

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

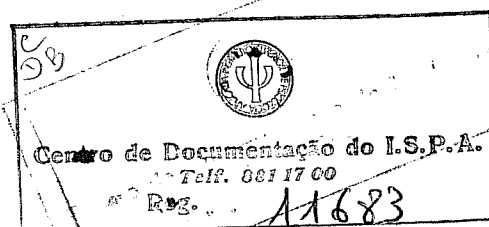
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DM
RAPO.1

**ESTUDO LONGITUDINAL
DO AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA
E ATRIBUIÇÃO CAUSAL EM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES DE UM SERVIÇO DE APOIO
PSICO-PEDAGÓGICO**

RITA MARIA CORREIA RAPOSO

FEVEREIRO 1996



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

**ESTUDO LONGITUDINAL
DO AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA
E ATRIBUIÇÃO CAUSAL EM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES DE UM SERVIÇO DE APOIO
PSICO-PEDAGÓGICO**

**DISSERTAÇÃO ELABORADA PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

Realizada por: Rita Maria Correia Raposo

Orientada por: Professora Doutora Margarida Alves Martins



Centro de Documentação do I.S.P.A.

Telf. 881 17 00

Reg.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero expressar o meu reconhecido agradecimento à Prof^a Dr.^a Margarida Alves Martins, minha orientadora, pelas sugestões, leitura e crítica do trabalho.

Em segundo lugar ao Prof. Dr. Frederico Pereira pelas suas sugestões iniciais.

Também gostaria de agradecer à Prof^a Dr.^a Glória Ramalho a sua constante disponibilidade para a orientação do tratamento estatístico deste trabalho.

Finalmente, gostaria de agradecer a colaboração da Dr.^a Bárbara Pinto da Rocha.

E, também nunca me esquecerei da ajuda prestada pelo João Paulo, Dina, Zeca, Maria, Filipe, Beta, Helena, Leonor, Ayana e Margarida.

E, por último, aos meus pais e aos meus irmãos, especialmente pela paciência que tiveram em partilhar comigo o computador.

RESUMO

O presente trabalho teve como propósito fazer um estudo longitudinal do auto-conceito, da auto-estima e da atribuição causal em crianças e adolescentes de um serviço de apoio psico-pedagógico.

Se a motivação é essencial para a dinâmica de qualquer indivíduo, ainda é mais necessária em crianças e adolescentes que necessitam de um apoio psico-pedagógico. Ora, estritamente ligados à motivação estão o auto-conceito, a auto-estima e a atribuição causal. Qualquer um destes aspectos tem um peso nuclear no desenvolvimento da personalidade e vai ser mediador das relações entre o sujeito e o meio.

Dentre os muitos factores que influenciam a formação do *Self*, há um que não pode ser esquecido durante o desenvolvimento de um indivíduo: o modo como o sujeito sente que os outros significativos - e muito concretamente os pais - o percebem.

Deste modo, os objectivos fundamentais deste trabalho foram analisar as relações entre o auto-conceito e as percepções da criança/adolescente sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai.

Por outro lado, verificar, se estas crianças/adolescentes sofriam alterações no auto-conceito e nas suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai, após um ano lectivo de apoio específico de acordo com as suas necessidades.

E, por último, ver qual das dimensões do auto-conceito estava mais correlacionada com a auto-estima e se havia alterações na atribuição causal do sucesso e do insucesso, no final do ano lectivo.

A amostra do trabalho foi constituída por 28 sujeitos: 18 crianças (dos 8 aos 14 anos) -5 raparigas e 13 rapazes - e 10 adolescentes (dos 15 aos 18 anos) -5 raparigas e 5 rapazes. Todos estes indivíduos tiveram apoio num gabinete psico-pedagógico ao longo de um ano lectivo.

As escalas utilizadas para o estudo do auto-conceito e da auto-estima foram as de Susan Harter. As entrevistas semi-abertas para analisar os padrões atribucionais foram fundamentadas na teoria da atribuição causal de Weiner.

Da análise dos resultados podem-se tirar as seguintes conclusões:

De um modo geral, a amostra revelou um auto-conceito mais estável nos adolescentes do que nas crianças.

Em relação aos adolescentes, verificou-se que após uma intervenção específica passaram a ter um auto-conceito mais consistente com as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai.

Nas crianças e nos adolescentes constatou-se que a Auto-Estima aparece fortemente correlacionada com a sub-escala do auto-conceito da Aparência Física.

E, finalmente, verificou-se também que, após um ano de apoio específico, as crianças e os adolescentes passaram a atribuir mais o sucesso a causas internas e o insucesso a causas externas.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE TEÓRICA.....	11
I - INTRODUÇÃO.....	12
II - ALGUMAS DEFINIÇÕES ACERCA DO <i>SELF</i>	14
III - PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ESTUDO DO AUTO- CONCEITO.....	22
A) WILLIAM JAMES (1842 - 1910).....	22
B) INTERACCIONISMO SIMBÓLICO.....	24
C) PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA.....	27
D) ABORDAGEM COGNITIVISTA.....	30
IV - ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO AUTO- CONCEITO.....	34
A) MULTIDIMENSIONALIDADE E HIERARQUIZAÇÃO.....	34
B) AUTO-CONCEITO E MUDANÇA.....	38
C) AUTO-CONCEITO E IDADE.....	40
E) AUTO-CONCEITO E SEXO.....	47
V - AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA.....	49
A) ALGUMAS DEFINIÇÕES DE AUTO-ESTIMA.....	49
B) A FORMAÇÃO DA AUTO-ESTIMA.....	51
C) ALGUNS FACTORES QUE INFLUENCIAM A AUTO-ESTIMA.....	53
D) AUTO-ESTIMA E EDUCAÇÃO.....	59
E) AUTO-ESTIMA E ATRIBUIÇÃO CAUSAL.....	64

PARTE PRÁTICA.....	70
1 - PROBLEMA.....	71
2 - AMOSTRA.....	72
3 - INSTRUMENTOS.....	72
3.1. AS ESCALAS DE SUSAN HARTER.....	73
3.2. A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO CAUSAL DE WEINER.....	78
4 - PROCEDIMENTO.....	79
5 - ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	81
5.1. COMPARAÇÃO ENTRE O PRINCÍPIO E O FINAL DO ANO DO AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE E DAS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE E DO PAI.....	82
5.1.1. DIFERENÇAS NO AUTO-CONCEITO ENTRE O PRINCÍPIO E O FINAL DO ANO.....	82
A) NAS CRIANÇAS.....	82
B) NOS ADOLESCENTES.....	85
5.1.2. COMPARAÇÃO ENTRE O PRINCÍPIO E O FINAL DO ANO DAS AUTO-PERCEPÇÕES DA CRIANÇA/ADOLESCENTE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE.....	89
A) NAS CRIANÇAS.....	89
B) NOS ADOLESCENTES.....	92
5.1.3. COMPARAÇÃO ENTRE O PRINCÍPIO E O FINAL DO ANO DAS AUTO-PERCEPÇÕES DA CRIANÇA/ADOLESCENTE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DO PAI.....	96
A) NAS CRIANÇAS.....	96
B) NOS ADOLESCENTES.....	99
5.2. DIFERENÇAS ENTRE O AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE E AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE E POR PARTE DO PAI.....	102
5.2.1. DIFERENÇAS ENTRE O AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE E AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE.....	102
A) NAS CRIANÇAS.....	102
B) NOS ADOLESCENTES.....	103

5.2.2. DIFERENÇAS ENTRE O AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE E AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DO PAI.....	104
A) NAS CRIANÇAS.....	104
B) NOS ADOLESCENTES.....	105
5.2.3. DIFERENÇAS ENTRE O AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE E AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE E DO PAI.....	107
A) NAS CRIANÇAS.....	107
B) NOS ADOLESCENTES.....	108
5.3. RELAÇÃO DA SUB-ESCALA DA AUTO-ESTIMA COM AS OUTRAS SUB-ESCALAS DO AUTO-CONCEITO E DAS PERCEPÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE E DO PAI.....	110
5.4. MUDANÇAS NA ATRIBUIÇÃO CAUSAL DO SUCESSO E DO INSUCESSO APÓS UM APOIO ESPECÍFICO.....	112
A) MUDANÇAS NA ATRIBUIÇÃO CAUSAL DO SUCESSO.....	112
B) MUDANÇAS NA ATRIBUIÇÃO CAUSAL DO INSUCESSO.....	114
6) DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	116
 CONCLUSÃO.....	 126
 BIBLIOGRAFIA.....	 128
 ANEXOS.....	 134
Anexo 1 - Escala de Auto-Conceito para Crianças: “Como é que eu sou?”.....	135
Anexo 2 - Escala de Auto-Conceito para Adolescentes: “Como é que eu sou?”	142
Anexo 3 - Escala de Auto-Conceito para Crianças: “Como é que a minha mãe acha que eu sou?”.....	148
Anexo 4 - Escala de Auto-Conceito para Adolescentes: “Como é que a minha mãe acha que eu sou?”.....	154
Anexo 5 - Escala de Auto-Conceito para Crianças: “Como é que o meu pai acha que eu sou?”.....	160
Anexo 6 - Escala de Auto-Conceito para Adolescentes: “Como é que o meu pai acha que eu sou?”.....	165

Anexo 7 - Grelha de Cotação do Auto-Conceito das Crianças.....	171
Anexo 8 - Grelha de Cotação do Auto-Conceito dos Adolescentes.....	176
Anexo 9 - Resultados Brutos de todas as Escalas do Auto-Conceito.....	182
Anexo 10 - Resultados Brutos das Entrevistas sobre a Atribuição Causal.....	201
Anexo 11 - Resumo dos Dados Obtidos nas Escalas do Auto-Conceito.....	203
Anexo 12 - Resumo dos Dados Obtidos Relativamente à Atribuição Causal.....	208

INTRODUÇÃO

Quando um psicólogo inicia a sua carreira profissional corre o risco de, ao querer dar uma resposta rápida e eficaz, perder a perspectiva do desenvolvimento dos casos que está a acompanhar.

Esta situação levou-me a querer fazer uma reflexão sobre o meu trabalho. Apesar de ainda só ter dois anos de prática profissional na área da psico-pedagogia, debati-me com o problema da avaliação do meu trabalho.

Foi por esta razão que quis, ao longo deste terceiro ano, fazer um estudo aprofundado do que estava a ser a minha actividade.

Na área da psico-pedagogia é frequente falar-se em termos de anos lectivos. Normalmente, as queixas apresentadas situam-se ao nível das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento. Por estas razões, os pais levam os seus filhos ao psicólogo no início do ano, para que a experiência negativa do ano anterior não se repita.

Para cada caso que surge há um acompanhamento específico. Face a esta situação debati-me com duas hipóteses: ou fazia um estudo aprofundado de dois ou três casos, ou escolhia uma característica comum que pudesse ser analisada.

Ora, o estudo de alguns casos não me permitiria ter uma visão global do meu trabalho, para além de, possivelmente, me levar à escolha daqueles casos para os quais estaria mais motivada. Foi por esta razão que optei por escolher uma característica que fosse comum a todos os sujeitos.

De facto, um dos aspectos que está sempre presente em qualquer indivíduo é a motivação. E directamente ligado à motivação está o auto-conceito, a auto-estima e a atribuição causal.

Deste modo, fizemos um estudo aprofundado destas três características, no início e no final de um ano lectivo. A amostra utilizada foram todas as crianças e adolescentes que tinham apoio psicopedagógico num gabinete situado nos arredores de Lisboa.

PARTE

TEÓRICA

I - INTRODUÇÃO

A noção de auto-conceito, ao longo dos tempos, tem sofrido diversas abordagens. Vários Filósofos da antiguidade, como Aristóteles e Platão fizeram abordagens metafísicas ao conceito de alma e de espírito, que se podem equiparar ao *self*. A tentativa de compreender o que era o *self*, de responder à questão "quem sou eu?", levou às mais diversas apreciações. Concretamente com o Cristianismo ficou marcada a existência de um corpo e de uma alma que formavam uma só unidade.

Séculos mais tarde, Descartes (Séc. XVII) fez a distinção radical entre alma e corpo, onde a alma era conceptualizada como o ser pensante.

Somente no fim do Séc. XIX é que o *self* sofre uma abordagem psicológica. É com William James (1890, cit. Harter, 1983) que surge a noção de um *self* dividido em dois: num "eu", que é o sujeito que observa, e num "me" que é o objecto que é observado. O *self* é simultaneamente "eu" e "me". O "me" está formado por três constituintes: social, material e espiritual. Estas três vertentes do auto-conceito têm diferentes implicações na auto-estima consoante o seu sucesso ou insucesso.

Após estes estudos de William James, durante algumas décadas não se aprofundou muito mais a noção de auto-conceito devido à forte influência dos Behavioristas. Segundo estes, só se podia estudar aquilo que era observável e mensurável; logo, não era possível estudar processos internos, como os do auto-conceito.

Porém alguns autores foram fazendo algumas abordagens, quer por verem que o modelo Behaviorista não dava resposta a todos os problemas, quer por se estar a dar uma grande importância ao ego dentro do campo da psicologia clínica, e mais concretamente com os neo-freudianos.

Por seu turno, também a teoria Fenomenológica veio dar um forte contributo aos estudos do auto-conceito, considerando-o como um importante constructo do comportamento humano.

Tendo por base as ideias de James e como exponentes máximos Cooley e Mead, nasceram duas escolas: Chicago School correspondente aos

Interaccionistas Processuais e Iowa School correspondente aos Interaccionistas Estruturais.

De um modo geral, os interaccionistas simbólicos - quer processuais, quer estruturais - preocupam-se com o estudo da formação e da configuração do auto-conceito; sendo este, sempre considerado como um fenómeno social.

Por volta dos anos 60, o auto-conceito foi estudado sob uma nova perspectiva: a Cognitivista. O auto-conceito passou a ser considerado como uma estrutura e um processo que simultaneamente se ia formando e contribuía para a sua formação.

Numa tentativa de unificar as várias teorias e as várias questões surge a Teoria do Processamento de Informação que faz uma articulação entre as esferas do cognitivo, do social e do afectivo.

Vamos mais tarde analisar detalhadamente estas perspectivas que apesar de diferentes, todas concordam que o auto-conceito é um aspecto nuclear da personalidade e é mediador das relações entre o sujeito e o meio.

Muitas destas posições, mais do que se contradizerem, vão se completar, ajudando a ter uma visão mais rica e compreensiva do auto-conceito.

Antes de começar a desenvolver as diferentes perspectivas, vamos tentar esclarecer as várias concepções de diferentes autores têm dado ao "self".

II - ALGUMAS DEFINIÇÕES ACERCA DO *SELF*

São várias as posições teóricas sobre o auto-conceito. Vários autores referem que a concepção do sistema do *self* é muitas vezes vago ocasionando várias contradições, especialmente no que se refere à terminologia (v.g. Burns, 1979).

