências e outros dados correlacionados com a aceitação e a rejeição parental. É uma teoria que tenta responder a 5 classes de questões através de três subteorias, nomeadamente a Subteoria da Personalidade (“*Personality Subtheory*”), a Subteoria do Coping (“*Coping Subtheory*”) e o Modelo e Subteoria dos Sistemas Socioculturais (“*Sociocultural Systems Subtheory*”). Cada uma das subteorias tenta prever e responder a questões diferentes, nomeadamente as seguintes:

(1) Subteoria da Personalidade:

a) É verdade, como postula a subteoria, que as crianças de todo o Mundo - de diferentes sistemas socioculturais, grupos étnicos ou raciais, género (ou sexo), entre outros - respondem essencialmente da mesma forma quando se apercebem que estão a ser aceites ou rejeitados pelos seus pais?;

b) Até que ponto os efeitos da rejeição durante a infância se estendem à vida adulta e velhice?

(2) Subteoria do Coping:

O que é que dá a algumas crianças e adultos/as a resiliência emocional para lidar de forma mais eficaz do que a maioria com as experiências de rejeição na infância?

(3) Modelo e Subteoria dos Sistemas Socioculturais:

a) Por que é que alguns pais e algumas mães são calorosos/as e carinhosos/as e outros/as frios/as e agressivos/as? Por que é que alguns pais e algumas mães negligenciam/rejeitam? É verdade que determinados factores psicológicos, familiares, comunitários e sociais tendem a ser fiavelmente associados, em todo o mundo, a variações específicas da aceitação/rejeição parental?;

b) De que modo a sociedade, bem como o comportamento e as crenças individuais, é afectada pelo facto da maioria dos pais e das mães tenderem a aceitar ou a rejeitar os/as seus/as filhos/as? É verdade que as crenças religiosas, preferências artísticas e outras crenças e comportamentos expressivos tendem a estar associadas diferencialmente à experiência de amor ou rejeição parental durante a infância? (Rohner *et al.*, 2009).

Os postulados relacionados com a universalidade da *PARTheory* foram “desenhados” pela perspectiva filogenética (Rohner, 1975, 1976, 1986, cit. in Khaleque & Rohner, 2002) ou pela psicologia desenvolvimental evolucionista, como agora é apelidada por muitos/as (Geary & Bjorklund, 2000, cit. in Khaleque & Rohner, 2002). No contexto da *PARTheory*, esta perspectiva defende que o ser humano desenvolveu através do curso da co-evolução do comportamento-genética, a necessidade emocional de respostas positivas por parte das pessoas mais significativas. Esta necessidade seria satisfeita na infância pela afeição parental, carinho, conforto, suporte, educação ou simplesmente pelo amor (aceitação). A necessidade de aceitação/amor tornar-se-ia mais diferenciada e complexa para os/as adultos/as, passando a incluir o desejo (necessidade de reconhecimento) e ânsia por um olhar positivo por parte das pessoas com quem estabelecem laços de afeição (Rohner, 2001, cit. in Khaleque & Rohner, 2002). A *PARTheory* também postula que quando esta necessidade de respostas positivas não é reconhecida pelas pessoas significativas, o ser humano seguirá a tendência filogenética para desenvolver um grupo específico de disposições socioemocionais e cognitivas (Subteoria da Personalidade) (Rohner, 1999, cit. in

Khaleque & Rohner, 2002).

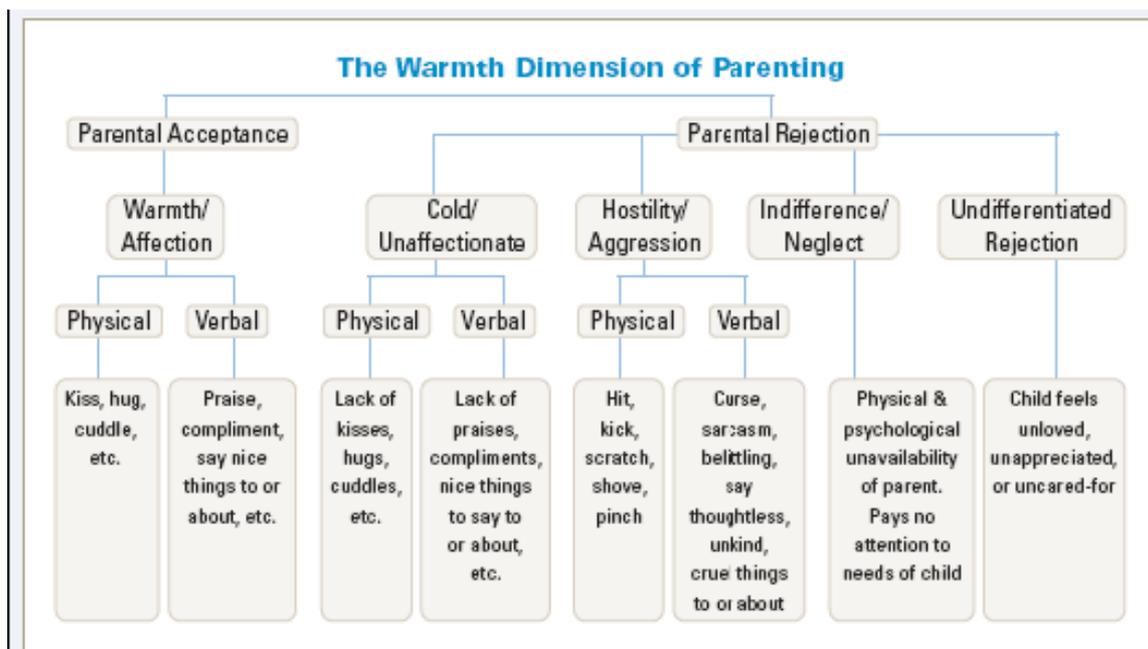
A aceitação e rejeição parental formam a Dimensão da Afectuosidade Parental (“*The warmth dimension of parenting*”). Trata-se de uma dimensão contínua no qual todos os humanos poderão ser enquadrados, uma vez que todos experienciaram na infância mais ou menos amor por parte dos/as seus/as cuidadores/as, usualmente o pai e a mãe. Além disso, esta dimensão encontra-se relacionada com a qualidade dos laços afectivos entre o pai, a mãe e a criança e com os comportamentos físicos, verbais e simbólicos que os pais e as mães utilizam para expressar os seus sentimentos. Um dos extremos do *continuum* desta dimensão é marcado pela aceitação parental (que se refere ao amor, afeição, carinho, conforto, preocupação, educação, suporte ou simplesmente amor) que os pais e as mães sentem e expressam às suas crianças. O outro extremo é marcado pela rejeição parental, que se refere à ausência destes sentimentos e comportamentos ou ao completo isolamento. A rejeição parental pode ser expressa em qualquer parte do mundo através de qualquer combinação das seguintes quatro principais atitudes: (1) frieza ou ausência de afectos (o oposto da afectuosidade); (2) hostilidade e agressividade; (3) indiferença e negligência; (4) rejeição indiferenciada. O sentimento de rejeição indiferenciada refere-se à crença individual de que os pais e as mães não querem saber de si, mesmo que não existam indicadores materiais de negligência ou de agressividade em relação a si próprio/a.

Estes comportamentos são mostrados na Figura 1. As dimensões situadas à esquerda (afectuosidade, hostilidade, indiferença) referem-se às atitudes dos pais e das mães percebidas pelos/as filhos/as. Ou seja, os pais e as mães podem ser percebidos/as como calorosos/as (ou frios/as e sem amor) pela criança, ou como hostis, zangados/as, irritáveis, impacientes ou antagonistas. Alternativamente, pais e mães podem ser percebidos/as como indiferentes pela criança, como pouco preocupados/as ou como tendo um interesse restrito

pelo seu bem-estar. Os elementos da direita (frieza, agressão, e negligência) referem-se aos comportamentos observáveis quando os pais e as mães actuam com estas emoções. Assim, quando os pais e as mães actuam a partir de sentimentos de amor tornam-se afectuosos/as. Como visualizado na Figura, o afecto parental pode ser expresso fisicamente (abraços, beijos, conforto), verbalmente (elogios, dizer coisas simpáticas e agradáveis acerca da criança) ou simbolicamente (de acordo com o contexto cultural). Estas formas de suporte, cuidar, amar e ajudar definem as expressões comportamentais da aceitação parental (Rohner *et al.*, 2009).

Quando os pais e as mães agem com sentimentos de hostilidade, raiva, ressentimento ou de inimizade, expressam-nos através da agressividade. De acordo com a *PARTheory*, a agressão é qualquer comportamento cuja intenção seja magoar alguém (física ou emocionalmente). A Figura 1 mostra que os pais e as mães podem ser agressivos/as fisicamente (bater, empurrar, atirar coisas, provocar) ou verbalmente (utilizar o sarcasmo, humilhar, disparatar junto ou com a criança, entre outras atitudes).

Figura 1: Dimensão da Afectuosidade Parental (Rohner, *et al.*, 2009, p.7)



A conexão entre a indiferença parental (motivador interno) e a negligência (resposta comportamental) não é tão directa como a conexão entre a hostilidade e a agressão. Com efeito, os pais e as mães podem negligenciar ou serem percebidos/as como negligentes pela criança por razões que nada tenham a ver com indiferença. Por exemplo, os pais e as mães podem negligenciar a criança como uma forma de tentar processar a raiva sentida. A negligência não é somente uma questão de falha na satisfação das necessidades materiais e físicas da criança, abrangendo também a lacuna em providenciar apropriadamente formas de satisfazer as necessidades emocionais e sociais da mesma. Todos estes comportamentos, reais ou percebidos, têm grandes probabilidades de induzir na criança sentimentos de rejeição e de não-aceitação. Mesmo em famílias aparentemente calorosas e amorosas, a criança poderá sentir alguns destes sentimentos e emoções dolorosas.

A aceitação-rejeição parental pode ser abordada segundo duas perspectivas. Ou seja, a aceitação-rejeição pode ser estudada a partir da experiência subjectiva do sujeito (perspectiva fenomenológica) ou através dos dados recolhidos a partir de um/a observador/a exterior (perspectiva comportamental). Usualmente, mas nem sempre, estas perspectivas levam a conclusões semelhantes. No entanto, a Teoria da Aceitação-Rejeição Parental sugere que, quando as conclusões são muito discrepantes, se deva confiar nas informações derivadas da perspectiva fenomenológica, porque uma criança pode sentir-se não amada (tal como na rejeição indiferenciada), mesmo que os/as observadores/as exteriores não detectem quaisquer indicadores específicos de rejeição parental. De modo inverso, os/as observadores/as podem reportar níveis significativos de agressão ou de negligência e a criança não se sentir rejeitada. Assim, existe somente uma relação problemática entre a “objectividade” das observações de abuso, rejeição e negligência, por um lado, e as percepções das crianças acerca da aceitação-rejeição parental, por outro lado. Tal como Kagan (1978, cit. in Rohner, 2009, p. 61) mencionou, a rejeição parental “*is not a*

specific set of actions by parents but a belief held by the child”.

A essência da aceitação-rejeição parental é simbólica (Kagan, 1974, 1978, cit. in Rohner *et al.*, 2009). No entanto, para entender o motivo pelo qual a rejeição é sentida, tanto pela criança como pelo adulto/a, há que compreender a sua natureza simbólica. Atendendo às especificidades culturais, os/as investigadores/as têm de tentar compreender os simbolismos e as interpretações dadas aos comportamentos e atitudes parentais para compreender os contextos do processo da aceitação-rejeição. Ou seja, apesar de todos os pais e mães poderem expressar alguns níveis de aceitação (afectuosidade, carinho, preocupação), a forma como o fazem num determinado contexto sociocultural pode não ter qualquer significado ou sentido num outro. Deste modo, o ajustamento pessoal aos contextos de vida terá de necessariamente atender à especificidade do percurso de vida contextualizado de cada sujeito.

5.1. A Subteoria da Personalidade

A Subteoria da Personalidade é a subteoria mais desenvolvida da *PARTheory*. Esta subteoria assume que, no decorrer da evolução humana, o ser humano desenvolveu uma necessidade emocional de carácter biológico e duradouro, a partir da qual procura obter respostas positivas por parte das pessoas mais significativas (Baumeister & Leary, 1995; Bjorklund & Pellegrini, 2002; Leary, 1999, cit. in Rohner *et al.*, 2009). Esta necessidade gera um desejo emocional ou ânsia (consciente ou não) por conforto, suporte, carinho, preocupação ou educação. Na idade adulta, as necessidades tornam-se mais complexas e diferenciadas de forma a incluir o desejo (conscientemente reconhecido ou não) de respostas positivas por parte das pessoas com quem estabelecem laços afectivos. As pessoas que melhor conseguem satisfazer estas necessidades são tipicamente os pais e as mães para as crianças mais novas, embora durante a adolescência e na vida adulta o indivíduo inclua outras pessoas

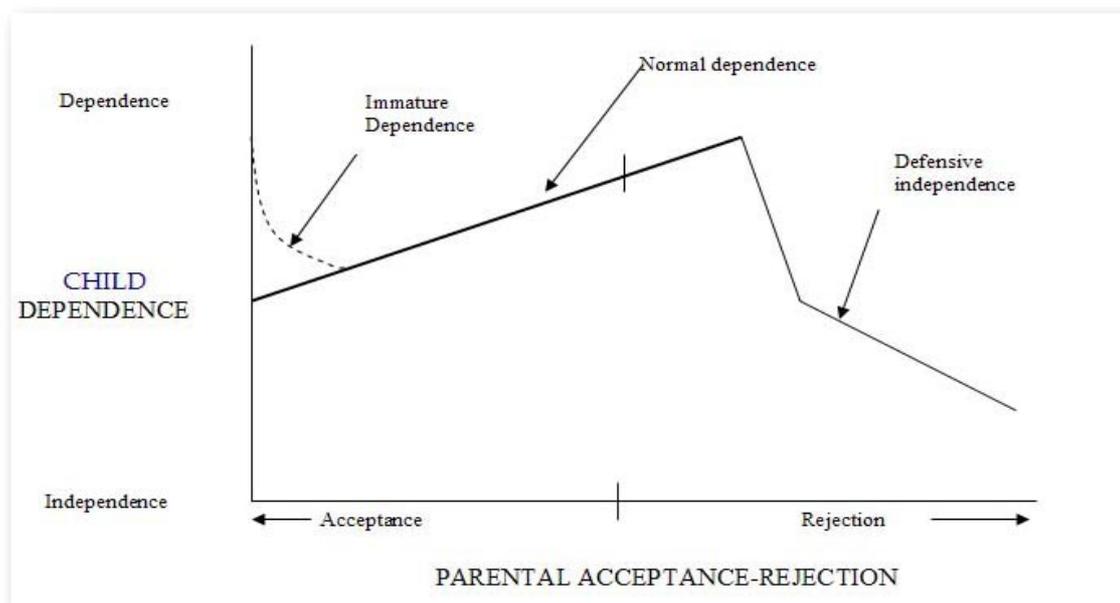
significativas e figuras não parentais para satisfazer aquelas necessidades. Os pais e as mães são particularmente importantes para a criança porque o seu sentido de segurança e o seu estado emocional e bem-estar psicológico tende a estar dependente da qualidade do relacionamento estabelecido com estas figuras significativas. É por esta razão que é postulado que a aceitação e a rejeição parental têm uma crucial influência na construção do desenvolvimento da personalidade da criança ao longo do tempo (Rohner, s/d; Rohner *et al.*, 2009).

As pessoas significativas são as pessoas com quem a criança ou o/a adulto/a estabelecem um laço afectivo que se revela ser importante para o bem-estar pessoal, não sendo substituíveis por outras (Rohner *et al.*, 2009). Segundo este ponto de vista, os pais e as mães são pessoas significativas além de possuírem uma especificidade adicional que não é partilhada com os outros significativos. O sentimento de segurança e conforto emocional da criança tende a estar dependente da qualidade da relação estabelecida com os progenitores, fazendo com que estes tenham o estatuto de figuras de vinculação (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1982; Colin, 1996, cit. in Rohner *et al.*, 2009). É por esta razão que é postulado que a aceitação-rejeição parental tem uma incontornável influência no desenvolvimento da personalidade ao longo do curso de vida. Além disso, de acordo com a Subteoria da Personalidade da Teoria da Aceitação-Rejeição Parental, o sentimento de segurança emocional do/a adulto/a tende igualmente a estar dependente da qualidade percebida dos relacionamentos com outros/as adultos/as significativos/as. Assim, a aceitação ou rejeição por parte do/a parceiro/a amoroso/a tem um enorme impacto no ajustamento psicológico e na personalidade da pessoa adulta. Na Subteoria da Personalidade, esta é definida como a predisposição individual, mais ou menos estável, para responder aos contextos (disposição afectiva, cognitiva, perceptual e motivacional), revelando-se através das modalidades de actuação (comportamentos observáveis) nos mais variados contextos da vida (Rohner *et al.*, 2009). Esta definição reconhece que o comportamento é motivado pela interacção entre factores externos (ambiente) e

internos (psicológicos e biológicos).

A Subteoria da Personalidade postula que as necessidades emocionais de respostas positivas por parte de pessoas significativas ou das figuras de vinculação são um poderoso motivador e a impossibilidade da sua satisfação por parte dos pais e das mães (ou outros/as cuidadores/as), predispõe a criança a responder emocionalmente à percepção de rejeição. De modo particular, a rejeição tem uma grande probabilidade de gerar sentimentos de ansiedade e de insegurança. Numa tentativa para neutralizar estes sentimentos, as pessoas rejeitadas revelam a tendência para incrementar os laços afectivos, embora esta atitude se associe frequentemente à dependência dos outros significativos, como mostra a Figura 2.

Figura 2. Dependência/Independência em Relação à Aceitação/Rejeição Parental (Rohner, *et al.*, 2009, p. 9).



O conceito de dependência refere-se ao desejo ou aspiração interna ou psicológica de apoio, cuidado, conforto, atenção e protecção (por oposição aos desejos instrumentais ou de orientação para a tarefa) (Rohner, *et al.*, 2009). O nível de dependência é avaliado pela *PARTheory* através de um *continuum* entre

Ajustamento Pessoal e Académico dos/as Pré-adolescentes: Impacto da Aceitação versus Rejeição Parental e do Suporte Social Percepcionados

dois extremos (independência versus dependência). Os sujeitos mais independentes teriam a sua necessidade de respostas positivas por parte dos outros satisfeita. Por outro lado, as pessoas mais dependentes manifestariam um desejo intenso e frequente de respostas positivas dos outros, manifestando a tendência para estabelecer múltiplos laços afectivos para satisfazer essa necessidade. Tendo em conta os estudos realizados nesta área, os sujeitos poderão situar-se em qualquer ponto da linha contínua que une a independência à dependência, satisfeito a sua necessidade de suporte afectivo. De acordo com esta teoria, a maior parte da variação ao nível de dependência da criança e do/a adulto/a é contingente à amplitude da percepção de aceitação ou rejeição. As crianças e adultos/as que se percebem como rejeitados/as manifestarão uma necessidade constante de suporte emocional.

De acordo com a Subteoria da Personalidade, a rejeição parental ou por parte de outras figuras de vinculação gerariam problemas ao nível da personalidade, com impacto ao nível do funcionamento interpessoal (dependência, incluindo hostilidade, agressividade activa e passiva, controlo da hostilidade, desajustamento das respostas emocionais, dependência ou independência imatura (dependendo da forma, frequência, duração ou intensidade da rejeição e do controlo parental percebidos), baixa auto-estima, baixos níveis de auto-adequação, instabilidade emocional e uma visão negativa do mundo. Teoricamente estes problemas decorreriam da intensidade da dor psicológica provocada pela rejeição percebida. Mais especificamente, ressaltando as variações inter-individuais, as pessoas que se sentem rejeitadas têm uma maior probabilidade de se sentirem revoltadas, ressentidas e de possuir um maior número de emoções destrutivas que acabam por se tornar intensamente dolorosas. Como resultado, muitas destas pessoas fecham-se emocionalmente num esforço para se protegerem da dor e da rejeição, tornando-se inresponsivos emocionalmente. Outros adoptam uma atitude de independência defensiva, não reconhecendo a necessidade pessoal de suporte.

Para além da dependência e da independência defensiva afectivas, a percepção de rejeição poderá estar na origem de baixos níveis de auto-estima e de auto-adequação, devido à concepção de si próprio se basear na representação que se julga corresponder ao que os outros pensam de si. Assim, a percepção de rejeição está frequentemente associada a menor estabilidade emocional, comparativamente à percepção de aceitação. Além disso, a percepção de rejeição está associada a uma visão particular do Mundo (da vida, dos relacionamentos interpessoais e da natureza do ser humano) como não sendo digno de confiança e como sendo hostil, pouco amigável, inseguro emocionalmente, ameaçador ou perigoso.

A visão do mundo, a auto-estima e a auto-adequação negativas, assim como outras disposições da personalidade já descritas anteriormente, constituem importantes elementos da cognição social ou das representações que os sujeitos que se percebem como rejeitados têm sobre o mundo social. Segundo a *PARTheory*, as representações referem-se a concepções implícitas acerca da existência, incluindo o que o sujeito toma como garantido acerca do *self*, dos outros e do mundo experiencial, construído a partir do passado emocionalmente significativo e das experiências correntes (Rohner *et al.*, 2009). Uma vez criadas as representações do *self*, dos outros significativos e do mundo circundante, o indivíduo rejeitado tenderia a procurar ou a evitar determinadas situações e/ou determinadas pessoas. Na realidade, a forma como o indivíduo pensa acerca de si próprio e do seu mundo moldaria o modo como viveria. Devido a este tipo de atenção e percepção selectivas, estilos falhados de atribuição causal, informação cognitiva distorcida, é esperado, segundo a Teoria da Aceitação-Rejeição, que os indivíduos rejeitados tenham diferentes percursos de desenvolvimento, comparativamente às crianças e adultos/as que se sintam aceites e amadas.

De forma resumida, a Subteoria da Personalidade da *PARTheory*'s postula que sete disposições da personalidade (das crianças e dos/as adultos/as) tendem a

variar consoante a experiência da aceitação-rejeição parental durante a infância, nomeadamente: 1) Hostilidade, Agressividade Activa e Passiva, ou Controlo da Hostilidade ou da Agressividade; 2) Dependência ou Independência Defensiva (dependendo da forma, frequência e intensidade da rejeição); 3) Auto-estima; 4) Auto-adequação; 5) Responsividade Emocional; 6) Estabilidade Emocional; 7) Visão do Mundo.

5.2. A Subteoria do Coping

A Subteoria do Coping trabalha com as questões relacionadas com a forma como os indivíduos que se percebem como rejeitados lidam diariamente com a rejeição, sem sofrerem as consequências adversas de que sofrem a maior parte dos indivíduos rejeitados. Teórica e empiricamente o estudo do processo de coping constitui a subteoria menos desenvolvida. Muito pouco é conhecido acerca dos mecanismos e processos que ajudam a responder à questão básica da Subteoria do Coping. Esta perspectiva centra-se em três grandes grupos de variáveis: *self*, o outro e o contexto. Assim, o coping com rejeição percebida pretende ser explicado em função da interacção entre o *Self*, o outro e o contexto. As características do *Self* incluem as representações pessoais além de outras características internas (da personalidade e biológicas) e externas (contextuais) discutidas anteriormente. As características do “outro” incluem as especificidades pessoais e interpessoais dos pais e das mães e de outras figuras de vinculação rejeitantes, além da forma, frequência, duração e severidade da rejeição. As características do “contexto” abarcam outras pessoas significativas da vida dos indivíduos, bem como as características sócio-situacionais do contexto de vida do sujeito. Uma hipótese específica oriunda desta perspectiva enuncia que a probabilidade da criança utilizar estratégias de coping face à rejeição parental percebida é maior perante a presença de afectuosidade e de suporte por parte de cuidadores ou figuras de vinculação alternativos.

A ênfase da *PARTheory* na percepção psicológica (representações) conduz à expectativa de que os mecanismos de coping terão maior probabilidade de serem activados face à presença de capacidades cognitivas e de competências sociais específicas. Estas pressupõem, por sua vez, a diferenciação clara do *self*, auto-determinação e a capacidade de despersonalização (Rohner, 1986, cit. in Rohner *et al.*, 2009). Mais especificamente, a Subteoria do Coping espera que a capacidade para reagir à rejeição seja mediada pelo grau de diferenciação do *self*. Com efeito, este aspecto relaciona-se directamente com o grau de auto-determinação, sustentado pela crença no controle pessoal dos acontecimentos através do esforço. A auto-determinação funcionará como um recurso psicológico para a minimização de algumas consequências negativas ou danos resultantes da rejeição percebida.

A despersonalização providencia igualmente recursos sócio-cognitivos para lidar com a rejeição percebida, na medida em que permite um distanciamento face a eventos negativos. Enquanto a personalização se refere ao julgamento dos eventos em termos pessoais, de forma egocêntrica, e usualmente num sentido negativo, a despersonalização permite corrigir certas distorções persecutórias (Rohner *et al.*, 2009). Os “*personalizers*” interpretam o mais pequeno gesto de insensibilidade como um acto deliberado de rejeição ou como tendo intenções dolorosas. No entanto, os indivíduos com capacidade para despersonalizar poderão utilizar este recurso psicológico para lidar de uma forma mais positiva com as ambiguidades interpessoais. Os três tipos de processos sócio-cognitivos referidos constituem escudos psicológicos contra os efeitos mais corrosivos da rejeição percebida, embora a sua eficácia dependa da sua acção conjunta.

O conceito de agente de coping (“*coper*”) é utilizado a partir da referência a dois tipos distintos de resilientes “*affective copers versus instrumental copers*”. Os primeiros expressam um bom ajustamento pessoal, assente num equilíbrio emocional que, todavia, não é equivalente ao dos sujeitos provenientes de

famílias onde se sentiram aceites. Os “*instrumental copers*”, por outro lado, revelam boa performance escolar e profissional, assim como noutros domínios de actividades orientadas, embora os seus níveis de ajustamento pessoal e equilíbrio emocional se encontrem debilitados.

