



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**ACEITAÇÃO - REJEIÇÃO PARENTAL PERCEPCIONADA E
AJUSTAMENTO PSICOLÓGICO E ACADÉMICO DA
CRIANÇA**

ANA MARGARIDA DOS SANTOS PIRES

COIMBRA - 2010

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ACEITAÇÃO - REJEIÇÃO PARENTAL PERCEPCIONADA E
AJUSTAMENTO PSICOLÓGICO E ACADÉMICO DA
CRIANÇA

ANA MARGARIDA DOS SANTOS PIRES

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

COIMBRA - 2010

Aos meus pais

Agradeço a colaboração e o apoio da minha Orientadora, Professora Doutora Maria Graciete N.P. Franco-Borges, da Dra. Florbela Vitória, do Director do Instituto de Lordemão, Dr. Paulo Santos, do Presidente e Vice-Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro (Coimbra), Dr. José Alberto Lopes e Dra. Maria Celeste Vieira, da Professora Iola (Instituto de Lordemão) e Professoras do 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro e a todas as crianças e pais que participaram na investigação realizada. Indo de certa maneira ao encontro do objecto deste estudo gostaria também de deixar aqui o meu agradecimento aos meus “outros significativos”: pais, irmão, namorado, amigos e colegas, sem o suporte dos quais não teria sido possível a concretização deste projecto.

ÍNDICE

Introdução	p.11
Parte I Relacionamento Interpessoal. Ponto de partida para o desenvolvimento pessoal	p.13
1. Teoria da Vinculação	p.15
2. <i>PARTheory - Parental Acceptance - Rejection theory</i> . A Teoria da Aceitação-Rejeição Parental	p.17
2.1. <i>Personality Subtheory</i>	p.21
3. Suporte Social	p.26
3.1. O Papel dos Pares	p.30
3.2. O Papel do Professor	p.40
4. Suporte Social e Parentalidade	p.48
4.1. Estilos Parentais	p.52
4.2. Motivação para a Parentalidade	p.57
4.3. Diferenças de Género	p.59
5. Influência do Pai no Desenvolvimento da Criança	p.62
5.1. Envolvimento Paterno	p.67
Parte II Relacionamento Interpessoal e Desenvolvimento Sócio-Emocional e Académico	p.72
1. Suporte Parental	p.72
2. Suporte Parental e Competência Académica	p.79
2.1. Envolvimento Paterno e Desenvolvimento Académico	p.84
3. Suporte Parental e Competências Sócio-Emocionais	p.86
3.1. Envolvimento Paterno e Desenvolvimento Sócio-Emocional	p.90
Objectivos	p.95
1. Definição do Problema	p.95
2. Hipóteses	p.96
Instrumentos	p.100
1. Poder e Prestígio Interpessoal	p.100
2. Questionário de Avaliação de Personalidade (QAP)	p.100
3. Percepção da Atitude da Mãe - PAM e Percepção da Atitude do Pai - PAP	p.102
4. Avaliação da Conduta do(a) Aluno(a) - ACA e Avaliação da Conduta do(a)	p.106

Filho(a) - ACF	
5. As Pessoas da Minha Vida - PMV	p.107
Metodologia	p.110
1. População-alvo	p.110
2. Amostra	p.111
2.1. Dados Descritivos	p.111
2.2. Dados Sociobiográficos	p.114
3. Procedimentos	p.118
3.1. Administração Preliminar	p.119
3.2. Resultados Preliminares	p.120
3.2.1. QAP	p.120
3.2.2. PAM e PAP	p.122
3.2.3. PMV	p.124
Resultados	p.126
1. Estudo da Estrutura Factorial	p.126
1.1. QAP	p.126
1.2. PAM	p.130
1.3. PAP	p.132
1.4. PMV	p.134
1.5. ACA	p.137
1.6. ACF	p.138
2. Estudo da Consistência Interna	p.139
2.1. QAP	p.139
2.2. PAM	p.140
2.3. PAP	p.141
2.4. PMV	p.141
2.5. ACA	p.142
2.6. ACF	p.142
3. Análise Correlacional	p.143
3.1. PAM	p.143
3.2. PAP	p.144
3.3. PMV	p.145
4. Análise dos Resultados	p.147
4.1. Poder e Prestígio Interpessoal	p.147
4.2. QAP	p.148
4.3. PAM	p.148
4.4. PAP	p.149
4.5. PMV	p.150
4.6. ACA	p.151
4.7. ACF	p.151
Relação entre as Variáveis: Teste das Hipóteses	p.152
1. Rejeição Parental e Suporte Social Global	p.152
2. Rejeição Parental e Desajustamento Psicológico	p.153

3. Rejeição Parental e Rendimento Académico	p.153
4. Rejeição Parental e Conduta do Aluno/Filho	p.155
5. Rendimento Académico e Conduta do Aluno	p.155
6. Suporte Social Global e Desajustamento Psicológico	p.155
7. Suporte Social Global e Rendimento Académico	p.156
8. Suporte Social Global e Conduta do Aluno/Filho	p.157
Discussão	p.158
Conclusões	p.162
Bibliografia	p.169

Resumo

Através da teoria da “aceitação-rejeição parental” (*PARTheory*) de Rohner (2004), o nosso principal objectivo foi analisar a relação entre a aceitação (rejeição) parental percebida pela criança e o seu ajustamento psicológico e escolar, com especial referência para o impacto da rejeição paterna percebida.

Para lá do suporte parental, e aceitando que no final da infância “outros significativos” começam a ganhar mais significado na vida da criança, tentámos também perceber se existia alguma relação entre o suporte do(a) professor(a), dos colegas (de sala de aula) e dos amigos e o ajustamento psicológico e rendimento escolar.

Numa amostra de 44 crianças com idades a variar entre os 9 e os 11 anos, obtivemos dados que associam a rejeição parental percebida com o desajustamento psicológico e escolar, com um impacto mais significativo para a rejeição paterna percebida do que para a rejeição materna. Podemos acrescentar que não foi só o suporte parental a ser considerado importante pelas crianças nesta faixa etária, mas também o suporte dado pelo(a) professor(a) e pelos amigos. A percepção destes outros significativos foi também implicada no rendimento escolar das crianças consideradas.

Palavras chave

Aceitação-rejeição parental; envolvimento paterno; desajustamento psicológico e escolar; suporte social global.

Abstract

Following Rohner's (2004) "parental acceptance-rejection" theory (PARTheory), our main goal was to study the relation between parental acceptance (rejection) perceived by the child and her psychological and academic adjustment, with a special reference to the impact of paternal rejection perceived.

Besides parental support, and accepting that in the end of childhood "significant others" start to gain relevance in the life of the child, we've also tried to understand if there was any relation between the support given by teachers, friends and classmates and psychological adjustment and academic results.

In a sample of 44 children with ages between 9 and 11 years old, we obtained data confirming the relation between perceived parental rejection and psychological and academic maladjustment, with a more significant impact for the perceived paternal rejection than for perceived maternal rejection. It might be added that it was not only the parental support which was relevant for children in this age grade, but also the support given by teachers and friends. These significant others were also implicated in the academic results of the children considered.

Key words

Parental acceptance-rejection; paternal involvement; psychological and academic adjustment; global social support.

Résumé

Suivant la théorie de la "acceptation-rejetion" par Rohner (2004), notre objectif été de étudier la relation entre la acceptation (rejetion) parental perçu par l' enfant et ça adéquation psychologique et académique, avec une référence spécial pour la rejetion paternel perçu.

C'est dans le fin de l' enfance qui des autres significatifs commence à gagner en importance dans la vie de l'enfant. D' après ça, ont a essayer aussi de comprendre si il y avait aucune relation entre le appui apporté par le professeur, les copains et les amis et l' adéquation socio-émotionnel et les résultats académiques.

Dans un échantillon de 44 enfants âgés de 9 à 11 ans, nous ayant obtenu données attestant la relation entre la rejetion parental perçu et la inadéquation psychologique et académique, avec une plus significatif impact pour la rejetion paternel perçu que pour la rejetion maternel perçu. On peut ajouter aussi que ce n'est pas seul le appui apporté par les parents qui est important pour les enfants à cette âge la, mais aussi le appui apporté pour les professeurs el les amis. La perception des ces autres significatifs étai impliqué dans les résultats académiques des enfants considérés.

Mots-clés

Acceptation-rejetion parental; engagement paternel; adéquation psychologique et académique; appui sociale global.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado inscreve-se no Projecto IFARP (*International Father Acceptance-Rejection Project*) destinado entre outros, à pesquisa sobre a aceitação-rejeição parental e o seu papel no desenvolvimento geral da criança. O IFARP é um dos projectos desenvolvidos pelo *Ronald and Nancy Rohner Center for the Study of Interpersonal Acceptance and Rejection* em cuja missão se conta a promoção e realização de pesquisa sobre a aceitação-rejeição interpessoal, com especial ênfase para a questão da aceitação-rejeição parental.

Pegando na teoria da aceitação-rejeição parental (*PARTheory*) de Rohner (2004) pretendeu-se confirmar a importância determinante da aceitação (rejeição) parental percebida pela criança sobre o seu ajustamento sócio-emocional e escolar. A pesquisa realizada em torno da *PARTheory* destina-se a comprovar que, o amor parental é essencial ao desenvolvimento emocional e social da criança.

Uma vez que existe um pequeno conjunto de estudos que estabelecem a importância específica do pai no desenvolvimento da competência emocional e social e na competência académica da criança, optou-se por analisar mais de perto a variável da aceitação (rejeição) paterna percebida e (des)ajustamento psicológico da criança.

A pesquisa realizada por Rohner e colaboradores (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005) tem mostrado que a percepção da rejeição parental é algo universal, ou seja, crianças de várias partes do mundo, independentemente da sua cultura, idade, género, etnia ou outras condições, manifestam dificuldades semelhantes em consequência da rejeição parental, percebida ou real. Deste modo, quisemos verificar se o mesmo acontecia com crianças da população portuguesa.

Mas como as relações interpessoais da criança no final da infância e início da adolescência não se resumem às figuras parentais, analisou-se igualmente o papel de outras figuras que habitualmente povoam o seu quotidiano: os professores, os pares e os amigos. Harter (1996) destaca o suporte dos pares como estando altamente correlacionado com a auto-estima da criança e do adolescente. No entanto, também o suporte parental segue de muito perto essa correlação significativa, assim como o índice de aprovação por parte do professor.

De facto, o suporte de várias fontes, sejam familiares, pares ou professores pode estar diferencialmente relacionado com o ajustamento da criança. Hartup (1987, cit. in Dubow *et al.*, 1991) coloca a hipótese dos pares e adultos fornecerem modos de suporte diferenciados e, desta forma, influenciarem a criança de modo distinto. Outros autores relacionam o suporte dos pares com o auto-conceito entre pares, enquanto que o suporte familiar estaria mais ligado ao auto-conceito académico (Cauce *et al.*, 1982, cit. in op. cit.).

Utilizando os instrumentos construídos por Rohner e colaboradores (2005) e uma escala de medida do suporte global (Harter, 1985) pretendeu-se analisar a relação entre a rejeição paterna e materna percebida, e o desajustamento psicológico estreitamente ligado ao desenvolvimento sócio-emocional da criança. Ainda, e seguindo a literatura da ligação parental aos resultados escolares dos filhos, estudou-se a associação entre a (aceitação) rejeição parental e os resultados escolares. Por outro lado, e como no final da infância “outros significativos” começam a ganhar mais significado na vida da criança, tentou-se perceber melhor se o suporte do(a) professor(a), dos colegas (de sala de aula) e dos amigos, para além do suporte parental, se encontrava associada quer ao ajustamento psicológico, quer ao rendimento académico/escolar.

PARTE I | RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Ponto de partida para o desenvolvimento pessoal

A frase “No [person] is an island” de John Donne (1975; cit. in Baumeister & Leary, 1995, p.497) ilustra a impossibilidade de um desenvolvimento humano saudável sem a construção e manutenção de relações interpessoais. Segundo Reis, Collins e Berscheid (2000), uma ciência do comportamento e do desenvolvimento humano que não leve em conta a influência dos relacionamentos do indivíduo está destinada ao fracasso na compreensão do comportamento humano.

Os investigadores que analisaram o termo *relacionamento*¹ encontram-se em sintonia no que diz respeito à essência do relacionamento interpessoal: as interações que existem entre os intervenientes dessa mesma relação (Reis *et al.*, 2000). Hinde (1999, cit. in op. cit.) sustenta que “(...) *um relacionamento é mais do que a soma das suas interações constituintes (...)*” (p. 845), ou seja, as relações são caracterizadas, na sua natureza, por uma temporalidade, uma vez que o comportamento de cada interveniente da relação afectará o comportamento do outro num momento particular de interacção e cada momento afectará e influenciará momentos futuros. De acordo com Reis e colaboradores (2000), o estudo dos relacionamentos interpessoais não pode ser comparado à análise da interacção social, uma vez que nos relacionamentos íntimos os intervenientes na relação influenciam-se reciprocamente, afectando significativamente o comportamento de cada um durante períodos temporais específicos. Além disso, os relacionamentos

¹ O conceito de relacionamento abarca tipos diversos de relações, isto é, um relacionamento pode ser de amizade, romântico, familiar, de vizinhança, de trabalho. São recentes as tentativas para realizar a taxonomia dos vários tipos de relacionamento correspondendo à necessidade de encontrar uma fórmula útil de organização descritiva do conceito (Reis *et al.*, 2000). Contudo, segundo estes autores, nenhuma das taxonomias estabelecidas até à data conseguiu reunir dados empíricos suficientes para consolidar a sua evidência.

íntimos encontram-se impregnados de afecto que se prolongam no tempo (Reis & Patrick, 1996, cit. in op. cit.).

No estudo dos relacionamentos interpessoais a abordagem sistémica reconhece que aqueles influenciam a natureza e desenvolvimento dos sistemas biológicos e comportamentais do indivíduo desde que ele é concebido (op. cit.). Assim sendo, os sistemas relacionais são de importância fulcral para a compreensão do comportamento e do desenvolvimento do ser humano na sua globalidade.

A perspectiva sistémica “ (...) baseada na noção de sistema e suas propriedades, aborda os comportamentos humanos através da análise das interacções (...) num determinado contexto ou situação.” (Rosnay, 1977, cit. in Relvas, 1996, p. 10). Para Reis e colaboradores (2000), a perspectiva sistémica parece ser a melhor abordagem para o estudo da interacção social, particularmente no seio da família, na qual a família é vista como um todo, “*Uma só carne: pessoas separadas*” (Skinner, 1976, cit. in Relvas, 1996, p. 10), defendendo a intervenção dirigida às famílias com perturbações a partir do todo (sistema), em oposição ao(s) indivíduo(s) perturbado(s) inseridos na unidade familiar (Reis *et al.*, 2000). Relvas (1996) chama a atenção para a existência de vários subsistemas na família: o *individual*, o *parental*, o *conjugal*, o *fraternal*. São estes subsistemas que dão forma à organização da estrutura familiar. Deste modo, a abordagem sistémica procura classificar os sistemas de acordo com a maneira como as suas partes integrantes se encontram organizadas e inter-relacionadas, para assim perceber os padrões típicos de comportamento do sistema (Vetere, 1987, cit. in Reis *et al.*, 2000).

Contudo, a falta de instrumentos metodológicos que apoiem a grelha de análise dos sistemas constitui um sério problema à adopção da perspectiva sistémica como uma ciência do relacionamento (Reis *et al.*, 2000). É de realçar contudo, as importantes contribuições teóricas que a teoria geral dos

sistemas possibilitou e possibilita aos estudiosos da família, nomeadamente na concepção da família como sistema, como organismo vivo que se desenvolve através de um ciclo vital e que possui tarefas a cumprir, entre as quais “(...) a criação de um sentimento de pertença ao grupo e a individualização/autonomização dos seus elementos.” (Relvas, 1996, p.17). A noção de *pertença* tem sido descrita através de muitas teorias. Talvez a mais conhecida seja a teoria de vinculação que propõe como *modelos de trabalho internos de figuras de vinculação* os relacionamentos interpessoais. “Crianças com uma história de vinculações seguras com os seus cuidadores (baseadas em interacções sensíveis e responsivas) têm mostrado um bom funcionamento através da infância e adolescência numa variedade de domínios de vida, incluindo relações com pares, performance na escola, e o estabelecimento de relacionamentos saudáveis com adultos não familiares (...)” (Furrer & Skinner, 2003, p.148, tradução nossa). No estudo do relacionamento interpessoal importa assim, analisar mais de perto os contributos da teoria da vinculação.

1. Teoria da Vinculação

O estudo da influência do relacionamento interpessoal poderá ser abordado sob o ponto de vista da sobrevivência humana partindo da hipótese da evolução do ser humano através dos chamados *sistemas inatos de resposta social*² (James, 1893, cit. in Reis *et al.*, 2000), que realçam o comportamento humano como produto das interacções entre o ambiente e as propriedades biológicas geneticamente herdadas pelo indivíduo³.

² O estudo dos sistemas inatos de resposta social inclui a investigação em torno da percepção do rosto humano e a pesquisa relacionada com a vinculação (Reis *et al.*, 2000).

³ Comportamento = f (Pessoa, Ambiente) (Lewin, 1936; cit. in Reis *et al.*, 2000).

A teoria de vinculação⁴ de Bowlby destaca a ontogénese dos laços iniciais entre o bebé e os seus cuidadores como fundamentais para a sobrevivência e segurança do bebé. Tem sido recorrentemente demonstrado a existência de um laço afectivo privilegiado entre o bebé e o(s) cuidador(es) principal/is, o qual se expressa durante a segunda metade do primeiro ano de vida através das manifestações de protesto da criança face à ausência da figura vinculativa.

O estabelecimento deste laço vinculativo serviria uma função biológica, pois asseguraria que a criança dirija o seu comportamento em prol da proximidade íntima à sua figura de vinculação, que atende às suas necessidades e lhe proporciona segurança. Deste modo, todas as crianças estabelecerão vinculações, independentemente da qualidade destas (Bowlby, 1982, cit. in Kerns, Tomich & Kim, 2006). Existe uma série de estudos que atestam as consequências nefastas de uma vinculação insegura com o(s) cuidador(es) ou mesmo de um contacto interpessoal restrito. Reis e colaboradores (2000) citam dados de um estudo realizado com crianças de orfanatos, cujas experiências relacionais empobrecidas parecem ter relação com sequelas neurológicas e hormonais. Marc Richelle (1976), na sua obra *A Aquisição da Linguagem* refere que “(...) os acidentes do meio, tais como a ruptura mais ou menos prolongada das relações com a mãe, podem vir a repercutir-se de forma por vezes dramática na qualidade e na riqueza da linguagem da criança” (p. 63). Richelle dá o exemplo de crianças que, colocadas desde muito cedo em orfanatos apresentam, por volta dos 3 anos de idade, alguns défices no domínio verbal mas que, ao serem integradas “(...) num meio rico em estímulos verbais e em trocas interpessoais, recuperam o seu atraso ao fim de alguns anos” (op. cit., p.63). Quando vítima de

⁴ A vinculação é definida como o laço afectivo entre a criança e um cuidador específico (figura de vinculação). De acordo com Bowlby (1982), a criança irá organizar o seu comportamento de vinculação (chorando ou sorrindo) de modo a preservar a proximidade à sua figura de vinculação (cit. in Kerns *et al.*, 2006).

privação pelo seu cuidador principal, a criança pode incorrer em riscos desenvolvimentais a diversos níveis que, não obstante, poderão vir a ser atenuados por vinculações posteriormente constituídas. No entanto, para Rutter (1981, 1996, cit. in Reis *et al.*, 2000), uma intervenção realmente recuperadora (nos casos mais extremos) terá de ser de carácter intensivo.

A pesquisa sobre o impacto de vinculações precoces tem trazido à luz dados importantes sobre as relações interpessoais posteriormente desenvolvidas. De acordo com Collins e Sroufe (1999, cit. in Reis *et al.*, 2000), a qualidade da vinculação precoce estabelecida entre a criança e o(s) cuidador(es) está associada à qualidade das relações com os pares (na infância e adolescência) explicando algumas características dos relacionamentos íntimos na idade adulta.

Bowlby (1969) utiliza o conceito de *modelo de trabalho interno*, para descrever o processo de construção interna resultante da interacção entre a criança e o principal cuidador. Para Hartup e Laursen (1999, cit. in Reis *et al.*, 2000), o constructo de “modelo de trabalho interno” serve para capturar a ideia de que as experiências relacionais precoces influenciam o funcionamento do indivíduo em futuras relações com o Outro.

2. *PARTheory* – *Parental Acceptance-Rejection Theory*: A Teoria da Aceitação-Rejeição Parental

“We are what we are because of our family (genetic and family influences) and because of where and when we grew up (sociocultural, cohort, and historical influences)” (Rohner, 2004, p. 835). A *PARTheory* é uma teoria que parte de uma perspectiva ecológica para estudar a aceitação e a rejeição

nos relacionamentos interpessoais⁵. A pesquisa realizada em torno da *PARTheory* destina-se a comprovar que, o amor parental é essencial ao desenvolvimento emocional e social da criança. *“Children everywhere need a specific form of positive response – acceptance – from parents and other primary caregivers”*. (Rohner *et al.*, 2005, p. 1). Segundo esta teoria, quando as necessidades da criança, relativamente à aceitação por parte dos pais, não são atendidas, aquela tenderá a manifestar hostilidade e agressividade, problemas de auto-estima e auto-adequação, a sentir-se extremamente dependente ou independente de forma defensiva⁶, com dificuldades em gerir emoções, com uma incapacidade de responsividade emocional e a perceber o mundo como um lugar negativo, entre outras características. Um apontamento interessante é que a pesquisa realizada por Rohner e colaboradores (op. cit.) tem mostrado que a percepção da rejeição parental é algo universal, ou seja, crianças de várias partes do mundo, independentemente da sua cultura, idade, género, etnia ou outras condições, manifestam dificuldades semelhantes em consequência da rejeição parental, percebida ou real.

“Evidence reported (...) suggests that as much as 26% of the variability of children’s psychological adjustment can be accounted by the degree to which they perceive themselves to be accepted or rejected by their major caregivers. In addition, as much as 21% of the variability in adult’s psychological adjustment can be explained by childhood experiences of caregiver acceptance-rejection.” (cit. in op. cit., p.1). Rohner e colaboradores (op. cit.) defendem que a aceitação-rejeição parental é por si mesma um preditor universalmente poderoso do ajustamento psicológico e

⁵ O modelo usado pela *PARTheory* considera que *“ (...) o comportamento do indivíduo é uma função da interação entre o self, o outro e o contexto”* (Rohner, 2004, p. 835, tradução nossa).

⁶ Rohner e colaboradores (2005) definem *“independência defensiva”* como uma forma de independência na qual as pessoas recorrentemente tentam confirmar o amor e o suporte que o(s) outro(s) significativo(s) nutre(m) por elas.

comportamental da criança e do adulto. De facto, parece que as crianças e os adultos (universalmente) tendem a organizar as suas percepções de aceitação-rejeição à volta de quatro classes de comportamento: "afecto/afeição (ou o seu oposto, frieza/falta de afeição), hostilidade/agressão, indiferença/negligência e rejeição indifenciada"⁷ (op. cit., p.2).

A *PARTheory* ou a teoria de aceitação-rejeição parental pretende explicar e prever as principais causas, consequências e outras implicações da rejeição e aceitação parental, quer na população dos Estados Unidos, como noutras culturas (Rohner, 1986, 2004a, Rohner & Rohner, 1980, cit. in Rohner *et al.*, 2005). Esta teoria encontra-se dividida em três sub-teorias denominadas por "*personality subtheory, coping subtheory e sociocultural systems subtheory*"⁸ (op. cit., p.4). A *sub-teoria da personalidade* tenta explicar e prever quais as principais consequências para a construção da personalidade decorrentes da percepção de aceitação *versus* rejeição parental durante a infância e na idade adulta. A *sub-teoria de coping* tenta compreender porque é que determinadas crianças que experienciam a rejeição parental conseguem "escapar" ou resistir ao desajustamento psicológico. A *sub-teoria dos sistemas sócio-culturais* questiona, tenta explicar e prever o comportamento parental aceitante (proporcionar amor e

⁷ "Undifferentiated rejecting" refere-se às crenças da criança de que os seus pais não a amam ou não se preocupam com ela, perante a inexistência de elementos comportamentais indicadores de que os pais negligenciem de facto a criança, ou que não sejam afectuosos ou se comportem de modo agressivo para com ela (Rohner *et al.*, 2005).

⁸ "**Personality subtheory** asks two general questions. First, is it true (...) that children everywhere (...) respond in essentially the same way when they perceive themselves to be accepted or rejected by their parents? Second, to what degree do the effects of childhood rejection extent into adulthood and old age? **Coping subtheory** asks one basic question. That is, what gives some children and adults the resilience to emotionally cope more effectively than most with the experiences of childhood rejection? Finally, **sociocultural systems subtheory** asks two very different classes of questions. First, why are some parents warm and loving and others cold, aggressive, and neglecting/rejecting?(...)Second, in what way is the total fabric of society as well as the behavior and beliefs of individuals within a society affected by the fact that most parents in that society tend to either accept or reject their children?" (Rohner *et al.*, 2005, p. 5).

afectuosidade aos filhos) e rejeitante ou negligente-rejeitante (manifestação de agressividade e ausência de afectuosidade) (Rohner, 2004).

Rohner e colaboradores (2005) falam do conceito de *dimensão afectuosa da parentalidade* para designarem uma dimensão ou *continuum* em que os pais se poderão situar. Justificam esta ideia perante a constatação de que todas as pessoas experienciaram na infância mais ou menos amor disponibilizado pelos cuidadores principais. Num dos extremos deste *continuum* estaria a aceitação parental, implicando uma série de sentimentos positivos, tais como carinho, conforto, suporte, afeição, cuidado, amor, na relação entre os pais (ou outros cuidadores significativos) e as crianças. Por outro lado, no extremo oposto do mesmo *continuum* encontrar-se-ia a rejeição parental expressa pela falha ou falta dos sentimentos implicados na aceitação parental e, pela presença de comportamentos e afectos física e psicologicamente danosos. Deste modo, o constructo da dimensão afectuosa da parentalidade diz respeito à qualidade do laço ou vínculo afectivo estabelecido entre a criança e os seus cuidadores significativos.

Rohner e colaboradores (op. cit.) descrevem os comportamentos típicos inerentes à dimensão afectuosa da parentalidade explicando que os pais que são percebidos pela criança como afectuosos expressam comportamentos físicos e verbais como beijar, abraçar e/ou elogiar, respectivamente. De maneira semelhante, a percepção de hostilidade/agressividade parental é expressa através de comportamentos agressivos, sejam estes físicos (bater, magoar) e/ou verbais (dizer coisas cruéis e desagradáveis sobre a criança). Relativamente à percepção dos pais como indiferentes/negligentes, associa-se à manifestação de indisponibilidade física e/ou psicológica para com a criança, a qual sentirá que o(s) pai(s) não lhe dão atenção ou não atendem às suas necessidades. *“Neglect is not simply a matter of failing to provide for the material and*

physical needs of children, however; it also pertains to parent's failure to attend appropriately to children's social and emotional needs" (op. cit., p.6).

Para os autores citados, todos estes comportamentos de rejeição e/ou negligência, reais e/ou percebidos, tenderão a levar as crianças a sentirem-se rejeitadas ou não amadas. De acordo com Rohner, Khaleque e Cournoyer (2005), mesmo em famílias afectuosas e amáveis, as crianças poderão por vezes experienciar algumas destas emoções e comportamentos negativos.

Rohner e colaboradores (op. cit.) partem de uma perspectiva fenomenológica para a investigação dos comportamentos de aceitação-rejeição parental, isto é, o que importa para os autores é como a aceitação-rejeição dos pais significativos é percebida pelo sujeito, colocando de lado o estudo dos relatos por parte dos cuidadores. Citando Thomas e Thomas (1928), os autores referem que "(...) *o que os homens definem como real tem consequências reais*" (op. cit., p. 831, tradução nossa) ou seja, os efeitos da rejeição parental têm mais a ver com as crenças sustentadas pela criança de que é rejeitada (Kagan, 1978, cit. in Rohner, 2004), do que se ela é na realidade rejeitada pelos pais.

2.1. *Personality Subtheory*

Para os propósitos do presente trabalho, aborda-se a sub-teoria da personalidade incluída na teoria de aceitação-rejeição parental, que Rohner e colaboradores (2005) postulam para tentar compreender, explicar e prever as consequências da aceitação e rejeição parental percebida pela criança para a sua personalidade ou saúde mental e psicológica.

Esta sub-teoria assume que o ser humano, na sua evolução, desenvolveu a necessidade básica de uma resposta positiva das pessoas que

são mais importantes ou significativas, traduzido pelo desejo emocional de conforto, suporte e cuidado. Segundo os autores, na idade adulta este desejo torna-se mais complexo, incluindo “(...) *the wish (recognized or unrecognized) for positive regard from people with whom one has a affectional bond of attachment*” (op. cit., p.9). Segundo esta sub-teoria, as pessoas que estão mais bem qualificadas para atender este desejo nas crianças são os pais, embora os autores salvaguardem outros significativos, não necessariamente as figuras parentais, nomeadamente para os adolescentes e os adultos⁹. Assim, a segurança emocional e o bem-estar da criança estará dependente da qualidade do relacionamento percebido entre a criança e as suas figuras de vinculação. Rohner (2004) defende que existem muitas evidências que suportam a conclusão de que as crianças e os adultos que experienciam um relacionamento rejeitante com os pais têm tendência a relatar características específicas que o autor organiza em 7 categorias mensuráveis constituintes de uma forma de desajustamento psicológico. “*Estas características incluem: a) hostilidade, agressão, agressão passiva ou problemas de gestão da hostilidade e agressividade; b) dependência¹⁰ ou independência defensiva, dependendo da forma, frequência, duração e intensidade da rejeição percebida; c) auto-estima debilitada; d) auto-adequação debilitada; e) irresponsividade emocional; f) instabilidade emocional; g) visão negativa do mundo* (op. cit., p. 830).

De acordo com esta teoria, as crianças rejeitadas correm o risco de procurar constantemente um reasserurar do suporte emocional, para além de

⁹ Na teoria de aceitação-rejeição parental, Rohner (2004) entende que o pai ou a mãe será a pessoa que tem com a criança os cuidados primários a longo termo. Tal figura pode ser a mãe e/ou o pai biológicos, avó, avô, outro familiar ou mesmo alguém que não tenha laços de consaguinidade com a criança.

¹⁰ A noção de *dependência* na *PARTheory* encontra-se relacionada com “ (...) *um desejo interno, psicologicamente sentido ou ansiado de suporte emocional (opondo-se ao suporte instrumental ou orientado para a tarefa), cuidado, atenção (...)*” e outras atitudes semelhantes por parte das figuras de vinculação (Rohner, 2004, p. 833, tradução nossa). Nesta teoria, o termo *dependência* é considerado num *continuum*, em que num dos extremos se encontra a independência e no outro a dependência (op.cit.).

poderem desenvolver determinados traços de personalidade caracterizados por agressividade e hostilidade ou problemas psicológicos ligados à má gestão das emoções. Perturbações na auto-estima, instabilidade emocional e visão negativa do mundo são outras possíveis consequências da rejeição parental ou rejeição de outros significativos. Para os autores, estas consequências são devidas à dor psicológica intensa derivada da rejeição percebida e que poderá conduzir a uma escalada de emoções negativas e destrutivas que se tornam extremamente dolorosas. Desta forma, os indivíduos que se percebem rejeitados poderão adoptar como mecanismo de defesa um “close off” emocional de modo a se protegerem da dor de não serem amados e de outras possíveis futuras rejeições. *“That is, they become less emotionally responsive. In so doing they often have problems being able or willing to express love and in knowing how to or even being capable of accepting it from others”* (Rohner et al., 2005, p.11).

Uma das possíveis consequências da percepção de rejeição parental é a perturbação na auto-estima e sentido de auto-adequação. Rohner e colaboradores (op. cit.) vão buscar à teoria da interacção simbólica de Cooley (1902, Mead, 1934, cit. in op. cit.), a noção de que os indivíduos tendem a ver-se a si mesmos da mesma maneira como crêem que os outros significativos (e.g., pais) os vêem. Assim sendo, crianças e adultos que acreditam que as figuras de vinculação não os amam irão provavelmente acreditar que não são dignos de serem amados pelos outros. Este sentimento de “não amado”, não valorizado, irá afectar o seu sentido de auto-adequação associado à capacidade de competência na performance das tarefas do dia-a-dia.

Para Rohner e colaboradores (op. cit.), todas estas consequências negativas irão constituir elementos importantes nas representações mentais¹¹ dos indivíduos rejeitados. Deste modo, crianças e adultos rejeitados irão construir representações dos outros e do mundo de forma a perceberem hostilidade e rejeição, mesmo que estas não existam de facto, em seu redor. Por exemplo, indivíduos rejeitados provavelmente vão ter a tendência para perceberem rejeição nos actos de outros significativos, ou procurar, criar ou interpretar experiências ou relacionamentos de modo a confirmar as suas representações mentais distorcidas. Os autores também afirmam que, frequentemente, crianças e adultos rejeitados constroem imagens mentais de relações interpessoais como algo de que é necessário desconfiar, algo que implica o imprevisível e o doloroso. Desta forma, os indivíduos rejeitados acabam por perceberem rejeição no que os rodeiam, sentindo-se incapazes de confiarem (emocionalmente) no Outro.

A sub-teoria da personalidade é a porção da *PARTheory* mais desenvolvida e os vários estudos efectuados (cit. in Rohner *et al.*, 2005) apresentaram dados empíricos que realçam uma mesma conclusão: existe uma associação entre a aceitação (ou rejeição) parental percebida e o ajustamento (ou desajustamento) psicológico postulado na sub-teoria da personalidade (op. cit.). Os autores afirmam que esta associação parece ser mais forte na infância do que na idade adulta, contudo, não é de desprezar a influência da aceitação/rejeição parental presente nas memórias do indivíduo adulto sobre a qualidade dos seus relacionamentos mais íntimos. De facto, Rohner e Khaleque (2005, cit. in op. cit.) apresentam um estudo no qual se

¹¹ *"In PARTheory, the concept of mental representation refers to an individual's more-or-less organized but usually implicit conception of things that the individual takes for granted about self, others, and the experiential world constructed from emotionally significant past and current experiences. Along with one's emotional state – which both influences and is influenced by one's conception of reality – mental representations tend to shape the way in which individuals perceive, construe, and react to new experiences, including interpersonal relationships. Mental representations also influence what and how individuals store and remember experiences (...)"* (Baldwin, 1992, Clausen, 1972, Crick & Dodge, 1994, Epstein, 1994, cit. in Rohner *et al.*, 2005, p. 12).

verificou que as experiências de infância recordadas na idade adulta como de aceitação paterna (mas não da aceitação materna) por 88 mulheres norte-americanas contribuíram de forma única para a variação do seu ajustamento psicológico. Resultados de outro estudo (Parmar & Rohner, 2005, cit. in Rohner *et al.*, 2005) confirmam esta ligação. Nesta investigação, os autores encontraram uma associação entre o ajustamento psicológico de homens e mulheres e as experiências na infância de aceitação por parte do pai.

