

INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DO AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA COMO APRENDIZ

Maria Isabel Cruz
Jardim de Infância do Alto da Faia
Agrupamento de Escolas de Telheiras, Lisboa
isabelcruz@netcabo.pt

Terezinha Nunes
Oxford Brookes University

Ursula Pretzlik
Oxford Brookes University

Maria Emília Nabuco
Escola Superior de Educação de Lisboa

111

INTRODUÇÃO

A imagem que a criança forma de si própria desenvolve-se através da sua própria experiência num contexto social, em interacção com os outros. Este processo inicia-se na família e alarga-se à medida que a criança cresce, incluindo gradualmente outras pessoas com significado na sua vida (Harter, 1999). De entre estas pessoas, salienta-se o papel desempenhado pelo contexto institucional do Jardim-de-infância, onde o educador de infância e os colegas são “outros significativos” com os quais a criança vai interagir em situações de aprendizagem e que vão influenciar a formação do seu auto-conceito. De acordo com Huit (1998), o auto-conceito desenvolve-se através de um processo de tomada de acção e posterior reflexão sobre o que fizemos e podemos fazer, em comparação com os outros e com as suas características e realizações. Assim, o desempenho da criança e também os julgamentos do educador e dos colegas sobre o mesmo vão influenciar a formação do seu auto-conceito.

Funcionando o auto-conceito como uma variável mediadora que facilita um bom desempenho em várias áreas do desenvolvimento (Craven, 2000), pode considerar-se que a formação de um auto-conceito positivo é um objectivo educacional fundamental, uma vez que está directamente relacionada com muitos dos problemas comportamentais e psicológicos

da aprendizagem (Marsh, Craven, e McInerney, 2000). Apesar da relação entre o auto-conceito das crianças e a aprendizagem ser reconhecida por pais, educadores e investigadores, a investigação existente tem dado pouco suporte a esta relação principalmente quando se trata de crianças pequenas.

Com efeito, alguns estudos referem que crianças com menos de oito anos de idade não conseguem diferenciar entre as múltiplas dimensões do auto-conceito (Harter, 1983; 1985), embora esses estudos não apresentem suporte empírico para esta afirmação, apontando como principal dificuldade a metodologia utilizada na avaliação do auto-conceito das crianças pequenas. Estudos recentes (Marsh, Craven, e McInerney 2000; Marsh, Craven e Debus, 1991, 1998; Pitkänen, 1998) demonstraram avanços significativos na avaliação do auto-conceito destas crianças, fornecendo provas de que as crianças pequenas podem seguramente diferenciar entre múltiplas dimensões do auto-conceito com menos idade do que anteriormente era assumido. Este avanço na avaliação do auto-conceito da criança com menos de oito anos de idade possibilita compreender o modo como este está associado a características do meio social e/ou aprendizagem, facilitando assim a implementação de intervenções específicas para melhorar o auto-conceito destas crianças.

Cooley (1902) afirmou que, desde muito cedo, os nossos auto-conceitos se desenvolvem observando o modo como os outros nos respondem. O autor acentuou a influência de “outros significativos”, pais, nos primeiros anos de vida, e outros adultos, assim como irmãos colegas e amigos nos anos seguintes (Harter, 1999), na presença dos quais as crianças se sentem importantes, e consequentemente têm tendência para adotar por simpatia o seu julgamento. No contexto institucional do Jardim-de-infância, os educadores são “outros significativos” que influenciam as percepções das crianças. Os educadores têm um papel importante no desenvolvimento da auto-imagem da criança, porque as crianças são capazes de observar e sentir o modo como o educador interage com elas e também o modo como este interage com as outras crianças (Crocker e Cheeseman, 1997). As percepções dos colegas podem também ter influência na formação da auto-imagem da criança. Hartup (1996) refere que a influência social dos colegas e amigos dá suporte à aprendizagem e ajuda o desenvolvimento da criança, nos aspectos emocional e cognitivo, tal como a família e os educadores.

De acordo com Rogers (1997), as crianças pequenas parecem ser mais vulneráveis a influências do contexto da instituição que frequentam, quer positivas ou negativas, em virtude da sua falta de maturidade física, emocional e intelectual. De entre estas influências, Rogers salienta as expectativas que as pessoas têm para com as crianças, particularmente as dos professores. Os educadores, consciente ou inconscientemente, criam

expectativas relativamente às crianças, baseando-se em características físicas, de género, de raça, de etnia, de nome ou apelido, de dialecto, de nível socio-económico, entre outras. De acordo com Rogers (1997) quanto mais nova é a criança, menos informação o educador tem disponível sobre as suas competências académicas e maior será o papel desempenhado pelas expectativas sociais.

As crianças que frequentam o Jardim-de-infância recebem *feedback* do educador relativamente ao seu desempenho. Deste modo, são influenciadas no desenvolvimento do seu auto-conceito como aprendizes. De acordo com Crocker e Cheeseman (1988), o desenvolvimento de um auto-conceito positivo está dependente de a criança ser e ter percepção de que é bem sucedida. Esta atitude depende da maneira como a criança interpreta a reacção do educador ao seu desempenho. Assim, a percepção do educador sobre as competências da criança é fundamental para o desenvolvimento de comportamentos relacionados com a aprendizagem e posterior sucesso escolar (Marsh 1990).

O estudo que de seguida se apresenta pretende investigar se crianças com cinco e seis anos de idade, a frequentar o Jardim-de-infância, têm uma ideia geral de si mesmas enquanto aprendizes, e se diferenciam as suas competências nos domínios da linguagem, matemática e desenho. Investiga, também, a estrutura e a exactidão das auto-percepções das crianças no que respeita à sua própria competência nos mesmos domínios, e até que ponto estas auto-percepções reflectem a sua verdadeira competência, e/ou as percepções dos educadores e dos colegas. Pretende também examinar até que ponto os educadores diferenciam com precisão entre as competências das crianças nos domínios da linguagem, matemática e desenho.