Há, pois, numa primeira abordagem, que distinguir "*self*", "Ego", "Me" e "I". Num segundo momento, far-se-á mais detalhadamente análise do "*self*" nos significados que lhe são imputados.

Jung - tal como Freud - consideram que o Ego é a parte consciente da personalidade. O *self* seria o equilíbrio entre o nível consciente (Ego) e o nível inconsciente. Erikson considera o "ego" apenas um estilo individual.

Para James (1890, cit. Burns, 1979) o objecto de estudo próprio da psicologia é o "Me", pois é susceptível de investigação empírica. O "I", na perspectiva deste autor, é o objecto de estudo correspondente à filosofia, pois é o conhecedor, o executor.

Desviando-se desta linha, Harter (1983) defende que é necessário ter em conta o "Me" ou "*self*" como experimentado e também o "I" como um processo cognitivo que serve para estruturar e definir o "Me".

Mas o próprio significado do "*self*" varia consoante os autores. Enquanto James dá ao *self* uma qualidade dinâmica da auto-estima e Allport atribui à própria função da actividade esforçada, Cattell dá relevância ao papel da integração da personalidade (Burns, 1979). Na perspectiva de Kelly (1955, cit. Harter, 1983) o *self* é o próprio conceito ou constructo, ou seja, uma versão pessoal da realidade. Na formulação de Kelly, o sistema do *self* está hierarquicamente organizado em constructos centrais através dos quais a pessoa mantém a identidade e a existência - e constructos periféricos que podem ser alterados sem modificar a estrutura central.

Estes auto-constructos funcionam como postulados para organizar e guiar o comportamento.

A recente posição de Greenwold (1980, cit. Harter, 1983) aproxima-se da de Epstein no delineamento de funções utilizadas pelo *self* na organização do conhecimento. Ele nota que o *self* é caracterizado por erros cognitivos que são análogos à totalidade das estratégias de controlo de informação que funcionam para preservar a organização da estrutura.

Greenwold (1980, cit. Harter, 1983) identifica três destes erros:

- *Egocentricidade* - quando o *self* é percebido como o eixo da causa e efeito e tem assim um papel mais central do que é na realidade;
- "*Beneffectance*" - neologismo composto por beneficiência e eficiência. Diz respeito à percepção que uma pessoa tem do *self* como selectivamente responsável para o desejado mas não para o indesejado;
- *Conservadorismo*, ou seja, resistência à mudança cognitiva.

Este autor traz evidências consideráveis para este argumento desenhados nos recentes modelos de processamento de informação e de auto-percepção.

Guardo e Bohan (1971, cit. Harter, 1983) definem quatro facetas da identidade do *self*:

- A percepção da criança da sua humanidade (como distinto dos outros animais inferiores);
- A sua identidade do género;
- A sua percepção dele próprio como um indivíduo distinto dos outros indivíduos do mesmo género;
- E o seu sentido de um *self* contínuo do passado para o futuro.

De todos os entendimentos fornecidos pela doutrina podem-se extrair elementos constantes que emergem dos vários nomes (Burns, 1979):

a) Dois aspectos do *self* global podem ser discriminados:

- "I" ou *self* como conhecedor / processo / executor;
- "Me" ou *self* como conhecimento, que pode incluir uma variedade de *sub-selfs*, tais como o físico, o social, o outro, o ideal.

- b) A pessoa como uma identidade separada dos outros e existindo sempre como um objecto de experiência;
- c) O conhecimento (*self-image*) e a avaliação (*self-esteem*), ambos aparecem como dois elementos básicos de qualquer auto-conceito.
- d) O auto-conhecimento e a auto-avaliação são adquiridos através da experiência, essencialmente através da interacção com os outros significativos.

No entendimento de Sarbin (1962, cit. Harter, 1983) o *self* é uma estrutura cognitiva ou uma referência derivada empiricamente. Tal como muitas outras estruturas cognitivas à volta das quais se organiza o comportamento, o *self* passa por progressivas mudanças como resultado da experiência.

Vários estudos têm questionado o que acontece em primeiro lugar na criança: se é o conhecimento do *self*, se é o conhecimento do outro. De um modo geral, pode depender das situações. Porém, as experiências também apontam para que o *self* como agente é adquirido antes do outro agente, enquanto que o *self* como objecto reconhecível é adquirido depois do outro como objecto reconhecido (Harter, 1983).

No mesmo estudo, Harter refere as investigações de Bertenthal e Fisher (1978, cit. Harter, 1983) e de Lewis e Brooks-Gunn (1979, cit. Harter, 1983) sobre a recognição visual do *self* demonstrando que primeiro emerge o *self* como sujeito (como um agente casual), independente e activo - por volta dos 12-15 meses - e só depois emerge o *self* como objecto de conhecimento.

Para a distinção destes conceitos serve o contributo de Lewis e Brooks-Gunn (1979, cit. Harter 1983). Segundo estes autores a tarefa do *self* da criança como sujeito é desenvolver a realização de que é existencial, na medida em que existe separado dos outros no mundo. O *self* como objecto refere-se a um "*self* categórico", no qual a criança tem que desenvolver categorias pelas quais se define em relação ao mundo exterior. Neste sentido, Adler Sullivan e Horney (cit. Harter, 1983) consideram que a situação socio-cultural e as relações interpessoais são decisivas no desenvolvimento do *self* como objecto. Também Lewis e

Brooks-Gunn valorizam a interacção do organismo e do ambiente no desenvolvimento de esquemas sensorio-motores e de estruturas cognitivas. A sua posição dá relevância ao importante papel do bebé e da criança em desenvolvimento na construção da sua própria visão sobre o mundo e sobre o *self*.

Surge aqui a questão de saber como e quando a criança desenvolve o sentido do que é uma entidade separada e distinta das outras pessoas e objectos do mundo. Este processo de diferenciação do *self* dos outros aplica-se tanto ao *self* como objecto como ao *self* como sujeito.

A primeira tarefa da criança é o desenvolvimento de um sentido de *self* como sujeito. Assim, a criança apercebe-se que ele/ela existe como um agente activo e casual, fonte e controlo das acções separada das outras pessoas e objecto do mundo. Uma vez que este "*self* existencial" (Lewis e Brooks-Gunn, 1979, cit. Harter, 1983) se diferenciou dos outros, a criança tem que aprender a reconhecer estes traços particulares, características e categorias que definem o *self* como objecto. (O *self* como objecto, resultado das características e categorias que o definem é também chamado por Lewis e Brooks-Gunn como "*self* categórico" - 1979). A representação do *self* que a criança consegue identificar deve ser desenvolvido, na opinião de Harter (1983). Este processo de aquisição requer uma apreciação das características que são distintas ou únicas para o *self* e das características comuns em relação ao outro.

Assim, a criança começa por aprender que o reflexo não é outra pessoa mas o próprio *self*, o produto da sua própria acção. Através destas várias aquisições do desenvolvimento, emerge o sentido do *self* como sujeito, como agente causal independente. Este conhecimento poderia tornar-se como um pré-requisito para o desenvolvimento da compreensão do *self* como objecto, com traços reconhecíveis e características específicas.

Numa tentativa de categorização, Lewis e Brooks-Gunn (1979, cit. Harter, 1983) chegaram às seguintes conclusões:

- a) Entre os 9 e os 12 meses o *self* da criança é separado das outras pessoas e objectos;
- b) Entre os 21 e os 24 meses a criança consegue reconhecer e responder ao *self* independente da contingência.

Outros estudos tentaram verificar quando e como a criança desenvolve o sentido do *self* como agente sensorio-motor independente.

De acordo com Lewis e Brooks-Gunn (1979, cit. Harter, 1983) a aprendizagem do próprio género está atingida ao fim do segundo ano.

Contudo, Kohlberg (1966, cit. Harter, 1983) demonstrou que a constância de género não está completa antes dos cinco/sete anos. Alguns dados apontam para uma relação entre a conservação das quantidades físicas e a conservação do género. Mas estudos houve também que verificaram que a conservação das quantidades físicas precede a constância do género (Marcus e Overton, 1978, cit. Harter, 1983).

Quando examinamos o início do *self* como objecto descobrimos que a criança tem que aprender que existem características físicas reconhecíveis definitórias do "Me" que diferenciam o "Me" dos outros, os quais, por seu turno, também têm características únicas definidas. Assim, a criança não só desenvolve um esquema ou representação interna para o "Me" mas também para os outros (Harter, 1983).

Flavell, Shipstead e Croft (1978, cit. Harter, 1983) referem que, à volta dos 3 anos, a criança começa a desenvolver a noção rudimentar de que o pensamento de uma pessoa pertence a um *self* privado que não é observável pelos outros.

Harter e Barnes (1981, cit. Harter, 1983) dizem que a criança pequena tem que aprender a diferenciar as suas reacções emocionais das dos outros. Gradualmente a criança aprende a diferenciar as causas das suas próprias emoções de acontecimentos que provocam emoções nos outros.

Bannister e Agnew (1977, cit. Harter, 1983) questionaram directamente a criança acerca do momento da sua diferenciação dos outros. A tendência geral foi para a criança pequena focar diferentes características físicas, actividades e comportamentos. A criança mais velha, por seu turno estava apta para citar constructos de personalidades e muitas vezes traços típicos, como por exemplo "eu não sou calmo".

Uma das diferenças entre as atribuições feitas pelo *self* e as feitas pelos outros envolve o fenómeno "actor-observador". Quando uma pessoa, enquanto actor, faz atribuições sobre o *self* tende para as chaves situacionais, enquanto que as atribuições feitas pelos outros sobre o *self* tendem a envolver disposições ou traços estáveis.

Em suma, os estudos apontam para o facto de o *self* como agente se adquirir antes do outro como agente, enquanto o *self* como objecto reconhecível é adquirido depois do outro como objecto reconhecível.

Durante a infância, o pensamento representativo e o desenvolvimento da linguagem permitem uma re-cognição e rotulação das características concretas como género e idade, agrupando-as na medida do possível.

1. Durante o período pré-operacional nota-se a proliferação de categorias usadas pela criança para definir o *self*. Contudo, elas não existem na criança de forma ordenada e muito menos estável. De facto, a criança pré-operacional não possui ainda a tarefa de assumir papéis, necessária para o constructo cognitivo de Cooley "looking glass *self*".

2. Durante o período das operações concretas, o aparecimento do pensamento lógico deve produzir mudanças qualitativas na natureza da teoria do *self* da criança. A sua capacidade para classificar hierarquicamente, a necessidade da organização lógica de acontecimentos concretos, objectos e pessoas também podem ser vistos como tentativas para definir os atributos do *self*. Espera-se aqui que a criança consolide e verifique certos conteúdos do *self*, a começar pelos concretos e pelas características observáveis (Harter, 1983).

O período operacional concreto reveste auto-conhecimento na forma de atributos e categorias que se referem ao *self*, mostrando também alguma organização hierárquica.

Porém, só no período das operações formais, ou seja, durante a adolescência, é que o *self* se torna consistente.

Aqui, de facto, o adolescente é capaz de introspecção, pode reflectir sobre os seus próprios sentimentos e motivações que surgem com novas e poderosas construções na teorização acerca do *self* e da própria

personalidade. A teoria do *self* de Epstein (1973, 1981, cit. González *et al.*, 1992) aplica-se a este período em pleno. De facto, é aqui que aumentam no adolescente a consciência dos sentimentos, capacidades e características de personalidade.

No entanto, as capacidades de abstracção, que podem não estar ainda completamente sob controlo cognitivo do adolescente podem levar a generalizações enviesadas.

Epstein (1973, 1981, cit. González *et al.*, 1992) sublinha que as experiências não são os únicos factores a determinar que um conceito seja assimilado na teoria do *self* individual. Devem ter-se em conta outros factores, como a necessidade de manter a organização do sistema do *self*.

A avaliação empírica também poderá ser atingida se a organização da teoria do *self* está sob stress e se as defesas são inadequadas. Esta construção pode muito bem caracterizar as condições sobre as quais o adolescente está a esforçar-se por conseguir uma coerente definição do *self* e uma identidade estável.

Surge assim a hipótese geral de que com o aumento da idade o auto-conceito do indivíduo se torne mais abstracto e menos concreto. A criança descreve-se a si própria em termos de concreto e categorias objectivas, como a morada, a aparência física, enquanto os adolescentes usam descrições mais abstractas e subjectivas, como crenças pessoais, motivações e características inter-pessoais.

Tendo em conta vários estudos, Damon e Hart (1988, cit. Harter, 1990) identificaram quatro níveis de desenvolvimento da representação do *self*:

Nível 1 - Primeira Infância (Early childhood) - é percebido unicamente na forma de categorias separadas identificadas com valores taxonómicos (sentimentos, preferências, aversões);

Nível 2 - Infância Tardia (Late childhood) - é capaz de se definir comparativamente em relação a outros;

Nível 3 - Primeira Adolescência (Early adolescence) - o *self* é apoiado em características interpessoais;

Nível 4 - Adolescência Tardia (Late adolescence) - há o aparecimento da capacidade de definir o *self* de acordo com o sistema de crenças, com a filosofia pessoal e com os valores morais.

A descrição de Erikson (1968, cit. Harter, 1983) de um período de formação da identidade representa uma análise compreensiva. Para Erikson, a tarefa do período da adolescência é o estabelecimento do sentido da identidade do ego que envolve três componentes: o sentido da unidade entre as várias concepções do *self*; o sentido de continuidade destes atributos ao longo do tempo; e o sentido de mutualidade entre as concepções individuais do *self* e as concepções que os outros significativos têm do *self*.

De acordo com os estudos de Rosenberg (1979), o período da auto-aceitação irreflectido desaparece e o *self* torna-se mais volátil e imperceptível. Numa diferente perspectiva, Erikson observa que os adolescentes, na sua procura de um *self* coerente e unificado, estão muitas vezes preocupados com o medo de como aparecem aos olhos dos outros e com a questão de como relacionar os papéis anteriormente cultivados e as tarefas como protótipos ideais actuais. Assim, pode-se ver o ressurgir do "looking glass *self*". O adolescente está de tal maneira preocupado com o que os outros pensam acerca dele que não consegue estruturar um *self* estável e integrado.

Para os teóricos como Maslow (1971, cit. Harter, 1983) o grande objectivo da identidade (ou estabelecimento do *self*) implica transcender o *self* e tornar-se relativamente menos centrado em si próprio. Esta descentração é caracterizada pela total falta de consciência e observação do *self*. O Trungr (1976, cit. Harter, 1983) descreve dois estádios na descentração de si para a qual devemos aspirar: no primeiro estádio percebemos que o ego não existe como uma entidade sólida, que ele é mutável, em mudança constante, e que eram os nossos conceitos que o faziam sólido. O segundo estádio distingue o *self* como observador e o *self* como observado.