Há, assim, vários indícios que parecem suportar a ideia de que a aceitação *versus* rejeição parental (nomeadamente paterna) se encontra associada ao ajustamento/desajustamento psicológico de crianças e adultos, independentemente da sua cultura. Devido a todas estas evidências sobre os efeitos da aceitação *versus* rejeição parental, Rohner (2004) formula “(...) *the concept of a relational diagnosis called the parental acceptance-rejection syndrome (...)*” (p. 829). Esta *síndrome* é composta, segundo Rohner, por dois conjuntos de factores. O primeiro conjunto factorial corresponde à organização que as crianças e os adultos tendem a realizar sobre as percepções de aceitação-rejeição parental (*afecto/afeição –ou frieza/falta de afeição, hostilidade/agressão, indiferença/negligência e rejeição indiferenciada*), enquanto que o segundo conjunto de factores engloba a influência da rejeição parental no desajustamento psicológico, incluído na sub-teoria 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.*, 2005, p. 22). Segundo Rohner (2004) são duas as conclusões principais que o levaram à definição da *síndrome de aceitação-rejeição parental* e que as legitimam. Em primeiro lugar, as 4 categorias de comportamentos

manifestados, mencionados anteriormente, transmitem de forma universal a seguinte mensagem simbólica: “*o(a) meu (minha) pai/mãe (ou outra figura de vinculação) ama-me [ou não me ama (...) rejeita-me]*” (p. 837, tradução nossa). Por último, as diferenças encontradas relativas à cultura, etnia, raça, género, classe social e outras condições definidoras do indivíduo, não têm, segundo Rohner (op. cit.), um peso suficientemente influenciador para questionar a tendência aparentemente universal do indivíduo que se percepcione como rejeitado ou aceite pela(s) pessoa(s) mais importante(s) para se tender em se descrever como desajustado ou ajustado ao nível psicológico, respectivamente. Deste modo, “*(...) quando os clínicos e outros (...) encontram um indivíduo que expressa a constelação de disposições de personalidade associadas com a rejeição parental (...) têm uma base razoável para suspeitar que tal indivíduo experienciou rejeição no seu relacionamento com uma figura de vinculação (e.g. um pai/mãe na infância ou um parceiro íntimo na idade adulta)*” (op. cit., p. 837, tradução nossa).

Os autores avançam também com a relação entre aceitação-rejeição parental e determinadas manifestações de dimensão psicológica, como a depressão, problemas comportamentais e abuso de substâncias.

3. Suporte Social

Segundo Reis e colaboradores (2000), se o ser humano nasce “equipado” com sistemas biológicos que requerem relacionamento interpessoal, poder-se-á postular “*uma ligação directa e forte entre sucesso relacional e saúde e bem-estar*” (op. cit., p. 853, tradução nossa). São várias as evidências que sugerem a importância da quantidade e qualidade dos relacionamentos interpessoais do indivíduo para a sua saúde física e mental, em suma, para o seu bem-estar. House e colaboradores (1998, cit. in op. cit.)

concluem que um dos factores de maior risco de mortalidade diz respeito à baixa integração social. Outros estudos associam índices de mortalidade e morbilidade com determinadas variáveis interpessoais como o isolamento social, rejeição entre pares, entre outros. De facto, segundo os autores (op. cit.) são várias as evidências que relacionam a morbilidade e mortalidade com a formação e interrupção de relacionamentos. Estes estão também ligados à saúde sob a forma de doenças severas ou crónicas com consequências afectivas e comportamentais que irão afectar os parceiros, embora os mecanismos causais desta correlação ainda não tenham sido devidamente identificados. Gable e Reis (2001, cit. in op. cit.) referem contudo, que os relacionamentos interpessoais positivos vivenciados pelo indivíduo proporcionam-lhe muitas consequências favoráveis, embora a maior parte da investigação realizada sobre esta temática tenha focado quase exclusivamente os efeitos adversos dos relacionamentos negativos.

Para Reis e colaboradores (2000), a apreciação subjectiva da disponibilidade de um indivíduo num relacionamento encontra-se associada a diversos indicadores de saúde e bem-estar e ao próprio constructo de *suporte social*¹². Os autores referem que, embora exista alguma controvérsia acerca do modo como o constructo de suporte social deva ser definido, os conceitos básicos que abarca (tais como afecto, carinho, encorajamento, conselho, orientação, proximidade do cuidador, segurança percebida e assistência tangível) encontram-se incorporados nas pesquisas existentes sobre a relação entre relacionamentos sociais e bem-estar físico e mental. Investigações sobre o suporte social da criança têm seguido dois modelos sobre o papel desta variável. Um primeiro modelo tem em conta a relação directa entre suporte

¹² Barrera (1986) definiu três elementos distintos do suporte social: *perceived support*, ou uma avaliação que o indivíduo faz da sua rede, na forma como esta o valoriza e se preocupa com ele; *social embeddedness*, que está relacionada com a quantidade e identidade dos membros da rede; *enacted support*, ou os comportamentos de suporte efectivos que são fornecidos pelos membros da rede ao sujeito (cit. in Dubow *et al.*, 1991).

social e ajustamento da criança (*modelo do efeito principal*) e o segundo postula a relação entre stress e suporte social, conferindo a este último o papel de moderador dos efeitos negativos do stress no ajustamento da criança (“buffering model”) (Cohen & Wills, 1985, cit. in Dubow *et al.*, 1991).

Berscheid e Reis (1998) apontam para as conclusões de várias pesquisas que atestam que “(...) *relationships are people’s most frequent source of both happiness and distress(...)*” (cit. in Reis *et al.*, 2000, p. 854), e que um relacionamento interpessoal positivo (Ryff, 1995, cit. in op. cit.) contribui para o bem-estar subjectivo e para a saúde mental do indivíduo. Nos primeiros anos da infância os relacionamentos que a criança mantém com os pares e/ou com os irmãos são normalmente menos relevantes do que os relacionamentos mantidos com os cuidadores adultos. No entanto, à medida que a criança cresce, expõe-se gradualmente a outras crianças, fazendo com que certos “arranjos” sociais nasçam e se imponham no seu desenvolvimento. De acordo com Reis e colaboradores (2000), as crianças têm tendência para descrever as suas relações com os pares em termos de atracção e interacção concretas, como por exemplo, gostar das mesmas actividades. No entanto, as dimensões mais comuns das amizades adultas (carinho, respeito, confiança, apoio) aparecem, segundo Bigelow (1977, cit. in op.cit.), apenas no final da infância ou início da adolescência. Independentemente da idade da emergência da consciencialização da amizade, são vários os autores que estão de acordo quanto à relação entre “ter amigos” e um sentido de segurança, auto-valor e bem-estar ao longo das diversas etapas do desenvolvimento humano, tais como as referentes à entrada na escola, à puberdade, ao casamento, à parentalidade, reforma e perdas (Hartup & Stevens, 1997, cit. in op. cit.).

Os relacionamentos extra-familiares têm sido objecto de análise como possíveis determinantes do bem-estar do indivíduo. De acordo com Hartup (1989, cit. in op. cit.), no relacionamento com os pares a criança obtém recursos importantes para o seu desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo, relacionamento este que aumenta em importância à medida que a criança cresce (Harris, 1995, cit. in op. cit.) verificando-se que, caso o relacionamento interpessoal com os pares não for bem sucedido o risco de isolamento social, rejeição e comportamento anti-social é aumentado no futuro. Assim, este tipo de relacionamento tem um impacto significativo no desenvolvimento social, podendo estar na base de diversos problemas de saúde mental.

Para compreender o relacionamento entre suporte social e resultados escolares, a abordagem ecológica do desenvolvimento de Broffebrenner (1979, 1986, Fraser, 1997, cit. in Rosenfeld, Richman & Bowen, 2000) considera que os alunos são influenciados fortemente pelos contextos sociais nos quais se encontram inseridos. Deste modo, como é que o suporte por parte dos pais, pares e professores podem influenciar os resultados escolares da criança e do jovem e ao mesmo tempo afectar a sua satisfação com a escola? De acordo com Rosenfeld e colaboradores (2000), um grande conjunto de estudos indicam uma associação positiva entre suporte social e diversas variáveis com impacto no percurso académico. Entre estas variáveis destacam-se a *motivação do estudante* (Goodnow, 1993), *ajustamento escolar* (e.g., Kurita & Jansen, 1996), *abandono escolar* (Gill-Lopez, 1995), *horas passadas a estudar* (Rosenfeld *et al.*, 1998), *ajustamento académico e comportamental* (e.g., Dubow *et al.*, 1991; Ford & Sutphen, 1996), *assiduidade* (Kojima & Miyakawa, 1993, Rosenfeld *et al.*, 1998a) e *participação na sala de aula* (Voelk, 1995, cit. in Rosenfeld *et al.*, 2000).

Outros estudos relacionam ainda o suporte social com o *rendimento escolar e a competência académica* (e.g. Crean, 1995), *performance nos exames* (e.g., Alva, 1991), *testes de rendimento* (Rothman & Cosden, 1995) e as *notas obtidas* (e.g., Cutrona *et al.*, 1994, cit. in Rosenfeld *et al.*, 2000). Segundo Rosenfeld e colaboradores (2000), a literatura sobre o sucesso académico e riscos educacionais de crianças e adolescentes sublinha a importância do papel da família, grupo de pares e professores como agentes de suporte na predição de consequências positivas para os alunos. De facto, alunos que relatam receber escasso suporte por parte dos seus professores, pares e pais mostram piores resultados escolares.

3.1 O papel dos pares

De acordo com Vandell e Muelle (1980, cit. in Kupersmidt, Buchele, Voegler & Sedikides, 1996), logo a partir do 6º mês de vida as crianças começam a manifestar interesse pelos outros (extra-familiares), aumentando a frequência deste tipo de interações à medida que a criança cresce, nomeadamente com a entrada na escola.

“As crianças e jovens ao longo do seu desenvolvimento psicossocial, encontram-se amplamente expostas aos seus pares, podendo-se referir que nenhuma sociedade educa os seus membros unicamente através da interacção com os adultos (...)” (Cruz & Lopes, 1998, p.38). Citando Soares (1990), Cruz e Lopes admitem que os pares proporcionam à criança, no curso do seu desenvolvimento, experiências diversas *“(...) de cooperação, de competição, de jogo, com aqueles que têm ou parecem ter objectivos, motivações e desejos semelhantes e que se encontram ligados por expectativas e exigências idênticas(...)”* (p.38), assumindo-se como verdadeiros agentes de socialização.

Entre a infância e a adolescência, a importância dos pares e dos amigos¹³ sofre um aumento significativo, reflectindo-se quer na qualidade emocional dessa interacção, quer na quantidade de tempo que lhes é dedicado (Kindermann, McCollam & Gibson, 1996).

Kupersmidt e colaboradores (1996) observam que, embora o estudo sobre a associação entre relações problemáticas com pares e desajustamento escolar tenha já resultado num conjunto significativo de dados empíricos consistentes, incluindo investigações replicadas por vários autores com amostragens de crianças de diferentes etnias, origens geográficas e de etapas desenvolvimentais diferenciadas, ainda pouco é conhecido acerca dos mecanismos pelos quais as relações negativas com o grupo de pares podem conduzir a um desajustamento escolar. *“The development and testing of such mechanisms has been slow, in part, because the transactional relations among social, behavioral, and academic functioning over time have been difficult to study due to methodological limitations and practical constraints. It is likely that there is a bidirectional influence between peer relations and school maladjustment (...)”* (op. cit., p.16).

Birch e Ladd (1996) referem que, quando as crianças iniciam a escolaridade têm de enfrentar vários desafios na sua tentativa de se ajustarem ao novo ambiente escolar: novas rotinas na sala de aula, tarefas académicas crescentemente mais difíceis e novos relacionamentos interpessoais

¹³ Numa relação interpessoal podem ser distinguidas relações de **amizade**, que incluem “(...) traços (características) críticos, tais como a preferência mútua, o prazer mútuo e a capacidade de promover habilidades interaccionais(...)” e relações de **companheirismo** que incluem “(...) traços diferentes, tais como a participação com alguém numa aventura, ocupação ou tarefa”. Deste modo, nas relações de amizade existe o desenvolvimento de uma relação próxima, na qual se “(...) atende às características pessoais (singulares) de cada parceiro, nível elevado de simpatia mútua, troca de informações e segredos pessoais, partilha de problemas e de actividades, hetero-ajuda(...)” com a possibilidade de “(...) contribuir para o desenvolvimento de actividades comuns”. No que se refere ao companheirismo, neste caso parece pressupor a noção de grupo de pares uma vez que, a sua definição apela para actividades de parceria: “(...) partilha de actividades e de materiais, estabelecimento de ajuda em tarefas afins, ausência de relações íntimas, atende às características pessoais (singulares) dos parceiros, em relação às capacidades cognitivas/tarefas(...)” contribuindo tal relação para a “(...) criação de objectivos e projectos comuns(...)” (Cruz e Lopes, 1998, p.40).

(professores, colegas da classe de aula). Os autores consideram que a investigação sobre este processo de ajustamento tem sido tradicionalmente visto em termos de progresso académico ou de rendimento escolar da criança. Assim, observam que o próprio conceito de “ajustamento escolar” tem sido definido de modo limitado e restrito. De acordo com os autores, este conceito remete para um construto alargado, focando-se em três facetas do ajustamento do estudante susceptíveis de serem influenciáveis pela relação com o grupo de pares: “(...) primeiro, o ajustamento dos estudantes à escola é reflectido pelas atitudes relativamente às aulas, professores e outras experiências escolares. Estudantes bem ajustados, valorizam aquilo que aprendem e encontram-se positivamente envolvidos em actividades da sala de aula (...); segundo, o ajustamento dos estudantes é reflectido pelos comportamentos dos seus colegas de aula. Estudantes bem ajustados comportam-se apropriadamente e são raramente disruptivos (...); terceiro, o ajustamento dos estudantes é reflectido pelo seu rendimento académico. Estudantes bem ajustados aprendem aquilo que é ensinado na escola e assim recebem notas altas no processo de avaliação ” (op. cit., p.249, tradução nossa).

Kupersmidt e colaboradores (1996) apontam o desajustamento escolar como consequência de “(...) dificuldades comportamentais, emocionais ou académicas que podem interferir com o adequado funcionamento na escola” (p.66, tradução nossa). Por outro lado, Birch e Ladd (1996) propõem que o construto de ajustamento escolar que define o progresso educacional da criança inclui as percepções que a criança tem sobre o ambiente escolar, as suas experiências afectivas, o seu envolvimento em contexto escolar e a performance académica.

Lopes (1996) refere que “(...) a capacidade de iniciar e manter relações interpessoais saudáveis é encarada não só como uma demonstração

de competência, mas também como um factor protector do desenvolvimento bem sucedido (...)" (p.82), acrescentando que a qualidade do ajustamento da criança ao seu grupo de pares pode ter um grande impacto no que diz respeito ao seu processo desenvolvimental.

Birch e Ladd (1996) partilham da mesma opinião ao defenderem que a qualidade das relações estabelecidas entre os pares no contexto de sala de aula pode funcionar como um *stressor* ou como suporte para as crianças em início de escolaridade. Para os autores, à medida que as crianças fazem o seu ajustamento ao novo ambiente e a novas exigências inerentes à escola, aquelas que estabelecem relacionamentos positivos com os seus pares sentir-se-ão mais "confortáveis" na escola e mais capazes relativamente às oportunidades sociais e de aprendizagem que lhes são oferecidas. *"On the other hand, children who experience peer rejection may develop negative attitudes toward school that may inhibit them from further exploration and development (...)"* (op. cit., p.200).

Kupersmidt e colaboradores (1996) referem que, se as relações que a criança mantém com os pares forem caracterizadas como "pobres", vão constituir um factor de *stress*, quer devido aos afectos negativos experienciados, quer à percepção da falta de suporte que conjuntamente poderão resultar no aumento da vulnerabilidade destas crianças a outras fontes de *stress* que encontrem no seu percurso. Os autores acrescentam que este tipo de relação pode conduzir ao isolamento social da criança ou ao ostracismo, ou as crianças poderão isolar-se a si próprias dos seus pares, ou mesmo deixar de frequentar a escola para evitar a exposição a mais *stress*.

Um sentido de *pertença* foi proposto por Connell e Wellborn (1991, cit. in Birch & Ladd, 1996), que operaria como um importante factor de motivação para a criança na escola. Suportando esta noção defende-se que os factores interpessoais desempenham um papel maior no que diz respeito à

promoção da aprendizagem e que esta pode ser otimizada se os contextos interpessoais da criança forem caracterizados por sentimentos de autonomia e de pertença aos outros (Ryan & Powelson, 1991, cit. in Birch & Ladd, 1996). O modelo de motivação escolar proposto por Ryan e Powelson (1991, cit. in Hymel, Comfort, Schonert-Reichl & McDougall, 1996) é usado por Hymel e colaboradores para explicar que, no processo do relacionamento interpessoal entre pares, são os sentimentos de pertença (entre outros) os mais críticos para o ensino e aprendizagem. Os autores, baseando-se nos estudos de Ryan, Hiller e Lynch (1994) referem que o funcionamento adequado na escola (com *coping* positivo, autonomia, controlo, auto-estima) encontra-se relacionado com os sentimentos de pertença que a criança possui relativamente aos pais, professores e pares. Numa investigação conduzida por Hymel e McDougall (1995, cit. in op. cit., 1996), os resultados sugerem que a transição das crianças do 1º para o 2º ciclo era mais fácil para aquelas que relatavam ter um suporte mais positivo dos pares do que para crianças com difíceis relacionamentos com o grupo de pares (relatando sentimentos de solidão e confessando-se insatisfeitos perante tal situação).

Este sentimento de pertença e de suporte parece influenciar, segundo Goodenow (1993), o rendimento académico. O autor demonstra que os sentimentos de pertença à classe e o suporte (percepcionado pela criança) do professor e dos pares “(...) are significant predictors of school motivation and expectations for academic success” (cit. in Hymel *et al.*, 1996, p. 318).

Outros autores também sugerem que, para um envolvimento escolar eficaz, o grupo de pares pode ser mais importante do que os professores (Anderson, 1994, Asher, 1983, Berndt & Ladd, 1989, Hartup, 1983, Hartup & Sancilio, 1986, Ladd, 1988, Parker & Asher, 1987, cit. in Hymel *et al.*, 1996). “Students typically develop an internalized feeling of belonging within the school. Two distinct components are critical here: belonging and valuing.

Students must feel a part of the social world of the school and must value educational success" (Finn, 1989, cit. in op. cit., p. 327).

Yourniss (1980) refere que as interações positivas com o grupo de pares podem possibilitar às crianças mais competências sociais¹⁴ e que, comparativamente com as crianças que mantêm relações pobres com os pares, apresentam características como " (...) sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais e psicossociais (...)" (cit. in Cruz & Lopes, 1998, p. 42).

Uma vez que as interações positivas com o grupo de pares parecem constituir preditores significativos do bom ajustamento escolar da criança no decurso do seu desenvolvimento, sublinha-se a importância deste tipo de relacionamento para o adequado funcionamento pessoal constituindo assim um elemento essencial para a promoção das competências sociais da criança (Quinten, Pickles, Maughan & Rutter, 1993, cit. in op. cit.).

Kupersmidt e colaboradores (1996) referindo alguns estudos realizados, apontam para a forte associação entre relações problemáticas com os pares e dificuldades académicas e/ou problemas comportamentais em contexto escolar, colocando a criança em risco de desajustamento escolar com possíveis repercussões futuras. Hymel e colaboradores (1996) citando investigações de Ollendick e colaboradores (1992) caracterizam os alunos rejeitados como, *"(...) more likely to later exhibit problems of adolescent delinquency, conduct disturbance and substance abuse, to obtain lower achievement test scores in grade eight, and more grade retention by grade*

¹⁴ De acordo com Lopes (1996), a competência social pode ser descrita como *"(...) apresentando 4 componentes: a) relações positivas com os outros, b) cognição social apropriada à idade, c) ausência de comportamentos inadaptados, d) competências sociais eficazes"* (p.84). Para o autor, entre estes quatro componentes são as relações com os outros, nomeadamente relações negativas com os pares, que têm sido mais estudadas, devido às fortes associações com diversas situações negativas, como desajustes emocionais, criminalidade e abandono escolar.

nine, all factors which have been shown to predict school dropout" (op. cit. p.321).

Nos relacionamentos interpessoais da criança com o grupo de pares pode ainda distinguir-se as relações de amizade e as relações de companheirismo (Cruz & Lopes, 1998), ou de aceitação pelo grupo de pares (Birch & Ladd, 1996).

Birch e Ladd (1996) definem a amizade como "*(...) um relacionamento voluntário, recíproco entre duas crianças (...)*" (p.202, tradução nossa), enquanto que a aceitação pelo grupo de pares seria um indicador do enquadramento das crianças na "*(...) rede social da sala de aula*" (op. cit., p.205, tradução nossa). Os autores referem-se a Bukowski e Hoza (1989), que descrevem três níveis diferentes de análise da amizade: "*(...) participation (i.e., the presence or absence of friends), quantity (i.e., the breadth of the friendship network), and friendship quality (e.g. the extent to which the friendship can be characterized by certain relationship features)*" (op. cit., p.203).

Segundo Sullivan (1953), a amizade constitui "*(...) a linha divisória da capacidade em colaborar e em desenvolver relações interpessoais (...)*" (cit. in Cruz & Lopes, 1998, p.41). De acordo com este autor, a amizade tem uma função muito importante nos primeiros anos de vida no referente à socialização das crianças, uma vez que "*(...) oferece/ proporciona uma consensual validação dos seus interesses, desejos e medos; reforça o auto-conceito/auto-estima; fornece oportunidades para revelar situações e/ou sentimentos pessoais; promove o desenvolvimento da sensibilidade interpessoal (...)*" (op.cit., p. 41). Assim, seria na descoberta da intimidade que caracteriza a amizade que as crianças descobririam uma nova sensibilidade inerente à relação e um bem-estar social que lhes possibilitaria o desenvolvimento de competências sociais específicas.

Birch e Ladd (1996) sublinham que as crianças que têm um amigo íntimo na sala de aula podem sentir essa amizade como fonte de suporte emocional ou instrumental, actuando como um factor protector para a criança. Os autores, citando Parker e Asher (1993) descrevem crianças que eram rejeitadas pelos seus pares mas que possuíam pelo menos um amigo na sala de aula. Estas crianças sentiam-se menos sós comparativamente às crianças rejeitadas e sem qualquer amizade dentro da sala de aula. *“These findings support the view that friendships may serve a protective function for certain groups of children considered vulnerable to school adjustment difficulties”* (Birch & Ladd, 1996, p.204).

Do mesmo modo que a amizade pode servir de suporte às crianças em idade escolar, Birch e Ladd propõem que a aceitação pelos pares funciona do mesmo modo, relativamente à facilitação da exploração e ajustamento no contexto escolar.

Será que a amizade pode influenciar a qualidade da relação estabelecida com os pares? Ou por outras palavras, ter amigo(s) fora da sala de aula pode condicionar o relacionamento com o grupo de pares na sala de aula?

Segundo Berndt e Keefe (1996), as crianças cujas amizades são ricas em factores positivos¹⁵ manifestam também popularidade entre os pares, apresentando uma auto-estima mais elevada e comportamento pró-social, não sofrendo de modo tão frequente de problemas emocionais. *“They also have more positive attitudes toward school, are better behaved, and are higher in academic achievement than other students. In addition, students whose friendships have more negative features report less classroom*

¹⁵ Piaget (1932,1965) e Sullivan (1953) (cit. in Berndt & Keefe, 1996) definem as amizades altas em qualidade quando estas relações apresentam características como intimidade, igualdade e mútuo respeito. Outros autores (Berndt & Perry, 1986, Bukowski, Hoza & Boivin, 1994, Furman & Buhrmester, 1992, Parker & Asher, 1993) acrescentaram também traços reveladores de amizade de qualidade: *“(...) high in prosocial behavior (sharing and helping), trust, loyalty, affection, companionship, and caring (...)”* (cit. in op. cit., p.259).

involvement and more disruptive behavior. By contrast, the number of best friends that students report usually is only weakly correlated with their social and school adjustment (...) In sum, relationship quality matters more than quantity (...)" (op. cit., p.261-262). Os autores explicam que ter uma amizade rica em factores positivos promove o envolvimento escolar do estudante, dado que uma amizade íntima promove a motivação da criança em procurar satisfazer interacções não só com o(s) melhor(es) amigo(s), mas com outras pessoas. Assim, as crianças com amigos íntimos mostrar-se-iam mais dispostas em colaborar com colegas da sala de aula para actividades e/ou tarefas escolares. Por outro lado, os dados sugerem que as amizades altas em conflitos e rivalidades (factores negativos) tendem a fomentar comportamentos disruptivos nas crianças em contexto de sala de aula, conduzindo a interacções negativas com os colegas e professores.

Segundo estes autores, a qualidade da relação interpessoal mantida pela criança pode "protegê-la" contra factores potenciais de desajustamento escolar, como a própria rejeição pelos pares, isto é, dos colegas da sua sala de aula.

Harter (1996) refere-se à diferença do relacionamento entre o grupo de pares e o grupo de amigos no que diz respeito à auto-estima: "*(...)at every developmental level we have investigated, namely middle to late childhood, adolescence (...) we have consistently and repeatedly found that approval from peers in the more "public domain" (e.g. classmates, peers in organizations, work settings, etc.) is far more predictive of self-esteem than is approval from one's close friend. We interpret this finding to suggest that support from others in the more public domain may better represent acceptance from the 'generalized other' (Mead, 1934), approval that may be perceived as more 'objective' or from more credible sources than support from one's close friend. This is not to negate the importance of close friend support, which*

would appear to be critical as a source of acceptance, feedback, and clarification of values vis-a-vis the outside world" (op. cit., p.27). Para esta autora, o grupo de pares no contexto de sala de aula serviria como um *"determinante crucial para o conceito de valor do próprio como pessoa"*, enquanto que o amigo íntimo forneceria a *"base psicológica segura a partir da qual o indivíduo pode reemergir para enfrentar os desafios por parte dos outros"* (op. cit., p. 27, tradução nossa).

Kupersmidt e colaboradores (1996) sublinham que pesem embora os dados sobre as consequências negativas relacionadas com a rejeição da criança pelos seus pares, essas consequências negativas podem variar segundo os indivíduos, ou seja, podem observar-se respostas diversas a essa rejeição consoante o sujeito.

Acrescentar-se-ia também que, além das diferenças inerentes a cada criança, a percepção de suporte por parte dos outros significativos (amigos, pais, professores, etc) pode influenciar o modo de reagir à adversidade na relação com o grupo de pares. Assim, o peso de um amigo íntimo pode servir de suporte e funcionar como um factor protector. Mas na interacção social, a criança poderá também sentir-se "suportada" ou apoiada por figuras que considere de grande importância, como sejam o professor ou os pais.

De facto, na análise da contribuição do suporte emocional de "outros significativos"¹⁶ para a criança e para o adolescente, Harter (1996) destaca o suporte dos pares como estando altamente correlacionado com a auto-estima. No entanto, também o suporte parental segue de muito perto essa correlação significativa, assim como o índice de aprovação por parte do professor.

¹⁶ Para Rohner e colaboradores (2005), " (...) o outro significativo é qualquer pessoa com quem a criança ou adulto tem um laço emocional duradouro e que é importante para o indivíduo de modo único" (op. cit., p.9, tradução nossa).

3.2. O papel do professor

Dado que o processo educativo não ocorre sem o estabelecimento e desenvolvimento de relações interpessoais (Jesus, 1996) é legítimo pensar que se houver algum tipo de perturbação na relação pedagógica, o próprio processo educativo encontrar-se-à comprometido. Cruz e Lopes (1998) citando Vaughn e Hogan (1992) referem que os grandes objectivos da relação multidimensional professor-alunos, não têm em conta apenas o desenvolvimento das capacidades linguísticas e cognitivas, mas também desenvolver nos alunos “ (...)as suas competências sociais, ajudando-os a confiar e a interagir (de forma positiva) com os adultos e a ter prazer em se relacionar com os pares” (p. 53).

Assim, e uma vez que uma relação interpessoal envolve sempre processos de categorização de modo a simplificar a relação que se tem com o outro¹⁷, importa perceber que tipo de categorização, de crenças, de atitudes, ou seja, que tipo de representações têm os professores relativamente aos alunos, e de que modo estas podem ser influenciadas e influenciam o relacionamento interpessoal em contexto escolar e o rendimento académico.

Um estudo levado a cabo por Gomes (1993), acerca das teorias implícitas de personalidade¹⁸ em contexto escolar revela que o tipo de intervenção pedagógica conduzido pelos professores encontra-se relacionado com uma avaliação ligada a traços de personalidade, associando-se a categorias estereotipadas e resultando na diferenciação do tipo de intervenção. Para este investigador, as intervenções pedagógicas seriam mais positivas para os “bons” alunos e mais negativas para os “maus” alunos.

¹⁷ Segundo Leyens (1985), “A categorização dá-nos acesso a um mundo mais simples, mais previsível e mais susceptível de ser explicado e, portanto controlado” (cit. in Jesus, 1996, p. 10).

¹⁸ Para Leyens (1985), as teorias implícitas de personalidade “correspondem a crenças gerais que alimentamos a propósito da espécie humana (...) para manter as suas teorias implícitas de personalidade, o sujeito procura confirmar as hipóteses que coloca sobre o outro e não infirmá-las, seleccionando as informações e orientando as percepções nesse sentido” (cit. in Jesus, 1996, p. 10/11).

Nesta investigação, os professores, *“(...) quando solicitados a descreverem os seus alunos de uma forma livre e sumária, fizeram-no por intermédio de traços de personalidade”* (op. cit., p.107). Confirma-se assim que as *“(...) Teorias Implícitas de Personalidade constituem uma das formas heurísticas usadas pelos professores para estruturarem e organizarem as suas percepções e expectativas (...)”* (op. cit., p.107). O autor sustenta ainda, que estes traços de personalidade usados pelos professores para avaliar os seus alunos, não correspondiam aos comportamentos realmente manifestados. De facto, *“(...) os professores parecem formar expectativas por diferentes vias, algumas das quais nada têm a ver com as reais capacidades dos alunos”* (op. cit., p. 106).

De acordo com Barros e Barros (1996) existem estudos que comprovaram que as expectativas negativas por parte dos professores possuem maior força, têm mais influência sobre os alunos, do que as expectativas positivas. Citando Babad e colaboradores (1982), os autores referem que os alunos com baixas expectativas são mais prejudicados do que são beneficiados aqueles que provocam altas expectativas. *“Podia dizer-se que é mais fácil na educação fazer crescer ervas daninhas do que a boa semente”* (op. cit., p.45). Neste caso é possível afirmar que, se as expectativas dos professores relativamente aos seus alunos forem inadequadas, a porta estará aberta para possíveis efeitos adversos no âmbito educativo. No estudo de Gomes (1993), os professores categorizaram como “bons” alunos aqueles que demonstraram traços de personalidade específicos, tais como “interessado”, “cooperante”, “trabalhador” e “participativo” e como “maus” alunos aqueles que mostravam características como “alheado”, “preguiçoso”, “desinteressado”, “egoísta” e “distráido”.

Para Jesus (1996), na relação pedagógica as crenças dos professores podem conduzi-los ao “erro fundamental de atribuição”, isto é, a minimizar o papel das situações ao valorizar os comportamentos manifestos¹⁹.

De acordo com Barros e Barros (1996), as atribuições causais que os professores “(...) processam a respeito do sucesso ou do insucesso escolar constituem antes de mais factores determinantes das suas expectativas relativamente às capacidades dos alunos e ao seu desempenho” (p.28). Os autores referem-se mais concretamente à tendência que os professores têm em “assumir a responsabilidade dos sucessos e a rejeitar a dos insucessos” (op.cit., p. 28), um fenómeno designado por “egotismo atribucional”. Citando um estudo de Barros, Neto e Barros (1993), como confirmador desta tendência *ego defensiva* por parte dos professores, Barros e Barros (1996) apontam como atribuições principais feitas pelos professores mediante o sucesso dos seus alunos, factores como “(...) o interesse e motivação dos alunos, hábitos de estudo, capacidade do aluno, métodos de ensino, condições de casa para estudar e relações professor-aluno” (p. 29). Relativamente ao insucesso, os professores referiram em particular o “(...) desinteresse e a desmotivação do aluno, maus hábitos de estudo, baixo nível socioeconómico dos alunos, inadequação do currículo à vida prática, más condições em casa para estudar e falta de capacidades dos alunos” (p.29). Observa-se assim que as razões para o sucesso escolar são atribuídas pelos professores a si próprios e ao aluno, enquanto que os factores de insucesso são atribuídos aos alunos e a variáveis familiares.

¹⁹ Na opinião de Marques (1986), “(...) as teorias de atribuição vieram mostrar que a adequação do indivíduo ao meio ambiente passa pela simplificação da informação e que, frequentemente isso é possível através da categorização dos comportamentos em traços de personalidade” (cit. in Sousa, 1996, p.142). Assim, o erro fundamental de atribuição acontece quando os indivíduos, ao explicarem um determinado comportamento, “ (...) privilegiam as causas internas (disposição, traços de personalidade, atributos pessoais, etc) em detrimento de causas externas ou de factores situacionais (...)” (Ross, 1997, cit. in Vala, 1996, p. 376).

O próprio comportamento dos professores varia consoante a sua percepção do alto ou baixo rendimento académico dos alunos. Good e Brophy (1987, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1990,1993) identificaram várias diferenças comportamentais assumidas pelos professores perante os seus alunos. Entre as muitas diferenças referidas pelos autores (ao todo 17 diferenças) destacam-se aquelas que parecem mais pertinentes para o objectivo do presente trabalho. Assim, os professores perante alunos com baixo rendimento escolar caracterizam-se comportamentalmente por esperarem “menos tempo pelas respostas”, “reforçarem de forma inadequada”, “criticarem mais e elogiam menos as respostas correctas”, “interagirem menos frequentemente durante as aulas”, “sentarem-nos mais longe de si”, “estabelecerem menos contacto visual e de modo geral, terem um comportamento não verbal menos positivo”.

Segundo Sprinthall e Sprinthall (1990,1993), a investigação tem demonstrado que os professores “(...) *podem ser afectados pelas competências sociais dos seus alunos. Alunos com temperamentos ‘fáceis’ (ou seja, com uma personalidade que os torna simpáticos), rápidos em adaptar-se às exigências do professor e agradáveis em ter na aula, eram constantemente avaliados como possuindo capacidades superiores às que efectivamente possuíam*” (p.374). Contrariamente às crianças que eram percepcionadas como “menos simpáticas”, “mais instáveis”, “ lentas na adaptação”, “mais emocionais” que obtinham classificações muito mais baixas. (op. cit.).

Outros estudos analisaram a influência das atitudes dos professores relativamente aos seus alunos demonstrando que, se o professor não manifestar confiança nas capacidades do aluno, este desenvolverá um auto-conceito negativo com consequências no rendimento académico (Jesus, 1996). Por outro lado, “(...) *se o professor expressar atitudes de confiança no*

potencial de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, o nível de empenhamento destes nas actividades escolares será aumentado e conduzirá a melhores resultados” (op. cit., p. 16).

