

**Representações cognitivas de crianças: Diferença entre mães
sinalizadas e não sinalizadas**

Ana Catarina Gaspar Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientador(a):

Professora Doutora Margarida Vaz Garrido, Professora Auxiliar
ISCTE-IUL

Co-orientador(a):

Mestre Cláudia Camilo, Doutoranda
ISCTE-IUL

Setembro, 2015

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível com a contribuição de várias pessoas que, de diferentes formas, estiveram presentes durante a sua realização. Assim, gostaria de expressar algumas palavras de agradecimento e de profundo reconhecimento.

A todos os professores envolvidos no Mestrado de Psicologia Comunitária e Proteção de Menores do ISCTE-IUL, pelos conhecimentos transmitidos e aprendizagens que me proporcionaram.

A todos os colegas de mestrado pelos momentos de partilha e discussão no intervalo das aulas, e em especial à Tânia por todas as tardes passadas no ISCTE-IUL a trabalhar e todas as horas passadas ao telefone, e à Jenny, pela amizade, incentivo e calma constante.

À Professora Doutora Margarida Vaz Garrido e à Doutora Cláudia Camilo, por me proporcionarem a oportunidade de realizar este trabalho dentro da área que eu quis desde o início deste mestrado, por terem acreditado em mim e no meu trabalho, pelo apoio e incentivo constantes, e por último e não menos importante, por todos os contributos dados na realização deste trabalho.

Ao Diogo, que sempre me acompanhou ao longo deste percurso, pelo respeito, amor e apoio incondicional.

Aos meus pais, pois é graças a eles que sou aquilo que sou e também graças a eles que aqui estou hoje e me foi possível completar este trabalho. Ao meu irmão pelo questionamento constante sobre o meu trabalho e apoio. E por último, a todos os que, de uma forma ou de outra, acreditaram em mim e nas minhas capacidades e que me incentivaram a ir mais longe.

RESUMO

Os maus tratos às crianças constituem um importante problema social com graves consequências para o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Existem vários fatores que determinam este fenómeno, alguns ainda pouco explorados. O presente trabalho pretende contribuir para o aumento do conhecimento nesta área, utilizando uma abordagem inovadora nomeadamente examinar as representações cognitivas que as mães têm acerca das crianças, adoptando uma abordagem multidimensional da representação de pessoas. Pretendemos ainda comparar as representações entre mães sinalizadas em serviços de proteção de crianças e jovens e mães não sinalizadas nesses serviços. Para atingir estes objetivos foram realizados dois estudos. No primeiro foram recolhidos 100 atributos, posteriormente avaliados por 99 mães relativamente à valência e respetiva frequência de ocorrência numa criança. No segundo estudo, pedimos a 35 mães sinalizadas e a 35 mães não sinalizadas para realizar uma tarefa de agrupamento de 90 atributos de crianças. Uma análise de escalonamento multidimensional, permitiu representar no espaço o modo como mães sinalizadas e não sinalizadas representam as crianças. Os resultados replicam as dimensões tipicamente obtidas na literatura, nomeadamente intelectual e social, nos seus polos positivo e negativo e ainda verificar que as mães sinalizadas, em comparação com mães não sinalizadas, parecem ter uma representação cognitiva mais simples da criança, diferenciando menos os atributos no polo positivo. Uma vez que estas representações podem influenciar a forma como as mães interagem com os seus filhos, para além do potencial teórico que esta linha de investigação encerra, poderá também servir como base de intervenção com mães maltratantes.

Palavras-chave: Maus tratos, Representação cognitiva de crianças, Escalonamento multidimensional, Mães sinalizadas

Categorias e Códigos de Classificação da APA

2956 Childrearing & Child Care

3040 Social Perception & Cognition

ABSTRACT

Child maltreatment constitutes an important social problem with serious consequences for their physical, cognitive and emotional development. There are several factors that determine this phenomenon, some still rather unexplored. This work aims to increase the knowledge in this area, using an innovative approach, namely the examination of the cognitive representations that mothers have of children, adopting a multidimensional approach of person representations. We also intend to compare the representations of mothers referenced to child protection services and mothers not referenced in those services. To achieve these goals, two studies were conducted. In the first study we collected 100 attributes that were then evaluated by 99 mothers regarding their respective valence and frequency of occurrence in a child. In the second study, we asked 35 referenced and 35 not referenced mother to perform a grouping task of 90 attributes of children. A multidimensional scaling analysis allowed to represent in space the way referenced and not referenced mothers represent children. The results replicate the dimensions typically obtained in the literature, namely intellectual and social, in their positive and negative poles. Furthermore, results also indicate that referenced mothers, compared to not referenced ones, seem to have a simpler cognitive representation of the child, differentiating less the attributes in the positive pole. Since these representations can influence how mothers interact with their children, and beyond the theoretical potential that this line of research may present, it can also frame intervention with abusive mothers.

Key words: Maltreatment, Cognitive representation of children, Multidimensional Scaling, Referenced mothers.

APA Classification Categories and Codes

2956 Childrearing & Child Care

3040 Social Perception & Cognition

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	1
1.1. Enquadramento, definição e prevalência do mau trato.....	2
1.2. As consequências do mau trato.....	4
1.3. Perspetivas teóricas sobre o mau trato.....	5
1.3.1. <i>O Modelo Ecológico</i>	5
1.3.2. <i>Abordagens Cognitivas</i>	7
1.4. Representações cognitivas de pessoas e Formação de Impressões.....	10
1.5. Abordagem multidimensional no estudo das representações cognitivas de pessoas	16
1.6. As representações cognitivas sobre as crianças	19
II. ESTUDO 1.....	23
2.1. Método	23
2.2. Resultados.....	25
III. ESTUDO 2	34
3.1. Método	34
3.2. Resultados.....	37
IV. DISCUSSÃO GERAL E CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS.....	49
ANEXOS	58
Anexo A. Lista dos 100 atributos incluídos no Estudo 1.....	59
Anexo B. Consentimento informado	60
Anexo C. Instrumento e Dados sociodemográficos.....	61
Anexo D. Carta para as mães.....	65

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Média, desvio-padrão e teste t da frequência dos atributos positivos	26
Quadro 2. Média, desvio-padrão e teste t da frequência dos atributos negativos	27
Quadro 3. Média, desvio-padrão e teste t da valência dos atributos positivos.....	28
Quadro 4. Média, desvio-padrão e teste t da valência dos atributos negativos.....	29
Quadro 5. Frequência por grupo etário	31
Quadro 6. Frequência por habilitações literárias.....	31
Quadro 7. Média e Desvio-Padrão da valência dos atributos negativos em função das habilitações literárias	32
Quadro 8. Frequência do rendimento individual mensal	32
Quadro 9. Média e desvio-padrão da valência dos atributos negativos em função do rendimento individual mensal	32
Quadro 10. Frequência do rendimento familiar mensal.....	33
Quadro 11. Frequência por serviços (com e sem potencial de risco).....	33
Quadro 12. Características sociodemográficas da amostra total, sinalizada e normativa (Estudo 2).	34
Quadro 13. Listagem dos atributos utilizados no Estudo 2.....	36
Quadro 14. Distribuição dos atributos pelos clusters das dimensões social e intelectual	41
Quadro 15. Distribuição dos atributos pela dimensão Dominância-Submissão	42

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Representação multidimensional dos atributos das dimensões social e intelectual.....	39
<i>Figura 2.</i> Representação multidimensional de todos os atributos.....	40
<i>Figura 3.</i> Representação multidimensional da dimensão Dominância-Submissão	41
<i>Figura 4.</i> Representação multidimensional com três dimensões das mães não-sinalizadas.....	42
<i>Figura 5.</i> Representação multidimensional com três dimensões das mães sinalizadas .	43

I. INTRODUÇÃO

“Todas as famílias felizes se parecem umas com as outras,
cada família infeliz é infeliz à sua maneira”

Tolstoi, Anna Karenina

Na sociedade atual, académicos, técnicos e leigos, estão cada vez mais atentos à problemática dos maus tratos às crianças e às consequências negativas que estes têm para o seu desenvolvimento. Reconhece-se assim, a importância de conhecer, prevenir e intervir sobre este problema social. Para tal, é importante perceber o que leva alguns pais a maltratarem e negligenciarem os seus filhos e outros não.

O presente trabalho pretende contribuir para o aumento do conhecimento nesta área, utilizando uma abordagem inovadora nomeadamente examinar as representações mentais ou as teorias implícitas da personalidade que as pessoas (no presente caso, as mães) têm acerca das crianças, adoptando especificamente, uma abordagem multidimensional da representação de pessoas.

A importância de estudar as representações mentais fundamenta-se no facto destas influenciarem de modo significativo a forma como interagimos com os outros. Desta forma, pensou-se ser importante estudar as representações cognitivas que as mães têm em relação às crianças, uma vez que estas representações poderão influenciar a forma como percebem e consequentemente interagem com os seus filhos. Além disso, temos também como objectivo comparar as representações de mães que estão sinalizadas em serviços de protecção de crianças e mães não sinalizadas nestes serviços.

Este trabalho estrutura-se assim em quatro partes diferentes. Numa primeira secção será apresentada uma revisão da literatura do trabalho que tem vindo a ser realizado nesta área, nomeadamente relativas ao enquadramento, definição e prevalência do mau trato assim como das suas consequências. São ainda apresentadas brevemente as principais perspectivas teóricas nesta área, nomeadamente o modelo ecológico e as mais recentes abordagens cognitivas. Esta secção apresenta ainda uma breve revisão sobre representações cognitivas de pessoas, formação de impressões e a

abordagem multidimensional no estudo das representações cognitivas de pessoas, apresentando-se especificamente o que se sabe acerca das representações cognitivas em relação a crianças.

Numa segunda parte apresenta-se o primeiro estudo empírico realizado com o objetivo de recolher os atributos que as mães utilizam para descrever as crianças. Nesta secção apresentamos ainda a amostra, o instrumento e o procedimento utilizados, bem como os principais resultados relativos à frequência e valência dos atributos utilizados.

Numa terceira parte apresentamos o segundo estudo empírico no âmbito do qual as mães realizam uma tarefa de agrupamento dos atributos. A amostra, instrumento e procedimento são apresentados assim como o resultado da análise de escalonamento multidimensional que permite representar no espaço o modo como mães sinalizadas e não sinalizadas representam as crianças.

Numa quarta parte apresentamos algumas conclusões, identificamos as principais limitações e apresentamos algumas propostas de investigação e intervenção futuras.

Finalmente damos crédito a todas as fontes consultadas (Prada & Garrido, 2013) e apresentamos em anexo os instrumentos utilizados.

1.1. Enquadramento, definição e prevalência do mau trato

O mau trato infantil é uma realidade que tem vindo a ser reconhecida como um problema social com grande relevância atendendo às suas consequências negativas, não só para as vítimas mas também para a sociedade em geral (Cicchetti & Toth, 2005).

No entanto, foi apenas a partir dos anos 60, com Henry Kempe e colegas, que o abuso físico começou a ser reconhecido como um problema social de grande importância, dando início ao interesse pelo estudo do mau trato, e alterando a forma como o conceito evoluiu até aos dias de hoje (Calheiros, 2006). Ainda durante esta década, Kempe (1962; Miller-Perrin & Perrin, 2007) nomeou pela primeira vez o “*The battered child syndrome*”, descrevendo e explicando o que levava os pais (essencialmente mães) a baterem nos seus bebés e crianças, atribuindo também pela primeira vez as lesões das crianças a práticas de mau trato e não ao resultado de um acidente (Corby, 2006).

Apesar do interesse crescente por este fenómeno, a definição de mau trato ainda continua a ser debatida. Tal indefinição deve-se sobretudo à ausência de padrões claros e consensuais que diferenciem entre práticas parentais disciplinares aceitáveis e aquelas que são já consideradas mau trato à criança (Cicchetti & Lynch, 1995). Existem também questões acerca dos parâmetros que se devem incluir na definição do mau trato: se esta se deve basear nas ações dos perpetradores, nos efeitos nas crianças ou em ambos, e se a intenção parental deve ser considerada para determinar se ocorreu um ato de mau trato (Cicchetti & Lynch, 1995).

De uma forma geral, os maus-tratos podem ser definidos como “qualquer forma de trato físico e (ou) emocional, não acidental e inadequado, resultante das disfunções e (ou) carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e (ou) poder” (Magalhães, 2004, p.3 3), que impedem o processo de desenvolvimento normal de uma criança (Cicchetti & Toth, 2005).

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1999) define o mau trato à criança como todas as formas de mau trato físico e/ou emocional, abuso sexual, negligência ou tratamento negligente ou comercial ou outra exploração, que tem como resultado dano atual ou potencial para a saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade da criança no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder.

Para uma melhor definição e compreensão do mau trato infantil, Cicchetti e Lynch (1995) e Bernett, Manly e Cicchetti (1993), distinguiram quatro categorias: o mau trato físico, o mau trato emocional, a negligência infantil e o abuso sexual. Por sua vez, após uma vasta revisão da literatura, Calheiros (2006), distinguiu cinco tipos de mau trato: mau trato físico, mau trato psicológico, negligência física, negligência psicológica e abuso sexual.

Em Portugal, as situações de mau trato nas suas diversas formas continuam a ser muito prevalentes. Segundo dados recentes, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ, 2014) acompanhou, em 2013, um total de 7567 processos (volume processual global), o que corresponde a mais 2560 processos que no ano de 2012. Dentro das situações de perigo comunicadas, as problemáticas mais prevalentes, seguindo a tipologia de classificação das CPCJ, são a “negligência” (25.3%), a “exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento

da criança” (24.5%), “situações de perigo em que esteja em causa o Direito à Educação” (16.3%), a “Criança/Jovem assume comportamentos que afetam o seu bem estar” (11.1%) e o “Mau trato físico” (5.7%).

Os indicadores apresentados não deixam dúvidas face à prevalência do mau trato em Portugal, que fundamentam, por si só, o estudo aprofundado desta problemática. Na secção seguinte sistematizamos as suas principais consequências quer para as crianças e jovens e suas famílias, quer para a sociedade em geral.

1.2. As consequências do mau trato

O mau trato à criança constitui um problema de saúde pública, pois têm como resultado graves consequências, não só para as suas vítimas mas também para a sociedade (World Health Organization – WHO & International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect - ISPCAN, 2006).

Numa recente meta-análise, Norman, Byambaa, De, Butchart, Scott e Vos (2012), verificam a existência de uma forte relação entre o abuso físico, emocional e negligência sofridos em criança e problemas a longo prazo na vida dos indivíduos, nomeadamente perturbações de ansiedade, depressão, tentativa de suicídio, uso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis / comportamentos sexuais de risco, e também perturbações alimentares, problemas de comportamento / perturbação de conduta e abuso físico.

Em relação ao abuso sexual, Polusny e Follette (1995), também verificaram que os indivíduos que foram vítimas deste tipo de abuso reportavam maiores níveis de stress psicológico, perturbações psicológicas, perturbações da personalidade, uso de substâncias, compulsão alimentar, somatização, comportamentos suicidas, relações sociais e interpessoais mais pobres, perturbações na sexualidade e comportamentos sexuais de risco, do que indivíduos não abusados sexualmente.

Organizações como a WHO e o ISPCAN (2006) reportam também que a exposição tanto a mau trato como a outras formas de violência durante a infância está ligada a fatores de risco e comportamentos de risco manifestados a longo prazo, como depressão, fumar, obesidade, comportamentos sexuais de alto risco, vitimização violenta e perpetração de violência, álcool e uso de drogas, o que pode levar a algumas

das principais causas de morte, doença e incapacidade, como problemas de coração, doenças sexualmente transmissíveis, cancro e suicídio.

Atendendo à multiplicidade e gravidade de consequências negativas que o mau trato tem para as crianças que dele são vítimas, torna-se importante explorar as razões que levam os pais a maltratar os seus filhos. Estas questões têm sido investigadas sob perspectivas teóricas e metodológicas muito distintas. Na secção seguinte iremos abordar apenas a perspectiva ecológica e a perspectiva cognitiva. A primeira porque tem sido uma das mais populares na tentativa de compreensão e explicação do mau trato. A segunda, e embora mais recente, será abordada com mais detalhe porque se constitui como uma abordagem inovadora na qual reconhecemos potencial explicativo para este fenómeno.

1.3. Perspetivas teóricas sobre o mau trato

O mau trato é um tema que tem merecido alguma atenção nas últimas décadas. Desta forma, para tentar perceber melhor este fenómeno, os maus tratos têm sido conceptualizados sob diferentes perspectivas. Aqui, destaca-se o modelo ecológico, por ter sido um dos mais influentes nesta área, bem como as perspetivas cognitivas, que mais recentemente têm despertado grande interesse.

1.3.1. O Modelo Ecológico

O Modelo Ecológico, avançado por Bronfenbrenner (1979) para a compreensão do desenvolvimento humano, é considerado como um dos mais importantes modelos para perceber a interação do indivíduo com o seu meio. Este modelo propõe que os indivíduos, durante o seu desenvolvimento, interagem com os vários cenários da sua vida, existindo uma influência constante e progressiva entre o ambiente e o sujeito e entre os vários cenários de desenvolvimento. Os cenários são os contextos ou sistemas sociais, mais próximos ou mais distantes do indivíduo: o microssistema, que inclui todos os cenários em que o sujeito interage diretamente; o mesosistema, que constitui a interação entre os vários cenários diretos do sujeito; o exosistema, que diz respeito ao sistema mais abrangente, onde se inclui a família alargada, a comunidade, e a estrutura económica; e o macrosistema, que inclui o sistema de crenças e ideologias da cultura ou subcultura onde se insere o sujeito em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979).

