

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

Edi Cristina Manfroi

**PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DO APEGO PARENTAL E DA
AMIZADE ENTRE PARES COMO FATORES PREDITORES DA
AUTOPERCEPÇÃO EM PRÉ-ADOLESCENTES**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Luís Vieira.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Xavier Faraco.

Florianópolis
2012

Catlogação na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

A ficha catalográfica é confeccionada pela Biblioteca
Central.

Tamanho: 7 cm x 12 cm

Fonte: Times New Roman 9,5

Maiores informações em:

<http://www.bu.ufsc.br/design/Catlogação.html>

Edi Cristina Manfroi

**PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DO APEGO PARENTAL
E DA AMIZADE ENTRE PARES COMO FATORES
PREDITORES DA AUTOPERCEPÇÃO EM PRÉ-
ADOLESCENTES**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Florianópolis, 10 de Abril de 2012.

Prof.^a. Dr.^a. Maria Aparecida Crepaldi
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mauro Luis Vieira
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Xavier Faraco
Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof., Dr. Agnaldo Garcia
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Ângela Donato Oliva
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof., Dr. Roberto Moraes Cruz
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Lecila Duarte Barbosa Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho a toda minha família: os quais serviram de base e apoio para quem eu sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Mauro Luís Vieira, pela confiança, oportunidade e ensinamentos durante todos esses anos.

A Ana Maria X. Faraco pela oportunidade em participar do projeto Amizade e pela orientação.

A minha mãe, Lourdes pelo carinho, afeto e dedicação infinita na minha vida. Sua presença sempre representou força e incentivo.

Ao meu pai, pelo seu carinho e, mesmo que indireto incentivo nas minhas realizações.

A minha irmã e meu sobrinho que moram no meu coração e sempre acreditaram no meu sucesso.

Ao meu amor Célio Tibes, que desde o começo me ajuda e incentiva em todas as minhas conquistas. Obrigada pelo carinho, amor, compreensão e paciência nos momentos mais tensos.

As amigas de doutorado Annie Mehes Maldonado Brito, Carina Boassardi e Tatiana De Lucena Torres pelos momentos compartilhados das angústias e alegrias desse tempo todo.

Em especial, a amiga, colega e irmã de coração Everley R. Goetz pelo carinho, incentivo em todos os momentos, principalmente pela sua contribuição nos momentos finais de conclusão do doutorado.

Aos colegas do grupo NEPeDI (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Infantil), pelas discussões, viagens de estudo e aprendizado.

Aos professores Dr^a. Ariane Kuhlen, Dr. Brígido Vizeu Camargo e Dr. Carlos Henrique S. Nunes pela participação na banca de qualificação.

Aos professores Dr^a. Ângela Donato Oliva, Dr. Agnaldo Garcia, Dr^a. Lecila Duarte Barbosa Oliveira e ao Dr. Roberto Moraes Cruz pela contribuição na banca de defesa.

Ao CNPq pelo incentivo financeiro oferecido pela bolsa.

Às escolas, crianças e pais que permitiram a realização da pesquisa.

E finalmente, mas não menos importante, agradeço de todo o coração à colega de doutorado e de projeto Sandra Adriana Neves Nunes. Desde o começo sempre me ajudou e contribuiu em todo o processo para a conclusão deste trabalho. Agradeço sua ajuda na análise dos dados, discussão do tema e na revisão minuciosa de todo o trabalho. Sua ajuda foi fundamental e necessária. Espero que possamos continuar com a nossa parceria.

Meus amigos são todos assim: metade loucura, outra metade santidade. Escolho-os não pela pele, mas pela pupila, que tem que ter brilho questionador e tonalidade inquietante. Escolho meus amigos pela cara lavada e pela alma exposta. Não quero só o ombro ou o colo, quero também sua maior alegria. Amigo que não ri junto, não sabe sofrer junto...

(Fernando Pessoa)

RESUMO

A autopercepção, um construto central da personalidade, tem sido associado de forma consistente ao funcionamento social da criança, tanto no ambiente familiar como no grupo de pares facilitando/dificultando o estabelecimento de relacionamentos e interações sociais de qualidade. Particularmente, na pré-adolescência, quando a rede de interações sociais se amplia, os pares e amigos passam a representar, além da família, uma importante fonte de referência, de trocas sociais, de aprendizado, de afeto e de amizade, contribuindo para adaptação e o bem estar psicossocial da criança. Nesse sentido, o objetivo desse estudo foi investigar como a percepção da qualidade do vínculo de apego parental e da qualidade das amizades predizem, de forma independente e combinada, a autopercepção na pré-adolescência. Para responder a este propósito foi realizada uma pesquisa descritiva e correlacional. Os dados foram obtidos de um total de 289 crianças selecionadas em quatro escolas públicas (grande Porto Alegre e Santa Catarina). Os participantes responderam a Escala de Segurança de Apego e ao questionário da Qualidade da Amizade e a Escala da Autopercepção. Os resultados apontam que as crianças que percebem como satisfatória a relação de vínculo de apego com ambos os pais, descrevem como positiva as suas relações de amizade, e ainda, caracterizam como positiva a autopercepção. Análises de correlação indicam que quanto mais satisfatório é percebido o vínculo de apego com a mãe e com o pai, mais positivo elas percebem a qualidade das amizades e a autopercepção. A percepção positiva da qualidade das amizades se relacionou com a percepção positiva da competência acadêmica, atlética, aceitação social e avaliação global. Por fim, análises de regressão indicaram que a percepção positiva das amizades foi preditora da autopercepção nos domínios: competência acadêmica, competência atlética, aceitação social e avaliação global. Qualidade do apego com a mãe media apenas a percepção de competência acadêmica enquanto que qualidade do apego com o pai media a autopercepção global da criança. Portanto, conclui-se que a amizade percebida pela criança em relação aos pares e a percepção da qualidade do apego parental contribuem de modo diferenciado na autopercepção de pré-adolescentes.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Comportamento Parental; Amizade; Autopercepção, Apego.

ABSTRACT

Self-perception, a central construct of personality, has been consistently associated with social functioning of children, both in family and peer group in facilitating/hampering the establishment of relationships and social interactions of quality. Particularly, in pre-adolescence, when the network of social interactions expands, peers and friends will become to represent, beyond the family, an important source of reference, social exchange, learning, affection and friendship, contributing for the adaptation and psychosocial well-being of the child. In this sense, the objective of this study was to investigate how the perception of the quality of the bond of parental attachment and the quality of friendships independently and combined predict self-perception in pre-adolescence. To answer this question, a descriptive and correlational study was carried out. Data were obtained from a total of 289 children selected from four public schools in Rio Grande do Sul and Santa Catarina States, Brazil. The participants answered the Attachment Security Scale, the Friendship Quality Questionnaire (FQQ) and the Self-Perception Scale. The descriptive results suggest that those children which perceive the relationship as satisfactory bond of attachment with both parents, describe as positive the relations of friendship, and also characterize self-perception as positive. Correlation analyzes indicate that the more satisfactory was perceived the bond attachment to mother and father, the more positive they perceive the quality of friendships and self-perception. The positive perception of the quality of friendships was related to positive perceptions of academic and athletic competence, social acceptance and overall assessment. Finally, regression analyzes indicated that positive perceptions of friendships was a predictor of self-perception in the areas of academic competence, athletic competence, social acceptance and overall assessment. The attachment quality to the mother mediates only the perception of academic competence whiles the quality of attachment with the father the self-perception of the child. Therefore, it can be concluded that the friendship perceived by the child in the peer group and the quality of parental attachment contribute in different ways, to adolescent's self-perception..

Keywords: child development, parental behavior, friendship, self-perception, attachment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Qualidade do Vínculo de Apego Parental Associado à Qualidade das Amizades e Autopercepção das Crianças.....	65
Figura 2 -	Qualidade do Vínculo de Apego Parental Preditor da Qualidade da Autopercepção das Crianças.....	66
Figura 3 -	Amizade Positiva Preditora da Qualidade da Autopercepção das Crianças.....	66
Figura 4 -	Qualidade Positiva do Vínculo de Apego Parental mais Amizade Positiva, Predictoras da Autopercepção das Crianças.....	67
Figura 5 -	Fenômenos Selecionados para Avaliar os Elementos da Qualidade do Vínculo de Apego com os Cuidadores, Qualidade das Amizades e Autopercepção com os seus Respectivos Instrumentos.....	75
Figura 6 -	Caracterização das Percepções das Crianças em Relação a Qualidade do Vínculo de Apego Parental, Qualidade da Amizade e Autopercepção.....	102
Figura 7 -	Correlações das Percepções das Crianças entre a Qualidade do Vínculo de Apego Parental e Qualidade da Amizade.....	103
Figura 8 -	Correlações das Percepções das Crianças entre a Qualidade do Vínculo de Apego Parental e Autopercepção.....	104

Figura 9 -	Correlações das Percepções das Crianças entre a Qualidade da Amizade e Autopercepção.....	105
Figura 10 -	Modelo Final de Predição para Competência Acadêmica.....	122
Figura 11 -	Modelo Final de Predição para Competência Atlética.....	124
Figura 12 -	Modelo Final de Predição para Aceitação Social.....	126
Figura 13 -	Modelo Final de Predição para Avaliação Global.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resumo das Características Sociodemográficas da Amostra de Crianças, por Estado e Escola.....	70
Tabela 2 -	Resumo das Principais Características Sociodemográficas dos Cuidadores das Crianças Participantes.....	71
Tabela 3 -	Categorias de Escolaridade da Mãe e do Pai por Escola.....	72
Tabela 4 -	Itens que Compõem as Dimensões do Questionário de Qualidade da Amizade, com respectivas Médias e Desvios-Padrões, e Valores de Alfa de <i>Cronbach</i>	78
Tabela 5 -	Itens que Compõem as Dimensões do Instrumento Perfil de Autopercepção para Crianças, com respectivas Médias e Desvios-Padrões, e Valores de Alfa de <i>Cronbach</i>	82
Tabela 6 -	Valores de Assimetria e Curtose, por variável.....	89
Tabela 7 -	Valores Mínimo, Máximo, Média e desvio-padrão, por Variável.....	92
Tabela 8 -	Valores Mínimo, Máximo, Média e Desvio-padrão, por Variável.....	92
Tabela 9 -	Valores Mínimo, Máximo, Média e Desvio-padrão, por Variável.....	94

Tabela 10 -	Resultados das Correlações entre Qualidade do Vínculo de Apego (pai e mãe) com as Dimensões da Percepção da Qualidade de Amizade.....	97
Tabela 11 -	Resultados das Correlações entre Qualidade do Vínculo de Apego (pai e mãe) com as Dimensões da Autopercepção.....	98
Tabela 12 -	Resultados das Correlações entre as Dimensões da Qualidade da Amizade e da Autopercepção.....	100
Tabela 13 -	Modelos de Regressão (método <i>stepwise</i>) para Percepção de Competência Acadêmica e Competência Atlética.....	108
Tabela 14 -	Modelos de Modelos de Regressão (método <i>stepwise</i>) para Percepção de Aceitação Social e Avaliação Global.....	110
Tabela 15 -	Itens da Escala de Segurança para Versão Materna e Paterna e Opções de Resposta.....	154

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	25
2.	OBJETIVOS.....	31
2.1.	OBJETIVO GERAL.....	31
2.1.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	31
3.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
3.1.	TEORIA DO APEGO.....	35
3.1.1.	Vínculo de Apego e Qualidade das Amizades..	41
3.2.	AMIZADE.....	43
3.3.	AUTOPERCEÇÃO.....	49
3.3.1.	Vínculo de Apego e Autopercepção.....	56
3.3.2.	Amigos e autopercepção.....	60
4.	HIPÓTESES.....	65
5.	MÉTODO.....	69
5.1.	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	69
5.2.	PARTICIPANTES.....	69
5.3.	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	71
5.4.	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	73
5.5.	ASPECTOS ÉTICOS.....	84

5.6.	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	84
5.6.1.	Preparação do Banco de Dados.....	84
6.	RESULTADOS.....	91
6.1.	PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA QUALIDADE DO VÍNCULO DE APEGO DO PAI E DA MÃE.....	91
6.1.1.	Implicações do Gênero da Criança para o Vínculo de Apego.....	92
6.1.2.	Implicações do Nível de Escolaridade Materno e Paterno e Vínculo de Apego.....	92
6.2.	PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA QUALIDADE DAS RELAÇÕES DE AMIZADE.....	92
6.2.1.	Implicações do Gênero e da Idade das Crianças para a Qualidade das Amizades.....	93
6.2.2.	Implicações da Escolaridade Materna e Paterna para a Qualidade das Amizades.....	94
6.3.	AUTOPERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS.....	94
6.3.1.	Implicações do Gênero e da Idade da Criança para a sua Autopercepção.....	95
6.3.2.	Implicações do Nível de Escolaridade Materna e Paterna para a	

	Autopercepção.....	96
6.4.	CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES DE QUALIDADE DO VÍNCULO DE APEGO PARENTAL, QUALIDADE DAS AMIZADES E AUTOPERCEPÇÃO.....	96
6.4.1.	A Percepção das Crianças acerca do Vínculo de Apego Parental se Relaciona com a Percepção da Qualidade das Amizades?.....	96
6.4.2.	As Percepções das Crianças acerca do Vínculo de Apego Parental se Relacionam com a sua Autopercepção?.....	98
6.4.3.	As Percepções das Crianças da Qualidade das Amizades se Relacionam com a sua Autopercepção?.....	99
6.5.	SÍNTESE DOS RESULTADOS RELACIONAIS.....	101
6.6.	PREDIÇÃO DO VÍNCULO DE APEGO PARENTAL A PARTIR DA QUALIDADE DAS AMIZADES E DA AUTOPERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS.....	106
6.6.1.	Predição da Percepção de Competência Acadêmica e da Competência Atlética, a partir das dimensões da escala de vínculo de Apego e da escala da Qualidade da Amizade.....	107
6.6.2.	Predição da Percepção de Aceitação Social e Avaliação Global a partir das dimensões da escala de vínculo de Apego e da escala da Qualidade da Amizade.....	110

7.	DISCUSSÃO.....	113
7.1.	PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA QUALIDADE DO VÍNCULO DE APEGO DO PAI E DA MÃE.....	113
7.2.	PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA QUALIDADE DAS RELAÇÕES DE AMIZADE.....	114
7.3.	AUTOPERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS.....	115
7.4.	CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS DA QUALIDADE DO APEGO PARENTAL, QUALIDADE DA AMIZADE E AUTOPERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS.....	117
7.4.1.	A Percepção das Crianças da Qualidade do Vínculo de Apego Parental se Relaciona com a Percepção da Qualidade das Amizades?.....	117
7.4.2.	A Percepção das Crianças da Qualidade do Vínculo de Apego Parental se Relaciona com a sua Autopercepção?.....	119
7.4.3.	A Percepção das Crianças da Qualidade das Amizades se Relaciona com a sua Autopercepção?.....	120
7.5.	DE QUE MANEIRA A QUALIDADE DO APEGO PARENTAL E A QUALIDADE DAS AMIZADES PREDIZEM A AUTOPERCEPÇÃO?.....	122
7.5.1.	Predição da Percepção de Competência Acadêmica a partir das dimensões da escala	

	de Apego e da escala da Qualidade da Amizade.....	122
7.5.2.	Predição da Percepção Atlético a partir das dimensões da escala de Apego e da escala da Qualidade da Amizade.....	124
7.5.3.	Predição da Percepção de Aceitação Social a partir das dimensões da escala de Apego e da escala da Qualidade da Amizade.....	126
7.5.4.	Predição da Percepção da Avaliação Global a partir das dimensões da escala de Apego e da escala da Qualidade da Amizade.....	127
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICE – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).....	151
	ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética.....	153
	ANEXO 2 – Escala de Segurança.....	154

1. INTRODUÇÃO

Os seres humanos se organizam em grupos, o que pressupõe, simultaneamente, o compartilhar de valores, crenças e a necessidade de conviver com as diferenças, embora cada um tenha sua individualidade, que pode ser definida como o conjunto de características que distingue as pessoas, garantindo-lhes a originalidade, a unicidade e a particularidade (Cole & Cole, 2003), a individualidade é construída na relação com os outros e com o mundo. A individualidade é resultado de um processo particular de apropriação/objetivação que concede ao indivíduo um papel eminentemente ativo em sua construção, um complexo diferenciado e exclusivo (Duarte, 1993). Nesse sentido, cada um de nós constrói uma individualidade. Mas como explicar as diferenças entre os indivíduos? Essa é uma das questões e objeto de estudo de diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas em Psicologia.

Mesmo existindo diferentes formas de entender a complexa dinâmica que envolve o desenvolvimento da individualidade, há certo consenso na psicologia de que ela se constrói na relação do indivíduo com o seu meio circundante. Desde o nascimento, o indivíduo interage nos variados tipos de relacionamentos. Primeiramente, no grupo familiar (mãe, pai, avós, irmãos, etc.) e, posteriormente, no grupo social (amigos, pares, vizinhos, etc.), essas relações estabelecidas configuraram a formação da individualidade, que diretamente irá repercutir na percepção que o indivíduo tem de si mesmo, formando sua autopercepção, elemento integrante de sua personalidade (Schaeffer, 2000).

A autopercepção enquanto construto multidimensional representa um elemento central da personalidade, funcionando como organizador da ação, a qual pode facilitar ou não a interação do indivíduo com o seu mundo interno e externo. Harter (1999) define a autopercepção a partir dos atributos e características que cada indivíduo usa para se descrever através da linguagem verbal, podendo ou não possuir uma valência. Portanto, o estudo das suas manifestações em pré-adolescentes representa uma importante contribuição para a compreensão dos processos de adaptação à multiplicidade de acontecimentos de vida que ocorrem ao longo do desenvolvimento (Harter, 1999).

Vários são os fatores que interagem para a formação da autopercepção. Entre eles podemos citar os fatores biológicos, que estão

determinados desde a concepção do bebê e são herdados geneticamente, e os fatores ambientais, relacionados à cultura, ambiente familiar, grupos sociais, escola, entre outros. Atualmente, a Psicologia do Desenvolvimento tem assumido uma perspectiva interacionista, defendendo a ideia que tanto os fatores biológicos como os fatores ambientais são indispensáveis para o entendimento do desenvolvimento humano (Duarte, 1993; Bussab, 2000). Em relação aos fatores ambientais, a família é considerada o primeiro e mais importante contexto de socialização das crianças, e dentro deste contexto, a relação primeira, geralmente com a mãe, é a que mais tem atraído à atenção de pesquisadores. Esse interesse é, em parte, devido à necessidade de compreender de que forma uma criança, no início da vida, pode dominar a complexa tarefa de estabelecer um relacionamento estável com outra pessoa e, em parte, devido à crença de que a qualidade da primeira relação funciona como um protótipo para as relações emocionais na vida adulta (Bowlby, 1988; Bussab, 2000; Seidl-de-Moura, 2009).

A vinculação às figuras significativas é um dos fatores que mais tem chamado à atenção em estudos que enfocam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos indivíduos, tendo repercussão nas relações desses indivíduos na vida adulta (Bowlby, 1988; Lewis & Lamb, 2003). Para Bowlby (1988), a vinculação que se desenvolve nos primeiros anos de vida é caracterizada pela proximidade física, de contato entre a mãe e a criança e, ainda, tem por objetivo aumentar a probabilidade de proteção e de sobrevivência da criança. A qualidade desta vinculação levará a criança a elaborar um conjunto de expectativas acerca de si, dos outros e do mundo, que correspondem aos padrões de relação que esta estabelece com os seus progenitores.

Vale destacar que, recentemente, alguns estudiosos têm alertado para a importância de se investigar a qualidade de vinculação com o pai, além da vinculação com a mãe (Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001; Grossmann et al., 2002; Caldera, 2004; Torres, Santos, & Santos, 2008) e suas implicações para o desenvolvimento socioemocional infantil.

Além de contribuir para o estabelecimento do vínculo afetivo com os filhos, na pré-adolescência, mães e pais continuam a exercer impacto no modo como os filhos funcionam socialmente. A esse respeito, pesquisadores têm explorado como o contexto familiar e parental influencia os relacionamentos com os outros, além da família, como por exemplo, as relações de amizade. A literatura mostra que os pais podem afetar as amizades dos filhos em função da estruturação de

sua vida diária e das práticas educativas parentais (Alles-Jardel, Fourdrinier, Roux, & Schneider, 2002), por meio de suas próprias amizades (Uhlendorff, 1996; Simpkins, & Parke, 2001), dos conflitos conjugais (Kitzmann & Cohen, 2003), da qualidade da relação entre pais e filhos (Freitag, Belsky, Grossmann, Grossmann, & Scheuerer-Englisch, 1996) e dos tipos de apego na infância (Chisholm, 1998).

As relações pais-criança bem como a qualidade da vinculação são importantes fontes de influência na formação da autopercepção dos filhos, mas não as únicas. Ainda dentro dos fatores ambientais, as relações extrafamiliares, como aquelas que são estabelecidas com amigos, colegas da escola, professores, vizinhos, entre outras têm sido foco de investigação de estudiosos (Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005; Schaeffer, 2000). Dentre as distintas relações extrafamiliares que se mostram importantes para se compreender o modo como às crianças e adolescentes desenvolvem sua autopercepção, as relações entre amigos têm recebido destaque na literatura, uma vez que o grupo de amigos afigura-se como uma importante fonte de socialização das crianças (Garcia, 2005b).

De modo geral, entende-se que as interações entre colegas no curso da infância tendem a se tornar mais frequentes, complexas, íntimas e mais coesas, ou seja, o grupo de amigos passa a ocupar um espaço maior na vida das crianças - fato que vai repercutir no desenvolvimento da criança (Uhlendorff, 1996; Schaeffer, 2000; Simpkins, & Parke, 2001). Segundo Garcia (2005b), a amizade é uma das relações sociais mais importantes da infância e o papel da escola é fundamental nesse processo. O autor argumenta que a amizade, como um relacionamento próximo e carinhoso, requer experiências compartilhadas para se desenvolver e crianças que vão à escola têm a oportunidade de desenvolver relacionamentos e formar amizades.

Segundo Rubin et al., (2005), a amizade reflete a presença de uma estreita e mútua relação diádica voluntária e bilateral. A amizade inclui características que a definem como um sentimento de reciprocidade da igualdade percebida entre os indivíduos. Na sua definição, a reciprocidade se refere ao retorno ou recompensa de algo equivalente do comportamento entre os parceiros, sendo um componente essencial de qualquer amizade. Ainda, de acordo com Rubin, et al., (2005), as amizades na infância servem a uma variedade de funções como: (a) proporcionar apoio, melhoria da autoestima e autoavaliação positiva, (b) garantir a segurança emocional, (c) prestação

de intimidade e afeto, (d) oferta de validação consensual de sentimentos (esperanças e medos), (e) prestar assistência instrumental e informacional; (f) promover o crescimento da sensibilidade interpessoal e (g) oferecer protótipos para relações posteriores (namoros, casamentos e relações parentais). De modo geral, talvez a mais importante função da amizade seja oferecer às crianças uma base de segurança extrafamiliar a partir da qual elas possam explorar os efeitos de seus comportamentos em si mesmos, seus pares, e seus ambientes.

Além disso, as amizades de crianças desempenham um papel cada vez mais importante com o aumento da idade e as relações das crianças com os pares podem distinguir-se claramente de relações com os adultos. As relações entre adulto e criança podem ser entendidas como assimétricas e verticais. As crianças, normalmente, aceitam as regras dos adultos, não necessariamente porque eles entendem, mas, sim porque a obediência é exigida (Goetz & Vieira, 2010). Em contrapartida, as relações das crianças com seus pares são retratados como sendo equilibradas, igualitárias e mais ou menos horizontais (Rubin, et al., 2005).

Para demonstrar o efeito positivo das amizades na competência social e desempenho escolar, Vaughn et al., (2000) investigaram a relação entre competência social relacionado ao desempenho escolar e a influência dos amigos. Os autores verificaram que as crianças com amizades recíprocas tinham obtido maiores escores de competência social do que crianças sem amigos. Por outro lado, os amigos podem também influenciar negativamente no desenvolvimento da criança, servindo de modelo para a manutenção ou aumento de características agressivas, uso de drogas, entre outros. Em estudo realizado por Berndt, Hawkins e Jiao (1999) foi verificado que crianças que tinham amizades de alta qualidade com outras crianças consideradas agressivas apresentavam alto grau de comportamentos antissociais. Estudos como esses sugerem que a forma como as crianças se comportam socialmente deixa de ser influência exclusiva dos pais, e os amigos passam a contribuir nesse processo (Schaeffer, 2000; Harris, 2007). Contudo, é preciso considerar que tanto os pais têm influência no comportamento da criança como a criança influencia a maneira de agir dos pais, ou seja, o processo de socialização infantil é caracterizado pela bidirecionalidade. Esse processo de mão dupla vai se observar também nas relações das crianças com seus pares (Harris, 2007). Assim, as crianças são atores ativos de seu próprio processo de socialização.

Com base no que foi exposto, entende-se que a família e os amigos são dois contextos ambientais importantes que exercem forte influência na formação do conceito sobre si mesmo - a autopercepção, que é um importante indicativo de saúde mental. Estudos que buscam prever as distintas dimensões da autopercepção (competência acadêmica, atlética, aceitação social e avaliação global) se tornam relevantes, principalmente, na pré-adolescência, período em que o indivíduo desenvolve o senso de identidade e que os modelos (parentais e de amizade) exercem considerável influência nesse processo (Erikson, 1976). Portanto, para este estudo, foram investigados dois fatores ambientais da criança, a percepção da qualidade da vinculação parental no ambiente familiar, e a percepção da qualidade da amizade no grupo de pares. Para tanto, com vistas a prever possíveis distinções entre as dimensões da autopercepção, esse estudo contemplou também análise preditiva.

Nesse sentido, com o interesse em estudar as contribuições das relações parentais e das relações de amizade na infância sobre distintos aspectos do desenvolvimento infantil, um grupo de pesquisadores da região sul do Brasil, a partir do projeto internacional desenvolvido pelo “*International Consortium for the Study of Social and Emotional Development*” (ICSED) - coordenado pelo Dr. Kenneth H. Rubin da University of Maryland- Estados Unidos, deu início a um projeto de pesquisa intitulado “Relações de Amizade na Transição Ecológica na Região Sul do Brasil”. Este projeto foi aprovado por meio do Edital MCT/CNPq Nº 014/2008 – Universal, e envolve três cidades – uma de cada estado da região Sul do Brasil (Florianópolis, Curitiba e Porto Alegre). Em cada cidade há um coordenador responsável pelas atividades do projeto e os dados obtidos serviram para diversos estudos relacionados ao tema principal. No entanto, este trabalho de tese baseia-se nos dados oriundos do Estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, coletados na primeira etapa do projeto longitudinal, quando as crianças cursavam o 5ª ano com o intuito de investigar: **De que maneira a qualidade do apego, no ambiente familiar, e qualidade das amizades entre pares – predizem de forma independente e combinada a autopercepção de crianças na pré-adolescência?**

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

- Investigar de que maneira a percepção da qualidade do vínculo de apego em relação à mãe e ao pai e a percepção da qualidade das amizades predizem, de forma independente e combinada, a autopercepção das crianças.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar a percepção das crianças sobre a qualidade do vínculo de apego à mãe e ao pai.

- Caracterizar a percepção da qualidade das amizades das crianças com seus melhores amigos, em termos de ajuda e direção, validação e cuidado, abertura íntima, companheirismo e recreação, e resolução de conflito.

- Descrever a autopercepção das crianças, em termos de competência acadêmica e atlética, aceitação social, e avaliação global.

- Identificar como a percepção do vínculo de apego se relaciona com a percepção da qualidade das amizades e com a autopercepção das crianças.

Identificar as contribuições únicas (independentes) e combinadas dos dois grupos de variáveis (qualidade do vínculo de apego e qualidade das amizades), na predição de distintas dimensões da autopercepção das crianças.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Bussab (2000), o modo de vida cultural criou um contexto específico de seleção dentro do qual exerceu sistemática pressão seletiva, favorecendo o comportamento cultural. Os efeitos de tal pressão podem ser constatados em aspectos físicos, como o crescimento do cérebro, longo período de desenvolvimento, ou neotenia, e em aspectos comportamentais, como intensificação de comportamentos lúdicos, padrões de comportamento de apego e cuidado parental por ambos os progenitores, aspectos estes que estão muito presentes no estudo do desenvolvimento humano.

Já há algum tempo, a literatura tem revelado de modo contundente a presença de adaptações naturais para a interação social e para a formação de vinculações afetivas em crianças pequenas (Seidl-de-Moura, 2009). As habilidades precoces de regulação social sugerem a importância das relações sociais na evolução e no desenvolvimento, quando contrastadas à imaturidade geral dos comportamentos do recém-nascido (Vieira & Prado, 2004). De acordo com os autores, os bebês já nascem com uma forte tendência para a vinculação afetiva. Recém-nascidos, durante a interação, são capazes de igualar, sem aprendizagem, expressões faciais exibidas por outra pessoa. Também ocorrem imitações vocais; bebês de dois meses emitem vocalizações simultâneas às da mãe, no mesmo tom. A crescente literatura sobre os bebês mostra o quanto a seleção natural atuou favorecendo ligações afetivas individualizadas e outras relações entre os indivíduos, sendo neste contexto que a iniciação do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo se processa (Yamamoto & Lopes, 2004; Pessôa, 2009). Para estudiosos da perspectiva evolucionista, a função central da família humana é promover um contexto propício à aquisição de competências sociais e, conseqüentemente, ao desenvolvimento e à socialização infantil. Contexto este responsável pela transformação da criança em um adulto hábil para enfrentar as adversidades da fase adulta (Davis & Daly, 1997; Geary & Flinn, 2001).

De acordo com a Teoria do Apego, cuidados parentais responsivos e sensíveis aos comportamentos das crianças fornecem o fundamento para o sentimento de segurança e confiança da criança com seus pais (Bowlby, 1969). Além disso, dentro de um relacionamento seguro de apego, a criança é capaz de internalizar uma “base segura” para explorar o ambiente social. Segundo Bowlby (1969), as interações

iniciais formadas/influenciadas pela família constituem “modelos internos de funcionamento” de seus relacionamentos interpessoais e diádicos, e estes “modelos internos de funcionamento” direcionam expectativas sobre interações futuras com os outros, fornecendo um padrão para a natureza dos relacionamentos e refletem na autopercepção da criança. Dessa forma, entende-se que tanto os indicadores ontogenéticos quanto os filogenéticos mostram que a cultura humana tornou-se possível através de um viver socioafetivo intensificado, de vínculos grupais fortalecidos e do estabelecimento, no sujeito, de uma tendência para a educabilidade, busca de referenciamento no adulto significativo e a sociabilidade (Bussab, 2000).

Segundo Schaeffer (2000), a família é o primeiro grupo que a criança começa a aprender a conviver, em suma, o ambiente propício por se caracterizar como grupos pequenos e íntimos, geralmente compostos por pessoas profundamente comprometidas com a criança. Isso facilita às crianças a aprendizagem de regras coerentes de comportamento ligadas a diversas configurações externas (de outras famílias, escola, lazer, assim por diante) de modo que estas possam ser introduzidas gradualmente na vida social. No entanto, à medida que as crianças crescem, elas são inseridas em outros grupos de socialização (amigos, escola, etc.) e os pais passam a dividir com os amigos a função que antes era exclusivamente da família - socializar e interagir. Nesse sentido, o autor descreve o grupo de pares como uma sociedade em miniatura, visto mais claramente nos grupos de escoteiros. De alguma forma, os grupos de adolescentes exercem grande poder sobre seus membros individuais. Em linha com essa perspectiva, para Garcia (2005b), as amigas (vista como um dos relacionamentos humanos mais importantes) na infância, ao lado da aceitação pelos pares, representam uma forma de socialização das mais relevantes, com características próprias, que tem originado inclusive uma literatura específica, justificando os esforços para a construção de modelos teóricos para as relações de amizade, como uma subárea da ciência dos relacionamentos (Hinde, 1997; Garcia & Pereira, 2008; Rubin et al., 2005).