De acordo com Hamre e Pianta (2005), estudos observacionais de grande escala tendo como amostra crianças do infantário e do primeiro ano do primeiro ciclo, mostram consistentemente duas dimensões como emergentes: o suporte emocional e o suporte instrumental disponibilizado pelo professor. Estas duas dimensões são preditoras de diferentes consequências sociais e académicas das crianças. Na literatura o suporte emocional percebido pela criança no *setting* escolar implica “(...) *classroom warmth, (...) child-centeredness as well as teacher’s sensitivity and responsivity toward specific children (...)*” (NICHD ECCRN, 2002b, cit. in op. cit., p.951). Vários estudos associam a exposição da criança a climas escolares positivos e a professores sensíveis a uma “(...) *maior auto-regulação das emoções entre crianças do primeiro ciclo e do segundo ciclo (...)*” (Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998), a “(...) *maior competência social da criança percebida pelo professor (...)*” (Burchinal *et al.*, 2005, Howes, 2000, Pianta *et al.*, 2002) e “ (...) *a menos problemas internalizados das crianças descritos pelas suas mães (...)*” (NICHD ECCRN, 2003, cit. in op. cit., p.951, tradução nossa).

Hamre e Pianta (2005) apontam também para investigações que associam o suporte emocional do professor à motivação e à aprendizagem e, deste modo, ao sucesso académico da criança. De facto, teóricos da motivação sugerem que os alunos que experienciam interações positivas, sensíveis e responsivas com os seus professores percebem-nos como mais suportivos e apresentam-se como mais motivados no contexto escolar (Connell & Wellborn, 1991, Deci & Ryan, 1985, Eccles, 1993, cit. in op. cit.). Assim, são diversos os estudos que confirmam a forte relação existente entre o

suporte emocional disponibilizado à criança pelo professor e a motivação da criança para aprender.

Os "(...) *professores que são mais suportivos catalisam nos seus alunos uma maior autonomia, uma maior motivação intrínseca, curiosidade e desejo pelo desafio.*" (Guardia & Ryan, 1988, p.202, tradução nossa). Contrariamente aos professores mais controladores, não promotores de autonomia, que diminuem a motivação dos estudantes, ajudando a uma menor confiança nas suas competências e auto-valor.

A própria comunicação que se desenrola dentro da sala de aula influencia o modo como se aprende: "*Há crianças que ouvem mais do que diz a relação do que o conteúdo expresso. As crianças são, frequentemente, muito sensíveis aos aspectos não-verbais e afectivos da comunicação interpessoal. Conhecem-se crianças que só aprendem matemática porque gostam do professor.*" (Santos, 1994, p.179).

Segundo Elías (2006), várias pesquisas sugerem que os estudantes se tornam mais responsáveis academicamente nas salas de aula e nas escolas que não se apresentam ameaçadoras, mas como ambientes que desafiam os estudantes a aprenderem sem os desencorajar, escolas com espaços onde os estudantes se sentem protegidos, cuidados, valorizados e vistos como algo mais do que simples aprendizes - recipientes. Espaços suportivos. Ford (1992) refere que conceitos como "(...) *afecto, suporte social e confiança encontram-se associados a um ambiente responsivo. Tais variáveis têm sido ligadas ao desenvolvimento da motivação, aprendizagem e performance numa diversidade de contextos, incluindo casa e escola.*" (p. 124).

Noam e Herman (2002, cit. in Hamre & Pianta, 2005) sublinham a importância do relacionamento com o professor como uma espécie de recurso ou mecanismo de resiliência na luta contra os efeitos decorrentes de

problemas nos relacionamentos familiares. O estudo de Hamre e Pianta (2005) evidencia a importância do suporte emocional e suporte instrumental do professor nos primeiros anos de escolaridade da criança. Nesta investigação crianças identificadas como estando em risco de falhar a meta acadêmica devido a factores diversos, tais como problemas comportamentais manifestados na sala de aula, dificuldades de atenção e problemas relacionais, quando colocados em salas de aula que ofereciam um alto índice de suporte emocional por parte do professor, tiveram um rendimento acadêmico positivo. *"In these classrooms, teachers were aware of and responsive to individual students' needs, offered effective and proactive behavior management, and created a positive classroom climate in which teachers and students enjoyed each other and their time in the classroom"* (op. cit., p. 962). Estes dados confirmam resultados de outras investigações que indicam a importância para o desenvolvimento acadêmico de crianças que manifestam dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, de perceberem os professores como adultos que atendem às suas necessidades sociais e emocionais.

Wentzel (1998, 2002, cit. in Hamre & Pianta, 2005) realça as interações positivas das crianças com os professores e pares como factores de incremento da motivação acadêmica dos alunos e da realização das metas académicas. Deste modo, de acordo com este autor, os alunos que vêem os seus professores como suportivos manifestam a tendência para perseguir objectivos valorizados pelos professores, tal como o envolvimento nas tarefas escolares.

Segundo Rosenfeld e colaboradores (2000), embora a percepção do alto suporte por parte do professor pareça uma condição necessária para um resultado escolar positivo, não é uma condição suficiente. Comparando grupos de alunos que percebem ter uma ou duas fontes de suporte com

aqueles que percebem os pais e os amigos e ainda os professores como fontes de alto suporte, os autores indicam que este último grupo manifesta maiores índices de assiduidade, envolvimento nas tarefas escolares, satisfação escolar, auto-eficácia, obtenção de avaliações escolares positivas e menores índices de problemas comportamentais. Deste modo, para os autores, a percepção de suporte por parte do professor *por si só*, não é eficaz; a percepção de suporte por parte do professor tem de ser combinado com a percepção de suporte por parte dos pais ou amigo(s), embora os mesmos autores considerem que a melhor combinação de suporte social é aquela que envolve pais, professores e pares em conjunto.

Para Harter (1999), o suporte dos “outros significativos” é preditivo do valor global da auto-estima ou auto-valor²⁰ da criança e do adolescente. Segundo a autora, os melhores preditores para a auto-estima da criança no final da infância e durante a adolescência encontram-se na percepção do suporte por parte dos pares (colegas de turma) e dos pais.

De facto, o suporte de várias fontes, sejam familiares, pares ou professores pode estar diferencialmente relacionado com o ajustamento da criança. Hartup (1987, cit. in Dubow *et al.*, 1991) coloca a hipótese dos pares e adultos fornecerem modos de suporte diferenciados e, desta forma, influenciarem a criança de modo distinto. Outros autores relacionam o suporte dos pares com o auto-conceito entre pares, enquanto que o suporte familiar estaria mais ligado ao auto-conceito académico (Cauce *et al.*, 1982, cit. in Dubow *et al.*, 1991).

²⁰ “Self-worth has been operationally defined as the degree to which one likes oneself as a person, likes the way one is leading one’s life, is satisfied with oneself, in general, is happy with the way one is.” (Harter, 1985, p. 1).

4. Suporte Social e Parentalidade

Para Rohner (2004), os pais são importantes para as crianças de uma forma única devido ao sentido de segurança decorrente do tipo de relação específica entre a criança e os seus pais, a qual é geradora de estados emocionais específicos.

Os pais parecem mediar a ligação entre contextos sociais, culturais, económicos, históricos e o comportamento da criança e sua personalidade. Vários autores (Conger *et al.*, 1994, McLoyd, 1990, cit. in Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000) referem que a pobreza é um dos factores que pode influenciar o modo como a parentalidade tem impacto no desenvolvimento da criança. Segundo os autores, a desvantagem económica e o stress aliado a esta pode aumentar a tendência dos pais para a punição, o que irá afectar negativamente a criança. Outro tema de investigação que parece relevante é a ligação entre o estatuto sócio-económico da família e o próprio envolvimento parental. De acordo com Fan e Chen (2001) existe um vasto suporte empírico sobre a relação positiva entre o estatuto sócio-económico parental e o envolvimento dos pais na educação das crianças. Segundo Hartup e van Lieshout (1995), estudos epidemiológicos mostram que existem determinadas populações que maximizam os riscos de desenvolver determinados problemas de comportamento e de conduta na criança. As famílias carenciadas fazem parte desta lista. Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn (2006) citando Hess (1970) afirmam que “ (...) a pobreza transmite às pessoas a sensação de ‘ausência de poder’, a qual limita a sua capacidade de influenciar as suas próprias vidas e das comunidades em que se inserem e encoraja a dependência da sociedade ou do acaso (...)” (p. 81/82). De acordo com os mesmos autores, estas famílias caracterizam-se por terem lares marcados pelo conflito familiar, por serem negligentes com as

crianças e por proporcionarem pouca estimulação e/ou predominar na comunicação interpessoal a expressão física em vez da linguagem verbal, entre outras características negativas.

Dodge e colaboradores (1994, cit. in Hartup & van Lieshout, 1995) mostram evidências empíricas de uma relação inversa entre o estatuto sócio-económico das famílias e a agressão manifestada pelos filhos face aos seus pares. De acordo com os autores, a classe social a que os pais pertencem encontra-se altamente e inversamente correlacionada com determinados índices das atitudes parentais como disciplina severa, falta de afecto maternal, comportamento agressivo, atitude conformista por parte da mãe face a comportamentos agressivos do cônjuge, stress familiar e falha em estimular cognitivamente a criança.

De acordo com Lopes e colaboradores (2006) é possível referir alguns factores familiares que aparecem consistentemente ligados a trajectórias de desenvolvimento²¹ desfavoráveis. O baixo nível educacional familiar, violência familiar, discórdia conjugal, doenças psiquiátricas, abuso de substâncias e criminalidade, pobreza e condições de habitação degradadas e/ou com excesso de povoamento fazem parte dos factores de risco associados a uma trajectória desenvolvimental adversa da criança. Para os mesmos autores, são especialmente adversos factores como a monoparentalidade, o baixo nível sócio-económico, o stress e a depressão maternal, conflitos conjugais e a agressão física na parentalidade.

Diversos estudos (Billings & Moos, 1983, Griest, Forehand, Wells & McMahon, 1980, cit. in Lopes, 2003) mostram que crianças com pais deprimidos correm maiores riscos de desenvolverem comportamentos de

²¹ "A noção de 'trajectória de desenvolvimento' tem subjacente a ideia de que os comportamentos, cognições e afectos que o sujeito apresenta num dado momento do seu desenvolvimento podem e devem ser compreendidos e explicados em função do conjunto de experiências anteriores. O desenvolvimento corresponde pois, a uma trajectória em que actuam em simultâneo 'factores de risco' e 'factores protectores' com uma variabilidade de resultados virtualmente infinita (...)" (Lopes et al., 2006, p. 79).

oposição e de desafio. Segundo Lopes e colaboradores (2006), a indisponibilidade parental para um envolvimento com as crianças pode explicar esta tendência. Por outro lado, perturbações psicológicas por parte da mãe têm sido associadas com baixos níveis de empatia²² manifestados pelos filhos e/ou com respostas inapropriadas por parte das crianças face a outros em dificuldades ou em necessidade (Eisenberg *et al.*, 1992, Fabes *et al.*, 1990, cit. in Eisenberg, 2000). Outros estudos (Trommsdorff, 1991, Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979) citados por Eisenberg (2000) estabelecem associações entre a empatia da criança e a parentalidade empática e afectuosa. Associações entre empatia na criança e afeição parental foram também encontrados por outros investigadores (Barnett, Howard, King & Dino, 1980, Eisenberg-Berg & Mussen, 1978, cit. in op. cit.), enquanto que a baixa empatia manifestada pela criança parece estar relacionada com um comportamento parental abusivo (Main & George, 1985, Miller & Eisenberg, 1988, cit. in op. cit.).

Outras pesquisas (cit. in Collins *et al.*, 2000) revelam o efeito dos contextos de vizinhança no comportamento dos pais e nas suas práticas parentais. *“Neighborhood characteristics have been show both to influence parent’s behavior and to moderate the effect of parenting practices on the child’s development (...)”* (Klebanov, Brooks-Gunn & Duncan, 1994, cit. in Collins *et al.*, 2000, p. 228). Segundo estes autores, vizinhanças perigosas irão “tornar” os pais mais controladores e restritivos nas suas práticas parentais, de modo a proteger o bem-estar físico da criança. Contudo, este

²² De acordo com Eisenberg (2000), a noção de “empatia” foi definida ao longo dos tempos de formas diferentes. Nos anos 30, Mead (1934) definiu-a como a “ (...) *capacidade para tomar o papel do outro (...)*” (cit. in op. cit., p. 677, tradução nossa). Do mesmo modo, alguns investigadores referem este conceito como sendo uma capacidade cognitiva que permite compreender os estados emocionais e mentais dos outros. Na literatura clínica o conceito de empatia é definido de modo diferente. Rogers (1959) define empatia como aquilo que nos permite “(...) *perceber a grelha interna de referência do outro com acuidade, e com os componentes e significados emocionais pertinentes(...)*” (cit. in op. cit., p.677, tradução nossa). Dentro da Psicologia Social, Ickes (1987, cit. in op. cit.) define empatia como um “*processo cognitivo inferencial*”. Segundo Eisenberg (2000), actualmente a empatia é encarada como um processo que envolve tanto componentes cognitivos como componentes afectivos.

tipo de comportamento parental pode transtornar o sentido de autonomia da criança. Noutro estudo (Darling & Steinberg, 1997, cit. in Collins *et al.*, 2000) é mostrada a associação entre envolvimento parental no plano escolar e rendimento da criança como variando conforme o envolvimento parental escolar de outros pais da vizinhança. Assim, os pais que manifestam mais interesse e envolvimento com o contexto escolar da criança pertencem a vizinhanças cujos pais demonstram o mesmo tipo de comportamento de envolvimento parental.

Davies e Cummings (1994, cit. in Reis *et al.*, 2000) mencionam o impacto profundo que os relacionamentos familiares exercem sobre o bem-estar emocional da criança, nomeadamente o conflito parental ou o divórcio (Amato & Keith, 1991, cit. in op. cit.). O estudo do comportamento das crianças como reflexo das condições ambientais em que se inserem revela que crianças agressivas vivem não raras vezes em meios violentos, enquanto que ambientes suportivos e empáticos parecem gerar tendencialmente crianças e adolescentes responsáveis. Para Hartup e van Lieshout (1995), este tipo de conclusões são perigosamente lineares, avançando com dados que comprovam que crianças inseridas em contextos ambientais agressivos nem sempre se tornam sujeitos violentos, tal como indivíduos que crescem em circunstâncias de suporte podem revelar mais tarde comportamentos anti-sociais. *“Os caminhos desenvolvimentais desde a infância até ao estado adulto são assim ‘directos e tortuosos (...)’”* (Robins & Rutter, 1990, cit. in Hartup & van Lieshout, 1995, p. 656, tradução nossa).

Não obstante, parece haver poucas dúvidas relativamente à correlação forte entre conflitos intrafamiliares e agressividade das crianças (Holden & Ritchie, 1991, cit. in op. cit.). De facto, os conflitos conjugais estão entre os melhores preditores de agressividade na infância. De acordo com Jouriles e colaboradores (1991, cit. in op. cit.) são os conflitos entre marido e

mulher, nomeadamente as discussões sobre a educação dos filhos, aqueles que têm efeitos mais prejudiciais para as crianças. Para Cummings e colaboradores (1989, cit. in op. cit.), o conflito conjugal irá perturbar fortemente a criança provocando nela reacções de zanga e originando maiores riscos para o uso da agressão nos relacionamentos com os outros, justificada pelos exemplos dos modelos parentais. Patterson e colaboradores (1992, cit. in op. cit.) realçam como as interacções familiares proporcionam à criança várias oportunidades para a aprendizagem de actos agressivos, anti-sociais e aversivos. Estas famílias “problema” caracterizam-se por serem coercivas, por não supervisionarem os filhos ou fazerem esta monitorização de forma inadequada (e.g. alheamento quanto ao tipo de actividades em que as crianças se encontram envolvidas, à identidade dos pares das crianças, ao modo como passam o dia).

4.1. Estilos Parentais

A pesquisa desenvolvimental sugere que as famílias afectuosas e suportivas ou os *settings* familiares que fornecem expectativas comportamentais claras e consistentes, favorecendo a autonomia individual e psicológica da criança promovem o ajustamento e competência da criança (Siqueland, Kendall & Steinberg, 1996).

A teoria de vinculação de Bowlby (1969) é uma grelha fundamental para compreender a relação pais-criança. Cuidadores que são sensíveis e responsivos de forma consistente às necessidades dos seus filhos, desde tenra idade, irão promover a qualidade da vinculação com a criança. Esta vinculação segura é conceptualizada em termos de valores, respeito e amor transmitidos à criança. As crianças com uma boa vinculação com o(s) seu(s) cuidador(es) estabelecerão uma percepção delas mesmas como dignas de

serem amadas, valorizadas e suportadas pelos outros. Contrariamente, crianças com cuidadores que manifestam comportamentos inconsistentes e insensíveis às suas necessidades estarão mais vulneráveis a desenvolverem uma representação de si mesmas como não dignas de amor, valor ou competência, originada por uma vinculação insegura com o(s) seu(s) cuidador(es) (Ainsworth *et al.*, 1978, cit. in Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999). Kerns e colaboradores (1996, cit. in op. cit.) consideraram que as crianças e adolescentes continuam a tomar as suas figuras de vinculação como base a partir da qual exploram o mundo que as rodeiam, nomeadamente através das relações com os outros, e como “porto seguro” em momentos de desconforto e/ou perturbação. Se a vinculação com o(s) cuidador(es) principal/is for caracterizada como insegura, a tendência para a criança se auto-percepcionar como não digna de ser amada e valorizada aumenta, podendo gerar sentimentos de insegurança no relacionamento com os outros. De acordo com Grossman e Grossman (1991, cit. in op. cit.), crianças inseguras relatam terem mais problemas na interacção com os pares, manifestam maior possibilidade de serem excluídas de actividades de grupo podendo mesmo constituir alvo de ridicularização pelas outras crianças. No estudo de Lieberman e colaboradores (1999), a segurança na vinculação com os cuidadores principais foi associada a determinados aspectos da qualidade da amizade com os pares. As qualidades positivas desta amizade, como ajuda, proximidade e segurança, revelaram-se relacionadas significativamente com a segurança da vinculação percebida pelas crianças, quer em relação à mãe, quer em relação ao pai. Segundo os mesmos autores, este dado é consistente com a ideia de que uma vinculação segura prediz a proximidade e segurança na amizade (Youngblade & Belsky, 1992, cit. in op. cit.). As conclusões do estudo realizado por estes autores são consistentes com a teoria de vinculação, segundo a qual um ajustamento

positivo e adaptativo da criança (manifestado através do tipo de relacionamentos sociais mantidos) estará associado à disponibilidade parental percebida e, conseqüentemente, a uma auto-percepção positiva (decorrente dessa percepção dos cuidadores principais). Assim, uma percepção de total disponibilidade por parte dos pais dará azo a menos conflitos na relação das crianças com os seus pais, maior segurança nos relacionamentos e capacidades acrescidas de resolução de conflitos, resultando num maior controlo do afecto negativo e na utilização de mais competências na expressão de afecto positivo. A disponibilidade da figura de vinculação parece ser assim percebida através da responsividade parental e através das comunicações abertas entre pais e filhos (Kerns *et al.*, 2006).

Baumrind e Elder (cit. in Sprinthall & Collins, 2003a) identificaram a existência de três estilos parentais: democrático, “autorizado”²³ ou “autoritativo”, autoritário e permissivo. Assim, definiram as famílias que se regem por um padrão autoritário por serem rígidas e controladoras, uma vez que os pais se comportam dessa forma. As famílias designadas como permissivas foram caracterizadas por fazerem poucas exigências aos filhos e raramente utilizarem o poder para alcançarem os seus objectivos a nível educacional. As famílias “autoritativas” foram caracterizadas por orientarem os seus filhos através do uso das regras e da razão, possuindo limites e expectativas firmes no que diz respeito ao seu comportamento.

Os resultados destes estudos, que pretendiam analisar de que forma as experiências familiares preparam os adolescentes para a definição da identidade, revelaram que os adolescentes pertencentes a famílias “autoritativas” demonstraram ter mais confiança em si próprios e uma maior

²³ A parentalidade “autorizada” ou “autoritativa” inclui níveis altos de afecto e controlo, com o estabelecimento de regras por parte dos pais, protecção e supervisão ocorrendo estas em conjunto com a afeição e o carinho parental (Baumrind, 1967, cit. in Mezulis, Hyde & Clark., 2004).

independência, comparativamente aos adolescentes que provinham de famílias autoritárias (Sprinthall & Collins, 2003a).

A parentalidade “autorizada” caracterizada por exemplo, por comportamentos parentais suportivos (Baumrind, 1989, cit. in Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1999) encontra-se associada à baixa frequência de comportamentos mal-adaptativos, boa competência social, auto-confiança alta e baixos níveis de perturbação psicológica por parte de crianças e adolescentes. Por outro lado, este estilo parental é também associado a uma maior competência em diversos domínios, tais como os relativos à motivação para a realização, orientação para o futuro, a assertividade, entre outros (Franco-Borges, 2001).

De acordo com Lamborn e colaboradores (1999), a auto-confiança alta e os baixos níveis de perturbação psicológica indicam que a aceitação e o envolvimento parental podem ser os factores mais importantes para o desenvolvimento do bem-estar psicológico e do próprio auto-conceito positivo da criança e/ou adolescente que beneficie deste tipo de parentalidade. Assim, os pais com um estilo “autoritativo” ou “autorizado” preparam os filhos para assumir responsabilidades na vida adulta. Estes mesmos pais demonstram atitudes responsáveis ao lidar com o comportamento dos filhos, respeitando as suas opiniões. Ao mesmo tempo, oferecem-lhes oportunidades para gerir a sua responsabilidade, dentro de limites bastante largos, ensinando-lhes a ter atitudes mais maduras através das explicações e das respostas que dão ao comportamento dos mesmos. Além disso, o afecto humano, a aceitação e o respeito, que caracterizam o tipo de atitudes que estes pais demonstram ter relativamente aos seus filhos, encorajam o estabelecimento de interacções baseadas no respeito mútuo (Sprinthall & Collins, 2003a).

Esta constatação justifica-se, na opinião dos autores (op. cit.), pelo facto dos pais “autoritativos” ou “autorizados” debaterem com os filhos o seu comportamento, respeitando e permitindo que a criança expresse o seu ponto de vista, apesar de no final a decisão pertencer aos pais. Ao contrário, os pais autoritários forçam e menosprezam as opiniões e os sentimentos dos filhos, não constituindo então modelos de responsabilidade e sensibilidade social. Os pais permissivos, por outro lado, podem nem conseguir dar orientações claras nesse sentido. De acordo com Lopes (2003), pais com um estilo de educação “permissivo” podem ter um comportamento de aceitação e tolerar impulsos agressivos por parte das crianças e, ao evitar o exercício da autoridade ou não estabelecendo limites e regras conduzirá com frequência a que a criança manifeste comportamentos desafiadores e de oposição que poderão desembocar mais tarde, em formas graves de conduta anti-social.

Deste modo, para se promover a autonomia nas crianças e adolescentes, a relação pais-criança não poderá assentar numa relação baseada no autoritarismo, na humilhação, na permissividade ou gratificação permanente. Deverá, pelo contrário, assumir-se como promotora de desenvolvimento. Os pais (e outros adultos) promovem o desenvolvimento da autonomia se adoptarem padrões ligados aos que anteriormente foram referidos como autorizados (Sprinthall & Collins, 2003a).

Steinberg e colaboradores (1989, cit. in Dubow *et al.*, 1991) apontam para os aspectos associados ao estilo de educação parental “autorizado”, isto é, dimensões como a afectuosidade parental e aceitação parecem contribuir directa e indirectamente para a realização académica da criança ao longo do tempo. Segundo os mesmos autores, o estilo “autorizado” influencia a performance académica da criança através daquilo que denominam por *maturidade psicossocial*, conceito que associa diversas variáveis, tais como a aspiração para a realização competente de um trabalho (mestria), o prazer

experienciado no trabalho realizado, o desenvolvimento da iniciativa e um sentido de controlo sobre os eventos (*locus* de controlo interno).

Investigações indicam que a parentalidade autorizada usada como estilo educativo pelo pai encontra-se associada a menores problemas de comportamento e a maiores competências exibidas pela criança no primeiro ciclo (Kaufmann *et al.*, 2000, cit. in Mezulis *et al.*, 2004). De acordo com Easterbrooks e Goldberg (1984), as características da parentalidade positiva estão associadas a características positivas da criança, sendo que os aspectos qualitativos deste tipo de parentalidade revelaram-se mais preditores do desenvolvimento da criança do que a medida quantitativa do envolvimento do pai.

4.2. Motivação para a Parentalidade

De acordo com Gerson (1986), a investigação realizada sobre motivação para se ser pai ou mãe mostra existirem mais semelhanças do que diferenças em ambos os sexos.

Para Rabin e Greene (1968, cit. in op. cit.), as percepções da atenção parental localizadas nas memórias de infância estão fortemente relacionadas com a motivação para a parentalidade (em termos da sua qualidade), tanto para o homem como para a mulher. Algumas variáveis psicológicas foram estudadas para perceber a sua ligação com a motivação para a parentalidade. Hipóteses como o grau de auto-estima do indivíduo, memórias de felicidade referentes à infância de cada sujeito, narcisismo, entre outras, foram consideradas para procurar compreender o que motiva o homem e a mulher para a parentalidade. Relativamente ao conceito de auto-estima e às memórias de felicidade da infância do indivíduo, hipotetiza-se como estando positivamente correlacionados com o grau de motivação para se ser mãe ou

pai (Gerson, 1986). No que diz respeito às razões narcísicas da parentalidade, parece haver uma relação forte com a motivação para a maternidade, não havendo relação com a paternidade. *“Father love is earned and relates to self-control, penetration, exploration, mother love reflects the self-indulgence and gratification that are part of nurturance (...)”* (Deutscher, 1981, cit. in op. cit., p. 60). Para Gerson (1986), as variáveis psicológicas mostram ser mais significativas relativamente à motivação para a parentalidade por parte da mulher, enquanto que o desejo de ter filho(s) para os homens provém de factores mais sociologicamente determinados. No entanto, o autor salvaguarda a hipótese de outras variáveis psicológicas centrais da motivação para a parentalidade não terem sido contempladas na investigação. Num estudo conduzido por Cooksey e Fondell (1996) verificou-se uma ligação entre os pais que cresceram e viveram com uma figura paterna e a quantidade de tempo que investiam actualmente em estar com os próprios filhos. A influência de um modelo (paterno) parece verificar-se sobre a dimensão da paternidade.

De acordo com Franco-Borges e Vaz-Rebello (2007), o conceito de *generatividade* proposto por Erikson dentro do modelo de desenvolvimento humano constitui uma tarefa do adulto e pode definir-se como *“um interesse em educar e guiar as gerações mais novas”* (Erikson, 1963, cit. op. cit., p. 330), achando-se este conceito associado à parentalidade e o qual, *“(...) tem constituído um quadro de referência para a compreensão do significado e do valor da parentalidade no desenvolvimento pessoal e dos processos motivacionais envolvidos (...)”* (op. cit., p. 330). De acordo com as autoras, embora não se possam tirar conclusões definitivas relativamente à ligação entre parentalidade e *generatividade*, existem dados que confirmam a influência da *generatividade* sobre a parentalidade, nomeadamente sobre o estilo parental democrático ou autorizado (Pratt *et al.*, 2001, Hiel *et al.*,

2006, cit. in Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2007). Slater (2003, cit. in op. cit.) modifica o modelo de Erikson associando a parentalidade não só à *generatividade*, mas igualmente à identidade, realçando a dimensão identitária relacionada com a parentalidade. *“Assim, os precursores da identidade preconizados por Erikson são também considerados elementos importantes da parentalidade, na medida em que a forma como cada uma dessas etapas é resolvida pode influenciar a vivência daquela na idade adulta. De acordo com o modelo, todas as experiências de vida de cada sujeito influenciam a forma como posteriormente cada nova tarefa do desenvolvimento é vivida. Esta análise pode ser feita para as diferentes fases do desenvolvimento, permitindo uma compreensão mais aprofundada da função identitária (com repercussões directas sobre o bem-estar psicológico do sujeito) e generativa (com repercussões directas sobre os comportamentos de prestação de cuidados, nomeadamente dos filhos) da parentalidade e das suas eventuais perturbações.”* (Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2007, p.336-337). No estudo das autoras a *generatividade* mostrou estar relacionada de forma significativa com determinadas razões que justificam o projecto de parentalidade, nomeadamente a vontade de ter filhos. Outra evidência disse respeito à diferença de género na questão da verbalização de razões que justificam a parentalidade.

4.3. Diferenças de Género

As diferenças de género encontram-se patentes em muitos aspectos da vida familiar e conjugal, seja no que se refere à educação das crianças, seja na divisão do trabalho de casa. Relativamente à parentalidade, é tradicionalmente assumido que a maternidade é um papel mais central para a mulher do que a paternidade para o homem (Finken & Amato, 1993).

Um tema central estudado pelos investigadores dos sistemas familiares diz respeito aos diferentes comportamentos e papéis que as mães e os pais adoptam para com os seus filhos (Minuchin, 1985, cit. in Buhrmester, Camparo, Christensen, Gonzalez & Hinshaw 1992). Considera-se que nas famílias com crianças em idade escolar, são as mães aquelas que passam mais tempo a interagir com os filhos, nomeadamente no papel de cuidadoras e de gestoras familiares. As interacções paternas, por sua vez, focam-se mais em actividades de brincadeira (Lamb, 1981, cit. in Buhrmester *et al.*, 1992). De acordo com Buhrmester e colaboradores (1992), contrariamente à crença tradicionalmente sustentada, são as mães, e não os pais, as figuras parentais que na interacção com a criança são mais frequentemente directivas e exigentes. Contudo, é importante recordar que, segundo a teoria sistémica, o padrão de interacção entre pais e filhos é reciprocamente determinado, ou seja, o comportamento dos pais relativamente à criança varia em função do comportamento da criança em direcção aos pais (Bell, 1968, Minuchin, 1985, cit. in op. cit.).

Outro estereótipo comum diz respeito ao índice de afectuosidade e de competência emocional presentes na relação da mãe e do pai com os filhos, sugerindo-se que as mães são tipicamente mais afectuosas e mais expressivas dos seus sentimentos face às crianças do que os pais. Segundo Buhrmester e colaboradores (1992), embora existam vários estudos que confirmam esta ideia, outras pesquisas não chegam a conclusões similares. Uma explicação que os autores propõem diz respeito ao modo como o pai e a mãe manifestam diferentemente os seus sentimentos, com a mãe a expressar o seu afecto utilizando uma comunicação verbal e gestual, enquanto que o pai o expressa através de actividades físicas, como jogos e brincadeiras. No estudo de Buhrmester e colaboradores (1992) investigou-se se o comportamento dos rapazes em idade escolar variava na interacção com a mãe e com o pai.

Concluiu-se que os rapazes eram mais afectuosos e expressivos com as mães do que com os pais, confirmando as conclusões de estudos passados sobre os papéis de género (Bronstein, 1984, Parsons & Bales, 1955, cit. in Buhrmester *et al.*, 1992). Contudo, os autores referem que as condições da situação experimental utilizada pode ter impossibilitado a manifestação de afecto por parte do pai. No estudo a situação observacional criada promovia a expressão verbal e, uma vez que os pais exibem mais frequentemente a sua afectuosidade através de brincadeiras, as condições do estudo poderão ter tido um efeito condicionante. Por outro lado, verificou-se também que os rapazes foram mais exigentes e aversivos para com as mães do que para com os pais. Uma explicação plausível, segundo os autores, é a possibilidade da mãe ter um efeito “desinibidor” no comportamento dos filhos, isto é, a facilidade de manifestações expressivas dos sentimentos característica da figura materna pode dar azo quer a formas de maior expressão de afecto na interacção do filho com a mãe, quer a um menor constrangimento por parte da criança na expressão de sentimentos mais negativos em relação à mãe. Lytton (1979) e Buss (1981) sugerem que a consequência de muitas horas passadas entre as crianças e a mãe pode passar pela natureza desinibida da relação mãe-criança, ou seja, um maior contacto promove maior familiaridade, podendo a criança agir por vezes de modo menos “respeitoso” para com a mãe, inversamente àquilo que acontece com o pai (cit. in Buhrmester *et al.*, 1992).

Sobre os efeitos potenciais do envolvimento do pai nos cuidados da criança e relacionados com as atitudes de papel de género, surgiram duas perspectivas antagónicas, de acordo com Baruch e Barnett (1986). A primeira considera o pai como sendo o líder instrumental da família, perspectiva que tem origem na teoria de Parsons (1955, cit. in op. cit.) vendo o pai como a ligação entre a casa e o mundo ocupacional. Para esta perspectiva, espera-se

que o pai, comparativamente à mãe, se sinta mais preocupado em diferenciar o papel de género (Johnston, 1963, cit. in op. cit.), e que a sua exposição aos filhos conduza ao aumento de atitudes tradicionais do papel de género e a comportamentos condizentes por parte da criança. Partindo de pesquisa realizada neste domínio, Baruch e Barnett (1986) inferem que o pai que tenha um grande envolvimento familiar pode ser percebido pelos filhos como mais dominante e mais cuidador do que os pais menos envolvidos. Estas qualidades poderiam assim conduzir a que os rapazes, seus filhos, vissem o pai como um modelo com o qual se poderiam identificar, aumentando as atitudes diferenciais de papel de género. “*Os homens trazem a sua masculinidade à parentalidade (...)*” (Rossi, 1984, cit. in op. cit., p. 1210). De forma oposta, a segunda perspectiva postula que é exactamente o alto envolvimento do pai na vida familiar que irá conduzir a que a criança exiba menos atitudes e comportamentos diferenciadores de género.

Em 1984, Weinraub e colaboradores (1984, cit. in op. cit.) publicaram um estudo que confirma esta segunda perspectiva. Os autores verificaram que o alto envolvimento paterno em actividades tipicamente femininas encontrava-se associado a baixos índices de estereotipia em crianças com 2 e 3 anos de idade.

5. Influência do pai no desenvolvimento da criança

Nas últimas décadas, as diversas mudanças ao nível social e económico transformaram o papel do pai em algo maior do que mero “ganha-pão” ou provedor da família. Fruto também dos crescentes índices de emprego das mães, hoje em dia o pai pode ficar em casa a cuidar dos filhos, a cuidar da casa, partilhando as responsabilidades e tarefas quotidianas com o cônjuge.