Belsky (1980, 1993) aplicou o modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano à problemática do mau trato infantil. Segundo este autor, a parentalidade abusiva não pode ser explicada apenas por um fator, mas sim por vários. O que diferencia este modelo de outros modelos teóricos formulados para explicar o mau trato às crianças, nomeadamente o modelo psicológico/psiquiátrico, modelo sociológico, e o modelo do efeito da criança no cuidador (Belsky, 1978), é o facto de se centrar numa explicação multinível, não existindo efeitos cumulativos em cada um dos sistemas, mas sim uma mútua interação entre eles que vai influenciar a parentalidade, ao contrário dos outros modelos que se centram apenas num sistema isoladamente (Belsky, 1978; Belsky & Vondra, 1991). Belsky (1980, 1993) identifica assim quatro níveis de influência que levam ao desenvolvimento de comportamentos abusivos, integrando os sistemas do modelo ecológico introduzido por Bronfenbrenner (1979). São estes os níveis de desenvolvimento ontogénico, o microsistema, o exosistema e o macrosistema, adaptando, desta forma, os níveis do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner ao seu modelo de explicação do mau trato. O nível ontogénico diz respeito à história de desenvolvimento dos pais enquanto crianças, à sua personalidade e recursos psicológicos. Inclui aspetos como a saúde mental dos pais, a experiência dos pais enquanto crianças, a história e o nível de desenvolvimento parental, os sentimentos em relação aos filhos e a compreensão do desenvolvimento da criança (Belsky, 1993). O microsistema refere-se à própria família, o meio imediato criança-família, (Belsky, 1993) onde estão incluídas as características da criança (idade, saúde, comportamento e temperamento), a constituição e a natureza da família e a relação marital, que de modos distintos contribuem para o comportamento parental (Belsky, 1993). O exosistema diz respeito ao contexto alargado onde acontecem a vida e interação diárias da criança e da família, e onde a família se insere (Belsky, 1980, 1993). Inclui aspetos como a família alargada, a comunidade, a estrutura económica, bem como fatores sociais como o trabalho, desemprego e o isolamento social (Garrido & Camilo, 2012). Por último, o macrosistema que inclui o contexto cultural e social alargado em que a família se insere (Belsky, 1993). Determinantes culturais, atitudes sociais em relação à violência em geral, expectativas em relação à disciplina em casa e na escola, e o nível de violência no país e comunidade são também aspetos a considerar neste nível. Este modelo contempla ainda uma distinção entre fatores de risco que predispõem a criança ao abuso ou negligência e fatores compensatórios que protegem a família duma ligação ao mau trato, sendo o equilíbrio entre os fatores stressores e os fatores de suporte (Belsky, 1980;

Belsky & Vondra, 1989) que condiciona o mau trato. São vários os autores que se têm apoiado neste modelo como forma de estudar os fatores associados ao mau trato e também para desenvolver programas de intervenção com pais (e.g., Camilo & Garrido, 2013; Camilo, Garrido, & Sá, 2012^a, 2012b, 2013, 2014).

1.3.2. Abordagens Cognitivas

A parentalidade é um processo complexo e multidimensional que engloba várias fontes de influência, sendo necessário perceber cada uma destas fontes isoladamente para melhor a entender. Belsky (1984; Belsky & Vondra, 1991), no seu modelo dos determinantes da parentalidade, afirma que existem três dimensões gerais de influência na parentalidade: (1) as origens ontogénicas e recursos psicológicos dos pais, (2) as características individuais das crianças, e (3) fatores contextuais de stress e suporte (e.g., relação conjugal, trabalho, rede social). As dimensões cognitivas da parentalidade, que, no modelo de Belsky (1984), se incluem na dimensão das origens ontogénicas e recursos psicológicos dos pais, e que foram estudadas como uma subcategoria da parentalidade (Newberger & White, 1991) constituem uma fonte de influência importante que, apesar de pouco estudada na área do mau trato, tem vindo a ser explorada desde o final da década de 70, acompanhando o interesse pelas cognições e representações dos indivíduos (Calheiros, 2006). Nesse sentido, alguma da investigação sobre as práticas abusivas dos pais tem incluído variáveis ao nível das representações parentais, como o processo de pensamento dos pais, visualizações, cognições, atribuições e pistas verbais da experiência emocional com a criança (Slade, Belsky, Aber, & Phelps, 1999). No contexto desta investigação foram assim identificadas diversas variáveis que influenciam o comportamento parental, tendo estas variáveis sido mencionadas em outros estudos realizados na área da parentalidade.

As crenças parentais constituem um determinante importante para os comportamentos parentais (e.g., Dix & Grusec, 1985; Goodnow & Collins, 1990; Iverson & Segal, 1992). Neste âmbito são vários os estudos sobre as crenças que os pais têm acerca da criança ao nível do sucesso escolar, desenvolvimento cognitivo e social, disciplina e controlo de comportamento, bem como da saúde e bem-estar, e de como estas crenças têm uma relação com o desenvolvimento da criança e o comportamento dos pais (Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 2002). Outros estudos têm incidido sobre a relação da cultura com as crenças, e sobre as crenças que os pais têm em relação à

infância e desenvolvimento da criança, e ao seu papel como educadores (Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 2002). No âmbito específico do mau trato existem estudos, por exemplo, sobre a crença de aceitação da punição física que demonstram que esta está relacionada com um maior uso de práticas disciplinares punitivas, aumentando consequentemente, o risco de abuso físico à criança (e.g., Ateah & Durrant, 2005; Crouch & Behl, 2001; Mota & Costa, 2005).

Sigel (1985) parte do pressuposto que os pais organizam o seu pensamento em sistemas de crenças. Assim, os pais possuem crenças genéricas, que se relacionam com ideias centrais e mais afastadas do objeto de análise, e crenças específicas que se referem aos estilos e técnicas disciplinares. Assim, e tal como indica Calheiros (2006), o autor considera que as crenças guiam o comportamento dos pais, bem como a escolha dos acontecimentos a que estes vão responder, e as estratégias que estes pensam ser importante implementar, existindo assim hierarquização das crenças de níveis mais abstratos ou gerais para níveis mais concretos.

Em Portugal, Castro e Monteiro (1996; Monteiro & Castro, 1997) deram atenção à natureza, origem e fontes de variabilidade e consequências das crenças parentais nos processos e práticas educativas. Na sequência destes estudos, Calheiros (2006) utilizou diversas dimensões teóricas para a avaliação das crenças parentais (e.g., valores: conformismo e independência; crenças: ideias sobre a natureza da infância, ideias sobre a contribuição de fatores internos e externos; atribuições causais: intencionalidade da criança) com uma amostra de mães maltratantes e negligentes e mães sem indicação de mau trato e negligência. Desta forma, Calheiros desenvolveu um Questionário de Crenças Maternas (Calheiros, 2006), que pretende avaliar as crenças sobre a natureza da infância, o curso de desenvolvimento, a contribuição de fatores internos e externos, a educação, a disciplina e a família. Com base neste estudo, a autora estabelece três sistemas de ideias de maternas principais, organizados nos fatores: controlo / exigência, autoridade familiar e atribuições da mãe, possibilitando estudar a forma como estas ideias maternas podem influenciar e explicar as práticas maternas abusivas.

Outra das variáveis cognitivas que tem recebido alguma atenção são as atribuições parentais. Este interesse parte do pressuposto de que as interações com as crianças, tal como acontece em todas as relações sociais (para uma revisão ver Ferreira, Garcia-Marques, Garrido, & Jerónimo, 2013), são influenciadas pelas atribuições que se fazem acerca dos comportamentos do outro, bem como do próprio cenário de interação

(Bugental & Happaney, 2002). Assim, a forma como os pais explicam o comportamento das crianças na interação tem importantes implicações para as suas respostas parentais, bem como para a qualidade das relações familiares a longo-termo (Bugental, Johnston, New, & Silvester, 1998). Estudos realizados nesta área revelaram, por exemplo, que mães abusivas tendem a atribuir uma intenção mais hostil ao comportamento da criança, isto é, acreditam que as crianças as aborrecem propositadamente, em comparação com mães não abusivas (Azar, 1989; Bauer & Twentyman, 1985). Num outro estudo, Larrance e Twentyman (1983) observaram que as mães abusivas consideravam o comportamento negativo da criança como mais interno e estável, e os comportamentos positivos como mais externos e instáveis, enquanto que as mães não abusivas mostravam resultados contrários. Mais recentemente, Dadds, Mullins, McAllister e Atkinson (2003) verificaram que mães em risco de abuso têm uma tendência para atribuir comportamentos positivos da criança a causas externas e comportamentos negativos a causas internas.

Na tentativa de explorar as diferenças nas cognições parentais e sua relação com o risco de abuso físico, Milner (1993) propôs um modelo de processamento de informação social aplicado à explicação do abuso. Este modelo propõe três estádios cognitivos, especificamente a percepção de sinais da criança, a interpretação, avaliação e expectativas sobre esses sinais, e a integração de informação e seleção da resposta parental; e ainda um último estádio cognitivo-comportamental referente à implementação da resposta parental selecionada e sua monitorização. O modelo pressupõe ainda esquemas cognitivos pré-existentes ou estruturas de informação que influenciam a percepção da criança, bem como de outras atividades cognitivas nas outras fases de processamento, que são diferentes entre pais fisicamente abusivos e pais não abusivos, em relação às crenças e valores que guiam o comportamento para com a criança (Milner, 1993). É precisamente sobre estes esquemas cognitivos e estruturas de informação que o presente trabalho incide.

Recentemente, Hildyard e Wolfe (2007), aplicaram o modelo de processamento de informação social à negligência. Os resultados indicaram que mães negligentes apresentam mais dificuldades no reconhecimento de emoções da criança, identificando mais facilmente as emoções relacionadas com tristeza e vergonha, são mais imprecisas no reconhecimento de emoções e apresentam um vocabulário emocional mais limitado. Estas mães, fazem também mais atribuições internas e estáveis dos comportamentos das

crianças, em situações em que não é claro se a criança está em risco de dano, e apresentam dificuldades na recordação de informação relativa a cuidados parentais.

Nesta mesma linha, Azar, Reitz e Goslin (2008) descrevem um quadro teórico de processamento de informação social aplicado à parentalidade, centrado na figura materna. Os autores sugerem três elementos da cognição que são importantes para perceber a parentalidade: os esquemas, as funções executivas, e os produtos destes, nomeadamente atribuições e avaliações. Este modelo considera também a influência recíproca de fatores contextuais, nomeadamente a cultura, suporte social e comunitário, e as características da criança e do parceiro, que interagem com as cognições que produzem as respostas parentais (Azar, et al., 2008).

Em resumo, o estudo da parentalidade e especificamente, do mau trato, tem sido alvo de várias abordagens. Recentemente, uma abordagem promissora para o estudo e intervenção na área da parentalidade pode ser encontrada na cognição social (e.g., Azar et al., 2008). Esta abordagem conceptual surgiu em meados dos anos 70, com o objetivo de “compreender e explicar como é que as pessoas se percebem a si próprias e aos outros, e como é que essas percepções permitem explicar, prever e orientar o comportamento social” (Garrido, Palma, & Azevedo, 2011).

O presente trabalho adota esta abordagem nomeadamente ao recorrer ao conhecimento acumulado sobre representações mentais e formação de impressões que tem vindo a ser desenvolvido. Neste sentido, e sendo o objectivo do presente trabalho caracterizar as representações cognitivas que as mães têm das crianças e comparar mães sinalizadas aos serviços de proteção de crianças com mães não sinalizadas, apresentamos de seguida uma breve revisão de literatura sobre representações mentais que fundamenta teórica e metodologicamente o nosso trabalho.

1.4. Representações cognitivas de pessoas e Formação de Impressões

O termo representação cognitiva define um conjunto de conhecimentos que um indivíduo tem armazenado na sua memória relativamente a situações, pessoas e grupos sociais e que influencia as suas crenças e comportamentos (e.g., Smith & Mackie, 2009).

Com o desenvolvimento da ciência cognitiva moderna, as representações mentais “começaram a ser vistas como conceitos empiricamente investigáveis, cuja existência é independente de uma abordagem teórica particular e isolada” (Garrido & Garcia-Marques, 2003, p. 324). Uma representação mental inclui conceitos como, por exemplo, o de atitudes (Allport, 1935), as impressões (Asch, 1946), os estereótipos (Allport, 1945) e as percepções e atribuições subjacentes à teoria da atribuição (Jones & Davis, 1965).

Numa tentativa de sistematizar a literatura sobre representação cognitiva de pessoas, Garrido e colaboradores (Garrido, 2007; Garrido et al., 2013) sugerem cinco grandes linhas de investigação que se distinguem por se focarem em objetivos diferentes, por adoptarem abordagens metodológicas distintas e, por último, pelo papel que atribuem ao percipiente social (Garrido et al., 2013).

A primeira linha de investigação procurou identificar os melhores juízes de personalidade (Bruner & Tagiuri, 1954) e em explorar o que os tornava tão eficazes (Garrido et al., 2013). Esta identificação de bons juízes de personalidade seria também importante em termos práticos, na medida em que o desempenho de determinados papéis (e.g., líder, vendedor ou gestor), mais dependentes do contacto e qualidade da relação interpessoal, poderia ser facilitado quando existe uma boa capacidade de compreender a outra pessoa. Esta capacidade poderia assim ser avaliada através de testes psicométricos de personalidade validados a partir do desempenho de bons juízes de personalidade e utilizada como critério de seleção destes profissionais (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2004). Os procedimentos utilizados para avaliar os bons juízes de personalidade incluíam, por exemplo, o uso de escalas bipolares na qual se escolhe um de dois traços opostos de uma lista de traços de personalidade ou a previsão de comportamentos de um alvo numa dada situação. O resultado obtido era comparado com um critério, que poderia ser autoavaliações dos alvos, resultados de testes psicométricos, ou a observação e registo dos comportamentos do alvo (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2004). No entanto, um dos principais resultados destes estudos foi a identificação sistemática de erros de julgamento, nomeadamente o efeito de halo, o erro lógico e o efeito de leniência (Garrido et al., 2013). Em conclusão, e apesar de existirem pessoas que são melhores a avaliar a personalidade de outras, estes erros colocam em causa a fiabilidade da utilização de juízes como critério para julgamentos de personalidade (ver Cronbach, 1955).

Na segunda linha inserem-se os trabalhos de Asch (1946), cuja principal preocupação foi compreender a forma como diferentes peças de informação se organizam quando um indivíduo tenta formar uma impressão de uma pessoa. Num vasto conjunto de estudos, Asch identifica diversos efeitos: a centralidade dos traços (existem traços que têm um efeito mais determinante no desenvolvimento de impressões, sendo estes chamados de traços centrais; e.g., caloroso-frio); efeito de primazia (as primeiras informações que são formadas acerca de um alvo têm maior impacto na impressão final); mudança de significado (um atributo pode mudar de significado tendo em conta o contexto de outros atributos em que se insere); a natureza holística das impressões de personalidade (os indivíduos formam impressões de personalidade de forma integrada, sendo muito difícil decompô-las em elementos isolados; (Garrido, 2007; Garrido & Garcia-Marques, 2003; Garrido et al., 2013). O trabalho de Asch foi importante do ponto de vista científico uma vez que, pela primeira vez, se tentou perceber o processo de formação de impressões, salientando também o lado mais cognitivo deste processo (Garrido, 2007; Garrido et al., 2013). Do ponto de vista metodológico, Asch introduziu modificações ao nível do paradigma de aprendizagem verbal que permitiu o estudo de processos cognitivos que ainda não tinham sido explorados (Garrido, 2007; Garrido et al., 2013) e também mostrou que se pode estudar experimentalmente em laboratório os processos que estão subjacentes à cognição de indivíduos e grupos (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2004).

A terceira linha de investigação, que assume particular relevância neste trabalho, parte do pressuposto de Asch de que o percipiente faz inferências que muitas vezes vão para além da informação dada. Esta linha assenta no conceito de Teorias Implícitas de Personalidade (TIPs), que diz respeito ao conhecimento social que as pessoas vão acumulando ao longo da vida (Bruner & Tagiuri, 1954). Em termos práticos, as TIPs podem ser vistas como um conjunto de pressupostos sobre a relação entre vários traços (Wishner, 1960). Apesar de serem individuais, e moldadas pelas experiências pessoais de cada um, existe evidência de que as pessoas partilham teorias implícitas da personalidade relativamente comuns (Garrido et al., 2013). Neste contexto, procurou-se compreender melhor os mecanismos que estão subjacentes aos efeitos dos traços centrais, mostrando-se nomeadamente que os traços centrais são aqueles que estão mais associados com um maior número de outros traços num determinado contexto (Wishner, 1960). No entanto ficou ainda por esclarecer porque é que alguns traços estão

mais fortemente associados a um maior número de traços do que outros (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2004).

Foi precisamente na tentativa de compreender como é que vários traços se relacionam entre si e como são fundamentadas as TIPs, que Rosenberg, Nelson e Vivekananthan (1968), chegaram a uma estrutura bidimensional das TIPs. Segundo os autores, os traços de personalidade organizam-se em duas dimensões avaliativas principais: social e intelectual, cada uma com um polo positivo e negativo (Garrido et al., 2013; este estudo será abordado em profundidade mais a frente). Assim, através da abordagem das TIPs foi possível adquirir mais conhecimento acerca dos efeitos encontrados por Asch, bem como explicar os erros de julgamento anteriormente mencionados, que poderão ser concebidos como inferências legítimas, uma vez que são sustentados por uma teoria da personalidade (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2004).

Norman Anderson (e.g., 1962, 1965, 1967) apresenta uma abordagem alternativa ao estudo da formação de impressões, que desafiou as interpretações gestálticas de Asch no processo de formação de impressões, defendendo que o significado dos traços é constante, e não dependente do contexto dos restantes traços (Garrido et al., 2013). Esta abordagem centra-se no modo como o percipiente combina e integra vários itens de informação para formar uma impressão única ou um julgamento avaliativo global (e.g., gostar ou não gostar) (Garrido et al., 2013). Desta forma, o pressuposto principal desta abordagem é que a avaliação global (positiva ou negativa) que formamos de uma pessoa é o mais importante das impressões (Garrido et al., 2013). Anderson desenvolveu vários modelos para explicar a forma como as pessoas avaliam e combinam vários traços para formarem uma avaliação global, modelos estes que se baseiam em “vários pressupostos teóricos, preocupações métricas e equações matemáticas complexas” (Garrido et al., 2013, p. 63). Nestes modelos destacam-se dois: o modelo da soma e o modelo da média, sendo que no primeiro é da soma dos valores de traços independentes que se obtém a avaliação global da personalidade de uma pessoa, e no segundo é através da média dos valores dos traços (Anderson, 1962, 1965, 1967). Os resultados que Anderson obteve nas suas pesquisas mostram que os indivíduos integram várias partes da informação para realizar um julgamento de personalidade. No entanto, a distintividade dos objetivos e métodos apresentados por Anderson levam a questionar se o autor estaria mesmo interessado na formação de impressões ou em desenvolver um modelo que se aplicasse a várias áreas da psicologia (Garrido et al., 2013).