Do que foi exposto, é possível deduzir que o modo como a criança percebe a si mesma parece sofrer influência de suas relações primárias de apego, e de relações posteriores, no contexto do grupo de pares, especialmente nas amigas. Segundo Schaeffer (2000), as influências extrafamiliares, em especial dos pares, receberam no passado

atenção desigual na investigação da socialização em crianças. Além disso, segundo o autor, mais esforços têm sido destinados a explicar como cada tipo de relação (família, amizades, etc.), separadamente, tem exercido influência no desenvolvimento das crianças. Sobre isso, estudos que incorporem em suas análises, concomitantemente, medidas que acessam a qualidade do vínculo de apego, em relação à mãe e ao pai, e a qualidade da amizade, são necessários, uma vez que permitem examinar a participação relativa (a participação de uma determinada variável na presença da outra); de cada uma das variáveis; bem como a contribuição combinada dessas variáveis na predição da autopercepção infantil.

Para aprofundar a discussão teórica sobre o tema desta pesquisa, primeiramente são apresentados dados da literatura que contribuem para a compreensão dos aspectos familiares, em especial o apego, para o desenvolvimento infantil.

3.1. TEORIA DO APEGO

A teoria do apego foi fortemente influenciada pelos trabalhos de Lorenz (1995) e Tinbergen (1951). Os pressupostos teóricos consideram que há uma tendência da espécie humana para desenvolver relações de apego. Tal característica teria, segundo Bowlby (1969/1993), uma clara função biológica de sobrevivência da espécie e teria se consolidado no ambiente evolucionário de adaptação, sendo considerado um componente básico da natureza humana.

Na primeira infância, os vínculos iniciais são estabelecidos com os cuidadores principais da criança, que consiste num processo gradual de formação do apego onde os pais sensíveis e responsivos aos sinais da criança, proporcionam a satisfação das suas necessidades através do provimento de cuidados básicos, conforto, afeto e proteção. Cabe ressaltar que tanto o vínculo afetivo como o apego são estados internos. No entanto, o vínculo, segundo Bowlby (1988), é um laço relativamente duradouro que se estabelece com um parceiro, e o apego é uma disposição para buscar proximidade e contato com uma figura específica, tendo como aspecto central o estabelecimento do senso de segurança.

O processo de apego é diádico, se constrói a partir da interação pais-filhos, pois é a partir dos sinais emitidos pelo bebê e da resposta dos pais a ele, que se forma o vínculo e o apego. Investigações do

comportamento de crianças pequenas têm revelado a presença de adaptações naturais para a interação social e para a formação de vinculações afetivas (Bussab & Ribeiro, 1998). O recém-nascido demonstra uma capacidade de responder, preferencialmente, a sinais de contato afetuoso do adulto, respondendo com abertura dos olhos e atenção à fala afetuosa de outro ser humano, em especial à mãe. Além disso, as próprias características físicas do bebê, tais como, rosto arredondado, olhos maiores, nariz menor, bochechas redondas e queixo recuado, e ainda, outros sinais que se somam às características anatômicas, como o choro, o olhar fixo e o sorriso, o predispõe ao cuidado de um adulto (Hrady, 2001). Visto que o bebê apresenta características para o vínculo afetivo, é importante destacar que pais e crianças são responsáveis para o desenvolvimento de um modelo de funcionamento das relações de apego (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1988).

Alguns autores afirmam que os modelos de funcionamento internos podem ser transmitidos intergeracionalmente (Posada, Waters, Crowell, & Lay, 1995; Bretherton, 1996). Segundo os autores anteriormente citados, as expectativas dos pais em relação às características dos filhos influenciam no desenvolvimento do vínculo entre ambos. Os pais criam modelos de funcionamento de apego baseados nas suas próprias experiências infantis de apego. Nesse mesmo sentido, os filhos também irão formar modelos internos, consistentes e duradouros dos padrões de apego dos pais e servirão tanto para mediar as relações durante todo o ciclo do desenvolvimento como também guiarão o comportamento parental no futuro.

Para avaliar os padrões de apego entre mãe e bebê, Ainsworth (1969) desenvolveu um sistema de avaliação do relacionamento da díade, a partir de observações naturalísticas desse tipo de interação. Ainsworth (1969) desenvolveu o método experimental denominado *Situação Estranha*, em que as reações da criança na interação com seu cuidador eram observados em uma sala estruturada. Esse experimento deu origem ao primeiro sistema de classificação do apego entre o cuidador e a criança denominada de: padrão seguro; padrão ambivalente-resistente; e padrão inseguro-evitativo. O padrão de apego seguro é caracterizado pelas crianças que se mostravam confiantes na exploração do ambiente e usavam seus cuidadores como uma base segura de exploração. No experimento, o apego seguro é observado entre os bebês que buscam ativamente a proximidade com seus cuidadores no reencontro, comunicam abertamente seus sentimentos de

estresse e aflição, e depois voltam rapidamente a explorar o ambiente. Por outro lado, o padrão de apego inseguro-evitativo é evidenciado em crianças que compartilham baixa exploração do ambiente e pouca ou intensa interação com suas mães, caracterizado pelos bebês que não parecem se afligir e ignoram ou evitam o cuidador no momento do reencontro. E por fim, os bebês que combinam manutenção intensa de contato com resistência ao contato, ou continuam inconsoláveis, sem conseguir voltar a explorar o ambiente, são classificados como ambivalentes-resistente. Main e Hesse (1990) expandindo o modelo de Ainsworth, ainda chegaram a um quarto padrão de apego, denominado desorganizado ou desorientado, este padrão é composto por crianças que tiveram experiências negativas para o desenvolvimento infantil adaptado, ou seja, refere-se a crianças que, na *Situação Estranha*, apresentavam comportamento contraditório e/ou estratégias de *coping* incoerentes para lidarem com a situação de separação.

Bowlby (1988) afirma que o apego continua a desempenhar um papel importante no comportamento durante a infância e na idade adulta. Confirmando essa hipótese, Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf e Sroufe (1989) constatou que apego inseguro à mãe classificado durante a primeira infância (entre 12 e 18 meses) foi preditivo de altos índices de agressão na escola primária. Outro estudo com uma amostra de crianças de nível socioeconômico vulnerável, encontrou que apego inseguro entre mãe e bebê estava positivamente associado com menor confiança, habilidades sociais mais pobres, mais dependência dos professores, e menos conformidade com as instruções dos professores e às regras de segurança nas mesmas crianças quando estas tinham 4 a 5 anos de idade (Erikson, Sroufe, & Egeland, 1985).

Na adolescência, evidência empírica demonstra os efeitos a longo prazo do apego mãe-bebê no ajustamento social e emocional. Por exemplo, Aviezer, Sagi e Oz (2001) investigaram as implicações de longo prazo do apego mãe-bebê em uma amostra de meninos e meninas (11 e 12 anos de idade) de Israel (N = 66). Os participantes foram avaliados quando bebês e depois reavaliados na idade de 11 e 12 anos nas variáveis que mediam ansiedade de separação, média de notas escolares, competência social, dificuldade de comportamento e maturidade emocional. Os resultados indicaram que o apego seguro entre mãe-bebê foi preditivo para habilidade acadêmica e maturidade emocional aos 10 e 11 anos. Ou seja, o tipo de apego diádico estabelecido nos primeiros anos de vida, servirá de base para que mais

tarde as crianças desenvolvam diferentes competências e habilidades, fundamentais para a adaptação desta ao ambiente do qual esta inserida.

Dada a extensa literatura que indica que a qualidade do vínculo de apego durante a infância, mostra-se associada com medidas de ajuste mais tarde, nas últimas duas décadas tem havido um movimento para analisar relações de apego e distintos aspectos do desenvolvimento entre crianças mais velhas, adolescentes e até adultos (Veiga, 1990; Wilkinson, 2004; Tabone & Messina, 2010). É importante notar que pesquisar apego em crianças mais velhas e adolescentes é diferente de fazê-lo entre as crianças mais novas. Durante a primeira e segunda infância, o modelo de apego descrito por Ainsworth (1969) como método experimental denominado *Situação Estranha*, mostra-se eficaz para avaliar as relações entre cuidador e criança, sendo que muitas pesquisas foram realizadas demonstrando as relações entre os padrões de apego e diferentes níveis de desenvolvimento delas. No entanto, a chegada da adolescência requer também modelos teóricos e instrumentos de pesquisa específicos para essa idade. Durante a pré-adolescência, as relações com as figuras de apego sofrem mudanças, uma vez que a necessidade do adolescente não é mais de proteção e segurança como ocorria na primeira infância. Suas necessidades agora são mais de ordem social: ele busca relacionamentos fora do seu círculo familiar, anseia pertencer a um grupo de pares e experimentar novos papéis se faz fundamental na construção da identidade (Erikson & Erikson, 1998).

De acordo com Allen e Land (1999), na percepção de pré-adolescentes, o apego em relação aos pais é tratado como um vínculo de contenção e moderação, e não exatamente como uma base de apoio e segurança, já que a tarefa principal da adolescência é o desenvolvimento da autonomia. Como as atividades dos adolescentes, geralmente, são distantes das figuras de apego, a necessidade, dependência e respaldo dos cuidadores são menores, no que se refere à formação de uma concepção própria do mundo. Nesse sentido, o sistema de apego passa a ter um papel integrador para enfrentar os desafios dessa fase, podendo ainda, a partir dessa relação entre adolescente e cuidador, ocorrerem novas reformulações sobre a organização primária do apego. Importante ressaltar, que o relacionamento com os cuidadores pode ser contingente de todas as ansiedades provenientes dessas modificações, ou ser um fator de complicação para o desenvolvimento dessas mudanças (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1988).

Outro ponto importante que tem sido discutido nas pesquisas sobre apego apartir da meia infância diz respeito às diferenças de apego parental entre meninos e meninas. Rubin et al. (2004) sugerem que meninos adolescentes avaliam o apego ao pai como mais seguro do que meninas. Por outro lado, outros pesquisadores sugerem que não apenas os meninos são mais vinculados ao pai do que as meninas, como também as meninas são mais vinculadas à mãe do que os meninos (Diener, Russell, Behunin, & Wong, 2008). Esta hipótese de identidade de gênero no vínculo de apego (“*same-sex linkage hipotesis*”) foi proposta originalmente por Cassidy (1990).

Hellenthal (2006) em seu estudo que buscou comparar as diferenças de apego percebido pelas crianças (9 a 13 anos) em relação ao pai e a mãe encontrou diferenças apenas quando analisou o gênero separadamente. Especificamente, a vinculação com o pai provou ser significativamente e negativamente relacionado ao comportamento antissocial e infrações disciplinares para as meninas. Além disso, houve uma correlação negativa entre o apego pai e sentimentos de angústia para as meninas, mas não para os meninos. Em geral, estes resultados sugerem que o gênero desempenha um papel em como relações de apego influenciam o ajustamento dos adolescentes. Isso também indica que os pais podem ser particularmente influentes no funcionamento comportamental entre as meninas. Segundo a autora, essa relação pode existir porque o pai demonstra mais afetividade com as meninas, e comportamentos mais disciplinares com os meninos.

Embora no estudo de Hellenthal (2006) só foram encontradas correlações significativas entre apego paterno e comportamentos externalizantes em meninas, pesquisas anteriores sugerem que o apego paterno também se mostra relacionado com menos comportamentos de externalização entre os meninos (Lieberman et al, 1999; Rubin et al, 2004). Uma possível explicação para o resultado do estudo de Hellenthal (2006) é fornecido pela própria autora. Segundo ela a amostra estudada em sua pesquisa é de classe média, enquanto que o estudo realizado por Lieberman, Doyle e Markiewicz (1999) e Rubin et al., (2004) é composto por amostras do subúrbio de Montreal e em populações rurais, ou seja, as diferenças socioeconômicas parecem influenciar no apego entre pai e suas filhas e filhos.

No entanto, Hellenthal (2006) também encontrou relação entre apego materno e todos os relatos de medidas de ajustamento das crianças (independentemente do gênero), mas especificamente, a

vinculação materna se correlacionou positivamente com sentimentos positivos de si mesmo, menos relatos de comportamento antissocial do que era com o apego paterno para ambos os filhos (meninas e meninas).

De fato, estudiosos têm sugerido que, independente de serem meninos ou meninas, as crianças tendem a ser mais apegadas às mães do que aos pais (Prado & Vieira, 2004; Both-Laforce et al., 2006). Isso deve-se principalmente porque, em geral, as mães e pais se relacionam diferentemente com seus filhos (meninos e meninas) ao longo do desenvolvimento (Parke, 1995). Bowlby (1969/1993), em sua teoria seminal, já propunha que as mães seriam as principais figuras de apego, uma vez que, na maioria das culturas, são as cuidadoras primárias. Em linha com essa perspectiva, Prado e Vieira (2004), defendem que os processos de gestação, parto e amamentação, levam à mãe a ocupar uma posição diferenciada de obter respostas interativas positivas com o bebê, fato que explicaria o vínculo mais forte do filho e filha em relação às mães. Outro fator importante deve-se ao fato que, em média, os pais (homem) gastam menos tempo com seus filhos (meninas e meninos), e a maior parte desse tempo gasto é com atividades lúdicas que principalmente envolvem brincadeiras motoras e jogos físicos (Parke, 1995; Cordazzo & Vieira, 2008). Já as mães, se dedicam mais aos cuidados básicos (por exemplo, alimentação, vestir, dormir). Além disso, as atividades lúdicas entre mãe-bebê é geralmente caracterizada por leitura e outras atividades menos físicas (por exemplo, brinquedos para estimular cognitivamente) (Parke, 1995). Entre os adolescentes, as diferenças e semelhantes têm sido identificados (Holmbeck, Paikoff, & Brooks-Gunn, 1995). O relacionamento entre pai e filho adolescente são tradicionalmente focadas em atividades de lazer e de prestação de conselhos práticos (Holmbeck et al., 1995). A relação pai e filha adolescente é geralmente guiada pelo cuidado e conselhos direcionados para a proteção. Neste sentido, o pai vai desempenhar um papel de apego diferenciado em comparação a mãe, no entanto, não pode ser considerado menos importante (Nunes et al., 2007; Manfroi et al., 2010).

Além das diferenças de gênero, pesquisadores têm demonstrado diferenças da idade na avaliação do apego parental. Laible, Carlo e Raffaelli (2000) encontraram diferenças significativas entre uma amostra de crianças que cursavam o ensino fundamental e médio. As crianças mais jovens relataram níveis mais altos de apego que os mais velhos. No entanto, apesar de ocorrer uma estabilidade dos padrões de apego na infância, durante a adolescência, os comportamentos de

ligação parental diferem (Bowlby, 1988). A diferença encontra-se na função que o apego fornece a cada faixa etária do desenvolvimento da criança. Durante a infância, a base segura fornece suporte para a criança porque ela está ganhando independência física, e na adolescência o apego fornece apoio em relação ao seu desenvolvimento e independência cognitiva e emocional (Allen et al., 2003).

Em suma, de acordo com a Teoria do Apego, os laços afetivos que vinculam a mãe (ou cuidador) ao bebê iniciam-se com o nascimento e prolongam-se por toda a vida. Nos primeiros anos de vida, os padrões de apego têm por função principal garantir a sobrevivência do bebê. Já durante a infância há uma necessidade maior de suporte para garantir a independência. E na adolescência, o apego fornece condições para o desenvolvimento tanto cognitivo como emocional. Neste sentido, os pais servem como uma base segura para seus filhos, em qualquer idade (Bowlby, 1988). Ainda, cada cuidador estabelece relações diferentes um do outro, mas igualmente importantes para o desenvolvimento da criança. Além disso, cada novo estágio do desenvolvimento prepara o estágio seguinte, ou seja, uma boa qualidade de apego com os pais tende a auxiliar no desenvolvimento das relações extrafamiliares, com os pares e amigos, por exemplo, como exemplificado abaixo.

3.1.1. Vínculo de Apego e Qualidade das Amizades

Ainda que o presente estudo pretenda investigar as contribuições da qualidade do vínculo de apego e da qualidade da amizade na predição da autopercepção, optou-se por investigar também as relações entre as duas variáveis (apego e qualidade da amizade), por duas razões: Primeiro, há um corpo robusto de literatura internacional que relaciona essas duas variáveis, e, segundo, pretende-se descartar a hipótese de multicolinearidade (intercorrelação alta entre as variáveis independentes), uma vez que essa é uma condição necessária para que se possa dar prosseguimento às análises de predição.

O elo teórico que liga a qualidade do apego à qualidade da amizade tem como base a ideia de que o vínculo de apego que a criança desenvolve com seus cuidadores possibilita a construção de modelos de funcionamento do *self* e das figuras de apego que servirão como base para novos relacionamentos (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969/1993). De acordo com Bowlby (1969/1993), na medida em que as crianças continuam a interagir com seus cuidadores primários, desenvolvem

modelos internos de funcionamento, ou seja, representações cognitivas de si mesmas e de outras pessoas, utilizadas para interpretar eventos e formar novas relações no futuro, como exemplo, as relações com os pares e as escolhas das amizades, assim, os modelos de apego construídos na infância orientam e afetam as relações sociais durante toda a infância, adolescência e vida adulta. Dessa forma, de acordo com a teoria do apego, seria de esperar que a confiança e intimidade que caracterizam relações entre pais e filhos produzam um modelo internalizado de expectativas de relacionamento que afeta a qualidade das relações com os amigos.

Se, em teoria, as relações precoces de apego orientam as interações e relações sociais futuras, parece lógico propor que haja correlação entre qualidade do vínculo de apego da criança e qualidade de suas relações com os pares. A esse respeito, segundo alguns pesquisadores (Booth, Rubin, Rose-Krasnor, & Burgess, 2004) as evidências empíricas indicam uma forte ligação entre qualidade de apego e qualidade das relações de amizade na infância (Rubin et al., 2004). A exemplo, Schneider et al., (2001), em seu estudo de meta-análise, descobriram um tamanho de efeito maior que liga apego seguro com pais à qualidade da amizade em crianças, do que aquele que liga relacionamentos com pares, de forma mais geral. Da mesma forma, Park e Waters (1989) descobriram que o apego seguro entre criança e mãe foi preditivo para a criança estabelecer relações de apego seguro também com seus pares, mostrando-se mais harmoniosos em seus relacionamentos.

Franco e Levitt (1998), por exemplo, buscaram examinar a relação entre apoio social à criança no contexto da família e da qualidade das amizades das crianças fora da família, e seu impacto sobre a autoestima. A pesquisa, que foi realizada com 185 crianças de quinta série (africanos, americanos, europeus-americanos, hispânicos e norte-americanas), mostrou que em todos os grupos étnicos, apoio familiar foi preditivo de qualidade da amizade e ambas, apoio à família e qualidade da amizade, estiveram associadas com a autoestima.

No mesmo sentido Kerns, Klepac e Cole (1996) em seu estudo, encontraram uma associação positiva entre apego seguro mãe-filho e maior sentimento de satisfação correspondido pelos pares e amigos. Além disso, os autores encontraram uma associação negativa entre apego materno e relatos de solidão em crianças. Lieberman et al., (1999) empregando a Escala de Segurança de Kerns et al., (1996), investigaram

uma amostra de crianças com idades entre 9 e 14 anos e descobriram que qualidade positiva da amizade (por exemplo, sentimentos de proximidade com um amigo e sentimentos de segurança em um relacionamento) esteve significativamente relacionada com relatos de apego seguro entre a criança e seu pai. Além disso, eles relataram que o apego seguro esteve relacionado a menores níveis de conflito nas amizades. Em outro estudo, Schneider, et al. (2001) concordaram que há, de fato, uma relação entre qualidade do apego entre a criança e o pai com o ajustamento social. No mesmo estudo, os autores relataram uma relação significativa entre apego seguro paterno e relações positivas com os pares.

De fato, essas evidências indicam que o apego parental se mostra bastante presente nas relações extrafamiliares que as crianças estabelecem, principalmente na escolha dos amigos, ou seja, se o apego positivo foi estabelecido entre a criança e seus pais, é mais provável que ela também estabeleça relações positivas de amizade. A qualidade da amizade tem sido associada a diferentes níveis de desenvolvimento da criança, sendo, inclusive, considerada fator de proteção (Rubin et al., 2004; Garcia, 2005). As relações de amizade e suas implicações para o desenvolvimento da criança, serão discutidas abaixo.

3.2. AMIZADE

As transformações da sociedade contemporânea ocidental têm exposto as crianças cada vez mais cedo e mais intensamente ao contato com os pares, fora da família. De acordo com Garcia (2005b), a saída das crianças mais cedo do ambiente familiar e o seu contato com outros relacionamentos extrafamiliares deve-se principalmente por fatores como a escolarização mais precoce, a urbanização e a redução da família. No entanto, é no contexto da escolarização que as crianças têm a oportunidade para formar suas amizades. A rede de amigos representa apenas uma parte do mundo social da criança. Contudo, as amizades interferem diretamente no desenvolvimento da criança, juntamente com outros aspectos (variáveis biográficas de personalidade e comportamentais, relações familiares, outras relações extrafamiliares e a cultura) e contribuem para o desenvolvimento da sua autopercepção. Portanto, pelo papel de destaque que as relações de amizade assumem na vida das crianças, principalmente na pré-adolescência, devido às grandes mudanças biológicas e sociais que ocorrem nesse período,

torna-se imprescindível estudar a função que a qualidade das amizades percebida dentro do contexto escolar exerce na formação da autopercepção das crianças.

Uma distinção útil foi feita por Schaeffer (2000) entre os dois tipos de relacionamentos, chamados pelo autor de vertical e horizontal, sendo que cada um deles contribui com algo exclusivamente essencial para o desenvolvimento da criança e ambos devem ser experimentados por ela. De acordo com o autor, relações verticais são aquelas formadas pela criança com um indivíduo que possua maior conhecimento e influência sobre ela e, portanto, deve envolver alguém mais velho como os pais (pai e mãe) ou professor. A principal função dos relacionamentos verticais é prover à criança de segurança e proteção, como ilustrado pelo apego. Eles também permitem que as crianças adquiram conhecimentos e competências, como é percebido pela relação professor-criança. Por outro lado, as relações horizontais, são formadas por indivíduos que têm o mesmo status social da criança, eles são igualitários na natureza e as interações em que se baseiam são recíprocas e não complementares. Os papéis podem ser invertidos entre os parceiros, mas as habilidades são semelhantes. No entanto, a função de relações horizontais é dar às crianças a oportunidade de aprender aquelas habilidades que podem ser adquiridas somente entre os iguais como os que envolvem cooperação e competição, e a experiência em interagir com seus pares no intuito de cumprir certas funções únicas que não podem ser cumprida pelas relações verticais. Dessa forma, as experiências que as crianças têm com os seus pares são outro aspecto importante no desenvolvimento social e emocional das crianças (Newcomb & Bagwell, 1995; Berndt, 2002). Por meio de interações com os pares, as crianças desenvolvem uma ampla gama de comportamentos, habilidades e experiências que irão afetar a sua adaptação.

É importante salientar que diferentes tarefas do desenvolvimento são importantes para estabelecer os relacionamentos com pares em diferentes fases do ciclo vital. Isso quer dizer que as principais tarefas do desenvolvimento dos relacionamentos com pares podem mudar ao longo dos anos da infância (Cole & Cole, 2003). Segundo os autores, a infância pode ser dividida em três períodos: a primeira infância (2 aos 7 anos), segunda infância (8 aos 12 anos), e a entrada na adolescência (13 aos 19 anos).

A principal tarefa de desenvolvimento durante a primeira infância é iniciar relacionamentos com os colegas (Gottman & Mettetal, 1986; Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005). Isso envolve principalmente a manutenção e coordenação de interações com os pares individuais, a seleção de parceiros para jogar, e participar com sucesso em atividades de grupo. Cole e Cole (2003) relatam que, na primeira infância, o enfoque das amizades se dá principalmente pela brincadeira do faz-de-conta, ou seja, as descrições das crianças pequenas sobre suas amizades reais e sobre suas crenças a respeito da amizade, em geral, revelam que elas descrevem seus amigos como um bom companheiro, o que as auxilia atingir um alto nível de coordenação, o que determina mais divertimento, mais solidariedade e melhor humor. Nessa idade, as crianças definem um amigo como alguém que pode brincar e jogar (Garcia, 2005b). As crianças jogam de maneira mais coordenada com os amigos do que os não-amigos (Howes, 1988) e mostram mais probabilidade de manter a harmonia no jogo com os amigos do que com os não-amigos (Kerns et al., 1996).

Quando a criança entra na segunda infância, mudanças são percebidas nas questões centrais das tarefas de desenvolvimento, tornando-se mais complexas, isto porque, ela precisa coordenar a amizade com o funcionamento do grupo de pares. Ao mesmo tempo, o grupos de pares tornam-se mais estáveis e organizados e as crianças buscam um lugar na rede de relacionamentos (Gottman & Mettetal, 1986). Outro importante fator diz respeito às características da amizade nessa faixa etária. Eles se apresentam como mais duradouras e específicas, caracterizando-se principalmente pela lealdade, apoio e proximidade (Sullivan, 1953; Sroufe et al., 2005). Além disso, a aceitação social e fazer parte de um grupo também fazem parte das necessidades das crianças nesta faixa etária do desenvolvimento. Nesse período, as crianças já conseguem reconhecer e identificar os diferentes *status* e a hierarquização dos papéis dentro dos grupos de amigos. Com isso, as crianças passam a ficar mais preocupadas com a possibilidade de virem a ser rejeitadas por outras crianças (Cole & Cole, 2003). Assim, na segunda infância, o enfoque da amizade muda consideravelmente. As amizades de crianças mais velhas e adolescentes incluem lealdade, confiança e intimidade, requerem interesses comuns e comprometimento, tanto para manter os amigos como para formar novas amizades (Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996).

Com a entrada na adolescência, os pares, juntamente com os pais, são uma importante fonte de suporte emocional (Kerns, Contreras, & Neal-Barnett, 2000). Nessa fase do desenvolvimento, é possível perceber uma mudança importante na amizade, o aumento na intimidade (Gottman & Mettetal, 1986; Berndt et al., 1999). Evidências para esta afirmação são apresentadas por Hartup (1983), em seu estudo, no qual os adolescentes, ao serem convidados para definir um amigo, eram mais propensos a incluir a intimidade, a compreensão e a lealdade do que em idades anteriores. Outro aspecto importante, foi observado quando crianças (segunda infância) e adolescentes foram convidados para responder perguntas sobre a amizade; as respostas mostraram que houve um aumento nos comentários sobre o compartilhar de pensamentos e sentimentos íntimos com os amigos, e também um aumento no conhecimento íntimo de um amigo nos adolescentes se comparados às crianças menores (Berndt et al., 1999). Em resumo, a principal diferença das relações entre pares na primeira infância, na segunda e entrada na adolescência é uma progressão que vai de interações coordenadas e sustentadas com os seus pares na primeira infância a uma maior preocupação com a amizade e participação no grupo de pares na meia infância, até o aumento da intimidade, compreensão e lealdade na adolescência (Sullivan, 1953).

Outro aspecto também importante discutido na literatura, refere-se aos fenômenos diferenciados envolvidos nas relações das crianças com seus pares, dentro de cada faixa etária do desenvolvimento. Por exemplo, de acordo com Kerns et al., (1996), a capacidade que a criança possui de responder às questões relativas a amizade, pode ser estudada como uma dimensão (da amizade) nos três períodos do desenvolvimento (primeira infância, segunda infância e adolescência). Outras dimensões da amizade, tais como interações coordenadas e intimidade, são mais salientes em determinadas idades e devem ser investigadas na segunda infância para a entrada na adolescência (Kerns et al., 1996). Assim, aspectos relacionados às associações entre qualidade do vínculo de apego e qualidade das relações entre pares podem mudar ao longo dos anos da infância, e os efeitos podem ser mais fortes quando as principais tarefas de desenvolvimento das relações entre pares são investigados (Kerns et al., 1996; Sroufe et al., 1999). Por exemplo, estudos que investigam apego e qualidade da amizade podem ser mais relevantes na meia infância (Kerns, 1994; Booth-LaForce et. al., 2006) devido à

necessidade da criança em relacionamentos que ofereçam suporte emocional e comportamental.

A literatura ainda traz diferenças entre ser aceito pelos colegas e ter um amigo. Cada uma destas condições são investigadas como fenômenos diferentes para o ajustamento da criança, na medida em que têm implicações específicas para o seu sentimento de solidão e de insatisfação social. Segundo Garcia (2005a, 2005b), muitas crianças com baixo índice de aceitação têm um melhor amigo e estão satisfeitas com esta amizade (mesmo sendo de qualidade inferior). Rubin et al. (2005) descrevem que todas as crianças possuem pelo menos um amigo, sendo que a diferença pode estar na rede e nas características de amizade estabelecida entre eles (Garcia & Pereira, 2008). Por exemplo, as redes de amigos recíprocos de crianças não populares são menores (Rubin et al., 2004).

Finalmente, a amizade pode ser definida de diferentes maneiras por diferentes autores. Fehr (1996) conceitua a amizade como sendo um relacionamento pessoal e voluntário, no qual as duas partes gostam e buscam a companhia uma da outra e que propicia intimidade e ajuda. Nessa definição, é possível identificar aspectos sociais (companheirismo), instrumentais (ajuda, trocas) e afetivos (intimidade, apreço mútuo), como fundamentais para as amizades. Também no estudo das amizades, Mendelson e Aboud (1999) identificaram seis funções conceitualmente distintas da amizade: companheirismo; ajuda/autovalidação; intimidade; aliança/confiável; e segurança emocional. Garcia (2005b), por sua vez, destaca algumas dimensões investigadas nas amizades na infância, como similaridade, simetria, cooperação, apoio social, competição, conflito e agressividade. Segundo Rubin, et al. (2005), a amizade reflete a presença de uma estreita e mútua relação diádica voluntária e bilateral. A amizade inclui características que a define como um sentimento de reciprocidade da igualdade percebida entre os indivíduos. As amizades podem diferir umas das outras em muitos aspectos. Estes incluem a presença de uma amizade, o número de amizades, e a qualidade das amizades das crianças (Bukowski, Hoza, & Boivin 1994).

Com base nas definições anteriormente citadas é possível perceber, que independentemente das distinções realizadas pelos autores sobre a amizade, os pesquisadores geralmente concordam que as amizades incluem reciprocidade (consideram-se amigas as crianças que se nomeiem reciprocamente como tais); gostar (ou seja, o desejo de

passar tempo com o outro); e afeto/divertir (ou seja, companheirismo) (Bukowski et al., 1996).

No entanto, embora seja preferível uma definição de amizade que se aplique a todo amigo, de qualquer cultura ou época, as concepções e interações entre amigos variam conforme idade, sexo, estado civil, religião, *status* profissional, escolaridade, etnia e raça (Fehr, 1996; Mendelson & Aboud, 1999; Garcia, 2005b; Rubin, et al., 2005). Em relação à similaridade entre duas crianças, elas tendem a escolher amigos que se assemelham a elas em características demográficas (como idade, raça e sexo), no *status* sociométrico, e geralmente têm o mesmo nível de habilidade geral em várias atividades, como exemplo, no comportamento agressivo e desempenho acadêmico, as quais servem de base para essa forma de relacionamento (Rubin, 1986; Kupersmidt, DeRosier & Patterson, 1995; Garcia, 2005b).

Em um estudo de meta-análise, realizado por Newcomb e Bagwell (1995), comparando amigos e não amigos, os autores concluíram que os amigos se envolvem mais frequentemente em interações positivas (incluindo conversar e cooperar) e demonstram mais afeto positivo que não amigos. Os autores consideram que esses comportamentos se deem possivelmente em virtude da maior proximidade, interesse e preocupação mútua entre amigos. Outra explicação é devido a maior similaridade encontrada entre as crianças. Como elas geralmente escolhem amigos do mesmo gênero, idade e *status* social, a tendência é que ocorra uma maior semelhança em relação ao comportamento, e com isso, menor probabilidade de exercer dominância sobre o outro, configurando uma relação horizontal (Schaeffer, 2002). Embora amigos também entrem em conflito tal quais os não amigos, parece que os amigos esforçam-se mais para resolvê-los. Esse também foi um resultado encontrado no estudo realizado por Kerns et al. (1996), os autores descrevem que os amigos parecem brigar com mais intensidade se comparados aos não amigos. No entanto, embora conflitos ocorram frequentemente dentro das amizades, estes são resolvidos por amigos de maneira a aumentar a probabilidade de continuação do relacionamento (Garcia, 2005).

De modo geral, as investigações conduzidas sobre a amizade na infância têm relatado o impacto dos relacionamentos de pares sobre o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e afetivas na infância (Gottman, 1983; Rubin, 1986; Eckerman, Davis, & Didow, 1989). Esses estudos sobre amizade destacam contextos promotores de

competência social (Howes, 1988), de adaptação e desempenho escolares (Ladd & Price, 1987; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997) e de bem-estar infantil (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997). Neste estudo, será investigada a percepção da qualidade da amizade (contexto escolar) e o impacto desta na autopercepção das crianças. A definição e os diferentes domínios da autopercepção serão apresentados a seguir.