De acordo com Harter (1983) a maturidade do *self* adquire-se quando há uma integração fenomenológica destes dois *selfs*.

III - PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ESTUDO DO AUTO-CONCEITO

A) WILLIAM JAMES (1842 - 1910)

William James foi o principal precursor do estudo científico do auto-conceito. Segundo este autor, o *self* (ou pessoa) é constituído simultaneamente por um "*eu*" e por um "*me*" que apesar de serem aspectos distintos de uma mesma realidade, não são coisas separadas.

São precisamente estes dois aspectos que formam o auto-conceito, ou seja, a percepção que o indivíduo tem sobre si próprio. De acordo com a teoria de James, o "*eu*" refere-se ao sujeito, ao observador; e o "*me*" ao objecto, ao observado.

Desta forma, James (1890, cit. Burns, 1979) distingue o puro ego ("*eu*"), referente ao sujeito pensador e agente de comportamento, e o ego empírico ("*me*") que é a soma total de aquilo que um homem pode chamar seu.

Este ego empírico engloba três aspectos: elementos constituintes (*Me* material, social e espiritual); sentimentos e emoções suscitadas (auto-apreciação/auto-decepção); e os aspectos a que conduzem (cuidado, conservação do *eu*).

James (1890, cit. Burns, 1979) ao definir três elementos constituintes - *Me* material, *Me* social e *Me* espiritual - ou seja, diferentes facetas dentro do mesmo indivíduo, está a dar ao auto-conceito um carácter multidimensional.

A estrutura do *self* para além de ser multidimensional, é hierarquizada. Na base desta hierarquia está o *me* material. O *me* espiritual é o centro à volta do qual se configuram os outros aspectos do ego empírico. E o *me* social encontra-se no meio, entre o *me* material e o *me* espiritual.

Apesar da estrutura hierárquica ser basicamente esta, cada pessoa enfatiza mais um aspecto ou outro, de acordo com a importância que dá aos diferentes componentes.

Quanto aos sentimentos e emoções - consequência do julgamento que fazemos dos nossos sucessos e insucessos - vão-se relacionar com um determinado nível de auto-estima de acordo com a seguinte fracção:

$$AUTO - ESTIMA = \frac{SUCESSO}{ASPIRAÇÕES}$$

Segundo esta lei, um mesmo grau de sucesso pode suscitar diferentes auto-estimas, de acordo com as diferentes aspirações que se tenha. Desta forma, quanto mais o sucesso se aproximar das aspirações maior será a auto-estima, e quanto mais as aspirações se distanciarem do sucesso menor será a auto-estima.

Consoante a hierarquia de valores e características do indivíduo, o seu comportamento orientar-se-á para o desenvolvimento de diferentes domínios, levando, desta forma, ao cuidado e à conservação do *eu*.

B) INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

O Interaccionismo Simbólico, que emergiu durante os anos 20-30, constitui uma das mais importantes correntes sociológicas desenvolvidas dentro da psicologia social.

Esta corrente vê o indivíduo em constante interacção com o ambiente, utilizando símbolos - entre eles o mais importante a linguagem - para esta interpenetração do indivíduo com a sociedade. A personalidade vai-se desenvolvendo como fruto desta interacção.

Os interaccionistas simbólicos consideram que o desenvolvimento da consciência e a formação do auto-conceito são um produto social e uma força social. Ou seja, são um produto, pois com a interacção social surge e desenvolve-se a consciência do eu; e são uma força social porque as acções do indivíduo são determinadas pelo tipo de pessoa que ele crê ser.

Os principais precursores do Interaccionismo Simbólico foram Cooley (1902, cit. Burns, 1979) e Mead (1934, cit. L'Ecuyer, 1978). Ambos definiam o *self* como um produto da interacção com os outros.

De um modo geral, os interaccionistas simbólicos consideram 3 componentes do auto-conceito (Kinch, 1963):

- Como o indivíduo se vê a ele próprio;
- Como o indivíduo acredita que os outros o vêem;
- Como os outros realmente o vêem.

Por sua vez, Burns (1979) sintetiza as premissas básicas do interaccionismo simbólico em três pontos:

- As respostas humanas ao ambiente são baseadas nos significados que esses elementos do ambiente têm para cada um individualmente;
- Estes significados são um produto da interacção social;
- Estes significados sociais e/ou culturais são modificados através da interpretação individual no âmbito desta interacção compartilhada.

Foi Cooley (1902, cit. Burns, 1979) que chamou a atenção para a importância da interpretação subjectiva do *feed-back* dos outros, como sendo uma forte fonte de elementos sobre o *self*. O auto-conceito é

significativamente influenciado pelas crenças individuais que nós temos à cerca do que os outros pensam de nós. Cooley (1902, cit. Burns, 1979) chamou a este fenómeno "*looking-glass self*", pois o papel dos outros é análogo ao de um espelho social.

Mead (1934, cit. L'Ecuyer, 1978), tal como Cooley (1902, cit. Burns, 1979), considerou que a origem do *self* estava na sociedade. O *self* de qualquer indivíduo desenvolve-se como o resultado da sua relação com os processos da actividade social, com a experiência e com os outros indivíduos desses processos. O *self* é uma estrutura social que emerge da experiência social. Mead (1934, cit. Burns, 1979) distingue "*me*" e "*eu*" dando-lhes diferentes contextos de acção (esta dicotomia é diferente da formulada por James). O "*eu*" provém da propulsão da conduta impulsiva não controlada e reage ante o "*me*"; e o "*me*" provém da direcção, sendo esta determinada pela sociedade. O "*me*" é o eu objecto que dá forma ao eu activo ("*eu*").

Segundo Mead (1934, cit. Burns, 1979), o indivíduo concebe o próprio *self* como tendo as características e os valores que os outros lhe atribuem. Mas estes "outros" não são só os outros significativos, mas também o "outro generalizado". Ou seja, à medida que um indivíduo vai amadurecendo, vai desenvolvendo a capacidade para adoptar o ponto de vista do grupo social no seu conjunto, que corresponde à representação que o indivíduo tem da sociedade.

À medida que a teoria do interaccionismo simbólico se foi desenvolvendo, foi-se dividindo em duas orientações diferentes: a processual e a estrutural.

O Interaccionismo Simbólico Processual, desenvolvido pela Universidade de Chicago, preocupou-se com a natureza e desenvolvimento do auto-conceito a partir da interacção social. De acordo com esta corrente, o conteúdo e organização do auto-conceito é o reflexo do conteúdo e da organização da sociedade.

Por exemplo, Goffman (1959, cit. González *et al.*, 1992), fazendo uma metáfora dramatúrgica, diz que o sujeito representa diferentes papéis segundo os cenários em que actua. O sujeito monta um espectáculo para os outros gerindo as impressões que dá aos outros sobre si próprio. Desta forma, cada um de nós usa diariamente esta técnica para criar a própria identidade.

O Interaccionismo Simbólico Estrutural, desenvolvido pela Universidade de Iowa, tem por finalidade descrever a estrutura e o conteúdo do auto-conceito. Para isto recorre aos métodos experimentais e quantitativos. De acordo com esta corrente a estrutura do auto-conceito é uma organização multidimensional de identidades que correspondem a papéis internalizados. A pessoa tende a identificar-se ou a fundir-se nos papéis que cumpre no sistema social, nos quais se valoriza de acordo com as expectativas sociais associadas a esse papel.

Porém, vários estudos têm demonstrado que o auto-conceito não é um puro reflexo social, mas que o indivíduo tem um papel activo na sua formação (cfr. Gecas, 1982; Gecas e Schwalbe, 1983; Rosenberg, 1979; Schafer e Keith, 1985; Shrauger e Shoeneman, 1979). A avaliação real dos outros tem um efeito indirecto sobre o auto-conceito devido à percepção subjectiva do sujeito. Ou seja, existe uma grande discrepância entre aquilo que nós pensamos que os outros pensam de nós, e aquilo que realmente pensam.

Segundo Rosenberg (1979) realizamos uma atitude selectiva no processo de "*reflected appraisal*" (valorização recebida dos outros) de forma a proteger e a aumentar a auto-estima.

O sujeito não tem um papel passivo na formação do seu auto-conceito. Para além da sua actividade selectiva, também as suas características são significativas na determinação do grau em que a informação dos outros é aceite e valorizada. Um outro aspecto ainda é a importância que o outro tem para nós, se é ou não significativo (Shrauger e Shoeneman, 1979).

É de acordo com esta perspectiva que nos finais dos anos 40 surge um novo movimento dentro da psicologia: Psicologia Fenomenológica ou Humanista.

C) PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

A tese fundamental da perspectiva fenomenológica é a de que o comportamento não é só influenciado pelas experiências passadas e actuais, mas também pelos significados pessoais que cada um liga às percepções das suas experiências (Burns, 1979). Esta organização perceptiva indefinida de significados pessoais que existe em qualquer pessoa e em qualquer momento é o *Campo perceptual ou fenomenológico*. Portanto, a fenomenologia diz respeito à percepção que a pessoa faz da realidade e não à realidade em si mesma.

As percepções do mundo exterior são os componentes básicos a partir dos quais se desenvolve e se mantém o auto-conceito.

Ora, estas percepções, ou mais propriamente o campo perceptual, é selectivo, quer devido a mecanismos de defesa, como tentativa de evitar conflitos de ideias e situações incompatíveis, quer devido a distorções geradas por motivações e atitudes. Este carácter selectivo, leva por vezes à formação de auto-conceitos erróneos. Por sua vez, o comportamento tende a ser moldado pelo auto-conceito, para este se manter consistente.

Deste modo, Burns (1979) resume as premissas básicas da perspectiva fenomenológica, que tinham sido essencialmente desenvolvidas por Rogers:

- O comportamento é o produto das percepções da pessoa;
- Estas percepções são mais fenomenológicas do que reais;
- As percepções têm de estar relacionadas com a organização do campo existente, que é o ponto de que depende todo o auto-conceito;
- O auto-conceito é simultaneamente uma percepção e um conceito à volta do qual se juntam valores introduzidos a partir de padrões culturais;
- O comportamento é, então, regulado pelo auto-conceito;
- O auto-conceito é relativamente consistente através do tempo e das situações e produz padrões de comportamento relativamente estáveis;

- As estratégias defensivas são usadas para prevenir incongruências que ocorrem entre a experiência (o mundo tal como ele é) e o auto-conceito conhecido (realidade subjectiva/campo fenomenológico);
- Há uma orientação básica, que é a actualização do *self*.

A perspectiva fenomenológica teve o seu principal desenvolvimento nos anos 50 com Snygg, Combs e Rogers. Desde o início que a psicologia fenomenológica sofreu fortes influências da Gestalt. Daí que Combs (1981, cit. González *et al.*, 1992) considerasse o auto-conceito não como um mero aglomerado de conceitos isolados, mas sim como uma organização de ideias, uma Gestalt. Assim, o auto-conceito seria organizado a partir de elementos centrais - que lhe dariam estabilidade e consistência - e por elementos mais periféricos - que o tornariam susceptível de mudança.

De acordo com a importância dada ao "outro", assim se dividiu a perspectiva fenomenológica em duas grandes correntes:

- a Perspectiva Social, que sobrevaloriza o papel da influência do meio, ou seja, os aspectos interactivos;
- e a Perspectiva Individualista, que acentua os factores internos nos processos de emergência do auto-conceito.

A perspectiva social sofreu influências de Mead, Sarbin e Wallon (cfr. González *et al.*, 1992). E os seus principais representantes são Gordon (cfr. González *et al.*, 1992), que conceptualiza a percepção de si próprio sob a perspectiva do outro; Rodriguez Tomé (1972), que também considera a percepção de si próprio indissociável da do outro; e Ziller (cfr. González *et al.*, 1992), que defende que a percepção de si próprio e do seu funcionamento é quase completamente condicionada pelo outro.

A perspectiva individualista, tem como principais representantes Bugental (cfr. González *et al.*, 1992), que define o auto-conceito como um objecto que funciona dentro de um campo perceptual de um sistema perceptual; Super (cfr. González *et al.*, 1992), que desenvolve as dimensões e as meta-dimensões do auto-conceito; e L'Ecuyer (1978), que considera que o auto-conceito é um sistema multidimensional e hierárquico.

Quer a corrente social, quer a corrente individualista, tiveram uma influência decisiva na expansão dos estudos empíricos sobre o auto-conceito durante os anos 60-70.

É nesta fase que o auto-conceito começa a tornar-se numa meta educativa, pois parece ter um papel decisivo na motivação e no comportamento. Por exemplo, as experiências mostram a possibilidade de mudar um comportamento mudando as concepções, a importância da auto-avaliação positiva para a auto-realização, etc.

As inúmeras experiências desenvolvidas nos mais diversos pontos do mundo começaram a ficar desligadas de qualquer concepção teórica existente, pois se por um lado iam de encontro a uma determinada perspectiva, por outro, podiam chegar a contradizê-la.

Foi assim que começou a tomar consistência uma nova corrente: a teoria Cognitivista, preocupada essencialmente com os processos internos do indivíduo, tentando construir um corpo teórico de conhecimentos coerentes, complementares e integrantes com os dados das diversas investigações até então desenvolvidas.

D) ABORDAGEM COGNITIVISTA

À medida que o Behaviorismo ia sendo desacreditado devido às suas limitações experimentais, por volta dos finais dos anos 50, o cognitivismo foi tomando forma.

Dentro de uma perspectiva cognitivista, o sujeito é considerado um sujeito activo - mais do que reactivo - reflexivo, construtivo e planificador. A forma como a pessoa se comporta, pensa e sente, e o modo como se dá o processamento de informação (assimilação, transformação e reprodução) são influenciados pelo conjunto de crenças, representações e valores que uma pessoa tem sobre si mesma e sobre o mundo que a rodeia.

Foram vários os autores, tais como Kelley, Rogers, Epstein, Bandura, Markus, Greenwald (cit. González *et al.*, 1992), entre outros, que analisaram o auto-conceito como estrutura cognitiva.

A perspectiva cognitivista tem em conta o papel do auto-conceito como núcleo central da personalidade. E, de acordo com o seu próprio corpo teórico, tem em conta os vários processos internos do sujeito: a influência do auto-conceito nos afectos, na regulação do comportamento, na importância no ajuste e bem estar pessoal, a origem social do auto-conceito, as conexões entre o *self* real e o *self* ideal, a importância das aspirações e ideais, etc.