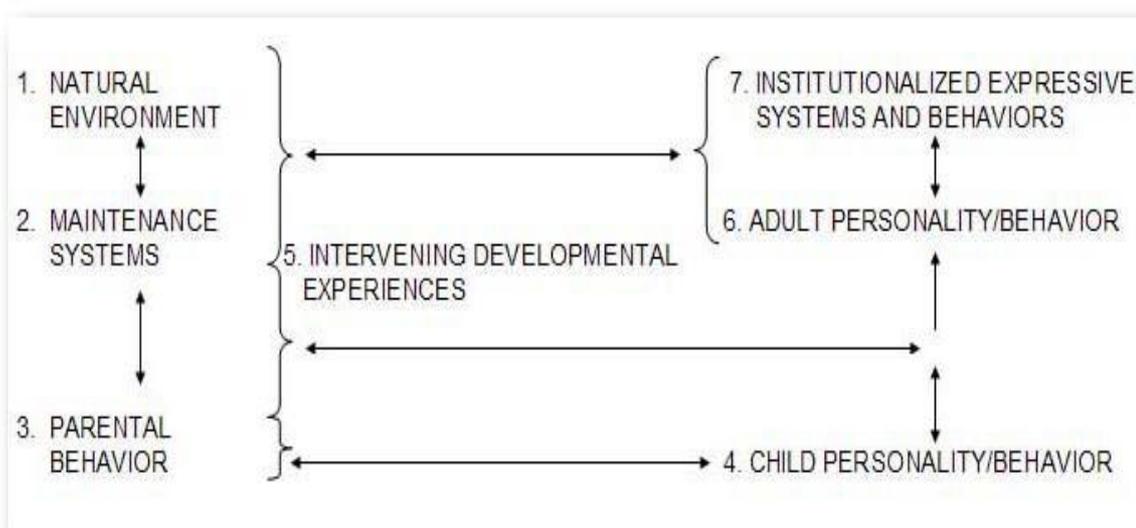
A explicação para o percurso destes resilientes está na exposição a experiências positivas fora do contexto familiar rejeitante, o que amenizará os danos emocionais e cognitivos. Assim, tendo em conta as características predominantes dos resilientes (Masten, 2001, cit. in Rohner *et al.*, 2005, 2009) os/as adultos/as rejeitados/as durante a infância poderão ajustar-se emocionalmente, ultrapassando, em certa medida, o sofrimento da rejeição parental, embora as sequelas do passado deixem sempre alguma vulnerabilidade psicológica. Este processo de reajustamento pessoal poderá ser incrementado através da psicoterapia, de experiências profissionais positivas, de relacionamentos íntimos satisfatórios e outras experiências gratificantes.

5.3. Modelo e Subteoria dos Sistemas Socioculturais

A rejeição parental ocorre num contexto ecológico complexo (familiar, comunitário e sociocultural). O modelo dos sistemas socioculturais, mostrado na Figura 3, providencia uma grelha de leitura dos antecedentes, consequências e derivados da aceitação-rejeição parental a nível individual e ao nível da sociedade. Este modelo remonta aos trabalhos realizados por Kardiner (1939, 1945, cit. in Rohner *et al.*, 2005, 2009) e por Whiting e Child (1953, cit. in Rohner *et al.*, 2005, 2009). Estes estudos demonstraram que a probabilidade dos pais e das mães (elemento 3 da Figura 3) manifestarem uma das modalidades de comportamento (aceitação ou rejeição) é moldada de várias formas pelos sistemas de manutenção da sociedade, incluindo instituições sociais, organizações e instituições familiares, organizações económicas e políticas, sistemas de defesa e outras instituições que sustentam directa ou indirectamente a

sobrevivência de uma população culturalmente organizada dentro de seu ambiente natural (elemento 1 da Figura 3). A aceitação-rejeição parental e outros comportamentos têm um impacto directo no desenvolvimento da personalidade da criança e do comportamento (como postulado pela Subteoria da Personalidade).

Figura 3: Modelo e Subteoria dos Sistemas Socioculturais da PARTheory (Rohner, et al., 2009 p. 16)



O duplo sentido das interações entre os diversos sistemas sugere que as características pessoais da criança, tais como as disposições temperamentais e comportamentais, têm impacto sobre a modalidade e a qualidade dos comportamentos parentais em relação à mesma. Este modelo também revela que – em adição às experiências familiares – cada sujeito tem uma variedade de experiências influenciadoras (elemento 5 - “*intervening developmental experiences*”) no contexto natural onde vive e no interior dos sistemas de manutenção da sua sociedade, através da interação com os pares e adultos/as (elemento 6), além da influência indirecta dos sistemas institucionalizados (elemento 7).

Os sistemas expressivos e comportamentais institucionalizados referem-se às tradições religiosas e rituais de comportamento que formam a cultura, impondo regras e modalidades de expressão específicas. Estes sistemas expressivos são criações simbólicas, formados ao longo do tempo através das gerações, estando sujeitas a mudanças contínuas e progressivas segundo um ritmo não uniforme. É importante ter em atenção que, de acordo com a Subteoria dos Sistemas Socioculturais, apesar dos sistemas expressivos serem criações humanas, uma vez criadas e incorporadas nos sistemas socioculturais tendem a moldar os indivíduos, alterando as suas crenças e comportamentos futuros.

A Subteoria dos Sistemas Socioculturais da *PARTheory* tenta prever e explicar as fontes universais da aceitação e rejeição parental, assim como as suas correlações expressivas. A título de exemplo, esta subteoria prevê que, nas sociedades onde as crianças tendem a ser rejeitadas, as crenças culturais acerca do mundo sobrenatural (i.e, Deus, deuses e mundo espiritual) tendem a retratá-lo como hostil, ameaçador, imprevisível, caprichoso, destrutivo ou de outras formas negativas (Rohner, 1975, 1986, cit. in Rohner *et al.*, 2009). No entanto, o mundo sobrenatural é usualmente visto como benevolente, caloroso, de suporte, generoso, protector ou com características amigáveis nas sociedades onde a maior parte das crianças é criada em ambientes de aceitação. Estas diferenças culturais resultam em diferenças individuais na representação mental da aceitação versus rejeição das pessoas pertencentes a estes dois diferentes tipos de sociedade. A aceitação e rejeição parental também são reconhecidas como estando frequentemente associadas a outras expressões socioculturais, tais como as tradições artísticas das sociedades individuais, bem como às preferências individuais (Rohner & Frampton, 1982, cit. in Rohner *et al.*, 2009). Adicionalmente, há evidências que sugerem que as escolhas ocupacionais e de lazer feitas pelos/as adultos/as podem estar associadas a experiências de aceitação e rejeição durante a infância (Aronoff, 1967; Mantell, 1974; Rohner, 1986, cit. in Rohner *et al.*, 2009). Todos estes e outros comportamentos e crenças

expressivas parecem ser produto dos efeitos sociais e interpessoais (emocionais e sócio-cognitivos) da aceitação-rejeição parental.

As questões acerca do como e do porquê dos progenitores, na maior parte das sociedades, tenderem a ser amorosos/as e calorosos/as, enquanto 25% das sociedades mundiais tendem a exibir características de rejeição, conduzem à investigação dos factores responsáveis por estas diferenças sociais e pelas variações individuais da parentalidade no interior das sociedades (Rohner, 1975, 1986; Rohner & Rohner, 1981, cit. in Rohner *et al.*, 2009). Embora não existam respostas simples para estas questões, há factores específicos que parecem estar associados às variações sociais e intrasociais da rejeição parental. As principais são as condições que promovem o colapso das relações emocionais primárias e o suporte social. Além disso, progenitores solteiros (mais frequentemente mães), em isolamento social, sem suporte social e emocional, especialmente se são novos/as e economicamente carenciados/as, parecem estar num maior risco relacional com os/as filhos/as (Rohner, 1986, cit. in Rohner *et al.*, 2009). Numa perspectiva global, embora a pobreza, por si só, não esteja necessariamente associada ao aumento da rejeição, a sua associação a outras condições de vulnerabilidade social e emocional coloca a criança em risco. A maior parte da humanidade sempre esteve num estado de relativa pobreza, mas mesmo assim muitos pais e mães à volta do mundo criam as suas crianças com amor e carinho (Rohner, 1975, cit. in Rohner *et al.*, 2009).

5.4. Investigação decorrente da *PARTheory*

A componente da *PARTheory* mais estudada e desenvolvida é a Subteoria da Personalidade. No entanto, todos os estudos realizados tiveram em atenção as mesmas variáveis - negligência racial, cultural, linguística e geográfica, além de outras variações sociais – e chegaram a conclusões convergentes. A experiência

da aceitação (ou rejeição) parental tende a estar associada ao ajustamento (ou desajustamento) psicológico postulado na Subteoria da Personalidade. Uma meta-análise de 43 estudos verificou que a aceitação-rejeição percebida está associada ao ajustamento psicológico das crianças e dos/as adultos/as (Khaleque & Rohner, 2002).

Os dados obtidos na meta-análise suportam a expectativa da *PARTheory* de que a magnitude da relação entre a aceitação-rejeição percebida e o ajustamento psicológico é mais forte durante a infância – período em que o sujeito está sob uma influência mais directa dos progenitores – do que na vida adulta (Rohner, 1986, 1999, cit. in Rohner *et al.*, 2009). Obviamente que a variação no ajustamento psicológico das crianças e dos/as adultos/as é condicionada por uma série de outros factores que ainda não estão totalmente identificados. No entanto, não existem dúvidas de que uma variedade de factores culturais, comportamentais, genéticos e de aprendizagem estão implicados nesta variação (Reiss, 1997; Saudino, 1997, cit. in Rohner *et al.*, 2009).

Três outras classes de dados suportam a maioria dos postulados da Subteoria da Personalidade: os estudos transculturais, os estudos de casos etnográficos e os estudos comparativos controlados. No primeiro tipo de estudos, Rohner (1975, cit. in Rohner *et al.*, 2009) realizou um estudo em 101 sociedades não industriais, tendo obtido resultados que conduziram à conclusão de que a aceitação-rejeição parental está associada ao ajustamento (desajustamento) psicológico das crianças e dos/as adultos/as. Adicionalmente, a comparação controlada de três grupos socioculturais do Pacífico (Rohner, 1960, cit. in Rohner *et al.*, 2009) também suporta esta conclusão, bem como os estudos realizados na comunidade de West Bengal, na Índia (Rohner & Chaki-Sircar, 1988, cit. in Rohner *et al.*, 2009), na comunidade de West Indies (Rohner, 1987, cit. in Rohner *et al.*, 2009) e numa comunidade afro-americana de origem americana (Rohner, Bourque & Elordi, 1996; Veneziano & Rohner, 1998).

Todas estas evidências acerca da aparente universalidade das expressões da aceitação-rejeição parental e dos seus efeitos psicológicos fizeram com que Rohner (2004, cit. in Rohner *et al.*, 2009) formulasse os conceitos de “*diagnóstico relacional*” e de “*síndrome aceitação-rejeição*”. A síndrome da aceitação-rejeição consiste na junção de dois conjuntos de dados complementares. Primeiro, cerca de 400 estudos mostraram que as crianças e os/as adultos/as parecem organizar as suas percepções da aceitação-rejeição parental em torno das mesmas quatro dimensões, anteriormente abordadas, nomeadamente: calor/afeição (afectuosidade) ou, em oposição, frieza/ausência afectiva; hostilidade/agressão; indiferença/negligência; rejeição indiferenciada. Em segundo lugar, os dados suportam fortemente as conclusões de que as crianças e os/as adultos/as que experienciarem relações com pais e mães (ou outras figuras de vinculação) pautadas pela rejeição tendem a revelar uma forma específica de desajustamento psicológico, prevista na Subteoria da Personalidade. “*Together these two classes of behavior comprise a syndrome, that is, a pattern or constellation of co-occurring behaviors, traits, and dispositions. Any single psychological disposition (e.g., anger, hostility, or aggression) may be found in other conditions; it is the full configuration of dispositions that compose the syndrome*” (Rohner, et al., 2009, p. 21).

Além do ajustamento psicológico descrito na Subteoria da Personalidade e da síndrome da aceitação-rejeição, os dados colocam três questões adicionais sobre a saúde mental, atendendo às correlações universalmente verificadas entre os sintomas abaixo descritos e a rejeição parental percebida. Estes dados são os seguintes:

- Depressão e efeitos depressivos: a rejeição parental está consistentemente relacionada com a depressão clínica (e não clínica) e sintomas depressivos. A rejeição parental percebida na infância tende a preceder o desenvolvimento de sintomas depressivos na adolescência e vida adulta (Crook, Raskin, & Eliot, 1981; Greenberger & Chen, 1996; Belsky & Pensky, 1988;

Jacobson, Fasman, & DiMascio, 1975; Whitbeck, Conger, & Kao, 1993; Whitbeck, Hoyt, Miller, & Kao, 1992; Dumka, Roosa, & Jackson, 1997; Parker, 1983; Parker, Kiloh, & Hayward, 1987; Chen, Rubin, & Li, 1995; Fattah, 1996; Hassab-Allah, 1996; Salama, 1990; Richter, 1994; Richter, 1994; Richter, 1994; Perris et al., 1986; Richter, 1994; Erkman, 1992; Chen, Rubin & Li, 1995; Ge, Best, Conger, & Simons, 1996; Ge, Lorenz, Conger, Elder, & Simons, 1994; Lefkowitz & Tesiny, 1984; Peterson, Sarigiani, & Kennedy, 1991; Robertson & Simons, 1989 cit. in Rohner et. al, 2009).

- Problemas de comportamento, incluindo perturbações de conduta, comportamentos externalizados e delinquência: a rejeição parental aparenta ser um preditor de quase todas as formas de problemas de comportamento. A rejeição parental tende a preceder o desenvolvimento de problemas de comportamento (Chen, Rubin, & Li, 1997; Ajdukovic, 1990; Salama, 1984; Farrington & Hawkins, 1991; Maughan, Pickles, & Quinton, 1995; Saxena, 1992; Pedersen, 1994; Chen et al., 1998; Marcus & Gray, 1998; Rothbaum & Weis, 1994; Whitbeck, Hoyt, & Ackley, 1997; Ge, Best, Conger, & Simon, 1996; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Simons, Robertson, & Downs, 1989; Chen et al., 1997 cit. in Rohner, et al., 2009).

- Abuso de substâncias (Rohner & Britner, 2000). Alguns estudos realizados sugerem que a rejeição parental está casualmente relacionada com o abuso de drogas e de álcool (Rosenberg, 1971; Hundleby & Mercer, 1987; Merry, 1972; Emmelkamp & Heeres, 1988; Vrasti et al., 1990; Eldred, Brown, & Mahabir, 1974; Myers, Newcomb, Richardson, & Alvy, 1997; Prendergast & Schaefer, 1974; Shedler & Block, 1990; Shedler & Block, 1990; Coombs & Paulson, 1988; Coombs, Paulson, & Richardson, 1991, cit. in Rohner, et al., 2009)

De seguida será apresentada a Tabela 1 com os cinco principais princípios básicos da parentalidade derivados da *PARTheory*.

Tabela 1. Princípios Básicos da Paternidade/Maternidade derivados da PARTheory (Rohner, et al., 2009, p. 23-24).

Princípios	Explicação
<p>Princípio 1: Ajudar pais, mães e outros cuidadores a comunicar amor (aceitação) à criança.</p>	<p>O incremento das mensagens de amor parental parece ser a via mais eficaz para a parentalidade contribuir para o desenvolvimento saudável da criança.</p>
<p>Princípio 2: Ajudar os pais e as mães a encontrar vias culturalmente apropriadas para comunicar afeição. Ajudar os pais e as mães a evitar comportamentos que expressem frieza ou a falta de afeição, hostilidade, indiferença/negligência ou que induzam na criança o sentimento de rejeição.</p>	<p>Todos os grupos étnicos culturais têm modalidades para comunicar amor à criança de forma a ser reconhecível por esta.</p>
<p>Princípio 3: Suspeitar da presença de rejeição percebida perante a expressão de um padrão de desajustamento psicológico: hostilidade/agressão, dependência ou independência defensiva, baixa auto-estima, baixa auto-adequação, irresponsividade emocional, instabilidade emocional, visão negativa do mundo, ansiedade, insegurança, representações distorcidas.</p>	<p>A percepção de rejeição parental associa-se frequentemente a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Problemas de comportamento, 2) Depressão; 3) Abuso de substâncias.
<p>Princípio 4: Suspeitar de desajustamento psicológico perante relatos de rejeição paterna/materna ou de rejeição por outras figuras de vinculação.</p>	<p>A experiência da rejeição origina a síndrome de “aceitação-rejeição”.</p>

<p>Princípio 5: O amor do pai e de outros cuidadores é tão importante para o desenvolvimento da criança como o amor da mãe.</p>	<p>O amor do pai poderá ter implicações mais fortes para o desenvolvimento sócio-emocional da criança do que o da mãe.</p>
--	--

As recentes pesquisas suportam as conclusões de que a afectuosidade paterna é tão ou mais importante para o desenvolvimento da criança como a afectuosidade materna (Fox, Kimmerly & Schafer, 1991; Rohner, 1998, cit. in Veneziano, 2000). Alguns estudos sobre a influência do pai e da mãe verificaram associações significativas entre a afectuosidade e a atenção emocional das figuras paternas com a competência social das crianças (Forehand & Nousiainen, 1993, cit. in Veneziano, 2000), a saúde psicológica na vida adulta (Amato, 1994, cit. in Veneziano, 2000), abuso de substâncias no/a jovem adulto/a (Campo & Rohner, 1992, cit. in Veneziano, 2000) e perturbações de personalidade (Rohner & Brothers, 1999). A afectuosidade paterna, mais do que a afectuosidade materna, está significativamente relacionada com as variáveis estudadas. No entanto, os dados obtidos nestes estudos têm dependido essencialmente da classe média branca americana. São poucos os estudos que examinaram as semelhanças e diferenças entre a aceitação/rejeição paterna versus materna noutros contextos culturais (Lamb, 1997; Veneziano, 1998, cit. in Veneziano, 2000). Assim, o estudo de Veneziano (2000) teve em conta este facto e investigou a diferenciação entre a influência paterna e materna no ajustamento psicológico dos sujeitos de origem afro-americana e de origem europeia.

Os estudos prévios que utilizaram a população de origem afro-americana e europeia como amostra são limitados e inconclusivos. Alguns estudos mencionam que os pais Afro-Americanos tendem a ser mais expressivos fisicamente (Allen, 1981, cit. in Veneziano, 2000) e providenciam mais suporte emocional (Bartz & Levine, 1978, cit. in Veneziano, 2000) às suas crianças do que os pais euro-americanos. No entanto, McAdoo (1993, cit. in Veneziano,

2000) verificou que tanto os pais Afro-Americanos como euro-americanos têm comportamentos semelhantes ao nível da educação. De forma resumida, Veneziano (2000) concluiu, face à revisão dos estudos já realizados, que muito pouco se sabia ainda acerca da relação entre o ajustamento psicológico da criança e a afectuosidade materna e paterna das famílias afro-americanas e euro-americanas. Assim este autor teve a preocupação de, no seu estudo, colocar a seguinte questão: Será que as experiências da aceitação parental dos/as jovens rurais afro-americanos/as e euro-americanos/as estão igualmente relacionadas com o seu auto-referenciado ajustamento psicológico, ou será que as experiências de aceitação paterna contam para uma porção independente da variação do ajustamento psicológico relativamente às experiências de aceitação materna?

Um segundo propósito deste estudo consistiu em explorar a influência da classe social e da residência paterna sobre a relação entre a aceitação paterna e materna e o ajustamento das crianças/jovens afro-americanas e euro-americanas. As pesquisas até então realizadas tinham vindo a demonstrar que a classe social está relacionada com a qualidade (calor) e quantidade (presença nos trabalhos de casa da criança) do envolvimento paterno (Aronoff, 1967; Bartz & Levine, 1978; Biller, 1993; Bowman & Forman, 1997; Connor, 1986; Hyde & Texidor, 1988; McAdoo, 1993, cit. in Veneziano, 2000). A relação entre a presença paterna nos trabalhos de casa e o desenvolvimento dos filhos/as tem recebido imensa atenção por parte das pesquisas no âmbito escolar, apesar dos resultados obtidos serem confusos e contraditórios. Por exemplo, alguns estudos demonstraram que o tempo que os pais dispensam em cuidados e na socialização das suas crianças está relacionado com o desenvolvimento destas (Biller, 1993; Easterbrooks & Goldberg, 1984; Radin, 1981; Radin & Russel, 1983; Radin & Sagi, 1982; Reuter & Biller, 1973; Williams & Radin, 1993, cit. in Veneziano, 2000). Por outro lado, recentes pesquisas mostraram que *“paterno psysical availability is influential for offspring psychological development only insofar as it is perceived by youths as an expression of paternal warmth”* (Veneziano & Rohner, 1998, p.

335).

Veneziano (2000) incluiu no seu estudo duas variáveis demográficas identificadas pelos/as investigadores/as como potenciais fontes de variação na relação existente entre o comportamento parental e o desenvolvimento das crianças, nomeadamente a idade das crianças (Biller & Kimpton, 1997; Collins & Russell, 1991, cit. in Veneziano, 2000) e o género (Radin, 1981; Updegraff, McHale & Crouter, 1996, cit. in Veneziano, 2006).

O estudo do autor reuniu um total de 281 jovens, com idades compreendidas entre os 8 e os 19 anos de idade, dividido num número semelhante de crianças/jovens afro-americanos/as e euro-americanos/as. Os resultados obtidos foram parcialmente consistentes com estudos anteriores que mostraram que os pais exercem o mesmo tipo de influência que as mães em diferentes aspectos do desenvolvimento da criança. No entanto, a relação entre a aceitação paterna e materna percebida e o ajustamento psicológicos dos/as jovens varia consoante a etnia. Ou seja, a aceitação paterna está directamente relacionada com o ajustamento psicológico reportado pelos/as jovens/as afro-americanos/as. Além disso, a aceitação materna nas famílias afro-americanas *“explained a unique, independent portion of the variance in African American youths’ psychological adjustment appears salient in the context of variance explained by paternal acceptance”* (Veneziano, 2000, p. 129). Deste modo, nas famílias afro-americanas, o ajustamento psicológico dos/as jovens parece ser dependente tanto da aceitação materna como paterna. No entanto, não se verificou este dado relativamente à aceitação materna nas famílias euro-americanas de origem europeia, onde a aceitação materna aparenta ter uma influência indirecta. Nestas famílias, a relação entre as experiências de aceitação parental e o ajustamento psicológico parece ser apenas saliente para a aceitação paterna.

Ainda não é claro o motivo pelo qual a aceitação paterna percebida, mais do que a aceitação materna, está significativamente relacionada com o

ajustamento psicológico dos/as jovens das famílias americanas de origem Europeia. Na realidade, embora vários condicionalismos do comportamento paterno (incluindo a residência, ocupação e classe social) sejam considerados importantes para a compreensão do relacionamento pai-criança, estes factores têm-se revelado pouco influentes na variação do ajustamento psicológico dos/as jovens. O fraco relacionamento entre as variáveis relativas à residência, à aceitação parentais e ao ajustamento psicológico dos/as jovens não é totalmente inesperado. Com efeito, recentes evidências empíricas mostraram que os níveis de disponibilidade física paterna nos cuidados da criança têm uma fraca relação directa com o desenvolvimento dos/as jovens (Veneziano & Rohner, 1998). O facto de tanto os pais afro-americanos como os pais de origem europeia (de todos os níveis de ocupação, incluindo empregados e desempregados) serem percebidos pela criança como tendo níveis de aceitação semelhantes não é consistente com os dados que apontavam o desemprego paterno como estando negativamente associado à expressividade paterna (Bowman & Forman, 1997, cit. in Veneziano, 2000).

No estudo de Veneziano (2000) foi possível retirar duas conclusões importantes: a percepção dos/as jovens da aceitação paterna é, pelo menos, tão importante como a percepção da aceitação materna, no que diz respeito à explicação das variações do ajustamento psicológico dos/as jovens em função da aceitação paterna e materna percebidas, variando consoante o grupo étnico.

Uma meta-análise de 43 estudos desenvolvidos a partir de 7563 sujeitos que representavam a maioria dos grupos culturais residentes nos Estados Unidos da América (americanos/as de origem africana, asiática, hispânica e europeia) (Khaleque & Rohner, 2002, cit. in Lila, Garcia & Garcia, 2007; Ho, 2009) confirmou a expectativa da aceitação parental percebida estar universalmente associada ao ajustamento psicológico. Dos estudos analisados, 28 envolveram crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos (que

reportaram os níveis de afectuosidade paterna percebida), enquanto 15 estudos envolveram adultos/as com idades entre os 21 e os 89 anos (que reportaram retrospectivamente a percepção da aceitação paterna).

Além dos dados anteriormente referidos, outros dados suportam as expectativas da *PARTheory* de que as crianças pertencentes a famílias afectuosas (aceitantes) têm maior probabilidade de se sentirem bem consigo próprias e competentes, revelarem respostas emocionais mais adequadas, estabilidade emocional, menos dependência e uma visão do Mundo mais optimista, comparativamente às crianças pertencentes a famílias menos calorosas ou afectuosas (Kim & Rohner, 2002, 2003, cit. in Lila, Garcia & Garcia, 2007; Rohner, 2004). De acordo com esta meta-análise, cerca de 26% da variância do ajustamento psicológico da criança é explicada pela aceitação materna e paterna (Rohner, 2004). Foram observadas correlações significativas ($p < .05$ ou menos) entre a percepção de afectuosidade materna e paterna e o ajustamento psicológico da criança. Os resultados obtidos indicam que as crianças que percebem os seus pais e as suas mães como sendo calorosos/as reportaram níveis mais elevados de ajustamento psicológico do que as crianças que percebem os seus progenitores como menos carinhosos, mesmo tendo em conta as variáveis relativas às diferenças de idade, cultura, etnia, género, raça, entre outras.

Num estudo realizado em 2006 (Kim *et al.*, cit. in Ho, 2009) foi estudada a relação entre a percepção da afectuosidade materna e paterna e a percepção do controlo materno e paterno com o ajustamento psicológico, a partir de uma amostra de 106 adolescentes Americanos/as de origem Coreana, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. A análise correlacional revelou que a idade dos/as adolescentes está significativamente associada ao seu ajustamento psicológico ($r = .24$, $p < .05$), indicando a tendência para os/as adolescentes mais velhos/as reportarem níveis mais elevados de ajustamento psicológico. Uma análise hierárquica regressiva foi conduzida de forma a determinar a contribuição relativa das variáveis demográficas (i.e., idade dos/as adolescentes e o estado

marital dos progenitores), da afectuosidade parental, da percepção do controlo parental, para predizer o ajustamento psicológico dos/as adolescentes. Os efeitos da afectuosidade materna e paterna revelaram-se pertinentes para os níveis de ajustamento psicológico.

A questão que presentemente se tem tornado cada vez mais pertinente na pesquisa da afectuosidade parental está relacionada com a importância da aceitação paterna no desenvolvimento social e psicológico da criança. A vasta maioria dos estudos tem analisado o relacionamento entre o pai e os/as filhos/as sem diferenciar o pai da mãe, numa altura em que o foco da investigação era o comportamento materno. No entanto, estudos recentes sugerem que o comportamento dos pais e das mães podem ter diferentes efeitos no ajustamento psicológico da criança (Veneziano, 2000). Outras pesquisas sugerem que a aceitação paterna é menos importante que a aceitação materna (Rohner, 1998; Rohner & Veneziano, 2001). Estudos que compararam a influência materna e paterna verificaram que a aceitação paterna está relacionada com as competências sociais e académicas da criança (Forehand & Nousiainen, 1993; Musitu & Garcia, 2004, cit. in Lila, Garcia & Garcia, 2007), saúde mental da criança (Amato, 1994), (2007), abuso de substâncias (Campo & Rohner, 1992, cit. in Lila, Garcia & Garcia, 2007) e distúrbios da personalidade (Rohner & Brothers, 1999). Até então a influência do comportamento paterno tinha vindo a ser ignorada.