3.3. AUTOPERCEPÇÃO

Na literatura é possível encontrar divergências acerca do tema autopercepção. Uma delas diz respeito à multiplicidade de termos e suas definições teóricas que designam a autopercepção (por exemplo, autoestima, autorepresentação, autoconceito, autocompetência, autovalia, autoavaliação, autopercepção, autorepresentação, autoimagem, dentre outros). Todavia, existe um consenso entre os teóricos, de que o “eu” é um constructo complexo (Harter, 1999). Assim, algumas diferenciações se fazem necessárias.

O autoconceito é compreendido por Oliveira (1994) como uma atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe. O mesmo autor define a autoimagem como um sinônimo de autoconceito, que possui uma ênfase no aspecto social, enquanto a autoestima é definida como uma atitude global valorativa do indivíduo com relação a si mesmo.

Por outro lado, segundo Harter (1999), os termos autorrepresentação, autopercepção e autodescrição podem ser usados como sinônimos e se referem aos atributos e características que cada indivíduo usa para se descrever através da linguagem verbal, podendo ou não possuir uma valência. Entretanto, o termo autoavaliação tem sido usado sempre que uma conotação positiva ou negativa estiver caracterizada, ou seja, quando houver um julgamento, tornando um atributo favorável ou desfavorável. Assim, as autoavaliações globais podem ser nomeadas como autoestima ou autovalia. É importante notar, porém, que dados sobre a autoestima são colhidos através de informações diretas sobre o valor atribuído pelo sujeito a si mesmo como pessoa, e não através da soma das autopercepções em diferentes domínios (Harter & Chao, 1992; Harter, 1999).

Para discutir os resultados obtidos nesta pesquisa, optou-se apenas pelo conceito relativo à autopercepção, definido por Harter (1999) como os atributos e características que cada indivíduo usa para se

descrever através da linguagem verbal, podendo ou não possuir uma valência. Nesse aspecto, Harter (1999) destaca a importância dos processos de linguagem na construção do indivíduo e defende que ele se constrói, essencialmente, na interação social, com base nas experiências vividas pelas crianças com os outros significativos (como os pais, pares, professores, dentre outros), resultando da interiorização ao longo do tempo. Portanto, para Harter (1999), as figuras de vinculação assumem um papel essencial no processo de formação da autopercepção, na medida em que ela se desenvolve em função da disponibilidade e da qualidade das relações afetivas no contexto da interação, ainda na primeira fase do desenvolvimento infantil (Harter, 1999; Cole & Cole, 2003; Peixoto, 2004).

A partir do início da adolescência, as autopercepções tornam-se gradativamente centradas nos distintos relacionamentos interpessoais. Nessa fase, os adolescentes geralmente começam a perceber seu valor próprio de uma maneira diferente em vários contextos relacionais (pais, professores, pares de gênero diferente). Pensando nesses contextos e na importância que eles exercem na formação da autopercepção, Harter, Waters e Whitesell (1998) cunharam o termo autovalorização relacional. Os autores defendem a ideia de que a autopercepção não depende apenas da maneira como os outros avaliam o sujeito, mas também de como este escolhe ser avaliado, ou seja, tipos de relacionamentos e aspectos da autopercepção relacional que são consideradas centrais ou mais importantes. Dessa maneira, a depender das relações familiares a autopercepção terá uma atribuição positiva ou negativa.

Dessa forma, dada a importância das figuras significativas na construção do indivíduo, entende-se que quando as trocas das experiências infantis, com a figura de vinculação, são marcadas pela sensibilidade, responsividade e acessibilidade, a criança constrói, provavelmente, um modelo dessa figura como acessível e responsiva, e desenvolve um modelo de “eu” correspondente, como valorizado ou merecedor de afeto e cuidados. Se, pelo contrário, as experiências da criança forem sistematicamente caracterizadas por trocas frustrantes, envolvendo insensibilidade, rejeição, negligência ou agressividade, provavelmente irá construir modelos internos negativos da figura de vinculação e do *eu* (Tabone & Messina, 2010). Como mostra Bowlby (1969/1993), essas diferenças ao nível cognitivo/afetivo vivenciadas frente ao comportamento materno conduzem, assim, a diferentes

respostas por parte da criança, quer em situações de separação ou de estresse, como de exploração do meio.

Assim como a construção do “eu” é fundamentada com base nas relações que cada criança experiência em distintas fases do seu desenvolvimento, a autopercepção também segue o mesmo princípio, ou seja, a forma como o indivíduo se autodescreve nos seus diferentes domínios, depende das suas relações sociais e da idade em que ele se encontra. À medida que o “eu” vai evoluindo com o decorrer da idade, também a autopercepção vai sofrendo transformações provocadas não só pelas interações com o meio ambiente que envolve a criança, mas também pelo seu próprio desenvolvimento biológico característico da fase de desenvolvimento. Assim, a percepção da competência do “eu” está relacionada tanto com fatores ambientais (atitudes e comportamentos parentais, percepção e *feedback* dos professores e dos pares, dentre outros), como com fatores internos da personalidade da criança (Sánchez & Escribano, 1999). Ou seja, o “eu” e o desenvolvimento social estão intimamente interconectados.

São as características específicas em cada fase do desenvolvimento que justificam a elaboração de diversas escalas de autopercepção para cada estágio da vida do indivíduo e a escolha dos domínios que farão parte de cada uma delas. Crianças na primeira infância tendem a se descreverem de maneira concreta através de características observáveis, como atributos físicos, quantidade de brinquedos que possuem e comportamentos emitidos por elas. Crianças na pré-adolescência já são capazes de diferenciar suas habilidades nos diversos domínios (acadêmico, social, físico, atlético, dentre outros), por meio da comparação com seus pares, em termos de construtos baseados em suas características: esperto, honesto, amigo ou tímido, dentre outros. Na adolescência, pela aquisição do pensamento mais abstrato, a introspecção e a maior capacidade de reflexão fazem com que a capacidade de se autorrepresentar seja baseada em pensamentos, emoções, atitudes e motivações (Harter, 1999).

A partir destes pressupostos, a autopercepção deve ser perspectivada fundamentalmente como um constructo psicológico complexo e multidimensional, que espelha as percepções do sujeito do grau em que ele é, ou não, competente em diversos domínios, caracterizado pela independência uns dos outros. No entanto, a aceitação do caráter multidimensional da autopercepção não põe em causa o reconhecimento da possibilidade de os indivíduos fazerem uma

avaliação global de si própria, dependente da síntese pessoal das suas experiências nos vários domínios da existência. Portanto, a autopercepção global representa um sentimento de valor pessoal que não se resume à soma objetiva das partes, exigindo a elaboração de uma síntese do valor pessoal global a partir dos vários domínios do autopercepção (Faria & Fontaine, 1992).

Em relação aos diferentes domínios da autopercepção, Harter (1982/1999) desenvolveu um modelo hierárquico utilizado para avaliar a autopercepção em crianças. A autora propõe cinco domínios diferentes de análise: competência acadêmica; aceitação social; aparência física; capacidade atlética; e, conduta comportamental. A competência acadêmica avalia a percepção da criança em relação à sua competência diante das demandas escolares, ou seja, como é seu desempenho na sala de aula e o quão inteligente ele julga ser. A aceitação social investiga o grau com que a criança é aceita por seus pares, o quanto se sente popular, a quantidade de amigos e a facilidade para se relacionar. A aparência física, por sua vez, investiga a maneira como a criança se descreve a partir dos seus atributos físicos (altura, peso, etc). Já, a capacidade atlética descreve a percepção da criança acerca de suas habilidades para os esportes, ou seja, sentimento de quão bom é seu desempenho em esportes e atividades atléticas e por fim, a conduta comportamental descreve a maneira como a criança avalia seus comportamentos no grupo social.

Por incorporar um componente cognitivo, a autopercepção está condicionada a habilidades e limitações cognitivas de cada período do desenvolvimento que vão servir de suporte para a maneira como a criança se percebe. Ramires (2003) ressalta a importância da cognição social na formação do modelo de funcionamento interno. A perspectiva da cognição social reconhece a criança como ativa e interativa em seu mundo, atribuindo a ela um papel construtivo no seu desenvolvimento. Assim, a criança possui um papel pensante no mundo das pessoas, do qual inclui o pensar sobre o que as pessoas deveriam fazer, como elas se sentem e a forma como elas pensam a respeito dos outros. Nesse aspecto, para uma discussão mais consistente do fenômeno da autopercepção na fase da pré-adolescência, de particular interesse para esta pesquisa, torna-se fundamental descrever as principais características do indivíduo nesta fase, em termos dos domínios do desenvolvimento, cognitivo, social e afetivo.

Erikson (1976) aborda a grande importância dos anos iniciais para o desenvolvimento, porém, não deu ênfase à centralização dos instintos e impulsos, focalizando, em seu lugar, o surgimento gradativo de um senso de identidade que ocorre pela interação do sujeito com seu meio ambiente. Pensando o indivíduo como um sujeito constituído por fatores ambientais e biológicos, a perspectiva de Erikson (1976) fornece subsídios importantes para o entendimento das características do desenvolvimento do período compreendido entre os 10 e 12 anos, etapa do desenvolvimento das crianças participantes deste estudo.

Erikson (1976) organizou sua teoria com base em etapas do desenvolvimento, no entanto, seu foco principal foi nas relações sociais, o que denominou de fases de estágios psicossociais do desenvolvimento. Para o autor, construir uma identidade implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir na vida. A identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido. A formação da identidade, acrescenta o autor, engloba todas as etapas do ciclo de vida, desde a infância até a velhice, e recebe a influência de fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade); de fatores interpessoais (identificações com outras pessoas); e, de fatores culturais (valores sociais que uma pessoa está exposta, tanto global quanto comunitários). Esse sentimento de ter uma identidade pessoal dá-se de duas formas: a primeira consiste em se perceber como sendo o mesmo e contínuo no tempo e no espaço; e, a segunda, em perceber que os outros reconhecem essa semelhança e continuidade. Importante ressaltar que a partir da concepção do autor, o que se constrói na infância em termos de personalidade não é totalmente fixo, mas pode ser parcialmente modificado por experiências posteriores (Erikson & Erikson, 1998). Esse fato torna-se relevante a medida que a criança estabelece seus primeiros vínculos no ambiente familiar, mas mais tarde, as relações extrafamiliares também serão importantes para a formação desse indivíduo.

Embora um estágio possa predominar em determinado momento, o desenvolvimento é contínuo e o indivíduo pode ter problemas residuais levados de um estágio para outro; ou ainda, sob forte estresse ou pressão, o indivíduo pode regredir a um estágio anterior, no todo ou em parte. Apesar disso, Erickson define limites de tempo, que representam aproximações do que se espera para o desenvolvimento

satisfatório, e assim, definiu os estágios psicossociais em oito fases, das quais, optou-se nesse estudo descrever apenas o quinto estágio, correspondente ao início da pré-adolescência, que consiste na etapa evolutiva que foi delineada para investigação dos participantes.

O estágio que corresponde ao período a partir dos 11 anos até aproximadamente o final da adolescência foi definido por Erikson como *Identidade versus Difusão de Papéis*. Nesse período, desenvolver o senso de identidade é a principal tarefa da criança, que coincide com a puberdade e a adolescência. A identidade é um conjunto de características que definem quem é o indivíduo e suas aspirações. Modelos parentais saudáveis facilitam a identificação e formação do processo de construção da identidade. A identidade também está relacionada com ter um senso de solidariedade com as ideias e valores de um grupo social. O adolescente encontra-se em uma moratória psicossocial entre a infância e a idade adulta, na qual vários papéis são testados, podendo apresentar diversos “falsos começos” antes de se decidir quanto à ocupação ou profissão, por exemplo (Erikson, 1976).

Além do período do desenvolvimento que a criança se encontra, existem outras variáveis que parecem exercer influência na autopercepção. O gênero é uma das variáveis mais estudadas quando se investiga a autopercepção. Muitas das diferenças existentes têm muito a ver com as expectativas relacionadas com a família, com a escola e com a sociedade em geral (Veiga, 1990). Por conta disso, os meninos tendem a apresentar uma autopercepção mais elevada nos aspectos da aparência física, e as meninas tendem a apresentar uma elevada autopercepção em áreas da competência social (Harter, 1982/1999). De acordo com Fontaine, Campos e Musitu (1992), as meninas são tradicionalmente percebidas como mais competentes socialmente no que se refere à expressividade, aceitação dos outros e verbalização de sentimentos. Enquanto que, no domínio físico, os elevados padrões sociais de exigência em relação ao corpo e os ideais de beleza feminina, levam as meninas a subestimar a sua aparência e competência física e a evidenciar resultados inferiores quando comparadas com os meninos.

A exemplo das implicações da idade e do gênero na autopercepção, um estudo de Faria e Azevedo (2004), utilizando o instrumento *Self-Description III* (Marsh & O'Neill, 1984), buscou avaliar o autoconceito em estudantes do ensino fundamental de uma escola de Portugal. Os resultados indicam diferenças no autoconceito relacionadas a variáveis como idade, gênero, condições

socioeconômicas, dentre outras. Participaram da pesquisa 649 alunos do ensino secundário, com 12 anos de estudo (60,4% meninas). As crianças mais novas (até 16 anos de idade) apresentaram um autoconceito superior na *competência acadêmica*. Ao encontro deste resultado, Marsh (2002) afirma que há uma diminuição no autoconceito da competência acadêmica ao longo da pré-adolescência e há um aumento do mesmo no final da adolescência e início da idade adulta. Portanto, pode-se concluir que a idade fornece condições diferenciadas para o indivíduo na formação e desenvolvimento do autoconceito. As demandas de cada fase do desenvolvimento é que criam as necessidades e condições para essas mudanças. É de se esperar que a partir da segunda infância, a criança possua mais condições cognitivas para avaliar suas competências acadêmicas, somando-se a isso, as exigências escolares e as comparações entre pares contribuem para essa nova configuração. No mesmo estudo Faria e Azevedo (2004), descreve que as meninas se percebem como mais competentes academicamente do que os meninos, contrariando outros resultados de pesquisa que apontam os meninos com maiores escores nessa dimensão (Veiga, 1990). Ainda, os meninos mostram maior *autoconceito global*, o que corrobora com as observações de outros autores (Harter, 1982; Marsh & O'Neill, 1984), evidenciando que eles se valorizam e se aceitam melhor em termos globais. Tais resultados também se mostram associados a níveis socioeconômicos mais elevados, ou seja, quanto melhor as condições socioeconômicas mais elevadas os índices de percepção da *competência acadêmica* e *autoconceito global*. Faria e Azevedo (2004) concluem, a partir dos dados de sua pesquisa, que as diferenças observadas favoreceram, em geral, os alunos mais novos, de classes culturais elevadas, que nunca reprovaram e que participaram de ações de orientação vocacional. As diferenças em função do sexo apresentaram-se favoráveis às meninas no domínio acadêmico e aos meninos no domínio físico.

No mesmo sentido, ainda em relação ao gênero, outro estudo realizado em Portugal por Silva (2009) buscou, entre os seus objetivos, investigar as diferenças de gênero no autoconceito de 58 crianças com idade entre 8 e 12 anos. Os resultados obtidos levaram a concluir que os meninos se percebiam como mais competentes na área atlética se comparados com as meninas, e que estas se percebiam mais competentes do que os meninos nos aspectos comportamentais.

Enfim, a autopercepção pode ser definida, de maneira geral, como a representação mental de nós mesmos, baseada na experiência pessoal consciente. Sabemos quem somos o que nos caracteriza como indivíduos e nos diferenciamos dos outros (Oliva, Dias, & Reis, 2009). Como já discutido anteriormente, a qualidade do apego parental e a qualidade das amizades mostram-se associadas ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo durante o desenvolvimento da criança. Com o interesse de investigar a maneira como os fatores (qualidade do vínculo de apego parental e qualidade da amizade) predizem a autopercepção das crianças, nas duas próximas sessões serão apresentadas evidências empíricas das relações entre vínculo de apego e autopercepção, e posteriormente, qualidade da amizade e autopercepção.

3.3.1. Vínculo de Apego e Autopercepção

Segundo Peixoto (2004), estudos mostram evidências empíricas que a vinculação parental tem relação com a formação da autopercepção das crianças. De modo geral, pais que estabelecem uma relação de apego seguro com seus filhos, fornecem condições favoráveis para que eles desenvolvam uma representação de si também positiva (Bowlby, 1988). Estudos desta natureza são mais robustos com crianças menores, estabelecendo diretrizes que aprofundam a Teoria do Apego em fases iniciais e suas possíveis implicações no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Furman & Buhrmester, 1985; Wilkinson, 2004). Por outro lado, investigações com crianças a partir da segunda infância mostram-se escassas. Também, poucos estudos de predição têm incorporado em suas análises variáveis explicativas relativas ao vínculo de apego com o objetivo de investigar os seus efeitos independentes e aditivos na predição da autopercepção em seus diferentes domínios.

Vale lembrar que nenhum dos trabalhos que serão apresentados a seguir incluiu somente as variáveis apontadas, no presente estudo, como potenciais preditoras em suas análises preditivas, fato que tende a interferir nos resultados, uma vez que a análise de regressão é uma estatística multivariada, na qual a presença de uma variável afeta o funcionamento de todas as demais variáveis. No entanto, esses estudos servem de base para discutir os modelos que serão apresentados neste estudo. Um dos primeiros estudos que incluiu apego parental e autopercepção é o trabalho desenvolvido por Doyle e Markiewicz

(2005). Os autores realizaram uma investigação longitudinal dos padrões de apego dos pais e seus efeitos sobre o ajustamento entre adolescentes de 13 anos, comparando com os mesmos adolescentes quando tinham 15 anos de idade. Eles mediram a percepção dos adolescentes em vários domínios (por exemplo, sintomas depressivos, autoestima, e as notas escolares). Análises revelaram que a segurança do apego parental esteve relacionado com o ajustamento em relação aos níveis de problemas de internalização, autoestima e relatos de melhor rendimento escolar, dois anos depois (15 anos), ou seja, o apego seguro mostrou-se associado a diferentes dimensões do desenvolvimento durante a adolescência, sendo uma delas a forma como o indivíduo se avalia no seu rendimento escolar.

Em outro estudo, Alvarenga e Piccinini (2007) defendem que existe relação entre a qualidade do vínculo de apego estabelecido nos primeiros anos de vida, e a qualidade das práticas parentais exercidas nos anos subsequentes da infância. Assim, pais pouco responsivos aos seus bebês, também teriam dificuldades de serem contingentes e assertivos no processo de socialização de seus filhos mais tarde, empregando com maior frequência práticas coercitivas e pouco contingentes. Esse tipo de manejo, segundo Alvarenga e Piccinini (2007) reforçariam os comportamentos inadequados da criança, além de exigir dos pais, práticas progressivamente mais coercitivas e severas, configurando um padrão coercitivo de interação familiar. De acordo com os autores, padrões coercitivos de interação entre os pais e a criança, mostram-se relacionados aos problemas de externalização (agressividade) desta. A literatura tem demonstrado que os problemas de externalização, muitas vezes levam as crianças a formar a autopercepção negativa. Essas evidências trazidas por Alvarenga e Piccinini (2007), contribuem para a explicação empírica da importância da vinculação positiva diádica nos primeiros anos de vida e sua possível relação com as práticas educativas exercidas pelos pais no processo de socialização de seus filhos mais tarde, implicando em problemas de externalização e na autopercepção das crianças.

Seguindo a mesma direção Millán, Valenzuela e Vargas (1994) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar os comportamentos de risco associados à autoestima e à percepção da afetividade entre os adolescentes e seus pais. Participaram do estudo 948 adolescentes escolares de ambos os sexos de baixa renda. Entre as meninas, 19% declararam não se sentirem amadas pelos pais (pai e mãe) e entre os

meninos esta afirmativa foi encontrada em 9,8%. Além disso, mais de 30% das meninas classificaram sua relação com os pais como ruim e regular, e 18% dos meninos classificou como ruim e regular, mas em relação apenas a mãe. Análises estatísticas mostraram que a percepção de falta de afeto dos adolescentes com os seus pais estavam associadas à autopercepção geral negativa e a orientação para a violência era maior.

Outro aspecto importante associado à autopercepção das crianças é o suporte parental. Três formas de suporte integram a noção de suporte parental e são consideradas importantes para o desenvolvimento infantil, o suporte específico para realização escolar; suporte ao desenvolvimento e o suporte emocional. Dentre as três formas enunciadas, para esta discussão destaca-se o suporte emocional, que diz respeito ao clima emocional na família e se caracteriza por processos interpessoais com elevada coesão, ausência de hostilidade e uma relação afetiva apoiadora com a criança. Essas características favorecem o desenvolvimento, pela criança, de um senso de permanência e estabilidade de sua base afetiva, com efeito positivo na autopercepção. Seu oposto tem sido associado a transtornos emocionais e de comportamento na infância (Fieser, Wilder, & Bickham, 2000). Como exemplo, Connel, Spencer e Aber (1994) obtiveram resultados que indicam que o suporte emocional fornecido pelos pais mostra-se positivamente associado com a percepção de competência acadêmica, as relações com os pares e a motivação escolar.

Outro estudo mostra-se bastante elucidativo para a compreensão dos possíveis indicadores de qualidade de vínculo de apego sobre aspectos relacionados com a autopercepção infantil. Peixoto (2004) realizou um estudo no Brasil com 265 (143 meninas) adolescentes (entre 11 e os 19 anos) que frequentavam os 7º, 9º e 11º anos escolares. O objetivo do estudo foi investigar as relações entre a percepção da qualidade das dinâmicas relacionais estabelecidas na família, o autoconceito, a autoestima e o rendimento acadêmico. Os resultados mostraram que os adolescentes com uma percepção mais favorável do relacionamento familiar, apresentam autoconceitos nas dimensões aparência física, competência acadêmica e aceitação social mais elevado. Apesar da relação positiva existente entre a autopercepção e a qualidade do relacionamento familiar, os resultados ainda evidenciaram que essa relação se modifica no decurso da adolescência. Assim, essa associação é mais forte para os adolescentes que frequentam o 7º ano de escolaridade, que para aqueles que estão no 9º ano de escolaridade. Para este último a relação entre a percepção da qualidade do relacionamento

com a família e a autoestima é mais fraca, e esta é predominantemente afetada pela aceitação social, ou seja, a autoestima é mais influenciada pela percepção da aceitação social do que pela qualidade do relacionamento familiar. Uma possível explicação deve-se ao fato que essas alterações correspondem a mudanças atribuíveis ao desenvolvimento, as quais levam o adolescente a afastar-se da família, na busca da construção da sua identidade, ou seja, uma das características deste período é a procura da autonomia, a qual pressupõe a progressiva separação dos progenitores, provocando, em muitas situações, um aumento nos conflitos familiares, nomeadamente a meio da adolescência (Collins & Repinski, 1994; Marsh, 2002).

Por fim, Noom, Dekovic e Meeus (1999) explorou a relação entre apego parental, autoestima e depressão em uma amostra de adolescentes holandeses com idades entre 12 e 18 anos. Os resultados revelaram uma relação significativa entre a percepção do apego pai e mãe e medidas de ajustamento emocional entre adolescentes. Mais especificamente, tanto apego em relação ao pai como apego em relação à mãe foram positivamente correlacionados com autoestima e negativamente correlacionados com a sintomatologia depressiva. Da mesma forma, Rubin et al. (2004) encontraram uma correlação significativa e positiva entre apego paterno e materno e a autoestima, e negativa com problemas de internalização (solidão, timidez, etc), em uma amostra de adolescentes.

Mesmo que de forma indireta, a revisão de literatura mostra que a autopercepção mostra-se associada a diferentes formas das relações familiares (afetividade, suporte parental, apego, entre outros), fornecendo evidências importantes que suportam a hipótese de que haja contribuições independentes dos dois tipos de vínculo de apego parental (materno e paterno) para explicar a variabilidade nas diferentes dimensões da autopercepção em pré-adolescentes.

No entanto, o papel assumido pelos pais no decorrer da adolescência tende a se tornar menos consistente, dando lugar as relações extrafamiliares, em especial dos pares e amigos. No presente estudo, parte-se da premissa que ambos os tipos de relações são fundamentais para o desenvolvimento da autopercepção da criança e, dessa premissa, deriva-se o objetivo central do estudo, de investigar a participação dos dois grupos de variáveis num mesmo modelo de predição. Na seção seguinte serão apresentados os estudos que

examinam o impacto das relações com os pares na formação da autopercepção em crianças na pré-adolescência.

3.3.2. Amigos e Autopercepção

De acordo com alguns autores (Hartup, 1983; Parker & Asher, 1993), a capacidade de se relacionar com pares e amigos é um marcador de saúde mental, mostrando-se como fator preditivo de bem-estar psicológico da criança. Isso porque, o importante rearranjo da vida social das crianças, que tem lugar na transição da primeira para a segunda infância, é acompanhado por desenvolvimentos também notáveis na maneira como elas pensam sobre si mesmas. Assim, a percepção das crianças de si mesmas e de sua relação com os outros muda a partir da segunda infância (Cole & Cole, 2003). De acordo com os autores, quando as crianças passam mais tempo entre seus pares, a percepção do eu que elas adquirem em suas famílias não é mais suficiente. Elas precisam formar novas identidades, mais, adequadas aos novos contextos, no caso, dos amigos. Seu senso de eu passa por mudanças marcantes que seguem em paralelo às mudanças ocorridas em seus processos cognitivos e sociais (Harter, 1999).

Enquanto crianças de quatro a sete anos julgam seu próprio valor em termos de duas categorias amplas – competência e aceitação; as crianças de oito a doze anos conseguem distinguir entre competência cognitiva, social e física o que determina uma autovalorização geral. Além disso, na segunda infância, é o momento onde as crianças começam a formar representações do tipo de pessoa que elas gostariam de ser – um “eu ideal” contra o qual elas medem o seu “eu real”, ou seja, a pessoa que elas realmente acreditam ser (Harter & Pike, 1983). De acordo com Cole e Cole (2003) o fato de haver uma discrepância entre os “eu real” e o “eu ideal” das crianças pode, dependendo do grau e da situação, ser uma fonte de motivação para o autoaperfeiçoamento ou uma fonte de angústia e de desencorajamento.

O período da segunda infância é denominado por Sánchez e Escribano (1999) como um momento de expansão de si mesmo, que coincide com a fase em que a criança ingressa na escola. O mundo escolar é um local com uma grande variedade de experiências que se apresentam como uma forma de ressaltar as insuficiências do eu que foi adquirido até o momento. Segundo os autores anteriormente citados, toda a vida escolar (seus novos colegas, professores, etc.) traz para a

criança novas vivências dentro das quais ela deve aprender a se situar. Trata-se de uma fase rica, intensa, em que vai se acumulando e hierarquizando toda uma variedade de imagens sobre si, que repercutem sobre o seu sentimento de identidade. Desse modo, no período escolar a interação com os pares tem um papel crucial no desenvolvimento, podendo influenciar de forma positiva ou negativa a adaptação dos indivíduos e os ajustamentos relacionais futuros.

Segundo Cole e Cole (2003), não há dificuldade em entender as causas sobre a qual as crianças buscam uma identidade social. Para os autores, além do tempo que os amigos passam juntos, o sucesso da criança nas mais variadas situações (acadêmicas, esportivas, sociais) é medido em relação ao desempenho dos seus pares no grupo social, assim, as muitas comparações que as crianças fazem em uma grande variedade de pontos de vista, proporcionam-lhes uma nova percepção geral de si mesmas.

As afirmações anteriores podem ser exemplificadas com base em dados empíricos. Em um estudo realizado por Emídio, Santos, Maia e Monteiro (2008), com 40 crianças de cinco anos de idade (sendo 21 meninas) de nível socioeconômico médio, provenientes de duas escolas particulares de Lisboa, concluiu que a percepção que o indivíduo tem de quanto os outros gostam de si, ou seja, a autopercepção elevada da aceitação social pode repercutir em um melhor relacionamento social. O objetivo do estudo foi analisar a relação entre o autoconceito das crianças em idade pré-escolar, em particular, na dimensão associada à autopercepção da aceitação pelos pares, e a aceitação social real das crianças avaliada pelo grupo de pares. Os dados relativos à autopercepção foram coletados a partir do instrumento de Harter e Piker (1984) adaptadas para a população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2008), que contém quatro sub-escalas: (1) competência cognitiva; (2) competência física (também compreendida como competência para os esportes ou competência atlética); (3) aceitação entre pares; e, (4) aceitação materna. Os dados relativos à aceitação pelos pares foram obtidos através de técnicas sociométricas (nomeação e comparação entre pares). Os resultados mostraram correlações positivas e significativas entre a dimensão competência cognitiva e a dimensão competência física, a aceitação pelos pares e a aceitação materna. Assim, os autores concluíram que quanto mais a criança se autopercebe como competente do ponto de vista cognitivo, mais se autopercebe como competente fisicamente e como tendo uma maior aceitação

materna e dos pares. A sub-escala da competência física, mostrou-se ainda positiva e significativamente correlacionada com a sub-escala da aceitação dos pares. Logo, quanto melhor as crianças se autopercebiam em termos de aparência e capacidade física, melhor estas percebem a sua aceitação pelos pares (Boggiano, Main, & Katz, 1988; Rudisill, Mahar, & Meaney, 1993; Bracken & Crain, 1994). De acordo com Emídio et al., (2008), a relação com os pares influencia a percepção do *self*, em particular, a autopercepção da aceitação pelos pares, podendo funcionar como um elemento de risco ou de proteção no desenvolvimento.

Na mesma direção, (Duarte, 1993) afirma que os sujeitos que se percebem como sendo bem aceitos pelos outros, geralmente, também se percebem como sendo mais competentes socialmente. Sendo que, os indivíduos que se percebem com uma baixa aceitação social tendem a reportar uma maior insatisfação na relação com os outros. Assim, torna-se de importante relevância compreender a forma como os indivíduos se percebem e suas consequências nas relações sociais. Isso porque, a percepção da aceitação social influencia a ação dos indivíduos, ou seja, ao se perceberem como sendo pouco aceitos pelos outros, os indivíduos esperam que os outros tenham um comportamento negativo perante eles. Por sua vez, tal expectativa pode induzir os sujeitos a adotarem um comportamento negativo para com os outros, com alta probabilidade de que estes reduzam a sua vontade de interagir com o sujeito, o que, conseqüentemente, reduz as oportunidades deste de pôr em prática as suas competências sociais e assim serem aceitos pelos seus pares. Nesse sentido, parece que o comportamento social alimenta a autopercepção, que alimenta novamente a ação e assim estabelece um padrão de ação e percepção constante sobre a aceitação social (Duarte, 1993).

As amizades positivas estão associadas a níveis mais elevados de companheirismo, intimidade e validação do eu, fatores importantes para o desenvolvimento da autopercepção positiva. Harter (1998), num estudo realizado com crianças verificou que o suporte emocional fornecido pelos amigos está altamente correlacionado com a sua *Avaliação Global* no respectivo contexto.

No mesmo sentido, Tarrant, MacKenzie e Hewitt (2006) afirmam baseados em seu estudo realizado com 114 adolescentes entre 14 e 15 anos de idade, estudantes de uma escola no Reino Unido, que aqueles indivíduos que descreviam a presença de uma amizade positiva, também relatavam níveis mais elevados da percepção da avaliação global do que

o grupo de adolescentes que não possuíam amizade. No mesmo estudo, os autores verificaram que os níveis mais elevados de *avaliação global* estavam entre os meninos. Os resultados têm demonstrado que crianças e adolescentes que não têm relações positivas com seus pais, frequentemente demonstram índices mais pobres nas trajetórias do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, do que seus colegas que possuem tais amizades (Parker & Asher, 1993).

Caselman e Self (2007) também investigaram a percepção da qualidade das amizades entre adolescentes e concluíram que a amizade positiva é preditora para vários domínios da autopercepção dos indivíduos. Participaram do estudo 280 estudantes do ensino médio dos EUA e Japão. Os dados foram submetidos a análises de regressão múltipla para examinar melhores preditores para a autopercepção (acadêmica, atlética, física e avaliação global) em relação aos amigos. Os resultados indicaram que a percepção da qualidade da amizade negativa estavam associadas a dificuldade de resolução de conflitos entre os amigos, maior problemas de comportamentos e menor percepção de desempenho escolar do que aqueles adolescentes que relataram uma percepção positiva da amizade. Ainda, no mesmo estudo, o apoio de amigos próximos foi altamente preditiva da *avaliação global* positiva, aparentemente, independentemente da cultura ou gênero. Em relação a *competência atlética*, a única variável com poder preditivo foi o gênero, única para os meninos.