Epstein (1973, cit. González *et al.*, 1992) que desenvolveu a teoria do auto-conceito sob esta perspectiva cognitivista, e mais propriamente baseando-se na Teoria de Processamento de Informação, destacou as propriedades activas do auto-conceito na regulação do comportamento e no processamento de informação. Caracterizou o auto-conceito como um sub-sistema de conceitos internamente consistentes e hierarquicamente organizados, dinâmicos, desenvolvidos a partir da experiência (especialmente da interacção com os outros significativos), e com a função de assimilar os dados da experiência, manter a auto-estima e otimizar o equilíbrio prazer/dor.

Bandura (1977) também destacou os factores pessoais internos - concepções, crenças, auto-percepções - como reguladores do

comportamento humano. Em concreto, as concepções que a pessoa tem de si mesma e as expectativas de auto-eficácia pessoal, ou seja, a convicção que o indivíduo tem de que pode executar com êxito o que é requerido, têm forte influência na motivação e na acção humana.

A teoria do Processamento de Informação, que se desenvolveu dentro desta perspectiva cognitivista, chama *self-esquemas* à forma como a informação acerca de nós mesmos se estrutura na memória. Ou, como Markus (1977) define, são generalizações cognitivas acerca do eu derivadas da experiência, que organizam e guiam o processamento de informação relativo ao sujeito contido nas experiências sociais do indivíduo.

Mas o auto-conceito não é só uma estrutura que contém a representação do conhecimento que a pessoa tem de si mesma, mas é ao mesmo tempo um processo implicado na interpretação, armazenamento e utilização da informação pessoal, ou seja, é uma estrutura activa do processamento de informação (Markus, 1977). Deste modo, o auto-conceito é visto como um processo em constante construção, fruto da relação recíproca entre o sujeito e o meio.

Do ponto de vista da Psicologia Social Cognitiva, o *eu* pode ser concebido como a representação mental que cada um tem da sua própria personalidade. Esta representação, que é construída a partir das experiências de vida e da elaboração mental do sujeito, é armazenada na memória, tal como são as representações de outros objectos reais ou imaginários, pertencentes ao mundo físico ou social (Piolat *et al.*, 1992).

Segundo Anderson (1983, cfr. Piolat *et al.*, 1992) há duas grandes classes de representações mentais. As de origem perceptiva e as de origem semântica. Estas últimas podem ter a forma de proposições ou a forma de esquemas.

Aos trabalhos sobre as representações do eu de origem perceptiva, começou-se a associar a noção de *auto-imagem*. Mas actualmente esta expressão não reenvia para uma representação analógica do eu, mas para a concepção que o indivíduo tem de si mesmo ou do seu papel social.

Na perspectiva do Tratamento de Informação, o eu pode ser analisado do ponto de vista da sua estrutura, do seu conteúdo e da sua função.

Assim, a estrutura do sistema cognitivo compreende várias unidades:

- o sistema perceptivo-sensorial que trata a informação vinda do ambiente externo e interno e codifica na memória os traços dessa informação;
- a memória, que se sub-divide em dois sistemas:
 - a memória declarativa - constituída pelos conhecimentos concretos e abstractos;
 - a memória processual - constituída pelas regras e pelos *saberes-fazer*s, graças aos quais os conhecimentos declarativos podem ser manipulados e transformados.

Ora, a activação das representações faz-se numa parte da memória declarativa, a memória de trabalho, em ligação com os objectivos assinalados no tratamento, com os dados do ambiente imediato e com as outras estruturas da memória declarativa

Em termos de estrutura pode-se dizer que o *eu*, enquanto objecto, é uma estrutura de conhecimentos declarativos activados na memória de trabalho. O *eu* representa um conhecimento declarativo dos atributos e das características que se tem consciência de possuir. Neste sentido, a noção de um eu inconsciente, inacessível à introspecção, parece contraditória nestes termos. Isto não significa que todos os aspectos do eu estão permanentemente presentes na consciência, pois são os factores contextuais que determinam a focalização da atenção num dado momento sobre tal ou tal faceta da personalidade (Mc Guire, 1987, cfr. Piolat *et al.*, 1992).

O eu é um protótipo constituído por um conjunto de características que uma pessoa considera que a descrevem. Os elementos do protótipo são as características auto-descritivas, tais como os traços de personalidade, valores, recordações de comportamentos ou de acontecimentos particulares.

Estas características são ordenadas hierarquicamente. À medida que se desce na hierarquia, elas são mais concretas, diferenciadas, específicas e menos inclusivas. Quando se faz uma auto-atribuição, o nível de inclusão atingido na hierarquia depende do tipo de estímulos e do contexto no qual os estímulos são apresentados (Rogers, 1992).

O *eu* é um ponto de referência fixo e estável para interpretar as informações sobre as pessoas e de um modo mais lato as informações sociais. É uma consequência directa da definição do eu como estrutura cognitiva. Ou seja, o *eu*, com os seus diversos efeitos sobre o sistema de tratamento de informação, está inevitavelmente presente ao longo da codificação das informações sobre as pessoas e as informações sociais.

O *eu*, enquanto estrutura cognitiva, é uma estrutura singular, única, cuja natureza é diferente das estruturas que representam o outro. Esta singularidade tem quatro ideias chaves próprias do auto-conceito (Rogers, 1992):

- a única pessoa à qual não pode escapar é de si mesmo;
- o *eu* pode ser o mais vasto e o mais rico dos protótipos que compõem o nosso arsenal de cognições;
- tem uma componente afectiva que dirige a atenção para um determinado tipo de elementos do ambiente;
- é o *eu* que introduz a codificação de informação sobre o outro. Ou seja, é o *eu* - protótipo - que fornece as dimensões segundo as quais o outro é categorizado.

A perspectiva cognitivista, e mais propriamente a Teoria do Processamento de Informação, continua a desenvolver estudos para perceber o modo como a informação acerca de nós próprios se estrutura na memória; como esta nova informação relativa a nós mesmos é seleccionada, organizada e processada; e que mecanismos levam o auto-conceito a influenciar o comportamento.

De um modo geral, estas diferentes perspectivas - interaccionista, fenomenológica e cognitivista - aceitam que o auto-conceito é uma estrutura hierarquicamente organizada, de múltiplos conteúdos acerca de si mesmos. Estes conteúdos são mais centrais ou periféricos de acordo com o valor que têm para o indivíduo. O auto-conceito actua como filtro e organizador da informação e determina em parte o comportamento do indivíduo. Apesar de poder sofrer mudanças, de um modo geral o auto-conceito é uma estrutura estável e, por ser de grande importância para o indivíduo, este vai lutar para o manter e para evitar a desorganização, conservando o seu sistema de crenças.

IV - ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO AUTO-CONCEITO

A) MULTIDIMENSIONALIDADE E HIERARQUIZAÇÃO

A maioria dos autores considera que o auto-conceito é uma estrutura multidimensional e hierárquica. Porém, de acordo com a sua conceptualização teórica, fundamentam os seus modelos de modos diferentes.

O modelo de L'Ecuyer (1978), inspirado em James, Allport, Sydmond, Combs e Snygg, Rogers, Gordon e Bugental, conceptualiza o auto-conceito como sendo multidimensional e hierárquico, do seguinte modo.

Multidimensional por integrar todas as dimensões do auto-conceito conhecidas e por conhecer - este modelo é susceptível de integrar todas as novas dimensões que possam aparecer. O auto-conceito é composto por algumas estruturas fundamentais que delimitam as suas grandes regiões globais. Cada uma destas estruturas englobam outras sub-estruturas que se subdividem em categorias. Estas categorias, que vão caracterizar o auto-conceito, procedem da experiência vivida, que é simbolizada ou conceptualizada pelo indivíduo (L'Ecuyer, 1978).

Hierárquico pelo facto destas estruturas, sub-estruturas e categorias se organizarem segundo o seu nível de importância para o indivíduo (L'Ecuyer, 1978).

O modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976) conceptualiza o auto-conceito como sendo organizado e estruturado por categorias mais ou menos gerais.

Estas categorias são multifacetadas, pois contêm diferentes aspectos que reflectem o sistema de categorias adoptado pelo sujeito. À medida que o auto-conceito se desenvolve, vai-se diferenciando e tornando mais multifacetado.

Deste modo, existe um auto-conceito geral e vários específicos, de acordo com as experiências nas diferentes áreas. Os auto-conceitos particulares são gradualmente influenciados pelo comportamento, realização e avaliação de situações particulares. Por sua vez, a auto-estima global é influenciada pelas diferentes áreas do auto-conceito. Por esta razão, pode-se definir este modelo como sendo um modelo causal, onde o nível de realização nas diferentes áreas influencia o auto-conceito de realização, e este por sua vez afecta a auto-estima geral (Shavelson e Stuart, 1981, in Skaalvik e Hagtvet, 1990).

Este modelo, para além de considerar o auto-conceito multidimensional, também o considera hierárquico.

Hierárquico pois conceptualiza o auto-conceito global no topo e os auto-conceitos relativos a situações específicas na base.

Este modelo, de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), refere que o auto-conceito geral é estável, mas à medida que se desce na hierarquia torna-se menos estável, pois está mais dependente das situações específicas.

Os autores também referem que, de cima para baixo, o auto-conceito geral bifurca em duas dimensões: o auto-conceito académico e os auto-conceitos não académicos. Cada uma destas dimensões divide-se em sub-áreas específicas: o auto-conceito académico em língua, história, matemática e ciências; e o auto-conceito não académico em social (iguais e outros significativos), emocional (estados emocionais concretos) e físico (habilidade física e aspecto físico).

Sendo assim, o auto-conceito é uma estrutura hierárquica organizada onde cada elemento tem uma determinada posição no espaço conceptual, ou seja, não é um mero aglomerado de conceitos isolados.

Posteriormente, o modelo de Shavelson, Hubner e Stanton, sofreu algumas alterações, nomeadamente na ordem hierárquica de alguns factores. Porém, o auto-conceito continuou a ser visto como multifacetado e hierárquico (cfr. Byrne e Shavelson, 1986).

Em concreto, o aspecto da multidimensionalidade tem sido demonstrado por diversos autores, entre os quais se salientam Marsh e Harter, cujos estudos apoiam a existência de facetas separadas dentro do auto-conceito.

As mais recentes investigações mostram a necessidade de avaliar o auto-conceito separadamente, através dos diferentes domínios de vida do indivíduo (Harter, 1990).

Para Harter (1990), o número de domínios vai aumentando sistematicamente com a idade: desde os três domínios (competência, atitude comportamental e aceitação social) nas crianças mais novas, até aos onze domínios do adulto no mundo do trabalho e na família (inteligência, competência profissional, competência atlética, sentido de humor, moralidade, sociabilidade, aparência física, relações íntimas, cuidados alimentares, governo da casa e adequação).

Vários estudos com adolescentes (Gecas, 1972; Harter, 1986,1988; Smollar e Youniss, 1985; in Harter 1990) verificaram diferenças nas auto-representações de acordo com a posição em que se punham, que podia ser com o pai, com a mãe, amigos íntimos, parceiro romântico, colegas, como estudante, empregado ou atleta. Por exemplo, uma pessoa pode ser com os pais responsável e depressiva, com os amigos afectuosa e preocupada e com quem se está apaixonado pode ser atenciosa e bem humorada. Estas diferenciações não só reflectem os avanços cognitivos que permitem fazer certas discriminações, mas também as pressões sociais durante a adolescência que requerem do indivíduo uma diferenciação de acordo com os papéis sociais e as expectativas dos outros em relação à sua própria vida (Harter, 1990).

Este processo, que é particularmente saliente durante a adolescência, continua nos adultos. Segundo Harter (1990), a diferenciação do *self* num número crescente de domínios e papéis é importante clinicamente, por três razões: do um ponto de vista normativo-desenvolvimentalista, previne uma má interpretação da criação de qualquer comportamento diferente; na perspectiva motivacional, as adaptações comportamentais desejadas num domínio particular (por exemplo: uma aceitação social maior) podem ter um impacto maior devido à identificação dessas representações com um domínio social específico; e a natureza diferenciada do auto-conceito alerta-nos para a necessidade de ter em conta a natureza multidimensional do auto-conceito nos nossos procedimentos de avaliação.

Desta forma, pode-se dizer que é essencial que o indivíduo integre estes múltiplos atributos numa teoria de personalidade que seja coerente e unificada (Harter,1990).

Durante a adolescência é particularmente problemática a integração das diversas auto-representações, especialmente porque o *self* vai-se

diferenciando e multiplicando. Já James (1890, cit. Harter, 1990) lhe chamou o "conflito dos diferentes *Mes*". Porém, a emergência das operações formais dá ao adolescente os instrumentos cognitivos necessários para esta integração. Ou seja, os progressos cognitivos que pressionam a integração e detectam inconsistências no *self* vão encontrar papéis que integrem essas aparentes contradições.

Após esta abordagem, podemos concluir que diversos autores (Shavelson, Hubner e Stanton, 1976; L'Ecuyer, 1978; Gecas, 1982; Marsh, 1984; Harter 1990), com perspectivas diferentes concordam que o auto-conceito está hierarquicamente organizado e que é multifacetado.

Porém, estes diferentes autores têm conceptualizações diferentes quanto ao modo como se dá esta organização. Em termos de hierarquização, enquanto que para uns, tal como Harter (1990), há um auto-conceito global fruto dos vários auto-conceitos específicos, para outros, tal como Marsh (1984), o auto-conceito global vai-se sub-dividindo em auto-conceitos específicos cada vez mais detalhados. Em termos de dimensões, estas são inúmeras, variando de autor para autor e, de um modo geral, os diferentes autores, no decurso das suas investigações, têm vindo a aumentar o número de dimensões referidas (cfr., por exemplo as várias obras de Shavelson: Shavelson, Hubner e Stanton, 1976; Shavelson e Bolus, 1982; Byrne e Shavelson, 1986; Marsh e Shavelson, 1991). Alguns autores também referem que as dimensões vão se diversificando ao longo da idade, como por exemplo Gecas (1982) e Harter (1990).

B) AUTO-CONCEITO E MUDANÇA

Desde que se começou a falar de auto-conceito, discute-se se este é uma estrutura imóvel e estática ou se, pelo contrário, é móvel e dinâmico. Se é móvel, como pode o equilíbrio psíquico de um indivíduo estruturar-se? Como pode construir a sua identidade? Se é imóvel, como pode o indivíduo adaptar-se às constantes mudanças que vão ocorrendo?

Tal como refere González *et al.* (1992), nos anos 50, o auto-conceito foi considerado como uma estrutura passiva de concepções que reflectia os *inputs* ambientais. Porém, esta perspectiva, fortemente influenciada pelos behavioristas, tem vindo a ser posta de parte, visto diversas investigações (Webster e Sobieszek, 1974; Markus, 1977; Damon e Hart, 1982; Byrne e Shavelson, 1986, Harter, 1990) terem provado que o auto-conceito não está em constante mudança, ou seja, à mercê das circunstâncias ambientais.