As representações sociais de inteligência variam com as culturas e, segundo Sternberg (2002), os professores valorizam as crianças que têm bons desempenhos nos aspectos que eles próprios associam com inteligência, tornando-se assim necessário, para analisar a auto-percepção de inteligência das crianças, considerar a natureza das representações sociais de inteligência dos professores. Se a auto-imagem das crianças é influenciada pela interacção com os adultos, as concepções que os educadores têm de “crianças inteligentes” podem ter várias implicações sobre a auto-percepção das crianças enquanto aprendizes. Este estudo procura ainda investigar se os educadores relacionam mais a competência geral das crianças para aprender, em termos de inteligência, com competências verbais, matemáticas ou para desenhar.

O presente estudo teve por base um outro, realizado em Inglaterra por Pitkänen e Nunes (2001), com crianças no primeiro ano de escolaridade, cujos resultados demonstraram que a competência verbal desempenha o papel principal nas representações que os professores têm de “alunos inteligentes”. Ambos os estudos, o inglês e o português, foram efectuados

com crianças do mesmo nível etário, embora em níveis de escolaridade diferentes. Com efeito, em Inglaterra, as crianças de cinco anos ingressam no 1º ano de escolaridade, enquanto que em Portugal frequentam pelo último ano a educação pré-escolar. Assim, as crianças portuguesas tiveram que ser avaliadas com instrumentos de investigação apropriados às suas aprendizagens.

No estudo de Pitkänen e Nunes (2001), foram analisados os domínios da linguagem e da matemática. No presente estudo, atendendo ao contexto de educação pré-escolar, e considerando que o pensamento das crianças se pode expressar, desenvolver e comunicar através de várias formas de representação externa, analisam-se os domínios da linguagem, matemática e desenho, os quais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam os Jardins-de-infância. Devendo o desenho ser reconhecido como “um domínio com valor intrínseco por direito próprio” (Davis e Gardner, 2002), a inclusão do desenho justifica-se ainda pelo facto de os educadores de infância explicitamente valorizarem e encorajarem a criatividade e a expressão através do desenho.

Resumo das hipóteses

Em resumo, partiu-se da hipótese que o julgamento da educadora sobre a capacidade geral da criança para aprender, em termos de inteligência, estaria positiva e significativamente correlacionado com o desempenho da criança no teste de aprendizagem geral. Para além desta variância, uma variância maior nos julgamentos das educadoras seria explicada pelo desempenho da criança nos testes e tarefas de linguagem, matemática e desenho. Outra hipótese era que maior variância nos julgamentos das educadoras seria explicada pela competência da criança em linguagem, mais do que pela competência desta em matemática ou em desenho.

Relativamente aos auto-julgamentos das crianças sobre a sua capacidade geral para aprender, partiu-se do pressuposto que estariam positiva e significativamente correlacionados com o seu desempenho no teste de aprendizagem geral e que uma maior variância nos seus auto-julgamentos poderia ser explicada pelas outras medidas do estudo (desempenho em linguagem, matemática e desenho) e por factores sociais, isto é, os julgamentos do educador e dos pares.

MÉTODO

Os participantes foram 47 crianças (21 raparigas e 26 rapazes) entre os cinco e os seis anos de idade, (média = 67 meses), de duas salas de uma

Instituição Particular de Solidariedade Social, em Lisboa, e as respectivas educadoras da infância. Os dois grupos de crianças mantiveram-se os mesmos e com a mesma educadora durante três anos lectivos.

Medidas e procedimento

Percepções das educadoras

Foram avaliadas as percepções das educadoras sobre as competências das crianças nas áreas de aprendizagem geral, linguagem, matemática e desenho. Foram facultados a cada educadora cartões com o nome das crianças do seu grupo. A sua tarefa consistia em ordenar estes cartões a partir do nome da criança que consideravam ter “mais competência” para a que consideravam ter “menos competência” em aprendizagem geral, linguagem, matemática e desenho. Estas estimativas foram obtidas em quatro ocasiões diferentes, com intervalos de dez dias, de modo que umas não tivessem influência sobre as outras.

Auto-Percepções das crianças e percepções dos colegas

Foram avaliadas as auto-percepções das crianças sobre as suas próprias competências nas mesmas áreas: aprendizagem geral, linguagem, matemática e desenho. A auto-percepção das crianças acerca das suas competências nestes domínios foi avaliada em relação aos seus colegas da sala. Os auto-julgamentos das crianças foram obtidos segundo o procedimento desenvolvido por Pitkänen e Nunes (2001). O investigador em primeiro lugar fotografou as crianças, e essas fotografias foram identificadas, na parte de trás, com um número de três dígitos, sem nomes.

Foram mostradas a cada criança, de forma aleatória, as fotografias dos seus colegas da sala e foi-lhe pedido que arrumasse essas fotografias num de três montes: os que “sabem mais coisas do que eu”, os que “sabem tantas coisas como eu” e os que “sabem menos coisas do que eu”. À medida que a criança tirava uma fotografia do conjunto, o investigador ia conversando com a criança e perguntando “e este colega parece-te que já sabe mais coisas do que tu, o mesmo do que tu, ou um pouco menos do que tu?” A criança ia dando as suas justificações para as respostas e colocava a fotografia no monte correspondente.

Esta tarefa teve lugar em quatro ocasiões diferentes (espaçadas de 10 dias) para: 1) aprendizagem geral 2) linguagem 3) matemática e 4) desenho. Cada criança foi entrevistada individualmente e, antes de começar a tarefa de auto-percepção, foi igualmente assegurado pelo entrevistador que a criança compreendia o solicitado. A terminologia foi substituída de modo que as crianças compreendessem o que lhes era pedido (ex. Aprendizagem Geral = saber muitas coisas; Linguagem = trabalhar com palavras; Matemática = trabalhar com números).