Outra limitação na pesquisa do relacionamento entre progenitores-filhos/as é que os dados, regra geral, são recolhidos através da observação ou percepção de uma única fonte (pais/mães ou crianças) (Gracia, 2002; Mash, 1991; Peterson & Hann, 1999, cit. in Lila, Garcia & Garcia, 2007). Os pais, as mães e as crianças não percebem necessariamente da mesma maneira as manifestações de aceitação. É importante analisar o comportamento parental tendo em conta o ponto de vista da criança, dos pais e das mães (Gracia, Lila & Musitu, 2005, cit. in Lila, Garcia & Garcia, 2007). Alguns/as pesquisadores/as

sugeriram que usar duas medidas independentes do ajustamento psicológico poderia evitar possíveis variações partilhadas na relação entre o ajustamento psicológico, a aceitação paterna e a aceitação materna (Veneziano, 2000; Rohner & Veneziano, 2001).

Tendo em conta estas ideias, os objectivos do estudo de Lila *et al.* (2007) foram os seguintes:

- (1) Analisar, na população da Colômbia, a relação entre a aceitação parental percebida e o ajustamento social e psicológico – com este objectivo os/as autores/as testaram o postulado da *PARTheory* acerca da relação universal entre a aceitação parental e o ajustamento psicológico e social da criança (Rohner, 2004; Rohner & Britner, 2002);
- (2) Avaliar de forma independente a relação entre a aceitação materna/paterna percebida e o ajustamento psicológico e social da criança – com este objectivo testaram as possíveis diferenças entre a aceitação materna e paterna (Veneziano, 2000; Rohner & Veneziano, 2001);
- (3) Utilizar duas medidas independentes dos objectivos das crianças (reportados pelos pais e pelas próprias) com o intuito de evitar possíveis variáveis partilhadas (Rohner, 2004; Veneziano, 2000).

Os/as investigadores/as tiveram ainda em atenção algumas características culturais da sociedade Colombiana, tais como os valores predominantemente colectivistas (Gracia & Musitu, 2003; Triandis, 1990, cit. in Lila, Garcia & Garcia, 2007), estatuto na sociedade (Lila, Musitu & Buelga, 2000; Ortiz, 1985, cit. in Lila *et al.*, 2007) e baixos níveis de desenvolvimento económico.

A amostra deste estudo consistiu num total de 234 crianças e respectivas figuras parentais (pai ou figura cuidadora masculina e mãe ou figura cuidadora feminina). As crianças tinham idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos, sendo 51.7% do género masculino e as restantes 48,3% do género feminino.

Os resultados obtidos revelam que as crianças reportaram mais aceitação

materna do que rejeição. Cerca de 10.7% das crianças obtiveram no PARQ (versão mãe) valores indicadores de que experienciavam níveis significativos de rejeição materna. No que diz respeito à aceitação paterna percebida, os dados indicam igualmente maiores níveis de aceitação do que de rejeição. No PARQ (versão pai) 12.4% das crianças obtiveram resultados indicadores de níveis significativos de rejeição paterna.

Este estudo mostrou de que a aceitação paterna e materna percebida está relacionada com o ajustamento psicológico e social da criança. Este tipo de relação mantém-se, mesmo quando as variáveis sociodemográficas se encontram controladas. Estes resultados são semelhantes aos reportados em anteriores pesquisas, suportando assim o postulado da *PARTheory* acerca da universalidade da relação entre a aceitação parental e os sucessos alcançados pela criança (Rohner, 2004; Rohner & Britner, 2002). Além disso, mesmo considerando a especificidade cultural da amostra, o ajustamento psicológico e social das crianças Colombianas varia consoante as suas experiências de aceitação paterna e materna.

Os resultados do estudo de Lila e colaboradores/as (2007) mostraram que o ajustamento psicológico reportado pelas próprias crianças estava relacionado com a aceitação materna e paterna. Estes dados vêm ao encontro dos resultados obtidos em estudos prévios realizados noutros contextos culturais (Rohner & Khaleque, 2005; Veneziano, 2000). No entanto, em relação aos problemas de comportamento, reportados pelos pais e mães, somente a aceitação materna percebida se revelou directamente relacionada com os mesmos. Assim, os dados deste estudo sugerem que a aceitação paterna percebida tem um efeito indirecto mediado pela aceitação materna. Em todo o caso, não ficou claro o porquê da aceitação paterna percebida ter uma influência indirecta no comportamento da criança. Os resultados poderão ser explicados através da construção social da paternidade e da maternidade na cultura Colombiana (comparativamente à cultura norte americana). Veneziano (2001) sugere que a

influência relativa do comportamento paterno e materno varia através dos grupos culturais, atendendo à especificidade da adaptação social em função das condições históricas, culturais e socioeconômicas de cada contexto. Os resultados obtidos por Lila e colaboradores/as (2007) suportam a importância de considerar separadamente a influência paterna e materna. Além disso, os resultados também suportam a vantagem em usar dois tipos de fontes de informação independentes (perspectivas dos pais e das crianças), embora as duas perspectivas tenham vindo a obter conclusões semelhantes (Rohner *et al.*, 2005).

Finalmente, a análise dos dados obtidos por estes/as investigadores/as não permitiu estabelecer uma ligação causal entre a aceitação paterna e materna e os sucessos alcançados pelas crianças. Alguns estudos mostraram que as crianças com problemas de comportamento induzem uma disciplina parental coerciva (Anderson, Lytton & Romney, 1986; Bell & Chapman, 1986; Day, Peterson & McCracken, 1998; Gracia, 1995; Lila & Gracia, 2005, cit. in Lila *et al.*, 2007), apesar de não ser claro se o comportamento das crianças afecta o comportamento dos pais e das mães da mesma maneira. Com o estudo de Lila e colaboradores/as (2007) não foi possível verificar se as crianças eram rejeitadas devido ao seu comportamento problemático ou se os problemas de comportamento eram resultado de rejeição parental. Num estudo a propósito da correlação entre a saúde mental e a aceitação-rejeição parental, Rohner e Britner (2002) relataram evidências longitudinais de que a rejeição parental tende a estar associada a uma variedade de problemas de saúde mental, tais como depressão e sintomatologia depressiva, problemas de conduta e perturbações do comportamento e abuso de substâncias. Os resultados de outros estudos longitudinais indicam a existência de uma associação correlacional entre o comportamento da criança e a rejeição parental (Cohen & Brook, 1995; Gershoff, 2002, cit. in Lila *et al.*, 2007).

O'Bryan, Braddock II e Dawkins (2006) mencionam que nos Estados Unidos da América tem vindo a incrementar um forte interesse pelo

envolvimento parental a nível na educação entre os/as pesquisadores/as e reformistas. O envolvimento parental também se tornou uma das preocupações dos/as educadores/as e políticos/as, nomeadamente no que diz respeito ao fosso existente entre os/as estudantes Afro-Americanos/as e os/as estudantes brancos/as. Na realidade, o importante papel dos pais na socialização e promoção do sucesso académico das crianças tem vindo a ser cada vez mais discutido pelos/as diversos/as investigadores/as, como já mencionado ao longo deste trabalho.

Os/as investigadores sugerem que o envolvimento parental desenvolve atitudes positivas para a aprendizagem, aumenta os hábitos de estudo em casa, reduz o absentismo, reduz a probabilidade de abandono escolar e aumenta o nível de sucesso académico (Astone & McLanahan, 1991; Epstein, 1987; Fehrmann, Keith & Reimers, 1987; Lareau, 1987; Stevenson & Baker, 1987, cit. in O`Bryan, Braddock II & Dawkins, 2006). Além disso, as estratégias que têm em vista aumentar o envolvimento parental são entendidas como sendo um componente vital na promoção do sucesso académico (Epstein, 1995; Hara, 1998; Lareau, 1989, cit. in O`Bryan, Braddock II & Dawkins, 2006). Apesar da importância da família no sucesso académico das crianças e jovens estar bastante reconhecido nos Estados Unidos da América (através da legislação americana e de estudos empíricos), o envolvimento parental nas actividades extra-curriculares não têm sido objecto de investigação, nem contemplado nos discursos políticos dirigidos ao desenvolvimento de estratégias que permitam aumentar o envolvimento dos pais e das mães nas escolas das suas crianças. Assim, O`Bryan, Braddock II e Dawkins (2006) tiveram este aspecto em atenção e examinaram a relação entre a participação do/a estudante afro-americano/a em actividades extracurriculares e o envolvimento educacional parental, com o intuito de contribuir para a formulação de políticas educacionais.

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que a participação em actividades extracurriculares se encontra relacionada com o nível de

envolvimento parental em assuntos relacionados com a escola. A participação em desportos universitários está significativa e positivamente relacionada com níveis elevados de participação e comunicação por parte dos pais dos/as jovens afro-americanos/as. Os resultados obtidos neste estudo, na opinião dos/as investigadores/as, têm importantes implicações para pais e mães, educadores/as e políticos/as. Evidências empíricas indicam que níveis baixos de envolvimento parental constituem um problema no grupo étnico deste estudo. Os resultados obtidos sugerem que as actividades extracurriculares nas escolas (consideradas neste país como sendo um componente da formação global dos/as estudantes) podem vir a ser um instrumento das estratégias dirigidas para o incremento do nível de envolvimento parental nas escolas. Ao olhar para a participação parental nos desportos, em particular, entre estudantes universitários/as afro-americanos/as, verificou-se a sua associação com o envolvimento escolar. Estes dados vêm contrariar os/as autores/as que mencionam que o envolvimento parental diminui com o ingresso dos/as filhos/as no ensino secundário (Epstein, 1987; 1990; Stevenson & Baker, 1987, cit. in O`Bryan, Braddock II & Dawkins, 2006).

De acordo com a Teoria da Aceitação-Rejeição Parental (*PARTheory*) e a Teoria da Vinculação, a forma como os pais e as mães se relacionam com os/as filhos/as (aceitação-rejeição) ou os estilos de parentalidade afectam o desenvolvimento das representações cognitivas acerca de si próprio e o grau de confiança nos seus cuidadores para responder às suas necessidades emocionais (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1969; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2007, cit. in Rohner, Meendez & Kraimer-Rickaby, 2008). Ambas as teorias especulam que estas representações têm grande probabilidade de se generalizarem a outras relações próximas ao longo da vida, tal como Parke, Cassidy, Burks, Carson e Boyum (1992, cit. in Rohner, Meendez & Kraimer-Rickaby, 2008) mencionam: *“individuals’ working models developed in their families of origin often act as*

templates for behavior in new social contexts, including in peer settings” (p. 14).

O estudo realizado por Rohner, Meendez e Kraimer-Rickaby (2008) focou-se precisamente na relação existente entre a aceitação percebida por parte do/a companheiro/a e o ajustamento psicológico do/a adulto/a, considerando a hipótese desta relação ser mediada pela aceitação paterna e materna percebida na infância. Os resultados obtidos suportam um dos postulados centrais da *PARTheory*, designadamente o que refere que os níveis de ajustamento psicológico dos/as adultos/as será possivelmente afectado pela combinação das percepções acerca dos comportamentos das figuras de vinculação e dos/as parceiros/as amorosos/as (Rohner, 2008). Os resultados do estudo efectuado confirmam que a aceitação percebida por parte do/a companheiro/a está associada positivamente ao ajustamento psicológico de homens e mulheres Americanos/as. Além disso, a aceitação materna e paterna durante a infância continua a estar associada ao ajustamento psicológico actual (idade adulta). Para os/as autores/as, a conclusão mais importante, tendo em atenção o contexto do estudo, é que a aceitação percebida por parte do/a companheiro/a contribui por si só de forma única e significativa para o ajustamento psicológico de homens e mulheres, após controlada a influência das memórias da aceitação parental durante a infância. As memórias da aceitação paterna (mas não materna) medeiam, de forma significativa, a relação entre a aceitação percebida por parte do/a parceiro/a e o ajustamento psicológico actual da mulher. Tais resultados são consistentes com a maior parte dos estudos centrados nestas questões (Rohner & Melendez, 2008).

Um dos estudos mais recentes tendo por base a Teoria da Aceitação-Rejeição Parental foi realizado na Turquia por Ogredir e Ulutas (2009). Este estudo utilizou uma amostra de jovens mães Turcas com o intuito de testar a hipótese se a implementação de um programa educacional de suporte materno afectar a aceitação. Na opinião dos/as investigadores/as, a Turquia oferece um

contexto adequado para testar os postulados da *PARTheory* por se encontrar em transição relativamente a muitos aspectos dos relacionamentos e valores familiares. Na cultura tradicional Turca, o pai autoritário e a mãe afectuosa são os modelos idealizados. O pai é visto como a cabeça da família e a figura de autoridade, enquanto a mãe é sobretudo a cuidadora. No entanto, com a industrialização, os papéis do pai no interior da família diminuíram e os da mãe expandiram-se. Além disso, com a globalização e as rápidas mudanças culturais, sociais e económicas, começou a verificar-se uma mudança nas estruturas familiares. Este estudo teve como principal objectivo verificar se um programa de educação dirigido às mães mudava os níveis de aceitação/rejeição materna.

O estudo foi realizado a partir de um total de 58 mães de crianças entre os 0 e os 4 anos de idade, provenientes de níveis socioeconómicos baixos e médio baixos, tendo sido 57% das mulheres escolhidas como grupo experimental e as restantes 43% para grupo de controlo. As mães pertencentes ao grupo de controlo foram submetidas a um programa educacional de suporte que consistia em informar as mulheres acerca do desenvolvimento da criança e procurava aumentar as interacções mãe-filho/a. As mães eram educadas para a compreensão das emoções e dos comportamentos das crianças e para a consciencialização da importância dos brinquedos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança.

Tal como mencionado anteriormente, o objectivo do estudo de Ogredir e Ulutas (2009) foi verificar o efeito do programa educacional de suporte sobre os níveis de aceitação-rejeição por parte das mães. Os resultados do estudo demonstraram que as mães que foram submetidas ao programa (grupo de controlo) tinham menores níveis de rejeição do que as mães que não foram submetidas ao referido programa (grupo experimental). Assim, o programa surtiu reais efeitos no grupo de controlo. Outros estudos indicam que baixos níveis de competências sociais por parte das crianças encontra-se associado a baixos níveis de aceitação parental percebida. Os sentimentos de bem-estar da criança estão dependentes da sensibilidade dos pais e das mães face aos comportamentos

e emoções dos/as filhos/as (Divisarei, Ralha, Virtude, LerTola & Pinha, 2004, cit. in Dilek & Ulutas, 2009). Outros estudos indicam que crianças que receberam um suporte saudável por parte das mães demonstraram um desenvolvimento da personalidade saudável e baixos níveis de problemas sociais e emocionais (Reinseríeis, Zoou, Aspirado, Saliente & Abes, 2005; Lenham, 2007; Kim, Cain & Macumbas, 2006; Kim, Rana & Macumbas, 2007, cit. in Dilek & Ulutas, 2009). Lila, Garcia e Garcia (2007) consideram que os níveis de aceitação materna têm uma relação directa com os problemas comportamentais das crianças.

Os níveis de aceitação materna têm efeitos no desenvolvimento cognitivo das suas crianças. Barriga Já (2008, cit. in Dilek & Ulutas, 2009) expressou que a sensibilidade por parte das mães tem um efeito positivo nas competências de atenção das crianças. Lakshmi e Arora (2006, cit. in Dilek & Ulutas, 2009) relataram que o controlo comportamental e psicológico dos pais tem efeitos negativos nas performances académicas das crianças. Rohner e Britner (2002, cit. in Dilek & Ulutas, 2009) verificaram, através de estudos longitudinais, que a rejeição paterna tende a produzir problemas psicológicos, perturbações comportamentais e efeitos depressivos. Outros estudos longitudinais indicaram que existe uma relação correlacional entre os problemas de comportamento das crianças e a rejeição parental (Cohen & Brook, 1995; Gershoff, 2002, cit. in Dilek & Ulutas, 2009).

Ho (2009) realizou um estudo com 192 adolescentes canadianos/as de origem chinesa (média de idades=15). Neste estudo, os/as adolescentes reportaram que se identificavam tanto com a cultura chinesa como com a Canadiana, adoptando um estilo integrativo de aculturação. As respostas dos/as adolescentes indicaram que estes/as percebem os seus pais e as suas mães como moderadamente calorosos/as e controladores/as. De uma forma geral, e tendo em conta a análise dos dados, experimentavam um maior ajustamento

psicológico do que desajustamento psicológico. O estudo em causa tinha como finalidade examinar a relação específica entre a identificação cultural dos/as adolescentes canadianos/as de origem chinesa e a percepção de afectuosidade e de controlo parental e o ajustamento psicológico. Os resultados revelam que os/as adolescentes que percebem os seus pais e mães como calorosos/as tendem a reportar níveis elevados de ajustamento psicológico comparativamente aos/às adolescentes que percebem menores níveis de afectuosidade. Estes dados são consistentes com investigações anteriormente mencionadas (Rohner et al, 2005; Khaleque & Rohner, 2002; Kim *et al.*, 2006; Lila *et al.*, 2007).

Além disso, os dados indicam que os/as jovens que consideram e percebem os seus progenitores como controladores tendem a percebê-los como menos calorosos. Estes dados são consistentes com os resultados obtidos por Kim (2005, cit. in Ho, 2009).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1 - Objectivos

O presente estudo insere-se no Projecto Internacional de Aceitação-Rejeição Parental (IFARP – “*International Father Acceptance-Rejection Project*”). O referido projecto tem como principal objectivo, tal como o nome indica, verificar a universalidade da relação existente entre a Aceitação-Rejeição paterna percebidos e o (des)ajustamento psicológico e comportamento. O projecto pretende igualmente testar a hipótese do papel mediador da percepção do poder e prestígio parental (pai e mãe) para explicar o impacto da percepção da aceitação/rejeição parental sobre o ajustamento psicológico e do comportamento. Segundo os responsáveis pelo projecto (Veneziano, Rohner & Rohner), as variáveis independentes em estudo referem-se à percepção de aceitação/rejeição parental (pai e mãe), medido através do Child PARQ, enquanto as variáveis dependentes são o ajustamento psicológico (medido através do Child PAQ) e a conduta do/a aluno/a percebida pelo/a professor/a (medida através do TESC). Este projecto decorre da verificação de que a percepção da aceitação/rejeição paterna exerce uma maior influência do que o da figura materna no comportamento da criança (Veneziano, Rohner & Rohner).

Como tal, a nossa investigação baseou-se nas directrizes do referido projecto relativamente ao papel da percepção da aceitação/rejeição parental (pai e mãe) no ajustamento psicológico, além de ter procedido à avaliação das redes de suporte social (Harter, 1985), nomeadamente as que dizem respeito aos/às pais/mães, professores/as, colegas e amigos/as.

Assim, os principais objectivos deste estudo consistem nos seguintes:

- (1) Confirmar a relação existente entre a aceitação/rejeição parental percebida e o ajustamento psicológico a partir de uma amostra portuguesa de pré-adolescentes – com este objectivo pretendemos testar o postulado da *PARTheory* sobre a relação universal entre a aceitação/rejeição parental

- (materna e paterna) e o ajustamento psicológico da criança (Rohner, 2004; Rohner & Britner, 2002). Como mencionado anteriormente, a experiência de aceitação parental tem-se revelado associada positivamente ao ajustamento psicológico do sujeito (Khaleque & Rohner, 2002);
- (2) Confirmar a relação existente entre baixos níveis de ajustamento psicológico e comportamentos disruptivos observáveis em contexto escolar (TESC) – com este objectivo pretendemos testar o postulado da *PARTheory* sobre o aumento da probabilidade de problemas de conduta face ao desajustamento psicológico (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2009);
- (3) Explorar a relação entre os níveis de suporte social de diferentes fontes de suporte e o ajustamento psicológico, partindo da investigação de Harter (1985) e de Rohner (2004). Estudos prévios indicam que crianças pertencentes a famílias calorosas (aceitação materna e paterna) revelam maior capacidade para estabelecer mais e melhores contactos sociais (Lila, Garcia e Garcia, 2007; Rohner, 2004);
- (4) Explorar a relação entre os índices de aceitação parental (materna e paterna) e a extensão da rede social, atendendo aos dados obtidos por Harter (1985) e Rohner (2009);
- (5) Analisar a relação entre o nível de aceitação/rejeição parental e o rendimento académico;
- (6) Analisar a relação entre a rede social de suporte (Pai/Mãe, Professores/as, Colegas e Amigos/as) e o rendimento académico;
- (7) Analisar as diferenças das relações entre as variáveis em função do género e da idade.

1.1. Formulação das Hipóteses

Com o intuito de atingir os objectivos acima mencionados colocamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Crianças com altos níveis de aceitação materna/paterna apresentam bons índices de ajustamento psicológico.

Hipótese 2: Crianças com baixos níveis de ajustamento psicológico apresentam comportamentos disruptivos na escola (segundo a percepção dos/as professores/as)

Hipótese 3: Crianças com altos níveis de suporte social percebido têm melhores níveis de ajustamento psicológico.

Hipótese 4: Crianças com elevado nível de aceitação parental (materno e paterno) usufruem de uma rede social de suporte sólida (Pai e Mãe, Amigos/as, Colegas, Professores/as).

Hipótese 5: Crianças com elevados níveis de rejeição parental (paterna/materna) apresentam um maior nível de comportamentos disruptivos na sala de aula (segundo a perspectiva do/a Professor/a).

Hipótese 6: Crianças com altos níveis de rejeição parental apresentam competências académicas baixas.

Hipótese 7: Crianças com boa rede de suporte social (pai/mãe, professores/as, amigos/as e colegas) apresentam competências académicas adequadas.

Hipótese 8: Existem diferenças estatisticamente significativas em função do género nos diversos indicadores recolhidos através dos instrumentos de avaliação utilizados.

2. Metodologia

De seguida iremos fazer uma breve caracterização da escola frequentada pela população-alvo do nosso estudo (pré-adolescentes a frequentar o 5.º e 6.º ano de escolaridade). Apresentaremos também a descrição da amostra e dos instrumentos utilizados no decorrer da nossa investigação.

2.1. Caracterização da Escola da População Alvo

A Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclo comemorou os seus 25 anos de existência durante o ano de 2008. No final do ano lectivo de 2006/2007 efectuou-se a reorganização da rede escolar de S. João da Madeira, de que resultou a extinção do Agrupamento Horizontal e a criação de um novo Agrupamento Vertical em torno da Escola Secundaria, a qual, para o efeito, passou a leccionar também o 2.º ciclo do Ensino Básico.

No espaço físico da escola encontram-se integrados/as cerca de 111 alunos/as do 5.º ano e 122 alunos/as do 6.º ano de escolaridade, perfazendo um total de 233 alunos/as do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2008/2009).

A Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclo pertence à freguesia e concelho de S. João da Madeira. Esta cidade situa-se no extremo Norte da Beira Litoral e do distrito de Aveiro. É um centro urbano de grande influência regional, com uma população residente estimada em cerca de 30.000 habitantes e uma população flutuante estimada em 30.000, pelo que diariamente S. João da Madeira acolhe cerca de 60.000 cidadãos.

A Escola Secundária é frequentada por alunos/as oriundos/as das mais diversas zonas deste concelho e de freguesias vizinhas. Relativamente à sua localização, a escola integra-se numa área residencial socialmente heterogénea, onde se encontram moradias unifamiliares e construções em propriedade horizontal. O concelho de S João da Madeira é caracterizado por um elevado

grau de implantação industrial, sendo predominante o sector do fabrico de calçado e artefactos de couro. As diversas empresas industriais do concelho encontram-se, na sua maioria, concentradas em zonas industriais.

S. João da Madeira é também reconhecida como a “cidade do trabalho”, designação originada pela sua fervorosa capacidade industrial e dinâmica das suas gentes.

A população-alvo do estudo abarca os/as alunos/as do 5.º e 6.º ano de escolaridade (2.º Ciclo do Ensino Básico).

2.2. Amostra

A amostra utilizada neste estudo abarca 153 pré-adolescentes do 5.º e 6.º ano de escolaridade de uma Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclo em S. João da Madeira (Tabela 2), correspondendo 87 rapazes a 56.9% da amostra e 66 raparigas a 43.1% da amostra. A média de idades é de 10 anos e 9 meses, variando entre os 10 anos e os três meses e os 13 anos e os oito meses (DP=.61).

Tabela 2: Distribuição da Amostra por Género

Género	Frequência	%
Masculino	87	56.9
Feminino	66	43.1
Total	153	100,0

Dos 153 sujeitos da amostra, somente 22.2 % frequenta o 6.º ano de escolaridade, como apresentado na Tabela 3.

Tabela 3: Distribuição por Ano de Escolaridade

Escolaridade	Frequência	%
5.º	119	77.8
6.º	34	22.2
Total	153	100.0

No que diz respeito à língua materna, apenas para três crianças (2.0% da amostra) não corresponde à Língua Portuguesa, para as quais é o Russo.

Relativamente ao rendimento académico da amostra (Tabela 4) este foi avaliado atendendo a quatro categorias: 1) Não Satisfaz; 2) Satisfaz; 3) Bom ou 4) Muito Bom. Estes dados foram recolhidos a partir das avaliações finais (3.º Período), tendo sido realizada uma média das notas obtidas a Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira (Inglês), Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Educação Física, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical. Assim, as categorias correspondem, respectivamente, às médias até 2 valores (1), 3 valores (2), 4 valores (3) e 5 valores (4).

Os/As quatro alunos/as classificados com o “Não Satisfaz” ficaram retidos/as no final do ano lectivo, tendo obtido uma média de nível 2.

Tabela 4: Resultados Académicos no final do 3.º Período – 2008/2009

Classificações	Frequência	%
Não Satisfaz	4	2.6
Satisfaz	54	35.3
Bom	63	41.2
Muito Bom	32	20.9
Total	153	100.0

As informações recolhidas permitiram-nos verificar que as famílias dos/as estudantes são na generalidade intactas (Tabela 5). A maioria dos/as estudantes ($n = 136$, 88.9 %) vive com o pai e a mãe. Só uma criança reside com o tio e a tia (família de acolhimento).

Tabela 5: Com quem vive a Criança

Com quem vive	Frequência	%
Pai e Mãe	136	88.9
Somente com a Mãe	10	6.5
Somente com o Pai	1	.7
Mãe e Padrasto	5	3.3
Pai e Madrasta	0	0
Outros	1	.7
Total	153	100.0

Os níveis de escolaridade das figuras maternas e paternas foram distribuídos da seguinte maneira: 1) Frequência e/ou conclusão do 1.º Ciclo (1.º ao 4.º ano de escolaridade); 2) Frequência e/ou conclusão do 2.º Ciclo (5.º e 6.º ano); 3) Frequência e /ou conclusão do 3.º Ciclo (7.º, 8.º e 9.º); 4) Frequência e/ou conclusão do Secundário (10.º, 11.º e 12.º ano); 5) Frequência do Ensino Superior (sem conclusão); 6) Licenciatura; e 7) Pós-graduação ou equivalente (Tabela 6).