Segundo Webster e Sobieszek (1974) o auto-conceito é susceptível de mudança, mas não é infinitamente flexível e maleável, nem muda constantemente. Existe uma estrutura semipermanente na configuração do auto-conceito que se mantém.

Markus e Kunda (1986) explicam que o auto-conceito está hierarquicamente organizado, havendo conteúdos mais centrais e outros mais periféricos. Enquanto que é mais difícil mudar os conteúdos centrais, os periféricos são mais susceptíveis de mudança, pois correspondem àqueles conteúdos que o indivíduo não está convicto pelo que uma experiência contraditória leva à mudança. Ou seja, a mudança das auto-concepções específicas dependem da certeza que os sujeitos tenham de tais crenças.

Markus (1977) apoiou a teoria de autoconsistência de Lecky (1945), recolhida posteriormente por Snygg e Combs (1949) e Rogers (1951)(cit. González *et al.*, 1992), que diz que os *self-esquemas* uma vez formados apresentam uma grande estabilidade. Por exemplo, um indivíduo com um *self-esquema* negativo (crenças negativas acerca de si próprio) é particularmente sensível à informação negativa. Vai assimilar esta informação e processá-la sem a distorcer, pois tende a aceitar toda a informação que é coerente com o seu esquema.

Apesar desta estabilidade, Markus e Kunda (1986) referem que o auto-conceito sofre variações conseqüentes da interação que se produz entre o *working self concept*, que diz respeito ao conjunto de elementos do auto-conceito que se tornam acessíveis em cada situação concreta, e o contexto social em que opera. As mudanças também são mais susceptíveis de ocorrerem nos *selfs possíveis* - que correspondem ao que os outros autores chamam de *eu ideal* - o que leva a uma conseqüente mudança na motivação e por sua vez no comportamento.

De um modo geral, a maioria dos autores considera que o auto-conceito é uma estrutura estável. Nomeadamente, Greenwald (1980, cit. González *et al.*, 1992) chamou *Conservadorismo Cognitivo* à disposição de preservar o auto-conceito já estabelecido, ou seja, à resistência à mudança. O indivíduo trata a informação de forma a confirmar as teorias que tem acerca de si mesmo e revê a informação já adquirida para a tornar compatível com o auto-conceito que deseja manter.

As mudanças que ocorrem no auto-conceito são essencialmente fruto da experiência e são graduadas e ordenadas (González *et al.*, 1992). Porém, alguns autores, como por exemplo os interaccionistas processuais, defendem que estas mudanças podem ser bruscas e repentinas em função do contexto social em que o indivíduo se encontre. Esta posição não tem muitos adeptos, visto o sujeito estar à mercê de constantes mudanças bruscas sociais, levando a que o auto-conceito se reduzisse a um mero conjunto de máscaras, com perda do sentido de identidade.

Assim, podemos concluir com González *et al.* (1992) que, apesar de o auto-conceito ser estável, vai mudando ao longo do desenvolvimento: os diversos auto-conceitos vão-se diferenciando; aparecem novas dimensões; certos aspectos tornam-se mais centrais e outros mais periféricos; e aumenta o grau de organização. O sujeito pode manter a sua identidade pois estas mudanças ocorrem com regularidade, lentamente e de modo ordenado.

C) AUTO-CONCEITO E IDADE

Tal como já foi referido, o auto-conceito vai sofrendo algumas mudanças ao longo da idade e vai-se tornando mais multifacetado. Uma vez que se considera o auto-conceito como uma estrutura hierárquica, semi-estável, com organizações centrais e periféricas, torna-se importante conhecer como se forma esta estrutura ao longo do desenvolvimento de um indivíduo.

Na perspectiva cognitivista, o auto-conceito é visto como uma variável cognitiva, e como tal, sofre as mesmas mudanças qualitativas e segue as mesmas leis de desenvolvimento cognitivo que qualquer outra estrutura do conhecimento. Concretamente, alguns autores (Damon e Hart, 1982; Hart e Damon, 1986; Rosenberg, 1986) relacionaram o desenvolvimento cognitivo - por exemplo os estádios de Piaget - com o desenvolvimento do auto-conceito.

Desta forma, de acordo com a abordagem cognitivista, nos primeiros meses de vida dá-se a diferenciação do *eu/não eu*. Por volta dos dois anos, a criança começa a conhecer diferentes aspectos do eu (análogo ao conceito de *me* de James). O primeiro aspecto que se desenvolve é a imagem corporal. Ao longo do desenvolvimento o auto-conceito torna-se multifacetado, diferenciado e vai-se articulando de um modo hierárquico. O auto-conceito vai-se reformulando através das diferentes etapas de desenvolvimento aumentando em grau de organização, complexidade, consistência interna e estabilidade (L'Ecuyer, 1978; González *et al.*, 1992).

A natureza das auto-representações vão desde descrições concretas de um comportamento exterior às descrições abstractas de um processo psicológico interno. Estas mudanças da natureza das descrições estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento das capacidades cognitivas desde a infância à adolescência (Harter, 1990).

Assim, durante o período pré-operacional (dos 2 aos 7 anos), a criança é capaz de descrever somente comportamentos observáveis ou características dando exemplos específicos em vez de generalidades acerca do *self*. Neste período, as auto-descrições são limitadas às

características que podem ser potencialmente observáveis pelos outros (Harter, 1990).

Quando a criança se encontra no período das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos), faz auto-descrições referentes a aspectos externos, como a aparência física e o comportamento, mas de um modo eminentemente conceptual. Por exemplo, em vez de dizer "eu tenho 10 amigos", já é capaz de dizer "eu sou popular". A emergência deste período traz consigo uma nova capacidade para classificar atributos específicos em categorias, ou seja, outro tipo de generalizações acerca do *self*. Estas categorias representam um avanço conceptual, pois organizam características observáveis em conceitos cognitivos sobre o *self*. Estes traços tornam-se progressivamente interpessoais e os atributos sociais dominam o retrato do *self* (Rosenberg, 1979; Harter, 1990).

O mesmo já não se vai passar no período das operações formais (dos 11/12 aos 15/16 anos), no qual o adolescente destaca nas suas auto-descrições aspectos do seu mundo interno, privado e invisível, como por exemplo, qualidades pessoais e valores. Emergem as descrições psicológicas internas que representam abstrações acerca do *self*, tais como crenças, desejos, emoções e motivações. O adolescente é capaz de descrever o seu *self* a partir de atributos internos que não são observáveis pelos outros (Harter, 1990).

As auto-representações em forma de abstrações são um avanço cognitivo superior. Com a emergência das operações formais, os adolescentes são capazes de integrar as características pessoais num grau de abstracção mais elevado. Estes atributos do *self*, abstractos e não observáveis, representam um constructo hipotético sobre o *self* do adolescente, e, por conseguinte, requerem mais inferências acerca das características latentes.

É interessante constatar que Harter (1986a) nas suas investigações verificou que até aos 15 anos as crianças e os adolescentes não conseguiam relacionar duas abstrações acerca de si mesmos. Só por volta desta idade começam a ser capazes de avaliar se o seu sistema de postulados acerca de si mesmos é internamente consistente ou contraditório.

Da mesma forma, já Allport (1961, cit. Burns, 1979) tinha considerado que uma pessoa não tem o auto-conceito desenvolvido pelo menos até meio da adolescência. Durante os três primeiros anos de vida a apreensão da auto-percepção do corpo, da identidade e da auto-estima começam a

aparecer. Na adolescência já se desenvolve um auto-conhecimento capaz de enfrentar os próprios problemas através da razão e do pensamento, e de desenvolver uma actividade intencional capaz de lançar propostas a longo prazo e de definir objectivos distantes.

É também graças a este grau de abstracção adquirido que o adolescente percebe os atributos do *self* de um modo mais estável. As investigações de Marsh (1989) apoiam esta ideia, pois constataram que, apesar do auto-conceito diminuir progressivamente a partir da adolescência, aumenta significativamente durante o período inicial do jovem adulto. O auto-conceito, com a idade, vai-se tornando cada vez mais consistente.

Também as investigações de Harter (1986b, cfr. Harter 1990) demonstraram que o período da adolescência média é caracterizado por algum relaxamento relativamente aos componentes contraditórios do auto-conceito.

A análise de Rosenberg (1986) relativamente à adolescência chama a atenção para o “barométrico *self*” nesta fase do desenvolvimento, visto o *self* sofrer inúmeras oscilações, devido essencialmente aos factores de socialização. O adolescente, por um lado, está excessivamente preocupado com o que os outros pensam sobre o seu *self*, e por outro, vai-se apercebendo que diversas pessoas em vários papéis têm diferentes impressões sobre o seu *self*. E é este *feed-back* contraditório que causa incerteza no *self* sobre aquilo que ele realmente é.

Broughon (1978, 1981, cit. Harter, 1990) descreve a preocupação do adolescente com o *self* real e com o *self* falso, que durante a adolescência aparece dividido. A pesquisa de Harter e Lee (1989, cit. Harter 1990) revelou que os adolescentes descrevem o seu verdadeiro e falso *self* nos diferentes papéis sociais que ocupam. Um aspecto muito interessante é que alguns adolescentes descrevem os seus falsos *selfs* em termos muito pejorativos, enquanto outros põem mais ênfase na função adaptativa que alguns falsos *selfs* têm. Desta forma protegem o *self*, permitindo-lhes experimentar diferentes formas de auto-apresentação.

Por vezes, os falsos *selfs* podem ter um desenvolvimento patológico. De acordo com a literatura clínica (cfr. Harter, 1990) os fenómenos de falsos *selfs* são relatados como resultantes do narcisismo vivenciado durante a infância. O facto da criança não se integrar num processo normal de introjecção e de identificação com os valores parentais, leva o adolescente

a alienar-se da realidade do seu próprio *self*. No entanto, estes factores patológicos do desenvolvimento de um falso *self* devem ser distinguidos do estágio do adolescente que se está a experimentar com diferentes personalidades na procura do seu próprio real *self*, ou seja, de uma identidade consolidada que lhe servirá até entrar na fase adulta.

Markus *et al.* (1986) referem-se ao conceito de “*selfs* possíveis” sugerindo a sua função motivadora e o seu papel no comportamento delinvente em particular. Markus sugere que é mais desejável haver um equilíbrio entre *selfs* positivos e negativos, do que um predomínio inquestionável dos *selfs* positivos. Pois, enquanto que os possíveis *selfs* negativos podem clarificar aquilo que é de evitar, um predomínio de *selfs* positivos pode redundar em frustrações (Markus, 1987, cit. Harter 1990).

Finalmente, no final da adolescência, emerge a capacidade para coordenar, resolver e normalizar *selfs* e atributos contraditórios (Harter e Monsour, 1992).

Alguns autores (L'Ecuyer, 1978; Damon e Hart, 1982; Harter, 1986a) têm verificado que com o desenvolvimento ocorrem mudanças no predomínio de determinadas dimensões. Ou seja, as percepções centrais e periféricas vão-se modificando.

Nomeadamente, Damon e Hart (1982) e Hart e Damon (1986) no seu modelo de desenvolvimento de auto-compreensão mostram que em cada idade, entre as dimensões referidas, há uma que surge destacada.

Deste modo, na primeira infância destaca-se o esquema do eu físico, referente a qualidades corporais e materiais; no final da infância destaca-se o eu activo, referente a actividades e capacidades em relação com os outros; no princípio da adolescência destaca-se o eu social referente às características sociais da personalidade; e no final da adolescência destaca-se o eu psicológico, referente aos processos cognitivos, emocionais e processos de pensamento acerca do eu.

L'Ecuyer (1978) desenvolveu um modelo de seis etapas de desenvolvimento do auto-conceito em termos gerais. Este autor considera que o auto-conceito se desenvolve com a idade, que é estável em intervalos de tempo mais ou menos longos, que é mais positivo em certas etapas no que outras e que reúne uma série de fenómenos, tais como a educação, estatuto sócio-económico, papéis, inteligência, raça, criatividade ou sucesso académico.

Porém, o seu modelo só avalia o auto-conceito em termos gerais, pois pensa que não é possível ter em conta todas as variáveis que influenciam o auto-conceito, tais como a cultura, o meio familiar, o meio educacional, pais, professores, meio de trabalho, sucesso académico ou profissional, saúde, etc.

A primeira etapa que L'Ecuyer (1978) refere é a da "Emergência do Eu", que vai dos zero aos dois anos. A emergência do Eu dá-se através de processos de diferenciação do *eu/não eu*. Provavelmente a partir das sensações corporais internas - tais como tensão, fome, sede - e externas, como o contacto com a mãe. Assim, as primeiras distinções entre o *eu* e o *não eu* efectuam-se ao nível da imagem corporal.

Ao mesmo tempo que a imagem corporal se estrutura, começam a emergir outras imagens ou sensações, como a de ser amado, ter valor, etc., que irão contribuir para a formação da auto-estima.

A etapa dos 2 aos 5 anos caracteriza-se pela "Confirmação do Eu". Assiste-se à elaboração das bases do auto-conceito. O sentido de identidade é construído através da possessão, da linguagem, da identificação e diferenciação face aos outros.

A auto-estima - o seu sentimento de valor pessoal - começa-se a desenvolver e é fortemente influenciada pelas reacções daqueles que o rodeiam.

A etapa dos 5 aos 10/12 anos caracteriza-se pela "Expansão do Eu". A grande variedade de novas experiências físicas, cognitivas, afectivas e sociais conduzem à estruturação progressiva do auto-conceito. Este vai-se compondo por uma série de pontos de referência que se vão alargando e abrindo para integrar todas estas novas experiências. O número de categorias que a criança utiliza para se descrever aumenta, o conteúdo dessas categorias desenvolve-se, e dão-se variações no grau de importância de certas categorias.

O auto-conceito vai-se construindo a partir de uma grande variedade de imagens do eu que se vão acumulando e hierarquizando progressivamente.

As percepções do eu em termos de capacidade e aptidões, de qualidades e de defeitos, de gostos e de interesses, de imagens sociais, de bom ou de mau, de competente ou de incompetente, vão repercutir-se sobre a auto-estima. No entanto, "ao mesmo tempo que se intensificam os processos de

individualização, os processos de identificação com personagens significativas (pais, professores, amigos) aumentam pelo menos durante um certo tempo" (L'Ecuyer, 1978, p. 148).

A etapa dos 10/12 anos aos 15/18 anos é caracterizada pela "Diferenciação do Eu". Neste período o adolescente preocupa-se por conquistar uma autonomia pessoal. Vai ser precisamente a identificação com o grupo de pares que vai reforçar a identidade do eu relativamente aos pais e aos adultos. Porém, esta diferenciação eu-pais deverá igualmente ser seguida de uma indiferenciação eu-outro.