Actualmente os novos arranjos familiares consequentes dos altos níveis de divórcio e de parentalidade fora do casamento resultaram na atracção da investigação pelo impacto das novas estruturas familiares no bem-estar da criança. De acordo com Cooksey e Fondell (1996), como as mães tendem mais a obter a custódia dos filhos, a maioria da pesquisa tem-se centrado no papel da mãe dentro do núcleo familiar. Deste modo, menos atenção tem sido conferida ao papel do pai e ao seu envolvimento com a criança. Para estes autores, a maioria dos estudos realizados sobre os efeitos da estrutura familiar na criança tende a focar-se apenas nas relações entre a mãe e os filhos. Segundo Coleman, Garfield e *The Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health* (2004), as interacções do pai com o(s) filho(s) exercem uma importante influência nos vários domínios de funcionamento das crianças. Para os autores, esta influência inicia-se logo no nascimento, realçando, por exemplo, dados de pesquisas efectuadas com bebés. Estes estudos mostram como muitos recém-nascidos dirigem a sua atenção para a voz do pai, comparativamente às vozes de estranhos (Brazelton, 1992, cit. in Coleman *et al.*, 2004). Outras pesquisas com bebés prematuros evidenciam a importância das visitas do pai, associadas ao aumento de peso dos recém-nascidos durante o seu internamento e a uma maior adaptação e desenvolvimento social nos primeiros dezoito meses de vida (Levy-Shiff *et al.*, 1990, cit. in op. cit.). Noutro estudo que também envolveu prematuros (Yogman *et al.*, 1995, cit. in op. cit.), o envolvimento paterno aparece associado a resultados cognitivos e comportamentais da criança.

De acordo com Coleman e colaboradores (2004) tem havido um reconhecimento gradual do papel do pai como importante para o desenvolvimento da criança e como fornecedor de amor e suporte à mãe (ou companheira). Belsky (1981, cit. in Feldman, Nash & Aschenbrenner, 1983) tem referido que uma boa parentalidade implica boas relações matrimoniais

e que um dos preditores mais consistentes da satisfação paterna consiste na satisfação conjugal, descrita tanto pelo homem como pela mulher. Feldman e colaboradores (1983) confirmaram esta relação, avançando com a noção de que a qualidade de parentalidade por parte do pai era prevista pela satisfação conjugal e compatibilidade matrimonial. De facto, para Coleman e colaboradores (2004), o suporte emocional que o pai proporciona ao cônjuge relaciona-se positivamente com os cuidados prestados à criança. Por outro lado, se a figura paterna se sente valorizada, amada e suportada pela sua companheira, tenderá a manifestar mais frequentemente para com os filhos sentimentos de amor, aprovação e suporte. Outro dado relevante refere-se à constatação de que os pais que não viviam juntos, mas que recebem suporte e encorajamento como figuras parentais, manifestam um maior envolvimento com os filhos. Assim, segundo De Luccie (1996) e Coleman (2001), no caso de pais separados, o suporte e encorajamento da mãe ao pai são fortes preditores de um maior envolvimento paterno. Do mesmo modo, as mães que se sentem suportadas no seu papel materno são mais propensas a encorajar o envolvimento do pai nos cuidados dos filhos (cit. in Coleman *et al.*, 2004).

Cooksey e Fondell (1996) compararam famílias “intactas” (constituídas pelo pai e mãe biológicos) e famílias cujo pai não vivia diariamente com a criança. Os autores concluíram que as figuras paternas que não viviam com a criança mostraram maior envolvimento na vida dos filhos do que o pai das famílias “intactas”. A qualidade dos relacionamentos dos pais com os filhos antes e após um divórcio tem um papel significativo no modo como a criança reage emocional e socialmente ao envolvimento do pai. Para Coleman e colaboradores (2004), o divórcio pode mesmo melhorar o envolvimento do pai com a criança se este for a causa para maiores oportunidades na promoção do envolvimento paterno.

De acordo com Lieberman e colaboradores (1999), poucos estudos têm sido realizados sobre a influência do pai como figura vinculativa. Isto porque as mães tendem a ser as figuras de vinculação por excelência na cultura ocidental. Deste modo, no campo da investigação ligada à vinculação pai-criança, o volume da investigação é insuficiente para compreender a dimensão da força que associa a vinculação da criança ao pai a posteriores resultados desenvolvimentais da criança. *“Embora o pai permaneça pouco estudado no domínio da vinculação, a evidência disponível indica que os bebés formam de facto uma vinculação ao pai, e que esta vinculação é importante para o desenvolvimento”* (Brown, McBride, Shin & Bost., 2007, p. 199, tradução nossa).

A pesquisa realizada aponta para semelhanças entre a segurança sentida na vinculação à mãe e na vinculação ao pai. Além disso, a vinculação segura da criança ao pai parece estar relacionada com o desenvolvimento subsequente de menores problemas de comportamento nas crianças (Verschueren & Marcoen, 1999, cit. in op. cit.), maior sociabilidade (e.g., Lamb *et al.*, 1982, cit. in op. cit.) e interações de qualidade com os pares (Parke, 2002, cit. in op. cit.).

Segundo Lieberman e colaboradores (1999), embora alguns estudos tenham associado a vinculação à mãe como estando mais fortemente relacionada com o desenvolvimento da intimidade nas relações interpessoais das crianças, outras pesquisas encontraram dados que remetem para o papel do pai como mais pertinente face às competências sociais dos filhos. Outros autores referem que a vinculação da criança ao pai e à mãe, tomada em conjunto, mostra-se mais preditiva da competência social da criança do que apenas a vinculação à figura materna (Suess *et al.*, 1992, cit. in op. cit.). Lieberman e colaboradores (1999) realizaram um estudo com crianças de 9, 10 e 11 anos, no qual exploraram as mudanças desenvolvimentais

relativamente a componentes da vinculação, quer ao pai, quer à mãe. O objectivo consistiu em perceber a relação entre disponibilidade parental percebida pela criança, confiança na figura vinculativa e comportamento das crianças com os pares. O sexo da criança foi ponderado na análise desta relação. De acordo com os autores, não se verificaram diferenças associadas à idade (9, 10 e 11 anos) no referente às percepções de disponibilidade da mãe, coincidindo com a teoria da vinculação para crianças mais velhas, que sugere que a mãe permanece disponível para os filhos em alturas de *stress* (Kerns *et al.*, 1996, cit. in op. cit.). Acerca da disponibilidade percebida relativamente ao pai, embora não se tenham verificado diferenças relativamente à idade das crianças, este facto apenas se verificou entre as crianças do sexo masculino. As raparigas mais velhas perceberam o pai como menos disponível relativamente às raparigas com menor idade. Segundo os autores, as diferenças encontradas na faixa etária feminina não surpreende, dado que são vários os estudos que confirmam mudanças no tipo de relacionamento que as raparigas mantêm com o pai no início e durante a adolescência. Não obstante, todas as crianças perceberam as mães como mais disponíveis do que os pais, embora em altura de crise sintam que podem contar com ambos os pais, nomeadamente com a mãe para conforto. Em relação à popularidade e amizade entre os pares, os autores não encontraram associação entre a segurança da vinculação à mãe e ao pai e a ausência ou presença da amizade recíproca. Os autores tecem algumas considerações sobre esta variável, questionando se o aspecto estrutural da amizade (quantidade de amigos que a criança tem) é realmente um índice significativo do ajustamento da criança, ou se o que importa é olhar para a qualidade dos relacionamentos que a criança mantém com os pares. De acordo com Parke e Asher (1993, cit. in op. cit.), a criança pode ter uma amizade que seja recíproca, mas pobre em qualidade. Outro dado do estudo

diz respeito à popularidade entre pares. Não foi encontrada qualquer relação entre esta variável e a segurança da vinculação percebida pelas crianças. Youngblade e Belsky (1992, cit. in op. cit.) avançam com a ideia de que a aceitação pelos pares pode ser menos importante do que saber lidar com a proximidade e intimidade nos relacionamentos, fruto das relações de vinculação, podendo constituir ferramentas mais essenciais para a formação de amizades íntimas.

Lieberman e colaboradores (1999) acrescentam que, embora as várias dimensões de segurança estudadas na vinculação ao pai e à mãe estivessem relacionadas com a diminuição do conflito com os pares, é de notar que a percepção de disponibilidade por parte do pai foi particularmente associada a menores conflitos entre as crianças e os amigos. Os autores concluem que a vinculação ao pai mostra ser um factor preditor importante da qualidade positiva da amizade da criança, contribuindo singularmente para melhores amizades e diminuição dos conflitos entre a criança e os pares.

5.1. Envolvimento Paterno

Lamb, Pleck, Charnov e Levine (1985, 1987, cit. in Brown, McBride, Shin & Bost, 2007) propuseram um modelo tripartido de envolvimento paterno representando as várias formas de participação do pai na vida da criança. *“These categories consist of 1) interaction (or engagement) – interacting directly with the child; 2) accessibility – being physically and/or psychologically available to the child; and 3) responsibility – assuming responsibility for the child’s welfare and care.”* (op. cit., p. 201). De acordo com Brown e colaboradores, este modelo tem influenciado a pesquisa realizada sobre a parentalidade paterna sendo a definição mais aceite entre os investigadores (Pleck, 1997, Radin, 1994, cit. in Brown *et al.*, 2007).

De acordo com Rohner (1998), o envolvimento paterno é um tema sobre o qual tem existido alguma pesquisa determinada em perceber a influência do amor do pai na criança. Segundo o autor, vários estudos mostram que pais muito envolvidos têm filhos que manifestam maiores competências cognitivas e sociais, que não tendem a formular estereótipos de género, são mais empáticos e mais ajustados psicologicamente, entre outras consequências, comparativamente às crianças com pais menos envolvidos. *“But ‘caring for’ children is not necessarily the same thing as ‘caring about’ them. And a closer examination of these studies suggests that it was not the simple fact of paternal engagement (i.e., direct interaction with the child), availability, or responsibility for child care that was associated with these positive outcomes. Rather, it appears that the quality of the father-child relationship – especially of father love – makes the greatest difference”* (Veneziano & Rohner, 1998; Lamb, 1997, cit. in Rohner, 1998, p. 159).

Vários estudos (e.g., Pleck, 1983, 1997, Williams & Radin, 1993, cit. in Veneziano & Rohner, 1998) mencionam a influência positiva do envolvimento paterno junto de crianças caucasianas norte-americanas relativamente ao sucesso académico, desenvolvimento cognitivo e intelectual, capacidade para empatizar, ajustamento psicológico, *locus* de controlo interno e competência na resolução de problemas. Veneziano e Rohner (1998) citam algumas investigações (Biller, 1981, 1993, Osherson, 1986) nas quais se tem atribuído o mau ajustamento psicológico, desordens comportamentais e problemas educacionais das crianças ao não envolvimento do pai, frequentemente definido como “pai ausente”. A propósito deste conceito (envolvimento paterno), parece haver, no entanto, alguma discussão em torno da validade da medição do tempo passado com a criança para avaliação do envolvimento atendendo aos aspectos qualitativos, tais como a afectuosidade paterna e o suporte emocional, que

poderão ser considerados mais relevantes. De acordo com Lamb e TamisLeMonda (2004, cit. in Brown *et al.*, 2007), “(...) *the amount of time that fathers and children spend together is probably much less important than what they do with that time*” (p.213).

De facto, “(...) *a quantidade de tempo que os homens passam com os seus filhos pode não ser um bom indicador do seu envolvimento emocional com as crianças (...)*” (Finken & Amato, 1993, p. 9, tradução nossa), atendendo a que os pais expressam muitas vezes os seus cuidados através do suporte económico, assistência e brincadeiras com as crianças. Para Henderson (1984), a simples presença de qualquer um dos progenitores pode ser menos importante do que o seu suporte. Pleck (1997, cit. in Finley, Mira & Schawrtz, 2008) fala da importância residente na percepção²⁴ que a criança faz do nível e qualidade do envolvimento do pai e não tanto da quantidade de tempo que o pai passa consigo.

Rohner (1998) define *amor paterno* apelando às noções de aceitação e rejeição parental incluídas na *PARTheory*. Segundo o autor, a aceitação paterna “(...) *inclui sentimentos e comportamentos (ou percepções das crianças desses sentimentos e comportamentos) como cuidados primários disponibilizados pelo pai, carinho, afecto, suporte, conforto e preocupação (...)*” com o bem-estar da criança. Por outro lado, a rejeição paterna “(...) *é definida como a ausência percebida ou real dos sentimentos ou comportamentos característicos da aceitação paterna.*” Assim, rejeição por parte do pai implica “(...) *sentimentos como frieza, indiferença e hostilidade para com a criança*” (op. cit., p. 158).

De acordo com Baron e Kenny (1986, cit. in Veneziano & Rohner, 1998), a aceitação e o amor do pai percebidos vão mediar de modo

²⁴ “*O impacto a longo prazo que um pai tem sobre a criança é uma função não do comportamento real do pai, mas sim das percepções da criança do comportamento dos pais a longo termo (...)*” (Pleck, 1997, cit. in Finley *et al.*, 2008, p. 64, tradução nossa). Para Rohner e colaboradores (2005), a questão central é o quanto a criança se percebe como amada ou aceite pelo(s) mais significativo(s).

significativo a maneira como os filhos experienciam o envolvimento paterno. *“Assim, como mediador dos efeitos do envolvimento do pai, a aceitação paterna percebida parece ser o mecanismo generativo através do qual (o envolvimento paterno) é capaz de influenciar (o funcionamento psicológico do jovem)”* (cit. in Veneziano & Rohner, 1998, p. 341, tradução nossa). Parecem ser fundamentais as percepções das crianças no que se refere à aceitação paterna, como mediadoras da influência do envolvimento do pai.

Para Coleman e colaboradores (2004), o envolvimento do pai distingue-se do envolvimento materno. Para os autores, o pai devota mais tempo do que a mãe a brincar com os filhos. *“When children are young (0-4 years old), fathers tend to engage in more tactile, physical and stimulating activities. As children enter middle childhood (the school-aged years), fathers engage in more recreational activities such as walks and outings as well as private talks. Fathers also have a strong influence on their children’s gender role development and are important role models for both girls and boys.”* (Williams & Radin, 1999, Lamb, 1997, cit in Coleman *et al.*, 2004, p. 1407).

Rohner e colaboradores (2005) apontam para um grande número de evidências em diversos estudos levados a cabo em vários países que suportam a conclusão de que a rejeição do pai é tão (ou mais) influente como a rejeição materna no desenvolvimento de problemas comportamentais e psicológicos, assim como condiciona o bem-estar e saúde da criança, do adolescente e do adulto (Rohner, 1998; Rohner & Veneziano, 2001, Veneziano, 2000, 2003, cit. in Rohner *et al.*, 2005). Investigações conduzidas na década de 90 mostram que o amor paterno explica de forma singular uma proporção da variância nos resultados do ajustamento psicológico da criança (Veneziano, 2003, cit. in op. cit.), e é o único preditor significativo de determinadas manifestações psicológicas da criança

(problemas de ajustamento psicológico e de personalidade, problemas de conduta e delinquência e abuso de substâncias).

Outros estudos têm mostrado a existência de uma forte associação entre envolvimento paterno e comportamentos dos filhos, sendo que a um maior envolvimento por parte do pai corresponderá um menor comportamento mal-adaptativo da criança, seja este comportamento manifestado em casa ou na escola (Amato & Rivera, 1999, cit. in Mezulis *et al.*, 2004). Cooksey e Fondell (1996) estabelecem por sua vez, a ligação entre o envolvimento paterno elevado e uma elevada performance da criança na escola. De facto, pesquisas anteriores têm sugerido que a influência paterna mostra-se mais evidente no desenvolvimento intelectual do que no desenvolvimento sócio-emocional da criança, parecendo contribuir para tal o próprio papel do pai, um papel mais de “playmate” do que de “caregiver” (Easterbrooks & Goldberg, 1984).

PARTE II | RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL E ACADÉMICO

1. Suporte Parental

Diversos autores (Bradley, Caldwell & Rock, 1988; Dubow *et al.*, 1991; Stevenson & Baker, 1987, cit. in D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005) referem três formas de suporte parental como fundamentais para a realização das tarefas desenvolvimentais da infância.

A primeira forma de suporte diz respeito ao apoio na realização escolar da criança, no qual os pais (através do seu envolvimento directo) mostram-se disponíveis para esclarecer dúvidas manifestadas pelos filhos, proporcionando “(...) *tempo e espaço adequado em casa para a realização (...)*” das tarefas escolares, exigindo o cumprimento dos trabalhos académicos enviados pelos professores e possibilitando “(...) *uma rotina de horários para as actividades diárias básicas (...)*” (D'Avila-Bacarji *et al.*, 2005, p. 109). Este tipo de suporte tem sido associado a uma boa performance escolar (Fan & Chen, 2001).

Para Fan e Chen (2001), a sociedade e os investigadores do ramo da educação têm procurado analisar o efeito que o envolvimento parental pode ter na realização académica dos filhos. O constructo de *envolvimento parental* tem sido definido, segundo estes autores, como estando associado a diversos comportamentos e práticas parentais, como a comunicação das aspirações que os pais têm sobre as realizações académicas dos seus filhos, as comunicações sobre a escola, o envolvimento dos pais nas actividades escolares das crianças, o diálogo com os professores sobre a vida escolar dos filhos, entre outros factores. De facto, para estes autores torna-se difícil definir

o constructo de envolvimento parental devido a uma grande variedade de comportamentos e práticas parentais, o que pode contribuir para algumas descobertas inconsistentes na área. Os mesmos autores conduziram um estudo sobre o papel do envolvimento parental no rendimento académico da criança concluindo que as expectativas ou aspirações dos pais relativamente à realização académica dos filhos estava fortemente associada com a sua realização académica. De acordo com Parsons, Adler e Kaczala (1982), os pais podem manifestar as suas expectativas relativamente à performance académica dos filhos, através de mensagens ligadas a crenças que mantêm sobre as capacidades das crianças, sobre o grau de dificuldade de determinadas tarefas e sobre a importância das actividades de realização escolar. Abreu (1996), numa investigação efectuada com a finalidade de averiguar entre outras questões, as atitudes que os pais manifestavam relativamente às actividades escolares dos filhos, refere que pais de alunos com sucesso académico participam mais na vida escolar e de forma geral, mantêm atitudes mais positivas do que os pais de alunos com insucesso escolar. Outro dado relatado pelo autor diz respeito à diferença entre a atitude das mães de alunos com sucesso e mães de crianças com insucesso escolar. De facto, as mães de alunos que apresentam sucesso escolar são mães que disponibilizam mais tempo aos filhos para diversas comunicações relativas à escola e sobre outros assuntos. Sobre este dado Abreu (1996) realça que é importante “(...) *não negligenciar a importância que para o sucesso escolar revestem as atitudes, interacções e comunicação sobre questões não estritamente relacionadas com a escola, tal como revelaram as respostas respeitantes às conversas sobre assuntos não escolares.*” (p. 51).

A segunda forma de suporte parental (suporte ao desenvolvimento da criança) diz respeito à “(...) *disposição dos pais para investir tempo e recursos em arranjos da vida familiar que têm como objectivo o crescimento*

dos filhos em sentido amplo, aliada à preocupação em adequar esses recursos ao nível do desenvolvimento de cada um e à priorização de actividades de lazer em que os filhos estejam incluídos (...)" (D'Avila-Bacarji *et al.*, 2005, p. 109). São pais cujo suporte permite à criança sentir que faz parte da comunidade onde a família se insere e do próprio contexto familiar, ao usufruir de actividades educacionais e culturais que, segundo Bradley e Corwyn (2002, cit. in op. cit.) estimulam o desenvolvimento escolar, cognitivo e o ajustamento interpessoal da criança. Em 1970, um estudo de Caldwell, Elardo e Elardo (1972, cit. in Bradley *et al.*, 1988) analisou a relação entre determinados aspectos do ambiente de casa e a competência cognitiva e o desenvolvimento da linguagem da criança. Estes autores concluíram que existe uma relação forte entre estas variáveis, indo ao encontro das conclusões da investigação de Bradley e Caldwell (1984, cit. op. cit.), sobre a associação entre o ambiente de casa nos primeiros anos da criança e a sua performance académica aos 7 anos de idade.

A terceira forma de suporte parental reflecte o clima emocional que se desenrola na família. O suporte emocional caracteriza-se assim, "*(...) por processos interpessoais com elevada coesão, ausência de hostilidade e uma relação afectiva (...)*" que apoia a criança (D'Avila-Bacarji *et al.*, 2005, p. 109).

Segundo Siqueland e colaboradores (1996) existem muitas investigações sobre a relação entre desordens depressivas nas crianças e factores familiares. Crianças deprimidas relatam sentir falta de suporte, de afecto e falta de aceitação por parte da família, percebendo-a como rejeitante e pouco confiável. Por outro lado, são vários os dados de casos clínicos que descrevem os pais de crianças com desordens de ansiedade²⁵

²⁵ De acordo com Costello (1989, cit. in Siqueland *et al.*, 1996), as desordens de ansiedade parecem ser muito comuns na infância, persistindo com o tempo. Alguns dos sintomas físicos incluem dores de cabeça e/ou de estômago e outros sintomas de natureza psicológica, tal como baixa auto-estima,

como limitadores da autonomia dos filhos e pais excessivamente envolvidos e invasivos da privacidade da criança (Siqueland *et al.*, 1996). No estudo de Stark, Humphrey, Crook e Lewis (1990, cit. in op. cit.), crianças diagnosticadas com desordens de ansiedade e depressão descrevem as suas famílias como hostis e conflituosas, pouco suportivas e pouco coesas. Rubin e Mills (1991, cit. in op. cit.) sugerem que estas desordens poderão ser explicadas através da interacção entre certas condições do *setting* familiar tais como, poucos recursos financeiros ou stress familiar, disposições do temperamento da criança e experiências de socialização com os pais. Estes autores observam que o temperamento do bebé pode levar a uma parentalidade menos sensível e responsiva se os pais tiverem dificuldades em confortar e acalmar o bebé. O desenvolvimento de uma vinculação insegura pode conduzir a que a criança não se sinta segura e apoiada para poder explorar posteriormente o seu ambiente e que, conseqüentemente, seja alvo de intervenções muito directivas por parte dos pais ou que estes manifestem um excesso de controlo e de envolvimento fomentando a incompetência e sensação de desamparo da criança.

Thomas e colaboradores (1974, cit. in Felson & Zielinski, 1989) definem o suporte parental como o “(...) *comportamento manifestado por um pai em relação a uma criança que a faz sentir confortável na presença desse pai, dando-lhe uma confirmação interiorizada de que ela é basicamente aceite e aprovada como pessoa pelo pai.*” (p. 727, tradução nossa). Deste modo, os pais mostram suporte quando elogiam a criança, lhe demonstram afeição e se mostram disponíveis e atentos para com a criança. Segundo Felson e Zielinski (1989), estes comportamentos comunicam aceitação e aprovação. Considerando a função primária do suporte emocional, que leva o indivíduo a acreditar que é amado, valorizado, estimado, que é alguém

isolamento social, competências sociais inadequadas, perturbações ao nível do ajustamento social e maus resultados escolares.

importante, uma *pessoa* e que pertence a uma rede de relações onde existe apoio e interajuda, se este suporte falha ou se mostra deficitário poderão surgir dificuldades na percepção de si como ser amado e aceito. Os pais falham no suporte quando são muito punitivos ou críticos ou quando mostram favoritismo por outro irmão. Segundo os autores (op. cit.) existem variadíssimos estudos acerca da relação entre comportamento parental e auto-estima da criança. Coopersmith (1967, cit. in op. cit.) investigou crianças (com idades entre os 10 e os 12 anos) com auto-estima alta e verificou que estas mantinham uma relação mais próxima com a mãe comparativamente às crianças que possuíam uma auto-estima baixa. Outros autores (Hoelter & Harper, 1987, Grecas e Schwalbe, 1986, cit. in op. cit.) verificaram a relação entre uma auto-estima global positiva por parte dos adolescentes e um nível de suporte familiar alto. Segundo Robinson (1995) existe um sério volume de trabalho empírico que sustenta as proposições teóricas relativas à associação entre a auto-estima de crianças e adolescentes e a qualidade de suporte veiculado através dos relacionamentos interpessoais (pais e pares). Para esta autora, “(...) *qualquer forma de suporte que claramente comunica que os outros aprovam o self pode ser internalizado como sentimentos positivos em direcção ao self, como constatado na teoria do looking-glass self de Cooley²⁶ (1902) (...)*” (op. cit., p. 255, tradução nossa). Assim, o suporte parental pode influenciar a auto-estima através do processo do *reflected appraisal* (Cooley, 1902, Mead, 1934, cit. in Felson & Zielinski, 1989). De acordo com este processo, se as crianças percepcionarem atitudes de suporte através de elogios positivos e se este suporte for proporcionado pelos mais significativos da criança (como por exemplo os pais) então, o suporte parental constituirá uma variável positiva fundamental para o

²⁶ Na perspectiva de Cooley os “outros significativos” formam um espelho social para onde o indivíduo olha tentando perceber quais as opiniões dos outros (mais importantes para ele) sobre o seu *self*. Cooley defende que aquilo que constitui o *self* do sujeito é no fundo o que ele imagina que os outros pensam dele (Harter, 1999).

desenvolvimento da auto-estima da criança (op. cit.). Segundo Harter (1999), evidências recentes apontam para que o suporte parental, sob a forma de aprovação e aceitação, esteja ligado a uma auto-estima alta na criança e a um sentimento de valor e merecedor de amor.

Para Rohner (2004), crianças que experienciam rejeição dos seus cuidadores significativos tenderão a sofrer de baixa auto-estima e baixo sentido de auto-adequação²⁷, tal como enuncia a “teoria da interacção simbólica” (Cooley, 1902, Mead, 1934, cit. in op. cit.): os indivíduos tendem a perceberem-se como julgam que os cuidadores principais (outros significativos) os vêem. Deste modo, se as crianças sentirem que os seus pais não os amam, provavelmente irão sentir que não são dignos de valor ou de serem amados. Rohner e Britner (2002, cit. in op. cit.) defendem que as crianças e os adultos que se percebem e perceberam, respectivamente, como rejeitados pelos pais irão correr maiores riscos (do que indivíduos que não se sentem ou sentiram rejeitados) de desenvolver uma série de comportamentos mal-adaptativos como o abuso de substâncias, ou de sofrer de humor deprimido ou depressão, e ainda manifestar desordens de conduta, comportamentos delinquentes, entre outros. *“(...) em geral (...) as crianças rejeitadas tendem a ser temerosas, inseguras, procuram atenção, são ciumentas, hostis e solitárias (...) Muitas destas crianças têm mais tarde dificuldades na vida através do modo de expressar e responder ao afecto. Quando os pais são activamente rejeitantes, uma atitude não conformista altamente emocional é tipicamente gerada, com uma revolta aberta contra as pressões e restrições do ambiente, e variadíssimos padrões anti-sociais tais como mentir, roubar, actos de promiscuidade e comportamentos delinquentes (...) Provavelmente todas as condições de rejeição são conducentes à auto-*

²⁷ Segundo Rohner e colaboradores, “enquanto que a auto-estima implica sentimentos de auto-valor, a auto-adequação engloba sentimentos de competência ou mestria na performance adequada de tarefas diárias ou na satisfação das suas próprias necessidades instrumentais (task-oriented)” (Rohner et al., 2005, p. 12, tradução nossa).

desvalorização e a uma avaliação do mundo como um local inseguro e perigoso, inibindo a espontaneidade do indivíduo e o confronto de uma realidade confiável, essencial para um desenvolvimento normal.” (Coleman, 1956, cit. in Rohner, 2004, p. 827, tradução nossa).

A rejeição parental tem sido associada de forma consistente com o afecto deprimido e depressão clínica e não-clínica de crianças e adultos, independentemente da sua cultura e país de origem [e.g. Greenberger & Chen, 1996 (afro-americanos), Dumka, Roosa & Jackson, 1997 (latino-americanos), Fattah, 1996 (Egipto), cit. in Rohner *et al.*, 2005]. Estudos longitudinais mostram que “(...) *a rejeição parental percebida na infância tende a preceder o desenvolvimento de sintomas depressivos na adolescência e na idade adulta (...)*” (op. cit., p.22, tradução nossa). Rohner e colaboradores (2005), também associam a rejeição parental a problemas de comportamento, explicando que perceber os pais como rejeitantes é um forte preditor de diversos problemas ao nível comportamental, tais como desordens de conduta, delinquência e comportamentos externalizados, conclusões que recebem suporte de outras investigações internacionais [e.g. Al-Falaij, 1991 (Bahrein), Chen, Rubin & Li, 1997 (China), Ajdukovic, 1990 (Croácia), Pederson, 1994 (Noruega), cit. in op. cit].

Investigações conduzidas internacionalmente [Rosenberg, 1971 (Austrália), Hundleby & Mercer, 1987 (Canadá), Merry, 1972 (Inglaterra), Emmelkamp & Heeres, 1988 (Holanda), Vrasti *et al.*, 1990 (Suécia), cit. in op. cit.] dão suporte, segundo Rohner e colaboradores, à correlação entre abuso de substâncias e rejeição parental, existindo entre alguns destes estudos evidências que sugerem que tanto o abuso de drogas como o abuso de álcool são uma consequência da rejeição parental. Rohner, Chaille e Rohner (1980) conduziram um estudo que procurou relacionar a percepção

da criança sobre aceitação parental e o seu *locus de controlo*²⁸, concluindo que as crianças (entre os 9 e 11 anos de idade) que se perceberam como aceites pelos pais mostraram um maior índice de *locus de controlo* interno. Segundo os autores, os comportamentos parentais positivos encontram-se também associados à internalidade do *locus de controlo* da criança.

2. Suporte Parental e Competência Académica

Têm surgido dados surpreendentes sobre a forma como a competência intelectual da criança é percebida por si mesma. Estes dados evidenciam a subestimação da criança das suas competências académicas (Harter, 1983, Ladd & Price, 1986, Phillips, 1984, 1987, cit. in Wagner & Phillips, 1992). Para Wagner e Phillips (1992), estas percepções invariavelmente erróneas encontram-se também em crianças que apresentam boas capacidades académicas, colocando-as em risco de desenvolver comportamentos menos adaptativos, tais como desmotivação académica e evitamento de tarefas exigentes (Harter, 1983, 1985, cit. in op. cit.), ausência de autonomia nos hábitos de trabalho e falta de persistência nas tarefas (Phillips, 1984, 1987, cit. in op. cit.), e rendimento abaixo do esperado (Dweck, 1975, cit. in op. cit.). Para os autores, pouca atenção tem sido dedicada ao estudo das relações entre competência académica percebida pela criança e comportamento dos pais. Segundo Harter (1999), pais com altas expectativas académicas para os filhos podem correr o risco de ver a criança desenvolver sentimentos globais de auto-estima fragilizada, caso a criança não consiga fazer face a essas expectativas sustentadas pelos pais. Desta forma, muitas

²⁸ O *locus de controlo* é considerado uma variável de personalidade que se encontra ligada à crença que o indivíduo possui acerca do controlo sobre acções e eventos da sua vida (controlo interno) e crenças de não-controlo sobre os mesmos (controlo externo) (Rohner *et al.*, 1980). Segundo Rohner e colaboradores, são muitos os investigadores (Lefcourt, 1972, Loeb, 1975, Nowicki & Segal, 1974, cit. in op. cit.), que apontam a influência do relacionamento entre pai e filhos sobre a orientação do *locus de controlo* das crianças.

crianças que manifestam sentimentos de ansiedade são para a autora, crianças que se vêem envolvidas numa espécie de discrepância entre aquilo que na realidade conseguem e aquilo que se espera (os pais) que deviam cumprir.

De acordo com Wagner e Phillips (1992) são três as correntes de pesquisa que demonstram a importância potencial dos pais como promotores das competências acadêmicas percebidas pelas crianças. Numa primeira linha de pesquisa investiga-se a relação entre a percepção da criança das suas capacidades acadêmicas e a relação destas com a percepção da criança das expectativas sustentadas pelos pais. Nestas pesquisas há evidência de que pais de crianças que se auto-percebem como tendo baixa competência acadêmica têm baixas expectativas relativamente às capacidades acadêmicas dos filhos, nomeadamente a figura paterna (Phillips, 1987, cit. in op. cit.). Este autor refere ainda que a auto-percepção da criança das suas capacidades acadêmicas são influenciadas pelos elogios dos pais. Deste modo, *"(...)as percepções das crianças das suas capacidades académicas estão inversamente relacionadas com o grau de pressão parental percebido para manterem altos níveis de rendimento (...)"* (cit. in op. cit., p.1381, tradução nossa). A corroborar esta hipótese, encontram-se as conclusões do estudo conduzido por Parsons e colaboradores (1982), sobre a influência parental nas atitudes da criança para o sucesso académico. Nesta investigação realizada com crianças e adolescentes a partir do 5º ano de escolaridade, constatou-se que as atitudes das crianças eram mais influenciadas pelas atitudes dos pais relativamente às capacidades dos filhos no plano académico. Para os autores, o impacto maior dos pais sobre as atitudes de realização das crianças não se encontra associado ao poder dos pais como modelos, mas sim, às expectativas sobre as capacidades dos filhos.

Uma segunda linha de investigação tem em conta as associações entre o auto-valor global da criança e os comportamentos parentais (Baumrind, 1967, 1971, cit. in Wagner & Phillips, 1992). Nestas pesquisas relaciona-se a afectuosidade parental com a auto-estima global da criança. Uma vez que existem dados empíricos que relacionam a auto-estima com a competência académica (Harter, 1982, cit. in op. cit.), a afectuosidade parental parece ser, assim, um factor importante a analisar. As pesquisas com crianças e adolescentes sugerem que as crenças positivas sobre si mesmo estão associadas a afectos positivos e à prossecução de objectivos importantes para o *self* (Harter, 1999; 1986, cit. in Saarni, 2000). Dubow e colaboradores (1991) consideram que os comportamentos de suporte fornecidos pelos pais podem apetrechar a criança com um sentido de auto-valor, sentimento de segurança e estratégias específicas úteis para a construção de relacionamentos futuros.

Cauce e Srebnik (1989, cit. in Dubow *et al.*, 1991) mostram a associação entre suporte familiar e competência académica. Os autores assumem que muito provavelmente a influência do suporte familiar sobre a criança é superior ao suporte dos pares. Esta ideia é justificada pela dependência que a criança manifesta relativamente à família, que lhe fornece uma ampla gama de suporte, comparativamente aos pares.

Num estudo realizado com crianças de 10 anos, Bradley e colaboradores (1988) encontraram evidências para a associação entre a percepção de responsividade parental e comportamento adaptativo na sala de aula. Segundo os autores, usufruir de um ambiente social responsivo desde muito cedo pode levar a criança a desenvolver um sentido de responsabilidade em diversas situações encontradas na sua infância. Garmezy e colaboradores (1984, cit. in Lopes *et al.*, 2006) afirmam por sua

vez, que a exposição das crianças a eventos de grande tensão no contexto familiar pode colocá-las em risco de inadaptação escolar.