Em outro estudo, conduzido por Armsden e Greenberg (1987) os autores também encontraram uma contribuição única da qualidade da relação com pares no ajustamento emocional entre os adolescentes mais velhos e adultos jovens (idades 17-20 anos), mesmo quando as variáveis relativas à relação com os pais foram incluídas nos modelos de predição. Como indicadores de ajustamento dos jovens, os autores consideraram a satisfação do autoconceito e da vida social dos participantes.

E por fim, uma pesquisa conduzida por Abraham (2008) em Oxford, investigou se a qualidade da amizade percebida e a *aceitação social* mostravam-se preditoras da autopercepção global. Participaram do estudo 184 estudantes da sétima e oitava série com idades entre 12 e 15 anos. As análises de regressão indicaram que tanto a qualidade positiva da amizade quanto a qualidade da rede de amizades apresentaram fortes correlações na maneira como os participantes se percebiam em relação a *aceitação social* e autopercepção global.

Em resumo, a partir dos dados empíricos apresentados acima, é possível concluir que a pré-adolescência é um período no qual o indivíduo desenvolve o senso de identidade. Nessa fase, as crianças procuram definir seu *status* dentro de um grupo de semelhantes sem a intervenção direta dos adultos. A partir disso, a qualidade do vínculo de apego parental e das relações de amizade pode facilitar ou dificultar a formação do processo de construção da autopercepção.

Neste estudo, partiu-se da premissa de que a família é o primeiro ambiente onde a criança aprende a se socializar, e que as relações estabelecidas durante a primeira infância orientarão tanto as suas relações extrafamiliares, nos estágios posteriores de seu desenvolvimento (pares e amigos), como sua forma de perceber a si mesmo. Além disso, entende-se que a pré-adolescência é marcada por mudanças significativas nas dimensões cognitiva, física, emocional e comportamental, e em virtude disso, as crianças que se encontram nesta fase, passam a buscar outros referenciais de socialização. Nesse contexto, os amigos passam a servir de modelos importantes e a concorrer, ou a contribuir, com o modelo parental na formação da autopercepção. Por essa razão, esta fase da adolescência pode igualmente caracterizar-se como sendo um período em que a preponderância do grupo aumenta, provocando uma diminuição da influência da família (Coleman & Hendry, 1999).

Portanto, este estudo admite que as experiências advindas de cada um dos ambientes de socialização que a criança experimenta (experiência da vinculação de apego, no seio da família e experiência da qualidade das relações de amizade, no contexto do grupo de pares), fornecerão contribuições únicas, que se somarão para explicar a variabilidade no modo como as crianças, nesta etapa do desenvolvimento, percebem suas competências em nível social, acadêmico, atlético e global.

4. HIPÓTESES

Com base na revisão de literatura, foi possível formular algumas hipóteses centrais para este estudo, concernentes ao modo como a percepção da qualidade do vínculo de apego e a qualidade das amizades, por parte da criança, predizem a autopercepção, controlando variáveis sociodemográficas relativas às crianças (sexo e idade) e relativas aos seus cuidadores (idade e nível de escolaridade).

H1: Qualidade positiva do vínculo de apego (materno e parterno) estará positivamente correlacionado com as dimensões positivas da Qualidade positiva da Amizade (ajuda e direção, validação e cuidado, abertura íntima, companheirismo e recreação, e resolução de conflitos), e com as dimensões da autopercepção (competência acadêmica, aceitação social, competência atlética e avaliação global). Um esboço desta hipótese foi elaborado para ilustração,(Figura 1).

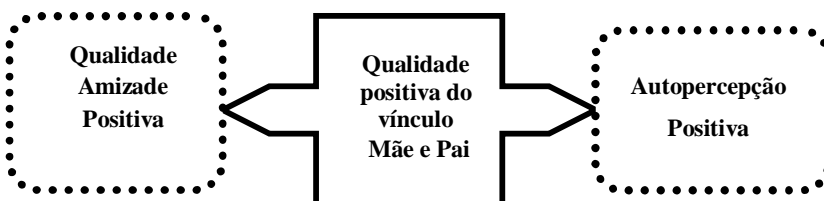


Figura 1: Qualidade do Vínculo de Apego Parental Associado à Qualidade das Amizades e Autopercepção das Crianças

(H2): Qualidade do vínculo de apego se mostrará sozinha preditiva para a autopercepção positiva acerca da competência acadêmica, aceitação social, competência atlética e avaliação global. Essa hipótese está demonstrada graficamente na Figura 2.

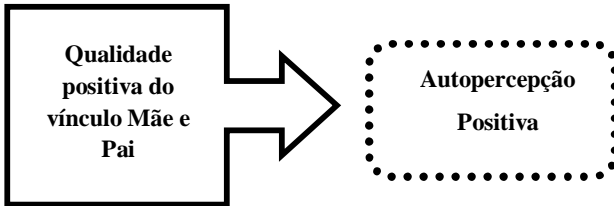


Figura 2: Qualidade do Vínculo de Apego Parental Preditor da Qualidade da Autopercepção das Crianças

(H3): Qualidade positiva da amizade se mostrará sozinha preditiva para a autopercepção positiva acerca da competência acadêmica, aceitação social, competência atlética e avaliação global, hipótese ilustrada na Figura 3.

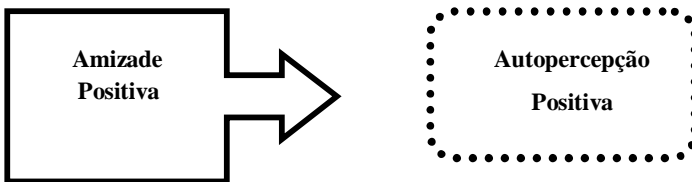


Figura 3: Amizade Positiva Preditora da Qualidade da Autopercepção das Crianças

(H4): Qualidade positiva do vínculo de apego parental e da qualidade da amizade oferecerão contribuições combinadas para prever a autopercepção de competência acadêmica, aceitação social, competência atlética e avaliação global. conforme ilustração na Figura 4.

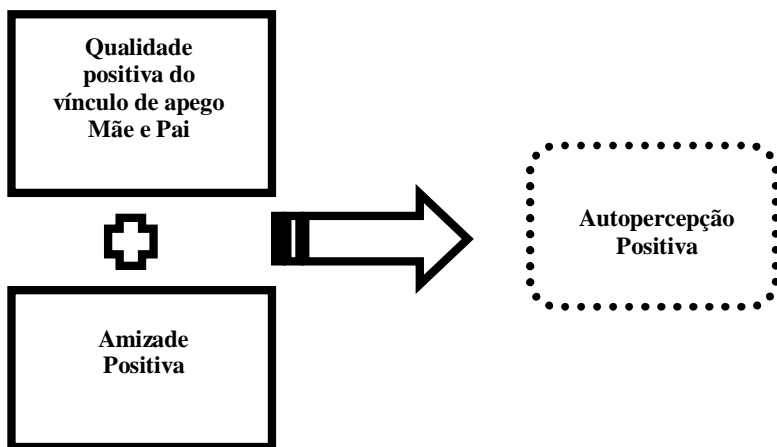


Figura 4: Qualidade Positiva do Vínculo de Apego Parental mais Amizade Positiva, Preditoras da Autopercepção das Crianças.

5. MÉTODO

5.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve finalidade descritiva e correlacional. A primeira finalidade concretizou-se com a descrição das características da população ou fenômeno a ser estudado (Vergara 2003). Num segundo momento, investigou de que forma sete variáveis explicativas (vínculo de apego com mãe, vínculo de apego com pai, companheirismo/recreação, validação/cuidado, ajuda/direção, abertura íntima e resolução de conflito, com os pares) se relacionam e predizem quatro variáveis critério: 1) competência acadêmica, 2) competência atlética, 3) aceitação social e 4) avaliação global. Em essência, portanto, trata-se de um delineamento correlacional. Buscou-se ainda descrever as variáveis explicativas e critério em função de algumas variáveis sociodemográficas (por exemplo, sexo da criança, idade da criança, idade dos pais e escolaridade dos pais).

Quanto à abordagem do problema, trata-se de pesquisa quantitativa, pois conforme Milone e Angelini (1995) esta abordagem caracteriza-se pelo emprego de quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas, por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média e desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc. A coleta ocorreu durante o ano de 2009, portanto, um corte transversal do fenômeno, já que se pretendeu investigá-lo em um único momento.

5.2. PARTICIPANTES

A amostra foi composta de 289 crianças, (51,8% meninos), com média de idade de 10,5 anos ($\pm 0,77$). A Tabela 1 apresenta detalhadamente a distribuição dos casos, do sexo, das médias de idade e desvio padrão, por estado, cidade e escola.

Tabela 1. Resumo das Características Sociodemográficas da Amostra de Crianças, por Estado e Escola.

Estado	Escola	<i>n</i> (%)	Sexo N (%)*		AMOSTRA Idade		Total (%)
			♂	♀	<i>M</i>	<i>DP</i>	
SC	1	89 (30,8)	46 (31,3)	43 (31,4)	10,33	0,77	158 (54,7)
	2	69 (23,9)	37 (25,2)	32 (23,4)	10,25	0,52	
RS	3	65 (22,5)	29 (19,7)	36 (26,3)	10,78	0,80	131 (45,3)
	4	66 (22,8)	35 (23,8)	26 (19,0)	10,52	0,67	
Total			147 (51,8)	137 (48,2)	10,50	0,77	289 (100)

Nota: Houve um total de cinco casos faltantes (1,7%) para o sexo das crianças.

Devido ao fato da maioria dos respondentes serem mães, pais ou ambos (aproximadamente 98% do total de 205 cuidadores), a caracterização dessa população levou em conta apenas esses cuidadores. Na Tabela 2, apresentam-se as principais características sociodemográficas dos cuidadores.

Tabela 2. Resumo das Principais Características Sociodemográficas dos Cuidadores das Crianças Participantes.

Características sociodemográficas		Mãe	Pai
Idade	Média	37,28	41,13
	(DP)	($\pm 7,06$)	($\pm 7,92$)
Escolaridade (%)	Analfabeto	0	1,5%
	Fundamental inc. e completo	54,4%	50,7%
	Médio ou Técnico inc. e completo	30,0%	31,7%
	Superior inc. e completo	7,8%	10,7%
	Especialização inc. ou completo	4,6%	0,5%
	Mestrado e doutorado inc. ou completo	3,2	4,9%
	Outros		
Ocupação (%)	Emprego regular (8hs)	42,2%	65,7%
	Emprego parcial (4hs)	10,6%	13,4%
	Trabalha em casa	27,1%	5,5%
	Aposentado(a)	2,3%	1,5%
	Outros	12,4%	13,9%

Nota: A categoria trabalha em casa inclui tanto trabalho doméstico, não remunerado, como atividades informais realizadas no lar que ajudam no sustento da família.

A amostra foi composta de 199 cuidadores (181 mães e 18 pais). A idade média das mães foi de 37,28 anos ($\pm 7,06$) e dos pais de 41,13 ($\pm 7,92$). A maioria dos pais possui apenas o nível fundamental incompleto e/ou completo (54,4% mães e 50,7% pais).

5.3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Três das quatro escolas pesquisadas atendem a uma população de condições socioeconômicas vulneráveis, caracterizada por famílias que residem em bairros periféricos e em comunidades com alto nível de vulnerabilidade econômica e social de cada cidade (Novo Hamburgo e

Porto Alegre, no RS e Florianópolis, em SC). Uma das escolas situada na cidade de Florianópolis atende majoritariamente a crianças provenientes de famílias de classe média e média alta, em sua maioria com pais com alta escolaridade.

Com o objetivo de investigar se haveria diferenças significativas em termos de condições socioeconômicas entre as quatro escolas estudadas, os tipos de ocupação¹ e os níveis de escolaridade materna e paterna foram analisados para verificar se difeririam nestes contextos. A análise mostrou que nem a ocupação materna, nem a paterna tiveram associação significativa com as escolas que as crianças frequentavam [χ^2 (12) = 16,14, p = 0,19] e [χ^2 (6) = 16,14, p = 0,31], respectivamente.

Por outro lado, quando se avaliou os níveis de escolaridade materna e paterna por escola, verifica-se que há diferenças significativas, como é possível visualizar na Tabela 3, na qual se apresenta a incidência das categorias de escolaridade parental por escola.

Tabela 3. Categorias de Escolaridade da Mãe e do Pai por Escola.

Mãe								
	Analfabeto e Ens. Fundamental		Ensino Médio e Técnico		Ensino Superior e Pós- Graduação		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Escola 1	44	84,6	8	15,4	0	0,0	52	100
Escola 2	33	70,2	13	27,7	1	2,1	47	100
Escola 3	34	50,7	28	41,8	5	7,5	67	100
Escola 4	7	15,9	16	36,4	21	47,7	44	100
Total	118	56,2	65	31,0	27	12,9	210	100
Pai								
	Analfabeto e Ens. Fundamental		Ensino Médio e Técnico		Ensino Superior e Pós- Graduação		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%

¹ A ocupação dos pais e das mães foram medidas com uma escala categorial, opções 1= Emprego regular, 2= Emprego parcial, 3= Não trabalha fora de casa, 4= Aposentado(a) e 5 = outros.

	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Escola 1	40	85,1	5	10,6	2	4,3	47	100
Escola 2	32	72,7	12	27,3	0	0,0	44	100
Escola 3	27	42,2	25	39,1	12	18,8	64	100
Escola 4	8	16,0	23	46,0	19	38,0	50	100
Total	107	52,2	65	31,7	33	16,1	205	100

Na Tabela 3 verifica-se que há uma associação significativa entre nível de escolaridade materna e a escola que os filhos frequentam [$\chi^2(6) = 83,40$; $p \leq 0,001$] e essa associação é moderada ($V = 0,45$), na medida em que a maioria das mães de crianças que frequentam as escolas 1 e 2 possuem nível fundamental de escolaridade, as mães das crianças que frequentam a escola 3 apresentam escolaridade fundamental e médio, e as mães da escola 4 possuem escolaridade médio e superior. Da mesma forma, foi observada uma associação moderada ($V = 0,40$) e significativa entre escola e escolaridade paterna [$\chi^2(6) = 64,61$; $p \leq 0,001$], com um padrão similar de associação.

Com base nos resultados, se forem considerados o grau de instrução de seus cuidadores, as crianças frequentam ambientes escolares marcadamente diversos. Quando se considera que os níveis de escolaridade da mãe e do pai são importantes indicadores do *status* socioeconômico familiar, pode-se deduzir que se tratam de escolas que, atendem a classes sociais distintas. Nesse sentido, a amostra, ainda que não seja representativa do contexto nacional, incorpora crianças e pais provenientes de diferentes níveis socioeconômicos, fato que permite uma maior generalização dos resultados para a região sul do Brasil.

5.4. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS²

Como este trabalho constitui o projeto que envolve parte da região sul do Brasil, todos os participantes responderam ao mesmo conjunto de medidas. Dessa forma, as crianças foram submetidas a questionários administrados em grupo em suas salas de aula. Nesses instrumentos, as crianças indicavam o grau de concordância com a intensidade das afirmações contidas nos itens, cujo objeto era as

² A pesquisa nacional, que originou esta tese, utilizou vários questionários de diferentes naturezas e objetivos, mas nem todos foram utilizados para este trabalho.

relações de amizade, as redes sociais, a autopercepção, dentre outros aspectos de suas vidas sociais.

Para este estudo foram utilizados os instrumentos que acessavam as relações de apego percebidas pela criança com seus pais (mãe e pai), a percepção da qualidade das amizades e a autopercepção, todos foram respondidos pelas crianças. Para uma melhor compreensão, na Figura 5, representa-se um modelo que relaciona as variáveis selecionadas com os seus respectivos instrumentos.

Os instrumentos foram traduzidos e adaptados ao contexto brasileiro por profissionais da área da Psicologia. Posteriormente, foi realizado um estudo piloto com 68 crianças para verificação da adequação dos instrumentos. De acordo com o resultado, modificações na linguagem, escrita e formatação das medidas foram realizadas. Para utilizar sempre a mesma linguagem, no momento da aplicação, todos os pesquisadores receberam treinamento antes de iniciar a coleta de dados.

Em seguida, os pesquisadores contataram as escolas onde foram explicados os objetivos e procedimentos às crianças, às famílias, aos orientadores e professores das escolas, enfatizando-se os benefícios da investigação, do ponto de vista da Psicologia Clínica e do Desenvolvimento. Os pesquisadores entregaram para todos os alunos da 4ª série uma carta para ser entregue aos pais solicitando a autorização para as crianças participarem do estudo, bem como, convidando os pais a participarem, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A aplicação dos questionários ocorreu em dois momentos distintos durante o período de aula, no segundo semestre de 2009. Em todas as coletas, sempre estiveram presente no mínimo três pesquisadores. Para evitar diferenças na forma de explicar os questionários, era sempre o mesmo pesquisador (a coordenadora da pesquisa) que realizava o *rapport* inicial em todas as turmas. Os instrumentos foram organizados em dois blocos para facilitar a aplicação e manuseio do material. Durante o preenchimento, os pesquisadores ficavam circulando entre as classes para tirar dúvidas e auxiliar as crianças. Com a finalidade de reduzir o número de dados faltantes, foi realizada uma revisão dos itens no momento da entrega dos instrumentos pelas crianças, e aqueles que não foram possíveis a verificação no término, foram revisados posteriormente e retornado a sala para completar os itens faltantes.

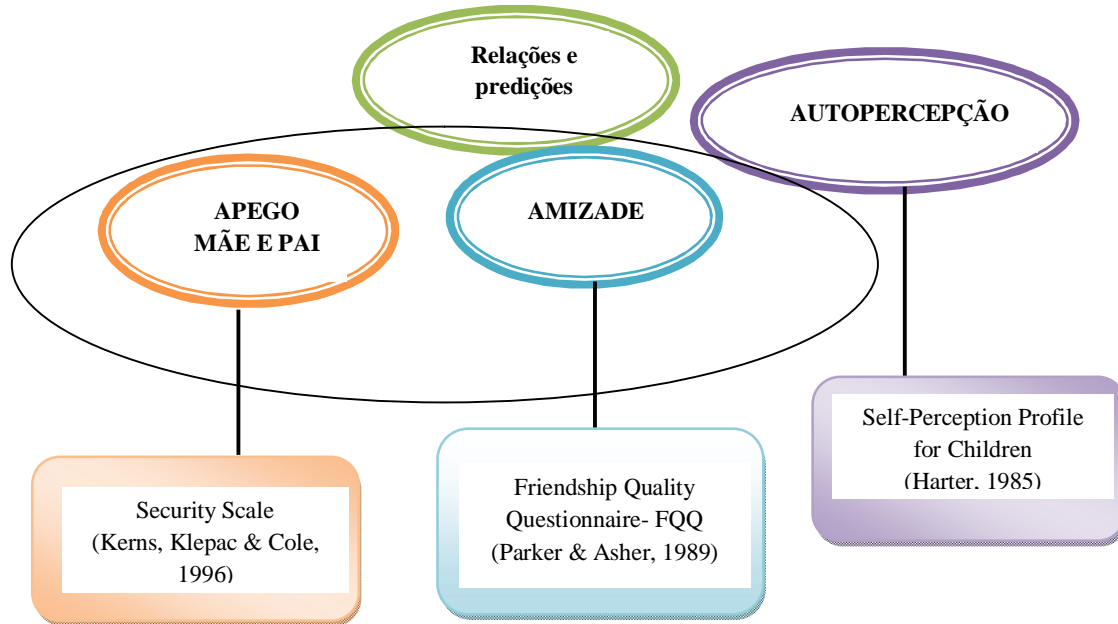


Figura 5 – Fenômenos Selecionados para Avaliar os Elementos da Qualidade do Vínculo de Apego com os Cuidadores, Qualidade das Amizades e Autopercepção com os seus Respetivos Instrumentos.

5.4.1. Questionário Sociodemográfico

Respondido pelos pais, o formulário sociodemográfico foi utilizado para identificação da composição familiar. As variáveis identificadas foram níveis de escolaridade, situação ocupacional, estado civil, etnia e religião dos cuidadores (pai, mãe, padrasto e madrasta).

5.4.2. Escala de Segurança - Security Scale – (Kerns et. al., 1996)

O instrumento foi desenhado para avaliar a percepção das crianças sobre as relações de segurança com seus pais (mãe e pai) na infância média e no início da adolescência. A Escala de Segurança é guiada pelo fenômeno da base segura e segurança percebida, ou seja, como e quanto a criança acredita que uma figura de apego é sensível e disponível durante os períodos de estresse da vida dela.

O instrumento é dividido em duas partes iguais, porém, com a diferença que, na primeira parte as questões referem-se à mãe ou madrasta e, a segunda parte, ao pai ou padrasto. Se caso a criança tivesse pai e padrasto ou mãe e madrasta, orientava-se que ela escolhesse aquele (a) com o qual ela possuía mais vínculo e proximidade. As crianças que não tinham pai ou mãe ou madrasta e padrasto, poderiam deixar em branco os itens referentes à figura ausente. Nesse estudo, as crianças respondiam primeiramente ao bloco com as informações referentes a mãe e logo em seguida o bloco com informações do pai.

A medida é composta por 15 itens que são classificados em uma escala de quatro pontos, usando o formato "Algumas crianças... porém, outras crianças..." (Ex: "Algumas crianças acham fácil confiar nas suas mães", porém, "Outras crianças não estão certas se podem confiar nas suas mães"). As crianças eram orientadas a indicar qual a declaração que melhor lhes descreviam e, em seguida, indicar se esta declaração era verdade para elas ou em parte verdade. Inicialmente os 15 itens de cada escala materna e paterna foram submetidos à Análise Fatorial Exploratória (rotação varimax), revelando dois fatores principais: (1) disponibilidade e responsividade; e, (2) facilidade na comunicação e suporte no momentos de estresse, tanto para as mães quanto para os pais. Devido ao fato de os fatores 1 e 2 apresentarem um alfa de *cronbach* abaixo de 0,70, tanto para mães quanto para pais (com

exceção do fator “facilidade na comunicação e suporte no momentos de estresse-pai”), optou-se por manter a escala original integralmente³, Tabela 15 (Anexo 2). Os escores de cada uma das escalas foram obtidos por meio da soma dos quatro possíveis pontos da escala, dividida pelo número total de itens de cada escala. As escalas com escores mais altos indicam uma qualidade de vinculação de apego. Vale ressaltar que para fazer a soma dos escores foi feita a reversão dos itens 1, 3, 5, 9, 13 e 15. A Consistência interna das duas escalas foi aceitável, de 0,74 para “vinculação de apego em relação à mãe” e de 0,81 para “vinculação de apego em relação ao pai”.

5.4.3. Questionário de Qualidade da Amizade - FQQ (*Friendship Quality Questionnaire-Revised*; Parker & Asher, 1989)

O instrumento original foi desenvolvido por Parker & Asher, (1989) e consiste em 40 itens que descrevem a percepção da qualidade de uma relação de amizade em função de seis dimensões (Companheirismo/Recreação, Validação/Cuidado, Ajuda/Direção, Abertura Íntima, Resolução de Conflito e Conflito e Traição).

Os itens do FQQ foram submetidos à Análise Fatorial Exploratória (com rotação *varimax*), a qual resultou na extração de cinco, dos seis fatores originais do instrumento, que são apresentados na Tabela 4, juntamente com suas médias, desvios-padrões e alfas de *Conbrach*. Todas as dimensões (ajuda e direção, validação e cuidado, abertura íntima e companheirismo e recreação, resolução de conflitos) representam aspectos positivos das amizades.

A dimensão “*Resolução de Conflitos*” é definida pelas estratégias de resolução de conflito eficazes, incluindo o perdão. A dimensão “*Companheirismo e Recreação*” abrange o divertimento obtido um com o outro e com atividades compartilhadas, como por exemplo, as brincadeiras. A dimensão “*Ajuda e Direção*” indica o fornecimento de ajuda, aconselhamento, conforto e apoio emocional entre a criança e seu amigo. A dimensão “*Abertura Íntima*” descreve o revelar das experiências pessoais privadas, pensamentos e sentimentos muito

³ O item 2: “Algumas crianças acham que suas mães se metem muito quando eles estão tentando fazer as coisas por conta própria, mas outras sentem que suas mães os deixa fazer as coisas por conta própria”, foi retirado da escala das mães por não carregar inicialmente com nenhum dos fatores.

íntimos entre os amigos. Por fim, a dimensão “*Validação e Cuidado*”, é caracterizada pela expressão adequada de cuidado, preocupação, admiração e afeição com relação ao amigo, envolvendo validação pessoal e contribuindo para o senso de autovalor.

Os escores finais de cada uma das dimensões foram obtidos por meio da soma dos cinco possíveis pontos da escala, dividida pelo seu número de itens. Escores mais altos para as dimensões positivas da amizade indicam que a criança encontra nas relações de amizade uma fonte de provisão de ajuda, orientação, validação do eu, cuidado, intimidade, companheirismo e diversão e capacidade de resolução de conflitos. Vale ressaltar que para fazer a soma dos escores finais de cada dimensão foi realizada a reversão dos itens 3, 9, 20, 27, 31, 37, que compõem a dimensão referente a resolução de conflitos. Este procedimento foi necessário devido ao fato que todas as dimensões investigam os aspectos positivos da amizade, seguindo o mesmo princípio do instrumento original. Finalmente, os itens (12. “Fulano” vai gostar de mim, mesmo que outras crianças não gostem, 15. “Fulano” valoriza minhas ideias e 18. “Fulano” e eu fazemos favores especiais um para o outro) foram excluídos porque carregavam em dois fatores ao mesmo tempo. Além disso, o item 1. “Fulano” e eu moramos bem perto um do outro e 22. (“Fulano” e eu vamos um na casa do outro depois da escola e nos finais de semana) foram excluídos por não carregarem em nenhum dos fatores.

Os participantes manifestaram sua concordância ou discordância com relação a cada um dos itens descritos de acordo com uma escala de cinco pontos, (sendo 1= não é verdade, 2= um pouco verdade, 3= as vezes verdade, 4= verdade e 5 = realmente verdade). A orientação foi de que as crianças pensassem na sua relação com seu melhor amigo de classe ao responder os itens.

Tabela 4: Itens que Compõem as Dimensões do Questionário de Qualidade da Amizade, com suas respectivas Médias, Desvios-Padrões e Valores de Alfa de Cronbach

DIMENSÕES/ITENS		
	<i>Média</i>	<i>DP</i>
AJUDA E DIREÇÃO ($\alpha = .92$)		
36. _____ e eu sempre podemos contar um(a) com o(a) outro(a) para ideias de como fazer as coisas.	3,59	1,21

34. _____ sempre me ajuda para eu conseguir a fazer as coisas mais rápido	3,45	1,21
39. _____ e eu nos ajudamos bastante nos trabalhos escolares.	3,41	1,23
32. _____ e eu sempre temos boas ideias de como fazer as coisas.	3,74	1,13
28. _____ e eu sempre compartilhamos adesivos, brinquedos, jogos, um(a) com o(a) outro(a).	3,39	1,35
35. _____ e eu sempre conseguimos superar nossas desavenças muito rápido e facilmente.	3,40	1,29
33. _____ e eu sempre emprestamos coisas um(a) para o(a) outro(a) o tempo inteiro.	3,51	1,28
24. Quando estou com problemas para entender ou fazer alguma coisa, sempre peço a _____ ajuda e conselho	3,26	1,28
30. Se eu contar a _____ um segredo, posso confiar que _____ não contará a ninguém.	3,63	1,33
21. Eu posso sempre contar com _____ para manter promessas.	3,32	1,31
17. _____ e eu ajudamos sempre um(a) ao outro(a) nas tarefas e outras coisas.	3,52	1,32

VALIDAÇÃO E CUIDADO ($\alpha = .86$)

6. _____ e eu fazemos cada um(a) sentir-se importante e especial.	3,34	1,25
4. _____ me diz que sou bom(boa) em diferentes coisas.	3,18	1,14
8. Se _____ me magoa, _____ sempre pede desculpas.	3,74	1,20
5. Se outros estiverem falando mal de mim, nas minhas costas, _____ sairá sempre na minha defesa.	3,30	1,31
13. _____ me diz que sou super esperto(a).	3,10	1,26
11. Se _____ e eu ficamos bravos um(a) com o(a) outro(a), nós sempre conversamos um(a) com outro(a) sobre como superar isto.	3,26	1,30

41. _____ se importa com meus sentimentos.	3,31	1,35
29. Se _____ e eu ficamos bravos(as) um(a) com o(a) outro(a), sempre conversamos sobre o que poderia ajudar a nos sentir melhor, a ficar de bem.	3,23	1,33

ABERTURA INTIMA ($\alpha = .85$)

14. _____ e eu sempre falamos um(a) para o(a) outro(a) sobre nossos problemas.	3,21	1,40
26. _____ e eu sempre nos acertamos facilmente depois de brigas.	3,91	1,18
38. _____ e eu compartilhamos com frequência pensamentos íntimos.	3,08	1,39
16. Quando estou bravo(a) com algo que aconteceu comigo, sempre posso falar com _____ sobre o assunto.	3,36	1,33
25. _____ e eu conversamos sobre as coisas que nos deixam tristes.	2,96	1,45
19. _____ e eu fazemos muitas coisas divertidas juntos.	3,73	1,12
40. Eu consigo lembrar de muitos segredos que _____ e eu contamos um(a) para o(a) outro(a).	3,38	1,33

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ($\alpha = .85$)

20. _____ e eu discutimos muito.	3,72	1,31
31. _____ e eu chateamos um(a) ao outro(a).	3,62	1,32
27. _____ e eu brigamos.	3,64	1,37
3. _____ e eu ficamos bravos(as) um com o(a) outro(a) frequentemente.	3,80	1,23
37. _____ não me escuta.	4,09	1,18
9. Consigo lembrar de momentos em que _____ falou mal de mim para outras crianças.	3,97	1,33

COMPANHEIRISMO E RECREAÇÃO ($\alpha = .73$)

7. _____ e eu sempre nos escolhemos como parceiros(as).	3,65	1,19
10. Sempre posso contar com _____ para ter boas idéias para jogos e brincadeiras.	3,75	1,15
23. _____ e eu sempre jogamos e brincamos nos recreios.	3,55	1,26
2. _____ e eu sentamos juntos(as) na hora do lanche.	3,03	1,46

5.4.4. Perfil de Autopercepção para Crianças - *Self-Perception Profile for Children* – (Harter, 1985)

Esse instrumento de medida é originalmente composto de 43 itens que acessa a percepção das crianças acerca de sua competência acadêmica, aceitação social, aparência física, capacidade atlética e conduta comportamental, numa escala de cinco pontos (sendo 1= nunca, 2= quase nunca, 3= as vezes, 4= quase sempre e 5 = sempre). Os 43 itens foram submetidos à Análise Fatorial Exploratória, com rotação *varimax*, a partir da qual foram extraídos quatro principais componentes, ou dimensões, denominados: “*Competência Acadêmica*” que avalia a percepção da criança em relação à sua competência diante das demandas escolares, ou seja, como é seu desempenho na sala de aula e o quão inteligente ele julga ser. A dimensão “*Aceitação Social*” que investiga o grau com que a criança percebe que é aceito por seus pares, o quanto se sente popular, quantidade de amigos e facilidade para se relacionar. A dimensão “*Competência Atlética*” que descreve a percepção da criança acerca de suas habilidades para os esportes, ou seja, sentimento de quão bom é seu desempenho em diferentes modalidades de esportes e atividades atléticas. E, a dimensão “*Avaliação Global*”, que avalia a extensão em que a criança está satisfeita consigo mesma, com a forma como conduz sua vida e se é, em geral, feliz. Constitui um julgamento global ao invés de uma avaliação por domínios. Todas as dimensões são apresentadas na Tabela 5 com seus respectivos alfas de *Cronbach*. Os escores finais de cada dimensão derivam da soma das respostas aos cinco possíveis pontos da escala, dividida pelo número de itens de cada dimensão. Os itens 2, 4, 7, 9, 13, 16, 18, 19, 21, 25, 27, foram revertidos antes de proceder com a soma dos escores. Nesse instrumento, a criança deveria pensar nas suas características pessoais e responder aos itens

com a maior sinceridade possível. Foi enfatizado que não existia certo ou errado e que a criança não seria identificada posteriormente.