Durante este período o auto-conceito sofre numerosas flutuações e diferenciações: quer ao nível da imagem corporal (o seu corpo sofre várias transformações), quer ao nível das percepções do eu em termos de gostos, de interesses, de aspirações, de qualidades e defeitos, de capacidades e aptidões. O adolescente esforça-se em se afirmar, em desenvolver a sua verdadeira identidade pessoal, adoptando critérios pessoais em termos de ideologias e filosofia de vida.

Os perfis hierárquicos mudam: certas percepções diminuem de importância, como as referentes ao eu somático, ao eu possessivo e às actividades; e outras aumentam, tais como as qualidades, defeitos, papel, estatuto, competência e valores. L'Ecuyer (1978), salienta que, ao contrário do que usualmente se pensa, o auto-conceito não é determinado ao longo destes vinte anos, mas continua em desenvolvimento até ao fim da vida.

Desta forma, o período dos 20 aos 60 anos é caracterizado pela "Maturidade Adulta". Ao longo da vida de um adulto existem uma série de variações que vão levar a alterações do auto-conceito, como por exemplo, a adaptação à profissão, o sentimento de competência, a adaptação ao casamento, etc. Ou seja, existem períodos de crise ao longo da evolução do adulto.

De um modo geral, até aos 40-45 anos a orientação do eu é para o exterior. Só posteriormente se vai centrando progressivamente sobre si mesmo e sobre os seus processos internos. Ao longo daquele período, a sensação de eficácia e a confiança em si vão aumentando; as relações interpessoais são mais positivas; há uma crescente consciência dos seus limites e o auto-controle aumenta.

Até mais ou menos aos 40 anos a auto-estima aumenta, começando depois a diminuir devido a uma série de factores: consciencialização da diminuição das capacidades físicas, diminuição de interesses, de relações sociais, interrogações sobre a sua competência real, o choque da reforma, a doença, etc.

Assim, o auto-conceito de pessoas com mais de 60 anos - 6ª etapa - é geralmente negativo por ser influenciado por estes factores.

Porém, a auto-estima pode ser positiva ou negativa de acordo com uma série de variáveis. Por exemplo, a auto-estima pode ser mais ou menos positiva se a pessoa idosa teve ou não uma recente experiência perturbadora, ou quando eventualmente há a perda de identidade ocupacional e social da vida activa.

Devido à reforma, a auto-estima pode sofrer fortes variações. De qualquer forma, também as pessoas de idade têm os seus mecanismos de defesa, pelo que tendem a prolongar a sua identidade através das referências à sua infância e ao seu passado.

De um modo sucinto, pode-se ver como L'Ecuyer (1978) demonstra o desenvolvimento e evolução do auto-conceito ao longo de toda a vida. O auto-conceito é uma realidade dinâmica em virtude do desenvolvimento. Os factores ambientais e o desenvolvimento cognitivo influenciam nas mudanças - quer qualitativas, quer quantitativas - que nele se produzem.

De acordo com González *et al.* (1992) os aspectos mais importantes em que muda o conteúdo do auto-conceito com a idade são:

- A diminuição da tendência a conceptualizar o auto-conceito com referência aos aspectos externos; e o aumento da tendência a conceptualizá-lo com referência aos aspectos psicológicos internos;
- O aumento da tendência a conceptualizar o auto-conceito em termos abstractos e a diminuição da tendência a conceptualizá-lo em termos concretos, externos e específicos;
- O aumento do grau de diferenciação e organização dos diferentes domínios que compõem o auto-conceito;
- A variação da centralização das diferentes dimensões.

D) AUTO-CONCEITO E SEXO

Os diversos estudos do auto-conceito desenvolvidos, de um modo geral, têm tido a preocupação de analisar as diferenças encontradas entre os rapazes e as raparigas. Porém, apesar de se encontrarem diferenças ao nível do sexo nas diversas investigações, estas diferenças nem sempre parecem ser as mesmas. ✕

A explicação, para tal facto, parece estar nas diferentes concepções dos diversos autores. Desta forma, de acordo com o seu suporte teórico vão construir ou utilizar instrumentos de avaliação diferentes, o que conseqüentemente leva a análises bastante diversificadas. ✕

Já em 1965, Smith refere diferenças significativas nos *scores* de auto-conceito, verificando que as raparigas apresentavam níveis mais elevados do que os rapazes, na faixa etária dos 8 aos 11 anos.

Porém, Marsh (1989) refere que não existem diferenças significativas, ao nível do sexo, no auto-conceito global. No entanto, encontrou diferenças entre os rapazes e as raparigas no domínios específicos do auto-conceito. Marsh *et al.* (1984a) verificou que os rapazes possuíam índices bastante elevados em relação ao auto-conceito no desempenho da leitura e as raparigas relativamente ao auto-conceito físico.

A análise de Marsh (1989) levou-o a concluir que as diferenças encontradas ao nível do sexo eram, de um modo geral, consistentes com os esteriótipos sociais e que eram relativamente estáveis desde a pré-adolescência até ao início do estado adulto.

Harter (1985, 1988) também encontrou diferenças entre os rapazes e as raparigas desde os 8 anos até aos 15, apresentando os rapazes valores mais elevados no domínio da Competência Atlético e as raparigas na Atitude Comportamental. Também verificou que os rapazes apresentavam *scores* mais elevados na Auto-Estima e na Aparência Física do que as raparigas. Quanto ao domínio das Amizades Íntimas - que só surge nas escalas dos adolescentes - as raparigas apresentam valores mais elevados do que os rapazes.

Alguns destes dados também foram confirmados numa amostra de crianças portuguesas entre os 8 e 11 anos, tais como o facto de os rapazes apresentarem valores mais elevados no domínio da competência Atlética e da Aparência Física; e as raparigas apresentarem valores mais elevados no domínio da Atitude Comportamental (Peixoto e Mata, 1993).

Uma outra análise feita ao auto-conceito é a de Baum *et al.* (1969, cit. Purkey, 1970) que refere que as raparigas apresentam um auto-conceito mais elevado do que os rapazes. Por estas razões, explica Purkey (1970), os rapazes com insucesso escolar tendem a ter um auto-conceito mais negativo do que as raparigas com insucesso escolar.

Gilliam (1982, cit. Harter, 1990) verificou que em todas as idades da adolescência as raparigas apresentavam mais componentes contraditórias do *self* e mais conflitos do que os rapazes. A análise deste autor leva-o a sugerir que a socialização da mulher envolve muito mais relações com a família e uma maior preocupação com as relações de amizade. O rapaz, por contraste, forja-se na independência e autonomia em que a lógica da sua moral e das decisões sociais têm mais importância do que a resposta afectiva aos outros.

Desta forma, torna-se mais problemático para as raparigas criar harmonia nos diferentes papéis que tem que tomar nas suas múltiplas relações. Os rapazes, por sua vez, podem mover-se com muito mais facilidade nos seus diferentes papéis e nos seus *selves*, pois estes papéis são vistos como mais independentes uns dos outros. E, como tem menos necessidade de olhar para as suas relações e para si próprio, vai conseguir integrar o seu *self* de uma forma mais harmoniosa do que a rapariga.

V. AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA

A) ALGUMAS DEFINIÇÕES DE AUTO-ESTIMA

Na sequência dos seus estudos sobre o auto-conceito, James (1902, cit. Harter, 1983) definiu auto-estima como sendo a relação entre o sucesso de um indivíduo e as suas aspirações. Desta forma, o modo como o indivíduo gosta do seu sucesso e o modo como o percebe, ou seja, o seu auto-conceito é determinado pelas suas aspirações. Logo, quanto mais se aproximar o seu sucesso das suas aspirações, maior será a auto-estima, e quanto mais se distanciar mais baixa será a auto-estima.

Posteriormente, Cooley (1902, cit. Burns, 1979) e Mead (1934, cit. González *et al.*, 1992) chamaram a atenção para a importância dos outros na construção da auto-estima. Ou seja, os “outros”, quer sejam os “outros significativos” (pais, irmãos, professores, amigos), quer seja “o outro generalizado” (sociedade), influenciam preponderantemente a construção do auto-conceito e da auto-estima.

Para Mead (1934, cit. González *et al.*, 1992) o auto-conceito é o resultado das hetero-percepções que os outros têm e manifestam de si mesmos, é um reflexo social.

Em 1951, Rogers (cit. González *et al.*, 1992) apoiando-se na concepção de James, considerou que a auto-estima estava relacionada com o grau de discrepância entre o *eu real* e o *eu ideal*. E, tal como González (1992) refere, pode-se considerar esta comparação a outros níveis: a comparação da imagem actual com a imagem ideal; a comparação da auto-imagem com os valores internalizados pela sociedade; a avaliação em relação ao êxito ou fracasso no desempenho de uma actividade; a comparação com os outros (comparação social); a comparação com o próprio rendimento passado (comparação interna), a informação obtida do *feedback* dos outros significativos; etc.

Tal como para o auto-conceito se podem considerar várias dimensões, também para a auto-estima se tem falado de diversas dimensões. No

entanto, encontramos duas dimensões que são comumente referidas: a auto-estima global e a auto-estima de eficácia/competência em diferentes áreas.

Deste modo, para Rosenberg (1965) a auto-estima global seria fruto das auto-avaliações parciais realizadas em diferentes domínios pelo sujeito, e refere-se ao nível geral de aceitação ou rejeição que uma pessoa tem em relação a si mesmo. Assim, de acordo com a importância que o sujeito dá às diferentes áreas do auto-conceito pode-se determinar a auto-estima global. Logo, duas pessoas que se descrevam da mesma maneira podem ter auto-estimas diferentes (cfr. Harter, 1987).

A auto-estima de eficácia diz respeito aos sentimentos que uma pessoa tem, derivantes da sua percepção de eficácia e competência em diferentes campos. Estes sentimentos de auto-eficácia vão influenciar a motivação e o comportamento (Bandura, 1977).

Enquanto que a auto-estima de eficácia está ligada à auto-estima interna baseada nas experiências do sujeito como agente do seu comportamento, a auto-estima global está relacionada com a auto-estima externa, que se fundamenta no valor que os outros significativos lhe dão (González *et al.*, 1992).

Esta influência dos outros na auto-estima dá-se essencialmente até aos 12 anos. Pois, tal como Harter (1987) salienta, o homem já não se procura exclusivamente no juízo do mundo, dado que tem a capacidade de olhar para si mesmo e procurar uma imagem de valor no seu próprio juízo.

B) A FORMAÇÃO DA AUTO-ESTIMA

Segundo Mead (1934, cit. Harter 1990), uma tarefa importante da infância é coordenar as opiniões colectivas dos outros num “outro generalizado”, numa dedução da opinião que influencia a representação do *self*.

Para a perspectiva desenvolvimental é importante examinar os processos cognitivos em que se baseia a capacidade de apreender a perspectiva dos outros.

Inicialmente, o egocentrismo da criança impede que ela entenda que os outros observam e avaliam o seu *self*. Só mais tarde a criança realiza que os outros estão a apreciar o seu *self*, pelo que vai começar a incorporar estas atitudes em termos de “*looking-glass self*” (Cooley, 1902, cit. Burns, 1979). Com a emergência desta perspectiva, começa a preocupação com a opinião dos outros, apesar da criança ainda não conseguir observar o seu *self* directamente. Quando a criança consegue internalizar os níveis segundo os quais o seu *self* é julgado pelos outros, surge a capacidade de auto-crítica como uma sucessão desta função de avaliação do *self* (Harter, 1990).

Deste modo, de acordo com alguns autores (Leahy, 1885; Maccoby, 1983, cit. Harter, 1990), a perícia para observar, avaliar, louvar e criticar o *self* deverá desenvolver-se através de uma série de estados que começam com o conhecimento de que os outros são observadores, avaliadores, elogiadores e críticos do seu *self*. No entanto, apesar deste conhecimento constituir um avanço no desenvolvimento cognitivo, também introduz um certo potencial de vulnerabilidade relativa às atitudes negativas dirigidas ao seu *self*.

Rosenberg (1979) sugere que, para as crianças mais pequenas, os pais são a principal fonte de *feed-back*, ao passo que com o desenvolvimento os pares tornam-se mais importantes. Porém, Harter (1990) encontrou valores que revelam que os pais continuam a ser a principal fonte de *feed-back* sobre o *self* durante a adolescência.

Harter (1990), também chamou a atenção para o facto de que quando se estuda o impacto dos pares na auto-estima global é necessário distinguir entre colegas e amigos íntimos. Concretamente, verificou que os colegas

têm um impacto mais forte na auto-estima do que os amigos íntimos. E, da mesma forma, o que se passa com as crianças e adolescentes também se passa com os jovens e adultos: o mundo do trabalho tem um maior impacto na auto-estima do que os amigos mais chegados.

Savin-Williams e Demo (1984) provaram que o nível da auto-estima aumenta gradualmente ao longo da vida e apenas ligeiramente dos 12 aos 15 anos. Estes autores concluíram que a adolescência é uma altura de crescimento estável e gradual no que respeita aos níveis de auto-estima e de estabilidade nos sentimentos próprios. Porém, nomearam empiricamente três possíveis estilos na adolescência: um estável, outro básico e outro oscilatório, e viram que para muitos adolescentes a auto-estima é uma qualidade permanente e estável da personalidade. O crescimento é gradual ao longo do tempo, com poucos casos de alterações substanciais ao nível da auto-estima.

C) ALGUNS FACTORES QUE INFLUENCIAM A AUTO-ESTIMA

Como já foi referido, existem inúmeros factores que influenciam, quer a formação da auto-estima, quer o seu desenvolvimento.

1. Valorização de diferentes domínios

Harter (1987) desenvolve um modelo analítico-cognitivo respeitante à influência das auto-avaliações em domínios altamente valorizados pelo sujeito, na auto-estima global.

Este modelo ressalta a ideia de que, mais do que os sucessos ou insucessos propriamente ditos, o que influi na auto-estima é a interpretação que o sujeito faz sobre eles. Esta interpretação é feita de acordo com o nível de aspirações do sujeito e com o seu sistema de valores.

Desta forma, o êxito percebido é a competência percebida pelo sujeito em cinco domínios específicos avaliados pela sua escala *self-perception profile for children* (Harter, 1985), que são: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física e atitude comportamental (em 1988, Harter considera mais três domínios para os adolescentes: amizades íntimas, atracção romântica e competência para o trabalho). E define as pretensões como a importância que o sujeito atribui à competência em cada um destes domínios.

Num estudo feito com crianças dos 8 aos 14 anos, Harter (1987) mostrou claramente que a auto-estima era determinada em grande parte pela medida em que as crianças se viam competentes em domínios considerados importantes. Assim, as crianças com alta auto-estima valorizavam os domínios em que eram competentes, e as de baixa auto-estima valorizavam muito os domínios em que eram incompetentes.