Estes resultados foram ordenados nos três diferentes níveis (mais,

igual e menos) e foi calculada a posição relativa em que cada criança se situava face ao grupo. A avaliação da percepção dos pares derivou da mesma ordenação, tendo sido calculada para cada criança a média entre as posições que lhe foram atribuídas pelos pares.

Avaliação do realismo das percepções das educadoras e das crianças

Para verificar o realismo das percepções das educadoras e das crianças, o desempenho das crianças foi avaliado através de testes e/ou tarefas de aprendizagem geral, linguagem, matemática e desenho. Imediatamente após a tarefa de auto-percepção em cada domínio, cada criança realizou um “teste normalizado”, a fim de testar o seu verdadeiro nível de conhecimentos. Pretendia-se com estes “testes” avaliar o realismo das suas auto-percepções e também a exactidão das percepções das educadoras. Foram aplicados os seguintes testes e/ou tarefas:

1. Teste de Aprendizagem Geral

A competência geral das crianças para aprender foi avaliada pelas Matrizes Progressivas Coloridas (Raven, Court, e Raven, 1998). Este teste é uma medida de inteligência baseada em tarefas não verbais, destinado a avaliar a aptidão para apreender relações entre ilustrações e desenhos geométricos.

2. Teste de Linguagem

A avaliação da linguagem das crianças foi realizada pela aplicação de dois sub-testes do teste “Avaliação da Linguagem Oral” (Sim-Sim, 2001), normalizados para crianças portuguesas entre os 4 e os 6 anos, e concebidos para poderem ser utilizados separadamente. Foram realizados os sub-testes “nomeação” e “reconstrução e segmentação silábica”.

3. Tarefas de Matemática

As crianças realizaram três tarefas de matemática adaptadas de Carraher e Schlieman (1990), tendo estas já sido utilizadas com uma amostra de 216 crianças portuguesas, por Nabuco (1997), intituladas “O Jogo da Loja”. Neste jogo o investigador é o dono de uma loja que vende artigos em plástico (salsichas, ovos, queijo, etc.). A criança faz compras utilizando moedas verdadeiras. Este jogo implica três tarefas matemáticas. São elas: 1- tarefa de contagem de moedas; 2 – tarefa de percepção do valor relativo; 3 – tarefa de adição e subtração.

4. Teste de Desenho

Foi utilizado o teste “Draw-a-men” (Goodenough, 1926). Apesar deste teste ser utilizado habitualmente como medida de inteligência, foi incluído neste estudo como uma avaliação normalizada do desempenho da criança ao desenhar a figura humana. Assim, a pontuação é baseada em regras específicas, de acordo com o número de elementos que a criança inclui no desenho, bem como a sua precisão (ex. mão, pescoço, orelha). A

soma dos pontos obtida por cada criança foi usada para comparar todas as crianças do estudo.

A pontuação relativa aos julgamentos das crianças e das educadoras em aprendizagem geral, linguagem, matemática e desenho foi convertida em z-scores para cada sala, com o objectivo de obter escalas comparáveis. Para se obter a pontuação dos pares e a posição que cada criança obteve com esta pontuação, somou-se e fez-se a média tendo-se assim obtido a posição relativa em cada área.

RESULTADOS

Análise preliminar

Foram calculadas as correlações entre a opinião de uma criança sobre cada colega e a média da pontuação do julgamento dos pares para esse colega, para avaliar se esta pontuação representaria de forma adequada o julgamento dos pares. A maioria das 47 correlações não foi significativa, em cada uma das salas e em todas as tarefas e testes. Decidiu-se que não era possível usar a média do julgamento dos pares com este grupo de crianças, com o fim de investigar se os julgamentos dos colegas estão relacionados com a auto-percepção da criança enquanto aprendiz. A análise dos factores sociais que afectam a auto-percepção das crianças vai incluir apenas o julgamento das educadoras.

Julgamentos das educadoras: Precisão

Partiu-se do pressuposto de que se educadoras fossem precisas nos seus julgamentos sobre a competência das crianças, haveria uma correlação significativa entre estes e os respectivos resultados obtidos pelas crianças nos testes e tarefas. Os resultados que se obtiveram apresentam-se na Tabela 1. Embora as correlações não sejam muito elevadas, são estatisticamente significativas nos quatro domínios em estudo, ficando assim demonstrado que as educadoras têm uma precisão razoável nos seus julgamentos sobre as competências das crianças em aprendizagem geral, em linguagem, matemática e em desenho. As medidas de desempenho da criança também se correlacionam significativamente entre si, excepto em desenho.

Tabela 1: Precisão das percepções das educadoras sobre as competências das crianças. Correlações de Pearson.

	Teste de Apreciação geral	Teste Linguagem	Teste Matemática	Teste Desenho
Percepção da educadora com Apreciação geral	47 ¹¹	35 ¹¹	53 ¹¹	34 ¹
Percepção da educadora com Linguagem	45 ¹¹	30 ¹¹	42 ¹¹	32 ¹
Percepção da educadora com Matemática	48 ¹¹	40 ¹¹	65 ¹¹	31 ¹
Percepção da educadora com Desenho	25	24	10	43 ¹¹

¹¹ A condição é estatisticamente significativa para $p < 0,01$

¹ A condição é estatisticamente significativa para $p < 0,05$

binhação de análises permitiu testar se as competências das crianças em linguagem, matemática e desenho deram contribuições independentes e significativas para a formação dos julgamentos das educadoras e qual o seu grau de influência. Nas três análises efectuadas, os julgamentos das educadoras sobre a inteligência das crianças eram a variável dependente. Estes resultados apresentam-se na Tabela 2.