A terceira corrente de investigação leva em consideração os comportamentos parentais relativos às estratégias de ensino usadas com as crianças, comparando os pais que promovem o encorajamento dos filhos na resolução de problemas por si próprios em oposição aos que dão as respostas ou instruem as crianças directamente na resolução de problemas (Sigel & Cocking, 1977, cit. in Wagner & Phillips, 1992). Wagner e Phillips (1992) analisaram as auto-percepções de crianças do 3º ano acerca das suas competências académicas e as possíveis influências dos comportamentos dos seus pais enquanto trabalhavam num conjunto de tarefas de resolução de problemas. Observaram que, embora todas as crianças tenham demonstrado um rendimento alto, as suas percepções acerca das suas competências académicas variaram. Os autores concluíram que a competência académica percebida pelas crianças esteve relacionada consistentemente e de forma positiva com a afectuosidade paterna. Em tarefas que envolveram fracasso, constatou-se que o pai mostrou um maior índice de afectuosidade face às crianças com uma auto-percepção de competência académica elevada. Estas crianças, ao trabalharem com a figura paterna, mostraram maior controlo e maior auto-confiança nas tarefas que envolveram fracasso do que aquelas com baixa competência auto-percebida. De realçar que a percepção do nível de controlo das crianças que se auto-percepcionaram como competentes ao nível académico aumentou à medida que as tarefas se tornaram mais difíceis. Wagner e Phillips (1992) referem que a associação entre afectuosidade do pai e o nível de competência académica auto-percebida é consistente com literatura prévia que aponta para a associação entre as interacções pai-criança e os níveis globais da auto-estima (Coopersmith, 1967, Sears, 1970, cit. in op. cit.), assim como a observação

das relações entre pais e filhos (Baumrind, 1967, 1971, Loeb *et al.*, 1980, cit. in op. cit.), e as descrições retrospectivas de estudantes universitários (Schaffer & Blatt, 1990, cit. in op. cit.). Deste modo, e em paralelo com a teoria da vinculação, postula-se que a afectuosidade e o suporte providenciado pelo pai à criança serão preditivos das auto-percepções positivas da criança (Ainsworth, 1979, Sroufe & Waters, 1977, cit. in Wagner & Phillips, 1992.). Os autores referem ainda que o comportamento da mãe não esteve relacionado com as auto-percepções da criança relativamente à sua competência. Nesta pesquisa, as mães pareceram ficar mais afectadas pela tarefa em si, do que propriamente com o comportamento da criança, enquanto que o comportamento do pai variou mais em resposta à criança, o que leva os autores a hipotetizarem que as mães encararam as tarefas como algo que envolvia não só a criança, interpretando-as como um teste à sua própria competência. A corroborar esta ideia encontra-se na literatura estudos sobre diferenças de género e a sugestão de maior vulnerabilidade da mulher à ansiedade decorrente da avaliação, relativamente aos homens (Lenny, 1977, cit. in op. cit.).

Diversas investigações também mencionam as influências parentais no domínio da orientação vocacional que parecem permanecer durante todo o período da adolescência (Gouveia-Pereira, 1998; Hunter, 1985).

Gouveia-Pereira (1998) concluiu que *"(...) os assuntos mais conversados com a família são predominantemente as dificuldades na escola numa dada disciplina, as possíveis escolhas profissionais (os mais velhos) e em relação ao futuro."* (p.80). Este autor adianta como possível explicação para os pais serem os escolhidos para os adolescentes falarem sobre a escola e o futuro, o facto dos primeiros constituírem modelos em determinados papéis (entre eles o papel profissional). Por outro lado, os pais são percebidos pelos adolescentes como tendo a experiência e sabedoria que os amigos não têm,

sendo então as suas opiniões consideradas como possuindo uma maior veracidade.

Hunter (1985), por sua vez, constatou que as “discussões” entre pais e filhos reportavam-se aos domínios mais decisivos para o funcionamento do filho na idade adulta, ou seja, aos domínios académico/vocacional e social/ético. Contudo, o autor refere ainda que este tipo de discussões têm tendência a aumentar no grupo de pares entre os adolescentes mais velhos. No entanto, salienta que os pais têm uma maior influência nestes domínios comparativamente aos amigos.

2.1. Envolvimento Paterno e Desenvolvimento Académico

Relativamente à associação existente entre envolvimento paterno e sucesso académico há a referência de que o aumento súbito do primeiro é frequentemente condicionado pela exibição de um rendimento escolar baixo. Ou seja, há pais que, face a um mau resultado académico, se envolvem simplesmente pela razão dos baixos resultados manifestados pela criança (Watkins, 1997). Segundo o autor, esta relação tem levado muitos investigadores a presumir que as práticas de envolvimento do pai influenciam o rendimento da criança e não o contrário.

Embora ainda existam algumas dúvidas se é o rendimento académico da criança que é influenciado pelo nível de envolvimento paterno ou se é o grau de envolvimento do pai que é condicionado pelos resultados escolares da criança, certo é que o suporte proporcionado pelo pai à criança é uma variável a não negligenciar.

Relativamente às competências cognitivas, Brown e colaboradores (2007) mencionam vários estudos que relacionam uma parentalidade paterna

responsiva e sensível²⁹ a altos níveis de competências cognitivas e sócio-emocionais da criança no final da infância e durante a adolescência. Outras investigações centraram-se no papel activo do pai como “encarregado de educação” no seu sentido pleno, ajudando a criança nos trabalhos de casa, interessando-se pela sua situação escolar e participando nas reuniões organizadas pela escola. Estes estudos (Flouri & Buchanan, 2004, Lamb, 2004, cit. in Clark, 2005) estabelecem paralelos entre este tipo de envolvimento paterno e os resultados da criança a nível académico, realçando que a um alto envolvimento paterno corresponde bons resultados académicos da criança, gosto pela escola e participação em actividades extra-curriculares.

Coleman e colaboradores (2004) citam estudos que associam um alto nível de performance académica da criança a actividades partilhadas entre pai e filho (Cooksey & Fondell, 1996; Yeung, Sanderberg, Davis-Kean & Hofferth, 2001, cit. op. cit.). Os autores realçam que os adolescentes que percebem a figura paterna como envolvida nas suas vidas escolares, têm notas mais elevadas do que aqueles que não têm esta percepção do pai (Furr, 1998, cit. in op. cit.).

Forehand e Nousiainen (1993, cit. in Rohner, 1998) estabeleceram relações entre aceitação paterna percebida e competências cognitivas da criança. Segundo os autores, pais que são percebidos como manifestando uma baixa aceitação teriam filhos que tenderiam a apresentar competências cognitivas baixas, enquanto que pais com alta aceitação percebida teriam filhos com competências cognitivas elevadas.

²⁹ A noção de “parentalidade sensível” implica a capacidade dos pais em responder afectuosa e consistentemente aos sinais dos filhos – particularmente enquanto bebés e na primeira infância. (Lamb, 1997, cit. in Brown *et al.*, 2007).

3. Suporte Parental e Competências Sócio-Emocionais

Dekovic e Janssens (1992) citam estudos (e.g. Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983, cit. in op. cit.), que mostram o papel importante que os pais desempenham na *disposição pró-social*³⁰ das crianças e no seu comportamento. De acordo com Ladd e Asher (1985, cit. in Lopes *et al.*, 2006), as crianças com um estilo pró-social são crianças menos rejeitadas e mais apreciadas pelos pares em oposição às crianças que exibem um estilo anti-social que se caracterizam por terem dificuldades em relacionar-se com os pares.

Asher e colaboradores (1982, cit. in MacDonald & Parke, 1984) descrevem como a interacção directa entre a criança e os elementos da sua família pode oferecer oportunidades para refinar aptidões sociais. Outros autores (Baldwin, 1948, Hoffman, 1961, Winder & Rau, 1962, cit. in op. cit.) avançam com a associação entre comportamentos parentais e relações sociais da criança, nomeadamente a ligação entre responsividade e envolvimento parental, e a interacção com os pares. Outro comportamento referido diz respeito à directividade parental, especialmente por parte do pai que se hipotetiza como estando associado negativamente com a competência social da criança na relação com os pares.

De facto, certas práticas parentais podem estimular a orientação positiva das crianças relativamente aos outros. Especificamente associadas ao comportamento pró-social e à competência social da criança está a disponibilidade e a atenção dos pais em prestar assistência à criança. Segundo Dekovic e Janssens (1992), pais que são mais sensíveis aos sinais da criança e mais envolvidos com ela tendem a adaptar um estilo educativo

³⁰ De acordo com Lourenço (1993), o comportamento pró-social ou altruísta é um "(...) comportamento que pretende fazer bem a outrem, ajudando-o quando precisa, confortando-o quando triste, ou repartindo com ele quando tem necessidades" (p. 49).

democrático ou “autorizado”, usando estratégias verbais que implicam sugestões e explicações e fornecem “(...) *mais suporte, encorajamento e reforço positivo* (...)” (cit. in op. cit., p. 930, tradução nossa). Neste estudo os autores compararam os estilos educativos parentais de crianças populares entre os pares e de crianças rejeitadas, verificando que estas últimas são filhos de pais que tendem a utilizar um estilo de educação mais autoritário, exibindo menos emoções positivas para com os filhos e tendendo a criticar a criança sem proporcionar sugestões e orientação positiva. Deste modo parece haver uma associação positiva entre a educação parental autorizada e o desenvolvimento pró-social da criança.

De acordo com Dishion e colaboradores (1991, cit. in Hartup & van Lieshout, 1995), uma má disciplina e baixa supervisão parental das crianças são preditores de rejeição por parte dos pares e de fracasso académico. Os autores sustentam que, tanto a rejeição pelos pares como o insucesso escolar são, por sua vez, preditores de um envolvimento com pares anti-sociais.

Para Ladd (1989, cit. in Lopes *et al.*, 2006), o estilo de monitorização parental encontra-se associado à adaptação escolar da criança, uma vez que pais que tendem a usar formas directas de supervisão têm filhos que tenderão a ser menos aceites e mais rejeitados pelos pares. Segundo a autora, este tipo de monitorização impede a criança de se tornar autónoma e pode resultar em futuras dificuldades na sala de aula, com a criança a manifestar comportamentos de agressividade e comportamentos disruptivos. Outros estudos demonstram que a depressão materna combinada com vinculações inseguras entre a mãe e o bebé são factores preditivos da inibição social entre as crianças de 5 anos de idade (Rubin *et al.*, 1991, cit. in Hartup & van Lieshout, 1995).

Investigadores da socialização têm tentado perceber como é que os pais e os pares exercem influência no desenvolvimento da criança. Segundo

Parke e Bhavnagri (1989, cit. in Collins *et al.*, 2000), os pais influenciam os seus filhos nas relações com os pares de duas maneiras. A primeira inicia-se ainda na escola primária, quando os pais, ao organizarem as actividades sociais das crianças, estão já a orientar os filhos em direcção a certos pares. Mais tarde, os pais são activos nesta condução das relações interpessoais das crianças, quer afastando-os de certos elementos, quer aproximando-os de outros que considerem como mais adequados para pares dos filhos. Para Brown e colegas (1993, cit. in Collins *et al.*, 2000), os pais vão indirectamente influenciar as atitudes, valores, personalidade e as motivações da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à interacção com determinados pares.

De acordo com Collins e colaboradores (2000), uma demonstração dos efeitos indirectos da família provém da pesquisa realizada com adolescentes que apresentam comportamentos anti-sociais e agressivos. Tem existido uma contínua consistência na associação entre actividades anti-sociais por parte de adolescentes e pares anti-sociais. No entanto, é hipotetizado que esta cadeia de acontecimentos é iniciada na infância, em casa, onde a exposição a pais com práticas parentais severas e coercivas levarão a que as crianças muitas vezes apresentem problemas escolares e desenvolvam comportamentos agressivos e a que mais tarde, enquanto adolescentes, se associem a pares anti-sociais. Para estes autores, muito daquilo que parece ser consequência da influência de determinados pares, em última análise será o resultado da influência familiar iniciada no princípio da infância.

Deste modo, e segundo Brown (1990, cit. in Collins *et al.*, 2000), a influência dos pais e dos pares não pode ser vista como duas forças em oposição, mas duas forças que se complementam.

As associações entre competências sociais e compreensão e regulação das manifestações emocionais das crianças constituem um tema que, segundo McDowell e Parke (2005) tem recebido bastante atenção na última década. Para Saarni (1999, cit. in op. cit.), a competência emocional pode ser conceptualizada como a gestão e manifestação bem sucedida das emoções. Halberstadt, Denham e Dunsmore (2001, cit. in op. cit.) distinguem entre competência social e competência emocional: a competência emocional refere-se à utilização das emoções no envio e recepção de mensagens importantes para a interacção com os outros, enquanto que a competência social diz respeito à capacidade da criança para funcionar de modo eficaz nas interacções sociais, isto é, às aptidões sociais que a criança demonstra possuir e ao seu estatuto entre pares. A competência emocional diferencia-se ainda da competência social (embora exista sempre alguma sobreposição) pelas suas qualidades de carácter intrapessoal, ou seja, qualidades como a capacidade de compreender e emitir sinais emocionais adequados ao contexto relacional.

Hubbard e Coie (1994, cit. in op. cit.) argumentam que as crianças competentes emocionalmente são percebidas pelos professores e pelos pares como socialmente competentes, estabelecendo assim uma associação entre competência emocional e social.

As influências parentais nas capacidades emocionais da criança foram também objecto de investigação relativamente ao modo como os pais poderiam afectar o comportamento emocional dos filhos (Eisenberg *et al.*, 1998, cit. in op. cit.). Segundo McDowell e Parke (2005), grande parte do trabalho realizado nesta área tem-se focado nas relações entre os comportamentos parentais e as descrições por parte das crianças acerca da compreensão e controlo de emoções. Os pais podem influenciar o comportamento emocional dos filhos através da aceitação ou controlo das

exibições emocionais manifestadas nas interações pais-filhos. McDowell e Parke (2000, cit. in op. cit.) sugerem que as crianças poderão ser impedidas de aprender sobre as consequências e causas de determinadas manifestações emocionais inadequadas, se os pais forem muito controladores das suas emoções. Stern (1985, cit. in Harter, 1999) refere que a intrusividade parental pode constituir uma espécie de “furto emocional”. Nesta invasão os pais tendem a realçar aquilo que a criança deverá sentir em vez daquilo que a criança realmente sente, conduzindo-a à fragmentação ou para a falta de coerência emocional. Do mesmo modo, Eisenberg e colaboradores (1996, cit. in McDowell & Parke, 2005) referem que o controlo parental está relacionado com aspectos menos positivos do funcionamento emocional da criança, mostrando que a aceitação parental das manifestações emocionais da criança encontra-se ligada às estratégias positivas de *coping* utilizadas por esta.

Harter (1999) refere alguns afectos provocados por “outros significativos” e associados à visão do *self* pela criança. Segundo a autora, se a criança recebe elogios e suporte pelos “mais significativos” irá desenvolver um sentimento de orgulho, ao passo que, um sentimento de vergonha que pode ser “psicologicamente mutilante” tende a nascer fruto de uma situação na qual o indivíduo é continuamente criticado pelos pais. Para a autora, o correlato afectivo mais habitual das auto-percepções negativas é a depressão, cujo extremo se encontra ligado a comportamentos suicidários.

3.1. Envolvimento Paterno e Desenvolvimento Sócio-Emocional

São vários os autores (Wagner & Phillips, 1992; Grossmann, Grossmann, & Zimmermann, 1999, Kerns & Barth, 1995, Kerns & Stevens, 1996, Richaud de Minzi, 2005, Suess, Grossman, & Sroufe, 1992, cit. in

Minzi, 2006), que realçam a importância do tipo de relacionamento positivo que a criança mantém com o pai na protecção contra a depressão. Esta interacção positiva pode também contribuir para o sucesso académico, para a competência social entre pares e para a promoção da auto-estima.

Para Coleman e colaboradores (2004), os efeitos do envolvimento paterno manifestam-se através da infância e adolescência e, citando o estudo de Dubowitz, Black, Cox e colaboradores (2001) referem que as crianças que percebem um alto nível de suporte por parte do pai manifestam boas competências sociais e apresentam poucos sintomas depressivos. Segundo os autores, o envolvimento paterno revela-se um factor protector, inclusive dos níveis (moderados) de depressão materna. *"In families in which even mild levels of maternal depression exist, for example, a nurturing father-child relationship counteracts behavioral and interactional problems often associated with maternal depression."* (Tannenbaum & Forehand, 1994, Hart, Field, del Valle & Pelaez-Nogeras, 1998, cit. in Coleman *et al.*, 2004, p. 1408).

Num estudo elaborado por Minzi (2006), crianças (entre os 8 e os 12 anos) que perceberam a aceitação pelo pai e sentiram que este mostra respeito e orgulho nelas, sentiram-se protegidas de sentimentos associados à depressão. Citando Harter e Nowakowski (1987), o autor associa a relação positiva estabelecida entre o pai e a criança a sentimentos de segurança constituintes de boa vinculação e, assim, protectores da depressão. Cole e McPherson (1993, cit. in Rohner, 1998) concluíram que relações conflituosas entre pai e filho(s) estavam associadas a sintomas depressivos na adolescência. Por outro lado, relações coesas entre pai e filho(s) adolescente(s) relacionavam-se com uma ausência ou baixa incidência de sintomas depressivos (Barrera & Garrison, 1992, cit. in Rohner, 1998). Os autores não encontraram correlações para as relações conflituosas ou coesas

entre mãe e filho(s). Outra investigação (Barnett, Marshall & Pleck, 1992, cit. in Rohner, 1998) mostra que os relacionamentos entre mãe e criança e pai e criança, medidos qualitativamente, quando analisados numa equação regressiva, revelam resultados de associação significativa somente entre a qualidade do relacionamento pai-criança e perturbações psicológicas (ansiedade e depressão) dos filhos na idade adulta.

Outra influência estudada sobre o impacto do pai no desenvolvimento da criança refere-se às competências emocionais desta. Segundo Goeke-Morey e Cummings (2007), as crianças reagem de forma mais negativa à hostilidade e zanga manifestadas pelo pai do que às mesmas emoções exibidas pela mãe. Por outro lado, parecem reagir melhor às estratégias positivas de lidar com o conflito possibilitadas pelo pai do que pela mãe. Para Coley e Coltrane (2007) importa analisar não só a maneira como o pai contribui positivamente para o desenvolvimento da criança, mas também como o seu impacto pode afectá-la negativamente. Se por um lado a parentalidade paterna suportiva se encontra associada a resultados positivos dos filhos, por outro, há indícios de que estados e comportamentos emocionais negativos por parte do pai (zanga, medo, ameaças, agressão, violência física) estão associados a maior insegurança e perturbação emocional da criança (Goeke-Morey & Cummings, 2007).

Um pequeno conjunto de estudos estabelece a importância específica do pai no desenvolvimento da competência emocional e social da criança. Para Parke (1994, cit. in McDowell & Parke, 2005), “ (...) o contexto pai-criança é um contexto emocionalmente mais carregado (em comparação com o contexto mãe-criança) que oferece muitas oportunidades para a socialização das emoções (...)” (p. 444, tradução nossa). Pesquisa realizada neste sentido estabelece que crianças socialmente menos aceites pelos pares têm maior probabilidade de terem pais que exibem mais frequentemente para

com elas afecto negativo (Isley *et al.*, cit. in op. cit.). Gottman e colaboradores (1997, cit. in op. cit.) encontraram fortes associações entre a aceitação paterna das emoções dos filhos e a competência social da criança. Esta ligação, segundo os autores, era mais forte do que para a figura materna nas mesmas variáveis. No estudo de McDowell e Parke (2005), as conclusões obtidas confirmam o papel relevante que o pai tem no desenvolvimento emocional da criança.

Goeke-Morey e Cummings (2007) apontam a indisponibilidade emocional do pai como um preditor mais consistente de problemas de ajustamento da criança, (entre os quais, desajustamento escolar e problemas internalizados e externalizados) do que a indisponibilidade materna, que tem vindo a ser associada à diminuição do ajustamento escolar ao longo do tempo. Os autores referem ainda que, face a sintomas depressivos exibidos por qualquer um dos pais se a criança manifestar perturbações, são os sintomas do pai que parecem ter um impacto maior no sentimento de segurança emocional da criança. Talvez a vulnerabilidade e fragilidade aparente da figura paterna, contradizendo a expectativa do modelo paterno como figura forte e invulnerável, constitua uma maior ameaça ao desenvolvimento emocional da criança, ameaçando as relações matrimoniais e, deste modo, o próprio ajustamento da criança.

Para Dekovic e Janssens (1992) há indícios de que os pais influenciam não só o comportamento da criança, mas também o modo como a criança conceptualiza os seus relacionamentos sociais. Nesta investigação, a associação entre o comportamento do pai e o comportamento social da criança com os pares foi muito forte, realçando o papel do pai como determinante do desenvolvimento das competências sociais da criança. Os autores alertam para a importância de distinguir o papel do pai e os seus efeitos nas pesquisas sobre socialização.

Peery, Jensen e Adams (2001) mencionam vários estudos que relacionam a atitude do pai relativamente à educação dos filhos e o estatuto sociométrico³¹ da criança entre os seus pares. Nesta linha de pesquisa, o baixo uso de punição física e a utilização de estratégias de reforço positivo e elogios estaria associado ao estatuto sociométrico de popularidade e amabilidade percebidos pelos pares. Na investigação conduzida pelos autores, esta ideia confirmou-se: analisadas as percepções dos pais de crianças de 4 e 5 anos e o seu estatuto sociométrico, concluiu-se que os pais de crianças rejeitadas pelos pares viam a educação dos filhos como um dever da mãe. Segundo Peery e colaboradores (2001), estes resultados vão no seguimento de outros dados encontrados para crianças mais velhas e que sugerem que interações suportivas e relacionamentos positivos entre pai e filhos geram as condições para uma aceitação da criança pelos pares.

Parece-nos assim, que o papel do pai no desenvolvimento sócio-emocional e académico da criança toma uma importância a não desprezar e que, face à ainda insuficiente investigação neste domínio importa analisar a sua influência a par da figura materna.

³¹ O modo mais frequentemente usado para operacionalizar a aceitação/não aceitação da criança pelos pares é a utilização do método por nomeação, método que identifica o estatuto sociométrico da criança (Cruz & Lopes, 1998). Este método consiste em nomeações unilaterais ou medidas, isto é, pede-se ao grupo de pares para nomear o(s) colegas(s) de quem mais gostam ou com quem mais gostam de brincar/trabalhar. De acordo com Hymel e colaboradores (1996), os pares possibilitam informações válidas quanto ao "lugar social" da criança dentro da sala de aula. O método do estatuto sociométrico da criança é também vantajoso no que se refere à economia de tempo, uma vez que a informação sobre o estatuto social da criança pode ser obtido num curto período de tempo e a partir de vários observadores (os pares) que interagem com o(s) sujeito(s) avaliado(s). A partir destas nomeações, são medidos os níveis de preferência social (as nomeações positivas menos as nomeações negativas) e de impacto social (as nomeações positivas mais as nomeações negativas) "(...) permitindo desta forma avaliar a medida do nível de aceitação ou não aceitação" (Volling, 1993, cit. in Cruz & Lopes, 1998, p.46).

OBJECTIVOS

1. Definição do Problema

Os objectivos do presente trabalho centram-se no impacto da rejeição parental percebida pela criança sobre o seu desajustamento psicológico e rendimento escolar. Paralelamente tenta-se compreender o papel das diversas fontes de suporte que rodeiam a criança, nomeadamente o suporte parental, o suporte do(a) professor(a) e dos pares (colegas e amigos).

Como variáveis predictoras consideraram-se os dados dos instrumentos da autoria de Rohner (2005a) (*Percepção da Atitude do Pai e Percepção da Atitude da Mãe*), para medir a rejeição parental percebida pela criança, e a escala de suporte social elaborada por Harter (1985) (*As Pessoas da Minha Vida*), para avaliar o suporte parental, o suporte dos colegas, dos amigos íntimos e dos professores. Atendendo às directrizes do projecto Internacional IFARP onde este trabalho se insere, espera-se que estas variáveis sejam predictoras do índice de ajustamento psicológico e escolar da criança.

Assim, como variáveis dependentes considerámos o desajustamento psicológico da criança, atendendo às respostas desta ao *Questionário da Avaliação da Personalidade* (Rohner & Khaleque, 2005b), e à percepção dos professores e pais sobre a conduta da criança através da *Avaliação da Conduta do/a Aluno/a* e *Avaliação da Conduta do/a Filho/a* (Rohner, 2005b), o que nos permitirá avaliar o nível de desajustamento psicológico da criança e averiguar a existência de problemas significativos de conduta, respectivamente. Para analisar o desajustamento escolar teve-se em conta as avaliações escolares disponibilizadas pelos professores sob a forma de notas qualitativas (Muito Bom, Bom, Satisfaz e Não Satisfaz).

O presente estudo procura também compreender se a aceitação *versus* rejeição paterna e a aceitação *versus* rejeição materna percebidas têm um papel distinto no nível de (des)ajustamento da criança.

Como variáveis mediadoras incluímos um curto questionário (duas questões) destinado a perceber o *Poder* e o *Prestígio Paterno e Materno*. Estas questões inserem-se na linha condutora do projecto internacional do IFARP e destinam-se a clarificar se a atribuição diferencial de poder e prestígio a um dos progenitores (pai ou mãe) por parte da criança se relaciona com o impacto diferencial daquele.

As variáveis de controlo englobaram a idade, o género, a escolaridade e a língua materna da criança, tal como a idade, o género, a escolaridade, a língua materna, a profissão, a ocupação principal e o estatuto marital dos pais.

2. Hipóteses

Rohner e colaboradores (2005) defendem que a aceitação *versus* rejeição parental é por si mesma um preditor universalmente poderoso do ajustamento psicológico e comportamental da criança e do adulto. Os autores adoptam uma perspectiva fenomenológica para a investigação dos comportamentos parentais geradores do sentimento de aceitação-rejeição parental, ou seja, realça-se a percepção do sujeito acerca da aceitação-rejeição de que é alvo por parte dos outros significativos.

Para Rohner (2004), os pais são importantes para as crianças de uma forma única devido ao sentido de segurança decorrente do tipo de relação específica entre a criança e os seus pais, a qual é geradora de estados emocionais específicos. Rohner e colaboradores (2005) também associam a rejeição parental a problemas de comportamento, tendo verificado que perceber os pais como rejeitantes é um forte preditor de diversos

problemas ao nível comportamental, tais como desordens de conduta, delinquência e comportamentos externalizados, conclusões que recebem suporte de outras investigações internacionais [e.g. Al-Falaij, 1991 (Bahrein), Chen, Rubin & Li, 1997 (China), Ajdukovic, 1990 (Croácia), Pederson, 1994 (Noruega), cit. in op. cit].

É também de referir que Rohner e colaboradores (op. cit.) apontam para um grande número de evidências a partir de diversos estudos levados a cabo em vários países que suportam a conclusão de que a rejeição do pai é tão (ou mais) influente que a rejeição materna no desenvolvimento de problemas comportamentais e psicológicos, assim como no condicionamento do bem-estar e saúde da criança, do adolescente e do adulto (Rohner, 1998; Rohner & Veneziano, 2001, Veneziano, 2000, 2003, cit. in Rohner *et al.*, 2005). Investigações conduzidas na década de 90 mostram que o amor paterno explica de forma singular uma proporção da variância do ajustamento psicológico da criança (Veneziano, 2003, cit. in op. cit.), sendo o único preditor significativo de determinadas manifestações psicológicas da criança (problemas de ajustamento psicológico e de personalidade, problemas de conduta e delinquência e abuso de substâncias).

Há, assim, vários indícios que parecem suportar a ideia de que a aceitação *versus* rejeição parental (nomeadamente paterna) se encontra associada ao ajustamento/desajustamento psicológico de crianças e adultos, independentemente da sua cultura.

Desta forma elaborámos as hipóteses deste estudo a partir das questões orientadoras do projecto IFARP, o qual se fundamenta na teoria da aceitação-rejeição parental e distingue a aceitação-rejeição paterna e materna:

H1.- A rejeição paterna e materna percebida correlaciona-se significativamente com o desajustamento psicológico da criança, com o seu baixo rendimento escolar e com problemas de conduta na escola e em casa.

Por outro lado, de acordo com os dados dos estudos de Harter (1996, 1999) e atendendo a que as relações interpessoais da criança no final da infância e início da adolescência não se resumem às figuras parentais, analisou-se igualmente o papel de outras figuras que habitualmente povoam o seu quotidiano: os professores, os pais, os colegas e os amigos. Para Harter (1999), o suporte dos “outros significativos” é preditor do valor global da auto-estima ou auto-valor da criança e do adolescente. Segundo a autora, os melhores preditores da auto-estima da criança no final da infância e durante a adolescência assentam na percepção do suporte por parte dos pares e dos pais. Assim, o suporte parental, sob a forma de aprovação e aceitação, estaria associado a uma auto-estima elevada e a um sentimento de valor pessoal merecedor de amor por parte da criança.

Deste modo, seguindo a linha de investigação de Harter, formularam-se hipóteses que pressupõem o suporte parental, do/a professor (a), dos colegas e dos amigos como estando associado positivamente ao ajustamento psicológico, ao rendimento escolar e ao ajustamento da conduta da criança:

H2.- O suporte social global dos outros significativos (pais, colegas, professores e amigos) correlaciona-se positivamente com o ajustamento psicológico da criança.

H3.- O suporte social global dos outros significativos (pais, colegas, professores e amigos) correlaciona-se positivamente com o rendimento académico da criança.

H4.- O suporte social global dos outros significativos (pais, colegas, professores e amigos) correlaciona-se negativamente com o desajustamento da conduta da criança na escola [avaliada pelo(a) professor(a)].

H5.- O suporte social global dos outros significativos (pais, colegas, professores e amigos) correlaciona-se negativamente com o desajustamento da conduta da criança em casa (avaliada pelos pais).

INSTRUMENTOS

Segundo as orientações do IFARP, foram recolhidas informações sócio-biográficas das crianças (idade, sexo, língua materna e grau de escolaridade) e dos pais (idade, língua materna, grau de escolaridade, situação profissional, ocupação principal e estatuto marital).

1. Poder e Prestígio Paterno e Materno

Foram colocadas duas questões sobre o *Poder e Prestígio Paterno e Materno*. Nestas questões é pedido à criança que escolha entre o Pai e a Mãe relativamente ao detentor de maior prestígio e poder “(...) *quem tem normalmente as melhores ideias (...)*” e “ (...) *quem mais admira (...)* ou *respeita (...)*” (cf. Anexo – Instruções dos Instrumentos).

2. Questionário de Avaliação da Personalidade - QAP

O *Questionário de Avaliação da Personalidade – QAP* constitui a primeira versão da adaptação portuguesa do *Child PAQ – Personality Assessment Questionnaire* (Rohner, 2005). Esta escala destina-se a avaliar as percepções individuais relativamente às sete dimensões da personalidade que Rohner (2004) associa ao desajustamento psicológico:

- 1) Hostilidade e agressão;
- 2) Dependência;
- 3) Auto-estima Negativa;
- 4) Auto-adequação Negativa;
- 5) Inresponsividade emocional;
- 6) Instabilidade emocional;
- 7) Visão do mundo negativa ou Negativismo.

Tomadas em conjunto, estas sub-escalas representam, segundo o autor, a medida do desajustamento psicológico global do sujeito (op. cit).

Este instrumento pede à criança para reflectir sobre si mesma a partir da descrição de comportamentos relacionados com as dimensões da sua personalidade. As questões encontram-se formuladas na primeira pessoa do singular e no tempo verbal do presente, expressando sentimentos pessoais. O QAP abarca 42 itens, divididos por cada uma das dimensões descritas acima, cada uma das quais com 6 itens. De seguida apresentam-se alguns exemplos dos itens contidos no instrumento:

- a) *Hostilidade/Agressão*: “Eu sinto o desejo de lutar ou de ser antipático” (item nº1).
- b) *Dependência*: “Eu gosto que os meus pais tenham pena de mim quando estou doente” (item nº2).
- c) *Auto-estima negativa*: “Eu sinto que não presto e que nunca serei bom em nada ” (item nº10).
- d) *Auto-adequação negativa*: “Eu sinto que não consigo fazer as coisas bem ” (item nº11).
- e) *Inresponsividade emocional*: “Eu tenho dificuldade em mostrar às pessoas como me sinto (alegre, triste, com medo, etc.)” (item nº 5).
- f) *Instabilidade emocional*: “Eu sinto-me mal ou fico zangado(a) quando tento fazer uma coisa e não consigo” (item nº6).
- g) *Visão do mundo negativa/ Negativismo*: “Eu vejo a vida como estando cheia de situações perigosas ou ameaçadoras” (item nº14).

O formato das respostas encontra-se formulado de forma a conduzir a criança a pensar se um determinado item é basicamente verdadeiro ou não verdadeiro para si e a seleccionar posteriormente a opção específica de resposta, segundo uma escala de *Lickert* de 4 intervalos (1-*Nunca Verdadeiro*, 2-*Raramente Verdadeiro*, 3-*Às Vezes Verdadeiro*, 4-*Frequentemente Verdadeiro*).

Na introdução do questionário encontra-se um exemplo de resposta, de modo a facilitar a compreensão da metodologia de resposta (as instruções encontram-se em Anexo – Instruções dos Instrumentos).

Cotação

As respostas foram cotadas seguindo os procedimentos indicados pelos autores (Rohner & Khaleque, 2005b). Os itens 3, 4, 7, 12, 16, 18, 21, 24, 26, 31, 34, 39, 40 e 42 têm a cotação invertida (cf. Anexo – Cotação dos Instrumentos). O somatório das sete sub-escalas constitui a avaliação global do nível de desajustamento psicológico dos respondentes (quanto mais alto for o resultado maior será o nível de desajustamento psicológico do indivíduo). O resultado total obtido a partir do QAP varia entre um valor mínimo de 42, o que revela um ótimo índice de ajustamento psicológico e um valor máximo de 168, correspondendo ao nível de desajustamento psicológico máximo. O ponto modal do índice de (des)ajustamento psicológico é de 105. Segundo os autores, os resultados que se situam no ponto modal ou acima deste revelam mais desajustamento do que ajustamento psicológico.