Mais recentemente, e no âmbito da abordagem da cognição social, surgem teorias e metodologias que procuram examinar os processos cognitivos que estão subjacentes às impressões de personalidade. Uma das preocupações centrais dos investigadores em cognição social, nomeadamente no âmbito do estudo da formação de impressões, foi a de desenvolver um modelo de memória de pessoas (Garrido et al., 2013). Este modelo tem como pressuposto que os processos mentais de codificação e recuperação de informação podem ser divididos em várias etapas sequenciais, que incluem desde a aquisição até a utilização da informação sobre os outros (Hamilton, 1986). As etapas deste modelo são a percepção, codificação e recuperação e incluem a especificação dos processos de representação, transformação e processamento de informação (Garrido et al., 2013).

Assim, a primeira etapa corresponde à percepção da informação que está disponível sobre as outras pessoas, que pode ser adquirida através de diferentes canais, nomeadamente o contacto direto (e.g., comportamento observado) ou indireto (e.g., o que alguém disse) com a pessoa (Garrido et al., 2013; Hamilton, 1986). Nesta etapa existe uma seletividade em termos da informação atendida, sendo que esta é largamente determinada pelas características do estímulo, embora possa também existir influência da informação previamente adquirida (Garrido et al., 2013; Hamilton, 1986). Na fase seguinte, a informação que foi adquirida será codificada nas estruturas cognitivas do indivíduo. Especificamente, a informação é processada ao nível cognitivo através de mecanismos de elaboração e organização em ligação com o conhecimento que o indivíduo já possui. Este processo permite completar ou inferir informação, indo para além da informação dada, o que vai resultar em representações cognitivas da informação em memória que podem ser ou não iguais ao estímulo original (Garrido et al., 2013). Na última fase, a recuperação, o percipiente utiliza a informação que armazenou na memória com base nas representações cognitivas que possui (Garrido et al., 2013), para recordar ou realizar julgamentos.

O estudo de Hamilton, Katz, e Leirer (1980) é um dos que melhor demonstra a forma como a cognição social estuda a formação de impressões (Garrido, 2007). Para estes autores, e dentro da abordagem da cognição social, uma impressão pode ser definida como uma representação cognitiva organizada de outra pessoa (Hamilton et al., 1980). Deste modo, a tentativa de organizar diferentes peças de informação numa impressão coerente deve levar ao estabelecimento de relações entre estas (Hamilton et al., 1980). Assim, estes autores mostraram que num contexto que promova a formação

de uma impressão integrada (numa rede associativa), a recordação da informação é facilitada, uma vez que a estrutura associativa entre os diversos itens levará mais facilmente à sua recordação (Garrido, 2007).

São quatro as grandes abordagens das representações mentais, que atualmente se podem encontrar na literatura em cognição social: 1) as redes associativas, 2) as representações esquemáticas, 3) os exemplares, e 4) as representações distribuídas (Garrido & Garcia-Marques, 2003). O presente trabalho irá centrar-se apenas nas representações ou Modelos Esquemáticos, sendo esta uma das conceptualizações de representação mais populares da cognição social nas últimas décadas (e.g., Fiske & Taylor, 1991) e que assume particular relevo no presente trabalho devido à aplicação que permite no domínio da representação mental de alvos sociais (Garrido & Garcia-Marques, 2003), nomeadamente na formação de impressões sobre pessoas e grupos.

O conceito-chave nesta abordagem é o esquema, que pode ser definido como uma unidade estruturada, que representa conhecimento geral acerca de um objeto ou conceito, e que influencia a perceção, memória e inferência (Garrido & Garcia-Marques, 2003; Smith, 1998). Os esquemas são entidades independentes, que podem ser ativados por um pensamento particular ou na presença de informação relevante. Quando ativado, o esquema é usado para facilitar a interpretação de nova informação, e dirigir a atenção do percipiente para aspetos da informação que são significativos (Garrido & Garcia-Marques, 2003).

Assim, segundo estes modelos, as pessoas identificam e generalizam as características e propriedades dos objetos com base no seu conhecimento anterior. E tal como as pessoas categorizam vários objetos físicos e atividades, também categorizam indivíduos e grupos sociais, sendo evidente o papel ativo dos indivíduos na perceção e cognição social, e a importância das expectativas na perceção, interpretação e memorização desta informação (Garrido & Garcia-Marques, 2003).

Em resumo, as pessoas formam impressões de personalidade acerca dos parceiros de interação. Essas impressões e o conhecimento que delas advém, é importante para que as pessoas conheçam a personalidade dos outros, identifiquem objetivos e motivações, compreendam, expliquem e antecipem comportamentos dos outros para que possam gerir de forma adequada o seu próprio comportamento (Garrido, 2007; Garrido, Garcia-Marques, Jerónimo, & Ferreira, 2013).

No presente estudo adoptamos a abordagem da cognição social para estudar as representações cognitivas que as mães têm das crianças, e para explorar se estas representações divergem entre mães sinalizadas nos serviços de proteção de crianças e jovens e mães não sinalizadas, com características sociodemográficas equivalentes. Para tal iremos centrar-nos numa abordagem metodológica originalmente desenvolvida no âmbito das Teorias Implícitas da Personalidade (Rosenberg et al., 1968), que tem evoluído conceptual e metodologicamente no âmbito da abordagem sociocognitivas das representações mentais de pessoas e grupos, nomeadamente com os trabalhos de Fiske e colaboradores (e.g., Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002) e que passaremos a apresentar com maior detalhe na secção seguinte.

1.5. Abordagem multidimensional no estudo das representações cognitivas de pessoas

Como referido anteriormente, no âmbito das abordagens conhecidas como Teorias Implícitas da Personalidade, pressupõe-se que as pessoas, ao formar uma impressão, vão para além da informação que lhes é dada. Assim, as pessoas possuem representações mentais que são largamente partilhadas sobre o modo como diferentes traços de personalidade tendem a ocorrer num mesmo indivíduo.

Estas representações mentais ou teorias implícitas da personalidade obedecem a um princípio de consistência avaliativa, que diz respeito à valência dos traços (as pessoas tendem a inferir traços positivos na presença de outros positivos, e a inferir traços negativos na presença de outros negativos), e também obedecem a duas dimensões avaliativas principais: social e intelectual, cada uma com um polo positivo e outro negativo.

Rosenberg e colaboradores (1968) foram pioneiros na descrição das impressões de personalidade adotando uma estrutura multidimensional. Para tal, os autores pediram aos participantes que realizassem uma tarefa de agrupamento. Esta tarefa consistia na organização de 64 traços de personalidade em grupos diferentes, tendo como critério de agrupamento os traços que os participantes achavam que podiam co-ocorrer num mesmo indivíduo (Rosenberg et al., 1968). Os participantes eram instruídos a pensar em várias pessoas (podiam ser amigos, parentes ou figuras públicas, por exemplo) mas que fossem bastante diferentes umas das outras. Cada traço só poderia ser utilizado numa categoria, num máximo de dez, sendo que poderiam ainda utilizar uma categoria

denominada de “miscelânea”, quando consideravam que determinado traço não podia ser incluído em nenhum dos agrupamentos (Rosenberg et al., 1968).

Em seguida, recorreram a uma técnica estatística denominada de escalonamento multidimensional, que permite que a natureza das relações entre os traços de personalidade seja representada graficamente (Rosenberg et al., 1968). Assim, através desta técnica foi possível determinar como é que os traços se posicionam entre si, sendo que a proporção de vezes que os traços de personalidade são colocados juntos (i.e., como ocorrendo numa mesma pessoa) constitui uma medida de proximidade. Por outras palavras, traços relacionados ou semelhantes entre si localizam-se próximo uns dos outros (ou seja, a pessoa que possui um traço terá provavelmente também o outro), e traços que não estão relacionados ou que diferem entre si localizam-se longe uns dos outros (ou seja, é raro estes traços co-ocorrerem numa mesma pessoa) (Garrido et al., 2013). Os autores identificaram duas dimensões avaliativas principais, cada uma com um polo positivo e outro negativo, nas quais se organizam os traços de personalidade, nomeadamente a dimensão social, onde se incluem traços como feliz, sociável e sincero *versus* impopular, não sociável e frio, e a dimensão intelectual, na qual se incluem traços como persistente, determinado e habilidoso, *versus* frívolo, pouco inteligente e tolo (Garrido et al., 2013).

Mais recentemente, Ferreira, Garcia-Marques, Toscano, Carvalho e Hagá (2011), revisitaram em dois estudos, a proposta de Rosenberg e colaboradores (1968), acerca da estrutura bidimensional das teorias implícitas da personalidade. No primeiro estudo realizaram uma replicação do trabalho de Rosenberg e colaboradores, tentando obter as duas dimensões avaliativas originais (social e intelectual). Para isso, utilizaram os 64 traços utilizados no estudo original, utilizando depois o mesmo procedimento. Os autores conseguiram obter com sucesso as duas dimensões na população portuguesa depois de mais de quatro décadas (Ferreira et al., 2011). No segundo estudo, os autores adotaram um procedimento semelhante, mas desta vez os traços foram gerados numa tarefa de descrição livre com 25 participantes portugueses. Obtidos 90 traços, realizaram a tarefa de agrupamento de traços com outros 27 participantes (Ferreira et al., 2011). Neste estudo, os autores também conseguiram obter as duas dimensões avaliativas, o que mais uma vez contribui para a afirmação de que existem duas dimensões principais subjacentes aos processos interpessoais (Ferreira et al., 2011).

Esta estrutura bidimensional da personalidade tem sido bastante estudada, com diferentes grupos populacionais (e.g., crianças, idosos, pessoas com deficiência,

gêneros, nacionalidades) e com diferentes dimensões (e.g., sociabilidade, competência, valência). Como exemplo deste trabalho destacam-se os estudos de Fiske e Cuddy (e.g., Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2002), que propõem como dimensões universais da estrutura da personalidade as dimensões sociabilidade (*warmth*) e competência (*competence*).

Segundo as autoras, a dimensão de sociabilidade inclui traços que estão relacionados com a intenção percebida, como por exemplo afabilidade, generosidade, sinceridade, moralidade e confiabilidade; enquanto que a dimensão competência inclui traços que estão relacionados com a capacidade percebida, como por exemplo inteligência, habilidade, criatividade e eficácia (Fiske, Cuddy & Glick, 2007). Estas dimensões são importantes do ponto de vista funcional e são universais, pois respondem a duas questões básicas de sobrevivência e sucesso no mundo social, nomeadamente, a necessidade das pessoas anteciparem quais são as intenções dos outros em relação a elas (o que corresponde a dimensão de sociabilidade) e a necessidade de saber qual é a capacidade que o outro tem para cumprir as suas intenções (Cuddy, Fiske, & Glick, 2007, 2008).

Com base nestas dimensões, as autoras introduzem o *Stereotype Content Model* (*SCM*) que tem como princípio que a sociabilidade e competência percebidas estão na base e diferenciam os estereótipos de grupo (Cuddy et al., 2008). Reconhecem ainda a importância de crenças específicas que são condicionadas pela história nos estereótipos, ou seja, dos estereótipos que vão passando de geração em geração. No entanto, sugerem que muita da variabilidade encontrada nos estereótipos de grupo está representada nas dimensões sociabilidade e competência (Cuddy et al., 2008).

Na sequência desta proposta, várias investigações revelaram consistentemente a presença de *clusters* diferenciados de estereótipos que se caracterizam como elevado *versus* baixo em termos das dimensões sociabilidade e competência, num vasto e variado número de grupos, como por exemplo profissões, nacionalidades, etnias, grupos socioeconómicos, religiões e géneros (Cuddy et al., 2008). Estes padrões de estereótipos são previstos pelas relações estruturais entre grupos, sendo que a interdependência prevê a sociabilidade percebida e o estatuto prevê a competência percebida (Cuddy et al., 2007, 2008), e são ainda universais. Para além de conferirem suporte para a universalidade dos estereótipos em amostras representativas dos Estados Unidos (Cuddy et al., 2007), esta evidência foi também obtida em muitos outros países, incluindo África do Sul, Nigéria, Japão, Coreia do Sul, Canadá, Costa Rica, Austrália, Bélgica, França, Suíça e Portugal, entre outros (Cuddy et al., 2009; Durante et al., 2012). Nestes

estudos, os participantes em cada país avaliaram os grupos sociais do seu próprio país. Os resultados observados apontam para a existência de várias semelhanças na avaliação dos diversos grupos que estão presentes na maioria das sociedades, tais como imigrantes e desempregados classificados como tendo baixa competência e baixa sociabilidade, enquanto que elevada competência e elevada sociabilidade foram encontradas nos grupos de pertença e nos grupos de referência (Cuddy et al., 2009; Durante et al., 2012). Foram também encontrados padrões consistentes em estereótipos ambivalentes, isto é, que classificam elevado numa dimensão e baixo na outra. São estes os casos nos grupos de pessoas mais velhas, crianças e pessoas portadoras de deficiência, classificados com baixa competência e elevada sociabilidade, ao contrário, por exemplo do grupo das pessoas ricas que foram classificadas como tendo elevada competência e baixa sociabilidade (Cuddy et al., 2009; Durante et al., 2012).

Neste contexto o SCM torna-se importante, pois apesar de orientado para explicar as relações intergrupais, pode ser estendido às relações interpessoais, sendo as dimensões competência e sociabilidade dimensões universais do julgamento social em diversos estímulos, culturas e tempo. Assim, tal como é sugerido nos trabalhos realizados no âmbito do SCM, as pessoas possuem uma representação mental global do grupo das crianças que condiciona as suas interações com as mesmas. No presente trabalho procuraremos aceder a esta representação nomeadamente a representação que as mães têm sobre as crianças.

1.6. As representações cognitivas sobre as crianças

As representações mentais que as pessoas em geral, e os pais em particular, têm acerca das crianças não é, tanto quanto sabemos, um tema particularmente estudado empiricamente. A breve revisão de literatura sobre abordagens cognitivas do mau trato que apresentamos na secção 1.3.2 indica que, quando se fala nas representações sobre crianças, encontramos estudos que referem conceitos como crenças, ideias, atitudes, entre outros.

Sigel, em 1985, refere por exemplo a importância de estudar as crenças nas relações pais-filhos. Apesar de este ser um conceito sem uma definição unânime, segundo este autor, poderá ser considerado como uma categorização de informação ou como uma representação mental, por exemplo. A importância de estudar as crenças deve-se ao facto das crenças (bem como outros constructos cognitivos) que os pais

possuem acerca das crianças, poderem afetar os comportamentos que têm na interação com os seus filhos, e conseqüentemente influenciar o desenvolvimento da criança. Mais ainda, a literatura mostra que existe uma relação entre o que os pais acreditam ser o seu papel parental e os seus objetivos, valores, ideias sobre saúde e práticas educativas, entre outras, pelo menos nos primeiros anos da infância e em vários contextos sociais (Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 2002). Os autores referem ainda, numa revisão de literatura, que os pais possuem crenças acerca de quase todas as dimensões do papel parental, acreditando, assim, que estas constituem fonte de influência no desenvolvimento das suas crianças.

Outros estudos realizados com pais e/ou mães sobre crenças e ideias que têm acerca de aspetos específicos das crianças incidem, por exemplo, nas crenças sobre o desenvolvimento pessoal e social das crianças (McGillicuddy-DeLisi, 1992). Os resultados destes estudos mostram que os pais veem o desenvolvimento pessoal e social em termos mais cognitivos do que afetivos e veem a criança como sendo ativa no seu processo de desenvolvimento. Outros estudos (Martin & Johnson, 1992) reportam que mães que tinham mais crenças acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças conseguiam avaliar melhor a competência cognitiva das mesmas. Estas crenças têm implicações diretas nas práticas parentais. Por exemplo, Sigel (1992) verificou que pais que acreditavam que as crianças adquiriam o conhecimento através do seu próprio pensamento, ou seja, através do processamento cognitivo, afirmam que as melhores estratégias para ensinar as crianças são estratégias distanciadoras, ou seja, estratégias que ao fazerem exigências cognitivas levam a que o indivíduo se separar do momento presente (por exemplo, um adulto ao ler um livro ilustrado com a criança, fazer perguntas que a levam a antecipar acontecimentos da história, propor alternativas ou resolver um conflito), enquanto que os pais que acreditam que as crianças aprendem através de instrução direta defendem estratégias autoritárias e didáticas.

Em Portugal, salientam-se os trabalhos realizados por Castro (1997), onde são estudadas as relações entre a identidade da mãe e os valores que estas desejam para os filhos, entre outras variáveis. Por exemplo, a autora verificou que mães que se identificam com a identidade de “Supermulher” são as que mais desejam que os filhos tenham valores de auto-regulação, ou seja, que os filhos sejam independentes, curiosos e com ideias próprias (Castro, 1997a) e ainda que as “Supermulheres”, quanto mais velhas são, mais tendem a ter crenças progressistas, ou seja, rejeitam as ideias

tradicionais e apoiam as de auto-regulação (Castro, 1997b). Ainda em Portugal, Calheiros (2006) realizou também estudos sobre percepções maternas e a sua relação com as práticas parentais, comparando mães normativas, mães maltratantes e mães negligentes. A autora verificou por exemplo, tendo em consideração as variáveis que estudou, que a percepção materna do desenvolvimento anterior da criança como problemático está positivamente associada à percepção do comportamento atual como mais agressivo, menos responsável e com mais problemas de desenvolvimento cognitivo (Calheiros, 2006). Em relação aos grupos específicos que estudou, Calheiros (2006) verificou, por exemplo, que mães maltratantes rejeitam ideias permissivas e valores de independência na educação, acreditam no poder do controlo e defendem valores conformistas. No entanto, consideram-se pouco responsáveis pelo comportamento negativo dos filhos. Nas mães negligentes, ao contrário do observado nas mães maltratantes, as ideias maternas não assumem um papel tão central para predizer a negligência, sendo que nas interações com os filhos, são as dificuldades de desenvolvimento anteriores da criança, as percepções da mãe de falta de responsabilidade dos filhos, as crenças maternas permissivas, o número de filhos e as atribuições externas que as mães fazem, que mais contribuem para predizer a negligência (Calheiros, 2006).