Tabela 2: Análise dos julgamentos das educadoras sobre a capacidade geral das crianças para aprenderem, em termos de inteligência.

	Multiple R	Adjusted R Square	R Square Change	F Change	Significance of F Change
First Step for all Analysis					
Teste de Apreciação Geral	.44	.17	.19	10.67	.002
2 ^ª , 3 ^ª e 4 ^ª Steps for Analysis 1					
Teste de Linguagem	.37	.29	.13	8.66	.005
Teste de Matemática	.63	.35	.07	4.69	.036
Teste de Desenho	.67	.39	.06	4.22	.046
2 ^ª , 3 ^ª e 4 ^ª Steps for Analysis 2					
Teste de Matemática	.54	.26	.10	5.95	.019
Teste de Linguagem	.63	.35	.10	7.27	.010
Teste de Desenho	.67	.39	.06	4.22	.046
2 ^ª , 3 ^ª e 4 ^ª Steps for Analysis 3					
Teste de Desenho	.53	.25	.09	5.69	.021
Teste de Linguagem e Matemática	.67	.39	.16	6.17	.004

para os professores ingleses, no estudo de Pitkänen e Nunes (2001). Com efeito, o desempenho em linguagem explica uma variância maior do que o desempenho em matemática, quando cada uma destas variáveis entra na equação em segundo lugar: 13% e 10%, respectivamente. O desempenho em linguagem explica também uma variância maior quando entra em terceiro lugar: 10% e 7%, respectivamente.

Quando o desempenho da criança em desenho entra na equação de regressão em primeiro lugar, a percentagem da variância que este explica nos julgamentos das educadoras é de 9%, semelhante ao desempenho em matemática. Estes resultados colocam o desenho numa posição semelhante à da matemática no modelo implícito de inteligência das educadoras. Este facto confirma a opinião explícita dos educadores sobre a importância do desenho como meio de criatividade e expressão no currículo do Jardim-de-infância em Portugal.

A auto-percepção das crianças enquanto aprendizes

Pretendia-se avaliar se diferentes competências e factores sociais contribuíam significativamente para a auto-percepção da criança enquanto aprendiz. Em primeiro lugar foram analisadas as correlações entre as auto-percepções e o desempenho nos testes e tarefas. A correlação entre a auto-percepção e o teste de aprendizagem geral ($r=.35$) foi semelhante à observada com os participantes ingleses ($r=.33$) no estudo de Pitkänen e Nunes (2001). Isto significa que as crianças portuguesas em contexto pré-escolar têm uma imagem de si próprias enquanto aprendizes que é tão realista como as crianças inglesas no 1º ano de escolaridade (a média de idades é a mesma). A auto-percepção das crianças em aprendizagem geral está também significativamente correlacionada com o seu desempenho em desenho ($r=.35$), mas não com o seu desempenho em linguagem e matemática. Este resultado contrasta com o julgamento das educadoras em aprendizagem geral, o qual demonstrou correlações mais elevadas com o desempenho das crianças em linguagem e em matemática do que com o desenho.

Partindo do pressuposto de que se as crianças fossem precisas nos seus julgamentos sobre a própria competência haveria uma correlação significativa entre a sua auto-percepção e a pontuação obtida nos testes nos respectivos domínios, os resultados sugerem pouca precisão nos julgamentos das crianças sobre as suas próprias competências (Tabela 3), embora se verifique influência do seu desempenho na sua auto-percepção.

Tabela 3: Precisão das auto-percepções das crianças.
Correlações de Pearson.

	Percepções Gerais	Linguagem	Matemática	Desenho
Auto-percepção da criança em Percepções Gerais	35 ¹	20	09	35 ¹
Auto-percepção da criança em Linguagem	26	30 ¹	23	34 ¹
Auto-percepção da criança em Matemática	30 ¹	08	28	34 ¹
Auto-percepção da criança em Desenho	30 ¹	19	24	38 ¹¹

¹¹ A correlação é estatisticamente significativa para $p < 0,01$

¹ A correlação é estatisticamente significativa para $p < 0,05$

Influência das percepções da educadora nas auto-percepções de competência das crianças

Conforme analisado anteriormente (Tabela 1), as educadoras têm uma percepção razoável das competências das crianças. Se as crianças percebem as suas próprias capacidades em relação com as percepções dos educadores, deve existir uma correlação significativa entre a auto-percepção das crianças e a percepção das educadoras, nos domínios em estudo. A análise da Tabela 4 indica que estas correlações são mais elevadas do que as relativas à influência do desempenho da criança, indicadas na Tabela 3. Esta diferença sugere que a opinião da educadora sobre o desempenho da criança tem maior influência na sua auto-percepção do que o seu próprio desempenho, excepto em desenho.

Tabela 4: Concordância entre as auto-percepções das crianças e as percepções das educadoras.
Correlações de Pearson.

	Auto-percepção da criança em Percepções Gerais	Auto-percepção da criança em Linguagem	Auto-percepção da criança em Matemática	Auto-percepção da criança em Desenho
Percepção da educadora em Percepções Gerais	31 ¹	32 ¹¹	39 ¹¹	43 ¹¹
Percepção da educadora em Linguagem	27	47 ¹¹	26	33 ¹
Percepção da educadora em Matemática	24	43 ¹¹	39 ¹¹	41 ¹¹
Percepção da educadora em Desenho	33 ¹	35 ¹	34 ¹	34 ¹

¹¹ A correlação é estatisticamente significativa para $p < 0,01$

¹ A correlação é estatisticamente significativa para $p < 0,05$

percepções das crianças enquanto aprendizes. As auto-percepções das crianças foram a variável dependente e em primeiro lugar na análise de regressão entrou a pontuação obtida pela criança no teste das Matrizes Coloridas de Raven. Na primeira análise entraram seguidamente o desempenho no teste de linguagem, de matemática e de desenho. Na segunda análise entrou em segundo lugar o desempenho em matemática, em terceiro em linguagem e por último em desenho. Na última análise a pontuação obtida no teste de desenho entrou em segundo lugar, e os testes de linguagem e matemática entraram juntos em terceiro lugar. Estes resultados apresentam-se na Tabela 5.