A Licenciatura é o nível mais alto de educação obtido pelas figuras paternas ($n = 20$, 13.1%) e figuras maternas ($n = 21$, 13.7%). A maioria das figuras parentais tem um baixo nível de escolaridade (59.4% das mães e 59.5% dos pais não frequentaram o Secundário).

Tabela 6: Grau de Escolaridade da Figura Materna e Paterna

Habilitações Literárias	Figura Materna		Figura Paterna	
	N	%	N	%
1.º Ciclo	27	17.6	22	14.4
2.º Ciclo	39	25.5	38	24.8
3.º Ciclo	25	16.3	31	20.3
Secundário	38	24.8	38	24.8
Frequência do Ensino Superior (sem conclusão)	3	2.0	4	2.6
Licenciatura	21	13.7	20	13.1
Pós-graduação ou equivalente	0	0	0	0
Total	153	100.0	153	100.0

No que diz respeito à situação laboral das figuras materna e paterna, esta foi categorizada da seguinte forma: desempregado/a e não à procura de emprego; desempregado/a e à procura de emprego; empregado/a a tempo parcial; empregado/a a tempo inteiro; outra.

Como é possível verificar, nenhuma das figuras paternas se encontra na situação da primeira categoria (desempregado e não à procura de emprego), o mesmo não se verificando entre as figuras maternas, entre as quais 9.2% se encontra desempregada e não procura emprego, incluindo situações de invalidez, além dos casos em que as mães são domésticas (Tabela 7).

A grande maioria das figuras parentais trabalha a tempo inteiro.

Tabela 7: Situação Laboral da Figura Materna e Paterna

Situação Laboral	Figura Materna		Figura Paterna	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Desempregado/a e não à procura de emprego	14	9.2	0	0
Desempregado/a à procura de trabalho	7	4.6	3	2.0
Empregado/a a tempo parcial	2	1.3	2	1.3
Empregado/a a tempo inteiro	128	83.7	128	83.7
Outra (Empresários/as)	1	.7	1	.7
Total	152	99.3	149	97.4
Missing	1	.7	4	2.6
Total	153	100.0	153	100.0

2.3. Instrumentos

Atendendo aos objectivos do nosso estudo foram utilizadas os instrumentos que se descrevem de seguida.

Na recolha de dados foram utilizadas cinco escalas, tendo as quatro primeiras sido administradas directamente às crianças pertencentes à amostra do nosso estudo e a última aos/às respectivos/as Directores/as de Turma das mesmas crianças.

Todas as escalas constituem as primeiras versões da adaptação portuguesa, tendo sido aplicadas na população portuguesa pela primeira vez.

1. As Pessoas da Minha Vida – PMV - Adaptação Portuguesa (Franco-Borges, 2009) da “*Social Support Scale for Children*” (Harter, 1985) cf. Anexo 1;
2. Questionário de Avaliação da Personalidade – QAP - Adaptação Portuguesa (Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2009) do “*Personality Assessment Questionnaire*”- *Paq* (Rohner, 1976, 1999, 2004) cf. Anexo 2;

3. Percepção da Atitude do Pai – PAP - Adaptação Portuguesa (Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2009) do “*Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (Child Parq: Father-Short Form)*”, Rohner, 2004) cf. Anexo 3;
4. Percepção da Atitude da Mãe – PAM - Adaptação Portuguesa (Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2009) do “*Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (Child Parq: Mother-Short Form)*” (Rohner, 2004) cf. Anexo 4;
5. Avaliação da Conduta do/a aluno/a – ACA - Adaptação Portuguesa (Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2009) do “*Teacher’s Evaluation of Student’s Conduct*” (TESC) (Rohner, 2004) cf. Anexo 5.
6. Por último, foram recolhidas informações dos/as progenitores das crianças através do Formulário de Dados Pessoais – Pais/Mães (cf. Anexo 6).

De seguida será apresentado a descrição de cada um dos instrumentos utilizados.

2.3.1. Escala “As Pessoas da Minha Vida” – PMV - Adaptação Portuguesa do “*Social Support Scale for Children*”

A Adaptação Portuguesa intitulada “*As Pessoas da Minha Vida*” (PMV) constitui uma adaptação para a língua portuguesa (Franco-Borges, 2009) do “*Social Support Scale for Children*” (Harter, 1985).

Trata-se de uma escala destinada a ser aplicada a sujeitos entre o 3.º e o 8.º ano de escolaridade, sendo aplicável a partir dos 8 anos. A PMV compreende quatro subescalas que pretendem avaliar o suporte social percebido de quatro fontes diferenciadas: pais/mães, colegas, professores/as e amigos/as.

A subescala Pais/Mães contempla as atitudes de compreensão,

disponibilidade, preocupação e respeito em relação à criança.

A subescala dos/as Colegas avalia o suporte destes/as junto da criança a partir da percepção da sua afeição e de atitudes mais ou menos positivas.

A subescala sobre o suporte dos/as Professores/as avalia a percepção da criança sobre a disponibilidade daqueles/as para ajudar, assim como as atitudes de preocupação, respeito e justiça.

A subescala dos/as Amigos/as próximos/as é ligeiramente diferente das três escalas anteriores. Enquanto nas subescalas dos/as pais/mães, colegas, e professores/as é assumido que todas estas pessoas existem na vida da criança, na dos/as amigos/as próximos/as questiona-se a criança sobre a sua existência como recurso para situações específicas: contar os problemas, desabafar, passar o tempo, etc.

Cada subescala contém 6 itens perfazendo um total de 24. As respostas são cotadas segundo uma escala de *Likert* de 4 pontos. Cada item poderá ser cotado entre 1 e 4, de acordo com a percepção da criança relativamente à frequência das atitudes descritas para cada fonte de suporte.

Cada item contém duas afirmações antagónicas sobre as atitudes em análise (positiva versus negativa), formuladas através da referência à experiência de “*algumas crianças*”. Assim, de acordo com as instruções previamente explicadas e lidas após a distribuição da escala, cada criança terá de, para cada item, decidir a qual dos dois grupos de crianças descritas pertence e, posteriormente, assinalar a frequência das atitudes descritas acerca da fonte de suporte em causa (pais/mães, colegas, professores/as ou amigos/as) (“*sempre verdadeiro para mim*” ou “*às vezes verdadeiro para mim*”).

Para validação da versão original, a autora (Harter, 1985) aplicou a escala a dois tipos de amostras constituídas por crianças/pré-adolescentes do género masculino e feminino, a frequentar os anos de escolaridade do 3.º ao 8.º ano. Os valores da consistência interna obtidos nestes estudos para cada subescala são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8. Valores da Consistência Interna da Escala Original “*Social Support Scale for Children*” (Harter, 1985, p. 6)

	Elementary School		Middle School	
	(do 3.º ao 6.º ano)		(do 6.º ao 8.º ano)	
	A	B	A	B
	<i>n</i> =129	<i>n</i> =201	<i>n</i> =421	<i>n</i> =386
Parent	.82	.78	.88	.86
Classmate	.79	.74	.78	.74
Teacher	.81	.82	.84	.84
Friend	.72	.74	.83	.77

2.3.2. Escala “*Questionário de Avaliação da Personalidade*” – QAP – Adaptação Portuguesa do Child PAQ

O Questionário de Avaliação de Personalidade (QAP) constitui a adaptação portuguesa (Franco-Borges & Vaz-Rebello, 2009) do “*Personality Assessment Questionnaire*” - CHILD PAQ (Rohner, 2004). Trata-se de um questionário de auto-relato, constituído por 42 questões, concebido para avaliar a percepção do indivíduo sobre si próprio, a respeito de várias características da personalidade, nomeadamente: (1) Hostilidade e agressão, incluindo agressões físicas, agressões verbais, agressões passivas, problemas de controlo da hostilidade e agressão; (2) Dependência; (3) Auto-estima; (4) Auto-adequação (5) Responsividade Emocional (6) Estabilidade emocional e (7) Visão do Mundo.

Destina-se a ser administrada a crianças e adolescentes entre os 9 e os 18 anos de idade.

Alguns exemplos de itens apresentados: “*Eu sinto o desejo de lutar ou de ser antipático/a*” (Hostilidade ou Agressão); “*Eu gosto que os meus pais tenham pena de mim quando estou doente*” (Dependência); “*Eu gosto de mim próprio/a*” (Auto-estima Positiva); “*Eu sinto que consigo fazer bem as coisas que quero, tal como as outras pessoas*” (Auto-adequação Positiva); “*Eu tenho*

dificuldade em mostrar às pessoas como me sinto (alegre, triste, com medo, etc.)” (Responsividade Emocional); *“Eu sinto-me mal ou fico zangado/a quando tento fazer uma coisa e não consigo”* (Instabilidade Emocional) e *“Eu sinto que a vida é boa”* (Visão Positiva do Mundo). As crianças respondem numa escala de *Likert*, cujos valores vão desde 4 (Frequentemente Verdadeiro) até ao 1 (Nunca Verdadeiro). O nível de desajustamento psicológico relatado pelo indivíduo é encontrado através da soma das sete escalas. Os resultados da *Child PAQ* variam entre os 42 valores (cotação mínima do desajustamento psicológico) e os 168 (cotação máxima do desajustamento psicológico). O score total da escala traduz o nível de desajustamento psicológico.

Este questionário foi desenvolvido em complementaridade do *“Parental Acceptance-Rejection Questionnaire” (PARQ)*, que avalia a percepção dos sujeitos acerca da aceitação ou rejeição parental (Rohner, Saavedra & Granun, 1978, cit. in Rohner, 1998). Ou seja, como previsto pela Teoria da Aceitação-Rejeição parental, *“(…) parental warmth/affection, hostility/aggression, indifference/neglect, and personality and undifferentiated rejection (as measured by the Parq) are related to the personality and behavioral constructs measured by the PAQ”* (Rohner, 1975, cit. in Rohner, 1978, p. 1).

2.3.3. Escala “Percepção da Atitude do Pai e da Mãe” – PAP/PAM – Adaptação Portuguesa da Versão Reduzida do Child Parq Father/Mother

A adaptação portuguesa do *Child Parq Father - Short Form* e do *Child Parq Mother - Short Form* (Rohner, 2004) correspondem às escalas *“Percepção da Atitude do Pai” – PAP* e *“Percepção da Atitude da Mãe” – PAM* (Franco-Borges & Vaz-Rebello, 2009). Estas escalas têm o objectivo de avaliar as percepções individuais da aceitação-rejeição parental ou seja, referentes à Dimensão da Afectuosidade Parental.

As escalas PAP e PAM abarcam quatro subescalas: 1) Afectuosidade; 2)

Hostilidade/Agressão; 3) Indiferença/Negligência; 4) Rejeição Indiferenciada.

A PAP e PAM solicitam às crianças que reflectam sobre o comportamento parental (pai/mãe) em relação a si próprias. Cada uma das escalas é constituída por 24 questões que pretendem aceder à percepção do sujeito sobre a afectuosidade, hostilidade e agressão, indiferença e negligência e rejeição indiferenciada parental. Esta última dimensão refere-se à crença pessoal de que o pai e/ou a mãe não gostam de si nem se preocupam consigo, sem necessariamente revelarem qualquer tipo de indicadores comportamentais de agressão. Exemplos de itens do PAP/PAM: “*Faz-me sentir amado/a e desejado/a*” (Percepção de Afectuosidade); “*Diz-me muitas coisas desagradáveis (que me magoam ou ofendem)*” (Percepção de Hostilidade e Agressão); “*Não me presta atenção quando eu não faço nada que o/a aborreça*” (Percepção de Indiferença/Negligencia); “*Parece não gostar de mim*” (Percepção de Rejeição Indiferenciada).

As crianças respondem aos diversos itens através de uma escala de 4 pontos de *Likert* (“Muitas Vezes Verdade” = 4, “Nunca Verdade” = 1). A soma da pontuação das quatro subescalas de aceitação-rejeição traduz o nível de rejeição, oscilando entre os 24 valores (ausência de rejeição percebida) a 96 (máximo de rejeição percebida).

A validade da versão original do *Child Parq* encontra-se devidamente documentada. Numerosos estudos utilizaram o *Child Parq* em estudos interculturais, tendo revelado níveis elevados de consistência interna, variando entre .72 e .96 para o score total (Rohner & Pettengil, 1985, cit. in Ho, 2005; Khaleque & Rohner, 2002; Kim *et al.*, 2005; Kim & Rohner, 2002; Lila *et al.*, 2007). Khaleque e Rohner (2002) referem que, até à actualidade, nenhuma amostra identificada pôs em causa a validade do PARQ.

O manual do teste discute a validade (convergente e divergente) da *Child Parq* (Versão Mãe), versão resultante dos estudos de fidelidade prévios a partir de uma amostra de 220 crianças (com idades compreendidas entre os 9 e os 11

anos de idade, sendo 46.0% do género masculino) de três escolas Norte-Americanas, realizado em 1975 (Rohner, 2005).

Além disso, apresenta os dados de uma meta-análise de estudos realizados com o PARQ (versão para crianças e adultos/as) entre 1977 e 2000.

O *PARQ* é a medida mais usada pela *PARTheory* para avaliar o impacto de diversas fontes do ajustamento psicológico, atendendo ao pressuposto de que a aceitação parental constituiria a base daquele.

2.3.4. Escala “Avaliação da Conduta do/a Aluno/a” – ACA – Adaptação Portuguesa do TESC

A Adaptação Portuguesa do *Teacher's Evaluation of Student's Conduct – TESC* (Rohner, 2008), a “Avaliação da Conduta do/a Aluno/a” - ACA (Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2009) é constituída por um conjunto de 18 itens com afirmações relativas à forma como os/as alunos/as se comportam na sala, destinando-se a ser preenchida pelo/a professor/a. Os itens centram-se no comportamento observável da criança em contexto escolar, dentro e fora do contexto sala-de-aula, como por exemplo: “empurra e bate nos outros”, “é indisciplinado/a na escola”, “vinga-se nas outras crianças”, entre outros.

Assim, este instrumento é um questionário de hetero-relato que avalia a percepção do/a professor/a sobre o nível de desajustamento do comportamento dos/as seus/as alunos/as.

Os itens do TESC são cotados através de uma escala de *Likert* de 5 pontos (frequentemente) a 1 ponto (quase nunca). A pontuação total é obtida através da soma de todos os itens, variando entre os 18 valores (ausência ou mínimo de problemas de conduta) e os 90 (problemas sérios de conduta). A pontuação de 54 valores (valor modal) indicaria a presença de problemas de conduta significativos, de acordo com os autores da escala.

Existem poucos dados acerca da validade e consistência interna da última versão do TESC (2008), embora tenha sido formulada em 1986 a primeira versão. No entanto, os estudos já realizados sugerem que esta medida é fiável e válida para o uso na investigação e na prática clínica, tanto nos Estados Unidos como noutras culturas.

O Coeficiente de Alpha (medida de consistência interna de uma escala) é a primeira fonte de informação acerca da fidelidade do TESC, obtida a partir do primeiro estudo realizado por Rohner em 1987 (Rohner *et. al*, 2009) e posteriormente confirmada em 1995, apontando para valores entre .95 e .98.

No que diz respeito à validade do TESC existem dois tipos de dados disponíveis, a partir da análise factorial e da relação da sua medida com o rendimento académico e a percepção sobre a aceitação/rejeição parental. Melton (2000, cit. in Rohner *et. al*, 2009) verificou que as informações fornecidas (através do TESC) pelos/as professores/as acerca da conduta dos/as alunos/as estão correlacionadas com a aceitação/rejeição materna percebida pelos/as jovens. Ou seja, os/as jovens que percepcionavam as suas mães como menos afectuosas revelavam uma maior predisposição para problemas de comportamento. A autora também verificou que a conduta dos/as jovens estava significativamente correlacionada com as suas performances académicas. Ou seja, quanto mais alto o valor obtido no TESC, mais baixa a performance académica.

Por sua vez, a análise factorial da versão inicial do TESC suportam a sua validade psicométrica, identificando três factores (Agressividade, Comportamentos Disruptivos e Comportamento Académico) intercorrelacionados (Rohner, 1987, cit. in Rohner, 2008).

2.3.5. Formulário Dados Pessoais – Pais/Mães

Com o objectivo de recolher os dados biográficos dos/as progenitores/as

e/ou cuidadores/as das crianças que fizeram parte do nosso estudo, foi solicitado aos/às Director/as de Turma o preenchimento do Formulário com os respectivos dados pessoais dos pais e das mães dos/as alunos/as.

O Formulário faz um levantamento dos seguintes indicadores:

- Idade;
- Língua materna;
- Grau de escolaridade concluído;
- Situação Laboral;
- Ocupação;
- Estatuto Marital.

2.4. Administração Preliminar das Escalas

Uma vez que as escalas aplicadas constituem adaptações portuguesas sem qualquer estudo prévio, foi realizada uma administração preliminar das primeiras versões dos instrumentos (cf. Anexos) a um grupo de 12 crianças, do género feminino e masculino, que frequentavam o 5.º e 6.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 12, que não fizeram parte da amostra utilizada. Esta administração a um pequeno grupo da população-alvo teve como finalidade o ajustamento/correção da inteligibilidade dos itens.

No final da administração, as crianças foram questionadas sobre as dificuldades sentidas para responder e foi-lhes solicitado sugestões para a melhoria da inteligibilidade dos itens.

Uma vez que este estudo se encontra a ser realizado em simultâneo com o estudo de Pires (2010), apresentaremos igualmente as sugestões dadas por um conjunto de 10 crianças a frequentar o 4.º ano de escolaridade perante a administração preliminar das escalas.

Na aplicação do QAP (Questionário de Avaliação da Personalidade), as crianças levantaram algumas dúvidas relativamente à opção de resposta “*Quase*

Sempre Verdadeiro”, tendo sugerido a utilização do termo “*Frequentemente Verdadeiro*”. O grupo de crianças do 4.º ano (Pires, 2009) consideraram que o “*Quase*” nas opções de resposta era confuso, sugerindo a sua eliminação e substituição por “*Sempre Verdadeiro*” e “*Nunca Verdadeiro*”. As restantes sugestões apresentadas foram as seguintes:

a) No item 1, foram levantadas algumas dúvidas relativamente para com o termo “*desagradável*”, questionando se seria o mesmo que “ser mau para as outras pessoas”. As crianças do 4.º ano não perceberem o que se pretendia, pedindo mais explicações sobre o “*pensar em lutar ou ser desagradável*”.

b) No item 4, sugeriram a formulação alternativa “*eu sinto que sei fazer as coisas tão bem como a maior parte das pessoas*”, relativamente à formulação original. As crianças do 4.º ano também tiveram algumas dificuldades em compreender este item;

c) No item 5, solicitaram exemplos sobre o “*que sinto*”;

d) No item 14, algumas crianças também solicitaram pequenos exemplos de “*Perigos*”;

e) No item 16, sugeriram que a frase original passasse a ter a seguinte formulação: “*quando estou infeliz, gosto de resolver os meus problemas sem a ajuda de ninguém*”;

f) No item 17, sugeriram a formulação “*quando conheço alguém pela primeira vez penso que ele/ela é melhor do que eu*”, relativamente à formulação original;

g) No item 22, sugeriram a troca de “*troça*” por “*gozo*”, devendo o item passar a ter a seguinte formulação: “*eu gozo com as pessoas que fazem coisas estúpidas*”. As crianças do 4.º ano sugeriram “*eu faço troça das pessoas que fazem as coisas mal*” ou “*(...) das pessoas que não fazem as coisas bem*”.

h) No item 25, solicitaram para explicar o termo “*falhado*”, tendo chegado à conclusão que falhado é “*não saber fazer nada de jeito*”;

i) No item 30, tiveram alguma dificuldade em perceber o termo

“encorajado”;

j) No item 33, demonstraram dúvidas sobre: “*mostrar*” o quê e a quem (formulação original). Este item também se revelou confuso para as crianças a frequentar o 4.º ano de escolaridade;

k) No item 36, o termo “*temperamento*” também levantou dúvidas para os dois grupos de crianças, desconhecendo muitos o seu significado.

No que diz respeito à Percepção da Atitude do Pai/da Mãe (PAP/PAM), as crianças apresentaram as seguintes sugestões:

a) No item 1, sugeriram a substituição da palavra “*simpáticas*” por “*boas*”, quer no grupo do 5.º/6.º ano, quer no do 4.º ano;

b) No item 5, desconheciam o significado do termo “*estorvo*”, tendo sugerido a seguinte formulação alternativa “*Vê-me como alguém que só atrapalha*” (grupo 5.º/6.º ano) e a substituição de “*estorvo*” por “*chato*” (grupo do 4.º ano);

c) No item 6, o termo “*severamente*” levantou muitas dúvidas quanto ao seu significado entre as crianças do 4.º ano;

d) No item 10, a palavra “*desagradável*” gerou pedidos de explicação por parte do grupo do 4.º ano;

e) No item 12, sugeriram a substituição do termo “*querido*” por “*amado*”;

f) No item 14, pediram a alteração da frase para “*faz os possíveis para magoar-me e ofender-me*”, tendo o grupo do 4.º ano sugerido que “*ferir*” fosse substituído por “*magoar*”;

g) O item 23 também levantou dúvidas no grupo do 5.º ano, mas não apresentaram alternativas;

h) Foi considerado que o “*Quase*” nas opções de resposta era confuso, sugerindo a sua eliminação e substituição por “*Sempre Verdadeiro*” e “*Nunca Verdadeiro*”.

De acordo com as sugestões facultadas pelos sujeitos do 5.º e 6.º ano (12) e do 4.º ano (10), as versões utilizadas junto da amostra deste estudo correspondem às constantes no anexo.

2.5. Procedimentos

Os dados foram recolhidos entre Janeiro e Maio de 2009, em ambiente de sala de aula, de forma colectiva e num único momento. As instruções foram lidas em voz alta antes do início da aplicação, tendo sido dada a oportunidade para o esclarecimento de dúvidas. Para além da administração das escalas, foram recolhidos alguns dados sócio-biográficos (Ficha Sócio-Biográfica) junto do/a Director/a de Turma. Os dados pessoais recolhidos foram os seguintes: idade de ambos os progenitores, língua materna, grau de escolaridade, situação laboral, ocupação e o estatuto marital (cf. Anexo 6). No processo de recolha de informações foi assegurado a confidencialidade dos dados.

Por sugestão dos/as Directores/as de Turma, a autora do presente estudo não esteve presente durante a administração dos instrumentos de recolha de dados, uma vez que os/as alunos/as poderiam associar esta presença a alguma actividade relacionada com os Serviços de Psicologia e Orientação da Escola.

Assim, cada Director/a de Turma, isoladamente ou com a colaboração de outro/a colega familiarizado/a com os procedimentos da pesquisa, administrou os questionários aos/às alunos/as durante os tempos lectivos da Área de Projecto e/ou Formação Cívica. Os/as participantes completaram os quatro questionários durante um período de tempo que durou, em média, 100 minutos.

O questionário de Avaliação da Conduta do/a Aluno/a foi preenchido pelo/a Director/a de Turma, uma vez que representa a opinião dos elementos do Conselho de Turma.

3. Resultados

De seguida serão apresentados os dados relacionados com a validade psicométrica das escalas utilizadas.

3.1. Características Psicométricas das Escalas

As análises factoriais e da consistência interna das adaptações portuguesas das cinco escalas aplicadas foram realizadas de acordo com as indicações dos/as autores/as das versões originais. Assim, cada subescala abarca os itens teoricamente formulados para serem incluídos nas respectivas subescalas.

Como já foi mencionado, o nosso estudo encontra-se a ser realizado em simultâneo com o estudo de Pires (2010) e, como tal, as características psicométricas das escalas foram obtidas a partir da junção das amostras do referido estudo e do nosso.

3.1.1. Escala “*As Pessoas da Minha Vida*” - PMV

3.1.1.1. Análise Factorial

A estrutura factorial das questões da Escala “*As Pessoas da Minha Vida*” foi avaliada pela Análise Factorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extracção dos factores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação oblíqua. Os factores comuns retidos foram aqueles que apresentavam uma saturação superior a 1. Para avaliar a validade da AFE utilizou-se o critério KMO (KMO = 0.75 – média) e a significância do teste de Bartlett ($p=0.00$) (Tabela 9). A AFE convergiu para uma solução com 8 componentes principais que explicam 62.47% da variância total. Como esta solução se afastava muito da solução de 4 componentes encontrada pela autora

da versão original (Harter, 1985), procedeu-se a uma segunda análise factorial forçando-se a extracção de 4 componentes (Tabela 10).

Tabela 9: KMO e Teste de Bartlett - PMV

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.75
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1139.07
	Df	276
	Sig.	.00

No total, as quatro componentes explicam 42.20% da variância total: a primeira componente explica 20.5%, a segunda explica 8.4%, a terceira explica 6.9% e a quarta explica 6.4% (Tabela 10).

Tabela 10: Variância Total Explicada - PMV

Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation	
Total	% of Variance	Cumulative %	Total
4.92	20.51	20.51	3.52
2.01	8.36	28.88	2.99
1.66	6.90	35.78	2.85
1.54	6.42	42.20	2.42

A configuração das correlações das questões com as componentes extraídas pode ser observada na Tabela 11. Enquanto a autora da versão original apresenta dados a partir dos quais emergem 4 subescalas, no nosso estudo isso não é tão evidente. No entanto, a primeira componente integra questões essencialmente relacionadas com a subescala “Amigos/as” (20, 24, 16 e 12), a segunda com a subescala “Professores/as” (11, 3, 7 e 15), a terceira com a subescala “Pais” (13, 17, 9 e 21) e a quarta componente com a subescala “Colegas” (6, 14 e 2). Em todo o caso, a inclusão de itens que teoricamente deveriam pertencer a outras subescalas impõe a necessidade do prosseguimento dos estudos com vista ao refinamento da adaptação portuguesa utilizada.

Tabela 11: Pattern Matrix (Rotação Oblíqua) - PMV

	Componentes			
	1	2	3	4
F20	.73			
F24	.64			
F16	.56			
C22	.54			
T19	.52	-.40		
C18	.42		-.34	
C10	.41			.37
F12	.33		.33	
T11		-.75		
T3		-.74		
T7		-.60		
T15		-.48		
P1		-.39		.32
P5*				
P13			.72	
P17			.62	
F4			.53	
P9		-.32	.51	
F8			.48	.36
T23			.39	
P21			.30	
C6				.77
C14				.7
C2				.40

*P5 – o valor é inferior a 0.30. Todos os valores inferiores a 0.30 não estão apresentados para que a Tabela seja facilmente interpretável.

No presente estudo optou-se por considerar a inclusão dos itens propostos pela autora da escala original nas respectivas subescalas.

As correlações entre as subescalas revelam valores positivos, moderados e significativos, semelhantes aos encontrados pela autora, tendo-se igualmente verificado uma correlação mais elevada entre as subescalas “Amigos/as” e “Colegas” (0.47) (Tabela 12).