Outros estudos a salientar neste contexto e que se enquadram mais diretamente na abordagem sociocognitiva em que o presente trabalho se enquadra, são os trabalhos de Fiske e Cuddy sobre representações de grupos sociais em duas dimensões principais anteriormente referidos. Uma primeira dimensão relativa a aspectos intelectuais ligados à inteligência e competência (*competence*) e uma dimensão mais ligada a aspetos sociais e ao estabelecimento de relações positivas (*warmth*). Nos diversos países em que as autoras realizaram estes estudos, nomeadamente em Portugal, as crianças são consistentemente representadas com um baixo nível de competência mas vistas como calorosas (Cuddy et al., 2009; Durante et al., 2012).

Em resumo, estudar as representações mentais que as mães têm acerca das crianças torna-se relevante, uma vez que estas representações influenciam a forma como as mães interagem com os seus filhos, podendo ainda constituir um determinante importante do mau trato à criança.

Não obstante os estudos referidos sobre crenças relativas a aspetos específicos do comportamento ou desenvolvimento da criança, com exceção dos trabalhos de Fiske e Cuddy, as representações mentais globais acerca do que é uma criança, as suas características e atributos, não têm sido exploradas.

Utilizar a abordagem das teorias implícitas da personalidade, mais especificamente, a abordagem multidimensional de representação das crianças, poderá constituir uma forma interessante de perceber as representações das mães acerca das crianças, permitindo também fazer uma comparação entre mães sinalizadas nos serviços de proteção de crianças e mães não sinalizadas nos que diz respeito às representações em causa.

Note-se que, apesar de ao longo da presente revisão de literatura se ter referido muitas vezes os pais, a maioria dos trabalhos realizados neste domínio foram realizados com as mães das crianças. Este cenário poderá explicar-se porque a mãe continua a ser a principal figura no cuidado parental, sendo por isso particularmente importante estudá-la no contexto do mau trato infantil.

Na secção seguinte apresentamos dois estudos realizados com o objetivo de perceber como se organiza a representação cognitiva ou teoria implícita da personalidade das mães em relação a crianças, e se esta é semelhante ou diferente entre mães sinalizadas em serviços de proteção de crianças e mães não sinalizadas. Especificamente interessa-nos também saber se as mães sinalizadas e mães não sinalizadas diferem em relação aos atributos (positivos e negativos) com que caracterizam as crianças.

No primeiro estudo, foram recolhidos atributos através de um *focus group* com mães e complementado com alguns atributos referidos na literatura que foram posteriormente avaliados por mães em termos da sua frequência e valência. Com base numa seleção destes atributos foi realizado um segundo estudo no qual se pediu a uma outra amostra de mães (sinalizadas e não sinalizadas) que realizasse uma tarefa de agrupamento de atributos, para posteriormente chegar à estrutura multidimensional das representações da criança.

II. ESTUDO 1

2.1. Método

Participantes

Participaram neste estudo 100 mães, recrutadas presencialmente e por carta num agrupamento de escolas do centro de Lisboa. Uma das participantes foi excluída da amostra uma vez verificado que não compreendeu a tarefa.

As mães tinham entre os 25 e os 53 anos de idade ($M = 39.29$; $DP = 6.01$) eram maioritariamente de descendência lusa (87.9%), casadas (52.5%), e com dois filhos (51.5%). Verificou-se ainda que grande parte das mães tinham habilitações literárias até ao 12º ano (47.5%) sendo que 23.2% reportam escolaridade até 9º ano, e 20.2% completaram ensino superior. Em termos económicos a maioria das mães reporta um rendimento individual entre os 500€-1000€ (59,3%) e do agregado entre 1000€ e 2000€ (50.0%).

Procurou-se ainda controlar se as participantes recorriam a determinados serviços: Comissão e Proteção de Crianças e Jovens, Aconselhamento Psicológico, Equipas de Apoio ao Tribunal e Segurança Social. Cerca de um terço (31.3%) das participantes referiram recorrer a estes serviços. Consideramos assim que este grupo poderá apresentar algum fator de risco.

Instrumento

Para a construção do instrumento foi realizado um *focus group* com quatro mães a quem foi solicitado, numa primeira fase, a geração espontânea de palavras que mais associam a crianças. Especificamente, foram solicitadas a referir as palavras que lhes vinham à ideia quando pensam nos filhos, em crianças de outras idades, ou em crianças de um modo geral. As palavras poderiam ser, por exemplo, atributos, características, sentimentos, interesses, gostos, comportamentos ou outras palavras que pura e simplesmente lhes ocorressem.

Adicionalmente foi-lhes também indicado que não existiam respostas certas ou erradas e que respondessem segundo a sua intuição, sendo que podiam gerar as palavras sem qualquer ordem específica. Posteriormente, foram ainda solicitadas a gerar apenas palavras positivas e por último apenas palavras negativas.

Os atributos referidos foram posteriormente complementados com base na literatura sobre atributos aplicados a crianças (e.g., Harkness & Super, 2006; Martins & Calheiros, 2012; O'Brien, 2013). Na versão final do instrumento foram incluídos 100 atributos, 50 positivos e 50 negativos (ver Anexo A).

O instrumento utilizado foi composto por três partes. Na primeira parte foram apresentados os objetivos do estudo, nomeadamente que o questionário pretendia obter a opinião das participantes, não existindo respostas certas ou erradas. Na segunda parte foram solicitados dados sociodemográficos (e.g., idade, habilitações literárias, número e idade dos filhos, serviços a que recorre). Na terceira parte foram apresentadas as instruções para avaliar os 100 atributos seguidos de uma coluna para indicação da probabilidade de ocorrência de cada um deles em crianças (percentagem de 0 a 100%), e outra para indicação da valência de cada atributo numa escala que variava entre -2 (muito negativo) a +2 (muito positivo) (e.g., Eagly & Mladinic, 1989; Esses & Zanna, 1989; Haddock, Zanna, & Esses, 1993).

Procedimento

Inicialmente foi efetuado o pedido de autorização à direção do agrupamento de escolas, tendo sido explicado brevemente o estudo, seus objetivos, metodologia e procedimento de recolha de dados.

Após a devida autorização, o recrutamento de mães foi, numa primeira fase, realizado presencialmente nas reuniões de pais com os respetivos Diretores de Turma dos seus educandos. No final das reuniões pediu-se a colaboração das mães para participar no estudo, com a ajuda dos Diretores de Turma.

As participantes foram informadas que iriam participar num estudo, voluntário e anónimo, sobre as ideias das mães sobre crianças em geral. Após a leitura e assinatura do consentimento informado (ver anexo B), foi preenchida a informação sociodemográfica e o instrumento (ver anexo C). As restantes mães foram recrutadas por carta (ver anexo D), tendo sido solicitado aos professores que enviassem e recolhessem junto dos alunos um envelope que continha, para além do consentimento informado e do questionário, uma carta dirigida às mães. Nessa carta era solicitada a colaboração das mães, explicando também as condições de participação (voluntária e anónima) e que deviam assinar o consentimento informado se aceitassem participar no estudo, tal como foi dito oralmente às mães que foram recrutadas presencialmente.

Posteriormente o questionário era devolvido às coordenadoras de cada escola primária, e depois entregue pessoalmente à investigadora.

2.2. Resultados

Numa primeira fase são apresentados os dados referentes à frequência e à valência médias que as mães referiram para os atributos. São ainda apresentados estes resultados detalhados por atributo. Numa segunda fase apresentamos os resultados observados para as duas dimensões em função dos dados sociodemográficos recolhidos.

Frequência dos Atributos

Para percebermos qual a frequência com que as mães utilizam os atributos incluídos no estudo para descrever as crianças, realizámos um conjunto de análises. Os resultados mostram que as mães utilizam os atributos positivos com mais frequência ($M = 77.43$, $DP = 7.41$) do que os atributos negativos ($M = 43.07$, $DP = 12.68$), $t(80) = 19.03$, $p < .001$.

Os resultados permitiram ainda verificar que as mães preferem utilizar os atributos positivos ($M = 77.59$, $DP = 7.51$), significativamente acima do ponto médio da escala, $t(83) = 33.69$, $p < .001$ e os negativos de forma menos frequente ($M = 43.07$, $DP = 12.68$), ou seja, significativamente abaixo do ponto médio da escala, $t(80) = -4.92$, $p < .001$.

Uma análise mais específica em que a frequência de utilização reportada para cada atributo foi comparada com o ponto médio da escala confirma esta tendência, ou seja, a maioria dos atributos positivos são referidos como mais frequentes na caracterização de uma criança, sendo exceção apenas o atributo *Paciente* que se encontra significativamente abaixo do ponto médio (ver Quadro 1).

Ainda que de forma menos homogénea, a maioria dos atributos negativos são referidos como menos frequentes, sendo que nove atributos se situam no ponto médio, nomeadamente: *Gritos*, *Medrosa*, *Indecisa*, *Hesitante*, *Ansiedade*, *Desorganizada*, *Insegurança*, *desobediente* e *Introvertida*. Dos restantes, 12 dos atributos negativos são utilizados acima da média, ou seja são referidos como muito frequentes, nomeadamente os atributos: *Procura atenção*, *Vulnerável*, *Impaciente*, *Impulsiva*, *Dependente*, *Birras*, *Irrequieta*, *Despreocupada*, *Rebelde*, *Chorar*, *Imprevisível* e *Distraída* (ver Quadro 2).

Quadro 1. Média, desvio-padrão e teste t da frequência dos atributos positivos

Atributos Positivos	N	M	DP	t	gl	Sig
Brincar	70	94.68	9.80	38.15	69	.001
Energia	78	91.22	12.51	29.09	77	.001
Sorriso	79	90.80	13.53	26.79	78	.001
Alegria	76	88.58	13.63	24.68	75	.001
Curiosa	76	89.33	14.30	23.98	75	.001
Imaginação	79	87.49	15.05	22.14	78	.001
Bonita	74	89.90	15.88	21.61	73	.001
Engraçada	69	86.51	14.73	20.59	68	.001
Carinho	79	87.01	16.39	20.07	78	.001
Amigável	74	85.36	16.05	18.95	73	.001
Crescer	78	87.93	18.50	18.11	77	.001
Afeto	79	85.82	18.16	17.53	78	.001
Sensível	79	85.53	18.28	17.27	78	.001
Feliz	81	83.13	17.57	16.98	80	.001
Simpática	75	84.81	18.16	16.60	74	.001
Criatividade	70	82.48	16.53	16.44	69	.001
Expressiva	76	82.97	17.79	16.16	75	.001
Sincera	79	83.09	18.75	15.69	78	.001
Colo	78	85.70	20.60	15.31	77	.001
Amor	80	82.35	19.04	15.20	79	.001
Entusiasmo	75	81.01	17.70	15.17	74	.001
Comunicativa	70	81.38	18.01	14.58	69	.001
Inteligente	78	79.23	18.09	14.27	77	.001
Desenvolvimento	78	83.59	20.92	14.18	77	.001
Aprendizagem	76	80.87	19.71	13.65	75	.001
Sociável	75	80.32	20.61	12.74	74	.001
Agradável	74	78.76	20.09	12.31	73	.001
Inocente	78	80.42	22.18	12.11	77	.001
Dinâmica	77	79.31	22.03	11.67	76	.001
Espontânea	70	78.13	20.98	11.21	69	.001
Companheirismo	77	75.13	21.96	10.04	76	.001
Cumplicidade	76	75.19	21.98	9.96	75	.001
Resistente	76	75.39	25.23	8.77	75	.001
Interessada	75	73.80	24.39	8.45	74	.001
Educada	75	70.57	21.33	8.35	74	.001
Persistente	76	73.13	24.16	8.35	75	.001
Saúde	68	74.63	25.93	7.83	67	.001
Ingénua	76	73.05	25.97	7.74	75	.001
Competente	66	70.71	25.71	6.54	65	.001
Determinada	79	66.58	24.50	6.01	78	.001
Desafios	75	67.88	29.16	5.31	74	.001
Orgulho	78	65.38	31.44	4.32	77	.001
Bem-comportada	77	59.15	19.46	4.13	76	.001
Responsabilidade	69	63.97	28.60	4.06	68	.001
Atenta	77	61.56	26.36	3.85	76	.001
Calma	79	60.77	25.49	3.76	78	.001
Obediente	75	59.33	22.55	3.58	74	.001
Segura	79	56.10	25.56	2.12	78	.037
Fácil	77	56.23	26.11	2.09	76	.039
Paciente	75	42.61	27.79	-2.30	74	.024

Quadro 2. Média, desvio-padrão e teste t da frequência dos atributos negativos

Atributos Negativos	N	M	DP	t	gl	Sig
Procura atenção	78	81.41	20.68	13.41	77	.001
Vulnerável	75	71.23	24.40	7.53	74	.001
Impaciente	70	71.60	24.36	7.42	69	.001
Impulsiva	70	68.80	22.84	6.89	69	.001
Dependente	70	68.83	28.09	5.61	69	.001
Birras	80	64.95	27.44	4.87	79	.001
Irrequieta	75	65.13	27.08	4.84	74	.001
Despreocupada	76	66.34	30.15	4.72	75	.001
Rebelde	80	60.25	23.98	3.82	79	.001
Chorar	77	61.44	28.17	3.56	76	.001
Imprevisível	75	61.32	28.30	3.46	74	.001
Distraída	76	59.02	24.28	3.24	75	.002
Gritos	76	54.63	30.86	1.31	75	.195
Medrosa	76	52.08	21.15	0.86	75	.394
Indecisa	77	51.36	24.33	0.49	76	.624
Hesitante	74	50.90	25.24	0.31	73	.759
Ansiedade	75	50.43	27.30	0.13	74	.893
Desorganizada	76	50.33	23.14	0.12	75	.902
Insegurança	75	49.17	24.44	-0.29	74	.770
Desobediente	76	48.97	24.32	-0.37	75	.714
Introvertida	70	48.31	26.84	-0.52	69	.601
Desprotegida	69	42.74	29.24	-2.06	68	.043
Desrespeito	75	39.25	28.41	-3.28	74	.002
Doença	74	39.09	27.58	-3.40	73	.001
Egoísta	71	39.72	23.56	-3.69	70	.001
Frustração	76	37.89	28.24	-3.74	75	.001
Mentira	71	39.07	23.78	-3.87	70	.001
Mal-educada	76	38.35	24.70	-4.11	75	.001
Chata	76	36.43	28.67	-4.12	75	.001
Malcomportada	70	37.48	23.48	-4.46	69	.001
Desistir	75	34.44	25.44	-5.30	74	.001
Indiferente	76	34.63	24.78	-5.41	75	.001
Irritante	76	34.21	24.91	-5.52	75	.001
Injusta	75	32.51	25.88	-5.85	74	.001
Negligência	68	28.01	27.42	-6.61	67	.001
Violência	76	28.06	25.40	-7.53	75	.001
Ingrata	78	26.99	26.04	-7.80	77	.001
Desespero	75	29.09	22.99	-7.87	74	.001
Abuso	73	28.73	22.75	-7.99	72	.001
Raiva	76	27.67	23.86	-8.16	75	.001
Solitária	69	27.42	22.98	-8.16	68	.001
Maus tratos	68	24.95	24.27	-8.51	67	.001
Rejeição	76	27.04	23.37	-8.56	75	.001
Evitação	72	26.69	22.07	-8.96	71	.001
Infeliz	69	26.49	21.42	-9.12	68	.001
Apática	75	25.49	21.33	-9.95	74	.001
Pouco inteligente	76	21.18	21.98	-11.43	75	.001
Inútil	66	10.88	19.40	-16.38	65	.001
Incompetente	66	13.26	16.74	-17.83	65	.001
Incapaz	68	13.41	16.89	-17.86	67	.001

Valência dos Atributos

Quando comparamos a média da valência atribuída aos atributos positivos ($M = 1.45$, $DP = 0.35$) com a média da valência atribuída aos atributos negativos ($M = -.70$, $DP = 0.71$) verificamos que os primeiros são significativamente avaliados como mais positivos, $t(81) = 22.29$, $p < .001$.

Da mesma forma, verificamos que as mães avaliam os atributos positivos acima do ponto médio da escala ($M = 1.44$, $DP = 0.34$), $t(81) = 37.84$, $p < .001$, enquanto que os negativos são classificados abaixo desse ponto ($M = -.69$, $DP = 0.70$). $t(81) = -8.94$, $p < .001$.

Como se pode observar no Quadro 3, todos os atributos positivos têm uma valência positiva acima do ponto médio.