3. Percepção da Atitude da Mãe - PAM e Percepção da Atitude do Pai – PAP

As escalas *Percepção da Atitude da Mãe – PAM* – e a *Percepção da Atitude do Pai – PAP* – constituem as adaptações portuguesas do *Child PARQ: Mother/Father (Short Form)* da autoria de Rohner (2005a). Estas escalas destinam-se a avaliar a percepção da criança acerca da aceitação *versus* rejeição da sua mãe (PAM) e do seu pai (PAP). Ou seja, são escalas que medem a percepção da criança sobre a afectuosidade (aceitação) e a rejeição parentais (materna e paterna) (op. cit.). Estes instrumentos englobam quatro sub-escalas que, segundo Rohner (2005a), correspondem às quatro

dimensões do comportamento parental a partir das quais as crianças e os adultos tendem a organizar as suas percepções de aceitação-rejeição parental:

a) **Afectuosidade** - esta sub-escala contempla atitudes afectuosas e de disponibilidade para com a criança, através da demonstração de amor ou afeição “(...) *without qualification, but not necessarily with great demonstration* (...)” (op. cit., p. 43). Para Rohner (2005a), os pais que expressam aceitação da criança e amor, se interessam pelo seu bem-estar e actividades e aprovam geralmente a sua personalidade, são percebidos como afectuosos. Uma vez que a maioria dos itens se referem a comportamentos do pai/mãe, pressupõe-se que a afectuosidade pode ser expressa através da aceitação parental da criança no quotidiano: ao brincar e rir/divertir-se com ela, consolá-la, confortá-la, “(...) *cuddling, praising, kissing, caressing and hugging the child, or demonstrating love in other words and actions*(...)” (op. cit., p. 44). A percepção da rejeição parental será sinalizada pelo baixo nível ou ausência da afectuosidade referida. “*Parents who are perceived to be rejecting seem not to like their children, they may disapprove of them or resent them, and they are often seen as viewing them as a burden or nuisance rather than a pleasure.*” (op. cit., p. 44). Segundo o autor, muitos pais rejeitantes são frios e tendem a comparar a criança de modo desfavorável com os seus pares ou com outras crianças.

b) **Hostilidade/Agressão** - esta sub-escala diz respeito à percepção de atitudes parentais hostis ou agressivas, em que a criança sente que o seu pai/mãe se encontra ressentido/a ou zangado/a consigo (i.e. hostilidade percebida) ou que tenciona magoá-la, de modo verbal ou físico (i.e. agressão percebida). “*Parents who are seen as being aggressive are often viewed as being critically impatient, irritable, or antagonistic toward the child.*” (op. cit., p. 44).

c) **Indiferença/Negligência** - esta sub-escala relata situações em que a criança percebe o seu pai/mãe como não revelando preocupação ou manifestando desinteresse por ela. Segundo Rohner (2005a), tratam-se de situações em que os pais são percebidos como não desejando passar tempo com a criança ou como não prestando atenção ao filho(a). *“When such parents are together with their children they may ignore the child’s requests for help, attention, or comfort. They may also forget promises made to the child, and they often fail to attend to other details or needs important to the child’s happiness or well-being.”* (op. cit., p.44). De acordo com o autor, nestas situações o pai/mãe é percebido como distante, despreocupado/a ou frio/a para com a criança, mas não necessariamente hostil.

d) **Rejeição Indiferenciada** - diz respeito às situações em que o pai ou a mãe são percebidos como rejeitantes, *“(...) but where the expression of rejection is not clearly unaffectionate, aggressive or neglecting (...)”* (op. cit., p. 44).

As escalas usadas (versão abreviada) têm menos itens do que a versão integral. Deste modo, enquanto que as escalas *Child PARQ: Mother/ Father standard* possuem um total de 60 itens, os instrumentos que utilizamos (*short form*) perfazem um total de 24.

A sub-escala de **afectuosidade** contém 8 itens (e.g. “O meu pai/ A minha mãe”: “Diz coisas boas sobre mim” - item nº1; “Interessa-se muito pelo que eu faço” - item nº9). A sub-escala de **hostilidade e agressão** engloba 6 itens [e.g. “O meu pai/A minha mãe”: “Bate-me, mesmo quando não o mereço” – item nº 4; “Diz-me muitas coisas desagradáveis (que me magoam ou ofendem)” – item nº 10], tal como a sub-escala **indiferença/negligência** (e.g. “O meu pai/A minha mãe”: “Não me presta atenção” - item nº2; “Está demasiado ocupado/a para responder às

minhas perguntas"- item nº7), enquanto que a sub-escala **rejeição indiferenciada** consiste em 4 itens (e.g. "O meu pai/ A minha mãe": "Parece não gostar de mim"- item nº 8;"Faz-me sentir que eu não sou desejado/a"- item nº 21).

Cada instrumento tem um pequeno texto introdutório que deverá ser lido às crianças, consoante as instruções do autor das escalas, alertando-as para responder às questões consoante o modo como o pai/a mãe as tratam actualmente. As instruções realçam a ideia de que não há respostas certas ou erradas e salientam a importância de responder rapidamente, de acordo com o que se sente face ao que acontece no caso pessoal, em vez daquilo que seria desejável que acontecesse (cf. Anexo – Instruções dos Instrumentos).

O formato das respostas encontra-se organizado de forma a criança avaliar se cada situação descrita referente ao cuidador em questão acontece consigo e, em caso afirmativo ou negativo, indicar se essa situação se passa "muitas vezes" ou "às vezes" ("raramente verdade" ou "nunca verdade"). Na introdução do questionário encontra-se um exemplo de resposta, de modo a facilitar a compreensão das modalidades de resposta (cf. Anexo – Instruções dos Instrumentos).

Cotação

A cotação destes instrumentos é semelhante à da escala *QAP* referida anteriormente, segundo uma escala de *Lickert* de 4 intervalos (1-*Nunca Verdadeiro*, 2-*Raramente Verdadeiro*, 3-*Às Vezes Verdadeiro* e 4-*Frequentemente Verdadeiro*). Apenas um item (13) é cotado de forma inversa (cf. Anexo – Cotação dos Instrumentos).

Todas as sub-escalas da PAM e PAP foram codificadas com base na rejeição percebida. Desta forma, quanto mais alto o resultado for em qualquer sub-escala ou no somatório global, maior será a percepção de rejeição (baixa afectuosidade, hostilidade/agressão, indiferença/negligência

e rejeição indiferenciada). A pontuação total das escalas oscila entre um valor mínimo de 24, correspondendo ao máximo de aceitação percebida, e um máximo de 96 pontos. O ponto médio é de 60, valor a partir do qual a rejeição percebida suplanta a percepção de aceitação.

4. Avaliação da Conduta do(a) Aluno(a) – ACA e Avaliação da Conduta do(a) Filho(a) – ACF

Rohner (2005b) concebeu dois instrumentos que se destinam a avaliar a frequência de comportamentos abertamente disruptivos (e.g. agressão física e/ou verbal) e comportamentos “(...) *subtly disruptive* (...)” (op. cit., p. 319) (e.g. mentir), característicos de problemas de conduta das crianças em idade escolar, de acordo com a percepção dos pais e dos professores. Os instrumentos *Avaliação da Conduta do(a) Aluno(a) – ACA* – e *Avaliação da Conduta do(a) Filho(a) – ACF* – foram adaptados do *Teacher’s Evaluation of Student’s Conduct – TESC* e *Parent’s Evaluation of Child’s Conduct – PECC*, respectivamente. Ambas as escalas são constituídas por 18 itens. De seguida apresentam-se alguns exemplos: “O(a) Aluno(a)” (TESC) ou “O meu filho/a minha filha” (PECC):

Item nº1- “Empurra e bate nos outros”;

Item nº5- “Vinga-se nas outras crianças”;

Item nº14- “É conflituoso/a”;

Item nº18 – “É rebelde e desafiador(a) dos meus desejos”.

As respostas encontram-se formuladas numa escala de *Likert* com 5 opções de resposta, desde o (5) *Muitas Vezes*, passando por (3) *Algumas vezes, mas não muitas*, até ao (1) *Quase nunca*.

Cada um dos questionários contém um pequeno texto introdutório que apela à franqueza e sinceridade do respondente (professor(a) no caso do ACA; pai/mãe no caso do ACF) e que explica as modalidades de resposta (cf. Anexo – Instruções dos Instrumentos).

Cotação

À semelhança das escalas anteriores, as respostas foram cotadas de acordo com os 5 intervalos definidos. O resultado total é obtido através da soma de todos os itens (cf. Anexo – Cotação dos Instrumentos).

A pontuação total varia entre um valor mínimo de 18 (que revela a ausência de problemas significativos de conduta) a um valor máximo de 90, correspondente a sérios problemas de conduta. O ponto médio situa-se no valor de 54, correspondente ao limiar a partir do qual se poderá concluir pela existência de problemas de conduta significativos.

5. As Pessoas da Minha Vida – PMV

A escala *As Pessoas da Minha Vida* constitui uma adaptação portuguesa da *Social Support Scale for Children* (Harter, 1985), cujo objectivo é avaliar o nível de suporte social facultado pelos “outros significativos”, segundo a percepção do sujeito.

A escala *As Pessoas da Minha Vida* pode ser administrada em grupo ou individualmente e destina-se a crianças e pré-adolescentes desde o 3º ano de escolaridade até ao 8º ano.

O formato das questões e das respostas foi elaborado de modo a prevenir a tendência do respondente assinalar a opção mais socialmente desejável, característica dos questionários de escolha múltipla. Neste instrumento, Harter (1985) apresenta aquilo que designa de “(...) *structured alternative format* (...)” (op. cit., p. 2) em que a criança decide com qual grupo de sujeitos se identifica mais, mediante duas declarações opostas e exclusivas entre si. Após a escolha do depoimento com que se identifica, o respondente deverá indicar o grau de frequência do comportamento descrito (*Às vezes* ou *Sempre*).

No topo do questionário encontra-se um item que exemplifica e torna mais clara a metodologia de resposta:

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"/>

A escala contém um pequeno texto introdutório informativo, que deverá ser lido em voz alta antes do início do preenchimento pelos sujeitos, segundo as orientações da autora (Harter, 1985) (cf. Anexo – Instruções dos Instrumentos).

Harter (op. cit.) construiu este instrumento para avaliar o nível de suporte social do “outro significativo” junto de 4 fontes possíveis: pais, professores, colegas e amigos íntimos.

a) A sub-escala do suporte **parental** tenta medir a percepção de suporte por parte dos pais (compreensão, preocupação com os seus sentimentos e disponibilidade). Segue o exemplo de um dos itens desta sub-escala:

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"/>
---	--------------------------	--------------------------	---	-----	--	--------------------------	--------------------------

b) A sub-escala relativa aos **colegas** avalia a percepção do grau de suporte destes, tal como é exemplificado a partir da transcrição do item 6:

6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm colegas de quem conseguem tornar-se amigos.	Mas	Outras crianças não têm colegas de quem consigam tornar-se amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--	-----	--	--------------------------	--------------------------

c) A sub-escala do suporte social do **professor** avalia o grau em que a criança sente que aquele se mostra disponível para a ajudar ou se preocupa consigo, entre outras atitudes.

11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm professores que se preocupam com elas.	Mas	Outras crianças não têm professores que se preocupem com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	--------------------------	---	-----	--	--------------------------	--------------------------

d) A sub-escala do suporte por parte dos **amigos íntimos** é, segundo a autora, diferente das escalas anteriores, pois avalia a existência de um amigo íntimo com atitudes específicas para com a criança.

20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não têm um(a) amigo(a) íntimo(a) que realmente ouça 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"/>
----	--------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	--------------------------

Cada sub-escala engloba 6 itens perfazendo um total de 24 itens.

Cotação

Harter (1985) fornece uma chave de cotação na qual os itens são cotados de 1 a 4 (cf. Anexo – Cotação dos Instrumentos). O valor 4 corresponde ao máximo de suporte percebido enquanto que o valor 1 representa pouco suporte percebido. É o total das pontuações das 4 sub-escalas que nos dará o perfil do suporte social da criança.

METODOLOGIA

1. População-alvo

De acordo com Kerns e colaboradores (2006), as crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos começam a deixar de contar apenas com os pais, na medida em que iniciam o desenvolvimento da independência relativamente às figuras principais de vinculação a partir da formação de novas vinculações aos pares. As crianças nesta idade já se encontram aptas a diferenciar as suas capacidades (e.g. naquilo em que são melhores) e a comparar-se com os seus pares relativamente à performance académica (Harter, 1999). Para Harter (op. cit.), não só as crianças nesta faixa etária já têm capacidades para se comparar com os outros, nomeadamente nas suas realizações escolares, como também tal comparação é suportada socialmente. Deste modo, os professores e os pais são elementos que podem contribuir para as avaliações comparativas que as crianças realizam. Segundo Lourenço (1993), é entre os 8 e os 12 anos que a criança começa a encarar as relações de amizade como algo bilateral, isto é, a criança gosta de ter amigos porque “(...) *os amigos conhecem-se e ajudam-se mutuamente. Encarar assim a amizade é já uma ideia avançada e bela de amizade, na medida em que passa a haver interesses recíprocos, o que é mais justo do que estar apenas preocupado com o interesse próprio, que é unilateral (...)*” e característico das crianças mais novas (p. 47).

Deste modo, a nossa população-alvo abarca crianças do 4º ano de escolaridade por nesta idade as crianças já terem capacidades que lhes permitem fazer comparações entre si e os outros e por apresentarem características semelhantes às crianças estudadas pelos autores das escalas utilizadas neste estudo (ano de escolaridade). Atendendo a que as crianças

nesta faixa etária se encontram menos dependentes das figuras parentais, espera-se poder verificar o peso relativo de cada uma das suas fontes de suporte extra-familiares no ajustamento psicológico e escolar.

Relativamente aos instrumentos utilizados (Rohner, 2005b; Rohner & Khaleque, 2005b; Harter, 1985) teve-se em conta as amostras utilizadas pelos autores (op. cit.), as quais abarcaram sujeitos entre os 9 e 11 anos (Rohner, 2005b; Rohner & Khaleque, 2005b), e a frequentar o 3º e o 5º ano de escolaridade (Harter, 1985).

2. Amostra

2.1. Dados Descritivos

A amostra de crianças do 4º ano englobadas no estudo foi de 44, número abaixo do esperado e indesejável para os estudos de validação dos instrumentos para a população portuguesa. Uma vez que se encontrava em curso um estudo com uma amostra de pré-adolescentes (5º e 6º ano de escolaridade) (Oliveira, *in press*) com a utilização das mesmas escalas, realizou-se a fusão entre a amostra dos pré-adolescentes (153) e a nossa (44) apenas com vista ao estudo das características psicométricas dos instrumentos comuns utilizados, resultando num total de 197 crianças com uma média de idades de 10.8 (Tabela 1), sendo 54.8% do sexo masculino e 45.2% do sexo feminino, como se pode observar na Tabela 2.

Tabela 1 – Média da idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Idade	197	9.4	13.8	10.845	.7235

Tabela 2 – Distribuição da amostra em função do sexo

	Frequência	Percentagem Válida
Masculino	108	54,8
Feminino	89	45,2
Total	197	100,0

A junção das duas amostras abrangeu sujeitos do 4º, 5º e 6º ano de escolaridade (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição da amostra por ano de escolaridade

	Frequência	Percentagem Válida
4º	44	22,3
5º	119	60,4
6º	34	17,3
Total	197	100,0

A nossa amostra final é constituída por 44 crianças com média de idades de 10.2 (Tabelas 4 e 5), das quais 21 pertencem ao sexo masculino e 23 ao sexo feminino, como se pode observar na Tabela 6.

Tabela 4 - Distribuição da amostra por idade

	Frequência	Porcentagem Válida
9.4	1	2.3
10.0	22	50.0
10.1	3	6.8
10.2	1	2.3
10.3	3	6.8
10.3	3	6.8
10.3	5	11.4
10.4	1	2.3
10.5	3	6.8
11.1	1	2.3
11.2	1	2.3
Total	44	100.0

Tabela 5 – Média da idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Idade	44	9.4	11.2	10.168	.2952

Tabela 6 – Distribuição da amostra em função do sexo

	Frequência	Porcentagem Válida
Masculino	21	47.7
Feminino	23	52.3
Total	44	100.0

Através da Tabela 7 podemos observar que a média das notas escolares do grupo de alunos do 4º ano é de 2.6 (considerando que 1 corresponde a *Não Satisfaz* e 4 a *Muito Bom*), indicando um bom rendimento do grupo, com a maioria das crianças (42.9%) a exibirem *Bom* no seu aproveitamento global (Tabela 8).

Tabela 7 – Rendimento Acadêmico

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Rendimento acadêmico	42	1	4	2.57	.914

Tabela 8 – Rendimento Académico

	Frequência	Percentagem Válida
Não Satisfaz	6	14.3
Satisfaz	12	28.6
Bom	18	42.9
Muito Bom	6	14.3
Total	42	100.0
Não respondeu	2	
Total	44	

2.2. Dados Sociobiográficos

Através da Tabela 9 apercebemo-nos que a maior parte dos sujeitos (84.1%) vive com os pais biológicos.

Tabela 9 – Frequência das pessoas que vivem com o sujeito

	Frequência	Percentagem Válida
Pais	37	84.1
Mãe	3	6.8
Pai	1	2.3
Mãe e Padrasto	2	4.5
Outros	1	2.3
Total	44	100.0

A idade da mãe varia entre um mínimo de 30 e um máximo de 48 anos de idade, sendo que a média é de 41.37 anos, valor próximo da média da idade paterna, que é de 42.50 (Tabela 10 e 11).

Tabela 10 – Média da idade da Mãe

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Idade da mãe	43*	30	48	41.37	4.567

* Um dos respondentes não colocou a idade da mãe

Tabela 11 - Média da idade do Pai

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Idade do pai	42*	34	56	42.50	5.052

* Dois dos respondentes não colocaram a idade do pai

A língua materna de todas as figuras parentais é o português. Duas crianças indicaram outra língua materna, embora apenas uma tenha especificado qual (inglês). Relativamente ao grau de escolaridade dos pais, a maior percentagem refere-se ao grau de licenciatura (43%) no caso da mãe e do pai (34.1%) (Tabelas 12 e 13).

Tabela 12 – Grau de escolaridade da Mãe

	Frequência	Percentagem Válida
2º ciclo	1	2.4
3º ciclo	6	14.3
Secundário	9	21.4
Frequência da faculdade	2	4.8
Licenciatura	18	42.9
Pós-graduação ou equivalente	6	14.3
Total	42	100.0
Não respondeu	2	
Total	44	

Tabela 13 – Grau de escolaridade do Pai

	Frequência	Percentagem Válida
2º ciclo	1	2.4
3º ciclo	10	24.4
Secundário	9	22.0
Frequência da faculdade	3	7.3
Licenciatura	14	34.1
Pós-graduação ou equivalente	4	9.8
Total	41	100.0
Não respondeu	3	
Total	44	

A maior parte das mães (85.4%) declara encontrar-se empregada a tempo inteiro, tal como a dos pais (80.5%), como se pode observar nas Tabelas 14 e 15. A maioria das figuras parentais encontra-se casada e a viver com o cônjuge (83.7%) (Tabela 16).

Tabela 14 - Situação laboral da Mãe

	Frequência	Percentagem Válida
Desempregado e não à procura de emprego	1	2.4
Desempregado à procura de trabalho	2	4.9
Empregado a tempo inteiro	35	85.4
Outra situação	3	7.3
Total	41	100.0
Não respondeu	3	
Total	44	

Tabela 15 - Situação laboral do Pai

	Frequência	Percentagem Válida
Desempregado à procura de trabalho	1	2.4
Empregado a tempo parcial	1	2.4
Empregado a tempo inteiro	33	80.5
Outra situação	6	14.6
Total	41	100.0
Não respondeu	3	
Total	44	

Tabela 16 – Estatuto Marital dos Pais

	Frequência	Percentagem Válida
Casado e a viver com cônjuge	36	83.7
Casado mas a viver com alguém que não o cônjuge	1	2.3
Não casado, mas a viver com alguém (união consensual)	2	4.7
Divorciado	4	9.3
Total	43	100.0
Não respondeu	1	
Total	44	

Na questão relativa à ocupação principal (e principais obrigações) optou-se por um formato de resposta aberta. No que se refere à ocupação principal, tanto a mãe (47.8%) como o pai (44.4%) assumem que a profissão desempenhada traduz a sua ocupação principal (Tabelas 17 e 18).

Tabela 17 – Ocupação principal da mãe

	Frequência	Percentagem Válida
Família	1	4.3
Profissão	11	47.8
Profissão e actividades domésticas	1	4.3
Profissão e família	1	4.3
Profissão, família e actividades domésticas	1	4.3
Resposta inválida	8	34.8
Total	23	100.0
Não respondeu	21	
Total	44	

Tabela 18 – Ocupação principal do pai

	Frequência	Percentagem Válida
Família	1	5.6
Profissão	8	44.4
Profissão e família	1	5.6
Resposta inválida	8	34.8
Total	18	100.0
Não respondeu	26	
Total	44	

Na questão relativa às principais obrigações, as respostas dos pais distribuem-se entre tarefas profissionais, familiares e domésticas no caso da mãe (Tabela 19) e tarefas profissionais e familiares no caso do pai (Tabela 20).

Tabela 19 – Principais obrigações da mãe

	Frequência	Percentagem Válida
Tarefas profissionais	3	18.9
Tarefas familiares	1	6.3
Tarefas profissionais e familiares	3	18.9
Tarefas profissionais, familiares e domésticas	2	12.6
Resposta inválida	7	43.8
Total	16	100.0
Não respondeu	28	
Total	44	

Tabela 20 – Principais obrigações do pai

	Frequência	Percentagem Válida
Tarefas profissionais	3	21.3
Tarefas profissionais e familiares	4	28.4
Resposta inválida	7	49.7
Total	14	100.0
Não respondeu	30	
Total	44	

3. Procedimentos

A amostra foi constituída após o envio de um pedido de autorização para a administração das escalas (tendo sido esclarecidos os objectivos da investigação) aos encarregados de educação, conforme sugerido pelo Conselho Executivo do Agrupamento das Escolas de Eugénio de Castro. Foram contactados 102 encarregados de educação, correspondentes ao número de alunos a frequentar o 4º ano da escola referida. Dos 102 pedidos de autorização, 14 não autorizaram, 44 deram autorização para a aplicação dos instrumentos e os restantes 44 vieram devolvidos. Após a análise factorial e da consistência interna das escalas *Questionário da Avaliação da Personalidade (QAP)*, *Percepção da Atitude da Mãe (PAM)* e

Percepção da Atitude do Pai (PAP), Avaliação da Conduta do(a) Aluno(a) (ACA) e do(a) Filho(a) (ACF) e As Pessoas da Minha Vida (PMV), os dados foram analisados a partir da nossa amostra inicial de 44 crianças.

3.1. Administração Preliminar

As escalas utilizadas foram usadas em duas escolas (Colégio de Lordemão e Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro – Coimbra). Realizou-se um estudo preliminar dos instrumentos junto de uma pequena amostra de 10 crianças (Colégio de Lordemão) de ambos os sexos e que se destinou a testar a inteligibilidade dos itens e medir o tempo de preenchimento dos mesmos. Todas as crianças frequentavam o 4º de escolaridade. Na amostra experimental preencheram as escalas 10 sujeitos, 5 pertenciam ao sexo feminino e 5 ao sexo masculino. A média de idades foi de 9.3 anos.

As escalas foram aplicadas colectivamente, durante o horário escolar, sem a presença dos professores. Os professores e os pais preencheram os questionários respectivos em casa. Na administração preliminar (pré-amostra) as crianças foram instruídas a assinalarem as questões menos claras ao nível da compreensão e a colocarem as suas dúvidas. Deste modo, as escalas foram preenchidas mediante o recurso às explicações solicitadas pelos sujeitos. O tempo médio total desta administração foi de 1 hora, mas descontando o tempo gasto na explicação das questões mais “confusas”, o preenchimento da escala dispense em média 40 minutos. No final da aplicação dos instrumentos pediu-se às crianças a sugestão de novas formulações para as questões assinaladas como as que suscitaram mais dificuldades. Deste modo, após a administração preliminar das escalas foram realizadas algumas modificações.

3.2. Resultados Preliminares

3.2.1. Questionário de Avaliação da Personalidade – QAP

Nas opções de resposta da escala retirou-se o vocábulo “*Quase*” substituindo-o por “*Frequentemente*” e “*Nunca*” relativamente às alternativas “*Verdadeiro para mim*” ou “*Não verdadeiro para mim*”, respectivamente.

Versão preliminar:

Verdadeiro para mim		Não verdadeiro para mim	
Quase sempre verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Quase nunca verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Versão final:

Verdadeiro para mim		Não verdadeiro para mim	
Frequentemente verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Nunca verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ao todo, foram modificados 12 itens da escala, numa tentativa de os tornar mais intelegíveis para a população-alvo, mediante o registo das dificuldades expressas relativamente ao sentido da frase ou ao significado de determinados vocábulos. No item 1 substituiu-se o verbo da frase “*Eu penso em (...)*” por “*Eu sinto o desejo (...)*” e o adjectivo “*desagradável*” por “*antipático*”.

Versão preliminar:

1.	Eu penso em lutar ou em ser desagradável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Versão final:

1.	Eu sinto o desejo de lutar ou de ser antipático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Nos itens 4, 16 e 33 as frases foram simplificadas.

Versão preliminar:

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"/>
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"/>

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"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Versão final:

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"/>
----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

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"/>
-----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

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"/>
-----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

No item 22 substituiu-se a expressão “(...) *faço troça* (...) ” por “(...) *gozo* (...)” devido ao facto de muitas crianças desconhecerem a expressão utilizada.

Versão preliminar:

22.	Eu <i>faço troça</i> das pessoas que fazem coisas estúpidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Versão final:

22.	Eu <i>gozo</i> com as pessoas que fazem coisas estúpidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

No item 5 acrescentaram-se alguns exemplos sobre a expressão “(...) *como me sinto*” e, no item 14, procurou-se especificar o conceito de “*perigos*”.

Versão preliminar:

5.	Eu tenho dificuldade em mostrar às pessoas como me sinto.	<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"/>
-----	---------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Versão final:

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"/>
----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

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"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Especificaram-se os significados das palavras “*falhado*” no item 25 e “*temperamento*” (item 36).

Versão preliminar:

25.	Eu penso que sou um <i>falhado</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

36.	Eu tenho dificuldade em controlar o meu <i>temperamento</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Versão final:

25.	Eu penso que sou um falhado (não faço nada de jeito).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Eu tenho dificuldade em controlar o meu temperamento (feitiço, modo de reagir).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nos itens 17, 30 e 33 alteraram-se as frases numa tentativa de aumentar a sua inteligibilidade.

Versão preliminar:

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"/>
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"/>
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"/>

Versão final:

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"/>
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"/>
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"/>

3.2.2. Percepção da Atitude da Mãe - PAM e Percepção da Atitude do Pai - PAP

Tal como na escala anterior, surgiram algumas dúvidas sobre as opções de resposta aos itens dos instrumentos em análise. Desta forma, alterou-se a opção “*Quase sempre verdade*” por “*Muitas vezes verdade*”, “*Algumas vezes verdade*” por “*Às vezes verdade*” e “*Quase nunca verdade*” por “*Nunca verdade*”.

Versão preliminar:

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>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Versão final:

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>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ao todo foram modificados sete itens de acordo com as sugestões dadas pelos sujeitos da pré-amostra. No item 1 substituiu-se a expressão “(...) coisas simpáticas (...)” por “(...) coisas boas (...)” e alterou-se a frase do item 14.

Versão preliminar:

1.	Diz coisas simpáticas sobre mim.	<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"/>

Versão final:

1.	Diz coisas boas sobre mim.	<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"/>

Foram adicionados exemplos para clarificar o significado dos vocábulos “*estorvo*” (item 5) e “*severamente*” (item 6).

Versão preliminar:

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"/>

Versão final:

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"/>

Também no item 10 se procurou especificar a situação “*Diz-me muitas coisas desagradáveis*”

Versão preliminar:

10.	Diz-me muitas coisas desagradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Versão final:

10.	Diz-me muitas coisas desagradáveis (que me magoam ou ofendem).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

O adjectivo “querido(a)” do item 12 foi substituído por “amado(a)” e o item 23 foi reformulado para simplificar a sua compreensão.

Versão preliminar:

12.	Faz-me sentir querido(a) e necessário(a).	<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"/>

Versão final:

12.	Faz-me sentir amado(a) e necessário(a).	<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"/>

3.2.3 As Pessoas da Minha Vida - PMV

De forma a simplificar a compreensão das situações substituiu-se o sujeito das frases de todos os itens (“Alguns/algumas miúdos(as)” e “Outros(as) miúdos(as)”) por “Algumas crianças” e “Outras crianças”, respectivamente.

Versão preliminar:

<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"/>
--------------------------	--------------------------	--	------------	--	--------------------------	--------------------------

Versão final:

<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"/>
--------------------------	--------------------------	---	------------	--	--------------------------	--------------------------

Ao todo foram modificados 3 itens nesta escala. No item 18 procedeu-se à alteração da posição na frase da expressão “muitas vezes” de modo a permitir uma maior compreensão da situação em causa.

Versão preliminar:

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"/>
----	--------------------------	--------------------------	--	------------	---	--------------------------	--------------------------

Versão final:

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"/>
----	--------------------------	--------------------------	---	-----	---	--------------------------	--------------------------

O item 21 foi simplificado, substituindo “(...) pais que não agem como (...)” e “ (...) pais que agem como (...)” por “(...) pais que não dão importância (...)” e “(...) pais que dão importância (...)”, respectivamente.

Versão preliminar:

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"/>
----	--------------------------	--------------------------	--	-----	--	--------------------------	--------------------------

Versão final:

21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm pais que não dão importância ao que os seus filhos fazem.	Mas	Outras crianças têm pais que dão importância ao que os seus filhos fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	--------------------------

A expressão “como uma pessoa” do item 23 foi substituída pelo seu significado (respeito), atendendo à dificuldade expressa pelas crianças face à formulação inicial.

Versão preliminar:

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"/>
----	--------------------------	--------------------------	--	-----	--	--------------------------	--------------------------

Versão final:

23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm professores que as tratam com respeito.	Mas	Outras crianças não têm professores que as tratem com respeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	--------------------------

RESULTADOS

Os dados obtidos foram tratados através do programa de tratamento estatístico SPSS 17 para Windows.

Após a “*limpeza*” da base de dados, isto é, depois de distribuídas as frequências de todas as variáveis e sua análise, a fim de detectar possíveis erros de digitação e possíveis inconsistências, procedeu-se ao estudo da estrutura factorial e da consistência interna dos itens, utilizando a amostra das crianças e dos pré-adolescentes (197 sujeitos).

Seguimos os procedimentos dos autores (Rohner, 2005a, 2005b; Rohner & Khaleque, 2005b; Harter, 1985) na análise dos dados da nossa amostra (44 sujeitos), utilizando como medida de mensuração das variáveis a correlação de Pearson (quando a curva de distribuição se apresentava normal) e o rho de Spearman (quando a curva de distribuição não era normal) entre as variáveis intervalares e ordinais.

1. Estudo da Estrutura Factorial

1.1. Questionário de Avaliação da Personalidade – QAP

Utilizando o *Little MCAR Test* obtivemos um resultado não significativo (.593), pelo que procedemos a uma regressão para a substituição dos valores omissos, dado que estes não ultrapassaram os 10%.

Aplicando o teste “Bartlett’s sphericity” testámos a hipótese nula de que as variáveis não estão correlacionadas na matriz de correlação da população, hipótese esta que foi rejeitada ($p=.000$), tendo obtido uma medida mediana de adequação da amostra (.785) como se pode observar na Tabela 21.

Tabela 21 – Medida de adequação da amostra e factorabilidade da matriz de correlação

	KMO	.785
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	χ^2	2885.495
	df	861
	Sig.	.000

A análise factorial da escala com rotação oblíqua convergiu para 12 componentes principais que explicam 62.9% da variância total. Forçámos a extracção de 7 componentes principais, de acordo com a versão original dos autores (Rohner & Khaleque, 2005b), de modo a comparar os nossos dados com os estudos prévios. Embora estes componentes expliquem 49.49% da variância total, não houve convergência com as dimensões medidas pela escala, tal como aconteceu na análise realizada pelos autores dos factores da versão original da escala cuja falta de clareza da estrutura factorial foi justificada pelos autores através da alusão à baixa consistência interna verificada nos estudos iniciais (cit. in op. cit.). Forçámos assim a extracção de seis componentes principais (Tabela 22), seguindo a estratégia dos autores de modo a poder comparar os nossos resultados, sabendo de antemão que um dos factores não seria interpretável. Os seis componentes principais obtidos explicam 46% da variância total, enquanto que os autores (op. cit.), obtiveram o valor de 52.1%, para o mesmo número de componentes. Para Rohner & Khaleque (2005b), o primeiro componente explicava 19.6% da variância total, enquanto que o nosso primeiro componente principal explicou 17.9% da variância total. O segundo componente principal obtido no nosso estudo explica 10% (estudos prévios: 11.8%), o terceiro 5.2% (estudos prévios: 6.1%), o quarto 4.7% (estudos prévios: 5.8%), o quinto 4.3% (estudos prévios: 4.6%) e o sexto componente principal explicou 4.0% (estudos prévios: 4.2%) da variância total, valores não muito diferentes dos obtidos pelos autores dos estudos prévios.

Tabela 22 – Estrutura factorial do QAP após rotação oblíqua

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
Hostilidade2	.726					
Hostilidade5	.632					
Hostilidade3	.581					
Instab.Emocional2	.558					
Instab.Emocional4	.557			-303		
Hostilidade4	.543					
Hostilidade6	.503					
Hostilidade1	.488					
Negativismo2	.335					
Instab.Emocional3		.730				
Instab.Emocional1		.654				
Dependência2		.359				-325
Inresp.Emocional2		-.314				
Dependência5		.313				
Negativismo3			.743			
Negativismo1			.686			
AutoEstimaNeg5			.612			
Negativismo6			.594			
Negativismo4		-.304	.561			
AutoEstimaNeg1			.552			
AutoEstimaNeg6			.438	-.332		
Negativismo5	.349		.427			
AutoEstimaNeg3				-.660		
AutoAdeq.Neg5		.306		-.659		
Inresp.Emocional5				-.568		
Inresp.Emocional1				-.559		
AutoAdeq.Neg2				-.519		
AutoEstimaNeg2				-.489		
AutoAdeq.Neg4	.354			-.450		
Inresp.Emocional3	.306			-.435		
Instab.Emocional5				.416		
Dependência1					.746	
Dependência6					.680	
Dependência4		.437			.531	
AutoAdeq.Neg1			.318		.375	.369
AutoAdeq.Neg3						.712
AutoAdeq.Neg6						.656
Inresp.Emocional6	.373					.514
AutoEstimaNeg4						.479
Dependência3						.367
Instab.Emocional6						-.332
Inresp.Emocional4						.306

O primeiro factor obteve mais saturações na sub-escala da Hostilidade (6 itens), parecendo representar a Hostilidade/Agressão identificada pelos autores (Rohner & Khaleque, 2005b).

Dois itens da sub-escala Instabilidade Emocional e um item da sub-escala da Inresponsividade Emocional (com saturação negativa) saturaram no Factor 2. Este factor parece representar a Instabilidade Emocional identificado pelos autores (op. cit.).

O Factor 3 saturou nas sub-escalas Negativismo (5 itens) e Auto-estima negativa (3 itens). Este factor parece representar o Negativismo identificado pelos autores (op. cit.).

O Factor 4 do nosso estudo corresponde a saturações (todas negativas) nas sub-escalas Auto-adequação negativa (3 itens) e Inresponsabilidade Emocional (4 itens). Este factor também saturou em 3 itens da Auto-estima negativa, parecendo obedecer às características da Auto-avaliação identificada pelos autores (op.cit.).

No Factor 5 saturaram 3 itens da sub-escala Dependência, o que parece indicar este factor como representativo da Dependência identificado pelos autores (op. cit.).

O factor 6 obteve saturação nos itens de várias dimensões, dificultando a sua interpretação e nomeação. De igual modo, um dos factores obtidos pelos autores em estudos iniciais (op. cit.) revelou-se não interpretável, como já referido anteriormente.

Podemos concluir que existe semelhança entre os dados obtidos e aqueles que Rohner e Khaleque (2005b) apresentam para a análise factorial do *Questionário de Avaliação da Personalidade – QAP*. Uma vez que os autores (op. cit.) não utilizaram os resultados obtidos para a definição das sub-escalas, assumindo assim a fragilidade da estrutura factorial da escala, procedemos de igual modo, considerando cada uma das sub-escalas a partir

dos itens conceptual e originalmente destinados a medir as 7 dimensões da personalidade já anteriormente descritas.