Tabela 12: Correlações entre as Subescalas - PMV

	Pais	Colegas	Professores/as
Colegas	.37*		
Professores/as	.39*	.42*	
Amigos/as	.45*	.47*	.39*

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3.1.1.2. Consistência Interna

A consistência interna das subescalas do PMV foi analisada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach. Os valores encontrados (Tabela 13), variam entre 0.61 na subescala “Colegas” e 0.70 na subescala “Professores/as”, valores que podem ser considerados como razoáveis, mas inferiores aos valores obtidos pela autora numa amostra de crianças do 3.º ao 6.º ano de escolaridade (Tabela 13).

Tabela 13: Consistência Interna - PMV

Subescalas	Cronbach's Alpha	Harter, 1985
Pais	.65	.82
Colegas	.61	.79
Amigos/as	.68	.81
Professores/as	.70	.72

3.1.1.3. Correlação Item-Subescala

Na Tabela 14 é possível verificar a correlação item-total da escala o valor do Alpha caso o item fosse eliminado. Podemos observar que na escala “Colegas” o item C10 apresenta uma correlação baixa com a escala, no entanto o valor de Alpha não iria sofrer alterações significativas com a eliminação de qualquer uma das 6 questões. Na escala “Professores/as”, verificamos que o item que apresenta uma menor correlação com a escala é o T23, mas mais uma vez o Alpha da escala não sofreria alterações significativas com a eliminação deste

item. Na escala “Amigos/as” e na escala “Pais” o mesmo se passa no que diz respeito ao Alpha.

Tabela 14: Correlação Item-Subescala - PMV

Col.	a)	b)	Prof.	a)	b)	Amig.	a)	b)	Pais	a)	b)
C2	.35	.56	T3	.45	.66	F4	,38	,64	P1	,39	,60
C6	.35	.56	T7	.39	.68	F8	,35	,65	P5	,31	,63
C10	.14	.55	T11	.56	.63	F12	,45	,62	P9	,46	,58
C14	.38	.56	T15	.48	.65	F16	,35	,66	P13	,50	,56
C18	.29	.58	T19	.46	.65	F20	,46	,61	P17	,32	,62
C22	.32	.57	T23	.32	.69	F24	,47	,61	P21	,33	,63

a) Correlação Item-Total;

b) Cronbach's Alpha se item eliminado

3.1.1.4 Dados Descritivos

Foram preenchidos 153 questionários PMV (Pessoas da Minha Vida). A pontuação mais baixa obtida na subescala “Pais” foi de 12 valores obtida por 1.3% da amostra, correspondente a duas crianças. Cerca de 39.9% da amostra (61 Crianças) obteve a pontuação de 24 Valores, sendo esta a pontuação mais alta.

Na subescala dos/as “Professores/as”, somente um sujeito obteve a pontuação mínima (7 valores), enquanto 15% dos sujeitos obteve a pontuação máxima (24 valores).

Na subescala dos/as “Amigos/as”, a pontuação mínima foi de 11 valores (obtidos por um único sujeito) e a máxima de 24 valores (correspondente a 29 sujeitos (19% da amostra)).

Tabela 15: Frequências da Escala PMV

	Valid	Missing	Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Parents	153	0	21.73	23.00	3.087	12.00	24.00
Class	153	0	19.09	19.00	2.941	10.00	24.00
Teacher	153	0	20.07	20.00	3.199	7.00	24.00
Friends	153	0	19.52	20.00	3.479	11.00	24.00

3.1.2. Escala da “Avaliação da Conduta do/a Aluno/a” – ACA

3.1.2.1. Análise Factorial

Os indicadores de validade para a Análise Factorial Exploratória são excelentes, KMO=0.95 e teste de Bartlett p=0.00 (Tabela 16).

Tabela 16: KMO e Teste de Bartlett - ACA

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,95
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5516.94
	Df	153
	Sig.	,00

A AFE inicial com rotação Varimax convergiu para uma solução com dois factores (Tabela 17) pelo que se realizou uma nova análise factorial forçando a extracção de três factores tal como obtido por Rohner em 1985.

Tabela 17: Rotated Component Matrix - ACA

	Componentes	
	1	2
ACA4	,95	
ACA15	,93	
ACA14	,92	
ACA11	,92	
ACA6	,92	
ACA2	,91	
ACA9	,91	
ACA18	,90	
ACA12	,89	
ACA16	,88	
ACA10	,88	
ACA13	,87	
ACA5	,87	
ACA17	,82	
ACA1	,82	
ACA3	,79	
ACA7	,78	
ACA 8		,96

Tabela 18: Matriz com Rotação Varimax - ACA

	Componentes		
	1	2	3
ACA13	,88	,30	
ACA6	,84	,43	
ACA18	,81	,43	
ACA15	,79	,51	
ACA10	,78	,43	
ACA5	,72	,49	
ACA4	,71	,63	
ACA11	,68	,62	
ACA12	,66	,60	
ACA3	,64	,48	
ACA17	,59	,58	
ACA7		,86	
ACA2	,58	,72	
ACA16	,58	,69	
ACA9	,62	,67	
ACA14	,64	,67	
ACA1	,51	,67	
ACA8			,95

A configuração das três componentes da ACA obtidas afasta-se muito da configuração obtida por Rohner (agressiva, disruptiva e académica) (1985, cit. in Rohner, 2009). O primeiro factor abarca maioritariamente comportamentos disruptivos e o segundo factor comportamentos agressivos, embora não correspondam inteiramente aos itens originalmente agrupados nestas dimensões. Os itens que originalmente correspondiam à dimensão académica (3 e 12), emergem inseridos no primeiro factor (comportamentos disruptivos). O terceiro factor contempla apenas um item (8), “Rouba”, cujo conteúdo não é associado aos comportamentos disruptivos, tal como na versão original da escala. Deste modo, os dados obtidos apontam mais para a existência de uma dimensão predominante que contempla os comportamentos disruptivos e agressivos (Tabela 17) e uma segunda dimensão que diferencia o acto de roubar. A dimensão referente aos comportamentos disruptivos e agressivos explica 82.3% da variância global (Tabela 19).

Tabela 19: Variância Total Explicada - ACA

Extraction Loadings	Sums of Squared		Rotation
	%	of Cumulative	
Total	Variance	%	Total
13.79	76.61	76.61	7.89
1.02	5.64	82.25	5.94
.58	3.24	85.49	1.56

3.1.2.2. Consistência Interna

O valor do coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach do questionário TESC obtido no nosso estudo (0.98) pode ser considerado excelente e está em consonância com o obtido pelo autor (Rohner, 1985; Rohner *et. al*, 2009) (Tabela 20).

Tabela 20: Consistência Interna - ACA

Subescalas	Cronbach's Alpha	Rohner, 1985
TESC	,98	,98

3.1.2.3. Dados Descritivos

Na Avaliação da Conduta do/a Aluno/a 82 sujeitos, equivalente a 53.6% da amostra, obtiveram a pontuação mínima de 18 valores, indicando a ausência de comportamentos disruptivos em contexto sala de aula. Por sua vez, só uma criança obteve pontuação máxima no referido questionário.

Tabela 21: Frequências da ACA

	Valid	Missing	Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum
ACA	153	0	26.70	18.00	15.72	18.00	84.00

3.1.3. Escala “Percepção da Atitude do Pai /da Mãe” – PAP/PAM

3.1.3.1. Análise Factorial

Os indicadores de validade de Análise Factorial Exploratória da “Percepção da Atitude da Mãe” - PAM são bons, KMO = 0.90 e Teste de Bartlett $p=0.00$ (Tabela 22).

Tabela 22: KMO e Teste de Bartlett - PAM

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,90
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2292,16	
	Df		276
	Sig.		,00

A AFE inicial da PAM com rotação Obliqua convergiu para uma solução com quatro factores (Tabela 23) pelo que se realizou uma nova análise factorial

Ajustamento Pessoal e Académico dos/as Pré-adolescentes: Impacto da Aceitação versus Rejeição Parental e do Suporte Social Percepcionados

forçando a extracção de dois factores tal como a obtida pelos autores. No total, estas duas componentes explicam 49.44% da variância total (35.7% e 13.7%, respectivamente) e a correlação dos itens com as componentes configuram, de forma genérica, a distinção da hostilidade/rejeição e da aceitação/afectuosidade (Tabela 25).

Tabela 23: Pattern Matrix (Rotação Obliqua) – Versão PAM

	Componentes			
	1	2	3	4
Hostilidade6-Mãe	,76			
Indiferença6-Mãe	,75	,32		
Hostilidade4-Mãe	,72		,38	
Hostilidade5-Mãe	,72		,34	
Indiferença3-Mãe	,71			
Hostilidade3-Mãe	,66	,33		
Afectuosidade7-Mãe	-,63	,58		
RejeiçãoInd.1-Mãe	,63	,34	-,40	
RejeiçãoInd4-Mãe	,62	,40	,31	
Indiferença5-Mãe	,61			
Indiferença2-Mãe	,61			
Hostilidade1-Mãe	,61	,38	-,36	
Hostilidade2-Mãe	,58	,41		
RejeiçãoInd.2-Mãe	,58	,40		
RejeiçãoInd.3-Mãe	,56			
Afectuosidade5-Mãe	-,53	,40		-,39
Indiferença4-Mãe	,53	-,47		
Indiferença1-Mãe	,52		-,46	
Afectuosidade3-Mãe	-,49	,37		,33
Afectuosidade4-Mãe	-,41	,39		
Afectuosidade8-Mãe	-,49	,62		
Afectuosidade1-Mãe	-,49	,58		,42
Afectuosidade2-Mãe	-,50	,54	,37	
Afectuosidade6-Mãe	-,47	,40		-,49

Tabela 24: Variância Total Explicada - PAM

Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation	
Total	% of Variance	Cumulative %	Total
8.58	35.74	35.74	6.81
3.29	13.70	49.44	5.06

Tabela 25: Pattern Matrix (Rotação Oblíqua) - Versão PAM

	Componentes	
	1	2
Indiferença6-Mãe	,81	
RejeiçãoInd.4-Mãe	,77	
Hostilidade2-Mãe	,75	
Hostilidade3-Mãe	,75	
RejeiçãoInd.2-Mãe	,75	
Hostilidade1-Mãe	,74	
RejeiçãoInd.1-Mãe	,73	
Hostilidade4-Mãe	,65	
Indiferença3-Mãe	,62	
Hostilidade5-Mãe	,60	
Indiferença2-Mãe	,58	
Indiferença1-Mãe	,57	
Indiferença5-Mãe	,56	
Hostilidade6-Mãe	,55	-,37
RejeiçãoInd.3-Mãe	,53	
Afectuosidade7-Mãe		,85
Afectuosidade8-Mãe		,82
Afectuosidade1-Mãe		,78
Afectuosidade2-Mãe		,75
Indiferença4-Mãe		-,69
Afectuosidade5-Mãe		,62
Afectuosidade6-Mãe		,60
Afectuosidade3-Mãe		,57
Afectuosidade4-Mãe		,56

A análise factorial com rotação oblíqua realizada sobre a matriz de correlação da PAP convergiu para duas componentes principais (Tabela 26) que explicam 57.8% da variância total. As correlações dos itens com as componentes configuram com a solução encontrada pelos autores de hostilidade/rejeição e aceitação/afectuosidade, conforme se pode confirmar na Tabela 27.

Tabela 26: Variância Total Explicada - PAP

Extraction Loadings	Sums of Squared		Rotation Total
	% of Total Variance	Cumulative %	
10.34	43.06	43.06	9.64
3.54	14.76	57.82	6.52

Tabela 27: Pattern Matrix (Rotação Oblíqua) -Versão PAP

	Componentes	
	1	2
Hostilidade4-Pai	,87	
RejeiçãoInd.1-Pai	,86	
Hostilidade3-Pai	,83	
Hostilidade1-Pai	,82	
Hostilidade2-Pai	,82	
RejeiçãoInd.4-Pai	,79	
Indiferença6-Pai	,78	
RejeiçãoInd.2-Pai	,78	
Indiferença3-Pai	,76	
Hostilidade5-Pai	,74	
Hostilidade6-Pai	,70	
RejeiçãoInd.3-Pai	,68	
Indiferença2-Pai	,66	
Indiferença5-Pai	,62	
Indiferença1-Pai	,55	
Afectuosidade5-Pai		,83
Afectuosidade6-Pai		,78
Afectuosidade2-Pai		,77
Indiferença4-Pai		-,77
Afectuosidade3-Pai		,76
Afectuosidade7-Pai		,75
Afectuosidade4-Pai		,72
Afectuosidade8-Pai		,62
Afectuosidade1-Pai		,56

3.1.3.2. Consistência Interna

Os valores do coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach para cada uma das subescalas de ambas as versões portuguesas do PARQ utilizadas no nosso estudo (Mãe-PAM e Pai-PAP) não divergem muito dos valores da versão original (Rohner, 1975), oscilando entre .73 e .99 (Tabela 28).

Tabela 28: Consistência Interna: PARQ (PAM/PAP)

Subescalas	Cronbach's Alpha (Mãe)	Cronbach's Alpha (Pai)	(Rohner, 1975) (versão Mãe)
Afectuosidade	,99	,89	,90
Indiferença	,73	,81	,77
Hostilidade	,83	,88	,87
Rejeição	,73	,83	,72
Total	,79	,83	,82

8.1.3.3. Correlação Item-Subescala

Na Tabela 29 podemos verificar a correlação item-escala da PAM. Podemos observar que na subescala Afectuosidade todos os itens apresentam uma correlação moderada com a escala. O Alpha seria influenciado de forma negativa com a eliminação de alguma das 5 questões que compõem a escala. No que diz respeito à subescala da Indiferença verificamos que o item 4 apresenta a mais baixa correlação com a escala e caso o item fosse eliminado o Alpha sofreria uma ligeira subida. Na subescala Hostilidade todos os itens apresentam uma correlação moderada com a escala, mas o Alpha não sofreria alterações positivas com a eliminação de algum dos itens. Por último, na escala da Rejeição verificamos que os itens apresentam uma correlação moderada.

Tabela 29: Correlação Item-Subescala - PAM

Afect.	a)	b)	Ind.	a)	b)	Host.	a)	b)	Rej.	a)	b)
1	,58	,76	1	,46	,76	1	,57	,78	1	,50	,67
2	,64	,74	2	,60	,73	2	,57	,77	2	,62	,62
3	,50	,77	3	,59	,73	3	,61	,76	3	,44	,44
4	,44	,78	4	,31	,79	4	,64	,75	4	,53	,53
5	,52	,77	5	,57	,73	5	,59	,77			
			6	,63	,72						

a) Correlação Item-Total;

b) Cronbach's Alpha se item eliminado

3.1.3.4. Dados Descritivos

Na subescala da afectuosidade da PAP a pontuação mais baixa obtida foi a de 9 valores para 0.7% da amostra (o correspondente a um sujeito). A pontuação mais alta foi a de 32 valores (45% da amostra). No que diz respeito à subescala da Hostilidade de PAP, a pontuação mínima foi a de 4 valores (0.7% da amostra) e a máxima de 24 valores (1.3% da amostra). A pontuação mais frequente foi a de 6 valores para 41.8% da amostra. A pontuação mais frequente na subescala Indiferença foi a de 6 valores (22.2% da amostra – 34 sujeitos), a pontuação mínima foi de 2 valores (0.7% da amostra) e a máxima de 24 valores (0.7% da amostra). Por último, a escala da rejeição obteve 4 valores como pontuação mínima (44.4%) e a pontuação máxima de 16 valores (2.0%) (Tabela 30).

Na subescala da Afectuosidade de PAM, a pontuação mais baixa foi de 11 valores (0.7% da amostra) e 32 valores foi a pontuação mais elevada e a mais frequente (47.1% da amostra). Na subescala de Hostilidade, a pontuação mínima de 6 valores foi a mais frequente, abarcando um total de 72 sujeitos (47.1%). Na subescala da Indiferença, a pontuação mínima (6 valores) foi a mais frequente (52%). Na subescala da Rejeição, 50.3% da amostra obteve a pontuação mínima de 4 valores (Tabela 30).

No Questionário da Percepção da Atitude da Mãe (PAM) 45.8% da amostra obteve a pontuação máxima (32 valores) na subescala da Afectuosidade de PAM, revelando que as crianças percebem índices positivos de aceitação por parte da mãe. No Questionário da Percepção da Atitude do Pai (PAP), a pontuação máxima na subescala da Afectuosidade foi alcançada por 28.8% da amostra, demonstrando que o pai não é percebido como sendo tão afectuoso como a mãe.

Tabela 30: Frequências da PAM e da PAP

	<u>Valid</u>	<u>Missing</u>	<u>Mean</u>	<u>Median</u>	<u>Std. Deviation</u>	<u>Minimum</u>	<u>Maximum</u>
Afec-PAM	152	1	29.34	31.00	3.85	11.00	32.00
Host-PAM	152	1	8.58	7.00	3.91	6.00	24.00
Ind-PAM	152	1	9.14	8.00	3.75	6.00	24.00
REJ-PAM	152	1	5.81	4.00	2.83	4.00	22.00
Total-PAM	152	1	53.12	50.00	9.11	39.00	96.00
Afec-PAP	149	4	28.04	30.00	4.80	9.00	32.00
Host-PAP	149	4	8.99	7.00	4.63	4.00	24.00
Ind-PAP	149	4	10.40	9.00	4.52	2.00	24.00
REJ-PAP	149	4	6.42	5.00	3.34	4.00	16.00

3.1.4. Escala “*Questionário de Avaliação da Personalidade*” - QAP

3.1.4.1. Análise Factorial

Os indicadores de validade de Análise Factorial Exploratória são médios, $KMO=0.78$ e Teste de Bartlett $p=0.00$ indica-nos que podemos rejeitar a hipótese da nossa matriz de correlações ser igual à matriz identidade.

A análise factorial com rotação oblíqua realizada sobre a matriz de correlação convergiu para 11 componentes principais que explicam 60.98% da variância total, pelo que se procedeu a uma segunda AFE forçando a extracção de 6 componentes principais, para comparar os nossos valores com a solução obtida pelos/as autores/as. As seis componentes principais explicam no total 46.1% da variância (Tabela 31). A primeira explica 17.9% (autores, 19.6%), a segunda 10% (11.8%), a terceira 5.2% (6.1%), a quarta 4.7% (5.8%), a quinta 4.3% (4.6%) e a sexta 4.00% (4.2%).

Tabela 31: Variância Total Explicada - QAP

Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
Total	% of Variance	Cumulative %	Total
7.51	17.89	17.89	5.30
4.24	10.09	27.97	2.55
2.17	5.17	33.14	4.51
1.96	4.66	37.80	4.71
1.82	4.33	42.14	2.34
1.68	4.01	46.14	3.40

Os factores identificados pelos/as autores/as foram: 1) auto-avaliação (auto-estima e auto-adequação), 2) não interpretável, 3) dependência, 4) hostilidade/agressão, 5) instabilidade emocional e 6) negativismo. A configuração dos nossos factores indica-nos que podemos designar o factor I como hostilidade/agressão, o factor II como instabilidade emocional, o factor III, como negativismo e o factor V como dependência. Os restantes factores IV e VI resultam de um aglomerado de questões são dificilmente interpretáveis. Deste modo, os cinco factores decorrentes da análise factorial da escala original não foram totalmente identificados na versão portuguesa utilizada. Nas análises posteriores, optou-se por considerar as subescalas de acordo com o modelo conceptual original, abarcando os respectivos itens concebidos para cada uma das subescalas (Hostilidade/Agressão; Dependência; Auto-Estima Negativa; Auto-Adequação Negativa; Inresponsividade Emociona; Instabilidade Emocional e Negativismo).

Tabela 32 - Pattern Matrix (Rotação Oblíqua) - QAP

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
Hostilidade2	,73					
Hostilidade5	,63					
Hostilidade3	,58					
Instab.Emocional2	,56					
Instab.Emocional4	,,56			-,30		
Hostilidade4	,54					
Hostilidade6	,50					
Hostilidade1	,49					
Negativismo2	,34					
Instab.Emocional3		,73				
Instab.Emocional1		,65				
Dependência2		,36				-,33
Inresp.Emocional2		-,31				
Dependência5		,31				
Negativismo3			,74			
Negativismo1			,69			
AutoEstimaNeg5			,61			
Negativismo6			,59			
Negativismo4		-,30	,56			
AutoEstimaNeg1			,55			
AutoEstimaNeg6			,44	-,33		
Negativismo5		,35	,43			
AutoEstimaNeg3				-,66		
AutoAdeq.Neg5		,30		-,66		
Inresp.Emocional5				-,57		
Inresp.Emocional1				-,56		
AutoAdeq.Neg2				-,52		
AutoEstimaNeg2				-,49		
AutoAdeq.Neg4		,35		-,45		
Inresp.Emocional3		,31		-,44		
Instab.Emocional5				,42		
Dependência1					,75	
Dependência6					,68	
Dependência4		,44			,53	
AutoAdeq.Neg1			,32		,38	,37
AutoAdeq.Neg3						,71
AutoAdeq.Neg6						,66
Inresp.Emocional6		,37				,51
AutoEstimaNeg4						,48
Dependência3						,37
Instab.Emocional6						-,33
Inresp.Emocional4						,31

3.1.4.2. Consistência Interna

Os valores do coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach do QAP, obtidos no nosso estudo estão em consonância com os obtidos pelos/as autores/as e variam entre um mínimo de 0.50 (Inresponsividade Emocional) e um máximo de 0.72 (hostilidade/agressão).

Tabela 33 – Consistência interna - QAP

Subescalas	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha (autores)
Hostilidade/agressão	,72	,66
Dependência	,42	,47
Auto-estima negativa	,66	,66
Auto-adequação negativa	,66	,63
Inresponsividade emocional	,50	,46
Instabilidade emocional	,53	,52
Negativismo	,72	,74

3.1.4.3. Correlação Item-Subescala

A Tabela 34 contém os valores da correlação entre os itens e o total da respectiva subescala do Questionário de Avaliação da Personalidade, verificando-se que na subescala Hostilidade/Agressão (H/A) os itens apresentam uma correlação fraca a moderada com a subescala. O item 16 da subescala Dependência (D) apresenta uma correlação negativa com a subescala e a sua eliminação aumenta o Alpha da subescala. Os itens 17 e 24 da subescala Auto-Adequação Negativa (AAN) apresentam uma correlação fraca com a subescala. Na subescala de Auto-Adequação Negativa (AAN) os itens 4, 18, 32 e 39 apresentam uma correlação fraca com a subescala. Todos os itens da subescala de Inresponsividade Emocional (IR) apresentam correlação fraca. Por sua vez, na escala Instabilidade Emocional (INS) verificamos que o item 34 apresenta correlação negativa com a subescala e se o item for eliminado o Alpha da escala aumenta ligeiramente. Por último, na subescala Negativismo (N) verificamos que

a correlação dos itens-total varia entre a correlação fraca a moderada.

Estes dados apontam para a necessidade de se proceder a novos estudos de adaptação da escala.

Tabela 34 - Correlação Item-Subescala – QAP

H/A	a)	b)	D	a)	b)	AEN	a)	b)	AAN	a)	b)	IR	a)	b)	INS	a)	b)	N	a)	b)
1	,40	,70	2	,29	,31	3	,48	,59	4	,27	,64	5	,20	,34	6	,36	,38	7	,37	,71
8	,50	,68	9	,27	,36	10	,48	,58	11	,54	,54	12	,18	,35	13	,42	,34	14	,48	,68
15	,46	,69	16	-,15	,61	17	,29	,66	18	,40	,60	19	,10	,40	20	,31	,41	21	,43	,69
22	,45	,69	23	,44	,27	24	,27	,66	25	,47	,57	26	,27	,31	27	,26	,43	28	,48	,68
29	,46	,69	30	,19	,38	31	,44	,60	32	,32	,63	33	,20	,34	34	-,06	,58	35	,51	,67
36	,50	,67	37	,44	,22	38	,41	,61	39	,29	,64	40	,19	,35	41	,22	,45	42	,50	,68

a) Correlação item-total

b) Cronbach's Alpha se o item for eliminado

3.1.4.4. Dados Descritivos

A pontuação mais baixa obtida na subescala Hostilidade foi a de 6 valores (3.9% da amostra, equivalente a 6 crianças da amostra), sendo a mais alta de 23 (obtida apenas por um único sujeito), a pontuação mais frequente foi a de 9 valores (13.7%) da amostra. 50.3% dos sujeitos obtiveram uma pontuação inferior a 10 valores (Tabela 35).

Na subescala Dependência verificamos que a pontuação mais alta foi de 13 valores (0.7%) e a mais alta de 24 valores (também com a mesma percentagem). A pontuação com maior percentagem foi a de 20 valores (20.9%). 59.5% da amostra obteve uma pontuação igual ou inferior a 20 valores.

Na subescala Auto-Estima Negativa tem como pontuação mais baixa 6 valores (4.6% da amostra, 7 questionários) e a mais alta com 24 valores (0.7% da amostra, 1 questionário). 17.% da amostra obteve 10 valores e 52.5% da amostra obteve resultados iguais ou inferiores a 11 valores.

Na subescala Auto-Adequação Negativa a pontuação mais baixa foi a de 3

valores (2% da amostra, 3 questionários) e a pontuação mais alta de 21 valores (0.7% da amostra). A pontuação com maior percentagem foi a de 14 valores (17.6% da amostra), seguida de 11 e 15 valores (ambos com 13.1%).

Na subescala Irresponsividade Emocional verificamos que a pontuação mais alta obtida é de 35 valores, seguida de 21 valores (ambos com 0.7%), a pontuação com maior percentagem foi de 13 valores (com um total de 16.3%). A pontuação mais baixa, 6 valores, foi obtida em 4 questionários (2.6%). 50.3% da amostra obteve uma pontuação igual ou inferior a 12 valores.

Na subescala Instabilidade Emocional a pontuação de 8, 9, 10, 22 e 24 valores obteve um total de 0.7% da amostra (1 questionário), sendo o 8 o mínimo obtido e 24 o máximo. A pontuação mais frequente foi a de 17 valores (16.3%). 62.7% da amostra obteve uma pontuação igual ou inferior a 16 valores.

Na subescala de Negativismo, a pontuação mais baixa foi a de 6 valores (7.2%) e a mais alta de 21 valores (1.3%), a mais frequente de 8 e 9 valores com 11.8% da amostra. 5.3% da amostra obteve valores inferiores a 11 valores.

Tabela 35 – Dados Descritivos - QAP

	Valid	Missing	Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Hostilidade	153	0	11.33	10.00	3.70	6.00	23.00
Dependência	153	0	19.92	20.00	2.52	13.00	32.00
AutoEstNeg	153	0	11.56	11.00	3.20	6.00	24.00
AutoAdeqNeg	153	0	13.03	14.00	3.03	6.00	21.00
InrespEmoc	153	0	12.31	12.00	3.36	6.00	35.00
Negativismo	153	0	11.48	11.00	3.45	6.00	21.00
Instab.Emoc	153	0	15.59	16.00	2.67	8.00	24.00
Total	153	0	95.63	96.00	15.04	62.00	149.00

3.2. Relação entre as Variáveis

3.2.1. Ajustamento Psicológico, Aceitação/Rejeição Parental e Suporte Social

A forma como os resultados foram analisados está relacionada com os objectivos do estudo e as recomendações dadas pelos coordenadores do Projecto IFARP decorrente da *PARTheory* (Rohner, 2010).