Quadro 3. Média, desvio-padrão e teste t da valência dos atributos positivos

Atributos Positivos	N	M	DP	t	gl	Sig
Alegria	72	1.89	0.36	44.74	71	.001
Brincar	79	1.78	0.47	33.64	78	.001
Sorriso	73	1.82	0.51	30.56	72	.001
Energia	73	1.74	0.50	29.68	72	.001
Carinho	72	1.76	0.52	28.94	71	.001
Aprendizagem	73	1.77	0.56	26.69	72	.001
Feliz	73	1.79	0.58	26.60	72	.001
Crescer	72	1.72	0.56	25.99	71	.001
Amor	72	1.78	0.59	25.70	71	.001
Dinâmica	73	1.62	0.54	25.42	72	.001
Amigável	73	1.53	0.55	23.63	72	.001
Inteligente	73	1.62	0.59	23.32	72	.001
Companheirismo	73	1.60	0.59	23.02	72	.001
Expressiva	72	1.61	0.59	22.99	71	.001
Desenvolvimento	72	1.71	0.66	21.98	71	.001
Simpática	73	1.55	0.60	21.97	72	.001
Sociável	73	1.59	0.62	21.90	72	.001
Agradável	73	1.53	0.60	21.74	72	.001
Afeto	73	1.70	0.68	21.32	72	.001
Curiosa	73	1.55	0.62	21.18	72	.001
Engraçada	75	1.60	0.66	21.07	74	.001
Espontânea	79	1.42	0.61	20.59	78	.001
Criatividade	77	1.65	0.72	20.07	76	.001
Determinada	73	1.38	0.61	19.21	72	.001
Sincera	72	1.51	0.67	19.14	71	.001
Imaginação	72	1.74	0.79	18.72	71	.001
Comunicativa	79	1.44	0.69	18.50	78	.001
Educada	73	1.63	0.75	18.45	72	.001
Responsabilidade	77	1.58	0.78	17.74	76	.001
Persistente	70	1.43	0.71	16.79	69	.001
Competente	80	1.35	0.73	16.52	79	.001

Quadro 3. Média, desvio-padrão e teste t da valência dos atributos positivos (continuação)

Atributos Positivos	N	M	DP	t	gl	Sig
Sensível	73	1.48	0.78	16.13	72	.001
Entusiasmo	73	1.49	0.82	15.58	72	.001
Cumplicidade	70	1.28	0.76	14.08	69	.001
Bem-comportada	72	1.29	0.85	12.95	71	.001
Atenta	72	1.22	0.81	12.82	71	.001
Resistente	71	1.37	0.99	12.38	70	.001
Segura	72	1.26	0.93	11.48	71	.001
Interessada	72	1.30	0.97	11.38	71	.001
Calma	73	1.20	0.97	10.60	72	.001
Obediente	73	1.12	0.93	10.35	72	.001
Bonita	73	1.20	0.10	10.31	72	.001
Saúde	77	1.23	1.13	9.54	76	.001
Desafios	71	1.03	1.03	8.43	70	.001
Colo	72	1.03	1.07	8.12	71	.001
Paciente	73	1.00	1.15	7.40	72	.001
Orgulho	73	0.94	1.16	6.93	72	.001
Inocente	72	0.61	1.04	4.98	71	.001
Ingénua	73	0.42	1.02	3.53	72	.001
Fácil	72	0.39	0.94	3.50	71	.001

Tal como esperado, os atributos negativos estão maioritariamente abaixo da média, embora dez destes atributos se encontrem no ponto médio, nomeadamente: *Impulsiva, Despreocupada, Imprevisível, Chorar, Rebelde, Dependente, Indecisa, Introversa, Impaciente e Irrequieta* (ver Quadro 4). Ainda de realçar que o atributo *Procura atenção* se encontra significativamente acima da média, tendo sido um atributo considerado positivo pelas participantes.

Quadro 4. Média, desvio-padrão e teste t da valência dos atributos negativos

Atributos Negativos	N	M	DP	t	df	Sig
Procura atenção	73	0.97	1.15	7.38	72	.001
Impulsiva	79	0.21	1.06	1.81	78	.075
Despreocupada	72	0.18	1.33	1.15	71	.255
Imprevisível	71	0.13	0.98	1.08	70	.282
Chorar	72	0.12	1.12	0.94	71	.349
Rebelde	72	0.10	1.05	0.78	71	.435
Dependente	79	0.02	1.24	0.18	78	.856
Indecisa	72	-0.08	1.00	-0.70	71	.483
Introversa	79	-0.14	1.16	-1.06	78	.290
Impaciente	77	-0.19	1.03	-1.66	76	.100
Irrequieta	74	-0.25	1.18	-1.87	73	.066
Distraída	73	-0.31	1.05	-2.56	72	.013
Hesitante	71	-0.27	0.88	-2.57	70	.012
Vulnerável	71	-0.39	1.15	-2.88	70	.005
Medrosa	73	-0.36	0.98	-3.11	72	.003
Ansiedade	73	-0.45	1.15	-3.34	72	.001

Quadro 4. Média, desvio-padrão e teste t da valência dos atributos negativos (continuação)

Atributos Negativos	N	M	DP	t	gl	Sig
Birras	73	-0.59	1.35	-3.72	72	.001
Chata	73	-0.42	0.97	-3.74	72	.001
Desorganizada	73	-0.51	1.14	-3.78	72	.001
Gritos	71	-0.68	1.29	-4.40	70	.001
Indiferente	73	-0.67	1.15	-4.96	72	.001
Desobediente	73	-0.71	1.22	-4.99	72	.001
Irritante	73	-0.73	1.12	-5.53	72	.001
Insegurança	73	-0.75	1.08	-5.97	72	.001
Doença	71	-0.93	1.29	-6.07	70	.001
Pouco inteligente	72	-0.89	1.24	-6.08	71	.001
Desistir	73	-0.89	1.21	-6.30	72	.001
Apática	71	-0.93	1.21	-6.47	70	.001
Ingrata	73	-0.85	1.10	-6.59	72	.001
Desrespeito	71	-1.08	1.25	-7.31	70	.001
Frustração	72	-0.96	1.11	-7.35	71	.001
Evitação	70	-0.93	1.05	-7.37	69	.001
Desespero	71	-1.11	1.24	-7.58	70	.001
Desprotegida	77	-1.09	1.24	-7.77	76	.001
Rejeição	73	-1.05	1.13	-7.98	72	.001
Raiva	73	-1.12	1.14	-8.40	72	.001
Injusta	73	-1.03	1.04	-8.44	72	.001
Solitária	78	-1.09	1.12	-8.60	77	.001
Malcomportada	78	-1.17	1.15	-8.92	77	.001
Egoísta	79	-1.09	1.03	-9.41	78	.001
Violência	73	-1.33	1.19	-9.53	72	.001
Abuso	74	-1.24	1.12	-9.55	73	.001
Incapaz	75	-1,24	1.10	-9.75	74	.001
Mal-educada	73	-1.27	1.10	-9,93	72	.001
Negligência	75	-1.37	1.15	-10.36	74	.001
Mentira	78	-1.28	1.05	-10.73	77	.001
Incompetente	77	-1.35	1.03	-11.44	76	.001
Infeliz	79	-1.43	1.02	-12.45	78	.001
Inútil	78	-1.47	0.98	-13.33	77	.001
Maus tratos	79	-1.58	0.88	-15.87	78	.001

Frequência e valência dos atributos em função dos dados sociodemográficos

A frequência e a valência dos atributos foram ainda analisadas em função dos dados sociodemográficos das participantes. Em relação a idade, foram constituídos três grupos etários com os dados desta variável: menos de 36 anos, entre 37 e 43 anos, e mais de 44 anos (sete participantes não responderam a esta questão, ver Quadro 5). Realizou-se uma análise de variância (ANOVA) para percebermos os efeitos desta variável na frequência com que as mães escolhem atributos positivos para caracterizar as crianças, $F(2,80) = 2.60$, $p = .081$, na frequência dos atributos negativos escolhidos, $F(2,77) = 1.40$, $p = .252$, na valência atribuída aos atributos positivos, $F(2,75) = 1.08$, p

= .343, e na valência atribuída aos atributos negativos, $F(2,75) = 0.09$, $p = .910$, concluindo-se que não se verificam quaisquer diferenças significativas.

Quadro 5. Frequência por grupo etário

Grupo etário	Frequência (%)
Menos de 36 anos	33.30
Entre 37 e 43 anos	35.40
Mais de 44 anos	24.20
Missings	7.10

Em relação ao estado civil, foram constituídos dois grupos: participantes que coabitam (*casada ou em união de facto*, 36.4%) e participantes que não coabitam (*solteira ou divorciada* 63.6%). Verificou-se assim que não existem diferenças significativas desta variável sobre a frequência dos atributos positivos, $F(1,83) = 0.02$, $p = .875$, sobre a frequência dos atributos negativos, $F(1,80) = 0.11$, $p = .736$, sobre a valência dos atributos positivos, $F(1,81) = 1.41$, $p = .238$, e sobre a valência dos atributos negativos, $F(1,81) = 1.61$, $p = .208$.

Nas habilitações literárias foram constituídos três grupos, nomeadamente de participantes que tinham habilitações literárias até ao 9º ano, até ao 12º ano e ensino superior (ver Quadro 6). Não se verificaram efeitos na frequência dos atributos positivos, $F(2,82) = 0.13$, $p = .874$, na frequência dos atributos negativos, $F(2,79) = 0.335$, $p = .72$, nem na valência dos atributos positivos, $F(2,80) = 1.75$, $p = .181$.

Quadro 6. Frequência por habilitações literárias

Habilitações literárias	Frequência (%)
Até 9º ano	31.30
Até 12º ano	47.50
Ensino Superior	20.20
Missings	1.00

No entanto, foi verificado um efeito significativo das habilitações literárias sobre a valência atribuída aos atributos negativos, $F(2,80) = 6.60$, $p < .002$, $\eta^2 = .145$. Comparações post hoc permitiram verificar que as participantes consideravam os atributos negativos como mais negativos quanto mais habilitações literárias possuíam (ver Quadro 7).

Quadro 7. Média e Desvio-Padrão da valência dos atributos negativos em função das habilitações literárias

Habilitações literárias	<i>M</i>	<i>DP</i>
Até 9º ano	-0.34	0.80
Até 12º ano	-0.66	0.68
Ensino Superior	-1.09	0.38

De seguida tentamos ainda perceber se os rendimentos auferidos tinham influência no modo como as participantes avaliaram os atributos. Nos rendimentos individuais foram constituídos três grupos, nomeadamente participantes que recebiam abaixo de 500€, entre 500€ e 1000€, e que recebiam mais de 1000€ (ver Quadro 8). Verificamos que não havia efeito significativo em relação a frequência das palavras positivas, $F(2,69) = 0.57$, $p = .569$, em relação a frequência das palavras negativas, $F(2,67) = 1.03$, $p = .361$, e em relação a valência das palavras positivas, $F(2,64) = 1.58$, $p = .214$.

Quadro 8. Frequência do rendimento individual mensal

Rendimento Individual	Frequência (%)
<500€	18.20
500€-1000€	48.50
>1000€	15.20
<i>Missings</i>	18.20

No entanto, verificou-se um efeito do rendimento individual sobre a avaliação da valência das palavras negativas, $F(2,64) = 5.55$, $p < .006$, $\eta^2 = .152$. Comparações post hoc permitiram verificar que as participantes que auferem menos de 500€ mensais não consideram os atributos negativos como tão negativos em comparação com as mães que recebem mais do que este valor (ver Quadro 9).

Quadro 9. Média e desvio-padrão da valência dos atributos negativos em função do rendimento individual mensal

Rendimento Individual	<i>M</i>	<i>DP</i>
<500€	-0.05	0.89
500€-1000€	-0.83	0.62
>1000€	-0.79	0.63

Em relação ao rendimento familiar, foram constituídos igualmente três grupos, nomeadamente, rendimento familiar acima dos 1000€, entre 1000€ e 2000€, e das participantes com um rendimento familiar acima dos 2000€, sendo de notar que obtivemos 60.6% de missings nesta variável (ver Quadro 10). Não se verificou nenhum efeito significativo do rendimento familiar na frequência atribuída às palavras positivas, $F(2,33) = 0.16$, $p = .856$, na frequência atribuída às palavras negativas, $F(2,31) = 2.22$, $p = .127$, nem na avaliação da valência das palavras positivas e das negativas, $F(2,33) = 0.00$, $p = .996$ e $F(2,33) = 1.34$, $p = .278$, respetivamente.

Quadro 10. Frequência do rendimento familiar mensal

Rendimento Familiar	Frequência (%)
<1000€	12.10
1000€-2000€	20.20
>2000€	7.10
<i>Missings</i>	60.60

Por fim, verificou-se se existiam diferenças nas avaliações do atributos em função dos serviços a que recorriam. Esta variável foi categorizada em dois grupos: o grupo de mães em situação potencial de risco por recorrerem a um dos seguintes serviços: aconselhamento psicológico, comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ), segurança social e equipas de apoio ao tribunal, e o grupo de mães que não recorriam a nenhum destes serviços (ver Quadro 11). Não se verificaram quaisquer diferenças na frequência dos atributos positivos, $F(1,82) = 0.23$, $p = .629$, na frequência dos atributos negativos, $F(1,79) = 0.14$, $p = .703$, na valência dos atributos positivos, $F(1,80) = 0.01$, $p = .899$, nem na valência dos atributos negativos, $F(1,80) = 0.11$, $p = .739$ em função desta variável.

Quadro 11. Frequência por serviços (com e sem potencial de risco)

Serviços	Frequência (%)
Sem potencial de risco	66.70
Com potencial de risco	31.30
<i>Missings</i>	2.00

III. ESTUDO 2

3.1. Método

Participantes

Neste segundo estudo participaram 70 mães, 35 das quais sinalizadas numa Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), e 35 não sinalizadas, recrutadas em creche e jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). O tamanho da amostra foi definido tendo por base estudos de natureza metodológica comparável (e.g., Ferreira, et al., 2011). (ver Quadro 12)

Quadro 12. Características sociodemográficas da amostra total, sinalizada e normativa (Estudo 2)

Características sociodemográficas	Amostra total N= 70	Grupo sinalizado n= 35	Grupo normativo n= 35
Grupo étnico (%)			
Descendência lusa	78.60	74.30	82.90
Descendência africana	20.00	22.90	17.10
Mista	1.40	2.90	0.00
Estado civil (%)			
Solteira	32.90	45.70	20.00
União de facto	22.90	14.30	31.40
Casada	32.90	20.00	45.70
Divorciada	10.00	20.00	0.00
Viúva	1.40	0.00	2.90
Habilitações literárias (%)			
Até ao 4º ano	4.30	8.60	0.00
Até ao 6º ano	15.70	31.40	0.00
Até ao 9º ano	28.60	34.30	22.90
Até ao 12º ano	21.40	20.00	22.90
Ensino superior	30.00	5.70	54.30
Rendimento mensal individual (%)			
<500€	50.80	68.80	33.30
500€-1000€	32.30	21.90	42.40
1000-2000€	16.90	9.40	24.20
Idade (<i>M, DP</i>)	35.8 (7.6)	37.0 (8.2)	34.6 (6.9)
Número de filhos (<i>M, DP</i>)	2.0 (1.1)	2.4 (1.2)	1.6 (0.9)

As mães que participaram neste estudo tinham entre os 17 e 56 anos ($M = 35.83$, $DP = 7.64$), e eram maioritariamente de descendência lusa (78.6%). Em relação ao estado civil eram na sua maioria solteiras (32.9%) ou casadas (32.9%). No que diz respeito às habilitações literárias cerca de um terço concluíram o ensino superior (30.0%), o 9º ano (28.6%) ou o 12º ano (21.4%). O rendimento individual reportado foi, para a maioria das mães de menos de 500€ (50.8%). O rendimento do agregado familiar

reportado com maior frequência foi de 500€ (37.7%) e entre 1000€ e 2000€ (31.1%). Por último, as mães tinham entre 1 a 6 filhos ($M = 2.01$, $DP = 1.17$).

Procurou-se que os dois grupos estudados apresentassem características sociodemográficas semelhantes. No entanto, ao realizar-se o teste do qui quadrado verificam-se diferenças significativas entre ambos os grupos, nomeadamente em relação ao estado civil, $\chi^2(4) = 16.43$, $p = .002$, às habilitações literárias, $\chi^2(4) = 29.01$, $p < .001$, ao rendimento individual, $\chi^2(2) = 8.84$, $p = .012$, e em relação ao número de filhos, $\chi^2(5) = 13.21$, $p = .022$. O Quadro 12 apresenta as principais características sociodemográficas das mães da amostra total e de cada um dos grupos.

Instrumento

O instrumento foi composto por uma lista de atributos selecionados a partir do Estudo 1, com base nos resultados da avaliação de valência e probabilidade de ocorrência. Tendo como referência um conjunto de estudos comparáveis já realizados (e.g., Ferreira et al., 2011), optou-se por utilizar um total de 90 atributos, 45 positivos e 45 negativos.

Assim, da lista de atributos usada no Estudo 1 foram retidos 32 atributos positivos e 27 negativos (ver Quadro 13). Optou-se também por assegurar que a lista final de atributos refletia as dimensões mais comuns referidas na literatura de formação de impressões: *competência* (competente, incompetente, capaz, incapaz, determinada, indecisa, habilidosa, e limitada) e *sociabilidade* (calorosa, fria, amigável, antipática, bem intencionada, mal intencionada, sincera e falsa), (Cuddy et al., 2009; Fiske, Cuddy & Glick, 2007) *confiança* (confiável, desonesta, atraente, pouco atraente, sensível, insensível, responsável, e irresponsável) e *dominância* (dominante, submissa, forte fisicamente, fraca fisicamente, ameaçadora, segura, agressiva e terna; e.g., Oosterhof & Todorov, 2008), *estatuto* (frequenta escola, não frequenta escola, rica, pobre, muito escolarizada, pouco escolarizada, boa aluna e má aluna; e.g., Cuddy et al., 2009; Fiske, Cuddy & Glick, 2007), e ainda dois itens gerais de *valência* (agradável e desagradável), sendo que alguns destes atributos já se encontravam na lista de atributos obtidos no estudo 1 (ver Quadro 13), e os restantes que não se encontravam nos atributos do estudo 1, foram adicionadas a essa lista, obtendo-se assim um total de 90 atributos.

Depois de selecionados os atributos, o instrumento construído consistiu em 90 cartões (10.50 cm X 14.85 cm), nos quais estavam impressos os atributos. O

instrumento incluiu também uma folha para recolha dos dados sociodemográficos das participantes idêntica à utilizada no estudo 1.

Quadro 13. Listagem dos atributos utilizados no Estudo 2

Atributos Positivos	Atributos Negativos
brincalhona	irrequieta
energética	faz birras
sorridente	distraída
bonita	grita
curiosa	medrosa
alegre	indecisa
carinhosa	ansiosa
engraçada	desorganizada
afetuosa	insegura
amigável	desobediente
sensível	desprotegida
simpática	egoísta
feliz	não respeita
sincera	mentirosa
expressiva	mal-educada
criativa	mal comportada
amor	chata
comunicativa	desiste
dinâmica	irritante
inteligente	vítima de abuso
agradável	vítima de violência
espontânea	vítima de negligência
companheira	rejeitada
cumplicidade	infeliz
saudável	mal tratada
interessada	incapaz
persistente	incompetente
educada	antipática*
competente	desagradável*
determinada	desonesta*
responsável	falsa*
agradável	fraca fisicamente*
agressiva*	fria*
ameaçadora*	insensível*
atraente*	irresponsável*
bem intencionada*	Não frequenta escola*
boa aluna*	má aluna*
calorosa*	Mal intencionada*
capaz*	limitada*
confiável*	pobre*
dominante*	pouco atraente*
forte fisicamente*	pouco escolarizada*
frequenta escola*	segura*
habilidosa*	submissa*
muito escolarizada*	terna*

Nota: *atributos acrescentados da literatura

Procedimento

Inicialmente foi efetuado o pedido de autorização a ambas as instituições, tendo sido explicado brevemente o estudo, os seus objetivos, metodologia e procedimento de recolha de dados. Após a devida autorização, as participantes foram recrutadas nas salas de espera dos serviços (CPCJ e creche/jardim-de-infância da IPSS), onde eram convidadas a participar num estudo sobre as ideias das mães sobre crianças, recebendo pela participação um voucher de uma superfície comercial.