Nesta faixa etária, Harter (1987) verificou que a aparência física e a aceitação social têm mais importância para a criança do que a competência escolar e atlética. Tal como diz Harter, na sociedade actual, a popularidade e o atractivo físico aparecem como valores de muito

prestígio, que a criança incorpora e utiliza como marco para julgar o seu valor como pessoa.

Porém, já em 1965 Rosenberg notara a importância que a competência acadêmica tinha na auto-estima. Concretamente, especificou que as crianças por vezes percebem dos pais que o rendimento escolar é importante para o seu valor como pessoas.

2. Família

De acordo com Skaalvik (1983), parece que na nossa sociedade os pais pressionam mais os rapazes do que as raparigas para que tenham êxito escolar. Logo, é mais difícil para os rapazes desvalorizarem a importância da escola para protegerem a sua auto-estima quando obtêm rendimentos baixos. Ou seja, enquanto que os rapazes com baixo rendimento académico têm uma baixa auto-estima, pois não modificam o valor dado à escola, as raparigas, quando têm baixo rendimento escolar, baixam a importância que dão à escola, e conseqüentemente não baixam a sua auto-estima.

Segundo Skaalvik (1983), os rapazes com baixo rendimento escolar não activam mecanismos de protecção da auto-estima como as raparigas.

Tal como já foi referido, são os “outros significativos” que mais influenciam a auto-estima. Em concreto, Rosenberg (1965) mostrou que a indiferença dos pais é o principal factor de baixa auto-estima e mais prejudicial inclusive que as relações punitivas. Para o desenvolvimento de uma auto-estima positiva é essencial, segundo Rosenberg, o sentimento de se sentir importante para os pais.

Harter (1987) também afirma que durante os primeiros anos o apoio dos pais é uma determinante mais poderosa da auto-estima do que as competências em diferentes domínios. Só mais tarde é que a competência começa a ter um papel importante na formação da auto-estima. Nomeadamente, esta autora (1987) verificou que em alunos universitários a discrepância entre competência e importância é melhor preditor da auto-estima do que o apoio social dos outros significativos.

Do mesmo modo, Coopersmith (1968, cit. Fontana, 1988) no seu estudo com rapazes de 10 anos, verificou que a auto-estima se encontrava relacionada com o tipo de relações existentes com os pais.

Desta forma, os rapazes que tinham uma auto-estima elevada, vinham de famílias onde eram olhados como pessoas importantes e interessantes, e havia respeito pelas suas opiniões e pontos de vista. Os seus pais tinham mais valores e estes eram mais consistentes do que os pais dos rapazes que tinham baixa auto-estima. Os seus métodos de disciplina também eram menos irregulares. Apesar de não serem necessariamente permissivos, esta disciplina evitava os castigos corporais e apoiava-se numa relação de confiança. De um modo geral, estes pais conheciam os seus filhos - interesses, amigos, etc. - e mostravam mais afeição física. E por último, os filhos consideram os seus pais como sendo justos para com eles (justiça/honestidade é uma qualidade altamente apreciada pelas crianças de 10 anos).

Por contraste, os rapazes que tinham uma auto-estima baixa viam, muitas vezes, os seus pais como injustos. Dentro de casa a disciplina ia de extrema permissividade ao extremo rigor, o que causava nos filhos dificuldades ao nível de saberem como se comportar. Os valores eram menos importante e os pais sabiam significativamente menos acerca dos seus filhos. Finalmente, estes pais não valorizavam os seus filhos enquanto pessoas nem davam importância às suas opiniões (Coopersmith, 1968, cit. Fontana, 1988).

3. Comparação social

Porém, na pré-adolescência (10-12 anos), um outro factor começa a ter uma grande importância na formação da auto-estima: é a comparação social.

Harter (1987) refere, que apesar das crianças na idade pré-escolar terem capacidade para se compararem entre si, não são capazes de utilizar adequadamente essa informação. Só por volta dos 10/12 anos começam a usar a comparação social para fazerem juízos acerca de si mesmas.

Tal como já foi referido, nos estágios iniciais a criança não é capaz de reflectir conscientemente sobre o *self*. Até que os componentes das auto-representações não estejam dentro do repertório das crianças não pode haver uma apropriação das suas causas. A confusão entre desejo e realidade, a falta de capacidade para o pensamento lógico e o egocentrismo deste período, não favorecem a reflexão sobre o *self*. Apesar das crianças fazerem auto-avaliações, não quer dizer que seja uma

avaliação das próprias qualidades, mas sim a representação de um desejo irreflectido das qualidades desejadas (Harter, 1990).

Numa infância média a criança já está apta a fazer julgamentos sobre algumas das suas características, como as suas reacções afectivas, motivações, comportamentos, auto-estima; mas ainda tem dificuldade na percepção das suas características relativamente aos outros. De um modo geral, as crianças não fazem introspecções. Assim, a auto-estima deriva mais da apreciação das suas competências, do que do suporte social que recebe dos outros (Harter, 1990).

De qualquer forma, Veroff e Veroff (1980, cit. Renick e Harter, 1989) salientam que o ambiente escolar dá inevitavelmente valor à comparação social. O uso de métodos como graus, grupos e níveis, leva as crianças, a partir do momento em que entram na escola, a estarem sugestionadas a avaliarem-se em relação aos seus parceiros.

No período da adolescência, a auto-estima é influenciada pelo grupo de referência, ou seja, pelo grupo a que a pessoa pertence ou deseja pertencer. Cada pessoa tem os seus próprios grupos de referência e, muitas vezes, chegam a ter diferentes grupos de comparação social para julgar diferentes dimensões ou domínios do auto-conceito (González *et al.*, 1992).

Deste modo, muitas vezes de acordo com o grupo de referência escolhido, uma pessoa pode desenvolver uma baixa ou uma alta auto-estima, em função do seu nível de competência, ou seja, se este se aproxima mais, ou menos, do nível médio de competência do grupo de referência.

4. Classe social

Fontana (1988) revelou que as crianças de classes mais baixas geralmente apresentam uma auto-estima mais baixa do que as crianças de um nível sócio-económico superior. O autor não considera este facto surpreendente dado que as crianças de classes baixas são constantemente lembradas, pelas pessoas que as rodeiam, sobre a sua suposta inferioridade.

Relativamente aos indivíduos de classes médias, constatou-se que, quando apresentam uma auto-estima baixa, são capazes de aceitar suavemente a visão negativa que os outros têm deles, provavelmente por terem um grande respeito pela autoridade. O mesmo já não se verificou com os

sujeitos de classes baixas que culpabilizam à autoridade grande parte dos seus falhanços (Fontana, 1988).

Este autor também refere que, ao contrário do que se esperaria, os grupos delinquentes tendem a sofrer uma auto-estima baixa. À partida, poder-se-ia pensar que a sua dureza e o seu comportamento anti-social seriam uma tentativa para proteger a sua auto-estima. Seria uma maneira de demonstrar o seu poder para destruir coisas que a sociedade considera importante, e assim provar a todos o seu valor. Porém, como se constatou, não é desta forma que estes indivíduos conseguem proteger a sua auto-estima.

5. Sexo

De um modo geral, as raparigas têm níveis mais baixos de auto-estima que os rapazes. Fontana (1988) levanta a hipótese explicativa de que estes resultados se devem a factores culturais e ao estatuto da mulher na sociedade. Nomeadamente, este autor verificou que quando as raparigas e os rapazes se reúnem para resolver problemas, elas baixam frequentemente as suas *performances* para não ofuscar os seus parceiros. Algumas raparigas sentem-se incomodadas quando obtêm resultados superiores, pois seria como se estivessem a comportar de uma maneira inconsistente com a sua verdadeira posição na vida.

Deste modo, as raparigas tendem a conseguir resultados inferiores nos testes de auto-estima, a estabelecer ideais de vida menos altos e são mais inclinadas a subestimar as suas capacidades do que os rapazes. Inclusive, muitas vezes parecem estar mais preparadas para aceitarem o segundo lugar apesar de estarem preparadas para ser igualmente trabalhadoras e conscienciosas (Fontana, 1988).

As investigações de Coopersmith (1968, cit. Fontana, 1988) salientaram que os rapazes com 10 anos de idade, que tinham uma auto-estima elevada tinham uma visão mais positiva e realistas de si próprios e das suas capacidades. Eram confiantes, não se preocupavam excessivamente com as críticas, eram participantes, activos, expressivos e, em geral, eram bem sucedidos academicamente e socialmente.

Os rapazes com uma auto-estima média apresentavam muitas destas qualidades, mas eram mais conformistas, menos confiantes no seu valor enquanto pessoas e mais ansiosos relativamente à aceitação social.

Os rapazes com uma auto-estima baixa aparentavam uma maior tristeza e isolamento. Eram receosos, hiper-sensíveis à crítica, viam-se pior do que eram e subestimavam-se. De um modo geral, estavam a baixo da média em termos de resultados escolares e estavam preocupados a maior parte das vezes com os seus próprios problemas.

De um modo geral, uma auto-estima baixa aparece associada a uma baixa auto-confiança e à conseqüente formação de ideais artificialmente baixos. Porém, tal como Fontana (1988) refere, por vezes há tendência de se pôr a si mesmo ideais irrealisticamente elevados. O autor aponta para duas hipóteses explicativas: ou porque, desta forma, estes sujeitos vão considerar que ninguém os pode ultrapassar quando falham, ou porque têm um desejo obscuro de auto-punição.

D) AUTO-ESTIMA E EDUCAÇÃO

Como já foi referido, os pais são quem exercem mais influência na auto-estima dum criança nos seus primeiros anos de vida. Porém, quando as crianças vão para a escola tendem a interiorizar a imagem do professor. Deste modo, o professor pode ter um papel fundamental no desenvolvimento da auto-estima da criança.

Nomeadamente, tal acontece quando os professores transmitem às suas crianças - consciente e inconscientemente - que elas têm valor enquanto pessoas, que as consideram capazes de resolver as suas tarefas, ultrapassando obstáculos, e que as consideram suficientemente importantes para gastar o seu tempo ouvindo as suas opiniões e dando os seus conselhos (Fontana, 1988).

É importante que os professores proponham aos seus alunos objectivos consistentes e realistas, encorajando-os a não desanimarem com os insucessos, a terem confiança em si mesmos e a agirem de um modo independente e responsável.

Da mesma forma, um comportamento inverso por parte do professor pode levar as crianças a desenvolverem sentimentos negativos sobre si mesmas. Tal pode acontecer, por exemplo, quando um professor fica desapontado com os resultados de uma criança (ou grupo de crianças) ou quando faz comparações entre as crianças (Fontana, 1988).

Numa perspectiva funcional, um auto-conceito e uma auto-estima positivas conferem impacto e motivação no empenho da criança em comportamentos e tarefas a realizar (Harter, 1990).

As crianças com uma baixa auto-estima têm mais dificuldade em aceitar as críticas, especialmente por ainda não terem bem definido o seu auto-conceito. Um professor pode ter um papel muito importante ao encorajar a criança e ao ajudá-la a reconhecer a falta de conteúdo das suas apreciações (Fontana, 1988).

De qualquer modo, Fontana (1988) esclarece que isto não quer dizer que o professor tenha de passar o seu tempo no papel de conselheiro, mas

simplesmente que devem estar alerta para oportunidades em que possam ajudar as crianças a encarar os seus sucessos e insucessos.

Muitas vezes as crianças escondem os seus sentimentos - até mesmo de si próprias - e os professores podem ser levados a pensar que notas baixas ou críticas dirigidas a elas na aula não têm qualquer efeito na sua auto-estima ou confiança nas suas capacidades. Esta atitude da criança pode chegar a levar o professor a zangar-se e, conseqüentemente, a redobrar as suas críticas, por depreender que a criança considera que as suas opiniões ou que o seu ensino não tem qualquer valor (Fontana, 1988).

Mais uma vez, não quer dizer que o professor não deva criticar as crianças ou desafiá-las a atingirem os seus potenciais. No entanto, a atitude do professor deve ajudar a criança a proteger a sua auto-estima. E fá-lo quando: dá trabalho às crianças de acordo com as suas competências; chama a atenção para os seus sucessos, em vez de salientar os insucessos; dá trabalho pessoal na perspectiva de desenvolver as suas potencialidades; ajuda as crianças a compreenderem e a aceitarem os seus erros; escolhe cuidadosamente as palavras de crítica dirigidas ao trabalho e não à criança em si; e quando se detém com as preocupações de cada criança e com aquilo que lhe acontece, mostrando-lhe que pode contar com ele, aconteça o que acontecer (Fontana, 1988).

Um outro aspecto, é que não se trata de transmitir imagens falsas de si própria à criança, numa tentativa de lhe aumentar a sua auto-estima. Isto teria conseqüências muito negativas quando a criança desenvolvesse as suas competências de olhar objectivamente para si mesma. Interessa, sim, que a criança não se detenha demasiadamente sobre si própria e sobre as valorizações dos outros e que se aceite tal como é, apreciando as suas capacidades e potencialidades. O importante é que o professor ajude a criança a evitar a formação de uma auto-imagem negativa, pois uma vez formada é muito difícil desfazê-la (Purkey, 1970).

Fontana (1988) também refere a importância do próprio currículo no desenvolvimento de um auto-conceito e auto-estima positivos, nomeadamente, os currículos que desenvolvem áreas de auto-realização e de talentos especiais.

Um outro aspecto que influencia a auto-estima de uma criança é a própria auto-estima do professor. Segundo Fontana (1988), é necessário que o professor tenha uma atitude positiva e realista acerca de si mesmo e das suas capacidades antes de se virar para os outros, pois existe uma grande

relação entre o modo como um indivíduo se vê a si próprio e o modo como ele vê os outros. Ou seja, quando o professor se vê a si próprio de um modo positivo, com respeito, agrado e aceitação, vai ver os outros, e especificamente os alunos, de um modo positivo, com respeito, agrado e aceitação.

Esta atitude, de um modo geral, leva o professor a formular expectativas positivas relativamente aos seus alunos. E nas crianças - como em qualquer idade - as expectativas favoráveis por parte dos outros ajudam a aumentar as próprias expectativas e, conseqüentemente, a auto-estima (González *et al.*, 1992).

A atmosfera da sala de aula também pode ajudar a desenvolver nas crianças uma boa auto-estima. Deste modo, Purkey (1970) refere seis factores de particular importância que devem estar presentes no ambiente da sala de aula.

1. Desafio - expectativas académicas altas e altos graus de desafio por parte dos professores têm um efeito positivo e benéfico nos alunos. Porém, é importante que a aprendizagem requerida seja relevante para o mundo das experiências do aluno e que ele se sinta livre para poder fazer novas experiências.

2. Liberdade - é difícil que a auto-estima cresça num ambiente onde não existem possibilidades de escolha. A liberdade para tentar sem que se seja criticado ou rejeitado é essencial para uma atmosfera de aula saudável.