Os itens descritos a seguir foram excluídos das análises por não apresentarem nenhuma relação com os fatores identificados. 37. *Minha relação com meus pais e amigos(as) íntimos(as) é um reflexo de quem eu sou*, 38. *Quando me sinto próximo(a) de alguém, sinto como se esta pessoa fosse parte de mim*, 40. *Se alguém olhar para os meus amigos íntimos poderá entender como eu sou*, 41. *Quando penso em mim mesmo, eu penso nos meus amigos próximos e familiares também*, 43. *Em geral, minhas relações próximas são importantes para determinar como eu me sinto*.

Tabela 5: Itens que Compõem as Dimensões do Instrumento Perfil de Autopercepção para Crianças, com respectivas Médias e Desvios-Padrões, e Valores de Alfa de Cronbach.

DIMENSÕES / ITENS		
COMPETÊNCIA ACADÊMICA ($\alpha = .81$)	Média	DP
1. Sou um(a) bom(boa) estudante.	4,09	0,87
12. Sinto-me bem com a forma com que me comporto.	4,03	1,04
30. Na escola, mesmo que as perguntas sejam difíceis, eu costumo ter as respostas corretas.	3,62	0,97
17. Gosto da escola porque vou bem na escola.	3,88	1,18
24. Estou feliz com a forma com que faço muitas coisas.	4,19	0,93
25. Tenho dificuldades para saber as respostas nas atividades escolares.	3,31	1,17
36. Existem muitas coisas sobre eu mesmo(a), das quais eu me sinto orgulhoso(a).	4,00	1,00
29. Termino minhas lições de casa rapidamente.	3,61	1,12
13. Com frequência esqueço o que aprendo.	3,40	1,25
28. Geralmente estou seguro(a) de que o que estou fazendo é o correto.	3,68	0,94
5. Sinto que sou tão inteligente como qualquer outra criança da minha idade.	3,54	1,18

ACEITAÇÃO SOCIAL ($\alpha = 0,81$)

32. A maioria das crianças gosta de estar comigo.	3,69	1,04
10. Acho que sou um membro importante da minha turma.	3,24	1,30
26. É muito fácil as pessoas gostarem de mim.	3,63	1,11
6. Eu tenho muitos(as) amigos(as).	4,51	0,93
22. Sou popular entre as pessoas da minha idade.	3,13	1,32
14. Estou sempre fazendo coisas com um monte de crianças.	3,74	1,12
8. Sinto-me muito seguro(a) comigo mesmo(a).	3,92	1,15

COMPETÊNCIA ATLÉTICA ($\alpha = 0,81$)

33. Para mim, esportes são fáceis.	3,71	1,17
34. É fácil para eu aprender um novo esporte.	3,81	1,05
23. Sou bom(boa) para os esportes novos ao ar livre.	3,84	1,17
15. Eu sinto que sou melhor nos esportes do que os outros da minha idade.	2,86	1,41
11. Acho que eu poderia realizar bem qualquer esporte/atividade que eu nunca tenha realizado antes.	3,89	1,10

AVALIAÇÃO GLOBAL ($\alpha = .81$)

35. Se eu pudesse, gostaria de mudar muitas coisas em mim.	2,77	1,40
4. Há muitas coisas em mim que eu gostaria de mudar se pudesse.	2,91	1,39
19. Em jogos ou esportes eu costumo assistir ao invés de jogar.	3,35	1,48
7. Eu gostaria de ter mais habilidade para os esportes.	2,10	1,39
16. Penso que talvez eu não seja uma boa pessoa.	3,51	1,36
21. Gostaria que fosse mais fácil entender o que eu leio.	2,78	1,51

18. Eu gostaria que mais crianças gostassem de mim.	2,24	1,37
2. Tenho dificuldades para fazer amigos(a).	3,82	1,38

5.5. ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), tendo sido aprovado sob o parecer 038/2009 do dia 29 de Maio de 2009 (Anexo 1). Atendendo as resoluções nº 196, de 10 de outubro de 1996, e nº 251 de 5 de agosto de 1997, do Ministério da Saúde, foram elaborados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais das crianças participantes (Apêndice A). Todos os participantes, incluindo cuidadores e alunos, foram informados dos objetivos e procedimentos da pesquisa, do sigilo das informações e do direito de desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo físico, econômico ou moral. Com o término da etapa de análise dos dados a escola foi procurada para fins de retorno dos resultados obtidos. Reuniões, inicialmente, com os professores, e posteriormente com os pais foram asseguradas por parte do grupo de pesquisa com a finalidade de trabalhar pontos problemáticos que foram identificados conjuntamente pelos pesquisadores e a direção da escola como importantes de discussão, relacionados com os temas-focos da pesquisa.

5.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento estatístico de análise dos dados foi viabilizado pelo uso do pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 17.0. Inicialmente foram realizadas as análises de caráter descritivo para, em seguida, serem realizadas as análises inferenciais.

5.6.1. Preparação do Banco de Dados

A preparação do banco de dados para posterior análise é passo fundamental em qualquer procedimento analítico. Dentre os procedimentos necessários para a preparação dos dados para análise multivariada, estão: (1) a revisão do banco de dados (preparação e limpeza); (2) a identificação e manuseio dos dados faltantes (*missing*

data) e de *outliers*; e, (3) a verificação dos pré-requisitos para que se proceda com a análise multivariada, neste caso específico, a análise de regressão múltipla⁴.

5.6.1.1. *Revisão dos dados*

O procedimento inicial para a preparação da base de dados foi o de identificação de erros de digitação. Para verificar os erros de digitação, uma análise descritiva com solicitação de valores mínimos e máximos ajudou a identificar os valores inferiores ou superiores aos da escala original. Na escala de segurança (Kerns et al., 1996) foram corrigidos cinco erros de digitação, no questionário de qualidade da amizade – FQQ (Parker & Asher, 1989) foram corrigidos quatro erros de digitação e no perfil de autopercepção para crianças - self-perception profile for children (Harter, 1985) nenhum erro foi encontrado. Posteriormente, procedeu-se com a seleção aleatória de casos do banco de dados para a conferência das respostas nos instrumento originais.

Ainda nessa etapa, as questões reversas foram recodificadas e os dados faltantes foram codificados com o valor -99 enquanto os dados que não foram preenchidos, porque não se aplicavam ao sujeito (por exemplo: para uma criança que não tinha pai nem padrasto, não se aplicava responder às questões da escala de segurança sobre pais ou padrastos) foram codificados com o valor 99. Resultou desse procedimento inicial de limpeza e preparação dos dados, um total de 289 casos que permaneceram na amostra, dos 301 originais.

5.6.1.2. *Missing data*

A presença de dados faltantes é inerente a qualquer procedimento de coleta de dados, ainda que possa ser relativamente minimizado pelo pesquisador. Basicamente, o fenômeno se deve a fatores sobre os quais o pesquisador parece não ter total controle. Por exemplo, o respondente pode sentir fadiga durante o preenchimento de um questionário, pode inadvertidamente pular itens de uma escala ou,

⁴ Os pré-requisitos (*assumptions*) que devem ser testados para que se decida pela viabilidade do emprego da análise de regressão múltipla são: a normalidade, a linearidade, homogeneidade das variâncias, multicolinearidade e, finalmente, a homocedasticidade (Tabachnick & Fidell, 1996).

mesmo, pode se negar a responder um item por princípio moral, desconhecimento de causa ou por pressa (Rubin, 1996).

Ainda que tenham sido tomadas essas precauções para minimizar a ocorrência de dados faltantes no banco de dados, alguns casos não puderam ser evitados, em sua maioria por impossibilidade de reestabelecimento de contato com o respondente. Nesse caso, o seguinte procedimento de análise, sugerido por Rubin (1996), foi adotado. Primeiramente, verificar se o número de dados faltantes é superior a 5% da amostra. Caso não atinja 5% da amostra, é orientado que se opte por deletar *listwise* (o sujeito é deletado caso ele tenha algum dado faltante em qualquer variável da amostra; mais indicado para amostras numerosas) ou *pairwise* (apenas deleta o caso que não tenha dado na variável que está sendo usada para o cálculo, mais indicada para amostras pouco extensas).

Por outro lado, se a percentagem de dados faltantes for superior a 5%, Rubin (1996) orienta que se proceda com a análise do tipo de *missing cases* que está presente na amostra. Em linhas gerais, segundo o autor, os dados faltantes podem ser *Missing Completely At Random* (MCAR - dado faltante completamente aleatório), *Missing At Random* (MAR - dado faltante aleatório) ou ainda, *Not Missing At Random* (NMAR- dado faltante não aleatório). Os dois primeiros casos são também denominados de *ignorable missingness* (dado faltante ignorável) e o último é chamado de *Non-ignorable missingness* (dados faltantes não-ignoráveis).

No presente estudo, procedeu-se com os dois tipos de análises para dados faltantes, o MCAR e a MAR. Assim, em cada um dos instrumentos sob investigação neste estudo foi realizada análise para detectar a proporção de dados faltantes e, subsequentemente, foi empregado o teste *Little's MCAR* para testar a aleatoriedade ao longo de toda a amostra. O instrumento empregado para acessar a qualidade do vínculo de apego em relação à mãe e ao pai - A Escala de Segurança (Kerns et. al., 1996), respondida pelas crianças, apesar e ter apresentado uma porcentagem de dados faltantes (entre 10,2 e 14,1%) acima do ponto de corte (5% da amostra), sua distribuição foi aleatória ao longo de toda a amostra, ou seja, a diferença entre os dados faltantes e remanescentes não foi significativa (*Little's MCAR test: Chi-Square = 659,758, DF = 676, p = 0,665*). Por essa razão optou-se por deletar os casos faltantes pelo método *pairwise*.

O instrumento para acessar a percepção da qualidade das relações de amizade das crianças - FQQ (Friendship Quality Questionnaire-Revised; Parker & Asher, 1989), foi empregado o teste Little's MCAR test: Chi-Square = 1613,161, DF = 1524, $p = 0,055$. Neste caso, optou-se por deletar os casos faltantes pelo método *pairwise*.

No entanto, um dos instrumentos respondido pelas crianças (Self-Perception Profile for Children – The perceived competence scale for children; Harter, 1985) apresentou uma proporção de dados faltantes acima de 5% e, adicionalmente, o teste *Little's MCAR* revelou que esses dados faltantes nesse instrumento, não poderia ser considerado MCAR, ou seja, eram sistemáticos ao longo da amostra a (Little's MCAR test: Chi-Square = 1640,647, DF = 1513, $p = 0,012$). Neste caso, procedeu-se com a avaliação de sua sistematicidade, ou seja, avaliou se os dados poderiam ser do tipo MAR, fato que desobrigaria a imputação de dados faltantes. Para investigar se os dados poderiam ser considerados MAR, buscou-se especificamente examinar se as variáveis explicativas (apego-mãe, apego-pai, validação e cuidado, abertura íntima, resolução de conflitos e companheirismo e recreação) seriam MAR em relação às variáveis critério (competência acadêmica, aceitação social, competência atlética e avaliação global). Com base no teste *t* de variâncias separadas (*Separate Variance t Tests*), nenhum dos valores de *p* foi significativo, o que nos permite concluir que os dados faltantes identificados nesse conjunto de dados são do tipo MAR. Por essa razão, optou-se por deletar os casos faltantes pelo método *pairwise*.

5.6.1.3. *Outliers*

Os *outliers* dizem respeito àqueles dados que se mostram substancialmente diferentes das demais observações presente no conjunto de dados (Hair, Rolph, Tatham, & Black, 1998). Ainda que se deva ser cauteloso na análise de *outliers* em escalas ordinais, tomada como intervalares, com é o caso da escala tipo-*Likert*, pois os extremos podem conter informações importantes acerca dos participantes da pesquisa, a presença de *outliers* afeta a normalidade, o *desvio padrão* e a variância da amostra, especialmente se eles representarem mais de três *desvios-padrão* (ou se estão acima ou abaixo do mínimo e máximo da amostra na caixa de bigodes). A presença de *outliers*, neste caso, apresenta-se como uma violação dos pré-requisitos para a análise multivariada que se pretende empregar no estudo.

Dois procedimentos para testar *outliers* foram empregados: primeiramente os escores foram padronizados em Z-escores e foi feita a inspeção da distribuição de frequências dos valores z. As variáveis que apresentaram valores maiores que $\pm 3,29$ (Tabachnik & Fidell, 2001) foram identificadas e a análise de sua influência na distribuição normal dos dados foi feita através da análise dos índices de curtose e assimetria. Adicionalmente, foi feita a inspeção gráfica por meio da caixa de bigodes (*Box-plot*) como medida de localização dos *outliers*.

Como é possível observar na Tabela 6, na seção seguinte, para todas as variáveis deste estudo, a presença de *outliers* não afetou a normalidade da distribuição (isto é, nenhuma dessas variáveis apresentou assimetria ou curtose superior a ± 1). Por essa razão, decidiuse manter os *outliers* no banco de dados.

5.6.5. Normalidade (Skewness e Curtose), Linearidade, Multicolinearidade e Homocedasticidade

De acordo com Hair, Jr. et al., (1998) a normalidade, a linearidade, a multicolinearidade e a homocedasticidade são premissas que precisam ser consideradas para que os testes estatísticos paramétricos, como os que estão sendo usados neste estudo, sejam válidos. Uma forma de testar a normalidade é o emprego das medidas de assimetria (*skewness*) e curtose (*kurtosis*). Uma distribuição normal é simétrica quando tem um valor de assimetria e curtose próxima de zero. Por essa razão uma regra geral adotada pelos pesquisadores é de considerar normal os dados com assimetria e curtose entre -1 e +1.

Levando em consideração o critério mais conservador, no presente estudo, como é apresentado na Tabela 6, os valores de normalidade univariada (que considera a distribuição de cada variável individualmente) para as variáveis de apego-mãe, apego-pai, competência acadêmica, competência atlética, aceitação social, avaliação global, validação e cuidado, ajuda e direção, abertura íntima, resolução de conflitos e companheirismo e recreação tenderam a situar-se num intervalo associado a uma distribuição normal (aproximadamente -1 e +1 de assimetria e curtose), garantindo o teste da primeira premissa da análise estatística deste estudo.

Tabela 6. Valores de Assimetria e Curtose, por variável.

	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
AM	-0,52	0,15	-0,04	0,30
AP	-0,48	0,15	0,07	0,31
AD	-0,33	0,15	-0,56	0,30
VC	-0,17	0,15	-0,67	0,30
AI	-0,32	0,15	-0,68	0,30
RC	-0,53	0,15	-0,43	0,30
CR	-0,23	0,15	-0,50	0,30
CAC	-0,29	0,15	-0,27	0,30
AS	-0,30	0,15	-0,49	0,30
CAT	-0,25	0,15	-0,41	0,30
AG	-0,15	0,15	-0,27	0,30

AM = Apego mãe

AP = Apego pai

AD = ajuda e direção

VC = validação e cuidado

AI = abertura íntima

RC = resolução de conflito

CR = companheirismo e recreação

CAC = competência acadêmica

AS = aceitação social

CAT = competência atlética

AG = avaliação global

Para que seja possível usar testes de correlação de *Pearson* e realizar análises de regressão uma segunda premissa deve ser considerada, a linearidade entre as variáveis explicativas (VE) e critério (VC). Essa premissa é normalmente testada através dos gráficos de resíduos, se essa premissa for violada, os resultados da análise de regressão subestimarão a relação verdadeira que existe entre VE e VC (Cohen & Cohen 1983). Os resíduos padronizados são plotados em relação aos valores preditos de y . No presente estudo, em todos os casos testados, os pontos do gráfico foram distribuídos aleatoriamente em torno da linha média dos resíduos, o que sugere relações lineares entre todas as variáveis.

Uma terceira premissa, para que seja possível realizar a análise de regressão foi testada, a multicolinearidade. Multicolinearidade se refere à intercorrelação entre as variáveis VE. De acordo com Cohen e Cohen (1983), a alta correlação entre as VE pode levar ao desvio da estimativa da regressão estatística. A avaliação da multicolinearidade foi feita através da análise do valor da tolerância (*tolerance*) e de seu inverso, o

fator de inflação da tolerância (*VIF* – variance inflator factor). Como regra geral, se a tolerância for menor que 0,20 e os valores de *VIF* forem maiores que 10, há indício de problemas de multicolinearidade. Além disso, matrizes de correlações foram analisadas com o objetivo de verificar a multicolinearidade - caso alguma correlação fosse maior que 0,85 (Cohen & Cohen, 1983). Após realização de todos os testes – tolerância, *VIF* e análise de correlações – nenhuma violação séria à multicolinearidade foi identificada.

Finalmente, a última hipótese foi testada. A homocedasticidade diz respeito ao fato da variância dos termos de erro ser constante e a(s) variável(is) critério(s) exibir(em) igual nível de variância ao longo de toda(s) variável(is) preditora(s) dos dados, é também desejada, quando se pretende empregar análises de regressão no conjunto de dados (Hair, Jr. et al., 1998). Para testar essa premissa, gráficos de dispersão, obtidos a partir dos resíduos de regressão linear e formados por pares de variáveis, foram analisados. Como resultado dessa análise, não foram encontradas violações à premissa da homocedasticidade.

Uma vez finalizada a preparação da base de dados, foi dado início às análises de dados propriamente ditas, cujos resultados serão apresentados a seguir.

6. RESULTADOS

São apresentados neste capítulo, os resultados das análises dos dados do estudo. Nessa seção, inicialmente, serão descritas as variáveis sob investigação, em termos de médias e desvios-padrões e quanto ao impacto de variáveis sociodemográficas (gênero e idade das crianças, e escolaridade materna e paterna) sobre elas. Em seguida, são apresentados os resultados das análises correlacionais entre as duas dimensões do vínculo de apego parental (apego materno e paterno), as cinco dimensões de qualidade das amizades e as quatro dimensões de autopercepção. Finalmente, são apresentados os resultados das análises de regressão múltipla que testaram os modelos preditivos para cada uma das dimensões da autopercepção (competência acadêmica, aceitação social, competência atlética e avaliação global), a partir das variáveis (qualidade do apego parental e qualidade positiva da amizade).

6.1. PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA QUALIDADE DO VÍNCULO DE APEGO DO PAI E DA MÃE

Como é possível observar na Tabela 7, os resultados das escalas que medem a qualidade do vínculo de apego em relação a ambos os pais indicam que as crianças, em média, percebem suas mães como mais disponíveis, responsivas e abertas à comunicação do que seus pais [$t(238) = 7,70$ e $p \leq 0,01$]. O tamanho do efeito associado a essa diferença foi de pequeno a moderado ($d = 0,42$), de acordo com o critério dado por Cohen (1988)⁵. Por outro lado, as médias relativas à qualidade do apego tanto em relação à mãe ($M = 3,22$, $DP = 0,52$) quanto ao pai ($M = 2,99$, $DP = 0,58$) foram relativamente altas o que indica que, de modo geral, os filhos e filhas sentem segurança no vínculo de apego com seus cuidadores.

⁵ De acordo com Dancy & Reidy (2006, p. 223), Cohen recomenda que se considere um $d=0,2$ com um tamanho do efeito pequeno; um $d=0,5$ com um tamanho do efeito médio e um d a partir de 0,8, com um tamanho do efeito grande.

Tabela 7. Valores Mínimo, Máximo, Média e desvio-padrão, por Variável.

	Mín	Máx	<i>M</i>	<i>DP</i>
Apego mãe	1,21	4,00	3,21	0,52
Apego pai	1,00	4,00	2,98	0,58

6.1.1. Implicações do Gênero da Criança para o Vínculo de Apego

As diferenças de gênero para a qualidade do vínculo de apego com cada um dos cuidadores também foram investigadas. Apesar de meninas relatarem em média um vínculo de apego maior com as mães do que meninos (*meninas-mãe* = 3,25; *DP* = 0,53 e *meninos-mãe* = 3,17; *DP*=0,53) e meninos relatarem um vínculo de apego maior com pais do que meninas (*meninos-pai* = 2,98; *DP* = 0,56 e *meninas-pai* = 2,97; *DP* = 0,61), essas diferenças não foram estatisticamente significativas.

6.1.2. Implicações do Nível de Escolaridade Materno e Paterno e Vínculo de Apego

Uma série de análises de variância de um fator (ANOVA) foi empregada para investigar se haveria diferenças entre os grupos de escolaridade materna e paterna em termos de qualidade de vínculo de apego dos filhos e filhas em relação à mãe e ao pai. Nenhuma diferença significativa foi observada.

6.2. PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA QUALIDADE DAS RELAÇÕES DE AMIZADE

Na Tabela 8, apresenta-se a distribuição dos escores relativos a cada uma das dimensões da qualidade de amizade estudadas.

Tabela 8. Valores Mínimo, Máximo, Média e Desvio-padrão, por Variável.

	Mín	Máx	<i>M</i>	<i>DP</i>
Resolução de Conflito	1,33	5,00	3,82	0,89
Companheirismo e Recreação	1,00	5,00	3,50	0,94
Ajuda e Direção	1,18	5,00	3,49	0,93
Abertura Intima	1,00	5,00	3,39	0,95
Validação e Cuidado	1,00	5,00	3,31	0,90

Com relação à escala da Qualidade da Amizade, a dimensão “*Resolução de Conflitos*”, definida pelas estratégias de resolução de conflito eficazes, incluindo o perdão ($M=3,82$, $DP=0,89$) apresentou a maior média entre todas as outras. Em seguida aparece a dimensão “*Companheirismo e Recreação*”, que abrange o divertimento obtido um com o outro e com atividades compartilhadas, como por exemplo, as brincadeiras ($M=3,50$, $DP=0,94$). A dimensão “*Ajuda e Direção*” ($M=3,49$, $DP=0,93$) que indica o fornecimento de ajuda, aconselhamento, conforto e apoio emocional entre a criança e seu amigo, foi a terceira mais alta dimensão avaliada pelas crianças. A quarta dimensão foi “*Abertura Íntima*”, que descreve o revelar das experiências pessoais privadas, pensamentos e sentimentos muito íntimos entre os amigos ($M=3,39$, $DP=0,95$). Por último, aparece a dimensão “*Validação e Cuidado*”, caracterizada pela expressão adequada de cuidado, preocupação, admiração e afeição com relação ao amigo, envolvendo validação pessoal e contribuindo para o senso de autovalor ($M=3,31$, $DP=0,90$).

6.2.1. Implicações do Gênero e da Idade das Crianças para a Qualidade das Amizades

O teste t revelou diferenças significativas entre os gêneros para as variáveis “*Validação e Cuidado*” ($t= -3,18$; $p \leq 0,01$) e para “*Abertura Íntima*” ($t= -2,76$; $p \leq 0,01$), tendo essas diferenças um tamanho de efeito de pequeno a moderado ($d=0,39$ e $d=0,34$, respectivamente). Meninas, em média ($M=3,49$; $DP = 0,96$) percebem que suas amigas proveem mais cuidado, preocupação, admiração e afeição com relação ao amigo, do que meninos ($M=3,14$; $DP=0,96$). Da mesma forma, meninas ($M=3,56$; $DP=0,92$) mais do que meninos ($M=3,23$; $DP=0,95$) encontram nas amigas uma fonte de intimidade e de possibilidade para compartilhar segredos e sentimentos.

No que se refere à comparação entre os grupos de idade, optou-se por agrupar as crianças em dois grupos etários distintos, o primeiro que inclui meninos e meninas com idades entre 9 e 10 (grupo 1) anos e o segundo com pré-adolescentes, com idades entre 11 e 13 anos (grupo 2). Tal agrupamento, justifica-se em função das intensas transformações biológicas e sociais que se iniciam na pré-adolescência. Os resultados do teste indicam que, nesse caso, não houve diferenças significativas entre

os dois grupos de idade das crianças em termos das dimensões relativas à qualidade da amizade.

6.2.2. Implicações da Escolaridade Materna e Paterna para a Qualidade das Amizades

De acordo com as ANOVAs, não houve diferenças significativas entre os grupos de escolaridade materna no que diz respeito às dimensões da qualidade de amizade investigadas. Por outro lado, a dimensão “*Validação e Cuidado*” variou significativamente entre os grupos de escolaridade paterna [$F(4,179) = 3,97, p > 0,001$]. Pelo fato das variâncias se apresentarem homogêneas (teste de *Levene* = 1,20 e $p = 0,31$) foi empregado o teste *post hoc* de *Tukey*, confirmando-se que as diferenças de médias em “*Validação e Cuidado*” estavam entre os grupos de pais analfabetos e pais com nível superior completo ou incompleto e entre o grupo de pais com ensino médio completo ou incompleto e pais com ensino superior completo ou incompleto.

A magnitude da diferença (tamanho do efeito), no primeiro caso foi grande ($d = 2,73$), de mais de dois desvios-padrões e, no segundo caso, foi menor ($d = 0,91$), porém, ainda é considerada grande, de acordo com o critério dado por Cohen & Cohen (1983). Tal resultado indica que quanto maior a escolaridade paterna mais a criança percebe que a sua relação com o seu amigo fornece cuidado, preocupação, admiração e afeição com relação ao amigo.

6.3. AUTOPERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS

Na Tabela 9, apresenta-se a distribuição dos escores relativos a cada uma das dimensões que compõem a escala que mediu a autopercepção.

Tabela 9. Valores Mínimo, Máximo, Média e Desvio-padrão, por Variável.

	Mín	Máx	<i>M</i>	<i>DP</i>
Competência Acadêmica	1,91	5,00	3,76	0,15
Aceitação Social	1,86	5,00	3,69	0,69
Competência Atlética	1,00	5,00	3,61	0,82
Avaliação Global	1,13	5,00	2,93	0,79

A dimensão que apresentou maior média entre todas elas foi “*Competência Acadêmica*” ($M=3,76$, $DP=0,15$). Essa dimensão avalia a percepção da criança em relação à sua competência diante das demandas escolares, ou seja, como é seu desempenho na sala de aula e o quão inteligente ele julga ser. Em seguida a dimensão “*Aceitação Social*” foi a que obteve a melhor média ($M=3,69$, $DP=0,69$), o objetivo dessa dimensão é investigar o grau com que a criança percebe que é aceito por seus pares, o quanto se sente popular, quantidade de amigos e facilidade para se relacionar. Em terceiro lugar aparece a dimensão “*Competência Atlética*” ($M=3,61$, $DP=0,82$), que descreve a percepção da criança acerca de suas habilidades para os esportes, ou seja, sentimento de quão bom é seu desempenho em esportes e atividades atléticas. E por último, a dimensão “*Avaliação Global*”, que avalia a extensão em que a criança está satisfeita consigo mesma, com a forma como conduz sua vida e se é, em geral, feliz. Constitui um julgamento global ao invés de uma avaliação por domínios ($M=2,93$, $DP=0,79$).

6.3.1. Implicações do Gênero e da Idade da Criança para a sua Autopercepção

De acordo com o teste t de *student*, meninos e meninas diferiram entre si apenas quanto ao modo como avaliam sua “*Competência Atlética*” ($t = 2,27$; $p \leq 0,05$). O tamanho do efeito associado a essa diferença é de pequeno a moderado ($d=0,37$). Nenhuma outra diferença de gênero foi observada para as demais dimensões de autopercepção (competência acadêmica, aceitação social e avaliação global).

Já no que se refere à comparação entre os grupos de idade, foram encontradas diferenças significativas para a dimensão “*Avaliação Global*” ($t=3,27$; $p \leq 0,01$). O tamanho do efeito associado a essa diferença é de ($d= 0,41$). Especificamente, as crianças mais novas (9 e 10 anos) tenderam a apresentar em média ($M=3,06$; $DP= 0,74$) na “*Avaliação Global*” mais positiva acerca de si mesmas, se comparadas com as crianças mais velhas (11, 12 e 13 anos) ($M=2,74$; $DP=0,83$).

6.3.2. Implicações do Nível de Escolaridade Materna e Paterna para a Autopercepção

Os resultados da ANOVA indicaram que o nível de escolaridade da mãe apresenta impacto apenas sobre a percepção da “*Avaliação Global*” das crianças, dentre todas as dimensões da escala da autopercepção [$F(4,199) = 3,12, p > 0,005$]. O teste *post hoc* de Tukey foi utilizado, uma vez que as variâncias foram homogêneas ($Levene = 1,07$ e $p = 0,37$). O teste confirmou que as diferenças de médias em “*Avaliação Global*” estão entre o grupo de mãe com ensino fundamental completo ou incompleto e o grupo com especialização completa ou incompleta. A magnitude da diferença (tamanho do efeito) entre os dois grupos de escolaridade é grande ($d = 1,17$), e sugerem que quanto maior a escolaridade da mãe, mais alta é a percepção da “*Avaliação Global*” da criança.

Por outro lado, nenhuma diferença significativa foi observada entre os grupos de escolaridade paterna, para as quatro dimensões de autopercepção infantil.

6.4. CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES DO VÍNCULO DE APEGO PARENTAL, QUALIDADE DAS AMIZADES E AUTOPERCEPÇÃO

Os resultados dos testes de correlação de *Pearson*, que examinaram como as variáveis explicativas (qualidade do vínculo de apego parental e qualidade das amizades) se relacionam entre si e com as dimensões de autopercepção infantil (competência acadêmica, aceitação social, competência atlética e autoavaliação global) são apresentados em seções separadas. Inicialmente serão apresentados os resultados que correlacionam as variáveis explicativas entre si, para em seguida serem apresentados os resultados de particular interesse para este estudo, isto é, aqueles que relacionam as variáveis explicativas com as variáveis de critério.

6.4.1. A Percepção das Crianças acerca do Vínculo de Apego Parental se Relaciona com a Percepção da Qualidade das Amizades?

Para verificar as relações entre as dimensões da qualidade do vínculo de apego parental e as dimensões da qualidade da amizade,

foram realizadas análises de correlação de *Pearson*. Na Tabela 10, são apresentados os resultados obtidos nessa análise correlacional.

Tabela 10. Resultados das Correlações entre Qualidade do Vínculo de Apego (pai e mãe) com as Dimensões da Percepção da Qualidade de Amizade

Dimensões		Apego Mãe	Apego Pai
Ajuda e Direção	<i>p</i>	,224**	,196**
	<i>N</i>	237	229
Validação e Cuidado	<i>p</i>	,158*	,128
	<i>N</i>	241	234
Abertura Íntima	<i>p</i>	,098	,016
	<i>N</i>	240	235
Resolução de Conflito	<i>p</i>	,188**	,112
	<i>N</i>	241	233
Companheirismo e Recreação	<i>p</i>	,252**	,186**
	<i>N</i>	249	241

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Verifica-se que o “*Apego Mãe*”, correlacionou-se com quatro das cinco dimensões da qualidade da amizade, enquanto que o “*Apego Pai*”, com apenas duas das dimensões. Todas as correlações significativas observadas apresentam um coeficiente de correlação fraco (inferior a 0,30), ainda que significativo a um nível de $p \leq 0,01$. Esse resultado é importante para o estudo porque descarta a possibilidade de multicolinearidade entre as variáveis explicativas, condição necessária para que se proceda com as análises de regressão, objetivo central deste estudo.

Em relação a dimensão “*Apego Mãe*”, o coeficiente de correlação mais alto foi observado na correlação com a dimensão “*Companheirismo e Recreação*”. A correlação positiva entre as duas variáveis indica que quanto maior é a segurança de apego em relação à figura materna, mais a criança tem desenvolvidas tais habilidades, que permitem ver no amigo uma fonte de companhia e de parceria nas brincadeiras e outras atividades. A correlação positiva entre “*Apego Mãe*” e “*Ajuda e Direção*”, por sua vez, indica que quanto mais positiva a criança percebe a qualidade do vínculo de apego com mãe, também percebe que a amizade fornece ajuda, aconselhamento, conforto e apoio emocional. Da mesma forma, quanto mais as crianças avaliam como positivo a qualidade do vínculo de apego materno, mais elas percebem

que suas amizades lhes fornecem experiências de validação do eu e de cuidado mútuo. Finalmente, foi observada uma correlação positiva entre “*Apego Mãe*” e “*Resolução de Conflitos*”, que incorpora elementos relacionados à percepção da capacidade de resolver conflitos e desentendimentos na relação com o amigo. De acordo com esse resultado, quanto mais positiva é a percepção da qualidade do vínculo de apego da criança em relação a sua mãe, mais ela se percebe capaz de resolver de forma satisfatória as situações conflituosas com seu amigo.