Tabela 5: Análise da auto-percepção das crianças.

	Multiple R	Adjusted R Square	R Square Change	F Change	Significance F Change
Final Step for all Analyses					
Teste de Aprendizagem Geral	.35	.12	.12	6.25	.016
2 ^a , 3 ^a e 4 ^a Steps for Analysis 1					
Teste de Linguagem	.36	.13	.01	.59	.448
Teste de Matemática	.42	.17	.04	2.05	.159
Teste de Desenho	.51	.26	.09	5.22	.027
2 ^a , 3 ^a e 4 ^a Steps for Analysis 2					
Teste de Matemática	.38	.15	.03	1.37	.248
Teste de Linguagem	.26	.17	.02	1.28	.264
Teste de Desenho	.51	.26	.09	5.22	.027
2 ^a , 3 ^a e 4 ^a Steps for Analysis 3					
Teste de Desenho	.47	.22	.10	5.83	.020
Teste de Linguagem e Matemática	.51	.26	.04	1.13	.331

pelo teste de aprendizagem geral (medida de inteligência) explica 12% da influência nas suas auto-percepções enquanto aprendizes. Relativamente à influência dos três domínios em estudo, os resultados sugerem que as crianças baseiam os seus julgamentos de competência no modo como se vêem a si próprios como “artistas” e não em competências no domínio da linguagem ou da matemática. Assim, o desempenho em desenho contribui com 9% na influência da formação da auto-percepção das crianças como aprendizes, não sendo significativos os contributos da linguagem e da matemática. A percentagem total da variância nas auto-percepções das crianças explicada pelo desempenho das crianças nos testes de aprendizagem geral e desenho foi de 21%, nos dois primeiros modelos.

Uma das hipóteses para que as crianças em idade pré-escolar não tenham uma percepção clara delas próprias como aprendizes nos domínios da linguagem e da matemática, poderá ser o facto de não terem iniciado ainda um currículo formal, onde a aprendizagem da leitura, escrita e matemática são feitas de um modo sistemático, bem como a avaliação do seu desempenho. Por outro lado, os educadores de infância explicitamente valorizam e encorajam a criatividade e a expressão através do desenho, sendo este o domínio em que as crianças que frequentam o Jardim-de-infância

recebem maior *feedback* do educador relativamente ao seu desempenho. No entanto durante a tarefa de auto-percepção as crianças referiram critérios para posicionar os seus colegas em relação a elas próprias, que demonstraram que diferenciavam entre os domínios analisados neste estudo. Por exemplo, na tarefa de auto-percepção em linguagem: “esta já sabe mais, porque já sabe como se escrevem muitas palavras”; “este ainda não sabe ler os títulos das histórias e eu já sei”; “eu sou mais velho que ela e já aprendi a ler algumas palavras”; “ela já escreve notícias sem ajuda”. Em matemática: “eu já sei contar muito bem e ela não sabe”; “ele já sabe os números todos e eu ainda não”; “eu já sei contar até 100 e ele ainda não aprendeu”. Em desenho: “ele desenha melhor do que eu, porque já sabe fazer bem elefantes e girafas”; “eu desenho melhor, porque ela só sabe ainda fazer casas”; “ele só sabe fazer balizas e jogadores e eu sei fazer muito mais coisas”; “ela é quem desenha melhor de todos, já sabe desenhar bem o Harry Potter”.

Foi efectuada uma análise de regressão para investigar se a entrada dos julgamentos das educadoras na equação contribuía significativamente para aumentar a variância explicada na auto-percepção das crianças enquanto aprendizes. Os resultados desta análise estão apresentados na Tabela 6.

Tabela 6: Análise das influências na auto-percepção da criança enquanto aprendiz.

	R	Adjusted R Square	R Square Change	F Change	Significance F
Teste de Auto-percepção Global	.35	.10	.12	6.25	.016
Julgamentos das Educadoras	.43	.14	.06	3.18	.081

explicar as auto-percepções das crianças enquanto aprendizes, embora acrescente apenas 6%. Assim, de acordo com esta análise, as auto-percepções das crianças correlacionam-se significativamente com o resultado do seu teste de inteligência, explicando 12% da variância nos seus julgamentos sobre si próprias, e o seu desempenho em desenho contribui com 9%, perfazendo um total de 27%.

Uma vez que estes resultados sugerem a existência de muito espaço livre para outras das influências na auto-percepção da criança enquanto aprendiz, certamente grande parte deste espaço será ocupado pela influência dos pais, que sendo os primeiros educadores são, nesta fase, a maior influência no desenvolvimento emocional, social, físico e cognitivo das crianças.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Um dos objectivos do presente estudo era o de analisar em que medida as competências das crianças explicavam os julgamentos das educadoras sobre a sua capacidade geral para aprender, em termos de inteligência. Partimos do pressuposto que os julgamentos das educadoras eram realistas, demonstrando correlações significativas com o teste de inteligência, e que a competência verbal influenciaria mais estes julgamentos do que a competência em matemática. Queríamos ainda examinar qual era a influência do desenho. Os resultados demonstraram que as educadoras atribuíram maior importância aos aspectos verbais da inteligência do que à matemática ou ao desenho. Estes resultados estão de acordo com os resultados dos estudos de Nunes e Pitkänen (2000), com crianças no primeiro ano de escolaridade, e de Nunes e Pretzlik (2000), com crianças de 10 e 11 anos de idade, que demonstraram que os professores são mais influenciados pelas competências das crianças na área verbal do que na área da matemática, nas suas representações sociais de inteligência das crianças. A valorização pelos professores de um domínio como a linguagem pode ter implicações na auto-percepção de uma criança que tem mais aptidões para ser competente em domínios menos valorizados pelo educador (ex. matemática, arte, etc.).