A análise das correlações entre variáveis decorrentes dos instrumentos utilizados na recolha dos dados indica-nos o seguinte (Tabela 36):

- O ACA (desajustamento do comportamento do/a aluno/a segundo a percepção dos/as Professores/as) relaciona-se de forma positiva e significativa com o PAM, PAP e QAP e de forma negativa e significativa com as subescalas Amigos/as e Pai/Mãe da PMV. Deste modo, o nível de desajustamento percebido pelo/a professor/a associa-se positivamente à percepção de rejeição paterna e materna e ao desajustamento psicológico, e negativamente ao nível de suporte social por parte dos/as amigos/as e do pai e da mãe.

- O PAM (nível de rejeição materna) correlaciona-se de forma positiva e significativa com o PAP (nível de rejeição paterna), o QAP (nível de desajustamento psicológico) e com o AC. As correlações com as subescalas do PMV Amigos/as, Professores/as e Colegas são negativas e significativas. Deste modo, o nível de percepção de rejeição materna está associada positivamente à percepção de rejeição paterna, ao desajustamento percebido pelos/as professores/as e ao desajustamento psicológico. Por sua vez, associa-se de forma negativa, ao nível de suporte social dos/as Amigos/as, Professores/as, Pai/Mãe e Colegas;

- O PAP correlaciona-se de forma positiva e significativa com o PAM, o ACA e QAP. As correlações com a subescala Amigos/as, Professores/as e Colegas da PMV são negativas e significativas. Assim, a percepção de rejeição paterna associa-se positivamente à percepção de rejeição materna, ao

desajustamento percebido pelos/as professores/as e ao desajustamento psicológico. A percepção de rejeição paterna associa-se negativamente ao suporte social dos/as Amigos/as, Professores/as e Colegas;

- O QAP correlaciona-se de forma positiva e significativa com o PAM, PAP e ACA, e de forma negativa e significativa com as subescalas Amigos/as, Colegas e Professores/as. Deste modo, o desajustamento psicológico associa-se positivamente à percepção de rejeição materna e paterna e ao desajustamento do/a aluno/a segundo a percepção dos/as Professores/as. Por sua vez, associa-se negativamente ao suporte social percebido por parte dos/as Amigos/as, Colegas e Professores/as.

Tabela 36 – Coeficientes de Correlação de Pearson

		Total QAP	Total PAP	Total PAM	Total Pais	Total Colegas	Total Prof	Total Amigos/as	ACA Total
Total	Correlation	1	.34**	.32**	-.33**	-.36**	-.28**	-.39**	.32*
QAP	Sig.(2-tailed)		.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Total	Correlation	.34**	1	.82**	-.30**	-.17*	-.21**	-.24**	.25**
PAP	Sig.(2-tailed)	.00		.00	.00	.04	.01	.00	.00
Total	Correlation	.32*	.82**	1	-.24**	-.18**	-.16*	-.21**	.25**
PAM	Sig.(2-tailed)	.00	.00		.00	.03	.05	.01	.00
Total	Correlation	-.33**	-.30**	-.24**	1	.37**	.39**	.45**	-.18*
Pai/MãePMV	Sig.(2-tailed)	.00	.00	.00		.00	.00	.00	.03
Total	Correlation	-.36**	-.17*	-.18**	.37**	1	.42**	.47**	-.05
ColegasPMV	Sig.(2-tailed)	.00	.04	.03	.00		.00	.00	.58
Total	Correlation	-.28**	-.21**	-.16*	.39**	.42**	1	.39**	-.17
ProfPMV	Sig.(2-tailed)	.00	.01	.04	.00	.00		.00	.03
Total	Correlation	-.39**	-.28**	-.21**	.45**	.47**	.39**	1	-.26**
Amigos/as	Sig.(2-tailed)	.00	.00	.01	.00	.00	.00		.00
ACA	Correlation	.32**	.25**	.25**	-.18*	-.05	-.17	-.26**	1
Total	Sig.(2-tailed)	.00	.00	.00	.03	.58	.03	.00	

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3.2.1.1. Diferenças em Função do Género

De acordo com o que podemos observar na Tabela 37, os sujeitos masculinos e femininos diferenciam-se significativamente nas seguintes variáveis:

- Os rapazes revelaram, em média, níveis significativamente mais

elevados de desajustamento comportamental segundo a percepção dos/as professores/as (ACA), de rejeição paterna percebida (PAP) e de desajustamento psicológico;

- As raparigas revelaram, em média, níveis significativamente mais elevados de suporte social por parte dos/as Amigos/as (PMV- Amigos/as) e dos/as Professores/as (PMV-Professores/as).

Tabela 37: Média obtida nos Totais de cada Escala em Função do Género

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	F	Sig.	t	P																																																																																																				
ACA	M	88	31.19	18.69	1.99	50.98	.00	5.13	.00																																																																																																				
	F	65	20.34	5.71	.71					PMV Amigos/as	M	88	18.78	3.59	.38	.86	.36	-3.11	.00	F	65	20.51	3.09	.38	PMV Prof.	M	88	19.49	3.19	.34	1.35	.25	-2.50	.01	F	65	20.77	3.05	.38	PMV Colegas	M	88	18,74	2.92	.31	.19	.66	-1.74	.08	F	65	19.57	2.93	.36	PMV Pai/Mãe	M	88	21.40	3.21	.34	.88	.35	-1.44	.15	F	65	22.12	2.91	.36	PAM	M	88	54.26	9.78	1.04	3.88	.05	1.62	.11	F	65	51.85	8.17	1.01	PAP	M	85	55.39	11.29	1.22	4.39	.04	2.06	.04	F	64	51.84	9.69	1.21	QAP	M	88	97.44	15.53	1.66	.01	.94	2.42	.02
PMV Amigos/as	M	88	18.78	3.59	.38	.86	.36	-3.11	.00																																																																																																				
	F	65	20.51	3.09	.38					PMV Prof.	M	88	19.49	3.19	.34	1.35	.25	-2.50	.01	F	65	20.77	3.05	.38	PMV Colegas	M	88	18,74	2.92	.31	.19	.66	-1.74	.08	F	65	19.57	2.93	.36	PMV Pai/Mãe	M	88	21.40	3.21	.34	.88	.35	-1.44	.15	F	65	22.12	2.91	.36	PAM	M	88	54.26	9.78	1.04	3.88	.05	1.62	.11	F	65	51.85	8.17	1.01	PAP	M	85	55.39	11.29	1.22	4.39	.04	2.06	.04	F	64	51.84	9.69	1.21	QAP	M	88	97.44	15.53	1.66	.01	.94	2.42	.02	F	65	91.32	15.36	1.91										
PMV Prof.	M	88	19.49	3.19	.34	1.35	.25	-2.50	.01																																																																																																				
	F	65	20.77	3.05	.38					PMV Colegas	M	88	18,74	2.92	.31	.19	.66	-1.74	.08	F	65	19.57	2.93	.36	PMV Pai/Mãe	M	88	21.40	3.21	.34	.88	.35	-1.44	.15	F	65	22.12	2.91	.36	PAM	M	88	54.26	9.78	1.04	3.88	.05	1.62	.11	F	65	51.85	8.17	1.01	PAP	M	85	55.39	11.29	1.22	4.39	.04	2.06	.04	F	64	51.84	9.69	1.21	QAP	M	88	97.44	15.53	1.66	.01	.94	2.42	.02	F	65	91.32	15.36	1.91																									
PMV Colegas	M	88	18,74	2.92	.31	.19	.66	-1.74	.08																																																																																																				
	F	65	19.57	2.93	.36					PMV Pai/Mãe	M	88	21.40	3.21	.34	.88	.35	-1.44	.15	F	65	22.12	2.91	.36	PAM	M	88	54.26	9.78	1.04	3.88	.05	1.62	.11	F	65	51.85	8.17	1.01	PAP	M	85	55.39	11.29	1.22	4.39	.04	2.06	.04	F	64	51.84	9.69	1.21	QAP	M	88	97.44	15.53	1.66	.01	.94	2.42	.02	F	65	91.32	15.36	1.91																																								
PMV Pai/Mãe	M	88	21.40	3.21	.34	.88	.35	-1.44	.15																																																																																																				
	F	65	22.12	2.91	.36					PAM	M	88	54.26	9.78	1.04	3.88	.05	1.62	.11	F	65	51.85	8.17	1.01	PAP	M	85	55.39	11.29	1.22	4.39	.04	2.06	.04	F	64	51.84	9.69	1.21	QAP	M	88	97.44	15.53	1.66	.01	.94	2.42	.02	F	65	91.32	15.36	1.91																																																							
PAM	M	88	54.26	9.78	1.04	3.88	.05	1.62	.11																																																																																																				
	F	65	51.85	8.17	1.01					PAP	M	85	55.39	11.29	1.22	4.39	.04	2.06	.04	F	64	51.84	9.69	1.21	QAP	M	88	97.44	15.53	1.66	.01	.94	2.42	.02	F	65	91.32	15.36	1.91																																																																						
PAP	M	85	55.39	11.29	1.22	4.39	.04	2.06	.04																																																																																																				
	F	64	51.84	9.69	1.21					QAP	M	88	97.44	15.53	1.66	.01	.94	2.42	.02	F	65	91.32	15.36	1.91																																																																																					
QAP	M	88	97.44	15.53	1.66	.01	.94	2.42	.02																																																																																																				
	F	65	91.32	15.36	1.91																																																																																																								

3.2.2. Variáveis do Ajustamento Académico

Consideramos que o ajustamento académico está relacionado com as Competências Académicas da Criança, ou seja, com os seus resultados escolares obtidos nas diferentes disciplinas curriculares no final do 3.º Período.

A análise da relação entre as variáveis relativas ao Ajustamento Académico ou às Competências Académicas da Criança com o nível de Percepção de Rejeição Materna/Paterna (Tabela 38) permite verificar que as Competências Académicas se correlacionam de forma negativa e significativa com o PAP e o PAM. Assim, o nível de rejeição materna e paterna percebida revela-se associado a competências académicas mais baixas.

Tabela 38: Correlações entre as Competências Académicas da Criança e o Nível de Rejeição Materna/Paterna (PAM/PAP)

		CA Da Criança		
		PAP	PAM	
CA	Pearson Correlation	1	-.35*	-.32*
Criança	Sig. (2-tailed)		.00	.00

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Relativamente à relação entre as Competências Académicas da Criança e o suporte social percebido por parte dos/as Professores/as, Amigos/as e Colegas verificamos que existe uma correlação positiva e significativa (Tabela 39). Ou seja, as crianças com competências académicas mais baixas percebem um nível mais baixo de suporte social por parte do Pai/Mãe, Colegas, Professores/as e Amigos/as.

Tabela 39: Correlação (de Spearman) entre as Competências Académicas das Crianças e o Suporte Social: Pai/Mãe, Colegas, Professores/as, Amigos/as (PMV)

		ACA	PMV Pai/Mãe	PMV Prof.	PMV Colegas	PMV Amigos/as
	Correlation	1,00	.26*	.30*	.24*	.30*
ACA	Sig (2-tailed)		.00	.00	.00	.00

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3.2.3. Variáveis do Nível de Rejeição Parental Percebido

No que diz respeito à relação existente entre a situação laboral e o nível de habilitações académicas do pai e da mãe com o nível de rejeição percebida

pelos sujeitos (Tabela 40) verificamos que a rejeição materna percebida correlaciona-se de forma negativa e significativa com a situação laboral da progenitora (variável ordinal). Deste modo, as situações de desemprego ou de situação laboral mais precária (emprego a tempo parcial) por parte da mãe associam-se a níveis de rejeição materna percebida mais elevados por parte do sujeito.

Tabela 40: Correlação (de Spearmon) entre a Situação Laboral e o Grau de Escolaridade Parental com os Níveis de Rejeição Percebidos

		Sit. Laboral Grau escol.					Sit. Laboral Grau escol.		
		Pai	Pai	PAP			Mãe	Mãe	PAM
PAP	Correlation	-.13	-.13	1.00	PAM	Correlation	-.22**	-.09	1.00
	Sig. (2-tailed)	.12	.13			Sig. (2-tailed)	.01	.28	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3.3. Análise das Hipóteses

Hipótese 1: Crianças com altos níveis de aceitação materna/paterna apresentam bons índices de ajustamento psicológico.

A hipótese de que a percepção da aceitação materna e paterna está positivamente relacionada com o ajustamento psicológico dos/as pré-adolescentes é suportada (Tabela 36). O “*Questionário de Avaliação da Personalidade*” utilizado permitiu a recolha do nível de desajustamento psicológico. A significativa relação positiva entre o nível de desajustamento psicológico e a percepção de rejeição por parte da mãe ($r=.32$, $p=.01$) e do pai ($r=.34$, $p=.01$) indica que os/as pré-adolescentes que percebem os seus pais e as suas mães como calorosos/as revelam níveis mais elevados de ajustamento psicológico do que as crianças que percebem os seus pais e as suas mães como menos carinhosos/as. Estes resultados são consistentes com os resultados obtidos pelos estudos transculturais que demonstraram que a aceitação-rejeição percebida está associada ao ajustamento psicológico das crianças e dos/as

adultos/as (Khaleque & Rohner, 2002; Kim *et al.*, 2006; Lila *et al.*, 2007; Rohner *et al.*, 1999; Ho, 2009). Os estudos realizados por Rohner (1975 cit. in Rohner *et al.*, 2009) junto de 101 sociedades não industriais verificaram que a aceitação-rejeição parental está associada ao (des)ajustamento psicológico das crianças e dos/as adultos/as. Os mesmos resultados têm vindo a verificar-se em estudos comparativos (Rohner, 1960; Rohner & Chaki-Sircar, 1998, cit. in Rohner *et al.*, 2009; Rohner, Bourque & Elordi, 1996; Veneziano & Rohner, 1998).

Tal como previsto pela Subteoria da Personalidade, a percepção do relacionamento com o pai e a mãe como rejeitante associa-se ao nível de desajustamento psicológico. Os nossos dados vêm ao encontro da hipótese da Teria da Aceitação/Rejeição Parental (PAR*Theory*) de que a percepção de aceitação parental está universalmente associada ao ajustamento psicológico.

Hipótese 2: Crianças com baixos níveis de ajustamento psicológico apresentam comportamentos disruptivos na escola (segundo a percepção dos/as professores/as).

A hipótese de que as crianças com baixos níveis de ajustamento psicológico apresentam maior nível de comportamentos disruptivos na escola é suportada ($r=.32$, $p=.01$) (Tabela 36). Este resultado indica que as crianças com comportamentos disruptivos no contexto sala de aula apresentam índices mais baixos de ajustamento psicológico.

Hipótese 3: Crianças com altos níveis de suporte social percebido têm melhores níveis de ajustamento psicológico.

A hipótese 3 fundamenta-se nos estudos que apontam uma associação entre o índice de aceitação parental (paterna e materna) e a extensão da rede social de suporte (Harter, 1982; Bentley, Cryer, Fuller, Mattie, Oesterbo & Quinlan, s/d cit. in Sarason & Sarason, 1997).

A relação negativa entre o nível de desajustamento psicológico e o suporte

social por parte dos/as Amigos/as ($r=-.39$; $p=.01$), Professores/as ($r=-.28$; $p=.01$), Colegas ($r=-.36$, $p=.01$) e Pai/Mãe ($r=-.33$, $p=.01$) indica que os/as pré-adolescentes que percebem níveis elevados de suporte social por parte de outros significativos revelam níveis mais elevados de ajustamento psicológico (Tabela 36). Estes dados são consistentes com o estudo de Bentley, Cryer, Fuller, Mattie, Oesterbo & Quinlan, s/d cit. in Sarason & Sarason, 1997) que verificaram que as crianças com níveis elevados de suporte social revelavam melhores níveis de ajustamento psicológico.

Hipótese 4: Crianças com elevado nível de aceitação parental (materna e paterna) usufruem de uma rede social de suporte sólida (Pai/Mãe, Amigos/as, Colegas, Professores/as).

Esta hipótese foi confirmada. A relação entre os níveis de aceitação parental e a rede social de suporte indicam que as crianças que se sentem aceites pelo pai apresentam bons níveis de suporte social por parte dos Colegas ($r=-.17$, $p=.05$), Professores/as ($r=-.21$, $p=.05$) e Amigos/as ($r=-.24$, $p=.05$). Verificando-se a mesma situação com a percepção de aceitação materna (Colegas: $r=-.18$, $p=.05$; Professores/as: $r=.16$, $p=.05$; Amigos/as: $r=-.21$, $p=.01$) (Tabela 36).

Hipótese 5: Crianças com elevados níveis de rejeição parental (paterna/materna) apresentam um maior nível de comportamentos disruptivos na sala de aula (segundo a perspectiva do/a Professor/a).

A hipótese de que as crianças que percebem o pai e a mãe como rejeitantes são vistos pelos/as professores/as como disruptivos foi confirmada. Verificou-se uma relação positiva e significativa entre o desajustamento comportamental segundo o ponto de vista do/a Professor/a e a percepção da rejeição materna ($r=.25$, $p=.01$) e a percepção da rejeição paterna ($r=.25$, $p=.01$) (Tabela 36).

Hipótese 6: Crianças com elevados níveis de rejeição parental (paterna/materna) apresentam piores competências académicas

A hipótese de que as crianças que percebem o pai e a mãe como rejeitantes apresentam piores resultados ao nível das competências académicas (resultados escolares no final do período) foi confirmada. Tendo em conta os resultados apresentados na Tabela 38, as competências académicas estão associadas de forma significativa e negativa com a rejeição materna ($r=-.32$, $p=.01$) e com a rejeição paterna ($r=-.35$, $p=.01$). Estes dados vêm ao encontro dos estudos que apontam o suporte por parte da família como fundamental para o ajustamento académico dos/as estudantes (Peixoto, 2004; Eccles & Harold, 1996; Grolnick *et al*, 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994, cit. in Peixoto, 2004).

Hipótese 7: Crianças com uma boa rede de suporte social (Pai/Mãe, Colegas, Professores/as e Amigos/as) apresentam competências académicas mais elevadas.

Esta hipótese foi confirmada (Tabela 39). Verificamos que as crianças com baixas competências académicas também apresentavam níveis baixos de suporte social por parte do pai e da mãe ($r=.26$, $p=.01$), dos/as professores/as ($r=.30$, $p=.01$), dos/as colegas ($r=.24$, $p=.01$) e dos/as amigos/as ($r=.30$, $p=.01$).

Hipótese 8: Existem diferenças estatisticamente significativas em função do Género nos diversos indicadores avaliados.

Esta hipótese não é totalmente confirmada, uma vez que nem todos os indicadores recolhidos se diferenciaram significativamente em função do género. As diferenças apenas se revelaram significativas nas variáveis relativas às escalas ACA, PMV – Amigos/as, PMV- Professores/as, PAP e QAP (Tabela 40).

Assim, verificámos que os sujeitos masculinos revelaram índices médios superiores de rejeição paterna do que os sujeitos femininos. Por sua vez, os sujeitos femininos revelaram valores médios mais elevados de suporte social por

parte dos/as Professores/as e dos/as Amigos/as do que os sujeitos do género masculino. Tais resultados indicam que o género feminino, comparativamente ao género masculino, usufruem de maior suporte social por parte dos/as Professores/as e dos/as Amigos/as do que os sujeitos do género masculino.

No que diz respeito à ACA (desajustamento comportamental), os sujeitos do género masculino obtiveram resultados mais elevados do que os sujeitos do género feminino, apontando para a expressão de um maior número de comportamentos disruptivos em contexto escolar.

4. Discussão

Este estudo teve como finalidade examinar as relações entre a percepção de aceitação/rejeição materna/paterna, o ajustamento psicológico, o suporte social e o ajustamento escolar. Procedeu-se, assim, à avaliação do suporte social, da aceitação/rejeição parental, do ajustamento à escola segundo a percepção dos/as directores/as de turma e do rendimento académico.

Os resultados obtidos revelam que os/as pré-adolescentes que percebem os seus pais e as suas mães como afectuosos/as tendem a reportar níveis mais elevados de ajustamento psicológico comparativamente aos/às pré-adolescentes que percebem rejeição por parte dos/as seus/as cuidadores/as. Estes dados suportam o postulado da Teoria da Aceitação-Rejeição Parental (Rohner *et al.*, 2005) e são consistentes com outros estudos realizados (Khaleque & Rohner, 2002; Kim *et al.*, 2006; Lila *et al.*, 2007; Rohner *et al.*, 1991; Veneziano, 2001).

Este estudo mostrou que a aceitação paterna/materna percebida se encontra relacionada com o ajustamento psicológico e académico da amostra utilizada. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos em investigações prévias, suportando o postulado da *PARTheory* acerca da universalidade da relação existente entre a aceitação parental e o ajustamento da criança (Rohner, 2004; Rohner & Britner, 2002). Deste modo, os dados não diferem dos obtidos noutras culturas, verificando-se que o ajustamento psicológico e académico das crianças da nossa amostra varia consoante a experiência subjectiva de aceitação materna e paterna.

Deste modo, tanto os pais como as mães emergem como figuras centrais no desenvolvimento da criança (Rohner & Khaleque, 2005; Veneziano, 2000; Lila, Garcia & Garcia, 2007). Além disso, verificámos que o suporte social por parte do pai e da mãe se associa positivamente ao suporte dos/as professores/as, amigos/as e colegas e ao ajustamento psicológico das crianças. Em relação aos

problemas de comportamento em meio escolar reportado pelos/as professores/as, confirmámos a relação entre os comportamentos disruptivos e o desajustamento psicológico.

No que diz respeito à relação entre a aceitação paterna e materna com o suporte social, verificámos que as crianças que se percebem aceites por parte dos seus pais e das suas mães revelam não só um suporte parental mais elevado, como também um suporte social extra-familiar mais forte, por sua vez associado ao ajustamento académico. Deste modo, a pertinência da percepção de aceitação/rejeição parental ao longo da vida, tal como apontado pela *PARTtheory*, poderá em parte ser explicada pela influência que exerce sobre a rede de suporte extra-familiar, que potencia ou amplifica os efeitos positivos da afectuosidade familiar. Este dado aponta para a relevância da responsividade dos contextos relacionais dos/as pré-adolescentes para o seu ajustamento psicológico e académico. A escola é assim chamada a ter um papel na implementação de contextos que vão ao encontro das necessidades afiliativas dos/as alunos/as.

5. Conclusões

As investigações realizadas em torno do suporte social sugerem que os indivíduos que reportam níveis altos de suporte social nos seus relacionamentos apresentam melhores condições físicas e psicológicas do que os que reportam baixos níveis de suporte social (Barrera, 1986; Cohen & Wills, 1985; Uchino *et al.*, 1996, cit. in Colarassi & Eccles, 2000). No entanto, ainda não existem estudos suficientes que comprovem que a saúde mental esteja directamente relacionada com o suporte social.

Em todo o caso, o suporte social é um indicador de saúde mental, pois o suporte por parte dos pais e das mães e dos pares tem vindo a ser apontado como estando claramente relacionado com a auto-estima e ao auto-valor do indivíduo, ou seja, como sendo um forte preditor do auto-valor global (Rosenberg, 1979, 1986; Harter 1986, 1987, 1990; Harter & Hogan, 1985; Robinson, 1989, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996). Robinson (1992, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996) verificou que o suporte em forma de aprovação por parte dos outros está fortemente correlacionado com o auto-valor, definido como sendo a aprovação e aceitação de si próprio (Harter, 1982, 1990, cit. in Harter, Stocker & Robinson, 1996).

Com a entrada da criança na escola, os/as professores/as e pares passam a ser fontes importantes de suporte do comportamento académico dos/as alunos/as, para além dos pais e das mães. A investigação tem revelado que as crianças com interacções positivas com os elementos da comunidade escolar, principalmente com os/as colegas e professores/as, revelam uma maior motivação para aprender, uma maior predisposição para o sucesso académico e um melhor ajustamento psicológico (Birch & Ladd, 1996; Eccles *et al.*, 1993; Goodenow, Wentzel, Wentzel & Asher, 1995). Os dados apontam igualmente que um fraco envolvimento dos/as estudantes está associado a um relacionamento pobre com os/as professores/as, o que poderá aumentar a probabilidade de os/as alunos/as se envolverem em comportamentos de risco, tal como verificado no estudo

realizado por Chen (2005). No entanto, a família, mais concretamente o pai e a mãe, não deixam de ter um papel fundamental, visto que o suporte parental a nível académico diminui a probabilidade de os/as adolescentes se associarem a comportamentos desviantes (Durlin, Darling, Steiberg & Brown, 1993) e a probabilidade do abandono escolar (Teachman, Paasche & Carber, 1996). De forma resumida, é importante para o ajustamento académico dos/as nossos/as alunos/as o suporte familiar nas tarefas associadas à escola.

O suporte académico (por parte do pai e da mãe, do/a professor/a e pares) está relacionado com o envolvimento académico da criança (Chen, 2005). Assim, é compreensível que a forma como os/as adolescentes se sentem apoiados/as condicione o envolvimento e sucesso académico alcançado. O estudo de Chen (2005) veio reforçar a importância dos/as professores/as no envolvimento académico.

Assim, verificamos que pais, mães, professores/as e pares afectam o envolvimento académico e os resultados escolares.

Por sua vez, os estudos relacionados com a Teoria da Aceitação-Rejeição Parental iniciaram-se há décadas, quando os/as cientistas sociais começaram a considerar que o amor parental era essencial para o bem-estar social e desenvolvimental das crianças. Após cerca de 200 estudos realizados, tendo como base a *PARTheory*, chegaram à conclusão de que “*children everywhere need a specific form of positive response – acceptance – from parents and other primary caregivers*” (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2009, p. 1). Quando esta necessidade não se encontra satisfeita, as crianças tendem a revelar comportamentos hostis e agressivos, dependentes ou independentes defensivos, défices ao nível da auto-estima e auto-conceito, irresponsividade e instabilidade emocional, e uma visão negativa do mundo. Além disso, jovens e adultos/as que percebem rejeição parental estarão mais susceptíveis a apresentar problemas de comportamento e de conduta, a serem mais depressivos e a terem problemas

de toxicodependência.

A investigação sugere que 26% da variância do ajustamento psicológico da criança está relacionado com a percepção de rejeição/aceitação por parte dos/as cuidadores/as. Assim, podemos afirmar que a aceitação-rejeição parental percebida é, por si só, um preditor poderoso do ajustamento psicológico e comportamental (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2009).

O sujeito começa a ser avaliado socialmente logo que nasce, tendo em conta a sua aparência física, comportamento, linguagem, aprendizagem, competências sociais, humor e personalidade. Pais, mães, outros familiares, professores/as, pares, membros da comunidade, profissionais da saúde e da educação participam activamente no desenvolvimento da criança, sem descurar o papel do próprio (Mash & Hunsley, 2007).