Em relação à dimensão “*Apego Pai*”, as duas dimensões de qualidade da amizade que se mostraram positivamente associadas, foram “*Ajuda e Direção*” e “*Companheirismo e Recreação*”. Ou seja, na medida em que as crianças percebem seus pais (homens) como disponíveis e segurança no vínculo de apego paterno, elas também tendem a perceber as suas relações de amizade como provedoras de fornecimento de ajuda, aconselhamento, conforto e apoio emocional. Também, percebem a amizade como um momento de divertimento obtido um com o outro e com atividades compartilhadas.

No entanto, a dimensão “*Abertura Íntima*” não se correlacionou com nenhuma das dimensões do apego parental.

6.4.2. As Percepções das Crianças acerca do Vínculo de Apego Parental se Relacionam com a sua Autopercepção?

Para verificar as relações entre as dimensões da qualidade do vínculo de apego parental e as dimensões da autopercepção das crianças deste estudo, também foram realizadas análises de correlação de *Pearson*. Na Tabela 11, mostram-se os principais resultados desta análise.

Tabela 11. Resultados das Correlações entre Qualidade do Vínculo de Apego (pai e mãe) com as Dimensões da Autopercepção

Dimensões		Apego Mãe	Apego Pai
Competência acadêmica	P	,231**	,234**
	N	241	232
Aceitação social	P	,105	,156*
	N	246	238
Competência atlética	P	,019	-,009

	N	249	240
Avaliação global	P	,213**	,234**
	N	247	239

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Os resultados indicam que tanto a variável “*Apego Mãe*” quanto a variável “*Apego Pai*”, correlacionaram-se positivamente com duas das quatro dimensões da autopercepção, ou seja, a criança se percebe com maior “*Competência Acadêmica*”, na medida em que também percebe a qualidade do vínculo de apego em relação à mãe e ao pai também como mais positivo. Ainda, foram observadas correlações positivas entre “*Apego Mãe*” e “*Apego Pai*” com a dimensão “*Avaliação Global*”, indicando que quanto mais certeza a criança tem quanto à disponibilidade e o suporte de ambos os pais, especialmente em momentos de estresse (indicativo de qualidade de vínculo de apego nesta etapa do desenvolvimento), mais ela avalia positivamente o modo como está satisfeita consigo mesma (avaliada a partir da avaliação global da autopercepção).

No entanto, qualidade do vínculo de apego em relação ao pai, apresentou correlação positiva com mais uma dimensão da autopercepção infantil: “*Aceitação Social*”. Dessa forma, crianças que percebem como mais positivas a relação do vínculo de apego com a figura paterna tendem também a perceberem que são bem aceitas em seu grupo de pares. Por fim, a dimensão “*Competência Atlética*” não se correlacionou com nenhuma das dimensões do apego parental.

6.4.3. As Percepções das Crianças da Qualidade das Amizades se Relacionam com a sua Autopercepção?

Mais uma vez, o teste de correlação de *Pearson* permitiu examinar as possíveis relações entre as dimensões da qualidade da amizade com as dimensões da autopercepção. Na Tabela 12 são apresentados os resultados decorrentes dessa análise.

Tabela 12. Resultados das Correlações entre as Dimensões da Qualidade da Amizade e da Autopercepção

Dimensões		AD	VC	AI	RC	CR
CA	P	,313**	,353**	,206**	,035	,337**
	N	237	241	243	242	251
AS	P	,329**	,364**	,269**	,016	,316**
	N	242	245	247	247	254
CT	P	,260**	,246**	,198**	-,061	,254**
	N	244	248	249	250	258
AG	P	,148*	,038	,055	,298**	,103
	N	242	248	247	246	255

* p< 0,05; ** p< 0,01

AD = ajuda e direção

VC = validação e cuidado

AI = abertura íntima

RC = resolução de conflito

CR = companheirismo e recreação

CA = competência acadêmica

AS = aceitação social

CT = competência atlética

AG = avaliação global

A partir dos resultados, verificou-se que as variáveis “*Competência Acadêmica*”, “*Aceitação Social*” e “*Competência Atlética*” apresentaram correlação com as mesmas variáveis relativas à qualidade das amizades (“*Validação e Cuidado*”, “*Companheirismo e Recreação*”, “*Ajuda e Direção*” e “*Abertura Íntima*”). Assim, quanto mais a criança se percebe competente acadêmica eleticamente, e bem aceita no grupo de pares, mais esta criança também percebe que suas amizades proveem qualidades positivas, tais como pela expressão adequada de cuidado, preocupação, admiração e afeição, divertimento obtido um com o outro e com atividades compartilhadas, fornecimento de ajuda, aconselhamento, conforto, apoio emocional e o revelar das experiências pessoais privadas, pensamentos e sentimentos muito íntimos entre a criança e seu melhor amigo.

Por fim, a dimensão “*Avaliação Global*” da escala de autopercepção apresentou uma correlação positiva com as dimensões

“*Resolução de Conflitos*” e “*Ajuda e Direção*”, indicando que crianças que têm uma *avaliação global* positiva acerca de si mesmas tendem a perceberem seus amigos como parceiros que fornecem auxílio e orientação nas atividades das quais participam, ainda que também tendam a experienciar situações conflituosas com esses parceiros, as estratégias de resolução de conflito são eficazes.

6.5. SÍNTESE DOS RESULTADOS RELACIONAIS

Para melhor compreensão os dados descritivos e correlacionais obtidos neste estudo, optou-se por retomar e sintetizar as informações, representando-as graficamente nas Figuras 6, 7, 8 e 9. Esse procedimento possibilitou situar à direção empregada na discussão dos resultados.

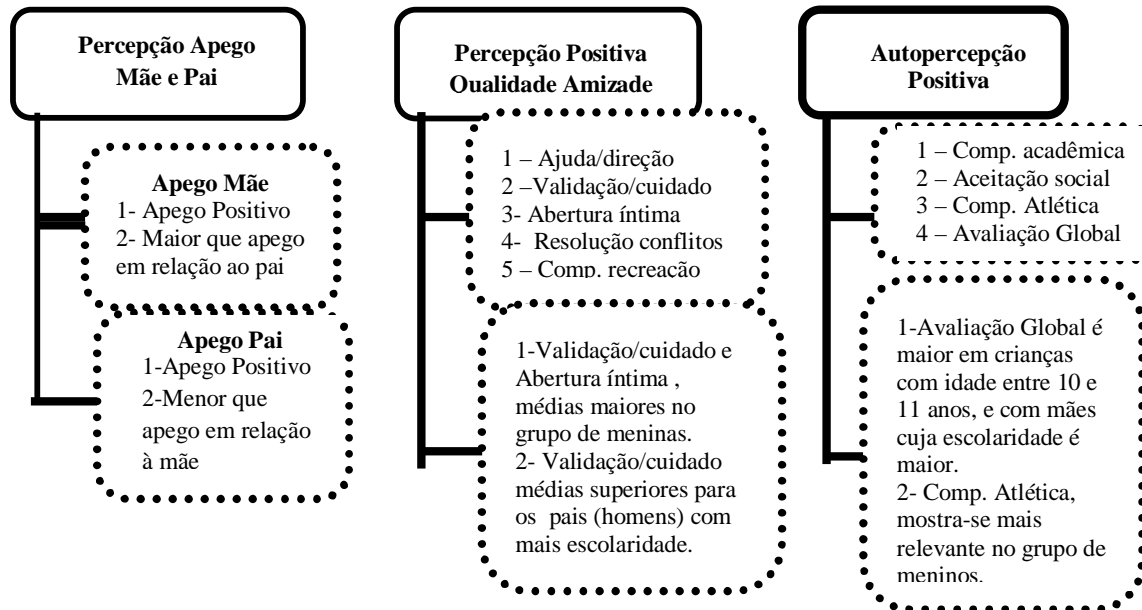


Figura 6: Caracterização das Percepções das Crianças em Relação a Qualidade do Vínculo de Apego Parental, Qualidade da Amizade e Autopercepção.

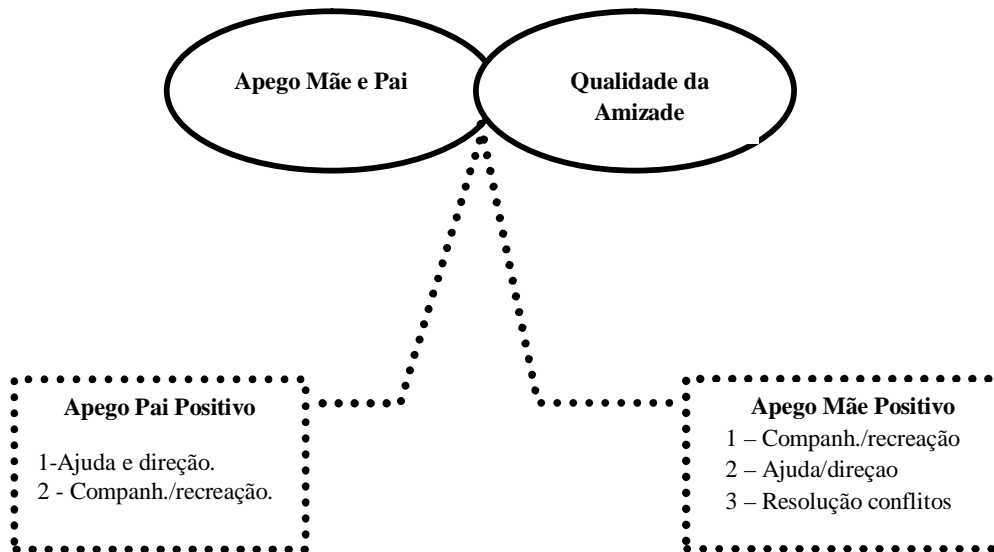


Figura 7: Correlações das Percepções das Crianças entre a Qualidade do Vínculo de Apego Parental e Qualidade da Amizade.

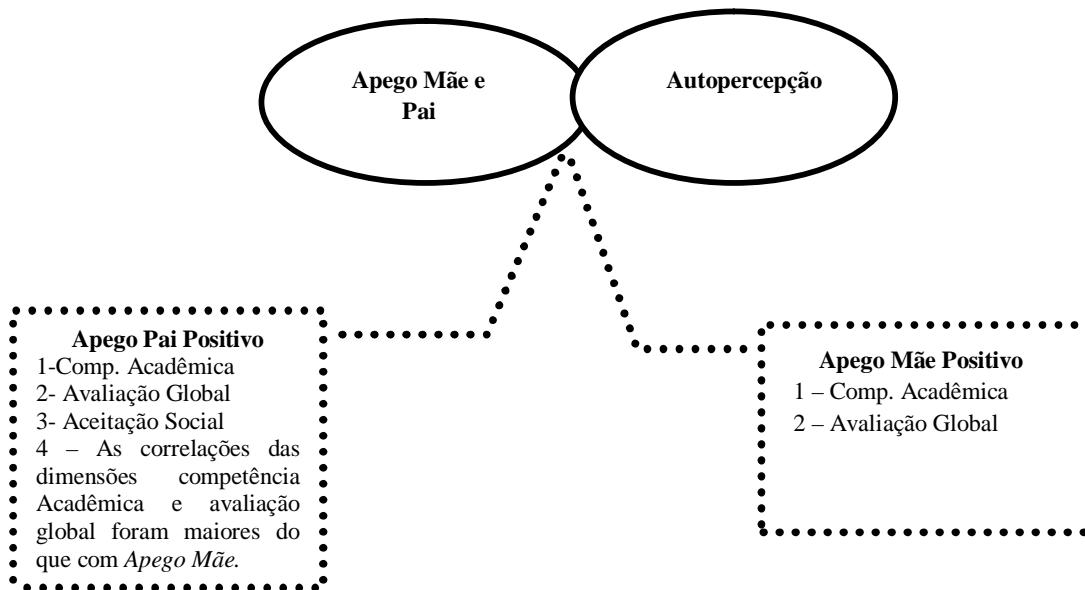


Figura 8: Correlações das Percepções das Crianças entre a Qualidade do Vínculo de Apego Parental e Autopercepção.

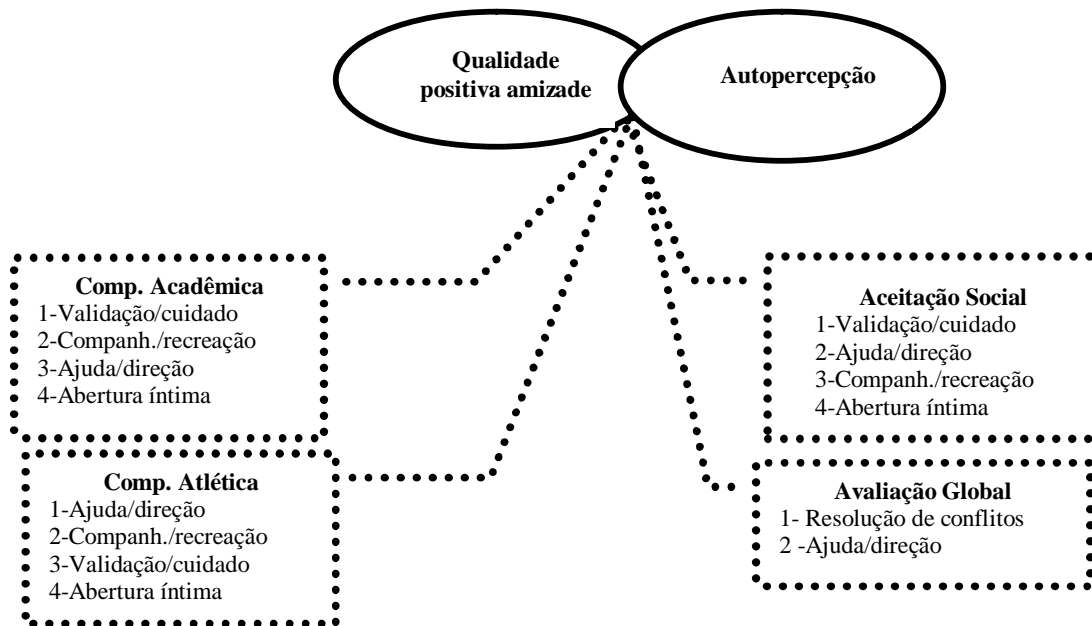


Figura 9: Correlações das Percepções das Crianças entre a Qualidade da Amizade e Autopercepção.

6.6. PREDIÇÃO DO VÍNCULO DE APEGO PARENTAL A PARTIR DA QUALIDADE DAS AMIZADES E DA AUTOPERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS

Para analisar se as variáveis relativas à qualidade do vínculo de apego em relação a ambos os pais e à qualidade da amizade seriam preditoras da autopercepção infantil foi realizada uma série de análises de regressão múltipla.

O resultado final de uma regressão múltipla (RM) é uma equação da reta que representa a melhor previsão de uma variável dependente a partir de diversas variáveis independentes⁶. Esta equação representa um modelo aditivo, no qual as variáveis preditoras somam-se na explicação da variável critério. A análise de RM permite examinar, além do grau de relacionamento entre a variável de critério, as variáveis explicativas: (1) o efeito independente de cada variável explicativa ou preditora na explicação da variância da variável critério; (2) o quanto o coeficiente de correlação múltipla é incrementado pela adição de uma ou mais variáveis na equação de regressão; (3) como cada variável explicativa funciona na presença de outra(s) variável(is) explicativas (se é moderadora ou mediadora, por exemplo); (4) Se o relacionamento entre as variáveis explicativas e critério é linear ou não-linear, por exemplo; (5) a comparação de diferentes blocos de variáveis explicativas na previsão da variável critério; (6) a estimativa dos escores da variável critério para os sujeitos de uma nova amostra ainda não pesquisada; e, finalmente, (7) quando aplicada como um caso especial de *path analysis* ou de equação estrutural a identificação de relacionamentos causais entre variáveis explicativas e critério (Tabachnick & Fidell, 2001).

No presente estudo, a RM foi utilizada para atender as hipóteses 2, 3 e 4. Ou seja, pretendeu-se investigar a contribuição individual de cada variável explicativa na variável critério e o efeito cumulativo do grupo de variáveis preditoras na variável critério. Assim, para fins desta análise, foram consideradas variáveis explicativas: (1) a percepção da qualidade de apego em relação à mãe (“*Apego Mãe*”); (2) a

⁶ Neste estudo, foram adotados os termos “variável explicativa” e “variável critério”, uma vez que os termos “variável independente” e “variável dependente” são mais apropriadas ao contexto da pesquisa experimental.

percepção da qualidade de apego em relação ao pai (“*Apego Pai*”); e, (3) “*Qualidade positiva da Amizade*”, criada a partir do agregação das subdimensões “*Ajuda e Direção*”, “*Validação e Cuidado*,” “*Abertura Íntima*”, “*Companheirismo e Recreação*”, e “*Resolução de Conflito*”. E considerada variável critério todas as dimensões da autopercepção (“*Competência Acadêmica*”, “*Competência Atlética*”, “*Aceitação Social*” e, “*Avaliação Global*”).

Antes de apresentar os resultados de cada modelo de regressão, dois pontos merecem destaque. Primeiramente, neste estudo, foi utilizado o método *stepwise*, pelo seu caráter exploratório e descritivo. Com esse método, a seleção da sequência de entrada das variáveis explicativas na equação é feita estatisticamente, partindo das correlações de maior magnitude para as de menor magnitude. Além disso, considerando-se que gênero é uma variável nominal e que, por essa razão, não poderia ser utilizada na análise de regressão (que aceita apenas variáveis numéricas), a variável gênero foi transformada em variável *dummy*⁷. Dessa forma, atribui-se valor “0” ao fato de a participante ser menino e valor “1” ao fato de ser menina.

6.6.1. Predição da Percepção de Competência Acadêmica e da Competência Atlética, a partir das dimensões da escala de Vínculo de Apego e da escala da Qualidade da Amizade

Foram incluídas na equação de regressão as variáveis explicativas (qualidade do vínculo de apego em relação à mãe, qualidade do vínculo de apego em relação ao pai e qualidade positiva da amizade) no primeiro bloco. As variáveis sociodemográficas (gênero e idade das crianças, e nível de escolaridade da mãe e do pai) foram incluídas em bloco separado para examinar se a presença dessas variáveis alteraria o valor preditivo das variáveis explicativas e incrementaria o coeficiente de regressão múltipla. Os resultados são descritos a seguir nas Tabelas 13 e 14. Estão incluídas na Tabela 13, apenas as variáveis cujos coeficientes de regressão mostraram-se significativos.

⁷ Também denominada de variável binária, em que é atribuído um valor 0 e 1 para uma variável originalmente categórica, a fim de poder utilizá-la na análise de regressão.

Tabela 13. Modelos de Regressão (método *stepwise*) para Percepção de Competência Acadêmica e Competência Atlética.

<i>Step 1</i>	Competência Acadêmica		Competência Atlética	
	B	β	B	β
Constant B (SE)	2,21 *** (0,28)		2,69*** (0,31)	
Apego Mãe	0,28***	0,25***	-	-
Qualidade Positiva da Amizade	0,04**	0,24**	0,05**	0,21**
F	16,00 ***		8,37 **	
R²	0,152		0,043	
STEP 2 bloco1	B	β	B	β
Constant B (SE)	2,13*** (0,34)		2,48 *** (0,06)	
Apego Mãe	0,23**	0,24**	-	-
Qualidade Positiva da Amizade	0,26***	0,27***	0,07***	0,31***
bloco 2 Sexo da criança	-	-	-0,38**	-0,23**
F	12,77***		7,59***	
R²	0,168		0,105	

*** $p \leq 0,001$ ** $p \leq 0,01$ * $p \leq 0,05$

No modelo de regressão que buscou prever “*Competência Acadêmica*”, a partir dos dois grupos de variáveis explicativas “*Apego Mãe*” e “*Qualidade positiva Amizade*”, os resultados mostram que as duas variáveis ofereceram contribuições únicas para prever a variável critério [$F(2,126) = 16,00; p \leq 0,001$]. Nesse modelo, que inclui apenas as variáveis explicativas, o coeficiente de correlação ao quadrado foi 0,152. Isto significa dizer que juntos, qualidade do vínculo de apego em relação à mãe e qualidade positiva da amizade foram responsáveis por 15,2% da variância em “*Competência Acadêmica*” na amostra. A adição de variáveis sociodemográficas relativas às características da criança e de seus pais na equação de regressão não ofereceu nenhuma contribuição adicional ao modelo. Assim, o modelo final de regressão para a “*Competência Acadêmica*”, controlando as variáveis sociodemográficas, é aquele que combina qualidade do vínculo de apego com a mãe e percepção de que a amizade representa uma fonte de provisões positivas [$F(2,178) = 12,77; p \leq 0,001$]. Os valores de β indicam que a contribuição da variável qualidade positiva da amizade foi maior ($\beta = 0,27$) do que da variável apego materno ($\beta = 0,24$) na predição desta dimensão de autopercepção infantil. Adicionalmente os sinais positivos de β indicam que essa associação é direta, ou seja, o aumento nos escores das variáveis “*Apego Materno*” e “*Qualidade positiva Amizade*” prediz um aumento correspondente nos escores da variável de critério. Neste modelo final, juntas, as duas variáveis preditoras explicam aproximadamente 17% da variância em “*Competência Acadêmica*”.

No que diz respeito à “*Competência Atlética*”, apenas “*Qualidade positiva da Amizade*”, destacou-se como preditora [$F(1,186) = 8,37; p \leq 0,01$]. O valor de r^2 indica que esta variável sozinha explica 4,3% da variância. O modelo que prediz “*Competência Atlética*” foi alterado com a inclusão de variáveis sociodemográficas. O coeficiente de regressão aumentou com a presença específica da variável gênero da criança. Nesse caso, ser menino oferece uma contribuição adicional no modelo (r^2 passa de 0,043 à 0,105). Assim, ao controlar as variáveis sociodemográficas, o modelo final de regressão para a “*Competência Atlética*” é aquele que combina altos níveis de “*Qualidade positiva da Amizade*” e o fato de ser menino [$F(2,130) = 7,59; p \leq 0,01$]. Juntas essas variáveis explicam 10,5% da variância. Adicionalmente, o valor superior de β para “*Qualidade positiva da Amizade*” ($\beta = 0,31$) indica que esse é um melhor preditor que gênero da criança ($\beta = -0,23$). O sinal positivo associado ao valor de β na variável “*Qualidade positiva da Amizade*” indica que quanto mais as

crianças percebem sua amizades como fonte de provisões positivas, mais ela percebe-se competente em nível atlético. Por outro lado, o sinal negativo associado ao gênero da criança indica que ser menino oferece uma contribuição única na predição dessa dimensão de autopercepção.

6.6.2. Predição da Percepção de Aceitação Social e Avaliação Global a partir das dimensões da escala de Vínculo de Apego e da escala da Qualidade da Amizade

Similarmente, as variáveis explicativas relativas à qualidade do vínculo de apego (apego em relação à mãe, apego em relação ao pai) e da qualidade da amizade foram incluídas na equação de regressão no primeiro bloco, enquanto as variáveis sócio-demográficas (gênero e idade das crianças, e nível de escolaridade da mãe e do pai) foram incluídas no segundo bloco. Os resultados são descritos a seguir na Tabela 14.

Tabela 14. Modelos de Modelos de Regressão (método *stepwise*) para Percepção de Aceitação Social e Avaliação Global.

	Aceitação Social		Avaliação Global	
<i>Step 1</i>	B	β	B	β
Constant B (SE)	2,02 *** (0,31)		1,40*** (0,37)	
Apego Pai	0,14†	0,12†	0,29**	0,21**
Qualidade Positiva da Amizade	0,07***	0,35***	0,04*	0,16*
F	17,00 ***		8,74 ***	
R²	0,155		0,086	
<i>STEP 2</i> bloco1	B	β	B	β
Constant B				

(SE)	2,45*** (0,30)		5,02 *** (1,05)	
Apego Pai	-	-	0,25*	0,18*
Qualidade Positiva da Amizade	0,07***	0,35***	0,05*	0,20*
bloco 2				
Idade da criança	-	-	-0,35***	-0,30***
F	18,25***		9,19***	
R²	0,120		0,175	

*** $p \leq 0,001$ ** $p \leq 0,01$ * $p \leq 0,05$

Conforme os resultados indicam, o modelo de predição de “*Aceitação Social*” que incluiu apenas as variáveis explicativas na equação de regressão teve como único preditor significativo a “*Qualidade positiva da Amizade*”, ainda que uma forte associação tenha sido observada para a variável “*Apego Pai*” ($p = 0,07$). Considerando essa forte tendência de associação, as duas variáveis juntas ofereceram contribuições independentes para predizer “*Aceitação Social*”, com uma probabilidade muito pequena que esse resultado tenha ocorrido por erro amostral [$F(2,186) = 17,00$; $p \leq 0,001$]. Juntas elas explicaram 15,5% da variância em “*Aceitação Social*” e, como pode ser observado pelo valor de β , a variável “*Qualidade positiva da Amizade*” foi a melhor preditora. Além disso, os sinais positivos desse coeficiente indicam que a associação entre essas variáveis explicativas e a variável de critério é direta, ou seja, na medida em que os escores de “*Qualidade positiva da Amizade*” e “*Apego Pai*” aumentam maior são os escores da percepção de “*Aceitação Social*”. Com a adição das variáveis sociodemográficas no modelo de regressão, a tendência de associação da variável apego em relação ao pai desapareceu. Assim, ao serem controladas as variáveis

sociodemográficas, apenas “*Qualidade positiva da Amizade*” foi capaz de prever “*Aceitação Social*” [$F(1,133) = 18,25; p \leq 0,001$], sendo responsável por explicar, sozinha, 12% da variância nesta dimensão de autopercepção.

Por outro lado, no plano de regressão que incluiu as variáveis explicativas para prever “*Avaliação Global*”, as variáveis “*Apego Pai*” e “*Qualidade positiva da Amizade*” destacaram-se como preditoras [$F(2,187) = 8,74; p \leq 0,001$]. Esse modelo explicou uma proporção de 8,6% da variância. Quando o modelo foi acrescido das variáveis sociodemográficas, a variável idade da criança ofereceu uma contribuição adicional. Assim, o modelo de predição que agrupou contribuições únicas foi “*Apego Pai*”, “*Qualidade positiva da Amizade*” e idade da criança [$F(3,130) = 9,18; p \leq 0,001$] explicou 17,5% da variância.

De acordo com os valores padronizado de β , a idade da criança ($\beta = -0,30$), associou-se negativamente com “*Avaliação Global*” e foi a melhor preditora dentre as três variáveis explicativas que ofereceram contribuições únicas para prever a variável critério. Isso significa que com o incremento da idade, as crianças tendem a ter uma percepção global mais negativa acerca de si mesmas. A segunda variável que mais contribuiu para explicar a variabilidade em “*Avaliação Global*” foi a “*Qualidade positiva da Amizade*” ($\beta = 0,20$). O sinal positivo de β indica que quanto mais as crianças percebem suas amigas como fonte de ajuda e direção, validação e cuidado, abertura íntima, companheirismo e recreação e um lugar para resolver seus conflitos de forma satisfatória, mais elas têm uma percepção global positiva acerca de si mesmas. Finalmente, ainda que significativa, a contribuição única da variável “*Apego Pai*” foi a menor dentre as três, ($\beta = 0,18$), e o sinal positivo indica que altos níveis de qualidade do vínculo de apego em relação ao pai prediz “*Avaliação Global*” positiva.

Portanto, com base nos resultados envolvendo as análises de regressão foi possível encontrar quatro modelos que melhor explicam as dimensões da autopercepção. Esses modelos serão apresentados e discutidos posteriormente.

7. DISCUSSÃO

O foco do presente trabalho foi examinar relações entre a percepção da qualidade do vínculo de apego parental, qualidade das amizades no ambiente escolar e a autopercepção em pré-adolescentes. Para isso, foram realizadas análises de regressão múltiplas a fim de que fossem identificados os efeitos independentes e aditivos das variáveis explicativas (qualidade do vínculo de apego e qualidade da amizade) na predição da autopercepção. Especificamente, assumiu-se que o apego parental positivo (em relação à mãe e/ou ao pai) e a qualidade positiva da amizade (que resultou da soma das dimensões ajuda e direção, validação e cuidado, abertura íntima, companheirismo e recreação e resolução de conflito) seriam preditores de autopercepção infantil positiva, em termos de competência acadêmica, aceitação social, competência atlética e autoavaliação global.

Antes de iniciar as discussões dos resultados dos testes de hipóteses propriamente ditas, optou-se por discutir brevemente os resultados referentes às análises comparativas de grupos (gênero, idade dos filhos, e escolaridade parental) e às análises correlacionais preliminares.

7.1. PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA QUALIDADE DO VÍNCULO DE APEGO DO PAI E DA MÃE

Quando considerados os resultados da amostra geral, que não discrimina meninas e meninos, as crianças em geral, descrevem positivamente o vínculo de apego parental, ou seja, elas descrevem suas percepções sobre a disponibilidade, responsividade e abertura para comunicação com ambos os pais como bastante satisfatórias.

Por outro lado, condizente com os pressupostos da Teoria do Apego (Bowlby, 1989), que defende a primazia do apego materno sobre o paterno, os resultados deste estudo sugerem que as crianças, independente do gênero, percebem-se mais apegadas às mães do que aos pais. Uma das razões para explicar esse fato seria que desde os primeiros meses de vida, os estilos de interação, de comunicação e de atividades lúdicas de pais e de mães apresentam características distintas. É, assim, bastante provável que mães e pais desempenhem papéis diferentes na vida dos filhos e no estabelecimento de relações de vinculação em particular (Parke, 1995; Prado & Vieira, 2004; Lamb, 2005; Both-Laforce et al., 2006). O pai

costuma ser mais estimulante do ponto de vista físico (Cordazzo & Vieira, 2008), e a mãe costuma usar objetos para mediar as interações com a criança (Lewis & Lamb, 2003). Além disso, a mãe continua a desempenhar o papel de cuidadora principal de seus filhos (meninos e meninas), mesmo o pai atualmente tendo assumido um papel mais ativo na criação dos filhos (Bowlby, 1989; Prado & Vieira, 2004; Goetz & Vieira, 2010). No início da adolescência, o relacionamento entre pai e mãe e seus filhos continua a apresentar diferenças, assim como argumenta Holmbeck et al., (1995). No entanto, essas diferenças na qualidade do vínculo de apego entre os pais (pai e mãe) não são consideradas negativas, e sim complementares para o bom desenvolvimento dos filhos (Holmbeck et al., 1995; Parke, 1995; Prado & Vieira, 2004; Both-Laforce et al., 2006).

7.2. PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA QUALIDADE DAS RELAÇÕES DE AMIZADE

Por meio de estudo empíricos, autores têm indicado que a qualidade das amizades se mostra associada a diferentes esferas do desenvolvimento infantil (Hartup, 1983; Parker & Asher, 1993). Os resultados deste estudo indicam que, de modo geral, as crianças percebem a qualidade das amizades de maneira positiva, o que indica, que as crianças deste estudo, além de possuírem um melhor amigo na escola, ainda percebem como satisfatória essa relação, contribuindo com a literatura que sugere que todas as crianças possuem pelo menos um melhor amigo (Parker & Asher, 1993; Harter, 1998/1999; Garcia, 2005b; Rubin et al., 2004).

Outro importante indicador da qualidade da amizade percebida pelas crianças neste estudo é observado nas médias gerais de cada dimensão. É possível verificar que as dimensões “*Resolução de Conflitos*”, “*Companheirismo e Recreação*” e “*Ajuda e Direção*” aparecem com as médias mais elevadas se comparadas às dimensões ligadas a “*Validação e Cuidado*” e “*Abertura Intima*”, ou seja, a amizade para essas crianças possui características mais relacionadas às estratégias de resolução de conflito eficazes, ao divertimento obtido um com o outro e com atividades compartilhadas, e ao fornecimento de ajuda, aconselhamento, conforto e apoio emocional entre a criança e seu amigo, assim como sugerido por Sullivan (1953) e Sroufe et al., (2005), onde crianças que se encontram na pré-adolescência, idade dos participantes

deste estudo, buscariam nas amizades características como a lealdade, apoio e proximidade (Newcomb & Bagwell, 1995)

Além disso, evidências empíricas mostram que a “*Resolução de Conflitos*”, dimensão que obteve a maior média (caracterizada pela capacidade de resolver os conflitos ocorridos na amizade de forma rápida e amigável) é característica de crianças na pré-adolescência (Rubin et al., 2005). Essa capacidade, de acordo com Schaffer (2000), só é possível porque as relações entre pares e de amizade são consideradas horizontais. Ainda que a dimensão “*Validação e Cuidado*” e “*Abertura Íntima*” tenham sido as que obtiveram médias um pouco menores, se comparadas às outras, deve-se considerar que ter uma amizade caracterizada pela expressão adequada de cuidado, preocupação, admiração e afeição e pelo revelar das experiências pessoais privadas, pensamentos e sentimentos muito íntimos contribui para o desenvolvimento psicológico saudável da criança (Garcia, 2005b). Por outro lado, essas mesmas dimensões (“*Validação e Cuidado*” e “*Abertura Íntima*”) foram as que apresentaram diferenças em relação a gênero, mostrando-se mais acentuadas no grupo de meninas. Outros estudos também confirmam esse achado (Furman & Buhrmester, 1985; Parker & Asher, 1993).