1.2. Percepção da Atitude da Mãe – PAM

Na análise dos valores omissos deparámo-nos com valores que ultrapassavam o aceitável (mais de 10%), com um sujeito a apresentar 20% e outro 100% de valores omissos. Após a exclusão dos sujeitos que apresentaram um valor superior de omissos e utilizando o *Little MCAR Test* obtivemos um resultado significativo (.000), pelo que procedemos a uma maximização de extracção (EM) para a substituição dos restantes valores omissos, cujo valor não ultrapassou os 10%.

Aplicando o teste “Bartlett’s sphericity” testámos a hipótese nula de que as variáveis não são correlacionadas na matriz de correlação da população, hipótese esta que foi rejeitada ($p=.000$), e obtivemos uma medida meritória de adequação da amostra (.891) como se pode observar na Tabela 23.

Tabela 23 – Medida de adequação da amostra e factorabilidade da matriz de correlação

	KMO	.891
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	χ^2	2350.777
	df	276
	Sig.	.000

A análise factorial da escala com rotação oblíqua convergiu para 4 componentes principais que explicam 59.31% da variância total. Os componentes obtidos não mostraram convergência com as sub-escalas construídas, tendo deste modo forçado a extracção de 2 componentes principais como o autor da escala (Rohner, 2005a), de modo a comparar os nossos dados com a solução obtida pelo autor em 1975 (op. cit.) na versão integral da escala.

Os componentes principais obtidos explicam 47.81% da variância total. O primeiro componente principal explica 34.71% da variância total, enquanto o segundo componente principal obtido no nosso estudo explica 13.1%.

As saturações factoriais encontradas para cada factor (Tabela 24) foram semelhantes às encontradas pelo autor (op. cit.).

Tabela 24 – Estrutura factorial do PAM após rotação oblíqua

	Componentes	
	1	2
Indiferença6-Mãe	.798	
RejeiçãoInd.1-Mãe	.726	
RejeiçãoInd.4-Mãe	.717	
Hostilidade3-Mãe	.717	
Indiferença3-Mãe	.710	
Hostilidade1-Mãe	.708	
Hostilidade4-Mãe	.706	
RejeiçãoInd.2-Mãe	.700	
Hostilidade2-Mãe	.694	
Hostilidade5-Mãe	.661	
Hostilidade6-Mãe	.661	
Indiferença2-Mãe	.621	
Indiferença5-Mãe	.609	
Indiferença1-Mãe	.589	
RejeiçãoInd.3-Mãe	.566	
Afectuosidade7-Mãe		.854
Afectuosidade8-Mãe		.776
Afectuosidade1-Mãe		.731
Afectuosidade2-Mãe		.681
Indiferença4-Mãe		-.674
Afectuosidade5-Mãe		.642
Afectuosidade6-Mãe		.616
Afectuosidade3-Mãe		.548
Afectuosidade4-Mãe		.525

Assim, o primeiro factor, definido como Factor de Rejeição obteve saturações altas nas sub-escalas de Hostilidade/Agressão (6 itens), Indiferença/Negligência (5 itens) e Rejeição Indiferenciada (4 itens). O segundo factor (Factor de Aceitação) saturou na sub-escala da Afectuosidade (8 itens).

Concluimos assim que os dois factores principais obtidos saturam nas mesmas escalas que os factores obtidos por Rohner (2005a) para este instrumento (na versão integral).

1.3. Percepção da Atitude do Pai – PAP

Na análise dos valores omissos deparámo-nos com valores que ultrapassavam o aceitável (mais de 10%), com um sujeito a apresentar um valor de 16% e 4 a apresentar 100% de valores omissos. Após a retirada dos sujeitos que apresentaram índices elevados de omissos e utilizando o *Little MCAR Test* obtivemos um resultado significativo (.028), pelo que procedemos a uma maximização de extracção (EM) para a substituição dos restantes valores omissos, cujo valor não ultrapassou os 10%.

Aplicando o teste “Bartlett’s sphericity” testámos a hipótese nula de que as variáveis não estão correlacionadas na matriz de correlação da população, hipótese esta que foi rejeitada ($p=.000$), e obtivemos uma medida meritória de adequação da amostra (.933) como se pode observar na Tabela 25.

Tabela 25 – Medida de adequação da amostra e factorabilidade da matriz de correlação

	KMO	.933
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	χ^2	2880.639
	df	276
	Sig.	.000

A análise factorial da escala com rotação oblíqua convergiu para 3 componentes principais que explicam 60.89% da variância total. O terceiro factor parece representar a *punição física* encontrado para a versão “Adulto” da mesma escala (formato integral) por Rohner em 1975 (2005a). Forçámos a extracção de 2 componentes principais como o autor da escala (op. cit.), de modo a comparar os nossos dados com a solução obtida pelo autor. Os componentes principais obtidos explicam 56.58% da variância total. O primeiro componente principal explicou 41.89% da variância total e o segundo 14.68%.

As saturações factoriais encontradas para cada factor (Tabela 26) foram semelhantes às encontradas por Rohner (op. cit.) na versão “mãe” em 1975 (formato integral).

Assim, o primeiro factor, definido como Factor de Rejeição obteve saturações altas nas escalas de Hostilidade/Agressão (6 itens), Indiferença/Negligência (6 itens) e Rejeição Indiferenciada (4 itens). O segundo factor foi definido como Factor de Aceitação saturando em 8 itens da escala Afectuosidade.

Podemos concluir que a percentagem de variância explicada pelo instrumento da *Percepção da Atitude do Pai* é superior àquela obtida pelo mesmo instrumento na versão “mãe”, tanto para o factor de rejeição como para o de aceitação.

Tabela 26 – Estrutura factorial do PAP após rotação oblíqua

	Componentes	
	1	2
RejeiçãoInd.1-Pai	.851	
Hostilidade4-Pai	.824	
Hostilidade3-Pai	.809	
RejeiçãoInd.2-Pai	.791	
Hostilidade1-Pai	.786	
Indiferença6-Pai	.781	
RejeiçãoInd.4-Pai	.771	
Indiferença3-Pai	.768	
Hostilidade5-Pai	.759	
Hostilidade6-Pai	.730	
Hostilidade2-Pai	.721	
Indiferença2-Pai	.690	
RejeiçãoInd.3-Pai	.668	
Indiferença5-Pai	.666	
Indiferença1-Pai	.620	
Afectuosidade6-Pai		.793
Afectuosidade7-Pai		.790
Afectuosidade3-Pai		.790
Afectuosidade5-Pai		.786
Afectuosidade4-Pai		.744
Indiferença4-Pai		-.741
Afectuosidade2-Pai		.698
Afectuosidade8-Pai		.650
Afectuosidade1-Pai		.591

1.4. As Pessoas da Minha Vida – PMV

Utilizando o *Little MCAR Test* obtivemos um resultado não significativo (.156), pelo que procedemos a uma regressão para a substituição dos valores omissos, dado que nenhum valor ultrapassou os 10%.

Aplicando o teste “Bartlett’s sphericity” testámos a hipótese nula de que as variáveis não estão correlacionadas na matriz de correlação da população, hipótese esta que foi rejeitada ($p=.000$), e obtivemos uma medida

mediana de adequação da amostra (.754) como se pode observar na Tabela 27.

Tabela 27 – Medida de adequação da amostra e factorabilidade da matriz de correlação

	KMO	.754
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	χ^2	1140.395
	df	276
	Sig.	.000

A análise factorial da escala com rotação oblíqua convergiu para 8 componentes principais que explicam 62.21% da variância total. Atendendo à não interpretabilidade destes componentes, forçámos a extracção de 4 componentes principais para ir ao encontro dos procedimentos da autora da escala (Harter, 1985). Os componentes principais obtidos deste modo explicam 42.07% da variância total, com o primeiro componente principal a explicar 20.48% da variância total, o segundo 8.35%, o terceiro 6.86% e o quarto 6.38%.

Enquanto que nos estudos originais, Harter isolou os factores correspondentes às 4 sub-escalas, correspondentes às 4 fontes de suporte consideradas, a adaptação portuguesa utilizada junto da nossa amostra não isolou os mesmos factores, tal como se pode observar na Tabela 28.

O primeiro factor obtido após rotação oblíqua integrou questões essencialmente relacionadas com a sub-escala amigos (itens 20, 24, 16 e 12), embora abarcando igualmente itens de outras sub-escalas. O factor dois apresentou saturação em itens da sub-escala professores (11, 3, 7 e 15). O terceiro factor saturou sobretudo nos itens da sub-escala dos pais (13, 17, 9 e 21) e alguns da sub-escala dos amigos e professores, e o quarto componente abrange itens da sub-escala colegas (itens 6, 14 e 2) e dos pais (item 1).

Tabela 28 – Estrutura factorial do PMV após rotação oblíqua

	Componentes			
	1	2	3	4
F20	.709			
F24	.690		.353	
F16	.575			
T19	.556			
C22	.550			
C18	.457	-.312		
F12	.452		.392	
C10	.448			.412
P5	.416	-.311		.370
P21	.382		.356	
T11		-.740		
T3		-.723		
T7	.312	-.602		.320
T15	.393	-.563		
P13			.737	.346
P17			.626	
P9		-.355	.537	
F4	.365		.509	
F8			.489	.442
T23			.478	
C6				.744
C14				.724
P1		-.357		.467
C2				.360

Embora os resultados obtidos não tenham sido tão claros como aqueles encontrados por Harter (1985), é possível corresponder cada componente à sub-escala construída pela autora, uma vez que cada factor reuniu os itens suficientes para tal. Deste modo, consideramos o primeiro componente como o correspondente à sub-escala dos amigos, o segundo à sub-escala dos professores, o terceiro à sub-escala dos pais e o quarto componente como o que melhor representará a sub-escala dos colegas.

1.5. Avaliação da Conduta do(a) Aluno(a) – ACA

Utilizando o *Little MCAR Test* obtivemos um resultado significativo (.000), pelo que procedemos a uma maximização de extracção (EM) para a substituição dos valores omissos, dado que nenhum valor ultrapassou os 10%.

Aplicando o teste "*Bartlett's sphericity*" testámos a hipótese nula de que as variáveis não são correlacionadas na matriz de correlação da população, hipótese esta que foi rejeitada ($p=.000$), e obtivemos uma medida meritória de adequação da amostra (.953) como se pode observar na Tabela 29.

Tabela 29 – Medida de adequação da amostra e factorabilidade da matriz de correlação

	KMO	.953
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	χ^2	5437.168
	df	153
	Sig.	.000

A análise factorial da escala com rotação oblíqua convergiu para 2 componentes principais que explicam 81.92% da variância total. Enquanto o primeiro componente saturou em variadíssimos itens correspondentes às sub-escalas relativas à agressividade, disrupção e académico, o segundo factor obtido apenas satura num único item de carácter disruptivo.

Forçámos a extracção de 3 componentes principais como o autor da escala nos estudos iniciais (Rohner, 1987, cit. in Rohner, 2005b), de modo a comparar os nossos dados com a solução obtida pelo autor. Os componentes principais obtidos explicam 85.16% da variância total.

O primeiro componente principal explica 76.28% da variância total, o segundo 5.64% e o terceiro 3.34%.

As saturações factoriais encontradas para cada factor (Tabela 30) afastam-se um pouco daquelas que foram encontradas pelo autor (op. cit.) (Agressivo, Disruptivo e Académico).

Na nossa análise o primeiro factor saturou nos itens correspondentes a comportamentos disruptivos, enquanto o segundo factor saturou principalmente nos itens relacionados com a agressividade. O terceiro factor saturou num único item relacionado com a interrupção. Deste modo identificámos dois factores principais, (Disruptivo e Agressivo) tal como foi identificado pelo autor (op. cit.) mas não encontramos de forma clara um factor que denunciasse a sub-escala Académico.

Tabela 30 – Matriz dos componentes do ACA após rotação ortogonal

	Componentes		
	1	2	3
ACA13	.871	.315	
ACA6	.848	.419	
ACA18	.821	.417	
ACA15	.783	.515	
ACA10	.775	.439	
ACA5	.709	.507	
ACA4	.708	.616	
ACA11	.691	.609	
ACA12	.663	.594	
ACA3	.661	.447	
ACA7	.301	.852	
ACA2	.583	.720	
ACA9	.609	.686	
ACA16	.582	.684	
ACA1	.504	.678	
ACA14	.633	.673	
ACA17	.578	.591	
ACA8			.954

1.6. Avaliação da Conduta do(a) Filho(a) – ACF

Na análise dos valores omissos deparámo-nos com um valor que ultrapassava o aceitável (mais de 10%) com um sujeito a apresentar 16.7%. Contudo, dado que o tamanho da nossa amostra para este instrumento era

bastante reduzida (44 sujeitos), optámos por realizar uma substituição do valor omissivo, para não interferir nos resultados globais.

Utilizando o *Little MCAR Test* obtivemos um resultado não significativo (.538), pelo que procedemos a uma regressão para a substituição dos restantes valores omissos, cujo valor não ultrapassou os 10%.

O tamanho da amostra impossibilitou a realização do estudo da estrutura factorial desta escala.

2. Estudo da Consistência Interna

2.1. Questionário de Avaliação da Personalidade – QAP

Os valores do coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach* obtidos no nosso estudo (Tabela 31) são próximos dos obtidos por Rohner (1975, cit. in Rohner & Khaleque, 2005b) para uma população-alvo cuja idade oscilava entre os 9 e os 11 anos (op. cit.) e variam entre um mínimo de .420 (Dependência) e um máximo de .724 (Hostilidade/Agressão).

Tabela 31 – Valores de *alpha* para as sub-escalas do QAP

Escalas	Valores de <i>Alpha</i> (nosso estudo)	Valores de <i>Alpha</i> (Rohner, 1976, cit. in Rohner & Khaleque, 2005b)
Hostilidade/agressão	.724	.66
Dependência	.420	.47
Auto-estima negativa	.656	.66
Auto-adequação negativa	.664	.63
Inresponsividade emocional	.499	.46
Instabilidade emocional	.534	.52
Negativismo	.721	.74

As escalas com valores aceitáveis (superiores a .70) são as de Negativismo e a de Hostilidade/Agressão, tendo esta revelado uma maior

consistência interna no nosso estudo do que em estudos prévios (versão original).

O valor do coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach* obtido para a escala total tem um valor aceitável, à semelhança dos vários estudos realizados com amostras cujas idades variaram entre os 8 e 19 anos (Rohner, 1995), 9 e 16 (Rohner *et al.*, 1991) e dos 6 aos 13 anos (Schenberg, 1998) (cit. in Rohner & Khaleque, 2005b) (Tabela 32).

Tabela 32 – Valores de *alpha* para a escala total do QAP

Valores de <i>Alpha</i> (nosso estudo)	Valores de <i>Alpha</i> (Rohner, 1995)	Valores de <i>Alpha</i> (Rohner <i>et al.</i> , 1991)	Valores de <i>Alpha</i> (Schenberg, 1998)
.76	.88,.85	.70	.81

2.2. Percepção da Atitude da Mãe – PAM

Os valores do coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach*, obtidos no nosso estudo para com cada uma das sub-escalas, são todos aceitáveis (superiores a .70), variando entre um mínimo de .731 (Rejeição Indiferenciada) e um máximo de .833 (Hostilidade/Agressão) (Tabela 33) podendo ser considerados bons e relativamente compatíveis com os obtidos por Rohner (1990, cit. in Rohner, 2005a) cuja idade da população-alvo variava entre os 9 e os 11 anos.

Tabela 33 – Valores de *alpha* para as sub-escalas do PAM

Escalas	<i>Alpha</i> (nosso estudo)	<i>Alpha</i> – versão Mãe (Rohner, 1990)
Afectuosidade	.825	.90
Indiferença/Negligência	.777	.77
Hostilidade/Agressão	.833	.87
Rejeição Indiferenciada	.731	.72

2.3. Percepção da Atitude do Pai – PAP

Rohner (2005a) refere estudos comparativos deste instrumento (na versão integral) na versão “pai” (Varan, 2003a, 2003b), nos quais os dois factores principais do PAP representam respectivamente 54% (rejeição) e 13.9% (aceitação) da variância total (Varan, 2003a, cit. in op. cit.).

Os valores do coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach* obtidos no nosso estudo (Tabela 34) são todos aceitáveis (superiores a .70) e não muito inferiores aos obtidos por Rohner na versão integral, num estudo de 1995 (cit. in 2005a), variando entre um mínimo de .810 (Indiferença/Negligência) e um máximo de .886 (Hostilidade/Agressão).

Tabela 34 – Valores de *alpha* para as escalas do PAP

Escalas	<i>Alpha</i> (nosso estudo)	<i>Alpha</i> – versão Pai (Rohner, 1995)
Afectuosidade	.877	.95
Indiferença/Negligência	.810	.86
Hostilidade/Agressão	.886	.91
Rejeição Indiferenciada	.826	.83

2.4. As Pessoas da Minha Vida – PMV

Os valores do coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach* obtidos no nosso estudo não são semelhantes aos encontrados por Harter (1985), pois apenas uma escala (Professores) obteve um valor aceitável (superior a .70), variando entre um mínimo de .607 (Colegas) e um máximo de .702 (Professores) como se pode ver na Tabela 35.

Tabela 35 – Valores de *alpha* para as escalas do PMV

Escalas	<i>Alpha</i> (nosso estudo)	<i>Alpha</i> (Harter, 1985)	<i>Alpha</i> (Harter, 1985)
		Crianças do 1º ciclo	Crianças do 2º ciclo
Pais	.644	.82/ .78	.88/ .86
Colegas	.607	.79/ .74	.78/ .74
Professores	.702	.81/ .82	.84
Amigos	.675	.72/ .74	.83/ .77

2.5. Avaliação da Conduta do(a) Aluno(a) – ACA

O valor do coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach* obtido no nosso estudo é elevado (.977) e compatível com os valores obtidos por Rohner (2005b) nos dois primeiros estudos com este instrumento (1987, 1995, cit. in op. cit.), como se pode observar na Tabela 36.

Tabela 36 – Valor de *alpha* para a escala do ACA

<i>Alpha</i> (nosso estudo)	<i>Alpha</i> (Rohner, 1987)	<i>Alpha</i> (Rohner, 1995)
.977	.95	.98

2.6. Avaliação da Conduta do(a) Filho(a) – ACF

Embora não tenha sido possível proceder à análise factorial devido ao reduzido tamanho da amostra realizou-se o estudo da consistência interna dos itens.

O valor do coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach* obtido no nosso estudo é aceitável (.768), mas inferior ao valor que obtivemos para o ACA.

3. Análise Correlacional

3.1. Percepção da Atitude da Mãe – PAM

Os valores obtidos na análise da correlação entre as sub-escalas são inferiores aos apresentados pelo autor (Rohner, 2005a) num estudo de 1975 (versão integral), com um mínimo de .342 (PAM rejeição e PAM indiferença) e um máximo de .661 (PAM rejeição e PAM afectuosidade), como se pode observar na Tabela 37. Na matriz intercorrelacional do autor (op. cit.) o valor mínimo de correlação significativa foi obtido entre as sub-escalas PAM rejeição e PAM afectuosidade (.40), contrariamente aos nossos dados, cujo valor para as mesmas sub-escalas foi de .66, ou seja, o valor máximo de entre todas as sub-escalas analisadas.

Tabela 37 - Matriz de intercorrelação das sub-escalas da PAM

	PAM afectuosidade	PAM indiferença/negligência	PAM hostilidade/agressão
PAM indiferença/negligência	-.606**	-----	-.536*
PAM hostilidade/agressão	-.608**	-.536*	-----
PAM rejeição indiferenciada	-.661**	-.342*	-.356*

* $p < 0.05$ (bicaudal)

** $p < 0.01$ (bicaudal).

Após a análise correlacional entre os dois factores principais (Rejeição Percepcionada e Aceitação Percepcionada) obtivemos uma correlação negativa significativa em .522 ($p < .01$) (Tabela 38).

Tabela 38 – Correlação entre Aceitação materna percebida e Rejeição materna percebida

		Aceitação Mãe
Rejeição Mãe	Correlação de Pearson	-.522*
	Sig. (bicaudal)	,000
	N	44

* $p < 0.01$

Confirma-se, assim, que os dois factores não são independentes e representam pontos opostos de uma mesma dimensão, como enunciado na teoria (*PARTheory*), ou seja, a dimensão de afectuosidade parental.

3.2. Percepção da Atitude do Pai – PAP

A correlação entre as sub-escalas obteve valores inferiores aos apresentados pelo autor na sua versão original integral (op. cit.), com um mínimo de .518 (PAP rejeição e PAP indiferença) e um máximo de .695 (PAP hostilidade e PAP indiferença), como se pode observar na Tabela 39. Na matriz intercorrelacional do autor, o valor máximo de correlação significativa foi obtido entre as escalas PAP hostilidade e PAP indiferença (.80). Embora com um valor inferior, a correlação mais significativa no nosso estudo foi igualmente entre aquelas sub-escalas.

Tabela 39 - Matriz de intercorrelação das sub-escalas da PAP

	PAP afectuosidade	PAP indiferença/negligência	PAP hostilidade/agressão
PAP indiferença/negligência	-.676*	-----	-----
PAP hostilidade/agressão	-.626*	-.695*	-----
PAP rejeição indiferenciada	-.545*	-.518*	-.597*

* $p < 0.01$ (bicaudal).

Os dois factores principais (Rejeição e Aceitação Percepcionada) encontram-se negativamente correlacionados em .612 ($p < .01$), indicando que os dois factores não são independentes e representam pontos opostos de uma mesma dimensão, como enunciado na teoria (*PARTheory*), ou seja, a dimensão de afectuosidade parental.

3.3. As Pessoas da Minha Vida – PMV

Na análise das correlações entre as sub-escalas usou-se o teste de *Pearson*, uma vez que para todas as sub-escalas a curva teve uma distribuição normal. Os valores obtidos não são similares aos apresentados pela autora (Harter, 1985). Para a amostra do 1º ciclo (Tabela 40) apenas a sub-escala dos amigos se correlacionou significativamente com todas as outras, principalmente com a sub-escala dos professores. A correlação significativa mais baixa foi de .317 (entre o suporte dos amigos e dos colegas). As sub-escalas que obtiveram uma correlação mais forte entre si foram as dos amigos e professores (.576).

Tabela 40 - Matriz de intercorrelação das sub-escalas da PMV entre os sujeitos do 4ºano (N=44)

	PMV Pais	PMV Colegas	PMV Professores
PMV Professores	.139	.271	-----
PMV Amigos	.387**	.317*	.576**
PMV Colegas	.283	-----	-----

*p< 0.05 (bicaudal).

**p< 0.01 (bicaudal).

No estudo de Harter (1985), a correlação significativa mais alta foi obtida entre o suporte dos colegas e dos amigos (.57), enquanto que na nossa amostra, esta correlação foi de .317. Harter (1985) explica esta correlação alta com o facto das crianças do 1º ciclo não estabelecerem ainda muito bem a diferença entre os amigos e os colegas, juntando-os todos num mesmo grupo. É interessante notar que na nossa amostra a correlação mais significativa foi entre os amigos e os professores, ao mesmo tempo que as crianças reconhecem a diferença entre “colegas” e “amigos”, contrariamente ao estudo de Harter (op. cit.).

Na amostra do 2º ciclo (Tabela 41) obtiveram-se correlações mais elevadas entre as sub-escalas relativamente à amostra do 4º ano de escolaridade, verificando-se que todas as sub-escalas se correlacionaram de

forma significativa entre si. O valor mais alto encontrado foi entre o suporte dos amigos e dos pais (.441) longe da correlação de .28 obtida para os mesmos pela autora (op.cit.).

Tabela 41 - Matriz de intercorrelação das sub-escalas da PMV entre os sujeitos do 5° e 6°ano (N=153)

	PMV Pais	PMV Colegas	PMV Professores
PMV Professores	.260*	.426*	-----
PMV Amigos	.441*	.428*	.431*
PMV Colegas	.430*	-----	-----

*p< 0.01 (bicaudal).

Harter (op. cit.) verificou uma correlação mais elevada entre o suporte dos colegas e o dos amigos (.41), logo seguida pela correlação entre o suporte dos colegas e dos professores com .40. As escalas que se correlacionaram com valores significativos mais baixos no grupo do 5°/6° ano foram as do suporte dos professores e dos pais (.260), enquanto que Harter (op. cit.) verificou a correlação mais baixa (.27) entre o suporte dos professores e o dos amigos. No estudo de Harter (1985), a correlação entre o suporte dos colegas e dos amigos foi mais elevada na amostra do primeiro ciclo do que no 2° ciclo, o que não confirmámos no nosso estudo. A partir dos nossos dados podemos verificar que no 1° ciclo a correlação significativa entre o suporte dos amigos e o dos professores é a mais elevada, enquanto que no 2° ciclo é a correlação entre o suporte dos amigos e o dos pais que apresenta resultados mais elevados.

4. Análise dos Resultados

4.1. Poder e Prestígio Paterno e Materno

Na primeira questão do *Poder e Prestígio* Paterno e Materno apenas metade das crianças assinalaram uma das possíveis duas respostas pretendidas, com 54.5% das crianças a optarem pelo pai (Tabela 42).

Tabela 42 – “Na tua família quem é que tem normalmente as melhores ideias que são seguidas pelos outros membros da família?” (Poder)

	Frequência	Percentagem Válida
Mãe	10	45.5
Pai	12	54.5
Total	22	100.0
Pai e Mãe	22	
Total	44	

Na segunda questão (Prestígio), 17 crianças dividiram-se na escolha da mãe ou do pai, enquanto 26 não se decidiram por apenas um dos progenitores, assinalando as duas respostas simultaneamente (Tabela 43). A mãe foi a escolhida por 52.9% das crianças.

Tabela 43 – “Quem é que tu mais admiras pessoalmente ou respeitas mais na tua família?” (Prestígio)

	Frequência	Percentagem Válida
Mãe	9	52.9
Pai	8	47.1
Total	17	100.0
Pai e Mãe	26	
Não respondeu	1	
Total	27	
Total da amostra	44	

Podemos observar que nas respostas das crianças, embora preferindo o pai na primeira questão e a mãe na segunda, os resultados são muito

próximos e revelam uma grande percentagem de crianças que escolheu ambos os progenitores como “aqueles que têm as melhores ideias” (poder) e “quem mais admiram pessoalmente e respeitam” (prestígio).

4.2. Questionário de Avaliação da Personalidade – QAP

Os resultados revelam que na nossa amostra os sujeitos não apresentam, na sua maioria, perturbações no ajustamento psicológico (Tabela 44), uma vez que a média de 84.56 (S.D.=13.04) se encontra abaixo do ponto modal indicado (105) pelos autores (Rohner & Khaleque, 2005b) como denunciador de desajustamento psicológico. Podemos observar na Tabela 45 que alguns dos sujeitos (9.1%) se encontram próximos ou apresentam de facto problemas de ajustamento tendo obtido resultados entre 101 e 125.76.

Tabela 44 – Desajustamento psicológico

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Desajustamento psicológico	44	63.41	125.76	84.56	13.04

Tabela 45 – Desajustamento psicológico (QAP)

	Frequência*	Percentagem válida
63,41	1	2,3
.....
101,00	1	2,3
117,00	2	4,5
125,76	1	2,3
Total	44	100,0

* Frequência dos valores extremos

4.3. Percepção da Atitude da Mãe – PAM

A média obtida para a aceitação-rejeição materna (valor total da escala) (Tabela 46) na nossa amostra foi de 51.14 (D.P.= 5.12), com um máximo de 76.83 e um mínimo de 44.00, resultados que se encontram

maioritariamente abaixo do ponto médio (60.4) indicador de rejeição materna percebida, significando que na nossa amostra quase todos os sujeitos se sentem amados e aceites pela mãe. Alguns sujeitos (11.5%) obtiveram valores correspondentes à percepção de uma rejeição significativa (Tabela 47).

Tabela 46 – Aceitação-rejeição materna percebida

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Aceitação-rejeição Mãe	44	44.00	76.83	51.14	5.12

Tabela 47 – Aceitação-rejeição materna percebida

	Frequência*	Porcentagem Válida
44,00	1	2,3
.....
56,00	1	2,3
57,00	1	2,3
58,00	1	2,3
61,00	1	2,3
76,83	1	2,3
Total	44	100,0

* Frequência dos valores extremos

4.4. Percepção da Atitude do Pai – PAP

A média obtida para a aceitação-rejeição paterna (valor total da escala) na nossa amostra foi de 51.71 (D.P.= 6.03), como se pode observar na Tabela 48, com um máximo de 82.00 e um mínimo de 43.00, resultado que se encontra abaixo do ponto médio (62.5) a partir do qual se considera a existência de rejeição significativa, mostrando que a maioria dos sujeitos se sente amado e aceite pelo pai.

Tabela 48 – Aceitação-rejeição paterna percebida

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Aceitação-rejeição pai	44	43.00	82.00	51.7115	6.03817

Tabela 49 – Aceitação-rejeição paterna percebida

	Frequência*	Porcentagem Válida
43,00	1	2,3
.....
57,00	2	4,5
58,00	1	2,3
60,00	1	2,3
62,00	1	2,3
82,00	1	2,3
Total	44	100,0

* Frequência dos valores extremos

Contudo, quase 14% dos sujeitos, percebem uma rejeição paterna significativa (Tabela 49).

4.5. As Pessoas da Minha Vida – PMV

Como se pode observar através da Tabela 50, são os amigos quem figuram como fonte principal de suporte ($M=31.00$, $D.P.=5.8$) seguidos pelos pais ($M=22.14$, $D.P.=1.94$). A figura do professor constitui a terceira fonte de apoio ($M=14.30$, $D.P.=1.8$), seguida dos colegas ($M=13.10$, $D.P.=2.2$).

Tabela 50 – Média e Desvio-padrão da PMV

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
PMVamigos	44	15.00	40.00	31.0083	5.82238
PMVpais	44	15.00	24.00	22.1364	1.93608
PMVprofessores	44	9.00	16.00	14.2955	1.83733
PMVcolegas	44	8.00	16.00	13.1012	2.22582

É assim de esperar que o suporte dos amigos e dos pais se revele negativa e significativamente associado ao desajustamento psicológico e à conduta disruptiva do aluno/filho, e positivamente associado ao rendimento académico, como hipotetizado anteriormente.

4.6. Avaliação da Conduta do(a) Aluno(a) – ACA

A nossa amostra (Tabela 51) apresenta uma média de 22.12 (D.P.=12.37), valor que não ultrapassa o ponto médio (54), o que sugere praticamente a ausência de problemas de conduta nos alunos. Apenas dois sujeitos apresentam valores que denunciam a presença de problemas de conduta, como se pode observar na Tabela 52.

Tabela 51 – Avaliação da conduta do(a) aluno(a)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Conduta do aluno	44	18.00	76.00	22.1281	12.37948

Tabela 52 – Avaliação da conduta do(a) aluno(a)

	Frequência*	Porcentagem Válida
18.00	28	63.6
.....
41.00	1	2.3
75.00	1	2.3
76.00	1	2.3
Total	44	100,0

* Frequência dos valores extremos

4.7. Avaliação da Conduta do(a) Filho(a) – ACF

A nossa amostra (Tabela 53) apresenta uma média de 22.18 (D.P.=4.89) e um valor máximo de 36, valores que se encontram algo distantes do ponto médio utilizado na ACF (54) para identificar a presença de problemas de conduta de acordo com a percepção dos pais.

Tabela 53 – Avaliação da Conduta do(a) Filho(a)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Conduta do filho	44	18.00	36.00	22.1841	4.89314

Relação entre as Variáveis: Teste das Hipóteses

1. Rejeição Parental e Suporte Social Global

Para analisar o tipo de relação entre a rejeição parental e o suporte social global daqueles que rodeiam habitualmente a criança, analisámos a correlação entre o suporte social dos outros significativos e a rejeição materna e paterna percebidas (Tabela 54) pelos sujeitos da nossa amostra (n=44).

Tabela 54– Correlação entre o total do suporte social e o total da rejeição parental percebida usando o teste de *Pearson*

	Rejeição Pai	Rejeição Mãe
PMVpais	-.406**	-.370*
PMVcolegas	-.066	-.045
PMVprofessores	-.482**	-.543**
PMVamigos	-.289	-.481**

*p< 0.05 (bicaudal).

**p< 0.01 (bicaudal).

Relativamente ao suporte social, verificámos uma correlação moderadamente significativa e negativa entre a rejeição paterna e o suporte dos pais e dos professores. Também a rejeição materna percebida se correlaciona de forma negativa e significativa com o suporte parental e dos professores. Contudo, ao contrário do obtido para a rejeição paterna, existe uma correlação significativa e negativa entre o suporte dos amigos e a rejeição materna. Não se verificaram correlações entre a rejeição parental e o suporte dos colegas. Tanto a rejeição materna como a paterna correlacionam-se mais significativamente com o suporte dos professores, o que parece pressupor que, face à rejeição parental, os professores assumem um papel de suporte considerável na amostra do 1º ciclo. De referir também a diferença entre a rejeição paterna e materna no que diz respeito ao suporte

dos amigos. Os dados obtidos parecem evidenciar um papel importante dos amigos face à eventual rejeição materna.

2. Rejeição Parental e Desajustamento Psicológico

De acordo com a nossa hipótese de que **a rejeição materna e paterna estariam significativamente relacionadas com o desajustamento psicológico**, correlacionámos o desajustamento psicológico com a rejeição materna e paterna, esperando uma correlação significativa entre as variáveis.

Como podemos observar nas Tabelas 55 e 56, a rejeição materna e paterna correlacionam-se de forma moderadamente significativa com o desajustamento psicológico, tendo-se registado um valor levemente superior para a rejeição paterna.

Tabela 55 – Correlação entre desajustamento psicológico e rejeição materna

		Rejeição Mãe
Desajustamento Psicológico	Correlação de <i>Pearson</i>	.484*
	Sig. (bicaudal)	.001
	N	44

*p< 0.01

Tabela 56 – Correlação entre desajustamento psicológico e rejeição paterna

		Rejeição Pai
Desajustamento Psicológico	Correlação de <i>Pearson</i>	.492*
	Sig. (bicaudal)	.001
	N	44

*p<0.01

3. Rejeição Parental e Rendimento Académico

Testámos também a hipótese de que **a rejeição parental percebida se encontra correlacionada negativa e significativamente com o rendimento académico da criança**.

Confirmámos que existe uma correlação negativa moderadamente significativa entre as duas variáveis, significando que quanto maior for a rejeição materna percebida, mais baixo será o rendimento académico da criança (Tabela 57).

Tabela 57– Correlação entre a rejeição materna percebida e rendimento académico

		Rendimento Académico da criança
Rejeição Mãe	Correlação de Pearson	-.380**
	Sig. (bicaudal)	.013
	N	42*

* 2 sujeitos não apresentaram dados sobre as notas escolares

** $p < 0.05$

Face à hipótese de que a rejeição paterna percebida se encontra correlacionada significativamente com o rendimento académico da criança (Tabela 58), confirmámos uma correlação negativa moderadamente significativa entre as duas variáveis, significando que quanto maior for a rejeição paterna percebida, mais baixo será o rendimento académico da criança.