As mães que aceitaram participar foram encaminhadas para uma sala cedida pelas instituições para a realização do estudo. Após leitura e assinatura do consentimento informado, as participantes receberam as instruções para realizar a tarefa de agrupamento, que de um modo geral seguem as instruções originais de Rosenberg e colaboradores (1968), e a sua adaptação para português (Ferreira et al., 2011).

Após receberem os 90 atributos impressos em cartões individuais, as mães foram solicitadas a pensar em diferentes crianças e a distribuir os 90 atributos por um máximo de 10 agrupamentos, representando cada um desses agrupamentos uma criança diferente.

As participantes foram ainda instruídas a pensar em crianças bastante diferentes entre si, uma vez que cada atributo apenas poderia ser colocado num só agrupamento, e a juntar (ou separar) os atributos consoante estes co-ocorressem (ou não) nas crianças que tinham em mente. Era dada a oportunidade às participantes de utilizar uma categoria denominada de “miscelânea” caso existisse algum atributo que as participantes sentissem que não conseguiam incluir em nenhum agrupamento.

De referir que três mães do grupo das mães sinalizadas teve dificuldades em realizar a tarefa, dessa forma as mães receberam o voucher mas não foram incluídas na presente amostra, tendo estas sido substituídas por outras três mães.

3.2. Resultados

Numa primeira fase, os dados recolhidos neste estudo foram introduzidos numa matriz de 90 linhas por 90 colunas para cada participante. Em cada célula da matriz foi introduzido o número de vezes que cada traço co-ocorria com outro, ou seja, o número de vezes que cada mãe colocava juntos um dado par de traços no mesmo agrupamento.

Numa segunda fase as matrizes individuais de cada participante foram agrupadas numa única matriz e ainda em duas matrizes separadas, uma para mães sinalizadas e outra para mães não-sinalizadas. Assim, valores elevados num par de traços significa que várias participantes colocaram juntos aquele par no mesmo agrupamento, e baixos níveis significava o inverso. Os traços incluídos no agrupamento “miscelânea” eram colocados como não co-ocorrendo com nenhum outro traço.

Finalmente, estas matrizes foram analisadas utilizando a análise estatística denominada escalonamento multidimensional. Esta técnica estatística permite-nos obter uma representação gráfica que nos permite observar a forma como os traços se posicionam entre si num espaço multidimensional.

Esta medida de proximidade reflete assim a proporção de vezes que os traços são colocados juntos pelas participantes, ou seja, que co-ocorrem numa mesma pessoa (Garrido et al., 2013). Traços vistos como semelhantes ou relacionados localizam-se próximo uns dos outros, ou seja, uma pessoa que tenha um dos traços, é provável que tenha o outro também. Traços vistos como diferentes estão posicionados longe uns dos outros, ou seja, é pouco provável que esses traços co-ocorram numa mesma pessoa (Garrido et al., 2013).

Numa primeira fase da análise de dados procurámos replicar o padrão obtido por Rosenberg e colaboradores (1968), bem como os resultados obtidos por Ferreira e colaboradores (2011) na população portuguesa com uma amostra de estudantes universitários. Para tal, utilizámos apenas 26 atributos referentes às dimensões *competência*, *sociabilidade*, *confiança* e *valência*, e verificámos que os dados se ajustam de forma satisfatória a uma configuração bidimensional (stress = 0.10). Este valor de stress constitui uma medida de ajustamento dos dados obtidos a uma configuração multidimensional. Quanto menor o seu valor melhor a adequação dos dados à representação (Ferreira et al., 2011).

Na Figura 1 conseguimos observar a existência de quatro clusters, correspondentes às duas dimensões intelectual e social, com a valência positiva e negativa, tal como nos estudos referidos acima.

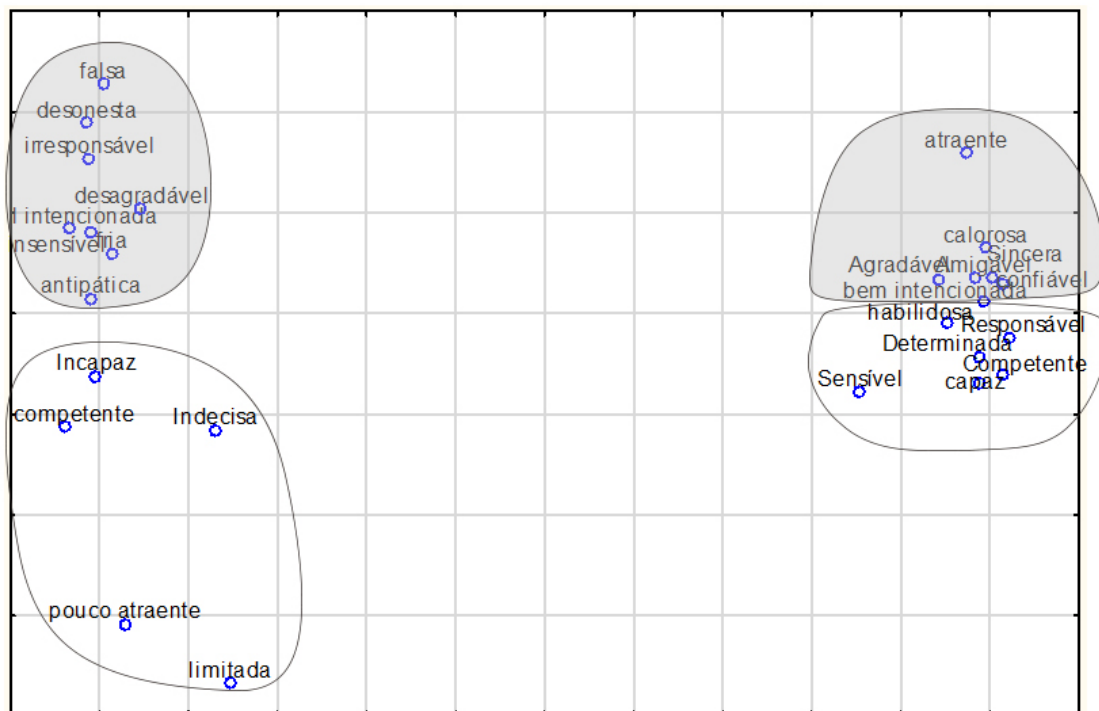


Figura 1. Representação multidimensional dos atributos das dimensões social e intelectual

Assim, o cluster superior direito corresponde à dimensão social positiva, onde figuram atributos como “Atraente” e “Agradável”; no canto superior esquerdo encontramos o cluster social negativo, onde podemos encontrar atributos como “Falsa” e “Antipática”; no canto inferior direito o cluster intelectual positiva, com atributos como “Inteligente” e “Determinada”; e por último, no canto inferior esquerdo, temos o cluster intelectual negativo, com atributos como “Incapaz” e “Limitada”.

Mais uma vez, foi possível verificar como as dimensões propostas na literatura (e.g., Ferreira et al., 2011; Rosenberg et al., 1968) se mantêm. Esta replicação é particularmente interessante porque, por um lado, se refere às representações de crianças (e não de “pessoas”), e por outro porque, ao invés de estudantes universitários, foi obtida com uma amostra de mães sinalizadas e não sinalizadas. Os resultados confirmam, estendem e reforçam a estrutura bifatorial da personalidade, constituindo desta forma, mais uma evidência da universalidade desta mesma estrutura, independentemente da população alvo e da amostra utilizada.

De seguida, tentámos perceber como os restantes atributos se encaixam nesta representação bidimensional. Verificámos assim que, mesmo incluindo todos os

atributos referidos pelas mães no Estudo 1, continuamos a ter um ajustamento satisfatório dos dados à estrutura bidimensional (stress = 0.13). Mais uma vez, verificamos que é possível, obter as duas dimensões, sociabilidade e competência nos respetivos polos positivo e negativo (Ver Figura 2).

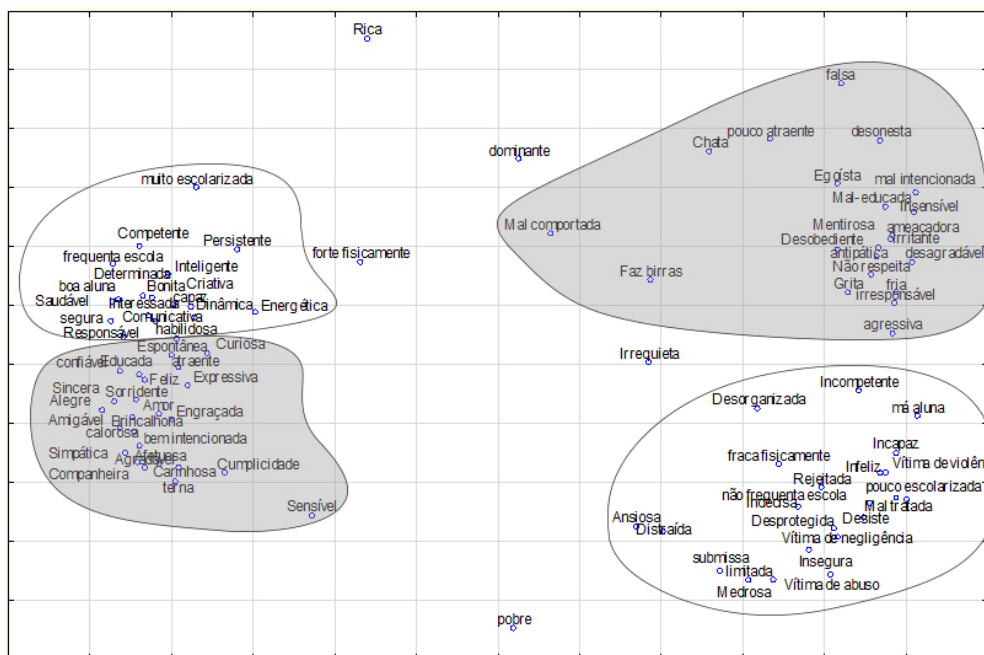


Figura 2. Representação multidimensional de todos os atributos

Tal como se pode observar no canto superior esquerdo apresenta-se um cluster correspondente à dimensão intelectual positiva, onde encontramos atributos como “Muito escolarizada” e “Dinâmica”; no canto superior direito o cluster correspondente à dimensão social negativa com atributos como “Falsa” e “Antipática”; no canto inferior esquerdo a dimensão social positiva, com atributos como “Amigável e “Terna”; e por último, no canto inferior direito o cluster que corresponde ao polo negativo da dimensão intelectual, com atributos como “Limitada e “Não frequenta escola” (Ver Quadro 14).

Quadro 14. Distribuição dos atributos pelos clusters das dimensões social e intelectual

Social Positivo	Social Negativo	Intelectual Positivo	Intelectual Negativo
Afetuosa	Agressiva	Boa aluna	Ansiosa
Agradável	Ameaçadora	Bonita	Desiste
Alegre	Antipática	Capaz	Desorganizada
Amigável	Chata	Competente	Desprotegida
Amor	Desagradável	Comunicativa	Distraída
Atraente	Desobediente	Criativa	Fraca fisicamente
Bem intencionada	Desonesta	Determinada	Incapaz
Brincalhona	Egoísta	Dinâmica	Incompetente
Calorosa	Falsa	Energética	Indecisa
Carinhosa	Faz birras	Frequenta Escola	Infeliz
Companheira	Fria	Habilidosa	Insegura
Confiável	Grita	Inteligente	Limitada
Cumplicidade	Insensível	Interessada	Má aluna
Curiosa	Irresponsável	Muito escolarizada	Mal-tratada
Educada	Irritante	Persistente	Medrosa
Engraçada	Mal comportada	Responsável	Não frequenta escola
Espontânea	Mal intencionada	Saudável	Pouco escolarizada
Expressiva	Mal-educada	Segura	Rejeitada
Feliz	Mentirosa		Submissa
Sensível	Não respeita		Vítima de abuso
Simpática	Pouco atraente		Vítima de negligência
Sincera			Vítima de violência
Sorridente			
Terna			

A observação da Figura 3 sugere ainda o que parece poder constituir uma terceira dimensão, que designámos por dominância num polo e submissão no outro, em que dominância é o polo mais positivo e submissão o negativo.

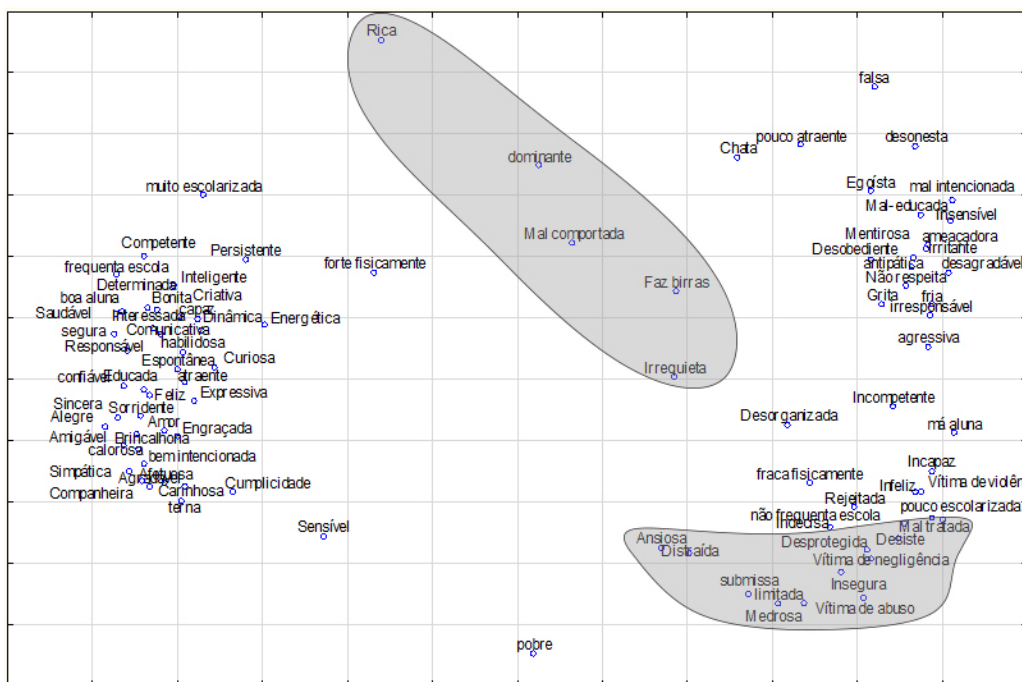


Figura 3. Representação multidimensional da dimensão Dominância-Submissão

Assim, encontramos no cluster que se encontra na parte superior mais ao centro, a dimensão dominância, com traços como “Dominante” e “Faz Birras”, e no canto inferior direito encontramos o cluster submissão, com traços como “Submissa e “Mal tratada” (Ver Quadro 15).

Quadro 15. Distribuição dos atributos pela dimensão Dominância-Submissão

Dominância	Submissão
Dominante	Ansiosa
Faz birras	Desiste
Irrequieta	Desprotegida
Mal comportada	Distraída
Rica	Insegura
	Limitada
	Maltratada
	Medrosa
	Submissa
	Vítima de abuso
	Vítima de negligência

Por último, comparámos as mães sinalizadas e mães não-sinalizadas no sentido de comparar as representações que têm das crianças. Mais uma vez obtivemos uma estrutura bidimensional para ambos os grupo (ver Figuras 4 e 5), embora os níveis de stress sejam menos aceitáveis (stress = 0.21 para ambos os grupos).

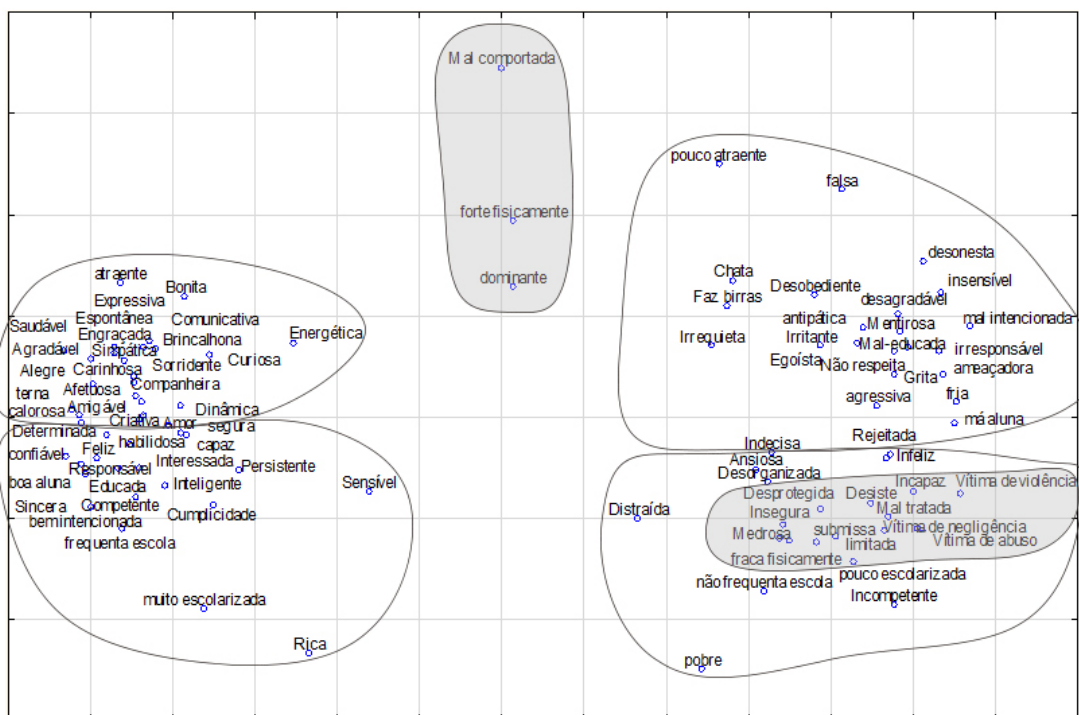


Figura 4. Representação multidimensional com três dimensões das mães não-sinalizadas

Em relação às mães não sinalizadas, foi possível observar as mesmas três dimensões obtidas com a amostra total e todos os atributos. No canto superior direito encontramos o cluster Social Negativo, com atributos como “Falsa” e “Agressiva”; no canto superior esquerdo o cluster Social Positivo com atributos como “Atraente” e “Companheira”; no canto inferior esquerdo o cluster Intelectual Negativo com atributos como “Ansiosa” e “Incompetente”; e por último, no canto inferior esquerdo o cluster Intelectual Positivo com atributos como “Determinada” e “Muito escolarizada”. É ainda possível observar a dimensão Dominância-Submissão, com traços como “Mal comportada” e “Dominante” na parte superior central no cluster Dominância, e no canto inferior esquerdo encontramos o cluster Submissão com atributos como “Incapaz” e “Vítima de abuso” (Ver Figura 4). Assim, continuamos a ver atributos representativos correspondentes a todas as dimensões nos seis clusters formados.