Neste estudo, nem a idade da criança nem o nível de escolaridade materno tiveram efeitos sobre o modo como a criança percebe a qualidade de suas amizades. Em relação à idade, uma possível explicação pode ser devido à proximidade das idades do grupo de crianças pesquisadas (9 e 13 anos), dificultando diferenças nesse aspecto. Por outro lado, o nível de escolaridade paterna apresentou efeitos significativos, ou seja, pais com escolaridade mais alta tendem a ter filhos que percebem suas amizades como fonte de validação e cuidado. Ainda que não tenham sido encontrados estudos que apoiem esses achados, estes resultados podem sugerir que pais (homens) que tenham tido acesso ao nível superior de educação imprimam na relação com os seus filhos e filhas valores relacionados à importância de validar o *self* infantil e de demonstrar cuidado e validação nas relações interpessoais. Assim, as crianças, ao experimentarem esses valores nas relações com os pais (pai), passam a desenvolvê-los e observá-los, também, nas relações com o melhor amigo.

7.3. AUTOPERCEPCÃO DAS CRIANÇAS

A análise de dados indicou que as crianças, em média, tendem a se perceber como mais competentes academicamente, se comparadas às

outras dimensões da autopercepção (competência atlética, aceitação social e avaliação global). A “*Competência Acadêmica*” avalia a percepção da criança em relação à sua capacidade diante das demandas escolares, ou seja, como é o seu desempenho na sala de aula e o quão inteligente ela julga ser. Na literatura sobre autopercepção, resultados semelhantes são encontrados quando investigadas crianças a partir da segunda infância (Marsh, 2002; Faria & Azevedo, 2004; Faria, 2005). Assim, a média da dimensão da autopercepção acadêmica das crianças deste estudo foi relativamente alta. Por outro lado, ao contrário de outros estudos, não foram encontradas diferenças de gênero e de idade em relação à percepção da “*Competência Acadêmica*” (Veiga, 1990; Faria & Azevedo, 2004). Vale lembrar que em relação à idade, no estudo realizado por Faria e Azevedo (2004), os autores encontraram diferenças entre crianças com idade aproximada dos 16 anos. Para os autores, seria nesse grupo etário que estariam os escores mais altos de competência acadêmica. No presente estudo, a faixa etária estudada é pequena e é possível que esse fato explique a inexistência de diferenças significativas em termos de “*Competência Acadêmica*” entre os dois grupos etários comparados.

A análise dos resultados relativos a dimensão “*Aceitação Social*” também aponta que as crianças de modo geral, percebem-se como bem aceitas em seu grupo de pares, especificamente, o quanto se sente popular, quantidade de amigos e facilidade para se relacionar. Mesmo utilizando uma amostra de crianças com idade de cinco anos, evidências (Emídio et al., 2008) sugerem que as crianças que apresentam altos níveis de autopercepção da competência acadêmica, também tendem a se perceberem bem aceitos socialmente, fato que pode ser comprovado neste estudo. Não é difícil de imaginar tal cenário, afinal, crianças que possuem habilidades mais elevadas para as atividades escolares, como por exemplo, facilidade com a matemática tendem a ser mais queridas pelos seus colegas, na medida em que esta criança passa a ser vista como uma fonte de ajuda. Além disso, essas crianças são constantemente incluídas nos grupos das crianças populares.

Nessa mesma direção, os resultados referentes à “*Competência Atlética*”, dimensão que descreve a percepção da criança acerca de suas habilidades para os esportes, as crianças, em média, também apresentaram uma percepção positiva. Indo ao encontro de outros estudos (Harter, 1982/1999; Boggiano, et al., 1988; Rudisill et al., 1993; Bracken & Crain, 1994; Emídio et al., 2008;), foram encontradas diferenças de

gênero, que favorece os meninos. Uma possível explicação para isso é que os meninos recebem mais suporte social quanto à participação em atividades esportivas (Harter, 1982/1999; Silva, 2009).

Finalmente, as crianças deste estudo, mesmo que com menor intensidade, tendem a exibirem uma autopercepção global relativamente favorável. A dimensão “*Avaliação Global*” avalia a extensão em que a criança está satisfeita consigo mesma, com a forma como conduz sua vida e se é, em geral, feliz. Constitui um julgamento global ao invés de uma avaliação por domínios. Nessa dimensão, os resultados indicaram que o nível de percepção, mesmo que o tamanho do efeito tenha sido pequeno, é maior no grupo das crianças com idade entre 10 e 11 anos. Alguns autores afirmam que a autopercepção muda no decorrer da idade (Erikson, 1998; Harter, 1999; Faria & Azevedo, 2004), sendo que a partir da segunda infância, a criança demonstra mais condições cognitivas para avaliar suas competências, somando-se a isso, as exigências escolares e as comparações entre pares contribuem para essa nova configuração. Por essa razão, é possível que crianças mais velhas sejam mais realistas no modo como avaliam suas próprias aptidões e capacidades, enquanto as crianças mais jovens tenham uma visão menos apurada e menos crítica.

Ainda, estatísticas descritivas indicaram que quanto maior a escolaridade da mãe, mais alta é a percepção da “*Avaliação Global*” da criança. Mesmo não encontrando estudos que confirmem esse dado, pode-se pensar que mães com maior escolaridade tendem a incentivar e desenvolver os diferentes domínios cognitivos, afetivos e sociais de seus filhos. Tal atitude materna levaria as crianças a desenvolverem diferentes capacidades (acadêmicas, sociais, atléticas, etc.) e, conseqüentemente, uma autopercepção global mais elevada.

7.4. CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS DA QUALIDADE DO APEGO PARENTAL, QUALIDADE DA AMIZADE E AUTOPERCEÇÃO DAS CRIANÇAS

7.4.1. A Percepção das Crianças da Qualidade do Vínculo de Apego Parental se Relaciona com a Percepção da Qualidade das Amizades?

A análise dos resultados relativos à percepção da qualidade de apego parental e sua relação com a percepção da qualidade da amizade contribui para apoiar a H1 deste estudo, ou seja, qualidade do vínculo de apego (materno ou paterno) se correlacionou a qualidade das amizades

“Ajuda e Direção”, “Validação e Cuidado”, “Companheirismo e Recreação” e “Resolução de Conflito”, exceto “Abertura Íntima”) confirmando achados semelhantes (Ainsworth et al., 1978; Park & Waters 1989; Lieberman et al., 1999; Kerns et al., 1996; Rubin et al., 2004). Entretanto, o papel do vínculo de apego materno foi mais proeminente do que o apego paterno na relação com a qualidade das amizades. Esse achado parece condizente com a nossa cultura e com a literatura sobre apego (Kerns et al., 1996), sendo, a mãe normalmente, a primeira figura de apego da criança, e tendo desempenhado seu papel de cuidadora primária, é de se esperar que os efeitos da vinculação mãe-filho(a) sejam mais presentes do que a vinculação pai-filho(a). Ainda assim, é notável atestar que a repercussão do papel do pai se mostre associada a questões importantes relativas a amizade das crianças, como é o caso do fornecimento de ajuda, aconselhamento, conforto e apoio emocional e o divertimento obtido um com o outro e com atividades compartilhadas entre a criança e seu amigo, resultado também condizente com achados de Lieberman et al., (1999) e Schneider, et al. (2001).

Para concluir, a dimensão “Abertura Íntima” da escala da qualidade da amizade não se correlacionou com nenhuma dimensão do apego parental. Considerando que as crianças encontram nas amizades uma fonte de intimidade e de possibilidade para compartilhar segredos e sentimentos (caracterizada pela dimensão “Abertura Íntima”), como o teste *t* de *student* indicou (ver item 6.2.1), parece compreensível que os pais não participem, pelos menos entre as famílias estudadas, desse momento entre as crianças.

Disso se deduz que: (a) pais e mães contribuem de maneira diferente na percepção da qualidade das amizades das crianças; (b) é possível supor que a qualidade de vinculação com mãe seja mais importante do que a com o pai para explicar o modo como crianças percebem a sua qualidade de amizade; e, (c) em alguns momentos da criança, nem a mãe nem o pai participa diretamente na percepção da qualidade das amizades.

7.4.2. A Percepção das Crianças da Qualidade do Vínculo de Apego Parental se Relaciona com a sua Autopercepção?

Corroborando com os achados da literatura (Ribeiro, 1988; Connel et al., 1994; Peixoto, 2004), as análises de correlação indicaram que a maneira como as crianças se percebem, mostra-se associada à qualidade do vínculo de apego com ambos os seus cuidadores. Considerando a associação descrita anteriormente apresentada (ver item 7.4.1), ou seja, qualidade positiva do vínculo de apego com ambos os pais mostrou-se positivamente correlacionada com as dimensões positivas da qualidade da amizade (“Ajuda e Direção”, “Validação e Cuidado”, “Abertura Íntima”, “Companheirismo e Recreação”, e “Resolução de Conflitos”) e com as dimensões da autopercepção (“Competência Acadêmica”, “Aceitação Social” e “Avaliação Global”, exceto “Competência Atlética”), é possível constatar que a hipótese (H1), de que apego parental se associaria à percepção da qualidade da amizade foi evidenciada nesse estudo.

Além disso, a percepção da qualidade do vínculo de apego com ambos os pais se correlacionou igualmente com a percepção da competência acadêmica e se autoavaliarem globalmente de forma positiva. Connel et al., (1994) também obtiveram resultados que indicam que o suporte emocional e social (caracterizado pelo apego parental) está positivamente associado com a percepção de competência acadêmica, as relações com os pares e a motivação escolar. Nesse sentido, as relações de apego parental estabelecidas com a criança contribuem de maneira positiva para o desenvolvimento de recursos psicológicos saudáveis.

O “Apego Pai”, mostrou-se correlacionado com um número maior de dimensões (“Competência Acadêmica”, “Avaliação Global” e “Aceitação Social”) se comparado com o “Apego Mãe” (“Competência Acadêmica” e “Avaliação Global”). Assim, crianças que percebem seus pais (homens) como disponíveis, responsivos e abertos à comunicação, além de se perceberem academicamente competentes e de se autoavaliarem de forma favorável, tendem também a se perceberem como bem aceitos no seu grupo de pares. Esses resultados contrapõem-se a outros estudos (Parke, 1995; Prado & Vieira, 2004; Hellenthal, 2006; Both-Laforce et al., 2006), que evidenciaram o apego materno como sendo mais relevante nas relações com a autopercepção das crianças. Por outro lado, alguns estudiosos (Parke, 1995; Nunes et al., 2007; Cordazzo & Vieira, 2008; Manfroi et al., 2010) têm alertado que as transformações

que se deram na estrutura e na dinâmica familiar tradicional, nas últimas décadas, acarretaram mudanças também na qualidade da participação paterna no cuidado e no envolvimento com seus filhos, de tal modo que a participação do pai tem se tornado fundamental para o desenvolvimento de diversas funções psicológicas da criança. Alguns estudiosos, por exemplo, têm enfatizado a função de proteção que o vínculo de apego paterno seguro parece exercer nos problemas de natureza internalizante em crianças, especialmente a partir da meia infância (Lieberman et al, 1999; Rubin et al, 2004). Sobre isso, é possível que para sujeitos que se encontram na pré-adolescência, como no caso deste estudo, o vínculo de apego paterno tenha um papel mais proeminente do que o vínculo de apego materno para a sua autopercepção.

Por fim, a dimensão “*Competência Atlética*” da escala da autopercepção não se correlacionou com nenhuma das dimensões do apego parental. Mesmo o teste *t* de *student* não tendo indicado nenhuma diferença que explicasse esse resultado, e, por conta disso, ainda que não pareça um bom argumento, as crianças deste estudo podem buscar também nas amizades e não nas relações com os pais (pai e mãe) fonte de validação para as atividades esportivas.

7.4.3. A Percepção das Crianças da Qualidade das Amizades se Relaciona com a sua Autopercepção?

Além da qualidade do vínculo de apego com os cuidadores, as relações de amizade também estiveram correlacionadas positivamente com a autopercepção das crianças. Especificamente, esses resultados sugerem que quanto mais a criança se percebe competente academicamente, mais ela percebe positivamente a “*Validação e Cuidado*”, “*Companheirismo e Recreação*”, “*Ajuda e Direção*” e “*Abertura Íntima*” na sua relação com o amigo. Vários pesquisadores têm confirmado as relações entre autoconceito e o desempenho acadêmico (Boggiano, Main, & Katz, 1988; Rudisill, Mahar, & Meaney, 1993; Bracken & Crain, 1994; Emidio et al., 2008).

As mesmas relações foram observadas quando analisadas as correlações entre as dimensões “*Aceitação Social*” e “*Competência Atlética*” com as dimensões da Escala da Qualidade da Amizade. Nesse caso, quanto mais as crianças percebem que são aceitas socialmente e que são competentes em nível esportivo, mais elas encontram, na sua relação com o amigo, uma fonte de “*Ajuda e Direção*” (percepção de

fornecimento de ajuda, aconselhamento), “*Validação e Cuidado*” (percepção de conforto, admiração e cuidado e de apoio emocional), *Abertura Íntima* (percepção de intimidade e de possibilidade de revelação de segredos) e “*Companheirismo e Recreação*” (percepção positiva do divertimento obtido um com o outro e com atividades compartilhadas, incluindo as brincadeiras), confirmando os resultados encontrados por Emídio et al., (2008) e Caselman e Self (2007).

Por fim, a dimensão “*Avaliação Global*” da escala de autopercepção, correlacionou-se positivamente com “*Resolução de Conflitos*” e com “*Ajuda e Direção*”. Assim, crianças que conseguem resolver as diferenças com seus amigos de forma satisfatória e que entendem que sua amizades proveem ajuda, orientação e aconselhamento sobre como desenvolver as tarefas da infância, também tendem a se autoavaliarem de maneira positiva, corroborando aos resultados de outros estudos (Tarrant et al., 2006; Abraham, 2008) ainda que não tenham se correlacionado com as mesmas dimensões da amizade e sim com a qualidade amizade positiva. Interessante notar, que somente na relação com “*Avaliação Global*” que a dimensão “*Resolução de Conflito*” mostrou-se significativa. É plausível pensar que para desenvolver habilidades e estratégias de resolução de conflito eficazes, entre os amigos, é essencial que a criança se avalie satisfeita consigo mesma, com a forma como conduz sua vida e se é, em geral, feliz.

Como é possível observar, todas as dimensões (exceto a “*Avaliação Global*”) da autopercepção apresentaram correlações positivas e significativas com todas as dimensões da qualidade da amizade (exceto com “*Resolução de Conflitos*”). Em linhas gerais, esses resultados indicam que distintos aspectos da autopercepção (“*Competência Acadêmica*”, “*Aceitação Social*” e “*Competência Atlético*”) se relacionam com as mesmas dimensões da qualidade da amizade. Ou seja, quando a criança possui relações de amizade positivas, ela também desenvolve uma percepção de si mesma positiva em diferentes domínios. De forma geral, a amizade influencia o ajustamento ao ambiente social em geral e escolar. Amizades facilitam a adaptação da criança à escola e a aceitação pelos colegas de classe, o que depende diretamente de sua qualidade (Ladd et al., 1997; Tarrant et al., 2006; Emídio et al., 2008).

7.5. DE QUE MANEIRA A QUALIDADE DO APEGO PARENTAL E A QUALIDADE DAS AMIZADES PREDIZEM A AUTOPERCEPÇÃO?

7.5.1. Predição da Percepção de Competência Acadêmica a partir das dimensões da escala de Apego e da escala da Qualidade da Amizade

O modelo de predição para autopercepção de “*Competência Acadêmica*” destaca a qualidade positiva da amizade e ao vínculo de apego materno como bons preditores. Ou seja, cada uma dessas variáveis ofereceu contribuições únicas para explicar a variabilidade em “*Competência Acadêmica*”. Portanto, o modelo de predição oferece evidências que apóiam a hipótese (H4) desse estudo, ou seja, o apego parental e a qualidade da amizade são preditores da autopercepção. Além disso, apego materno e qualidade positiva da amizade permaneceram como preditores significativos, mesmo quando controladas as variáveis sociodemográficas relativas às crianças (idade e sexo) e de seus pais (nível de escolaridade) – *step 2*. Assim, o modelo final de predição para “*Competência Acadêmica*” é apresentado na Figura 10.

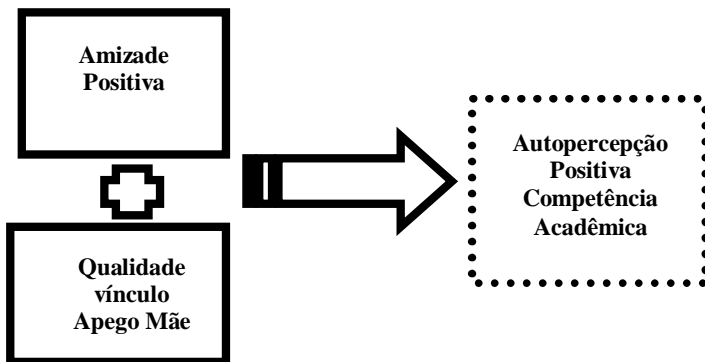


Figura 10. Modelo Final de Predição para Competência Acadêmica

Ao encontro de outros estudos (Rubin et al., 2004; Caselman & Self, 2007), a percepção da qualidade da amizade positiva ofereceu uma contribuição muito importante para explicar a “*Competência Acadêmica*”. Aliás, nessa equação de regressão, qualidade positiva da

amizade foi melhor preditor que apego em relação à mãe. Este resultado vai ao encontro de pesquisas que afirmam que no período escolar, a interação com os pares (a depender da qualidade) tem um papel proeminente no desenvolvimento, podendo influenciar de diferentes maneiras a adaptação dos indivíduos e os ajustamentos relacionais futuros (Sánchez & Escribano, 1999; Rubin et al., 2004).

Em relação ao apego parental, apenas o “*Apego Mãe*” participou do modelo de regressão. Mesmo não se tratando do mesmo delineamento de pesquisa, resultados semelhantes a deste estudo foram encontrados por Aviezer et al., (2002), que desenvolveram uma pesquisa longitudinal com mãe-bebê e os efeitos do apego quando as crianças estavam na idade de 11 e 12 anos. Os resultados indicaram que o apego seguro entre mãe-bebê foi preditivo para habilidade acadêmica aos 10 e 11 anos. Na mesma direção, Doyle e Markiewicz (2005) também descreveram o apego, neste caso, de ambos os pais (pai e mãe) como preditivo para a percepção da criança sobre sua capacidade acadêmica. E, Connel et al., (1994) obtiveram resultados que indicam que o suporte emocional fornecido pelos pais (pai e mãe), mostra-se positivamente associado com a percepção de competência acadêmica. No modelo descrito neste estudo, o pai não participa como variável importante para explicar o modelo, o que contraria outros achados empíricos (Doyle & Markiewicz, 2005), mesmo que no contexto de análise bivariada, como foi visto nos resultados das análises correlacionais, o apego paterno esteve associado à competência acadêmica. Tal panorama fornece indicadores de que nesta amostra, as mães podem participar com mais frequência que os pais (homens) na estimulação para as tarefas escolares. Esse fato pode ser devido à quantidade de tempo que as mães deste estudo passam em casa em companhia de seus filhos. No presente estudo, mais homens (79,1%) do que mulheres (52,8%) tinham um emprego parcial ou integral, e mais mulheres (27,1%) do que homens (5,5%) permaneciam em casa, desenvolvendo atividades domésticas.

Para concluir, a importância do vínculo de apego com a mãe e das amizades positivas para a consolidação de uma autopercepção positiva, em termos acadêmicos, encontra justificativa teórica. Quando as relações de apego parental são estabelecidas com base em afeto, segurança, incentivo e validação da sua capacidade acadêmica, tarefa fundamental do apego parental em crianças na segunda infância, ela irá formar uma percepção positiva das suas capacidades acadêmicas, ou seja, para adolescentes, o apego seguro será direcionado para o seu

desenvolvimento e independência cognitivo e emocional (Allen et al., 2003). Também, como já mencionado anteriormente, essas relações de apego parental positivo, servirão de base para o estabelecimento das relações futuras de amizade também positivas. As duas experiências relacionais (de apego e de amizade) quando marcadas por afetos positivos serão fundamentais para que a criança desenvolva uma autopercepção acadêmica baseada na confiança, autonomia e segurança, representada aqui pela competência acadêmica positiva.

7.5.2. Predição da Percepção Atlética a partir das dimensões da escala de Apego e da escala da Qualidade da Amizade

No que diz respeito à “*Competência Atlética*”, apenas a qualidade positiva da amizade destacou-se como preditiva na presença das demais variáveis explicativas (*step1*). Portanto, nesse caso, as evidências apóiam a hipótese (H3) desse estudo, de que a qualidade positiva da amizade se mostraria sozinha, associada à autopercepção acerca da competência atlética. Diferentemente do modelo de “*Competência Acadêmica*”, no modelo que prediz competência para os esportes, a inclusão de variáveis sociodemográficas promoveu uma mudança considerável no modelo de regressão. Nesse caso, ser menino oferece uma contribuição adicional (*step2*). Assim, o modelo final de predição para “*Competência Atlética*” é apresentado na Figura 11.

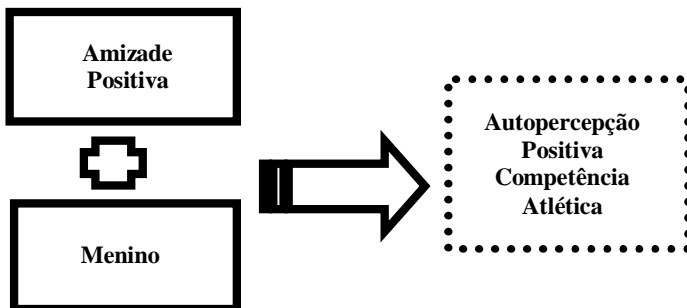


Figura 11. Modelo Final de Predição para Competência Atlética

Caselman e Self (2007) também encontraram resultados semelhantes. Ao investigar a influência da qualidade da amizade nas

diferentes dimensões da autopercepção, em relação a competência para atividades esportivas, especificamente, os autores encontraram como única variável com poder preditivo o fato de ser menino. A capacidade atlética descreve a percepção da criança acerca de suas habilidades para os esportes. Quando se considera que os meninos são mais incentivados à prática de esportes, fica mais fácil entender os motivos porque a percepção deles em relação às habilidades para os esportes mostra-se associada à percepção da qualidade da amizade positiva. É plausível pensar que, para meninos, o contexto esportivo, das disputas entre times e das lutas, por exemplo, é também o palco onde as amizades nascem e se desenvolvem. Meninos que participam ativamente de atividades esportivas, de certa maneira, têm mais oportunidades de fazer amigos e de encontrar neles uma fonte de companheirismo, validação positiva do *self*, ajuda, bem como, de exercitar formas de resolução de conflitos. Com tudo isso, os meninos se envolvem mais facilmente nos esportes, criam laços de amizades, e esses mesmos amigos reforçam a percepção positiva que eles têm sobre suas habilidades para os esportes.

Ao contrário do que era esperado, apego paterno não ofereceu nenhuma contribuição ao modelo de predição (Holmbeck et al., 1995). Existe ainda um respaldo teórico que descreve que o pai gasta a maior parte do seu tempo com seus filhos em atividades lúdicas que principalmente envolvem brincadeiras motoras e jogos físicos (Parke, 1995; Cordazzo & Vieira, 2008). E ainda, o relacionamento entre pai e filho adolescente são tradicionalmente mais focadas em atividades de lazer. A partir do exposto acima, seria esperado que pelo menos o pai participasse do modelo de predição para a “*Competência Atlética*”. De fato, nem mesmo no contexto de análise bivariada, como foi visto nos resultados das análises correlacionais (ver item 6.4.2), o apego parental (pai e mãe) esteve associado à “*Competência Atlética*”. Por outro lado, a percepção da qualidade das amizades mostrou-se correlacionadas (ver item 6.4.3) à “*Competência Atlética*” (exceto “*Resolução de Conflitos*”). Emidio et al., (2008) em seu estudo, também concluíram que apenas aceitação pelos pares foi o único preditor para competência física (avaliada neste estudo através da “*Competência Atlética*”).

Tal panorama permite concluir que o papel da qualidade da amizade é fundamental para a criança desenvolver a sua percepção de quanto ela é competente nos esportes, e, parece ser ainda mais importante para meninos, resultado confirmado neste estudo.

7.5.3. Predição da Percepção de Aceitação Social a partir das dimensões da escala de Apego e da escala da Qualidade da Amizade

O modelo de predição para “*Aceitação Social*”, que incluiu apenas as variáveis explicativas na equação de regressão teve como único preditor significativo a “*Qualidade positiva da Amizade*”, ainda que uma forte associação tenha sido observada para a variável apego paterno. No entanto, quando o modelo foi adicionado das variáveis sociodemográficas, a tendência de associação da variável apego em relação ao pai desapareceu (*step2*). Nesse caso, similarmente ao modelo de predição da “*Competência Atlética*”, a H3 recebeu apoio que contribui para explicá-la, ou seja, apenas a qualidade positiva da amizade se mostrou sozinha, preditiva para a autopercepção da “*Aceitação Social*”. O modelo final de predição é apresentado na Figura 12.

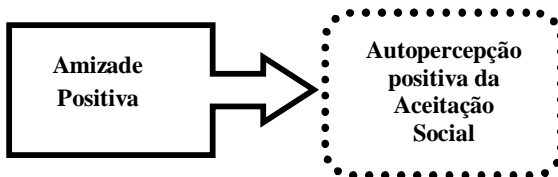


Figura 12. Modelo Final de Predição para Aceitação Social

Mesmo controlando outras variáveis, estudos semelhantes reforçam o modelo de predição para a “*Aceitação Social*” deste estudo. Por exemplo, Rubin et al. (2004), descobriram que o relacionamento com pares foi melhor preditor do que apego parental na explicação da variabilidade em autoestima, sentimentos de competência social, e problemas de internalização e externalização. No mesmo sentido, Laible et al., (2000) também examinaram os efeitos das relações de apego com pais e com os pares sobre o ajustamento emocional de adolescentes. Eles concluíram que apenas as relações de apego com os pares mostram-se associadas ao ajustamento do adolescente, e não as relações de apego com os pais.

Ainda que os achados do presente estudo encontrem respaldo nos estudos empíricos mencionados, chama à atenção o fato do apego parental não ter oferecido contribuição independente na predição de

“*Aceitação Social*”, quando as variáveis sociodemográficas foram controladas. De fato, este resultado contraria os achados de várias pesquisas (Connel, et al., 1994; Freitag, et al., 1996; Peixoto, 2004). De certa maneira, na análise bivariada, (ver item 6.4.2) apenas o “*Apego Pai*” apresentou fraca associação com a “*Competência Social*”, enquanto que nas correlações com a percepção da amizade (ver item 6.4.3), a dimensão “*Aceitação Social*” foi a que apresentou associação mais significativa, em comparação às outras dimensões da autopercepção. Talvez, igualmente ao modelo de predição da “*Competência Atlética*”, a faixa de idade das crianças deste estudo, mostra-se como importante indicador da contribuição maior dos amigos em determinados momentos. Durante a segunda infância (idade dos participantes), configuram-se como tarefas importantes da criança ser socialmente aceita e manter relacionamentos com seus pares. Esse fato, associado ao maior tempo das crianças com os colegas (por conta da escolarização), e não com seus pais, pode ter resultado na contribuição maior da qualidade da amizade para a autopercepção da “*Aceitação Social*” entre as crianças deste estudo. Ademais, é com base nas relações verticais que a criança aprende novas habilidades para se relacionar com seus colegas, resultando em uma maior competência das relações sociais (Schaffer, 2000). Quanto mais habilidosa a criança se mostra nas suas relações com os pares, mas ela é positivamente avaliada pelos outros, contribuindo dessa forma, na formação da sua autopercepção positiva de aceitação social.

7.5.4. Predição da Percepção da Avaliação Global a partir das dimensões da escala de Apego e da escala da Qualidade da Amizade

No plano de regressão que incluiu as variáveis explicativas para prever “*Avaliação Global*”, as variáveis qualidade positiva da amizade e apego em relação ao pai, respectivamente, destacaram-se como preditoras independentes (*step1*), apoiando a hipótese (H4) desse estudo. No entanto, quando o modelo foi acrescido das variáveis sociodemográficas, a variável idade da criança ofereceu uma contribuição adicional (*step2*). Assim, o modelo de predição que agrupou contribuições únicas para avaliação global foi qualidade positiva da amizade, apego paterno e idade da criança. O modelo final de predição para “*Avaliação Global*” é apresentado na Figura 13.

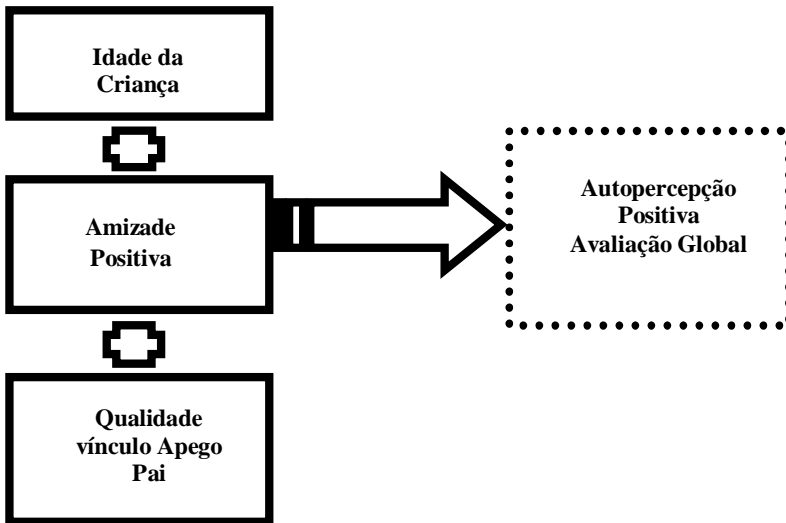


Figura 13. Modelo Final de Predição para Avaliação Global

Mas que outras variáveis a idade da criança (e não o gênero) poderia afetar, a forma como as crianças se percebem globalmente? Especificamente, com o aumento da idade das crianças, elas tendem a ter uma percepção global mais negativa acerca de si mesma (resultado encontrado neste modelo)? Isso talvez se deva ao fato de crianças mais jovens, em virtude de suas limitações cognitivas, serem menos críticas e menos criteriosas quanto à avaliação de suas competências e habilidades gerais. Na medida em que elas desenvolvem suas capacidades cognitivas e ampliam suas experiências de interações com os pares, é possível que elas se tornem mais hábeis e mais realistas para comparar seu desempenho com as demais crianças. Resulta deste processo maturacional e do acréscimo de experiência, uma autoavaliação global menos favorável. Tal resultado também foi reportado por Franco e Levitt (1998) em seu estudo com crianças, e por Armsden e Greenberg (1987) com adolescentes e jovens-adultos.

A percepção da qualidade positiva da amizade foi a segunda variável que mais contribuiu para explicar a variabilidade em avaliação global neste estudo. Isso quer dizer que quanto mais as crianças percebem suas amigas como fonte de ajuda e direção, validação e cuidado, abertura íntima, companheirismo e recreação e um lugar para resolver

seus conflitos de forma satisfatória, mais elas têm uma percepção global positiva acerca de si mesma. Tarrant et al., (2006) apresentam resultados semelhantes ao investigar 114 adolescentes entre 14 e 15 anos de idade estudantes de uma escola no Reino Unido. Os adolescentes que descreviam a presença de uma amizade positiva, também relatavam níveis mais elevados da percepção da avaliação global. Outro estudo, conduzido por Armsden e Greenberg (1987) também encontrou uma contribuição única da qualidade da relação com pares no ajustamento entre os adolescentes mais velhos e adultos jovens (idades 17-20 anos), mesmo quando variáveis relativas à relação com os pais foram incluídas nos modelos de predição.