As competências das crianças nos domínios do estudo explicam apenas 45% da variância dos julgamentos das educadoras sobre a capacidade em geral das crianças para aprender. A inteligência da criança influenciou estes julgamentos em 19%, a competência em linguagem em 13%, em matemática em 7% e em desenho em 6%. Pode considerar-se que existe muito espaço livre para outras influências nos julgamentos dos educadores, que poderão não ser cognitivas mas de natureza social. De acordo com Rogers (1997), quanto mais nova é a criança, menos informação tem o professor disponível sobre as suas competências académicas e maior é o papel desempenhado pelas suas expectativas, sendo no período pré-escolar que começam as crenças das crianças relacionadas com os seus sucessos e insucessos escolares.

A influência da opinião da educadora na auto-percepção da criança como aprendiz é muito menor no estudo português, explicando somente 6% da variância, do que no estudo inglês, onde 37% da variância foi explicada pela influência do julgamento das professoras. Esta diferença poderá ser explicada pelo facto de as crianças portuguesas, em contexto de educação pré-escolar, ainda terem recebido pouca informação ou menos directa, da parte dos educadores, sobre os seus sucessos e insucessos, enquanto que as crianças inglesas, embora com a mesma idade, já frequentam um currículo formal, no 1º ano de escolaridade. Por outro lado, é interessante notar que a correlação entre a auto-percepção e o teste de aprendizagem geral das crianças portuguesas ($r=.35$) foi semelhante à observada com as crianças inglesas ($r=.33$) no estudo de Pitkänen e Nunes (2001), o que significa que as crianças portuguesas em contexto pré-escolar têm uma imagem de si

próprias enquanto aprendizes que é tão realista como as crianças inglesas no 1º ano de escolaridade.

Assim, a prática na sala de actividades e o modo como os sucessos ou insucessos relativos ao desempenho das crianças são assinalados parece ter um papel fundamental na formação do auto-conceito da criança como aprendiz, sendo no entanto necessária investigação sobre os procedimentos de avaliação para averiguar como é que essas práticas afectam a opinião das crianças e entender como é que a criança assimila a percepção da educadora sobre ela e sobre os outros. No entanto sabemos que práticas educativas de qualidade têm mais probabilidades de contribuir para a formação de auto-conceitos positivos. Estudos recentes sobre os efeitos a longo prazo dos currículos para a infância revelaram que a introdução precoce de trabalho académico nos currículos de Jardim-de-infância, embora possa conduzir a bons resultados a curto prazo, a longo prazo pode debilitar ou destruir a disposição inata da criança para aprender (Schweinhart e Weikart, 1997). Se as crianças não conseguem relacionar-se com as exigências das tarefas, podem sentir-se pouco competentes. A repetição destas situações conduz ao aparecimento de sentimentos de incompetência; estas crianças são mais susceptíveis de se considerarem pouco inteligentes e podem assumir um comportamento de acordo com esta percepção (Bandura, 1999). Um estudo longitudinal sobre os efeitos a longo prazo dos currículos para a infância, realizados em Portugal por Nabuco (1997), revelou que as crianças que frequentavam um currículo de instrução formal apresentavam índices baixos de auto-estima, nomeadamente relacionada com a sua auto-percepção de competência. Uma vez que o educador desenvolve expectativas fazendo previsões de comportamentos específicos e de desempenhos para cada criança, os educadores que tratam as crianças como grupos indiferenciados, apresentando materiais e testando o que as crianças aprenderam, têm mais probabilidades de criar efeitos de expectativas do que os que tratam cada criança ao seu próprio nível, tentando assim maximizar o seu progresso individual (Brophy e Good, 1974).

De acordo com Pintrich e Schunk (1996), o sentimento de competência está relacionado com as preferências das crianças entre diferentes actividades. O desenvolvimento deste sentimento é um primeiro passo importante na aprendizagem. Assim, o que criança faz ou consegue fazer difere dentro de diferentes domínios (linguagem, matemática, arte, música, etc.) em termos das suas auto-percepções de competência. Sendo os auto-conceitos variáveis moderadoras em termos de motivação e escolha de actividades de aprendizagem, estão relacionados com a aprendizagem e competência percebidas pela criança em domínios particulares (Bornholt, 2000). Se a criança não puder escolher tarefas apropriadas a sua motivação para aprender poderá ser reduzida ou eliminada, uma vez que a motivação das crianças para aprender é estimulada quando uma tarefa é pelo menos desafiadora para uma criança em particular (Bronson, 2000).

Esta autora refere ainda que níveis elevados de imposição por parte do educador reduzem a motivação das crianças e que o ambiente educativo deve fornecer oportunidades para a criança escolher e experimentar, bem como permitir que a criança aprenda através das consequências das suas escolhas.

De acordo com o exposto, podemos considerar que a qualidade da interacção entre o educador e a criança é determinante neste processo de desenvolvimento e aprendizagem. Vasconcelos (1997) refere que os educadores devem motivar as crianças através de *interacções sociais ricas e complexas*, de modo a afirmar as experiências e o saber de cada uma, tendo a responsabilidade de ajudar a criança a dar um passo em frente no seu desenvolvimento. É a partir das experiências de aprendizagem, tanto ao nível do desempenho como ao nível de vivências, que a criança começa a formar o seu auto-conceito enquanto aprendiz. De acordo com Sylva (1996), *uma educação de infância bem sucedida não se deve preocupar apenas com competências cognitivas. O currículo deve ser explícito acerca da forma como cuida das crenças positivas sobre os talentos de cada um, e dar preferência aos processos de aprendizagem e não aos produtos dessa mesma aprendizagem.* As crianças têm em si um grande potencial para desenvolver um auto-conceito positivo, podendo este ser desenvolvido através de práticas de qualidade. Cabe aos educadores estarem atentos ao quotidiano das crianças no sentido de lhes proporcionarem experiências de aprendizagem desafiadoras e adequadas do ponto de vista do seu desenvolvimento.

Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

Este estudo pretendia analisar influências dos educadores e dos colegas na auto-percepção da criança enquanto aprendiz. Dado o reduzido tamanho da amostra, os resultados não podem ser generalizados para a população das crianças em educação pré-escolar. Investigações futuras deverão procurar maior sustentação para os seus resultados, utilizando amostras maiores e aleatórias. É importante que sejam realizados estudos longitudinais, para clarificar mudanças desenvolvimentais na estrutura e no desenvolvimento das facetas multidimensionais do auto-conceito da criança. Tais estudos ajudariam a identificar a estrutura, desenvolvimento e estabilidade do auto-conceito da criança ao longo do tempo.

No presente estudo, o único indicador da competência da criança foi uma tarefa ou teste normalizado, para cada domínio. A fim de obter medidas mais válidas do desempenho da criança, futuros trabalhos de investigação deverão utilizar também outras formas de testes, baseados nos trabalhos das crianças existentes nas salas de actividades. Deverão ainda incluir medidas de competência social, uma vez que o progresso das crianças desta idade

na aquisição da competência social exerce uma grande influência no seu comportamento.

Futuras investigações sobre a formação do auto-conceito da criança enquanto aprendiz deverão incluir ainda medidas provenientes de fontes de influência poderosas, tais como os pais, que são os primeiros educadores e a maior influência no desenvolvimento emocional, social, físico e cognitivo das crianças, constituindo modelos que as crianças imitam e a partir dos quais aprendem sobre elas próprias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood-Cliffs. NJ: Earlbaum.
- BANDURA, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), pp. 1175-1184.
- BORNHOLT, L. J. (2000). *Children's Self-Concepts and Preferences for Number, Reading and Drawing Activities*. Paper presented in the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Center International Conference: Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium. Australia: University of Western Sydney.
- BRONSON, M. (2000). *Self-regulation in Early Childhood*. New York: The Guilford Press.
- BROPHY, J., & GOOD, T. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- CARRAHER, T. N. & SCHLIEMANN, A. L., (1990). Knowledge of the numeration system among pre-schoolers. In L. P. Steffe & T. Wood (Eds.), *Transforming Children's Mathematics Education*, pp. 135-41. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- COOLEY, D. A. (1902). *Human Nature and Social Order*. New York: Scribner.
- CRAVEN, R.G. (2000). *Enhancing Academic Self-Concept: A Large-Scale Longitudinal Study in an Educational Setting*. PhD Thesis. University of Sydney. <http://edweb.macarthur.uws.edu.au/self/Craven>.
-

- CROKER, T. & CHEESMAN, R. (1988/1997). Early admission: Early labeling. In M. Woodhead, P. Light & R. Carr (Eds.), *Growing up in a Changing Society*. London: Routledge.
- DAVIS, J. & GARDNER, H. (2002). As artes e a educação de infância: Um retrato cognitivo – desenvolvimental da criança como artista. *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp. 427-460. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOODENOUGH, F. L. (1926). *Measurement of Intelligence by Drawings*. New York: World Book Company.
- HARTER, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press.
- HARTER, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol.IV, 4th edition, pp. 275-385. New York: Wiley.
- HARTER, S. (1985). Competence as dimensions of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In Leahy (Ed.), *The Development of Self*, pp. 55-122. New York: Academic Press.
- HARTUP, W. (1983). Peer relations. In E. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 4*, pp. 103-174. New York: John Wiley & Sons.
- HUITT, W. (1998). Self-Concept and Self-Esteem. An overview of Self-Concept Theory for Counselors. *ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services*, Ann Arbor, Mich. (An ERIC/CAPS Digest: ED304630).
- MARSH, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, pp. 77-172.
- MARSH, H. W. (1986). Verbal and maths self-concept: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, pp. 129-149.
- MARSH, H.; CRAVEN, R. & DEBUS, R. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concepts: A multicohort - multi-occasion study. *Child Development*, 69, pp. 1030-1053.
- MARSH, H.; CRAVEN, R. & DEBUS, R. (1991). Self-concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement e multidimensional structure.

- MARSH, H., CRAVEN, R., & MCINERNEY, V. (2000). *The Structure and Development of Young Children's Self-Concepts and Relation to Academic Achievement*. Paper presented at the conference of the American Education Research Association, 24 April - 28 April. <http://edweb.macarthur.uws.edu.au/self/>.
- NABUCO, M. (1997). *The Effects of Three Early Childhood Curricula in Portugal on Children's Progress in the First Year of Primary School*. PhD Thesis in Child Development and Learning. The Institute of Education. University of London.
- NUNES, T., PRETZLIK, U. & OLSSON, J. (2001). Deaf children's social networks in mainstream schools. *Journal of Deaf Education International*, 3, pp. 123-136.
- PITKANEN J. (1998). *The Relation Between Children's Self-Perceptions as Learners and Teachers' Perceptions of their Ability*. MA dissertation. Institute of Education. University of London.
- PITKÄNEN, J. & NUNES, T. (2001) *Children's Self-Perception as Learners*. Paper presented at the Development Section Annual Meeting of the BPS. Bristol, September.
- PINTRICH, P. & SCHUNK, D. (1996). The role of expectancy and self-efficacy beliefs. *Motivation In Education: Theory, Research and Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- RAVEN, J.C., COURT, J. H. & RAVEN, J. (1998). *Progressive Matrices Couleur (1998 Edition)*. Oxford Psychologists Press.
- ROGERS, C. (1997). Early admission: Early labeling. In M. Woodhead, P. Light & R. Carr (Eds.), *Growing up in a Changing Society*. London: Routledge.
- SCHWEINHART, L. & WEIKART, D. (1997). *Lasting Differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Though Age 23*. (High/Scope Educational Research Foundation Monograph No. 12). Ypsilanti, MI: High/Scope Press. ED 410 019.
- SIM-SIM, I. (2001). *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STERNBERG, R. J. (2002). Cultural explorations of human intelligence around the world. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture*, Unit 5, Chapter 1, (<http://www.wvu.edu/~culture>). Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.