Em relação as mães sinalizadas, foi possível obter as três dimensões, mas no caso das dimensões social e intelectual apenas de valência negativa, uma vez que os atributos positivos estão muito concentrados, não havendo uma separação clara entre traços intelectuais e sociais (ver Figura 5).

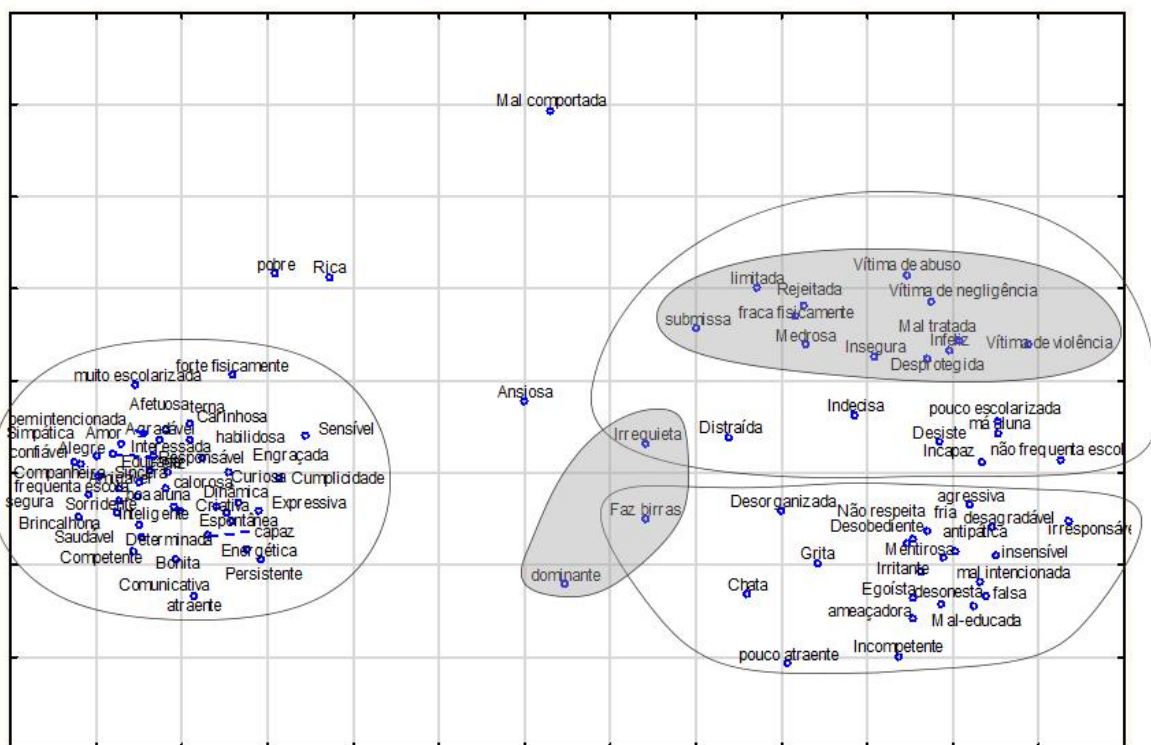


Figura 5. Representação multidimensional com três dimensões das mães sinalizadas

Na Figura 5 é possível observar o cluster Social Negativo no canto inferior direito com traços como “Agressiva” e “Mal-educada”; no canto superior direito o cluster Intelectual Negativo, com atributos como “Limitada” e “Incapaz”. Observa-se ainda o cluster Dominância no centro inferior, com atributos como “Dominante” e “Faz Birras”, e no canto superior direito o cluster Submissão com traços como “Limitada” e “Desprotegida”.

Um primeiro aspecto que merece especial atenção é o facto de as mães sinalizadas não distinguirem a dimensão social e intelectual no polo positivo. Isto parece indicar que as mães sinalizadas têm uma representação menos complexa dos traços positivos das crianças, sobrepondo as duas dimensões.

Assim, é o facto da representação das crianças por parte das mães sinalizadas apresentar, no polo positivo, os atributos de tal modo concentrados que impossibilita uma separação entre a dimensão intelectual e social. Em relação aos clusters negativos das três dimensões, não existem muitas diferenças entre mães sinalizadas e mães não-sinalizadas, sendo os traços incorporadas em cada dimensão no polo negativo muito semelhantes.

Verificam-se ainda diferenças relativamente aos atributos “Pobre” e “Rica”, que as mães não sinalizadas, representaram como respetivamente intelectual negativo e intelectual positivo, e as mães sinalizadas representam como sendo bastante semelhantes, estando os dois colocados lado a lado, como se pode observar na Figura 4. Isto poderá indicar que as mães sinalizadas não consideram que estes traços, que são o polo oposto um do outro, são representativos de crianças ou não contribuem para a representação da criança, enquanto que mães não sinalizadas consideram estes traços importantes na representação.

Outra diferença que parece relevante pode ser encontrada na dimensão Dominância-Submissão, nomeadamente no polo positivo, Dominância. Em ambos os grupos aparecem três traços sendo o traço “dominante” comum nas representações dos dois grupos. No entanto para as mães sinalizadas “Faz Birras” e “Irrequieta” são também traços de dominância enquanto que para as mães não-sinalizadas consideram “Forte fisicamente” e “Mal-comportada” como traços de dominância. Assim, enquanto que as mães não-sinalizadas consideram que o aspecto físico e o mau-comportamento

representam dominância numa criança, as mães sinalizadas consideram apenas comportamentos negativos como sendo traços de dominância.

Em resumo, a principal diferença que parece haver entre mães sinalizadas e mães não-sinalizadas é o facto de estas últimas possuírem uma representação mais complexa da criança em comparação com as mães sinalizadas, que parecem não fazer diferenciação entre traços das dimensões intelectual e social em termos de valência positiva dos traços das crianças.

IV. DISCUSSÃO GERAL E CONCLUSÃO

Este trabalho pretendeu estudar as representações cognitivas que as mães têm em relação a crianças, bem como comparar as representações que mães sinalizadas em serviços de proteção de crianças e mães que não estão sinalizadas nesses serviços têm sobre as crianças.

Embora exista alguma literatura sobre representações de crianças, este permanece ainda um assunto relativamente pouco explorado, nomeadamente no que diz respeito às representações mentais globais acerca do que é uma criança e no âmbito de populações sinalizadas por maus tratos a crianças. Desta forma torna-se revelante estudar tais representações, pois sabe-se que estas podem influenciar a forma como as mães interagem com os seus filhos. Neste sentido, esta linha de investigação poderá ajudar a perceber se estas representações estão associadas a padrões de mau trato à criança.

Num primeiro estudo, foram recolhidos atributos referentes a crianças através de um focus group realizado com mães, aos quais se acrescentaram atributos da literatura sobre este tema. Posteriormente, estes atributos foram avaliados por mães em termos da sua valência e da sua frequência de ocorrência numa criança. Os resultados indicaram que as mães qualificaram os atributos potencialmente positivos como sendo de facto positivos e os negativos como sendo negativos, confirmando aquilo que quer o focus groups quer a literatura haviam sugerido. Além disso, verificou-se que utilizaram mais os atributos positivos para caracterizar as crianças em comparação com os negativos, que também consideraram menos frequentes numa criança. As diferenças de classificação em termos de valência e frequência de ocorrência em função das variáveis sociodemográficas consideradas foi pouco expressiva. Com base nestes resultados, foram selecionados atributos para incluir num segundo estudo.

Num segundo estudo, foi pedido a uma amostra de mães sinalizadas e de mães não sinalizadas que realizassem uma tarefa de agrupamento de atributos representando crianças. Com base numa análise de escalonamento multidimensional foi possível replicar os resultados obtidos por Rosenberg e colaboradores (1968) bem como por Ferreira e colaboradores (2011), obtendo-se uma representação bidimensional dos atributos nas dimensões intelectual e social. Estes resultados são particularmente interessantes na medida em que replicam esta estrutura bidimensional com uma

população de mães, e para um grupo alvo específico, designadamente as crianças. Ao compararmos os dois grupos participantes neste estudo, a principal conclusão a que chegamos é que as mães sinalizadas parecem ter uma representação mais simples das crianças, nomeadamente nos que se refere a atributos positivos em comparação com as mães que não estão sinalizadas.

Como em todos os estudos, também os aqui reportados apresentam algumas limitações. No primeiro estudo, o número de focus groups poderia ter sido maior e incluir mães sinalizadas. Por outro lado, ambos os estudos, por incluírem medidas de auto-relato, são suscetíveis à desejabilidade social. Apesar de se considerar que a metodologia utilizada representa uma boa forma de aceder as representações de pessoas, seria interessante complementar estes estudos com outras medidas, menos propensas à desejabilidade social, nomeadamente medidas implícitas. No segundo estudo não foi possível obter uma amostra de mães sinalizadas e mães não sinalizadas com características sociodemográficas totalmente equivalentes. Seria assim importante replicar o estudo com amostras mais equivalentes. Finalmente, seria importante no futuro, realizar análises estatísticas adicionais com os dados do estudo 2, referentes ao escalonamento multidimensional. Por exemplo, poderia ser interessante correlacionar as duas representações, de mães sinalizadas e mães-não sinalizadas; calcular a distância de cada atributo ao ponto central (ou centróide) de cada cluster, para obter uma medida mais exata de quais os traços mais próximos do centro de cada cluster; e ainda determinar a diferença entre a posição exata de cada atributo entre a amostra de mães sinalizadas e mães não-sinalizadas.

Em conclusão, o presente trabalho constitui uma primeira tentativa de aceder à representação cognitiva das crianças com uma amostra de mães sinalizadas em serviços de proteção de crianças e mães não sinalizadas nesses serviços. Consideramos que esta linha de investigação se reveste de particular relevância na medida em que a literatura indica que as representações podem influenciar a forma como nos relacionamos com o outro e, no caso presente, a forma como a mãe interage com os seus filhos. Em termos teóricos pensamos que o presente trabalho poderá abrir caminhos para investigação futura. Paralelamente, o facto dos resultados sugerirem representações cognitivas relativamente semelhantes mas com graus de complexidade diferentes poderá apontar para algumas pistas na intervenção com mães sinalizadas nomeadamente que reforcem

práticas educativas mais diferenciadas que potenciem o pleno desenvolvimento da criança nas suas várias vertentes.

Revistando novamente a afirmação de Tolstoi que apresentamos no início deste trabalho “todas as famílias felizes se parecem umas com as outras, cada família infeliz é infeliz à sua maneira”. Com as devidas diferenças, esta afirmação parece encontrar eco nos nossos resultados. De facto, e particularmente no caso das mães sinalizadas, a representação dos atributos positivos da criança parece ser homogénea ao passo que os negativos se encontram organizados em diferentes clusters. As diferenças na complexidade das representações cognitivas que os dois grupos de mães apresentam sugerem a importância de perceber melhor estas representações e quais as suas consequências no mau tratos infantil.

REFERÊNCIAS

- Allport, G. W. (1945). *The nature of prejudice*. Reading, UK: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. In C. Murchison (Ed.). *Handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Anderson, N. H. (1967). Averaging model analysis of set-size effect in impression formation. *Journal of Experimental Psychology*, 75(2), 158-165.
- Anderson, N. H. (1965). Averaging versus adding as a stimulus-combination rule in impression formation. *Journal of Experimental Psychology*, 70(40), 394-400.
- Anderson, N. H. (1962). Application of an additive model to impression formation. *Science*, 138, 817-818.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Ateah, C., & Durrant, J. E. (2005). Maternal use of physical punishment in response to child misbehavior: Implications for child abuse prevention. *Child Abuse & Neglect*, 29, 177-193.
- Azar, S. (1989). Training parents of abused children. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds.), *Handbook of parental training: Parents as co-therapists for children's behavior problems* (pp. 414-441). New York, NY: Wiley.
- Azar, S. T., Reitz, E. B., & Goslin, M. C. (2008). Mothering: Thinking is part of the job description: Application of cognitive views to understanding maladaptive parenting and doing intervention and prevention work. *Journal of Applied Developmental Psychology* 29, 295-304
- Barnett, D., Manly, J. T., & Cicchetti, D. (1993). Defining child maltreatment: The interface between policy and research. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Child abuse, child development, and social policy* (pp. 7-74). Norwood, NJ: Ablex.
- Bauer, W. D., & Twentyman, C. T. (1985). Abusing, neglectful, and comparison mothers' responses to child-related and non-child-related stressors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 335-343.

- Belsky, J. (1978). Three theoretical models of child abuse: A critical review. *International Journal of Child Abuse and Neglect*, 2, 37-49.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434.
- Belsky, J., & Vondra, J. (1989). Lessons from child abuse: the determinants of parenting. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 153-202). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S., & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (vol. 2, pp. 634-654). Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bugental, D. B. & Happaney, K. (2002). Parental attributions. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, (Vol. 3, pp. 539-605). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Bugental, D. B., Johnston, C., New, M., & Silvester, J. (1998). Measuring parental attributions: conceptual and methodological issues. *Journal of Family Psychology*, 12, 459-480.
- Calheiros, M. M. (2006). *A construção social do mau trato e negligência parental: Do senso comum ao conhecimento científico*. Coimbra, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Camilo, C., Garrido, M. V., & Sá, M. O. (2014). PRÓ.PARENTAL: Um programa de intervenção com pais. In M. M. Calheiros, & M. V. Garrido. *Crianças em risco e perigo: Contextos, investigação e intervenção* (Vol. 4; pp. 200-250). Lisboa, PT: Edições Sílabo.

- Camilo, C., & Garrido, M. V. (2013). Desenho e avaliação de programas de desenvolvimento de competências parentais para pais negligentes: Uma revisão e reflexão. *Análise Psicológica*, 3 (XXXI), 245-268.
- Camilo, C., Garrido, M. V., & Sá, M. O. (2013). Avaliação de um programa de desenvolvimento de competências parentais. In M. M. Calheiros, & M. V. Garrido. *Crianças em risco e perigo: Contextos, investigação e intervenção* (Vol. 3; pp. 209-237). Lisboa, PT: Edições Sílabo.
- Camilo, C., Garrido, M. V., & Sá, M. O. (2012a). Pró.parental: Construção, implementação e avaliação de um programa de formação parental. 1º Congresso Internacional de Parentalidade (pp. 43-52). Instituto de Psicologia e Neuropsicologia do Porto, Porto, Portugal.
- Camilo, C., Garrido, M. V., & Sá, M. O. (2012b). Pró.Parental: Intervenir por la educación parental. XI Congreso internacional de infancia maltratada: Construyendo puentes entre investigación y práctica (pp. 123-128). Oviedo, Spain.
- Castro, P. (1997a). Mães e profissionais: Exercícios de equilíbrio. In M. B. Monteiro & P. Castro (Eds.), *Cada cabeça sua sentença: Ideias dos adultos sobre crianças* (pp. 9-37). Oeiras, PT: Celta.
- Castro, P. (1997b). E porquê tantas sentenças? In M. B. Monteiro & P. Castro (Eds.), *Cada cabeça sua sentença: Ideias dos adultos sobre crianças* (pp. 75-103). Oeiras, PT: Celta.
- Castro, P., & Monteiro, M. B. (1996). Imagens da infância: Crenças e valores das mães com filhos na escola primária. *Sociologia – Problemas e Prática*, 21, 93-119.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child Maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 409-438.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1995). Failures in the expectable environment and their impact on individual development: The case of child maltreatment. In D. Cicchetti and D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology, Volume 2: Risk, Disorder, and Adaptation*, (pp. 32-71). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

- Cicchetti, D., & Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmissions, and sequelae of child maltreatment. *New Directions for Child Development, 11*, 31-55.
- Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco (2014). *Relatório anual de avaliação da actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em 2008*. Lisboa, PT: Instituto da Segurança Social, IP.
- Corby, B. (2006). *Child abuse: Towards a knowledge base* (3.^a Ed.). New York, NY: Open University Press.
- Cronbach, L. J. (1955). Processes affecting scores on “understanding others” and “assumed similarity”. *Psychological Bulletin, 52*, 177-193.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the BIAS Map. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 40, pp. 61-149). San Diego, CA: Academic Press.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in cognitive sciences, 11* (2), 77-83.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J. P., & Ziegler, R. (2009). Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences. *British Journal of Social Psychology, 48*, 1-33.
- Crouch, J. L., & Behl, L.E. (2001). Relationship among parental beliefs in corporal punishment, reported stress, and physical child abuse potential. *Child Abuse & Neglect, 25* (3), 413-419.
- Dadd, M. R., Mullins, M. J., McAllister, R.A., & Atkinson, E. (2003). Attributions, affect and behavior in abuse-risk mothers: a laboratory study. *Child Abuse & Neglect, 27* (1), 24-45.
- Dix, T., & Grusec, J. E. (1985). Parental attribution processes in the socialization of children. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 201-234). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Durante, F., Fiske, S. T., Kervyn, N., Cuddy, A. J. C., Akande, A., Adetoun, V.E., & Storari, C.C. (2012). Nations’ income inequality predicts ambivalence in

- stereotype content: How societies mind the gap. *British Journal of Social Psychology*, 52, 726-746.
- Eagly, A. H., & Mladinic, A. (1989). Gender stereotypes & attitudes toward women and men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 543-558.
- Esses, V. M., & Zanna, M. P. (1989). *Mood and the expression of ethnic stereotypes*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA.
- Ferreira, M. B., Garcia-Marques, L., Garrido, M. V., & Jerónimo, R. (2013). Atribuição causal e inferência de disposições no mundo social. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social* (9.^a ed.; pp. 99-156). Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. B., Garcia-Marques, L., Toscano, H., Carvalho, J., & Hagá, S. (2011). Para uma revisão da abordagem multidimensional das impressões de personalidade: O culto, o irresponsável, o compreensivo e o arrogante. *Análise Psicológica*, 29, 315-333.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. S., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878-902.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition* (2.^a Ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Garcia-Marques, T., & Garcia-Marques, L. (2004). Quem vê caras não vê corações. In T. Garcia-Marques & L. Garcia-Marques (Eds.), *Processando informação sobre os outros – I. Textos fundamentais* (pp. 1-15). Lisboa, PT: ISPA.
- Garrido, M. V. (2007). *Please don't cue my memory! Retrieval inhibition in collaborative and non-collaborative person memory*. Tese de Doutoramento em Psicologia Social e Organizacional, Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Garrido, M. V., Azevedo, C., & Palma, T. (2011). Cognição Social: Fundamentos, formulações actuais e perspectivas futuras. *Psicologia*, XXV, 1, 113-157.