No nosso estudo pudemos verificar a importância do papel dos pares, professores/as e cuidadores no ajustamento psicológico e comportamental da criança. Deste modo, os dados vieram reforçar e reconhecer a importância do suporte social por parte do outro significativo (pai e mãe, pares, colegas, professores/as) no desenvolvimento do sujeito. Tal como mencionado anteriormente, são vários os estudos, realizados em diferentes sistemas socioculturais, grupos étnicos ou raciais e atendendo ao género que reiteram a necessidade do indivíduo se sentir aceite pelas figuras de vinculação (Rohner, 2005; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2009). O sentimento de segurança e concomitante bem-estar psicológico dependerá, pois, da qualidade do relacionamento estabelecido com as figuras parentais e da forma como este é percebido (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1982; Colin, 1996, cit. in Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2009), afectando os relacionamentos interpessoais extra-familiares.

As hipóteses por nós colocadas foram confirmadas, tendo-se verificado que o nível de aceitação materna e paterna se associa positivamente ao ajustamento psicológico (Hipótese 1). Verificámos que o nível de desajustamento

psicológico se associa a comportamentos disruptivos na escola segundo a percepção recolhida junto dos/as seus/as Directores/as de Turma (Hipótese 2) e constatámos que o suporte social percebido se associa positivamente ao ajustamento psicológico (Hipótese 3). Além disso, verificou-se que o nível de aceitação parental (materno e paterno) se associa positivamente à extensão da rede de suporte social (Hipótese 4). O nível de rejeição paterna e materna revelou-se associado a comportamentos disruptivos em contexto escolar (Hipótese 5). As competências académicas também se revelaram associadas negativamente ao nível de rejeição parental (Hipótese 6) e positivamente à rede social (pai e mãe, colegas, professores/as e amigos/as).

No entanto, não se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas em função do género em todos os indicadores recolhidos (Hipótese 8), mas apenas ao nível dos comportamentos disruptivos em contexto escolar ACA, no suporte social dos/as Amigos/as e Professores/as (PMV – Amigos/as, PMV- Professores/as), na percepção da rejeição paterna (PAP) e no desajustamento psicológico (QAP).

Embora os resultados obtidos venham ao encontro da investigação prévia no âmbito da Teoria da Aceitação-Rejeição Parental e do papel do suporte social na formação do auto-conceito (Rohner, 1960, 1987, cit. in Rohner *et al.*, 2009; Rohner, Bourque & Elordi, 1996; Veneziano & Rohner, 1998; Khaleque & Rohner, 1002, cit. in Lila, Garcia & Garcia, 2007; Ho, 2009), os instrumentos utilizados apresentarem algumas limitações psicométricas, o que não só aponta para a necessidade da prossecução de estudos de adaptação das escalas, como também impõe alguma parcimónia na generalização dos dados obtidos. Além disso, a amostra foi recolhida numa única Escola Secundária, não permitindo a extrapolação das conclusões para a população-alvo.

Um aspecto relevante do Projecto IFARP é a investigação do papel mediador do poder/prestígio paterno versus materno na relação entre a percepção

de aceitação/rejeição parental e o ajustamento psicológico, não tendo sido possível analisar aquela variável no presente estudo devido a alguns obstáculos colocados pelos pais e mães na recolha de dados. Deste modo, não dispusemos das condições para analisar o papel diferencial da aceitação paterna e materna, o que constituiu uma outra limitação dos resultados apurados.

Apesar das limitações acima mencionadas, o presente estudo foi gratificante e relevante por ter reiterado o impacto da aceitação versus rejeição parental (materna e paterna) e do suporte social percebidos no ajustamento psicológico e académico dos/as pré-adolescentes, responsabilizando os agentes educativos para a criação de ambientes de desenvolvimento aceitantes. Além disso, os resultados obtidos vêm reforçar os resultados de investigações prévias, justificando a implementação de medidas ao nível da organização da escola em prol da responsividade dos contextos relacionais.

O balanço pessoal dos resultados obtidos conduz a algumas considerações finais. Tenho vindo a aperceber-me de algumas alterações dos valores ao nível da ordem social e familiar. Com a introdução da mulher (mãe) no mercado de trabalho, observamos uma maior participação do pai na educação dos/as filhos/as. No entanto, e por questões económicas, pais e mães passam cada vez menos tempo em casa com as suas crianças e, por sua vez, as crianças e jovens passam cada vez mais tempo na escola do que em ambiente familiar. Esta constatação conduz-me à seguinte questão: os pais e as mães trabalham afincadamente para garantir um melhor futuro às suas crianças, mas de que forma as crianças percebem esta atitude?

Independentemente dos resultados limitados deste estudo, é inegável a importância que os pais e as mães têm no desenvolvimento da criança, contribuindo a curto e a longo prazo para o seu percurso de vida. Na escola, nós, enquanto agentes educativos, sentimos que rivalizamos com os agentes familiares, sentindo-nos muitas vezes impotentes mediante esta influência. Por

isso, considero de extrema importância a criação de programas de educação parental e relacional nas escolas, com o intuito de consciencializar pais, mães, professores/as, colegas e alunos/as da importância que cada um tem no ajustamento psicológico do próximo. Com este tipo de programas poderíamos contribuir para a diminuição de custos ao nível da saúde física e mental e de problemas de ordem comportamental.

A escola não deverá descurar a atenção sobre o clima emocional que proporciona aos seus utentes, sob pena de desperdiçar os recursos e o investimento que diariamente é disponibilizado na formação e desenvolvimento das novas gerações.

Bibliografia

Abdul, K. & Rohner, R. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of studies cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 54-64.

Amato, P. R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early childhood. *Journal of Marriage and Family*, 56, 1031–1042.

Baumeister, R. (1994). Self-esteem. In V. S. Ramachadran (Eds.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp 83-87). San Diego: Academic Press.

Bernardo, R & Matos, M. (2003). Adaptação portuguesa do Psysical Self-Perception Profile for Children and Youth e do Perceived Importance Profile for Children and Youth. *Análise Psicológica*, 2 (XXI), 127-144.

Berndt, T. J. (1999). Friend's influence on children's adjustment to school. *Relationships as developmental contexts: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 30, pp. 85–108). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Berndt, T. J., Laychak, A. E., & Park, K. (1990). Friend's influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 82, 664–670.

Biller, H. (1993). *Fathers and families: Paternal factors in child development*. Westport, CT: Auburn House.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen, & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman, & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171–196). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chen, J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers and peers to Hong Kong adolescent's academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131, (2), 77-127.

Colarossi, L. & Eccles, J. (2000). A prospective study of adolescent's peer support: Gender differences and the influence of parental relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 661-678.

Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence*. London: Routledge (3rd edition).

Crouter, A. & Perry-Jenkins, M. (1987). Process underlying father involvement in dual-earner and single-earner families. *Developmental Psychology*, 23(3), 431-440.

Culp, R., Schadle, S., Robinson, L. & Culp, A. (2000). Relationships among paternal involvement and young children's perceived *self*-competence and behavioural problems. *Journal of Child and Family Studies*, 9 (1), 27-38.

Durbin, D. L., Darling, N., Steinberg, L., & Brown, B. B. (1993). Parenting style and peer group membership among European–American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 87–100.

Eapen V., Naqvi, A., & Al-Dhaheri, A. (2000). Studies intercultural validation of Harter's *self*-perception profile for children in the United Arab Emirates. *Annals of Saudi Medicine*, 20 (1), 8-11.

Easterbrooks, M, & Goldberg, W. (1984). *Toddler Development in the Family*:

Impact of Father Involvement and Parenting Characteristics. *Child Development*, 55, p. 740-752.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93, 553–574.

Epstein, J. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes. In J. L. Epstein & N. Karweit (Eds), *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools* (pp 177-200). New York: Academic.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis* (1st ed.). New York: Norton.

Fagan, J., Bernd, E. & Whiteman, V. (2007). Adolescent father's parenting stress, social support, and involvement with infants. *Journal of Research on Adolescence*, 17 (1), 1-22.

Faria, L. (2001). Harter's *self*-perception profile for children adapted for use with young Portuguese students'. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 711-720.

Faria, L. & Fontaine A. (1995). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de auto-conceito a crianças e pré-adolescentes: *Self-perception profile for children (SPPC) de Harter*. In Almeida, L. S. & Ribeiro, I.S. (Org.). Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Vol. III. APPORT: Braga.

Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom *self*-restraint, and academic achievement in pre-adolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813–819.

Ferreira, A. (2004). A motivação e o auto-conceito na prática de desportos: Diferenças entre modalidades colectivas e individuais. Lusíada – *Psicologia*, 2, 67-84.

Finley, G., Mira, S. & Schwartz (2008). Perceived paternal and maternal involvement: factor structures, mean differences, and parental roles. *Fathering, 6*(1), 62-82.

Finley, G. & Schwartz, S. (2007). Father involvement and long-term young adult outcomes: the differential contributions of divorce and gender. *Family Court Review, 45*(4), 573-587.

Fitzgerald, H. E., Zucker, R. A., Maguin, E. T., & Reider, E. E. (1994). Time spent with child and parental agreement about preschool children's behavior. *Perceptual and Motor Skills, 79*, 336-338.

Flouri, E. & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 141-153.

Fontaine, A. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*, 13-30.

Fontaine, A., Campos, B. & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares no conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica, 8*, 69-78.

Fuligni, A. J., Eccles, J. S., Barber, B. L., & Clements, P. (2001). Early adolescent peer engagement and adjustment during secondary education. *Developmental Psychology, 37*, 28-36.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development, 63*, 103-115.

George, D., Dixon, S., Stansal, E., Gelb, S. & Pheri, T. (2008). Time diary and questionnaire assessment of factors associated with academic and personal success among university undergraduates. *Journal of American College Health,*

56(6), 706-715.

Gonzalez-Pianda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and attitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 257–287.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21–43.

Gottfried, A. E., Gottfried, A. W., & Bathurst, K. (1988). Maternal employment, family environment, and children's development: Infancy through the school years. In A. E. Gottfried & A.W. Gottfried (Eds.), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research* (pp. 11–58). New York: Plenum Press.

Greenberger, E., & O'Neil, R. (1992). Maternal employment and perceptions of young children: Brofenbrenner *et al.*, revisited. *Child Development*, 63, 431–448.

Glossary of significant concepts in parental acceptance-rejection theory. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4th ed., pp. 379-398). Storrs, CT: Rohner Research Publications.

Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivation mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.

Haemmerlie, F., Montgomery & Melchers, J. (1988). Social support, perceptions of attractiveness, weight, and the CPI in socially anxious males and females. *Journal of Clinical Psychology*, 44(3), 435-441.

Harter, S. (1975). Developmental differences in the manifestation of mastery

motivation on problem-solving tasks. *Child Development*, 46, 370-378.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1985). *The Social Support Scale for Children and Adolescents*. Manual, University of Denver, Denver, CO.

Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global *self-worth*: A life-span perspective. In J. Kolligian & R. Stenberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across life-span* (pp. 67-98). New Haven, CT: Yale University Press.

Harter, S., Marold, D., Whitesell, N., & Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false *self* behaviour. *Child Development*, 67, 360-374.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.

Harter, S., Stocker, C. & Robinson, N. (1996). The perceived directionality of the link between approval and *self-worth*: The liabilities of a looking glass *self*-orientation among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 6 (3), 285-308.

Harter, S., Waters, P. & Whitesell, N. (1998). Relational *self-worth*: differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69(3), 756-766.

Harter, S. & Whitesell, N. (2003). Beyond the debate: Why some adolescents report stable *self-worth* over time and situation, whereas others report changes in *self-worth*. *Journal of Personality*. 71(6), 1027-1058.

Hernandez, D. & Coley, R. (2007). Measuring father involvement within low-
Ajustamento Pessoal e Académico dos/as Pré-adolescentes: Impacto da Aceitação versus Rejeição Parental e do Suporte Social Percepcionados

income families: who is a reliable and valid reporter?. *Parenting: Science and Practice*, 7(1), 69-97.

Ho, C. (2009). The impact of Chinese Canadian adolescent's perceptions of parental warmth and control on their psychological adjustment. University of British Columbia.

Hoffman M.L. (1981). Is Altruism part of Human Nature?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 121- 137.

Lamb, M. E. (1997). The development of father-infant relationships. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (3rd ed., pp. 104–120). New York: Wiley.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049–1065.

Lila, M., Garcia, F. & Garcia, E. (2007). Perceived paternal and maternal acceptance and children's outcomes in Colombia. *Social Behavior and Personality*, 35(1), p. 115-124.

Lopez, V. (2007). An exploratory study of Mexican-origin father's involvement in their child's education: the role of linguistic acculturation. *The School Community Journal*, 17(1), 61-76.

Mash, E. & Hunsley, J. (2007). Assessment of child and family disturbance. A developmental-systems approach. In E. Marsh & J. Hunsley (Ed.), *Assessment of Childhood Disorders* (4rd ed, pp. 3-50). New York: Guilford Publications.

Mezulis, A., Hyde, J. & Clark, R. (2004). Father involvement moderates the effect of maternal depression during a child's infancy on child behavior problems

- in kindergarten. *Journal of Family Psychology*, 18(4), 575-588.
- O'Bryan, S., Braddock II & Dawkins, M. (2006). Bringing parents back in: African American Parental Involvement, extracurricular participation, and educational policy. *The Journal of Negro Education*, 75 (3), p. 401-414.
- Ogredir, A. & Ulutas, I. (2009). The study of the effects of the mother support education program on the parental acceptance and rejection levels of the Turkish mothers. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4 (1), 12-18.
- Peixoto, E. (1996). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. A. Martins (Ed.), *Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa* (pp. 51-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, F. & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o auto-conceito, auto-estima e motivação. *Instituto Superior de Psicologia Aplicada*, 803-817.
- Pires, A. (no prelo). Aceitação-rejeição parental percebida e ajustamento académico e socio-emocional. Tese de Mestrado em Psicologia Pedagógica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Pleck, J. & Hofferth, S. (2008). Mother involvement as an influence on father involvement with early adolescents. *Fathering*, 6(3), 267-286.
- Ramirez, A. (2001). "Parent involvement is like apple pie": A look at parental involvement in two states. *The High School Journal*, 85(1), p. 1-9.
- Ribeiro, J. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3(XVIII), 547-558.
- Rohner, R. (s/d). Parental acceptance-rejection theory (*PARTheory*). University of Connecticut.

Rohner, R. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-840.

Rohner, R. P. (2005). Intimate Partner Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (IPAR/CQ): Test manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4th ed., pp. 227-250). Storrs, CT: Rohner Research Publications.

Rohner, R. (2005). Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (PARQ/Control): Test manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4th ed., pp. 137-186). Storrs, CT: Rohner Research Publications.

Rohner, R. (2008). Parental acceptance-rejection theory studies of intimate adult relationships. *Cross-Cultural Research*, 42, 5-12.

Rohner, R. & Britner, P. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36, 16-47.

Rohner, R. & Brothers, S. (1999). Perceived parental rejection, psychological maladjustment, and borderline personality disorder. *Journal of Emotional Abuse*, 4, 81-95.

Rohner, R. & Khaleque, A. (2005). Personality Assessment Questionnaire (PAQ): Test manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4th ed., pp. 187-226). Storrs, CT: Rohner Research Publications

Rohner, R., Khaleque, A & Cournoyer (2009). Parental acceptance-rejection theory, methods, evidence and implications, revised April 10 from <http://vm.uconn.edu/~rohner>.

Rohner, R. & Others (1978). Development and Validation of the Personality Assessment Questionnaire: Test Manual.

Rohner, R., Melendez, T. & Kraimer-Rickaby, L. (2008). Intimate partner acceptance, parental acceptance in childhood, and psychological adjustment among American adults in ongoing attachment relationships. *Cross-Cultural Research*, 42(1), 13-22.

Rohner, R. & Veneziano, R. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.

Ryan, A. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.

Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1(XV), 123-137.

Senos, J. & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2(XVI), 267-276.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.

Shevlin, M., Adamson, G. & Collins, K. (2003). The *self*-perception profile for children (SPPS): a multiple-indicator multiple-wave analysis using LISREL. *Personality and Individual Differences*, 35, 1993-2005.

Shek, D. T. L. (1998). A longitudinal study of Hong Kong adolescents' and parents' perceptions of family functioning and well-being. *The Journal of Genetic Psychology*, 159, 389-403.

Steinberg, L., Darling, N. E., Fletcher, A. C., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M.

Ajustamento Pessoal e Académico dos/as Pré-adolescentes: Impacto da Aceitação versus Rejeição Parental e do Suporte Social Percepcionados

(1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context* (pp. 423–466). Washington, DC: American Psychological Association.

Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and Family*, 58, 773–783.

Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 6(2), 101-110.

Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim do Século.

Veneziano, R. (2000). Perceived paternal and maternal acceptance and rural African American and European American youths' psychological adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 62, 123-132.

Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357–364.

Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.

Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754–763.

Werner-Wilson, R. & Arbel, O. (2000). Assessment of interpersonal influences on adolescents: The parent and peer influence scale. *The American Journal of Family Therapy*, 28, 265-274.

Williams & Radin, (1993). Paternal involvement, maternal employment, and adolescent academic achievement. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 306-312.

Whitessell, N., Mitchell, C., Kaufman, C., Spicer, P. and the Voices of Indian Teens Project Team (2006). Developmental trajectories of personal and collective *self*-concept among American Indian adolescents. *Child Development*, 77 (5), 1437-1503.

Anexos

As Pessoas da minha Vida

Adaptação portuguesa da *Social Support Scale For Children* (Harter, 1985)

Versão Experimental *

Nome Completo -----

Data de Nascimento:

Data do preenchimento:

Totalmente Verdadeiro para mim	Em parte Verdadeiro para mim		Mas		Em parte Verdadeiro para mim	Totalmente Verdadeiro para mim
Item para demonstração						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) gostam de se divertir com um grande número de pessoas.	Mas	Outros(as) miúdos(as) gostam de se divertir com apenas um pequeno número de pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm pais que não os compreendem verdadeiramente.	Mas	Outros(as) miúdos(as) têm pais que os compreendem verdadeiramente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm colegas que gostam deles(as) tal como são.	Mas	Outros(as)miúdos(as) têm colegas que gostariam que eles(as) fossem diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm professores que os(as) ajudam quando estão aflitos(as) e têm algum problema.	Mas	Outros(as)miúdos(as) não têm professores que os(as) ajudem se estiverem aflitos e tiverem algum problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm um(a) amigo(a) íntimo(a) a quem podem contar os problemas.	Mas	Outros(as)miúdos(as) não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) a quem possam contar os problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As Pessoas da minha Vida

Totalmente Verdadeiro para mim	Em parte Verdadeiro para mim			Em parte Verdadeiro para mim	Totalmente Verdadeiro para mim
5 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm pais que não parecem desejar ouvir os seus problemas.	Mas	Outros(as)miúdos(as) têm pais que desejam escutar os seus problemas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm colegas de quem conseguem tornar-se amigos.	Mas	Outros(as) miúdos(as) não têm colegas de quem consigam tornar-se amigos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) não têm professores que os ajudem a fazer o seu melhor.	Mas	Outros(as)miúdos(as) têm professores que os ajudam a fazer o seu melhor.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que os(as) compreende verdadeiramente.	Mas	Outros(as)miúdos(as) não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que os(as) compreenda.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm pais que se preocupam com os seus sentimentos.	Mas	Outros(as)miúdos(as) têm pais que não parecem preocupar-se muito com os seus sentimentos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm colegas que às vezes gozam com eles(as).	Mas	Outros(as)miúdos(as) não têm colegas que gozem com eles(as).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm professores que se preocupam com eles(as).	Mas	Outros(as)miúdos(as) não têm professores que se preocupem com eles(as).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm um(a) amigo(a) íntimo(a) com quem podem falar acerca do que lhes interessa.	Mas	Outros(as)miúdos(as) não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) com quem possam falar acerca do que lhes interessa.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Totalmente Verdadeiro para mim	Em parte Verdadeiro para mim			Em parte Verdadeiro para mim	Totalmente Verdadeiro para mim
13 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm pais que tratam os seus filhos como uma <i>pessoa</i> que é realmente importante.	Mas	Outros(as)miúdos(as) têm pais que normalmente não tratam os seus filhos como uma <i>pessoa</i> que seja realmente importante.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm colegas que prestam atenção ao que eles(as) dizem.	Mas	Outros(as) miúdos(as) têm colegas que normalmente não prestam atenção ao que eles(as) dizem.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) não têm professores que sejam justos para com eles(as).	Mas	Outros(as) miúdos(as) têm professores que são justos para com eles(as).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) com quem gostem de passar o tempo.	Mas	Outros(as) miúdos(as) têm um(a) amigo(a) íntimo(a) com quem gostam de passar o tempo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm pais que gostam deles(as) tal como são.	Mas	Outros(as) miúdos(as) têm pais que gostariam que os filhos fossem diferentes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) não são convidados a participar nos jogos com os colegas muitas vezes.	Mas	Outros(as) miúdos(as) são muitas vezes convidados a participar nos jogos pelos colegas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) não têm professores que se importem se eles(as) se sentirem mal.	Mas	Outros(as) miúdos(as) têm professores que se importam se eles(as) se sentirem mal.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que realmente escute o que eles(as) dizem.	Mas	Outros(as) miúdos(as) têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que escuta realmente o que eles(as) dizem.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

As Pessoas da minha Vida

Totalmente Verdadeiro para mim	Em parte Verdadeiro para mim			Em parte Verdadeiro para mim	Totalmente Verdadeiro para mim	
21 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm pais que não agem como se o que os seus filhos fazem fosse importante.	Mas	Outros(as) miúdos(as) têm pais que agem como se o que os seus filhos fazem fosse importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) passam frequentemente o recreio sozinhos(as).	Mas	Outros(as) miúdos(as) passam o recreio a brincar com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) têm professores que os(as) tratam como <i>uma pessoa</i> .	Mas	Outros(as) miúdos(as) não têm professores que os(as) tratem como <i>uma pessoa</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns/algumas miúdos(as) não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que se importe com os seus sentimentos.	Mas	Outros(as) miúdos(as) têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que se importa com os seus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As Pessoas da minha Vida

Adaptação portuguesa da *Social Support Scale For Children* (Harter, 1985)

Versão Experimental (B) *

Nome Completo -----

Data de Nascimento:

Data do preenchimento:

Sempre Verdadeiro para mim	Às vezes Verdadeiro para mim		Às vezes Verdadeiro para mim	Sempre Verdadeiro para mim			
Item para demonstração							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostam de se divertir com um grande número de pessoas.	Mas	Outras crianças gostam de se divertir com apenas um pequeno número de pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm pais que não os compreendem verdadeiramente.	Mas	Outras crianças têm pais que os compreendem verdadeiramente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm colegas que gostam delas tal como são.	Mas	Outras crianças têm colegas que gostariam que elas fossem diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm professores que as ajudam quando estão aflitas e têm algum problema.	Mas	Outras crianças não têm professores que as ajudem se estiverem aflitas e tiverem algum problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm um(a) amigo(a) íntimo(a) a quem podem contar os problemas.	Mas	Outras crianças não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) a quem possam contar os problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As Pessoas da minha Vida

Sempre Verdadeiro para mim	Às vezes Verdadeiro para mim		Mas	Às vezes Verdadeiro para mim	Sempre Verdadeiro para mim	
5 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm pais que não parecem desejar ouvir os seus problemas.		Outras crianças têm pais que desejam escutar os seus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm colegas de quem conseguem tornar-se amigos.		Outras crianças não têm colegas de quem consigam tornar-se amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não têm professores que os ajudem a fazer o seu melhor.		Outras crianças têm professores que os ajudam a fazer o seu melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que as compreende verdadeiramente.		Outras crianças não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que as compreenda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm pais que se preocupam com os seus sentimentos.		Outras crianças têm pais que não parecem preocupar-se muito com os seus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm colegas que às vezes gozam com elas.		Outras crianças não têm colegas que gozem com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm professores que se preocupam com elas.		Outras crianças não têm professores que se preocupem com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm um(a) amigo(a) íntimo(a) com quem podem falar sobre aquilo que lhes interessa.		Outras crianças não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) com quem possam falar sobre aquilo que lhes interessa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As Pessoas da minha Vida

Sempre Verdadeiro para mim	Às vezes Verdadeiro para mim		Às vezes Verdadeiro para mim	Sempre Verdadeiro para mim			
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm pais que tratam os seus filhos como uma <i>pessoa</i> que é realmente importante.	Mas	Outras crianças têm pais que normalmente não tratam os seus filhos como uma <i>pessoa</i> que seja realmente importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm colegas que prestam atenção ao que elas dizem.	Mas	Outras crianças têm colegas que normalmente não prestam atenção ao que elas dizem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não têm professores que sejam justos para com elas.	Mas	Outras crianças têm professores que são justos para com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) com quem gostem de passar o tempo.	Mas	Outras crianças têm um(a) amigo(a) íntimo(a) com quem gostam de passar o tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm pais que gostam delas tal como são.	Mas	Outras crianças têm pais que gostariam que os filhos fossem diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não são muitas vezes convidadas a participar nos jogos com os colegas.	Mas	Outras crianças são muitas vezes convidadas a participar nos jogos pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não têm professores que se importem se elas se sentirem mal.	Mas	Outras crianças têm professores que se importam se elas se sentirem mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que realmente oiça o que elas dizem.	Mas	Outras crianças têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que ouve realmente o que elas dizem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As Pessoas da minha Vida

Sempre Verdadeiro para mim	Às vezes Verdadeiro para mim		Mas		Às vezes Verdadeiro para mim	Sempre Verdadeiro para mim	
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm pais que não dão importância ao que os seus filhos fazem.		Outras crianças têm pais que dão importância ao que os seus filhos fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças passam frequentemente o recreio sozinhas.		Outras crianças passam o recreio a brincar com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm professores que as tratam com respeito.		Outras crianças não têm professores que as tratem com respeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que se importe com os seus sentimentos.		Outras crianças têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que se importa com os seus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionário de Avaliação da Personalidade – QAP – Versão experimental B (*)

Adaptação portuguesa do CHLD PAQ - *Personality Assessment Questionnaire*

ID

Data

As páginas que se seguem contêm um conjunto de afirmações que descrevem a forma com as pessoas se sentem acerca de si próprias. Lê cada afirmação cuidadosamente e pensa até que ponto ela te descreve bem. Trabalha rapidamente; dá a tua primeira impressão e passa para o item seguinte. Não te detenhas em nenhum dos itens.