SYLVA, K. (1994). The impact of early learning on children's later development. In C. Ball (Ed.), *Start Right. The Importance of Early Learning*. London: Royal Society for the Arts, Manufacturing and Commerce.

VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Resumo

Os auto-conceitos das crianças são fortemente influenciados pelos “outros significativos” nas suas vidas. No contexto institucional do Jardim-de-infância, os educadores e os pares são os “outros significativos” com quem a criança interage em situações de aprendizagem. As auto-percepções da criança enquanto aprendiz podem ser influenciadas pelo seu desempenho e pelos julgamentos dos educadores e dos colegas. O presente estudo examina até que ponto os educadores e as crianças são realistas nos seus julgamentos e diferenciam entre as competências nos domínios da linguagem, matemática e desenho. Examina ainda de que modo as auto-percepções de competência das crianças reflectem o seu desempenho e/ou as percepções dos educadores e dos colegas. Os participantes no estudo foram 47 crianças de cinco e seis anos de idade e as suas duas educadoras.

As crianças foram avaliadas por testes e medidas de auto-percepção de competência em aprendizagem geral, linguagem, matemática e desenho. As educadoras ordenaram cartões com o nome das crianças, da que julgavam ser “mais competente” para a que julgavam ser “menos competente” nos quatro domínios do estudo. Os resultados demonstraram que a representação implícita de inteligência das educadoras reflecte uma visão semelhante à indicada pelo teste de aprendizagem geral. A representação das educadoras sobre a capacidade geral das crianças para aprender é mais influenciada pela linguagem da criança do que pelas suas competências em matemática ou em desenho. Os resultados sugerem que as educadoras têm alguma influência na auto-percepção da criança como aprendiz. Sugerem ainda, que o modo como a criança se vê a si própria como “artista”, bem como a sua própria competência geral, influenciam a sua auto-percepção enquanto aprendiz.

Abstract

Children’s self-concepts are strongly influenced by how they believe they are regarded by significant people in their lives. In the context of Kindergarten, teachers and peers are ‘significant others’ with whom children interact and so, their self-perceptions as learners may be influenced by the perceptions of teachers and peers. The present study examined the structure and the accuracy of teachers’ perceptions of children’s academic ability in kindergarten. Also investigated were the structure and accuracy of children’s self-perceptions of academic ability. More specifically, the study examined the degree to which teachers and children differentiate between language, mathematical and drawing ability, and the extent to which children’s self-perceptions of ability reflect their actual ability and teachers’ perceptions. The participants were 47 five-to-six-year-olds children and their two teachers. The children completed aptitude tests and self-perception measures for general ability, reading, mathematical and drawing ability. The teachers ranked the children’s academic abilities from ‘best in the class’ to ‘weakest in the class’. Results show that teachers’ implicit conceptions of intelligence reflect a view of intelligence similar to that measured by IQ tests. Teachers’ representations of children’s general ability to learn were found to be more influenced by language than maths or drawing ability. Kindergarten teachers were shown to have some influence in their pupils’ self-perception as learners. In addition, the results demonstrated the influence of general ability and drawing ability in children children’s self-perceptions as learners.

Résumé

Les auto concepts des enfants sont fortement influencés par la façon dont les enfants croient qu’ils sont considérés par les personnes significatives de leurs vies. Dans le contexte de l’école maternelle, les maîtres et

les collègues sont des “autres significatifs” avec qui l’enfant interagit dans les situations d’apprentissage. Les autos perceptions de l’enfant en tant qu’apprenant, peuvent être influencées par sa performance et aussi par les jugements des éducateurs et des collègues. Le présente étude examine la structure et l’exactitude des perceptions des jugements des éducateurs et des enfants. Elle examine aussi, si les enfants différencient leurs compétences dans les domaines du langage, des mathématiques et du dessin. Elle examine encore, de quelle façon les autos perceptions de compétence de l’enfant reflètent les perceptions réelles de ses capacités et celles de ses éducateurs. Les participants étaient 47 enfants âgés de cinq et six ans et leurs deux éducateurs. Les enfants ont accompli des tests et des mesures d’auto perception pour l’apprentissage général, la compétence en langage, en mathématiques et en dessin. Les éducateurs ont ordonné des cartes avec les noms des enfants, de l’enfant qu’elles croient être *‘le plus compétent dans la classe’* jusqu’au *‘moins compétent dans la classe’*, dans les domaines de l’étude. Les résultats prouvent que les conceptions implicites des éducateurs sur l’intelligence des enfants reflètent une vue de l’intelligence qui est semblable à celle examinée par la mesure de l’apprentissage général. Les représentations des éducateurs sur la capacité générale des enfants pour apprendre, ont été plus influencées par la compétence de l’enfant en langage que par sa compétence en mathématiques ou en dessin. Les éducateurs ont montré avoir une certaine influence dans l’auto perception de leurs élèves en tant que apprenant. Les résultats ont démontré aussi, que les compétences en général des enfants et dans le domaine du dessin influencent l’auto perception de l’enfant en tant que apprenant.