- Garrido, M. V. , & Camilo, C. (2012). Negligência parental: Uma abordagem experimental aos desafios da comunidade. *In Mind*, 3 (1), 1-14.
- Garrido, M. V., & Garcia-Marques, L. (2003). Em busca da distinção perdida: acessibilidade versus disponibilidade mnésicas em cognição social. *Análise Psicológica*, 3 (XXI), 323-339.
- Garrido, M. V., Garcia-Marques, L., Jerónimo, R., & Ferreira, M. B. (2013). Formação de impressões e representações cognitivas de pessoas. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social* (9.^a ed.; pp. 43-98). Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goodnow, J., & Collins, A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources and consequences of parents' ideas*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Haddock, G., Zanna, M. P., Esses, V. M., (1993). Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (6), 1105-1118.
- Hamilton, D. L. (1986). Person Perception. In L. Berkowitz (Ed.), *A Survey of social psychology* (pp. 135-162). New York, NY: Holt, Rhinchart & Winston.
- Hamilton, D. L., Katz, L. B., & Leirer, V. O. (1980). Cognitive representation of personality impressions: Organizational processes in impression formation. In R. Hastie, T. M. Ostrom, E. B. Ebbesen, R.s. Wyer, D. L. Hamilton, e D. E. Carlston (Eds.), *Person memory: The cognitive basis of social perception* (pp. 121-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hildyard, K., & Wolfe, D. (2007). Cognitive processes associated with child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 31 (8), 895-907.
- Iverson, T. J., & Segal, M. (1992). Social behavior of maltreated children: Exploring links to parent behavior and beliefs. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 267-289). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attributions process in social psychology. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 219-266). New York, NY: Academic Press.

- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W., & Silver, H. K. (1962). The battered-child syndrome. *Journal of the American Medical Association*, *181*, 17-24.
- Larrance, D. T., & Twentyman, C. T. (1983). Maternal attributions and child abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, *92*, 449-457.
- Magalhães, T. (2004). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra, PT: Quarteto Editora.
- Martin, C. A., & Johnson, J. E. (1992). Children's self-perceptions and mothers' beliefs about development and competencies. In I. E. Sigel, A. V. McGillicudy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 95-114). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates
- McGillicudy-DeLisi, A. V. (1992). Parents' beliefs and children's personal-social development. In I. E. Sigel, A. V. McGillicudy-DeLisi, & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 115-142). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller-Perrin, C. L., & Perrin R. D. (2007). *Child maltreatment: An introduction* (2nd Ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Milner, J. S. (1993). Social information processing and physical child abuse. *Clinical Psychology Review*, *13*, 275-294
- Monteiro, M. B., & Castro, P. (1997). *Cada cabeça sua sentença: Ideias dos adultos sobre crianças*. Oeiras, PT: Celta.
- Mota, A. R., & Costa, A. R. (2005). Crenças sobre a punição física e seus efeitos nas práticas educativas parentais. Artigo apresentado no VIII Congresso GalaicoPortugués de Psicopedagogia, Coruña.
- Newberger, C. M., & White, K. M. (1991). Cognitive foundations for parental care. In D. Cicchetti, & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 302-315). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and

- neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Med* 9(11): e1001349. doi:10.1371/journal.pmed.1001349
- Oosterhof, N. N., & Todorov, A. (2008). The functional basis of face evaluation. *PNAS*, 105 (32), 11087-11092.
- Polusny, M. A., & Follette, V. M. (1995). Long-term correlates of child sexual abuse: Theory and review of the empirical literature. *Applied and Preventive Psychology*, 4 (3), 143-166.
- Prada, M., & Garrido, M. V. (2013). Conhecer as regras do jogo: Uma introdução às normas para escrita científica da American Psychological Association. *Psicologia*, 27(2), 107-143.
- Rosenberg, S., Nelson, C., & Vivekananthan, P. S. (1968). A multidimensional approach to the structure of personality impressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 283-294.
- Sigel, I. E., & McGillicuddy-DeLisi (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 3, pp. 485-508). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 345-372). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sigel, I. E. (1992). The belief-behavior connection: A resolvable dilemma. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental Belief Systems: The psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 433-456). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slade, A., Belsky, J., Aber, J. L., & Phelps, J. (1999). Maternal representations of their relationship with their toddlers: Links to adult attachment and observed mothering. *Developmental Psychology*, 35, 611-619.
- Smith, E. R. (1998). Mental representations and memory. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed; pp. 391-445). New York, NY: McGraw-Hill.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2009). *Social psychology* (3rd ed.). New York, NY: Psychology Press.

Wishner, J. (1960). Reanalysis of “impression of personality”. *Psychological Review*, 67, 96-112.

World Health Organization – WHO (1999). WHO consultation on child abuse prevention. Geneva: WHO Press.

World Health Organization – WHO, & International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect – ISPCAN (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. Geneva: WHO Press.

ANEXOS

Anexo A. Lista dos 100 atributos incluídos no Estudo 1

Atributos Positivos	Atributos negativos
Brincar	Procura atenção
Energia	Vulnerável
Sorriso	Impaciente
Alegria	Impulsiva
Curiosa	Dependente
Imaginação	Birras
Bonita	Irrequieta
Engraçada	Despreocupada
Carinho	Rebelde
Amigável	Chorar
Crescer	Imprevisível
Afeto	Distraída
Sensível	Gritos
Feliz	Medrosa
Simpática	Indecisa
Criatividade	Hesitante
Expressiva	Ansiedade
Sincera	Desorganizada
Colo	Insegurança
Amor	Desobediente
Entusiasmo	Introvertida
Comunicativa	Desprotegida
Inteligente	Desrespeito
Desenvolvimento	Doença
Aprendizagem	Egoísta
Sociável	Frustração
Agradável	Mentira
Inocente	Mal-educada
Dinâmica	Chata
Espontânea	Malcomportada
Companheirismo	Desistir
Cumplicidade	Indiferente
Resistente	Irritante
Interessada	Injusta
Educada	Negligência
Persistente	Violência
Saúde	Ingrata
Ingénua	Desespero
Competente	Abuso
Determinada	Raiva
Desafios	Solitária
Orgulho	Maus tratos
Bem-comportada	Rejeição
Responsabilidade	Evitação
Atenta	Infeliz
Calma	Apática
Obediente	Pouco inteligente
Segura	Inútil
Fácil	Incompetente
Paciente	Incapaz

Anexo B. Consentimento informado

No âmbito do Mestrado em Psicologia, Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE-IUL estamos a realizar um estudo sobre ideias e crenças das mães acerca das crianças. Para tal desenvolvemos um breve questionário dirigido a mães. O preenchimento é fácil e encontrará instruções ao longo do questionário.

Caso aceite preencher o questionário, é importante que responda a todas as questões. Uma vez que estamos apenas interessados na sua opinião, não existem respostas certas ou erradas, pelo que qualquer resposta é considerada correta, o importante é que responda com sinceridade às questões colocadas.

A participação é voluntária e mediante a assinatura deste consentimento informado. As suas informações são confidenciais e serão analisadas em conjunto com as informações dos restantes inquiridos. Se por qualquer razão não quiser participar, ou se a qualquer momento quiser interromper a sua participação tem todo o direito de o fazer. Para qualquer informação adicional estamos ao seu dispor através dos contactos abaixo indicados.

Muito obrigado pela atenção dispensada.

Ana Catarina Costa

CONSENTIMENTO INFORMADO

Aceito colaborar no estudo sobre ideias e crenças das mães acerca das crianças, através do preenchimento de um questionário.

Data/...../.....

Data/...../.....

Assinatura do Investigador

Assinatura do participante

Anexo C. Instrumento e Dados sociodemográficos

Este questionário pretende conhecer quais as ideias que são geralmente associadas a uma criança. Para tal vamos pedir-lhe que nos indique as palavras que mais associa a crianças dentro de uma lista que lhe é dada. Especificamente, pretendemos que nos indique dentro das palavras que lhe são dadas quais pura e simplesmente pensa que caracterizam uma criança e quais pensa que não caracterizam uma criança.

Não existem por isso respostas certas ou erradas. Estamos apenas interessados nas palavras que mais associa a crianças. Deverá contudo responder rapidamente e de acordo com a sua intuição. As suas respostas são confidenciais e serão analisadas em conjunto com as respostas dos restantes inquiridos.

Dados sociodemográficos:

Idade

Grupo Étnico Descendência Lusa
 Descendência Africana
 Descendência Mista
 Outra Qual? _____

<u>Estado civil</u>	Solteira <input type="checkbox"/>	<u>Habilitações Literárias</u>	Não sabe ler nem escrever <input type="checkbox"/>
	União de facto <input type="checkbox"/>		Até 4º ano <input type="checkbox"/>
	Casada <input type="checkbox"/>		Até 6º ano <input type="checkbox"/>
	Divorciada <input type="checkbox"/>		Até 9º ano <input type="checkbox"/>
	Viúva <input type="checkbox"/>		Até 12º ano <input type="checkbox"/>
			Ensino Superior <input type="checkbox"/>

Profissão _____

Rendimento médio mensal

Individual: <500€ ; 500€-1000€ ; 1000€-2000€ ; 2000€-3000€ ; 3000€-4000€ >4000€

Agregado: <500€ ; 500€-1000€ ; 1000€-2000€ ; 2000€-3000€ ; 3000€-4000€ >4000€

Nº de filhos Idade de cada filho

Serviços a que recorre:

Centro de Saúde Escola Centro Comunitário
 Aconselhamento psicológico Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)
 Segurança Social Equipas de Apoio ao Tribunal Hospital

Representações cognitivas de crianças

Nesta primeira fase, queremos que indique quais as palavras da lista que apresentamos que lhe ocorrem quando pensa em crianças. Para isso pedimos-lhe que indique, na primeira coluna (%), e para cada palavra da tabela, a percentagem de crianças que, na sua opinião, se podem caracterizar com essa palavra. Se achar que a palavra é característica de quase todas as crianças, deverá indicar uma percentagem perto de 100%. Se achar que apenas ocorre em metade das crianças, deverá indicar uma percentagem perto de 50%. Se considerar que é uma palavra raramente associada a uma criança deverá indicar uma percentagem próxima de 0%.

	%					
Feliz		-2	-1	0	+1	+2
Amor		-2	-1	0	+1	+2
Calma		-2	-1	0	+1	+2
Crescer		-2	-1	0	+1	+2
Procura atenção		-2	-1	0	+1	+2
Atenta		-2	-1	0	+1	+2
Rebelde		-2	-1	0	+1	+2
Ingrata		-2	-1	0	+1	+2
Rejeição		-2	-1	0	+1	+2
Evitação		-2	-1	0	+1	+2
Raiva		-2	-1	0	+1	+2
Fácil		-2	-1	0	+1	+2
Determinada		-2	-1	0	+1	+2
Inteligente		-2	-1	0	+1	+2
Sensível		-2	-1	0	+1	+2
Segura		-2	-1	0	+1	+2
Persistente		-2	-1	0	+1	+2
Frustração		-2	-1	0	+1	+2
Pouco Inteligente		-2	-1	0	+1	+2
Berras		-2	-1	0	+1	+2
Vulnerável		-2	-1	0	+1	+2
Inocente		-2	-1	0	+1	+2
Ingénua		-2	-1	0	+1	+2
Sincera		-2	-1	0	+1	+2
Colo		-2	-1	0	+1	+2
Cumplicidade		-2	-1	0	+1	+2
Bem comportada		-2	-1	0	+1	+2
Medrosa		-2	-1	0	+1	+2
Indiferente		-2	-1	0	+1	+2
Companheirismo		-2	-1	0	+1	+2
Carinho		-2	-1	0	+1	+2
Indecisa		-2	-1	0	+1	+2
Apática		-2	-1	0	+1	+2
Afeto		-2	-1	0	+1	+2
Desenvolvimento		-2	-1	0	+1	+2
Sorriso		-2	-1	0	+1	+2
Resistente		-2	-1	0	+1	+2
Desespero		-2	-1	0	+1	+2
Dinâmica		-2	-1	0	+1	+2
Irritante		-2	-1	0	+1	+2
Doença		-2	-1	0	+1	+2
Desorganizada		-2	-1	0	+1	+2
Desrespeito		-2	-1	0	+1	+2
Ansiedade		-2	-1	0	+1	+2
Orgulho		-2	-1	0	+1	+2
Energia		-2	-1	0	+1	+2

Representações cognitivas de crianças

	%					
Imaginação		-2	-1	0	+1	+2
Aprendizagem		-2	-1	0	+1	+2
Chorar		-2	-1	0	+1	+2
Entusiasmo		-2	-1	0	+1	+2
Violência		-2	-1	0	+1	+2
Agradável		-2	-1	0	+1	+2
Expressiva		-2	-1	0	+1	+2
Alegria		-2	-1	0	+1	+2
Despreocupada		-2	-1	0	+1	+2
Mal-educada		-2	-1	0	+1	+2
Desistir		-2	-1	0	+1	+2
Amigável		-2	-1	0	+1	+2
Simpática		-2	-1	0	+1	+2
Gritos		-2	-1	0	+1	+2
Obediente		-2	-1	0	+1	+2
Bonita		-2	-1	0	+1	+2
Hesitante		-2	-1	0	+1	+2
Desobediente		-2	-1	0	+1	+2
Injusta		-2	-1	0	+1	+2
Interessada		-2	-1	0	+1	+2
Chata		-2	-1	0	+1	+2
Imprevisível		-2	-1	0	+1	+2
Distraída		-2	-1	0	+1	+2
Insegurança		-2	-1	0	+1	+2
Irrequieta		-2	-1	0	+1	+2
Abuso		-2	-1	0	+1	+2
Desafios		-2	-1	0	+1	+2
Curiosa		-2	-1	0	+1	+2
Paciente		-2	-1	0	+1	+2
Educada		-2	-1	0	+1	+2
Sociável		-2	-1	0	+1	+2
Comunicativa		-2	-1	0	+1	+2
Introvertida		-2	-1	0	+1	+2
Maus tratos		-2	-1	0	+1	+2
Espontânea		-2	-1	0	+1	+2
Competente		-2	-1	0	+1	+2
Brincar		-2	-1	0	+1	+2
Impaciente		-2	-1	0	+1	+2
Impulsiva		-2	-1	0	+1	+2
Egoísta		-2	-1	0	+1	+2
Mentira		-2	-1	0	+1	+2
Desprotegida		-2	-1	0	+1	+2
Dependente		-2	-1	0	+1	+2
Inútil		-2	-1	0	+1	+2
Mal comportada		-2	-1	0	+1	+2
Infeliz		-2	-1	0	+1	+2
Solitária		-2	-1	0	+1	+2
Incompetente		-2	-1	0	+1	+2
Incapaz		-2	-1	0	+1	+2
Saúde		-2	-1	0	+1	+2
Negligência		-2	-1	0	+1	+2
Criatividade		-2	-1	0	+1	+2
Engraçada		-2	-1	0	+1	+2
Responsabilidade		-2	-1	0	+1	+2

Representações cognitivas de crianças

De seguida pedimos-lhe que avalie cada palavra da tabela de -2 a +2, sendo que -2 corresponde a um item muito negativo e +2 a um item muito positivo. Para tal, utilizando as últimas colunas, coloque *à frente de cada palavra da tabela*, um X na alternativa que melhor corresponde à sua avaliação de acordo com a seguinte escala:

-2	-1	0	+1	+2
Muito negativo	Negativo	Nem negativo nem positivo	Positivo	Muito positivo

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo D. Carta para as mães

Cara Mãe,

No âmbito do Mestrado de Psicologia Comunitária e Protecção de Menores do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, estamos a desenvolver um estudo sobre ideias e crenças das mães acerca das crianças, e queríamos, por isso, pedir a sua colaboração.

Como estamos apenas interessados nas ideias das mães, pedimos que apenas mães preencham o questionário.

Não existem respostas certas nem erradas, estamos apenas interessados na sua opinião.

A sua participação neste estudo é anónima e confidencial, e em momento algum lhe iremos pedir informação que as possam identificar. No final deste estudo os resultados serão fornecidos à escola para que os interessados os possam consultar.

Para participar, pedimos que leia e assine o Consentimento Informado, onde dará autorização para participar neste estudo, e que preencha o questionário, onde encontrará todas as instruções necessárias.

A sua colaboração é muito importante para nós e agradecemos desde já o tempo que nos possa dedicar.

Agradeço desde já a sua colaboração,

Ana Catarina Costa