Foi observada, também nesse modelo, a associação entre as dimensões do apego parental e a “*Avaliação Global*” das crianças. Resultados semelhantes também foram reportados por Millán et al., (1994), onde a percepção de falta de afeto dos adolescentes com os seus pais estavam associadas à autopercepção geral negativa. No entanto, no modelo descrito neste estudo, a mãe não participa para a explicação do modelo, mesmo que na análise bivariada (ver item 6.4.2), o “*Apego Mãe*”, mostrou-se significativamente associado à “*Avaliação Global*”. Esse resultado contraria outros achados empíricos (Franco, & Levitt, 1998; Hellenthal, 2006). Neste estudo, a contribuição independente da qualidade do vínculo paterno, mesmo que pequena, parece indicar que a sua participação na explicação da “*Avaliação Global*” é um fator importante para a percepção da criança. De acordo com Lamb (2005), ainda que o pai tenha capacidades de responsividade e sensibilidade diferenciada se comparadas com as das mães, eles são igualmente capazes de estabelecer um vínculo de apego seguro com seus filhos e seu papel seria crescentemente relevante para o curso adaptativo do desenvolvimento.

Para concluir, ainda que não tenham sido encontrados estudos que tenham incluído os mesmos grupos de variáveis na predição de autopercepção global, a literatura traz contribuições relativas a outras variáveis relacionadas aos pais (como apoio social na família), amigos e autoestima nas crianças. Franco e Levitt (1998), por exemplo, pesquisaram crianças de quinto ano (africanas, americanas, euro-americanas, hispânicas e norte-americanas). Seus resultados indicaram que em todos os grupos étnicos, apoio familiar foi preditiva de qualidade da amizade e ambas, apoio à família e qualidade da amizade esteve

associadas com a autoestima, contribuindo para a explicação do resultado do modelo deste estudo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados deste estudo foi possível responder aos objetivos iniciais, ou seja, compreender as relações entre a percepção do apego parental e a qualidade das amizades na autopercepção das crianças. Mais especificamente, este estudo possibilitou apresentar modelos de predição para discutir a autopercepção em pré-adolescentes a partir das variáveis presentes no apego parental e na qualidade das amizades.

Com base nas análises de predição das quatro dimensões da autopercepção investigadas (“*Competência Acadêmica*”, “*Aceitação Social*”, “*Competência Atlética*” e “*Avaliação Global*”), que incluem como variáveis explicativas o vínculo de apego parental (pai e mãe) e a qualidade da amizade (“*Ajuda e Direção*”, “*Validação e Cuidado*”, “*Abertura Íntima*”, “*Companheirismo e Recreação*”, e “*Resolução de Conflitos*”), pode-se verificar que a hipótese H1 obteve evidências que a sustentam, ou seja, qualidade positiva do vínculo de apego com ambos os pais se correlacionou com as dimensões da amizade e da autopercepção. Este achado contribui e auxilia nas possíveis explicações que ligam a qualidade do apego à qualidade da amizade e da autopercepção. Com vistas nos resultados aqui descritos, e tendo como base a ideia de que o vínculo de apego que a criança desenvolve com seus cuidadores possibilita a construção de modelos de funcionamento do *self* (autopercepção), e das figuras de apego que servirão como base para novos relacionamentos (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969/1993), é de se esperar que a qualidade dos vínculos que as crianças deste estudo estabeleceram com seus pais tenham impacto na percepção positiva da criança em relação à qualidade das amizades e a sua autopercepção.

Além disso, a H3 também foi evidenciada na medida em que a “*Qualidade positiva da Amizade*” predisse, sozinha, a duas dimensões da autopercepção (“*Competência Atlética*” e “*Aceitação Social*”) e não para as outras dimensões (“*Competência Acadêmica*” e “*Avaliação Global*”). Igualmente a H4 foi apoiada pelos resultados desse estudo, ou seja, qualidade positiva do vínculo de apego parental (pai e mãe) e qualidade positiva da amizade ofereceram contribuições combinadas para explicar a autopercepção das crianças em condições distintas. A dimensão “*Apego Mãe*” e “*Qualidade positiva da Amizade*” participaram juntas do modelo de predição da dimensão “*Competência Acadêmica*”, enquanto que, a dimensão “*Apego Pai*” e “*Qualidade positiva da Amizade*” no modelo de

predição da dimensão “*Avaliação Global*”. Dessa forma, tanto qualidade do vínculo de apego materno quanto paterno não ofereceu nenhuma contribuição independente para explicar a variabilidade da “*Competência Atlética*” e “*Aceitação Social*” percebida pelas crianças. Nesses modelos preditivos, a “*Qualidade positiva da Amizade*” foi à única variável significativa da autopercepção infantil.

Para os modelos que confirmaram a participação independente tanto do apego parental como da qualidade da amizade (“*Competência Acadêmica*” e “*Avaliação Global*”), a “*Qualidade da Amizade*” apresentou-se como a melhor preditiva de autopercepção infantil, se comparada ao apego parental. Assim, a variável qualidade positiva da amizade além de apresentar contribuições únicas para explicar a variabilidade de todas as dimensões da autopercepção, neste estudo foi a variável que melhor predissera a autopercepção infantil.

Para concluir, a H2 não recebeu apoio que pudesse evidenciá-la, ou seja, em nenhum dos modelos de predição deste estudo, a qualidade do vínculo de apego parental se mostrou preditiva sozinha de nenhuma dimensão da autopercepção infantil.

Parece que a amizade desempenha um papel importante no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, fornecendo às crianças diferentes ambientes em que possam aprender sobre si mesmas (Rubin et al., 2004; Garcia, 2005b), o que confirma os achados desta pesquisa.

Este cenário não é difícil de imaginar. As crianças no período da segunda infância e no ambiente escolar (características das crianças deste estudo) buscam a expansão de si mesmas (Sánchez, & Escribano, 1999). Nesse contexto, o mundo escolar e as relações com os pares são propícios para a grande variedade de experiências que se apresentam como uma forma de desenvolver aquelas habilidades que não seriam desenvolvidas nas relações com a família, que são diferenciadas. No entanto, conforme mostram estudos sobre os padrões de apego, os pais continuam a servir de base para essas relações, contribuindo na formação da autopercepção e guiando os filhos na escolha dos amigos (Freitag et al., 1996; Kerns et al., 1996; Harter, 1999; Peixoto, 2004; Hellenthal, 2006). Parece razoável concluir que os relacionamentos das crianças com seus pares desempenham um papel central na promoção ou manutenção da sua adaptação. Por conta disso, é importante compreender o intercâmbio entre diferentes tipos de relacionamentos na rede social das crianças, tornando-se essencial que esforços sejam exercidos tanto pela escola como pela família no intuito de reforçar momentos e espaços onde as crianças

possam aprimorar as relações com seus colegas e assim, formar laços afetivos mais intensos de amizade.

Outro aspecto importante a ressaltar é que as pesquisas atuais tendem a se concentrar mais no estudo dos comportamentos antissociais e internalizantes, bem como na indicação de diferentes maneiras para a eliminação de comportamentos negativos (por exemplo, o *bullying*). Por outro lado, neste estudo foram investigados aspectos saudáveis das relações das crianças, contribuindo para identificar quais variáveis são mais importantes nessa dinâmica, subsidiando pais, educadores e profissionais da área da saúde para a interação com crianças e jovens dessa faixa etária. Se a qualidade das amizades dos adolescentes parece ter um impacto positivo sobre os diferentes domínios da autopercepção e conseqüentemente nas interações que eles firmam nos seus diferentes ambientes, incentivar e ensinar as crianças a interagir com seus pares de uma maneira mais positiva, não apenas contribui para o desenvolvimento de comportamentos pró-social como também traz benefícios para o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Pais e professores devem estar atentos aos filhos, no sentido de que amizades positivas são ricas fontes de satisfação, e assim, incentivar as crianças a investir nesses tipos de amizades.

Paralelo às contribuições para a área de conhecimento a qual se insere, o estudo apresenta algumas limitações. Um problema apontado pela literatura é o fato da criança ser limitada a escolher o melhor amigo(a) de determinados ambientes (escolar, por exemplo), como é o caso deste estudo. Mesmo sendo a escola um importante ambiente socializador, e onde a maioria das crianças formam suas amizades, quando solicitada a escolher seu melhor amigo(a) dentre os colegas de classe, alguns problemas de interpretação surgem (Bukowski et al., 1994). Por exemplo, quando a amizade é o critério explícito ("Nome dos seus três melhores amigos de classe"), é provável que o erro seja introduzido, as crianças vão deixar de nomear outras crianças que elas realmente gostam e que não estão frequentando a mesma classe ou escola. Por conta disso, ao interpretar os resultados deste estudo é preciso ter em mente que as análises se referem ao melhor amigo(a) de classe.

Ainda, no mesmo sentido, outra limitação consiste no fato de que as avaliações aqui realizadas levaram em conta exclusivamente a percepção da criança nas diferentes dimensões do apego parental, da qualidade da amizade e da autopercepção. Esse tipo de investigação pode levar a possíveis vieses na interpretação dos resultados. Isso porque, a

maneira como as crianças percebem suas relações diádicas, mesmo possuindo forte validação empírica, pode ser influenciada por diferentes variáveis dos seus aspectos cognitivos e ambientais. Por isso, sugere-se que em estudos posteriores possam ser investigados também outros ambientes do qual a criança participa (avaliação dos pais, aceitação dos pares, etc.), para comparar as medidas das crianças. No entanto, vale lembrar que nesta pesquisa, o objetivo foi investigar a percepção da criança nos diferentes domínios da qualidade do vínculo do apego parental, da qualidade da amizade e da autopercepção. Seguindo o mesmo princípio, a amizade não foi investigada com base na reciprocidade, fundamento essencial para estudar as relações de amizade (Rubin, et al., 2005).

Finalmente, outra limitação que merece destaque diz respeito ao fato do estudo estar relacionado com a análise geral dos dados. Nesse sentido, os resultados da pesquisa não podem ser utilizados de forma direta para explicar individualidades. É necessário ter cautela para generalizar os dados para a faixa etária dos participantes (pré-adolescentes), uma vez que cada um tem sua história pessoal. Pelos resultados da presente pesquisa é possível ter uma visão global sobre o fenômeno da autopercepção, que precisaria ser complementada com outras análises envolvendo as individualidades dos sujeitos. Análises qualitativas e com amostras reduzidas são recomendadas para captar as sutilezas do fenômeno em questão.

REFERÊNCIAS

- Abraham, M. M. (2008). *Early adolescent friendship and self-esteem*. Dissertation abstracts international: Section B: The sciences and engineering, 69(6-B), 387-462.
- Ainsworth, M. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant–mother relationship. *Child Dev.* 40: 969–1025.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allen, J., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 319–335). New York, NY: Guilford Press.
- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Land, D. J., Kuperminc, G. P., Moore, C. W & O’Beirne–Kelly, et. al. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother–adolescent relationship. *Child Development*, 74, 292-307.
- Alles-Jardel, M., Fourdrinier, C., Roux, A., & Schneider, B. H. (2002). Parents’ structuring of children’s daily lives in relation to the quality and stability of children’s friendships. *International Journal of Psychology*, 37, 65-73.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C.A.(2007) Preditores do desenvolvimento social na infância: Potencial e limitações de um modelo conceitual. *Interação em Psicologia*, 11(1), p. 103-112 103
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological wellbeing in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Aviezer, O., Sagi, A. & Oz, T. (2001). *Adolescents’ self-perceived competence in close friendship: Roots in infancy attachment*. Paper

presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, Minnesota.

Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z (1999). Influences of Friends and Friendships on Adjustment to Junior High School. *Journal Article Excerpt* . vol 45

Berndt, T. J. (2002). *Friendship quality and social development*. *Current Directions in Psychological Sciences*, 11, 7-10.

Boggiano, A.K.; Main, D.S., & Katz, P.A. (1988) Children's preference for challenge: the role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v.54, n.1, p.134-41.

Booth-Laforce, C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Burgess, K. (2004). Attachment and friendship predictors of psychosocial functioning in middle childhood and the mediating roles of social support and self-worth. In K. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 161–188). New York: Guilford Press.

Booth-Laforce, C., Oh, W., Kim, A. K., Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L. & Burgess, K. (2006). Attachment, self-worth, and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 8(4), 309 – 325.

Bowlby, J. (1969/1993). *Apego*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

Bracken, B. A. & Crain, R. M. (1994). Children's and adolescents' interpersonal relations: do age, race, and gender define normality? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 14-32.

Bretherton, I. (1996). Internal working models of attachment relationships as related to resilient coping. Em G. G. Noam, & K. W. Fischer (Orgs.), *Development and vulnerability in close relationships* (pp. 3-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bukowski, W., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. Em: *Journal of Social and Personal Relationships* 11: 471-484.

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (Eds.). (1996). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: University.

Bussab, V. S. R. & Ribeiro, F. J. R. (1998). Biologicamente cultural. In L. Souza, M. F. Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia – Reflexões (im)pertinentes* (p. 195-224). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bussab, V. S. R. (2000). Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13, 233-243.

Caldera, Y. (2004). Paternal involvement and infant-father attachment: A Q-set study. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 2, 191-210

Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. Chicago: University of Chicago Press.

Caselman, T. D. & Self, P. (2007) Adolescent perception of self as a close friend: culture and gendered contexts. *Social Psychology of Education*, 10:353–373

Chisholm, K. (1998). A three year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adopted from Romanian orphanages. *Child Development*, 69, 1092-1106.

Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cole M., & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed.

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

Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T.P . Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 7-36). Thousand Oaks: Sage

Connel, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506.

Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2008) Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.21, n.3, pp. 365-373. ISSN 0102-7972.

Davis, J. N., & Daly, M. (1997). *Evolutionary theory and the human family*. *The Quarterly Review of Biology*, 72, 407-435.

Diener, M. L., Russell, I.A., Behunin, M.G., & Wong, M.S. (2007). *Attachment to Mothers and Fathers during Middle Childhood: Associations with Child Gender, Grade, and Competence*. *Social Development*. Volume 17. Pag. 84-101

Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early- to mid-adolescence: Mediated by adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 97-110.

Duarte, N. (1993). *A Individualidade Para-Si: Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo*. Campinas: Editores Associados.

Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development*, 60(2), 440-453.

Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., & Monteiro, L., (2008). Autoconceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, XXVI

Erikson, E. H.(1976). *Infância e Sociedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Erikson, E. H. & Erikson, J. (1998). *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Erikson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). *The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample*. In I. Bretherton and E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 147- 166.

Faria, L.(2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Aná. Psicológica*, vol.23, no.4, p.361-371. ISSN 0870-8231.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptayao do Self-Description Questionnaire JJJ (SDQ 111) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49

Faria, L., & Azevedo, Â. S. (2004) Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. vol.14, n.29, pp. 265-276. ISSN 0103-863X.

Fehr, B. (1996). *Friendship processes*. London: Sage

Fieser, B. H., Wilder, J. & Bickham, N. L. (2000, 2ª ed.). Family context in developmental psychopathology. Em A. J. Sameroff, M. Lewis & S. M. Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p.115-134). New York: Kluwer Academic / Plenum.

Fontaine, A., Campos, B., & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares e conceito de si próprio. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.

Franco, N. & Levitt, M. J. (1998). *The Social Ecology of Middle Childhood: Family Support, Friendship Quality, and Self-Esteem*. Family Relations Vol. 47, No. 4, The Family as a Context for Health and Well-Being, pp. 315-321

Freitag, M. K., Belsky, J., Grossmann, K., Grossmann, K. E., & Scheuerer-Engelich, H. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence. *Child Development*, 67, 1437-1454

Furman, W. E. & Buhrmester, D (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, Vol 21(6), 1016-1024

Garcia, A. (2005a). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), p. 285-294 285.

Garcia, A. (2005b). *Psicologia da amizade na infância: uma introdução - UFES, Programa de Pós-Graduação em Psicologia*. Vitória - ES. GM Gráfica & Editora Ltda. Vitória :

Garcia, A., & Pereira, P.C. (2008) Amizade na infância: um estudo empírico. *PSIC Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 9, nº 1, p. 25-34.

Geary, D. C., & Flinn, M. V. (2001). Evolution of human parental behavior and human family. *Parentig. Science and Practice*, 1, (1/2), 5-61.

Goetz, E. R. & Vieira, M. L. (2010). *Pai real, pai ideal*. 2. ed. Curitiba: Juruá.

Gottman, J. M. (1983). *How children become friends*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48(3, Serial No 201).

Gottman, J., & Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through

adolescence. In J. M. Gottman & J. G. Parker (Eds.), *Conversations of friends* (pp. 192-237). New York: Cambridge University Press.

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmermann, A. P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11, 301-337.

Hair Jr., J. F., Rolph, E., Tatham, R. L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5^a Ed). New Jersey: Prentice Hall.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 89-97.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. University of Denver.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, pp. 553- 617). New York: Wiley

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: *Guilford Press*.

Harter, S., & Pike, R. (1983). Procedure Manual to Accompany The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. Denver, CO: *University of Denver*.

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

Harter, S. & Chao, C. (1992). The role of competence in children's creation of imaginary friends. *Merril-Palmer Quarterly*, Detroit, v.38, n.3, p.350-63.

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

Hartup, W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen, Series Ed., E. M. Hetherington, Vol. Ed., *Handbook of child psychology*, Vol. 4: *Socialization, personality, and social development*. New York: John Wiley.

Hartup, W & Laursen, B. (1989). *Contextual constraints and children's friendship relations*. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.

Harris, J. R. (2007). *Não há dois iguais: natureza e individualidades humanas*. (R. Goveia, trad.) São Paulo. Editora Globo.

Hellenthal, R. L. (2006) *The separate and combined effects of mother, father, and peer attachment on young adolescents' social, behavioral, and emotional adjustment*. Dissertation abstracts international Clinical Psychology, Department of Psychology, and the College of Arts and Sciences by

Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective*. Hove: *Psychology Press*.

Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting Adolescents. (Chapter 4). In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. Vol. 1: Children and Parenting. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Howes, C. (1988). *Peer interaction of young children*. Monographs of the SRCD, 53 (Serial No. 217).

Hrdy, S. (2001). *Mãe natureza*. Rio de Janeiro: Campus.

Kerns, K. A. (1994). A developmental model of the relations between mother-child attachment and friendship. In R. Erber & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 129-156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32, 457-466.

Kerns, K. A., Contreras, J. M., & Neal-Barnett, A. M. (2000). Family and peers: Linking two social worlds. *Westport, CT: Praeger*.

Kitzmann, K. M., & Cohen, R. (2003). Parents' versus children's perceptions of interparental conflict as predictors of children's friendship quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20, 689-700.

Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E., & Patterson, C. J. (1995). Similarity as the basis for friendship: The role of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement, and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 439-452.

Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68(6), 1181-1191.

Lamb, M. E. (2005). *Attachments, Social Networks, and Developmental Contexts*. *Human Development*, New York 48, 108-112.

Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45-59.

Lewis, C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development. The evidence from twoparent families. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 211-228.

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, 202-213.

Lorenz, K. (1995). *Os Fundamentos da Etologia*. UNESP: São Paulo.57

Manfroi, E. C., Macarini, S. M. & Vieira, M. L. (2011). Comportamento parental e o papel do pai no desenvolvimento infantil. *Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 21(1), 59-69.

Main, M. & Hesse, E. (1990) Parent's unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In: Greenberg, M.; Cicchetti, D. & Cummings, M. (Orgs.). *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. Chicago: University Press. pp. 161-182.

Marsh, H. W. & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire Questionnaire III (SDQIII): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21: 153-174.

Marsh, H. W. (2002). A multidimensional physical self-concept: A construct validity approach to theory, measurement and research. *Psychology*, 9(4): 459-493.

Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). *Escala de auto-conceito para crianças em idade pré-escolar e 1.º/2.º ano de escolaridade de Harter & Pike (1981, 1984)*. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & Vera Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.

Mendelson, M. J., & Aboud, F. E. (1999). Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: McGill Friendship Questionnaires. Em: *Canadian Journal of Behavioural Science* 31(2): 130-132.

Milone, G., & Angelini, F. (1995). *Estatística aplicada*. São Paulo: Atlas.

- Millán K., Valenzuela G., S., & Vargas C., N. A. (1994). Autoestima, percepción de la afectividad, metas y conductas de riesgo, en escolares adolescentes de ambos sexos / Self esteem, affectivity perception, aims and risk behaviors in school adolescents of both sex. *Rev. méd. Chile*; 122(5):587-93,
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306–347.
- Noom, M. J., Dekovic, M., & Meeus, W. H. J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22, 771-783. Pallant,
- Nunes, S. A. N., Fernandes, M. G., & Vieira, M.L. (2007). Interações sociais precoces: uma análise das mudanças nas funções parentais. *Revista Brasileira Crescimento e do Desenvolvimento Humano*, 17(3), 160-171.
- Oliva, A. D., Dias, G.P., & Reis, R. A. M. (2009) Plasticidade Sináptica: Natureza e Cultura Moldando o Self. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 128-135.
- Oliveira, I. M. (1994). Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula. Campinas, SP: Papirus.
- Parke, R. D. (1995). Fathers and families. (Chapter 2). In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*: Vol. 3. Status of social conditions of parenting. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parker, J., & Asher, S. (1989). *Friendship Quality Questionnaire-Revised: Instrument and Administrative Manual*. Available from the author, Department of Psychology, Penn State University.
- Parker, J. G, & Asher, S. R (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29 (4), 611-621.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento acadêmico. *Análise Psicológica*, 1, XXII

Pessôa, L.F. (2009). A fala materna e o desenvolvimento da linguagem inicial. Em M. L. Seidl de Moura, D.M.L.F. Mendes, L.F. Pessôa. *Interação Social e Desenvolvimento* (pp. 19-36). Curitiba: Editora CRV

Posada, G., Waters, E., Crowell, J. A., & Lay. K. L. (1995). *Is it easier to use mother as a secure base? Attachment Q-Sort correlates of the adult attachment interview*. Em E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Orgs.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 244 (60), 2-3, 133-145.

Prado A. B. & Vieira, M. L. (2004). Bases biológicas e influências culturais relacionadas ao comportamento parental. *Revista de Ciências Humanas*. 34, 313-334.

Ramires, V. R. R. (2003). Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16, 403-410.

Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, L. A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality*, 57, 257-280.

Ribeiro, M. A. (1988). O autoconceito de adolescente segundo o sexo e a estrutura familiar. *Psicol. Teoria Pesquisa*; 4(2):85-95,

Rubin, K. H. (1986). Play, peer interaction, and social development. Em A. W. Gottfried e C. C. Brown (Orgs.), *Play interactions: The contribution of materials and parental involvement to children's development* (pp. 163-174). Lexington: Lexington Books.

Rubin, D. B. (1996). Multiple imputation after 18+ years. *Journal of the American Statistical Association*, 91(434), 473-489.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peers interactions, relationships, and groups. Em W. Damon (Org. Série) & N. Eisenberg (Editora do Volume), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 619-700). New York: John Wiley & Sons.

Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 326-356.

Rubin, K.H., Coplan, R., Chen, X., Buskirk, A., & Wojslawowicz, J.C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook*, 5th Edition. (pp. 469-512). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rudisill, M.E., Mahar, M.T., & Meaney, K.S. (1993). *The relationship between children's perceived and actual motor competence*. Perceptual and Motor Skills, Missoula, v.76, p.895-906.

Sánchez, A. V., & Escribano, E. A. (1999). *Mediação do autoconceito*. EDUSC, Bauru, SP, Tradução Cristina Murachco

Schaeffer, H. R. (2000). *Social development*. Glasgow: Blackwell.

Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37(1), 86-100.

Seidl-de-Moura (2009). Introdução - A impotência do estudo de interações sociais.. Em M. L. Seidl de Moura, D.M.L.F. Mendes, L.F. Pessoa. *Interação Social e Desenvolvimento* (pp. 19-36). Curitiba: Editora CRV

Silva, B.C.L (2009) O autoconceito em crianças e pré-adolescentes numa amostra de famílias de origem e famílias de acolhimento. *Monografia de curso*. Universidade Fernando Pessoa, Porto (Portugal)

Simpkins, S. D., & Parke, R. D. (2001). The relations between parental friendships and children's friendships: self-report and observational analysis. *Child Development*, 72, 569-582.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*, (4a ed), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Tabone, S., & Messina, L. (2010). Personal uses of internet and perceptions of parental mediation: a research with children 10 and 11 years old. *Department of Education Sciences, University of Padua (Italy)*

Tarranta, M., MacKenzie, L., & Hewitt, L.A. (2006) Friendship group identification, multidimensional self-concept, and experience of developmental tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 627-640.

Tinbergen, N. (1951). *The study of instinct*. London: Oxford University Press.

Torres, N. S., António J., & Santos, O. (2008) Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Aná. Psicológica*, July, vol.26, no.3, p.435-445. ISSN 0870-8231.

Uhlendorff, H. (1996). Elterliche soziale Netzwerke in ihrer Wirkung auf die Freundschaftsbeziehungen der Kinder. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 127-140.

Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krzysik, L., Caya, L. R., Bost, K. K., & Newell, et. al. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 36, 326-338.

Veiga, F. H. (1990). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (Tese de Doutoramento).

Vergara, S. C. (2003) *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas.

Vieira, M. L., & Prado, A. B. (2004). Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil. Em M. L. Seidl de Moura, *O bebê do século XXI: a psicologia em desenvolvimento* (pp. 155-203). São Paulo: Casa do Psicólogo

Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 479- 493.

Yamamoto, M. E., & Lopes, F. A. (2004). Dize-me o que falas e te direi o que comes: aquisição da linguagem e composição da dieta em crianças. Em M. L. Seidl de Moura, *O bebê do século XXI: a psicologia em desenvolvimento* (pp. 155-203). São Paulo: Casa do Psicólogo.

APÊNDICE – TCLE

Você está sendo convidada(o) a participar deste estudo que objetiva examinar as relações entre as características psicológicas das crianças, a qualidade dos relacionamentos pais-criança e qualidade das amizades da criança na transição da meia infância até o início da adolescência. Ao aceitar participar desse estudo, você estará autorizando que o pesquisador o(a) procure para que você preencha alguns questionários e que sejam coletados dados na escola sobre seu(ua) filho(a). Você tem liberdade de se recusar a participar dessa pesquisa bem como não permitir que seu filho participe. Você pode, também, mesmo aceitando participar agora, recusar-se a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo na sua relação com o pesquisadora, com a instituição ou com a escola onde seu(ua) filho(a) estuda. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (48) 9963-0489 ou 3233-1596 com a coordenadora da pesquisa Prof^a Ana Maria Faraco. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais ou quaisquer desconfortos para você, sua família ou seu filho(a). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, de sua família ou do seu(ua) filho(a). Todas as informações coletadas no questionário são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a equipe de pesquisa terão acesso aos dados para estudos. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. No entanto, é nossa expectativa que este estudo traga contribuições relevantes sobre como os pais e mães podem ajudar a promover condutas pró-sociais nos filhos, a inibir condutas antissociais, e a entender o impacto das amizades no bem-estar social e psicológico de seus filhos(as) neste período de transformações significantes em suas vidas. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista e exposto acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar e autorizo meu filho(a)

participar da pesquisa intitulada **“Relações de Amizade na Infância e Transição Ecológica na Região Sul do Brasil”**.

(assinatura da mãe/pai ou responsável)

Florianópolis, _____ de novembro de 2009.

ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

RESOLUÇÃO 038/2009

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 09/018 **Versão do Projeto:** 29/05/2009 **Versão do TCLE:** 29/05/2009

Coordenadora:

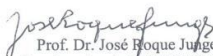
Profª. Carolina Saraiva de Macedo Lisboa (PPG em Psicologia)

Título: Relações de Amizade na Infância, Influências Parentais e Transição Ecológica na Região Sul do Brasil.

Parecer: O projeto foi **APROVADO**, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 29 de maio de 2009.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

ANEXO 2 – Escala de Segurança (Kerns et. al., 1996)

Tabela 15. Itens da Escala de Segurança para Versão Materna e Paterna e Opções de Resposta.

DIMENSOES/ ITENS APEGO MÃE – n (256) ($\alpha = 74$)	Média	DP
1. Algumas crianças acham fácil confiar nos suas pais, porém, outras crianças não estão certas se podem confiar nos seus pais.	3,72	,682
3. Algumas crianças acham fácil contar com seus pais para ajuda, porém, outras crianças acham difícil contar com os seus pais.	3,59	,808
4. Algumas crianças pensam que seus pais passam bastante tempo com elas, porém, outras crianças pensam que seus pais não passam tempo suficiente com elas	3,11	1,103
5. Algumas crianças realmente <u>não</u> gostam de contar para seus pais o que pensam ou sentem, porém, outras crianças gostam de contar para seus pais o que pensam ou sentem.	2,77	1,213
6. Algumas crianças não precisam de seus pais para muitas coisas, porém, outras crianças precisam de seus pais para muitas coisas.	2,90	1,155
7. Algumas crianças gostariam de ser mais próximas de seus pais, porém, outras crianças são felizes com o quanto são próximas de seus pais.	2,79	1,349
8. Algumas crianças se preocupam se seus pais realmente as amam, porém, outras crianças tem certeza de que seus pais as amam.	3,15	1,256
9. Algumas crianças sentem que seus pais realmente as entendem, porém, outras crianças sentem que seus pais realmente não as entendem.	3,37	,928
10. Algumas crianças tem certeza de que seus pais não as abandonariam, porém, outras crianças as vezes imaginam que seus pais poderiam abandoná-las.	3,69	,741

11. Algumas crianças se preocupam se podem contar com seus pais quando precisarem, porém, outras crianças tem certeza de que podem contar com seus pais quando precisarem.	3,22	2,826
12. Algumas crianças pensam que seus pais <u>não</u> as escutam, porém, outras crianças pensam que seus pais as escutam	3,23	1,015
13. Algumas crianças conversam com seus pais quando estão chateadas, porém, outras crianças não conversam com seus pais quando estão chateadas.	3,18	1,054
14. Algumas crianças gostariam que seus pais as ajudassem mais com os seus problemas, porém, outras crianças acham que seus pais as ajudam suficientemente.	2,78	1,277
15. Algumas crianças se sentem melhor com seus pais por perto, porém, outras crianças não se sentem melhor quando seus pais estão por perto.	3,64	,757

APEGO PAI – n (250) <i>($\alpha = 0,81$)</i>	Média	DP
1. Algumas crianças acham fácil confiar nos seus pais, porém, outras crianças não estão certas se podem confiar nos seus pais.	3,51	,870
2. Algumas crianças acham que seus pais se metem muito quando eles estão tentando fazer as coisas, porém, outras sentem que seus pais os deixam fazer as coisas por conta própria.	2,22	1,080
3. Algumas crianças acham fácil contar com seus pais para ajuda, porém, outras crianças acham difícil contar com os seus pais.	3,33	1,001
4. Algumas crianças pensam que seus pais passam bastante tempo com elas, porém, outras crianças pensam que seus pais não passam tempo suficiente com elas	3,03	1,161
5. Algumas crianças realmente <u>não</u> gostam de contar para seus pais o que pensam ou sentem, porém, outras crianças	2,64	1,181

gostam de contar para seus pais o que pensam ou sentem.

6. Algumas crianças não precisam de seus pais para muitas coisas, porém, outras crianças precisam de seus pais para muitas coisas.	2,68	1,202
7. Algumas crianças gostariam de ser mais próximas de seus pais, porém, outras crianças são felizes com o quanto são próximas de seus pais.	2,50	1,318
8. Algumas crianças se preocupam se seus pais realmente as amam, porém, outras crianças tem certeza de que seus pais as amam.	2,86	1,328
9. Algumas crianças sentem que seus pais realmente as entendem, porém, outras crianças sentem que seus pais realmente não as entendem.	3,18	1,047
10. Algumas crianças tem certeza de que seus pais não as abandonariam, porém, outras crianças as vezes imaginam que seus pais poderiam abandoná-las.	3,61	,853
11. Algumas crianças se preocupam se podem contar com seus pais quando precisarem, porém, outras crianças tem certeza de que podem contar com seus pais quando precisarem.	2,82	1,265
12. Algumas crianças pensam que seus pais <u>não</u> as escutam, porém, outras crianças pensam que seus pais as escutam	3,16	1,061
13. Algumas crianças conversam com seus pais quando estão chateadas, porém, outras crianças não conversam com seus pais quando estão chateadas.	2,98	1,126
14. Algumas crianças gostariam que seus pais as ajudassem mais com os seus problemas, porém, outras crianças acham que seus pais as ajudam suficientemente.	2,61	1,279
15. Algumas crianças se sentem melhor com seus pais por perto, porém, outras crianças não se sentem melhor quando seus pais estão por perto.	3,56	,858