Tabela 58 – Correlação entre rejeição paterna percebida e rendimento académico

		Rendimento Académico da criança
Rejeição Pai	Correlação de Pearson	-.402**
	Sig. ((bicaudal)	.008
	N	42*

* 2 sujeitos não apresentaram dados sobre as notas escolares

** $p < 0.01$

De referir que a rejeição paterna tem um valor correlacional um pouco superior ao da rejeição materna com o rendimento académico, parecendo pressupor que a rejeição paterna percebida pela criança terá um impacto maior no desempenho académico do que a rejeição materna percebida.

4. Rejeição Parental e Conduta do Aluno/Filho

Testámos a correlação entre a rejeição materna e paterna e a conduta da criança avaliada pelo professor (através do instrumento ACA) e pelos pais (ACF). Melton (2000, cit. in Rohner, 2005b) verificou uma correlação entre o ACA e a rejeição materna. Contudo, essa correlação não foi evidente na nossa análise (Tabela 59). Também não encontramos relação entre a rejeição paterna e a conduta da criança avaliada pelo professor.

Relativamente à avaliação da conduta do(a) filho(a), também não verificámos uma correlação significativa entre a ACF e a rejeição materna e a rejeição paterna.

Tabela 59 – Correlação entre a rejeição materna e a ACA usando o teste não paramétrico *Spearman's*

rho

		Rejeição Mãe
Conduta do aluno	Coefficiente de Correlação	.145
	Sig. (bicaudal)	.349
	N	44

5. Rendimento Académico e Conduta do Aluno

Não verificámos correlação entre a avaliação da conduta do(a) aluno(a) e o rendimento académico, como apontado em estudos prévios.

6. Suporte Social Global e Desajustamento Psicológico

Ao testar a hipótese de que o suporte social global dos outros significativos se correlaciona negativa e significativamente com o desajustamento psicológico da criança, verificámos que existe uma correlação significativa e negativa entre suporte social global e desajustamento psicológico (Tabela 60), indicando que quanto maior for o

suporte social global percebido pela criança, menor será o seu desajustamento psicológico.

Tabela 60 – Correlação entre o suporte social global e o desajustamento psicológico usando o teste não paramétrico

Spearman's rho

	Desajustamento Psicológico
Suporte Global	-.420*

* $p < 0.01$ (bicaudal).

Face aos dados prévios, procurámos apurar qual das fontes de suporte teria um peso maior na sua correlação com o desajustamento psicológico. A Tabela 61 destaca o suporte dos colegas, seguido pelo dos professores e dos pais.

Tabela 61 – Correlação entre o suporte parental, dos colegas, dos professores e dos amigos e o desajustamento psicológico usando o teste não paramétrico *Spearman's rho*

	Desajustamento Psicológico
Suporte Parental	-.309*
Suporte dos Colegas	-.399**
Suporte dos Professores	-.353*
Suporte dos Amigos	-.299*

* $p < 0.05$ (bicaudal).

** $p < 0.01$ (bicaudal).

7. Suporte Social Global e Rendimento Académico

Analisámos a correlação entre suporte social global e o rendimento académico da criança, de modo a testar a hipótese de que o **suporte social global dos outros significativos (pais, colegas, professores e amigos) se correlaciona positivamente com o rendimento académico da criança.**

Verifica-se uma correlação significativa entre o suporte social global e o rendimento académico da criança (Tabela 62), destacando-se o suporte dos

professores e dos amigos (Tabela 63). O suporte dos pais e dos colegas não se revelou significativo para a mesma variável.

Tabela 62 – Correlação entre o suporte global e o rendimento académico usando o teste não paramétrico

Spearman's rho

	Rendimento Académico
PMV Global	.345*

* $p < 0.05$ (bicaudal).

Tabela 63 – Correlação entre o suporte dos pais, colegas, professores e dos amigos e o rendimento académico

usando o teste não paramétrico *Spearman's rho*

	Rendimento Académico
PMV Pais	.195
PMV Colegas	.213
PMV Professores	.349*
PMV Amigos	.326*

* $p < 0.05$ (bicaudal)

8. Suporte Social Global e Conduta do Aluno/Filho

No que diz respeito às últimas duas hipóteses enunciadas no início deste trabalho, segundo as quais o suporte social global dos outros significativos (pais, colegas, professores e amigos) correlaciona-se negativamente com o desajustamento da conduta da criança na escola [avaliada pelo(a) professor(a)] e com a conduta da criança em casa (avaliada pelos pais), não confirmámos as hipóteses.

DISCUSSÃO

H1.- A rejeição paterna e materna percebida correlaciona-se significativamente com o desajustamento psicológico da criança, com o seu baixo rendimento escolar e com problemas de conduta na escola e em casa.

A nossa amostra revelou que, na sua grande maioria, as crianças sentem-se amadas e aceites pelos pais. Desta forma e seguindo a proposta teórica de Rohner e colaboradores (2005), a percepção de aceitação implicará um maior ajustamento psicológico, o que se comprovou na nossa amostra. Segundo os autores (op.cit.) esta associação parece ser mais forte relativamente ao pai. De facto, embora os valores significativos da correlação entre rejeição paterna e materna e desajustamento psicológico sejam muito próximos, foi a rejeição paterna percebida que revelou uma associação mais forte com o desajustamento psicológico.

Relativamente à variável do rendimento académico, os resultados obtidos na nossa amostra revelam que a percepção da rejeição paterna se correlaciona significativa e negativamente com o rendimento académico da criança. Estes dados são compatíveis com estudos prévios (Goeke-Morey & Cummings, 2007; Forehand & Nousiainen, 1993, cit. in Rohner, 1998) que estabeleceram relações entre a aceitação paterna percebida e as competências escolares da criança.

Não encontramos dados que revelassem uma associação entre a rejeição paterna percebida e problemas na conduta da criança avaliada pelo(a) professor(a), nem entre a rejeição materna percebida e problemas na conduta da criança avaliada pelo(a) professor(a). Os dados também não

revelam uma associação entre a rejeição paterna e materna percebidas e o comportamento desajustado do(a) filho(a).

H2.- O suporte social global dos outros significativos (pais, colegas, professores e amigos) correlaciona-se positivamente com o ajustamento psicológico da criança.

Na análise das fontes de suporte social global, deparámo-nos com o facto do suporte dos amigos exercer um papel preponderante, seguido pelo dos pais, professores e colegas. De facto, já anteriormente mencionámos o papel crescente que os “outros significativos”, que não os pais, começam a ter no final da infância, nomeadamente o seu papel no sentimento de bem-estar, segurança e auto-valor (Hartup & Stevens, 1997, cit. in Reis *et al.*, 2000; Kindermann, McCollam & Gibson, 1996).

Verificou-se igualmente a existência de uma correlação significativa entre o suporte social global e o ajustamento psicológico, significando que quanto maior o suporte social percebido pela criança, maior o seu ajustamento psicológico. A fonte de suporte que revelou um valor correlacional mais elevado com o ajustamento psicológico foi o suporte dos colegas, seguido pelo suporte dos professores e suporte dos pais. Este resultado gerou alguma surpresa, uma vez que a análise das fontes do suporte social revela que os amigos (e não os colegas), seguidos pelos pais, exercem um impacto superior no nível global de suporte social. Talvez este resultado possa ser explicado pela distinção entre relações de amizade e de companheirismo (Cruz & Lopes, 1998) e as diferentes funções que cada uma delas desencadeia.

H3.- O suporte social global dos outros significativos (pais, colegas, professores e amigos) correlaciona-se positivamente com o rendimento acadêmico da criança.

Vários investigadores relacionam o suporte social com diversas variáveis ligadas ao sucesso acadêmico, entre as quais o rendimento escolar (Crean, 1995) e as notas obtidas (Cutrona *et al.*, 1994) (cit. in Rosenfeld *et al.*, 2000). Os nossos dados também mostram uma correlação significativa entre o suporte social global e o rendimento acadêmico da criança, com especial destaque para o suporte dos professores e dos amigos. De acordo com Hamre e Pianta (2005), há vários estudos com crianças do 1º ciclo que associam o suporte emocional do professor à motivação e à aprendizagem e, deste modo, ao sucesso acadêmico da criança. Wentzel (1998, 2002, cit. in op. cit.) realça as interações positivas das crianças com os professores e pares como factores de incremento da motivação académica dos alunos e da realização das metas académicas. Deste modo, de acordo com este autor, os alunos que vêem os seus professores como suportivos manifestam a tendência para perseguir objectivos valorizados pelos professores, tais como o envolvimento nas tarefas escolares.

Segundo Rosenfeld e colaboradores (2000), os alunos que relatam receber escasso suporte por parte dos seus professores, pares e pais mostram piores resultados escolares. Os nossos dados associam também de forma significativa o suporte dos amigos às notas escolares obtidas. Esta associação vai ao encontro da percepção de suporte da nossa amostra, que parece dar mais peso ao papel dos amigos.

H4.- O suporte social global dos outros significativos (pais, colegas, professores e amigos) correlaciona-se negativamente com o desajustamento da conduta da criança na escola [avaliada pelo(a) professor(a)].

H5.- O suporte social global dos outros significativos (pais, colegas, professores e amigos) correlaciona-se negativamente com o desajustamento da conduta da criança em casa (avaliada pelos pais).

Não encontramos correlações entre a conduta da criança avaliada pelo(a) professor(a) e pelos pais e o suporte social global, infirmando as hipóteses anteriores.

Relativamente ao *Poder e Prestígio Paterno e Materno* percebidos pela criança na família, os nossos dados indicam uma proximidade nos resultados relativos à posição do pai e da mãe, com ambos os pais a partilharem as percepções de poder (“quem tem as melhores ideias”) e de prestígio (“quem mais admiram e pessoalmente e respeitam”).

CONCLUSÕES

Numa perspectiva de análise exploratória, os nossos dados apontam para a associação entre a rejeição parental (rejeição materna e rejeição paterna) percebida e o desajustamento psicológico. Tal como nos dados obtidos por Rohner e colaboradores (2005), existe uma tendência para que a rejeição paterna percebida esteja associada de forma mais significativa com o desajustamento psicológico do que a rejeição materna.

A rejeição paterna encontra-se também mais fortemente correlacionada (de forma negativa) com o rendimento académico da criança, medido através das avaliações qualitativas sob a forma de notas escolares, do que a rejeição materna, embora esta se encontre também associada de forma significativa ao rendimento académico apresentado pela amostra. Segundo Forehand e Nousiainen (op. cit.), pais que são percebidos como manifestando baixa aceitação teriam filhos que tenderiam a apresentar competências académicas baixas, enquanto pais percebidos como manifestando elevada aceitação teriam filhos com competências escolares elevadas. No nosso estudo a rejeição parental (nomeadamente a rejeição paterna) mostrou estar associada de forma negativa com os resultados escolares, o que poderá significar que se a criança perceber a figura parental como aceitante (como sucedeu na nossa amostra), sentir-se-á amada, digna de valor, com uma auto-estima saudável e capaz de realizar as tarefas do quotidiano, neste caso, estudar e ter boas notas.

Na análise das fontes de suporte da amostra constatou-se que o suporte dos amigos é o mais significativo, seguido pelo dos pais, dos professores e dos colegas. Segundo Sullivan (1953), a amizade constitui “(...) *a linha divisória da capacidade em colaborar e em desenvolver relações interpessoais (...)*” (cit. in Cruz & Lopes, 1998, p.41). De acordo com este

autor, a amizade tem uma função muito importante nos primeiros anos de vida para a socialização das crianças, uma vez que “ (...) *oferece/proporciona uma consensual validação dos seus interesses, desejos e medos; reforça o auto-conceito/auto-estima; fornece oportunidades para revelar situações e/ou sentimentos pessoais; promove o desenvolvimento da sensibilidade interpessoal (...)*” (op.cit., p. 41). Assim, seria na descoberta da intimidade que caracteriza a amizade que as crianças descobririam uma nova sensibilidade inerente à relação e um bem-estar social que lhes possibilitaria o desenvolvimento de competências sociais específicas, o que poderá explicar que percepcionem os amigos a par com os pais como os outros significativos fundamentais. A nosso ver sobressai nestas fontes de suporte a característica da intimidade que a criança provavelmente mantém tanto com os amigos como com os pais, a qual parece ter um papel relevante no suporte social percepcionado pelas crianças da nossa amostra.

Todas estas formas de suporte revelam encontrar-se significativamente associadas ao ajustamento psicológico, com especial destaque para o suporte dos colegas. Este facto parece estar implicado na diferença que as crianças estabelecem entre o papel dos amigos e o papel dos pais. Birch e Ladd (1996) definem a amizade como “(...) *um relacionamento voluntário, recíproco entre duas crianças (...)*” (p.202, tradução nossa), enquanto que a aceitação pelo grupo de pares seria um indicador do enquadramento das crianças na “(...) *rede social da sala de aula*” (op. cit., p.205, tradução nossa). Do mesmo modo que a amizade pode servir de suporte às crianças em idade escolar, Birch e Ladd propõem que a aceitação pelos pares funciona do mesmo modo relativamente à facilitação da exploração e ajustamento ao contexto escolar. Igualmente, Harter (1996) distingue o papel das relações de amizade e dos pares explicando que o grupo de pares no contexto de sala de aula serviria como um “*determinante crucial para o*

conceito de valor do próprio como pessoa”, enquanto o amigo íntimo forneceria a *“base psicológica segura a partir da qual o indivíduo pode reemergir para enfrentar os desafios por parte dos outros”* (op. cit., p. 27, tradução nossa). O resultado obtido pela nossa amostra leva-nos a crer que, tal como Harter (op. cit.) refere, o papel de cada “outro significativo” é específico e singular, e que no âmbito do ajustamento psicológico definido por Rohner e colaboradores (2005), é o suporte dos colegas da criança (os seus pares na sala de aulas) e dos professores que é decisivo para o seu (des)ajustamento psicológico, revelando-se desta forma a performance escolar como parte integrante e fundamental do ajustamento psicológico das crianças da nossa amostra. Ou seja, não só a aceitação parental é determinante no ajustamento psicológico da criança, como a aceitação dos colegas e do professor pode explicar esse ajustamento. Estes dados vão ao encontro dos vários estudos citados por diversos autores (Cruz & Lopes, 1998; Kupersmidt *et al.*, 1996) sobre a relação entre a rejeição dos pares e o desajustamento escolar, relação esta compreendida num sentido lato que, para Birch e Ladd (1996), implica tanto o ajustamento do estudante à escola, como a influência das atitudes dos pares no seu comportamento (disruptivo ou não disruptivo) e no seu rendimento académico. Deste modo, o constructo de ajustamento escolar, entendido pelos autores (op. cit.) como associado a um progresso educacional da criança que inclui as suas percepções sobre o ambiente escolar, as suas experiências afectivas e o seu envolvimento em contexto escolar, a performance académica aparenta estar fortemente relacionada com o ajustamento psicológico da criança definido por Rohner e colaboradores (2005). Assim, se 26% da variabilidade do ajustamento psicológico da criança pode ser explicada pela aceitação ou rejeição parental percebida (Rohner *et al.*, 2005), uma percentagem dessa variabilidade poderá ser explicada pela aceitação ou rejeição dos colegas e

professores. Deste modo, os colegas encontram-se mais directamente relacionados com o ajustamento escolar, o qual estará integrado a nosso ver, na concepção de ajustamento psicológico da criança em idade escolar definida por Rohner e colaboradores (2005).

Concluimos assim que, se a aceitação parental revela ser um contributo significativo para o ajustamento psicológico da criança, de igual modo o ajustamento escolar, traduzido pela aceitação dos colegas e professores, terá um papel igualmente significativo no ajustamento psicológico.

Relativamente às notas escolares, verificámos a sua associação com o suporte dos professores e dos amigos, apontando para uma associação forte entre o rendimento académico e o suporte social percebido pela criança. Berndt e Keefe (1996) referem a importância da amizade no ajustamento escolar. De acordo com os autores, as crianças com amigos íntimos mostrar-se-iam mais dispostas em colaborar com colegas da sala de aula para actividades e/ou tarefas escolares. Assim, se as crianças percebem o professor e os amigos como suportivos e se estes mostram uma relação positiva com as avaliações escolares obtidas, parece-nos que os resultados escolares satisfatórios recolhidos na amostra estarão justificados. A confirmar estes dados, investigação prévia revela que o sentimento de pertença e de suporte parece influenciar, segundo Goodenow (1993) o rendimento académico. O autor demonstra que os sentimentos de pertença à classe e o suporte (percebido pela criança) por parte do professor e dos pares “(...) *are significant predictors of school motivation and expectations for academic success*” (cit. in Hymel *et al.*, 1996, p. 318).

No que diz respeito à análise da conduta da criança, quer avaliada pelo(a) professor(a), quer pelos pais, os dados não são tão óbvios como aqueles resultantes das outras variáveis medidas.

A partir dos dados encontrados podemos retirar como principais conclusões que o suporte dos amigos, pais, do(a) professor(a) e colegas parece ser muito valorizado no final da infância, revelando associações não só ao ajustamento psicológico, como também ao rendimento escolar. Relativamente à rejeição parental percebida, as nossas análises vão no sentido dos dados de Rohner e colaboradores (2005), especialmente no que diz respeito ao papel da rejeição paterna percebida no desajustamento psicológico e no rendimento escolar. A possível influência do pai e o seu papel singular, comparativamente ao papel da mãe, merece futuras análises e mais investigação, a fim de se tentar determinar e compreender melhor possíveis associações a outras dimensões importantes da vida durante a infância.

Outro ponto interessante diz respeito ao suporte dos amigos, que se revelaram “outros significativos” importantes num conjunto de variáveis relacionadas com a vida da criança, tal como enunciado na revisão bibliográfica sobre a importância dos pares e dos amigos no final da infância e início da adolescência. Através dos nossos resultados sobressai a necessidade de distinguir entre amigos e colegas, pois o seu papel mostra-se diferenciado relativamente à sua associação às diversas variáveis analisadas.

Certas características da amostra analisada parecem ir ao encontro de alguns dados da investigação prévia, nomeadamente acerca dos factores familiares que Lopes e colaboradores (2006) referem como estando ligados a trajetórias de desenvolvimento desfavoráveis. A nossa amostra mostrou ser fortemente caracterizada por abarcar, na sua larga maioria, pais que vivem no mesmo lar que a criança, que detêm uma formação académica superior e que trabalham a tempo inteiro (usufruindo de um estatuto sócio-económico confortável), factores que, segundo os autores (Lopes *et al.*, 2006) não se encontram associados a trajetórias de desenvolvimento desfavoráveis. De

facto, de acordo com Fan e Chen (2001), existe um vasto suporte empírico sobre a relação positiva entre o estatuto sócio-económico parental e o envolvimento dos pais na educação das crianças. Embora a maior parte dos pais tenha definido a profissão como a sua ocupação principal, tanto o pai como a mãe encaram como principais obrigações a educação dos filhos, para além das tarefas profissionais (mãe e pai) e domésticas (mãe).

Parece-nos também relevante perceber como é que a aceitação vs. rejeição parental percebida se desenvolve mediante outros factores particulares que não foram objecto de estudo no presente trabalho, tal como o sexo da criança, o papel da fratria, a depressão materna, entre outras variáveis.

Limitações do estudo

Uma limitação do estudo diz respeito à não indicação da direcionalidade da relação entre as variáveis, decorrente dos métodos de correlação utilizados. Parece existir uma associação entre as variáveis medidas, no entanto, não temos a certeza sobre a direcção de influência.

Outro dado importante diz respeito à análise das correlações das escalas ACA e ACF com outras variáveis. As associações encontradas pelo autor (Rohner, 2005b) não foram confirmadas no nosso estudo, principalmente entre as variáveis da rejeição materna e paterna e a avaliação da conduta do(a) aluno(a) (ACA) e do(a) filho(a) (ACF), tal como entre estas e o rendimento académico.

Contrariamente ao formato do questionário de Harter (1985), as escalas de Rohner (2005a, 2005b) e Rohner e Khaleque (2005b) podem ter suscitado respostas mais tendentes à desejabilidade social, o que constitui uma outra limitação ao estudo, tal como as evidentes fragilidades ao nível da consistência interna e estrutura factorial das mesmas.

Relativamente à escala de Harter (1985), para além da análise da consistência interna no nosso trabalho ter apresentado valores inferiores aos

obtidos pela autora, no que diz respeito à avaliação do suporte parental na amostra, ficámos na incerteza acerca do valor suportivo de cada uma das figuras parentais, uma vez que este constructo (suporte parental) não faz distinção entre o suporte da mãe e o suporte do pai, o que para o nosso estudo teria sido interessante analisar.

Provavelmente a maior limitação do nosso estudo diz respeito ao tamanho da amostra. Desta forma, os resultados não podem ser generalizados, salientando a necessidade de posteriores investigações com uma amostra mais representativa da população-alvo.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. V.** (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra Editora.
- Almeida, L., Silvério, J. & Araújo, S.** (Org.s) (1996). *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga, Universidade do Minho. Vol. I
- Alves-Martins, M.** (Ed.) (1998) *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA.
- Bar-On, R. e Parker, J.D.A.** (Eds.) (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Barros, J. e Barros, A.** (1996). *Psicologia da Educação Escolar. Professor-Ensino*. Vol. II Coimbra: Livraria Almedina.
- Baruch, G. & Barnett, R.** (1986). Father's participation in family work and children's sex-role attitudes. *Child Development*, 57, 1210-1223.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R.**(1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, vol.117, nº3, 497-529.
- Berndt, T. J. & Keefe, K.** (1996). Friends' influence on school adjustment: A Motivational Analysis. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.). *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment*. (pp. 248-278) Cambridge University Press.
- 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 & Wentzel, K. R. (Eds.) (1996). *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment*. (pp. 199-225) Cambridge University Press.
- Bowlby, J.** (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. Vol.1, Basic Books.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M. & Rock, S.L.** (1988). Home Environment and School Performance: a Ten-Year Follow-Up and Examination of Three Models of Environment Action. *Child Development*, 59, 852-867.

- Brown, G.L., McBride, B.A., Shin, N. & Bost, K.K.** (2007). Parenting Predictors of Father-Child Attachment Security: Interactive Effects of Father Involvement and Fathering Quality. *Fathering*, 5 (3) 197-219.
- Buhrmester, D., Camparo, L., Christensen, A., Gonzalez, L.S. & Hinshaw, S.P.** (1992). Mothers and Fathers Interacting in Dyads and Triads with Normal and Hyperactive Sons. *Development Psychology*, 28 (3) 500-509.
- Clark, C.** (2005). Father Involvement and Children's Literacy Outcomes. *Literacy Today*, March, 14-15.
- Coleman, W.L., Garfield, C. & The Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health** (2004). Fathers and Pediatricians: Enhancing Men's Roles in Care and Development of Their Children. *Pediatrics*, 113 (5) 1406-1411.
- Coley, R.L. & Coltrane, S.** (2007). Commentary: Impact of Father Involvement on Children's Developmental Trajectories: New Findings Panel for the National Fatherhood Forum. *Applied Developmental Science*, 11 (4) 226-228.
- Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M. & Bornstein, M.H.** (2000). Contemporary Research on Parenting: the case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55 (2) 218-232.
- Convington, M.V.** (1988) *The Will to Learn. A Guide for motivating young people.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooksey, E.C. & Fondell, M.M.** (1996). Spending Time with His Kids: Effects of Family Structure on Father's and Children's Lives. *Journal of Marriage and the Family*, 58 (3) 697-707.
- Cruz, M. C. M. V. & Lopes, J. A.** (1998). Estatuto Sociométrico de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem Escolar: A sócio-cognição do insucesso. In J. A. Lopes (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais. Estudos e Investigação.* (pp. 37-68). S.H.O. – Braga.

- D'Avila-Bacarji, K.M.G., Marturano, E.M. & Elias, L.C.S.** (2005). Suporte Parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10 (1) 107-115.
- Dekovic, M. & Janssens, J.M.A.M.** (1992). Parents' Child-Rearing Style and Child's Sociometric Status. *Developmental Psychology*, 28 (5) 925-932.
- Dubow, E.F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. & Reid, G.** (1991). A Two-Year Longitudinal Study of Stressful Life Events, Social Support, and Social Problem-Solving Skills: Contribution to Children's Behavioral and Academic Adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.
- Easterbrooks, M.A. & Goldberg, W.A.** (1984). Toddler Development in the Family: Impact of Father Involvement and Parenting Characteristics. *Child Development*, 55, 740-752.
- Eisenberg, N.** (2000). Empathy and Sympathy. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (Eds). *Handbook of Emotions*. (pp. 677-691). New York: The Guilford Press
- Elías, M.J.** (2006). The Connection Between Academic and Social – Emotional Learning. Disponível em www.Casel.org/downloads/Elias2006BookCh1.pdf.
- Fan, X. & Chen, M.** (2001). Parent Involvement and Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1) 1-22.
- Feldman, S.S., Nash, S.C. & Aschenbrenner, B.G.** (1983). Antecedents of Fathering. *Child Development*, 54, 1628-1636.
- Felson, R.B. & Zielinski, M.A.** (1989). Children's Self-Esteem and Parental Support. *Journal of Marriage and the Family*. 51 (3) 727-735.
- Finken, L.L. & Amato, P.R.** (1993). Parental Self-Esteem and Behavior Problems in Children: Similarities Between Mothers and Fathers. *Sex Roles: A Journal of Research*. 28 (9-10) 569-582.

- Finley, G.E., Mira, S.D. & Schawrtz, S.J.** (2008). Perceived Paternal and Maternal Involvement: Factor Structures, Mean Differences, and Parental Roles. *Fathering*, 6 (1) 62-82.
- Ford, M.E.** (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. California: Sage Publications.
- Franco-Borges, G.** (2001). *Estilos de Interação Familiar e Projectos de Vida dos Adolescentes*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Franco-Borges, G. & Vaz-Rebello, P.** (2007). Parentalidade e Generatividade. *Psychologica*, 44, 329-351.
- Furrer, C. & Skinner, E.** (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95.
- Gameiro, J.** (1994). *Quem Sai aos Seus...* Porto: Edições Afrontamento.
- Gerson, M.** (1986). The Prospect of Parenthood for Women and Men. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 49-62.
- Goeke-Morey, M.C. & Cummings, E.M.** (2007). Impact Father Involvement: a Closer Look at Indirect Effects Models Involving Marriage and Child Adjustment. *Applied Development Science*, 11 (4) 221-225.
- Gomes, R.** (1993). As teorias implícitas de personalidade em contexto organizacional escolar. *Psicologia*, IX (1) 93-114.
- Gouveia-Pereira, M.** (1998). Os Adolescentes e os Pais: Diferentes Percepções Acerca do grupo de Pares. In M. Alves-Martins (Ed.) *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação*. (pp. 71-97). Lisboa: ISPA.
- Guardia, J.G. La & Ryan, R.M.** (1988). What Adolescents Need: A Self – Determination Theory Perspective and Development Within Families, School, and Society. In M. V. Convington. *The Will to Learn. A Guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hamre, B.K. & Pianta, R.C.** (2005) Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76 (5) 949-967.
- Harter, S.** (1999). *The Construction of the Self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S.** (1996). Teacher and Classmate Influences on Scholastic Motivation, Self-esteem and Level of Voice in Adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.). *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment* (pp.11-42). Cambridge University Press.
- Harter, S.** (1985). *Manual for the Social Support Scale for Children*. University of Denver.
- Hartup, W.W. & van Lieshout, C.F.M.** (1995). Personality Development in Social Context. *Annu. Rev. Psychol.*, 46 655-687.
- Henderson, B.B.** (1984). Social Support and Exploration. *Child Development*, 55, 1246-1251.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K. & McDougall, P.** (1996). Academic Failure and School Dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.). *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment* (pp.313-345). Cambridge University Press.
- Hunter, F.T.** (1985). Adolescent's Perception of Discussions with Parents and Friends. *Developmental Psychology*, 21 (3) 433-440.
- Jesus, S. N.** (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Cadernos Pedagógicos (34). Edições Asa.
- Juvonen, J. & Wentzel, K.R.** (Eds.) (1996). *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment*. Cambridge University Press.
- Kerns, K.A., Tomich, P.L. & Kim, P.** (2006). Normative Trends in Children's Perceptions of Availability and Utilization of Attachment Figures in Middle Childhood. *Social Development*, 15 (1) 1-22.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L. & Gibson, E.** (1996). Peer Networks and Student's Classroom Engagement during Childhood and Adolescence. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.). *Social Motivation*.

Understanding Children's School Adjustment (pp.279-312). Cambridge University Press.

- Kupersmidt, J. B., Buchele, K. S., Voegler, M. E. & Sedikides** (1996). Social Self-discrepancy: A theory relating peer relations problems and school maladjustment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.). *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment* (pp.66-97). Cambridge University Press.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. & Dornbusch, S.M.** (1999). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lewis, M. & Haviland-Jones, J.M.** (Eds.) (2000). *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.
- Lieberman, M., Doyle, A. & Markiewicz, D.** (1999). Developmental Patterns in Security of Attachment to Mother and Father in Late Childhood and Early Adolescence: Associations with Peer Relations. *Child Development*, 70 (1) 202-213.
- Lopes, J.A.** (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinação"*. Coimbra: Quarteto Editora. Obra original publicada em 2001.
- Lopes, J.A.** (Ed.) (1998). *Necessidades Educativas Especiais. Estudos e Investigação*. S.H.O. – Braga.
- Lopes, J. A.** (1996). Dificuldades de relacionamento com o grupo de pares, necessidades educativas especiais e inclusão educativa. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Org.s) (1996). *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (pp. 82-91) Braga, Universidade do Minho. Vol. I
- Lopes, J.A., Rutherford, R.B., Cruz, M.C., Mathur, S.R. & Quinn, M.M.** (2006). *Competências Sociais: Aspectos Comportamentais, Emocionais e de Aprendizagem*. Psiquilíbrios Edições, Braga.
- Lourenço, O.M.** (1993). *Crianças para o Amanhã*. Porto Editora.

- MacDonald, K. & Parke, R.D.** (1984) Bridging the Gap: Parent-Child Play Interaction and Peer Interactive Competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- McDowell, D.J. & Parke, R.D.** (2005). Parental Control and Affect as Predictors of Children's Display Rule Use and Social Competence with Peers. *Social Development*, 14 (3) 440-457.
- Mezulis, A.H., Hyde, J.S. & 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.
- Minzi, M.C.R.** (2006). Loneliness and Depression in Middle and Late Childhood: The Relationship to Attachment and Parental Styles. *The Journal of Genetic Psychology*, 167 (2) 189-210.
- Oliveira, P.** (no prelo). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Parsons, J.E., Adler, T.F. & Kaczala, C.M.** (1982). Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Peery, J.C., Jensen, L. & Adams, G.R.** (2001). The Relationship Between Parent's Attitudes Toward Child Rearing and the Sociometric Status of their Preschool Children. *The Journal of Psychology*, 119 (6) 567-574.
- Reis, H.T., Collins, W.A. & Berscheid, E.** (2000). The Relationship Context of Human Behavior and Development. *Psychological Bulletin*, 126 (6) 844-872.
- Relvas, A.P.** (1996). *O Ciclo Vital da Família: Perspectiva Sistémica*. Edições Afrontamento, Porto.
- Richelle, M.** (1976). *A Aquisição da Linguagem*. (E.L. Godinho, Trad.). Universidade Aberta. Socicultur.
- Robinson, N.S.** (1995). Evaluating the Nature of Perceived Support and its Relation to Perceived Self-Worth in Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 5 (2) 253-280.

- Rohner, E.C., Chaille, C. & Rohner, R.P.** (1980). Perceived Parental Acceptance-Rejection and the Development of Children's Locus of Control. *The Journal of Psychology*, 104, 83-86.
- Rohner, R.P.** (2005a). Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ): Test Manual. In **R.P. Rohner & A. Khaleque** (Eds.). *Handbook for for the Study of Parental Acceptance and Rejection*. (4^o ed.) (pp. 43-74). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R.P.** (2005b). Teacher's Evaluation of Student's Conduct (TESC): Test Manual. In **R.P. Rohner & A. Khaleque** (Eds.). *Handbook for for the Study of Parental Acceptance and Rejection*. (4^o ed.) (pp. 319-321). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R.P.** (2004). The Parental "Acceptance-Rejection Syndrome": Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist*, 59 (8) 827-840.
- Rohner, R.P.** (1998). Father Love and Child Development: History and Current Evidence. *American Psychological Society*, 7 (5) 157-161.
- Rohner, R.P. & Khaleque, A.** (Eds.) (2005a). *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection*. (4^oed). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R.P. & Khaleque, A.** (2005b). Personality Assessment Questionnaire (PAQ): Test Manual. In **R.P. Rohner & A. Khaleque** (Eds.). *Handbook for for the Study of Parental Acceptance and Rejection*. (4^oed). (pp. 187-215). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R.P., Khaleque, A. & Cournoyer, D.E.** (2005). Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications. In **R.P. Rohner & A. Khaleque** (Eds.). *Handbook for for the Study of Parental Acceptance and Rejection*. (4^oed). (pp. 1-35). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rosenfeld, L.B., Richman, J.M. & Bowen, G.L.** (2000) Social Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17 (3) 205-226.

- Santos, M. R. dos** (1994). O Psicólogo da Educação como Interventor Sistémico. *In* José Gameiro. *Quem Sai aos Seus...* Porto: Edições Afrontamento.
- Saarni, C.** (2000). Emotional Competence: A Developmental Perspective. *In* Reuven Bar-On & James D.A. Parker (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Siqueland, L., Kendall, P.C. & Steinberg, L.** (1996). Anxiety in Children: Perceived Family Environments and Observed Family Interaction. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25 (2) 225-237.
- Sousa, E.** (1996). Atribuição: da inferência à estratégia de comportamento. *In* J. Vala e M. B. Monteiro (Coord). *Psicologia Social*. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N.A. & Collins, W. A.** (2003a). As interações familiares e suas influências. *In* N. A. Sprinthall, & W. A. Collins (Eds.), *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N.A. & Collins, W. A.** (2003b). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C.** (1993). *Psicologia Educacional* (VVAA, Trad.). Editora McGraw-Hill. (Obra original publicada em 1990).
- Vala, J.** (1996) Representações Sociais – para um contexto social do pensamento social. *In* J. Vala, M. B. Monteiro (Coord.) *Psicologia Social*. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. & Monteiro, M.B.** (Coord) (1996). *Psicologia Social*. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veneziano, R.A. & Rohner, R.P.** (1998). Perceived Paternal Acceptance, Paternal Involvement, and Youths' Psychological Adjustment in a Rural, Biracial Southern Community. *Journal of Marriage and the Family*, 60 (2) 335-343.

- Wagner, B.M. & Phillips, D.A.** (1992). Beyond Beliefs: Parent and Child Behaviors and Children's Perceived Academic Competence. *Child Development*, 63, 1380-1391.
- Watkins, T.J.** (1997). Teacher Communications, Child Achievement, and Parents Traits in Parent Involvement Models. *The Journal of Educational Research*, 91 (1) 3-14.