A seguir a cada afirmação são apresentados quatro quadrados. Se a afirmação é basicamente verdadeira em relação a ti, então pergunta a ti próprio, “É verdadeira frequentemente (muitas vezes)?” ou “É verdadeira apenas às vezes?”. Se pensas que a afirmação é frequentemente verdadeira, coloca um X na caixa FREQUENTEMENTE VERDADEIRO; se sentires que a afirmação é verdadeira apenas às vezes assinala ÀS VEZES VERDADEIRO. Se consideras que a afirmação é basicamente falsa em relação a ti, então pergunta a ti próprio, “É raramente verdadeira?” ou “Nunca é verdadeira?”. Se a afirmação se aplicar a ti poucas vezes ou raramente, então coloca um X na caixa RARAMENTE VERDADEIRO; se sentes que a afirmação nunca ou quase nunca se aplica a ti, assinala NUNCA VERDADEIRO.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas para qualquer das afirmações, por isso procura ser o mais honesto possível. Responde a cada afirmação, considerando a forma como consideras que és e não a forma como gostarias de ser. Por exemplo, se te sentes frequentemente (muitas vezes) bem contigo próprio, então assinala o item da seguinte forma:

	Verdadeiro para mim		Não verdadeiro para mim	
	Frequentemente verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Nunca verdadeiro
Eu sinto-me bem comigo mesmo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PASSA AGORA PARA A PRÓXIMA PÁGINA

Child PAQ

© Ronald P. Rohner, 1976, 1999, 2004.
(Revised June, 2004)

		Verdadeiro para mim		Não verdadeiro para mim	
		Frequentemente verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Nunca verdadeiro
1.	Eu sinto o desejo de lutar ou de ser antipático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Eu gosto que os meus pais tenham pena de mim quando estou doente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Eu gosto de mim próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Eu sinto que consigo fazer bem as coisas que quero, tal como as outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Eu tenho dificuldade em mostrar às pessoas como me sinto (alegre, triste, com medo, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Eu sinto-me mal ou fico zangado(a) quando tento fazer uma coisa e não consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Eu sinto que a vida é boa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Eu desejo bater em alguma coisa ou em alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Eu gosto que os meus pais me dêem muito amor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Eu sinto que não presto e que nunca serei bom em nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Eu sinto que não consigo fazer as coisas bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	É fácil para mim ser carinhoso para os meus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Eu fico de mau humor e irritável sem qualquer razão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Eu vejo a vida como estando cheia de situações perigosas ou ameaçadoras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Eu fico tão zangado(a) que atiro ou parto coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Quando estou infeliz, gosto de resolver os meus problemas sem a ajuda de ninguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Quando conheço alguém pela primeira vez, penso que ele(a) é melhor do que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Eu consigo competir com sucesso por coisas que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Eu tenho dificuldade em fazer e manter bons amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* Investigadora responsável: Franco-Borges, Graciete
FPCE – Universidade de Coimbra – francoborges@fpce.uc.pt

Child PAQ

		Verdadeiro para mim		Não verdadeiro para mim	
		Frequentemente verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Nunca verdadeiro
20.	Eu fico aborrecido(a) quando as coisas correm mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Eu penso que o mundo é um lugar bom e feliz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Eu gozo com as pessoas que fazem coisas estúpidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Eu gosto que os meus pais me dêem muita atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Eu penso que sou uma boa pessoa e as outras pessoas devem pensar o mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Eu penso que sou um falhado (não faço nada de jeito).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	É fácil para mim mostrar à minha família que os amo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Tanto estou alegre e feliz num momento, como tristonho e infeliz logo a seguir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Para mim o mundo é um lugar infeliz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Faço beicinho ou amuo quando me zango.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Eu gosto que me encorajem (animem) quando tenho um problema com alguma coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Sinto-me muito bem comigo próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Eu sinto que não consigo fazer muitas das coisas que tento fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	É difícil para mim expressar (demonstrar) os meus sentimentos a alguém de quem goste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	É raro ficar zangado(a) ou aborrecido(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Eu vejo o mundo como um lugar perigoso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Eu tenho dificuldade em controlar o meu temperamento (feitio, modo de reagir).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Eu gosto que os meus pais me cubram de atenções quando estou magoado(a) ou doente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Eu fico infeliz comigo próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Eu sinto que sou um sucesso nas coisas que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	É fácil mostrar aos meus amigos que eu gosto realmente deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Eu fico facilmente aborrecido(a) quando estou a passar por problemas graves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	A vida para mim é uma coisa boa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionário de Avaliação da Personalidade – QAP – Versão experimental A (*)

Adaptação portuguesa do CHILD PAQ - *Personality Assessment Questionnaire*

Nome (ou N.º B.I.) _____

Data _____

As páginas que se seguem contêm um conjunto de afirmações que descrevem a forma com as pessoas se sentem acerca de si próprias. Lê cada afirmação cuidadosamente e pensa quão bem ela te descreve. Trabalha rapidamente; dá a tua primeira impressão e passa para o item seguinte. Não te detenhas em nenhum dos itens.

A seguir a cada afirmação são apresentados quatro quadrados. Se a afirmação é basicamente verdadeira em relação a ti, então pergunta a ti próprio, “É verdadeira quase sempre?” ou “É verdadeira apenas às vezes?”. Se pensas que a afirmação é quase sempre verdadeira, coloca um X na caixa QUASE SEMPRE VERDADEIRO; se sentires que a afirmação é verdadeira apenas às vezes assinala ÀS VEZES VERDADEIRO. Se consideras que a afirmação é basicamente falsa em relação a ti, então pergunta a ti próprio, “É raramente verdadeira?” ou “É quase nunca verdadeira?”. Se é raramente verdadeira, então coloca um X na caixa RARAMENTE VERDADEIRO; se sentes que a afirmação quase nunca é verdadeira assinala QUASE NUNCA VERDADEIRO.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas para qualquer das afirmações, por isso procura ser o mais honesto possível. Responde a cada afirmação, considerando a forma como consideras que és e não a forma como gostarias de ser. Por exemplo, se te sentes frequentemente bem contigo próprio, então assinala o item da seguinte forma:

	Verdadeiro para mim		Não verdadeiro para mim	
	Quase sempre verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Quase nunca verdadeiro
Eu sinto-me bem comigo mesmo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PASSA AGORA PARA A PRÓXIMA PÁGINA

* Investigadora responsável: Franco-Borges, Graciete
FPCE – Universidade de Coimbra – francoborges@fpce.uc.pt

Child PAQ

© Ronald P. Rohner, 1976, 1999, 2004.
(Revised June, 2004)

		Verdadeiro para mim		Não verdadeiro para mim	
		Quase sempre verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Quase nunca verdadeiro
1.	Eu penso em lutar ou em ser desagradável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Eu gosto que os meus pais tenham pena de mim quando estou doente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Eu gosto de mim próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Eu sinto que consigo fazer as coisas que desejo fazer tão bem como a maior parte das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Eu tenho dificuldade em mostrar às pessoas como me sinto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Eu sinto-me mal ou fico zangado(a) quando tento fazer uma coisa e não consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Eu sinto que a vida é boa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Eu desejo bater em alguma coisa ou em alguém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Eu gosto que os meus pais me dêem muito amor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Eu sinto que não presto e que nunca serei bom em nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Eu sinto que não consigo fazer as coisas bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	É fácil para mim ser carinhoso para os meus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Eu fico de mau humor e irritável sem qualquer razão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Eu vejo a vida como cheia de perigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Eu fico tão zangado(a) que atiro ou parto coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Quando estou infeliz, gosto de resolver os meus problemas por mim mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Quando encontro alguém que não conheço, penso que ele(a) é melhor do que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Eu consigo competir com sucesso por coisas que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Child PAQ

		Verdadeiro para mim		Não verdadeiro para mim	
		Quase sempre verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Quase nunca verdadeiro
19.	Eu tenho dificuldade em fazer e manter bons amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Eu fico aborrecido(a) quando as coisas correm mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Eu penso que o mundo é um lugar bom e feliz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Eu faço troça das pessoas que fazem coisas estúpidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Eu gosto que os meus pais me dêem muita atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Eu penso que sou uma boa pessoa e as outras pessoas devem pensar o mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Eu penso que sou um falhado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	É fácil para mim mostrar à minha família que os amo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Tanto estou alegre e feliz num momento, como tristonho e infeliz logo a seguir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Para mim o mundo é um lugar infeliz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Faço beicinho ou amuo quando me zango.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Eu gosto de ser encorajado(a) quando tenho um problema com alguma coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Sinto-me muito bem comigo próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Eu sinto que não consigo fazer muitas das coisas que tento fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	É difícil para mim mostrar como realmente me sinto a alguém de quem goste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	É raro ficar zangado(a) ou aborrecido(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Eu vejo o mundo como um lugar perigoso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Eu tenho dificuldade em controlar o meu temperamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Eu gosto que os meus pais me cubram de atenções quando estou magoado(a) ou doente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Eu fico infeliz comigo próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Eu sinto que sou um sucesso nas coisas que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	É fácil mostrar aos meus amigos que eu gosto realmente deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Eu fico facilmente aborrecido(a) quando estou a passar por problemas graves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	A vida para mim é uma coisa boa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Percepção da Atitude do Pai – PAP - Versão Experimental B (*)
Adaptação Portuguesa do *CHILD PARQ: Father (Short Form)*

ID

Data

As páginas seguintes contêm um conjunto de afirmações que descrevem a forma como os pais por vezes se comportam para com os filhos. Pedimos-te que penses até que ponto cada uma destas afirmações corresponde à forma como o teu pai te trata.

A seguir a cada afirmação há quatro quadrados. Se a afirmação for *basicamente* verdadeira quanto ao modo como o teu pai te trata, pergunta a ti mesmo: “Isto é *muitas vezes* verdade”? ou “É apenas verdade *às vezes*”? Se achas que o teu pai te trata assim quase sempre, marca com um X no quadrado MUITAS VEZES VERDADE. Se a afirmação é algumas vezes verdade sobre a maneira como o teu pai te trata, então marca ÀS VEZES VERDADE.

Se te parecer que a afirmação é *basicamente* falsa quanto à forma como o teu pai te trata, então pergunta a ti mesmo: “É *raramente* verdade”? ou “*Nunca* (ou quase nunca) é verdade”? Se o teu pai te trata desse modo raramente, marca um X no quadrado RARAMENTE VERDADE. Se achas que a afirmação quase nunca é verdade, marca um X no quadrado NUNCA VERDADE.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas para cada uma das afirmações e, deste modo, o importante é responderes com toda a sinceridade possível. Responde a cada afirmação de acordo com o que sentes acerca do que o teu pai é na realidade e não como gostarias que ele fosse. Por exemplo, se quase sempre o teu pai te dá beijos e abraços quando te portas bem, deves indicar a tua resposta marcando-a do seguinte modo:

O MEU PAI	Verdadeiro sobre o meu pai		Não verdadeiro sobre o meu pai	
	<i>Muitas vezes Verdade</i>	<i>Às vezes Verdade</i>	<i>Raramente Verdade</i>	<i>Nunca Verdade</i>
Dá-me beijos e abraços quando me porto bem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuidador significativo se não for o pai

* Investigadora responsável: Franco-Borges, Graciete
FPCE – Universidade de Coimbra – francoborges@fpce.uc.pt

Child PARQ: Father (Short Form)

© Ronald P. Rohner, 2002, 2004
(Revised June, 2004)

O MEU PAI		Verdadeiro sobre o meu pai		Não verdadeiro sobre o meu pai	
		<i>Muitas vezes Verdade</i>	<i>Às vezes Verdade</i>	<i>Raramente Verdade</i>	<i>Nunca Verdade</i>
1.	Diz coisas boas sobre mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Não me presta atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Faz-me sentir à-vontade para lhe contar coisas que são importantes para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Bate-me, mesmo quando não o mereço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Vê-me como um grande estorvo (“chato(a)”, que só atrapalha).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Castiga-me severamente (duramente) quando está zangado (dá-me “grandes castigos”).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Está demasiado ocupado para responder às minhas perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Parece não gostar de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Interessa-se muito pelo que eu faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Diz-me muitas coisas desagradáveis (que me magoam ou ofendem).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Não me presta atenção quando lhe peço ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Faz-me sentir amado(a) e necessário(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Presta-me muita atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Faz os possíveis por magoar os meus sentimentos ou ofender-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Esquece-se de coisas importantes que eu acho que se deveria lembrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Faz-me sentir não amado(a) quando me porto mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Faz-me sentir que o que eu faço é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Assusta-me ou ameça-me quando faço alguma coisa errada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Interessa-se pelo que eu penso e gosta que eu fale sobre isso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Pensa que as outras crianças são melhores do que eu, independentemente do que eu faça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Faz-me sentir que eu não sou desejado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Faz-me sentir que me ama.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Não me presta atenção quando eu não faço nada que o aborreça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Trata-me com carinho e ternura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Percepção da Atitude do Pai – PAP - Versão Experimental A (*)
Adaptação Portuguesa do *CHILD PARQ: Mother (Short Form)*

Nome (ou número I.D.) _____

Data _____

As páginas seguintes contêm um conjunto de afirmações que descrevem a forma como os pais por vezes se comportam para com os filhos. Pedimos-te que penses até que ponto cada uma destas afirmações corresponde à forma como o teu pai te trata.

A seguir a cada afirmação há quatro quadrados. Se a afirmação for *basicamente* verdadeira quanto ao modo como o teu pai te trata, pergunta a ti mesmo: “Isto é quase *sempre* verdade?” ou “É apenas verdade *algumas vezes*?” Se achas que o teu pai te trata assim quase sempre, marca com um X no quadrado QUASE SEMPRE VERDADE. Se a afirmação é algumas vezes verdadeira sobre a maneira como o teu pai te trata, então marca ALGUMAS VEZES VERDADE.

Se te parecer que a afirmação é *basicamente* falsa quanto à forma como o teu pai te trata, então pergunta a ti mesmo: “É *raramente* verdade?” ou “Quase *nunca* verdade?” Se o teu pai te trata desse modo raramente, marca um X no quadrado RARAMENTE VERDADE. Se achas que a afirmação quase nunca é verdade, marca um X no quadrado QUASE NUNCA VERDADE.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas para cada uma das afirmações e, deste modo, o importante é responderes com toda a sinceridade possível. Responde a cada afirmação de acordo com o que sentes acerca do que o teu pai é na realidade e não como gostarias que ele fosse. Por exemplo, se quase sempre o teu pai te dá beijos e abraços quando te portas bem, deves indicar a tua resposta marcando-a do seguinte modo:

O MEU PAI	Verdadeiro sobre o meu pai		Não verdadeiro sobre o meu pai	
	<i>Quase Sempre Verdade</i>	<i>Algumas Vezes Verdade</i>	<i>Raramente Verdade</i>	<i>Quase Nunca Verdade</i>
Dá-me beijos e abraços quando me porto bem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuidador significativo se não for o pai

© Ronald P. Rohner, 2002, 2004

* Investigadora responsável: Franco-Borges, Graciete

FPCE – Universidade de Coimbra – francoborges@fpce.uc.pt

Child PARQ: Father (Short Form)

(Revised June, 2004)

O MEU PAI		Verdadeiro sobre o meu pai		Não verdadeiro sobre o meu pai	
		<i>Quase Sempre Verdade</i>	<i>Algumas Vezes Verdade</i>	<i>Raramente Verdade</i>	<i>Quase Nunca Verdade</i>
1.	Diz coisas simpáticas sobre mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Não me presta atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Faz-me sentir à-vontade para lhe contar coisas que são importantes para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Bate-me, mesmo quando não o mereço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Vê-me como um grande estorvo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Castiga-me severamente quando está zangado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Está demasiado ocupado para responder às minhas perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Parece não gostar de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Interessa-se muito pelo que eu faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Diz-me muitas coisas desagradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Não me presta atenção quando lhe peço ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Faz-me sentir querido(a) e necessário(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Presta-me muita atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Faz os possíveis por ferir os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Esquece-se de coisas importantes que eu acho que se deveria lembrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Faz-me sentir não amado(a) quando me porto mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Faz-me sentir que o que eu faço é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Assusta-me ou ameça-me quando faço alguma coisa errada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Interessa-se pelo que eu penso e gosta que eu fale sobre isso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Pensa que as outras crianças são melhores do que eu, independentemente do que eu faça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Faz-me sentir que eu não sou desejado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Faz-me sentir que me ama.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Não me presta atenção desde que eu não faça nada que o aborreça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Trata-me com carinho e ternura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Percepção da Atitude da Mãe – PAM - Versão Experimental B (*)
Adaptação Portuguesa do *CHILD PARQ: Mother (Short Form)*

ID

Data

As páginas seguintes contêm um conjunto de afirmações que descrevem a forma como as mães por vezes se comportam para com os filhos. Pedimos-te que penses até que ponto cada uma destas afirmações corresponde à forma como a tua mãe te trata.

A seguir a cada afirmação há quatro quadrados. Se a afirmação for *basicamente* verdadeira quanto ao modo como a tua mãe te trata, pergunta a ti mesmo: “Isto é *muitas vezes* verdade”? ou “É apenas verdade *às vezes*”? Se achas que a tua mãe te trata assim quase sempre, marca com um X no quadrado MUITAS VEZES VERDADE. Se a afirmação é algumas vezes verdade sobre a maneira como a tua mãe te trata, então marca ÀS VEZES VERDADE.

Se te parecer que a afirmação é *basicamente* falsa quanto à forma como a tua mãe te trata, então pergunta a ti mesmo: “É *raramente* verdade”? ou “*Nunca* (ou quase nunca) é verdade”? Se a tua mãe te trata desse modo raramente, marca um X no quadrado RARAMENTE VERDADE. Se achas que a afirmação quase nunca é verdade, marca um X no quadrado NUNCA VERDADE.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas para cada uma das afirmações e, deste modo, o importante é responderes com toda a sinceridade possível. Responde a cada afirmação de acordo com o que sentes acerca do que a tua mãe é na realidade e não como gostarias que ela fosse. Por exemplo, se quase sempre a tua mãe te dá beijos e abraços quando te portas bem, deves indicar a tua resposta marcando-a do seguinte modo:

A MINHA MÃE	Verdadeiro sobre a minha mãe		Não verdadeiro sobre a minha mãe	
	<i>Muitas vezes Verdade</i>	<i>Às vezes Verdade</i>	<i>Raramente Verdade</i>	<i>Nunca Verdade</i>
Dá-me beijos e abraços quando me porto bem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuidadora significativa se não for a mãe

* Investigadora responsável: Franco-Borges, Graciete
FPCE – Universidade de Coimbra – francoborges@fpce.uc.pt

Child PARQ: Father (Short Form)

© Ronald P. Rohner, 2002, 2004
(Revised June, 2004)

A MINHA MÃE		Verdadeiro sobre a minha mãe		Não verdadeiro sobre a minha mãe	
		<i>Muitas vezes Verdade</i>	<i>Às vezes Verdade</i>	<i>Raramente Verdade</i>	<i>Nunca Verdade</i>
1.	Diz coisas boas sobre mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Não me presta atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Faz-me sentir à-vontade para lhe contar coisas que são importantes para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Bate-me, mesmo quando não o mereço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Vê-me como um grande estorvo (“chato(a)”, que só atrapalha).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Castiga-me severamente (duramente) quando está zangada (dá-me “grandes castigos”).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Está demasiado ocupada para responder às minhas perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Parece não gostar de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Interessa-se muito pelo que eu faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Diz-me muitas coisas desagradáveis (que me magoam ou ofendem).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Não me presta atenção quando lhe peço ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Faz-me sentir amado(a) e necessário(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Presta-me muita atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Faz os possíveis por magoar os meus sentimentos ou ofender-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Esquece-se de coisas importantes que eu acho que se deveria lembrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Faz-me sentir não amado(a) quando me porto mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Faz-me sentir que o que eu faço é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Assusta-me ou ameça-me quando faço alguma coisa errada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Interessa-se pelo que eu penso e gosta que eu fale sobre isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Pensa que as outras crianças são melhores do que eu, independentemente do que eu faça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Faz-me sentir que eu não sou desejado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Faz-me sentir que me ama.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Não me presta atenção quando eu não faço nada que a aborreça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Trata-me com carinho e ternura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Percepção da Atitude da Mãe – PAM - Versão Experimental A (*)
Adaptação Portuguesa do *CHILD PARQ: Mother (Short Form)*

Nome (ou número I.D.) _____

Data _____

As páginas seguintes contêm um conjunto de afirmações que descrevem a forma como as mães por vezes se comportam para com os filhos. Pedimos-te que penses até que ponto cada uma destas afirmações corresponde à forma como a tua mãe te trata.

A seguir a cada afirmação há quatro quadrados. Se a afirmação for *basicamente* verdadeira quanto ao modo como a tua mãe te trata, pergunta a ti mesmo: “Isto é quase *sempre* verdade?” ou “É apenas verdade *algumas vezes*?” Se achas que a tua mãe te trata assim quase sempre, marca com um X no quadrado QUASE SEMPRE VERDADE. Se a afirmação é algumas vezes verdade sobre a maneira como a tua mãe te trata, então marca ALGUMAS VEZES VERDADE.

Se te parecer que a afirmação é *basicamente* falsa quanto à forma como a tua mãe te trata, então pergunta a ti mesmo: “É *raramente* verdade?” ou “*Quase nunca* verdade?” Se a tua mãe te trata desse modo raramente, marca um X no quadrado RARAMENTE VERDADE. Se achas que a afirmação quase nunca é verdade, marca um X no quadrado QUASE NUNCA VERDADE.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas para cada uma das afirmações e, deste modo, o importante é responderes com toda a sinceridade possível. Responde a cada afirmação de acordo com o que sentes acerca do que a tua mãe é na realidade e não como gostarias que ela fosse. Por exemplo, se quase sempre a tua mãe te dá beijos e abraços quando te portas bem, deves indicar a tua resposta marcando-a do seguinte modo:

A MINHA MÃE	Verdadeiro sobre a minha mãe		Não verdadeiro sobre a minha mãe	
	<i>Quase Sempre Verdade</i>	<i>Algumas Vezes Verdade</i>	<i>Raramente Verdade</i>	<i>Quase Nunca Verdade</i>
Dá-me beijos e abraços quando me porto bem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuidadora significativa se não for a mãe

* Investigadora responsável: Franco-Borges, Graciete

FPCE – Universidade de Coimbra – francoborges@fpce.uc.pt

Child PARQ: Father (Short Form)

© Ronald P. Rohner, 2002, 2004
(Revised June, 2004)

A MINHA MÃE		Verdadeiro sobre a minha mãe		Não verdadeiro sobre a minha mãe	
		<i>Quase Sempre Verdade</i>	<i>Algumas Vezes Verdade</i>	<i>Raramente Verdade</i>	<i>Quase Nunca Verdade</i>
1.	Diz coisas simpáticas sobre mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Não me presta atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Faz-me sentir à-vontade para lhe contar coisas que são importantes para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Bate-me, mesmo quando não o mereço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Vê-me como um grande estorvo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Castiga-me severamente quando está zangada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Está demasiado ocupada para responder às minhas perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Parece não gostar de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Interessa-se muito pelo que eu faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Diz-me muitas coisas desagradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Não me presta atenção quando lhe peço ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Faz-me sentir querido(a) e necessário(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Presta-me muita atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Faz os possíveis por ferir os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Esquece-se de coisas importantes que eu acho que se deveria lembrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Faz-me sentir não amado(a) quando me porto mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Faz-me sentir que o que eu faço é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Assusta-me ou ameça-me quando faço alguma coisa errada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Interessa-se pelo que eu penso e gosta que eu fale sobre isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Pensa que as outras crianças são melhores do que eu, independentemente do que eu faça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Faz-me sentir que eu não sou desejado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Faz-me sentir que me ama.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Não me presta atenção desde que eu não faça nada que a aborreça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Trata-me com carinho e ternura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação da Conduta do(a) Aluno(a) – ACA – Versão Experimental A (*)
 Adaptação portuguesa do *Teacher's Evaluation of Student's Conduct* (TESC)

1. ID (aluno) _____ 2. Professor(a) _____
 (respondente)
 3. Data de nascimento da criança _____ 4. Sexo da criança _____ 5. Data _____ 6. Escola _____

Seguem-se algumas afirmações sobre o modo como diferentes alunos se comportam na escola. Pense QUANTAS VEZES o aluno acima mencionado se comporta do modo descrito em cada uma destas afirmações. Se ele(a) se comporta desse modo muitas vezes, marque "*Muitas vezes*" (5); Se ele(a) se comporta desse modo algumas vezes, mas não muitas, marque "*Algumas vezes, mas não muitas*" (3); Se ele(a) se comporta desse modo quase nunca, marque "*Quase nunca*" (1). Marque a coluna (4) para uma frequência do comportamento intermédia entre "*Muitas vezes*" e "*Algumas vezes, mas não muitas*," e marque a coluna (2) para uma frequência do comportamento intermédia entre "*Algumas vezes, mas não muitas*" e "*Quase nunca*." Por favor, procure utilizar todo o intervalo (1 a 5) de opções de resposta possíveis. Além disso, procure ser tão franco e sincero quanto possível na avaliação de cada modalidade de comportamento descrita.

O(a) Aluno(a)		<i>Muitas vezes</i>		<i>Algumas vezes, mas não muitas</i>		<i>Quase nunca</i>
		5	4	3	2	1
1.	Empurra e bate nos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	É desrespeitador(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Recusa-se a realizar as tarefas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	É indisciplinado(a) na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Vinga-se nas outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	É insolente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Perturba a rotina da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Rouba.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	É cruel e goza com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Grita ou insulta adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	É desobediente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Intruja (engana).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	É abusador(a) para os mais novos ou crianças mais pequenas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	É conflituoso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Cria perturbação na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Mente para se livrar de problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Destrói as coisas dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	É rebelde ou desafiador(a) dos desejos do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Formulário Dados Pessoais – Pais (*)

ID _____ Data _____

1. **Idade.** Data de nascimento da Mãe _____
Data de nascimento do Pai _____

2. Língua materna.

Mãe	Pai
___ 1. Português	___ 1. Português
___ 2. Outra _____ (especifique)	___ 2. Outra _____ (especifique)

3. Educação.

Qual o maior grau de escolaridade concluído?

Assinalar a situação do pai e da mãe com um **P** e um **M**

- ___ 1. Menos que o 12º ano. Qual? _____
___ 2. 12º ano
___ 3. 12º ano, mais diploma profissional específico
___ 4. Frequência da Faculdade, mas sem conclusão da licenciatura
___ 5. Licenciatura ou grau equivalente
___ 6. Pós-graduação ou equivalente (e.g., Mestrado, Doutoramento)

4. Emprego.

Encontra-se actualmente empregado(a)?

Assinalar a situação do pai e da mãe com um **P** e um **M**

- ___ 1. Desempregado(a) e não à procura de emprego (incluindo situação de reforma, incapacidade, etc.)
___ 2. Desempregado(a), à procura de trabalho
___ 3. Empregado(a) a tempo parcial
___ 4. Empregado(a) a tempo inteiro
___ 5. Outra _____ (especificar)

5. **Ocupação.** Qual a sua principal ocupação (incluindo o cuidado lar)?

i. Designação _____

ii. Quais as sua principais obrigações?

6. **Estatuto marital.** Assinale todas as situações que se adequam ao pai (**P**) e à mãe (**M**).

___ 1. Casado(a) e a viver com o cônjuge

___ 2. Casado(a) mas a viver com alguém sem ser o cônjuge

___ 3. Não casado(a), mas a viver com alguém (união consensual)

___ 4. Separado (i.e., casado(a), mas não a viver com o cônjuge)

___ 5. Divorciado(a)

___ 6. Viúvo(a)

___ 7. Solteiro (nunca casado)