3. Respeito - o sentimento do professor pelo valor e dignidade do aluno é vital para a construção do seu auto-conceito. O professor deve transmitir que cada aluno individualmente é importante, tem valor e pode aprender. Deste modo, os alunos valoriza-se mais e têm mais respeito por si mesmos.

4. Acolhimento caloroso - o professor deve sentir que trabalhar com os estudantes é mais do que uma ocupação; só desta forma o aluno sentirá que o professor se preocupa com aquilo que lhe acontece.

5. Controlo - As crianças que são criadas num ambiente permissivo tendem a desenvolver uma auto-estima mais baixa, do que aquelas que são educadas numa atmosfera firme e mais exigente (Coopersmith, 1967, cit. Purkey, 1970). É importante que a educação seja claramente estabelecida e relativamente firme para que se desenvolva uma auto-estima maior. É

importante que o professor mantenha a disciplina, pois é outra forma de se dizer ao aluno que o professor se preocupa com ele e com aquilo que ele faz.

6. Sucesso - as tarefas que têm a aprovação dos outros significativos provocam um aumento da auto-avaliação e uma preferência crescente por essas actividades. Um professor sensível evidencia os talentos antes de focar os erros.

Desde o ponto de vista educativo, os pais, professores e outros agentes significativos podem contribuir para o aumento da auto-estima da criança, de acordo com a relação que estabelecem, dando apoio emocional, informação e fazendo juízos de valorização.

Nas crianças, as representações do *self* têm muitas referências externas, enquanto que nos adultos se nota muito mais a necessidade de mudanças internas (Harter, 1990).

Este aspecto deverá ser tido em conta nos processos terapêutico-educativos com crianças. Por exemplo, numa criança com uma auto-estima global baixa, a intervenção deve dirigir-se directamente aos antecedentes ou determinantes das representações do *self* da criança (Harter, 1990).

O esforço para aumentar directamente a auto-estima entusiasmado-as ou louvando-as tem pouco impacto, pois não se intervém ao nível das determinantes que antecedem as auto-percepções (Harter, 1990).

Concretamente, o modelo de intervenção de Harter (1990), torna-se bastante completo, pois tem em conta dois aspectos:

- Desenvolvimento das competências nos domínios considerados importantes;
- Suporte social ou perspectivas positivas por parte dos outros significativos.

É frequente encontrar-se numa pessoa com auto-estima baixa uma grande discrepância entre a sua competência e a importância ligada ao sucesso. Deste modo, de acordo com Harter (1990), são possíveis duas estratégias: uma é adoptar estratégias para aumentar o nível de competência da criança; outra pode ser ajudar a criança a discutir a importância dada aos domínios nos quais ela não é tão competente. Como parte desta estratégia

também pode-se ainda aumentar a importância dada aos domínios onde ela tem fortes possibilidades de ter sucesso.

Dado que a auto-estima também é fortemente dependente de um suporte social por parte dos outros significativos, também se pode intervir nesta componente.

Em certos casos, pode-se alterar uma atitude irrealista que os pais têm para com a criança. Nomeadamente, Harter (1990) dá como exemplo o de se convencer os pais que um comportamento agressivo ou excessivamente dependente por parte dos filhos pode ser uma reacção de ansiedade face à vida e não uma atitude propositada para os aborrecer.

Noutros casos, não é possível alterar as percepções que os outros significativos têm para com a criança. Uma estratégia alternativa pode ser a de dar à criança fontes diferentes de suporte nos quais ela possa ter mais atenções. Pode-se encorajar a criança a procurar o suporte dos adultos fora da família, ou a identificar-se com diferentes grupos de pares que apreciem os seus talentos.

Em suma, a auto-estima diz respeito ao valor que o sujeito dá às suas próprias descrições, ou seja, à aprovação ou desaprovação em relação ao seu auto-conceito. Por este motivo, qualquer auto-descrição é influenciada pela parte afectiva e emotiva, pelo que a maioria dos autores tende a considerar a auto-estima como uma dimensão do auto-conceito.

E) AUTO-ESTIMA E ATRIBUIÇÃO CAUSAL

Entende-se por atribuição causal a tendência espontânea, que qualquer indivíduo tem, a descobrir e a compreender as causas que explicam aquilo que lhes acontece (Weiner, 1984). Ora, o tipo de causas explicativas que o sujeito atribui ao seu sucesso vai influenciar as suas expectativas futuras e, conseqüentemente, a sua auto-estima (Fielstein, 1985, cit. Lourenço, 1988; Weiner, 1986).

Existem inúmeras causas que um sujeito pode atribuir aos seus sucessos/insucessos. Mas, de um modo geral, um indivíduo tende a atribuir essencialmente a uma das seguintes causas: capacidade, esforço, sorte ou dificuldade da tarefa.

Qualquer uma destas causas está relacionada com três dimensões: *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade.

O *locus* de causalidade é a dimensão que diz respeito ao grau com que os sujeitos acreditam que os resultados que obtêm derivam ou não de forças exteriores ao seu controlo (Rotter, 1978). Ou seja, as causas atribuídas ao sucesso ou insucesso numa tarefa podem ser de ordem interna ou externa, segundo a causa se situe dentro ou fora do sujeito. Deste modo, a capacidade e o esforço seriam de ordem interna; e a sorte e a dificuldade da tarefa seriam de ordem externa.

A segunda dimensão, a estabilidade, diz respeito ao grau com que as causas são percebidas como constantes ou não ao longo do tempo. Assim, a capacidade e a dificuldade da tarefa são consideradas como causas estáveis; e a sorte e o esforço como causas instáveis.

Finalmente, a terceira dimensão, a controlabilidade, refere-se ao grau com que um sujeito sente que aquilo que lhe acontece está ou não sob o seu controlo. O esforço, entre as quatro causas assinaladas, é a única que o sujeito sente que pode controlar.

Deste modo, o controlo interno refere-se à percepção dos acontecimentos como contingentes ao próprio comportamento; e o controlo externo à percepção dos acontecimentos como independentes do comportamento e, portanto, como fora do controlo pessoal (Lourenço, 1988).

Apesar de se considerarem normalmente estas três dimensões, Weiner (1984) reformulou esta categorização: a primeira dimensão continuou a ser a do *Locus* de causalidade; a segunda a Constância, sub-dividida em estabilidade temporal e globalidade; e a terceira, Responsabilidade, também sub-dividida em controlabilidade e intencionalidade.

Uma das novas dimensões identificadas - globalidade - surgiu por Abramson, Seligman e Teasdale (1978, cit. Weiner, 1984) chamarem a atenção para o facto de as causas diferirem no modo como o indivíduo se situa perante a generalidade das situações: “*cross-situational generality*”. Deste modo, a atribuição causal pode ser mais ou menos global. Tal como Weiner (1984) exemplifica, pode-se ter insucesso a matemática e considerar-se que se tem pouca aptidão para a matemática, sendo portanto uma situação específica; ou pode-se, face a este mesmo insucesso, considerar que se tem pouca inteligência, sendo neste caso uma situação geral.

Assim, a segunda dimensão referida - Constância -, engloba não só a consistência temporal (estabilidade temporal), mas também a consistência situacional (globalidade).

A outra nova dimensão, denominada “Intencionalidade” (Weiner, 1984), surgiu quando foi constatado que a falta de esforço e uma estratégia de trabalho pobre eram consideradas como causas internas, instáveis e controláveis (Anderson e Jennings, 1980, cit. Weiner, 1984). Esta dimensão vai assim ajudar a diferenciar a intencionalidade existente ou não numa causa. Como em muitos casos a controlabilidade e a intencionalidade variam no mesmo sentido, é frequente verificar-se a falta de independência entre o controlo e a intenção (Anderson 1983, cit. Weiner, 1984). É por esta razão que estas duas causas estão classificadas dentro da mesma categoria: Responsabilidade.

Ora, de acordo com a causalidade percebida, as consequências cognitivas e afectivas vão ser diferentes.

Nomeadamente, a estabilidade está essencialmente relacionada com a formação e a mudança de expectativas (Weiner, 1986).

Deste modo, se os sujeitos atribuem os seus resultados a causas estáveis, tais como a capacidade e a dificuldade da tarefa, esperam que estes mesmos resultados se repitam em situações posteriores que sejam

idênticas, logo não há propriamente mudanças de expectativas. O insucesso, nestas circunstâncias, dará aso a que o indivíduo aumente as suas crenças, ou seja, as suas expectativas de insucesso.

Se o sujeito atribui os seus resultados a causas instáveis, tais como o esforço ou a sorte, pode esperar que tais resultados não se repitam no futuro.

No caso de ter tido um insucesso e o padrão atribucional ser do tipo instável, o sujeito pode ter expectativas de aquele resultado poder mudar, vindo associado a este comportamento cognitivo um comportamento afectivo de esperança.

O sujeito terá um sentimento oposto, de desânimo, caso atribua o seu insucesso a causas estáveis.

Associado ao *locus* de causalidade, aparecem afectos ligados à auto-estima, como o orgulho depois de um êxito, e a pena e a vergonha depois de um fracasso.

Quando o sucesso numa tarefa é atribuído a causas internas é muito mais gratificante, gera muito mais orgulho e confiança, do que quando é atribuído a causas externas. Ao revés, se o insucesso é atribuído a causas internas, como a falta de capacidade, a auto-estima será afectada. O indivíduo sentirá muito mais vergonha do que se atribuir a causas externas, sentindo-se muito menos responsável pelos seus resultados.

Da mesma forma, em relação à dimensão Controlabilidade, vão surgir diferentes afectos consoante se atribua os resultados a factores controláveis ou a factores incontroláveis (controláveis por outros).

Face a um êxito controlável pelo próprio sujeito, este vai sentir orgulho. Mas, face a um insucesso, vai sentir vergonha, se considerar que foi o resultado da falta de capacidade; ou culpa, se considerar que foi devido à falta de esforço.

O sujeito vai sentir gratidão caso o seu sucesso seja devido a terceiros. No caso de um insucesso controlável por outros vai sentir cólera e ira.

Em situações de insucesso, a percepção da controlabilidade é fundamental para a motivação do sujeito, pois se o sujeito considera que não pode controlar os seus resultados, automaticamente se desinteressa.

Uma sequência motivacional, segundo Weiner (1986), começa com a valorização dos resultados que o sujeito interpreta como positivos ou negativos, produzindo os primeiros afectos ligados directamente ao resultado. São os afectos “dependentes do resultado - independentes da atribuição”.

Posteriormente, o sujeito interroga-se sobre as causas que determinaram tais resultados. Os antecedentes causais, como a história pessoal do sujeito, informação específica que este dispõe, o seu auto-conceito, as predisposições hedonistas, determinadas regras de causalidade, entre outros, vão influenciar de diversas maneiras a selecção de atribuições.

As propriedades das causas escolhidas suscitam determinados afectos, que neste caso são dependentes da atribuição feita e das expectativas, levando a diferentes consequências comportamentais.

De acordo com a teoria de Weiner, as investigações citadas por González (*et al.*, 1992) indicam que as diferenças individuais em atribuições estão correlacionadas com o rendimento escolar, com os afectos académicos, com o auto-conceito, com a auto-estima e com as expectativas. Aqui, a modificação dos padrões atribucionais desadaptativos é uma via útil para melhorar as percepções de competência e controle nas tarefas académicas e, portanto, para aumentar a motivação para os êxitos académicos e para aprender.

Também Marsh (*et al.*, 1984b) nas suas investigações demonstrou que a atribuição causal do sucesso/insucesso possui fortes implicações no desenvolvimento educacional do sujeito. As atribuições feitas pela criança relativamente ao seu desempenho escolar, como a capacidade, esforço e sorte, parecem estar intimamente relacionadas com o desempenho nas tarefas académicas, o auto-conceito e os comportamentos académicos.

Assim, estes autores verificaram que as crianças tinham um auto-conceito mais estável e melhores resultados escolares quando atribuíam o sucesso académico à sua capacidade e esforço; e que não atribuíam o insucesso à falta de capacidade ou à falta de esforço.

A tendência para processar a informação de modo consistente com o auto-conceito pré-existente manifesta-se no tipo de atribuições que se seleccionam para explicar os sucessos/insucessos. Por isso, pessoas com diferentes níveis de auto-estima diferem nas suas atribuições causais (Marsh, 1984).

Gecas (1982) refere que os estudos sobre as relações de auto-conceito e atribuições mostraram que pessoas de baixa auto-estima tendem a atribuir-se maior responsabilidade pelos seus insucessos do que pelos seus sucessos.

Deste modo, o mesmo autor assinala dois aspectos a distinguir relativamente à auto-estima: a tendência a aumentar a auto-estima (*self enhancement*) e a tendência a não perder ou a manter a auto-estima que já se tem (*self maintenance*).

As experiências têm mostrado que as pessoas com alta auto-estima estão mais motivadas para a aumentarem; e as pessoas com baixa auto-estima estão mais inclinadas a manterem a sua auto-estima, para confirmarem as baixas expectativas relativamente a si próprias (cfr. Gecas, 1982).

De um modo geral, as pessoas com baixa auto-estima mantêm baixas expectativas de sucesso nas áreas em que se consideram pouco competentes; utilizam estratégias de comportamento que não facilitam o sucesso - tais como falta de persistência e baixo nível de esforço, e são menos capazes de não dar importância aos domínios em que não são competentes (Harter, 1986b).

Concretamente, Chapman (1988) assinalou que crianças com dificuldades de aprendizagem, mas sem déficit de capacidade, apresentam constantes dúvidas sobre as suas capacidades, o que as leva a fracassarem de novo. Estas dúvidas vão interferir nas atribuições, nas expectativas de sucesso, na motivação e na implicação nas actividades de aprendizagem.

Marsh (1986b), no seu estudo das atribuições académicas e a existência do *self Serving effect* (tendência para aceitar a responsabilidade dos próprios sucessos mas não dos insucessos), verificou que este processo ocorria principalmente nos estudantes mais novos, com maiores capacidades, com auto-conceitos mais elevados, e naqueles que faziam mais atribuições internas do que externas.

Ao contrário de Marsh (1986b), que diz que as pessoas com baixa auto-estima parece não se preocuparem em aumentá-la e que não utilizam mecanismos de defesa, Rosenberg (1979) dá outra explicação. O facto de se manter a auto-estima baixa ou as expectativas baixas é uma maneira de proteger e de manter a própria auto-estima, pois deste modo está-se a prevenir contra os efeitos nocivos que podiam ter os possíveis fracassos, se se aumentassem as expectativas.

No entanto, os mecanismos de defesa utilizados por estes sujeitos, tais como não se enfrentarem com situações de desafio, evitarem esforçar-se, aparentarem apatia ou desinteresse, são desadaptados e a longo prazo acabam por confirmar a sua própria inadequação (González *et al.*, 1992). Harter (1990) também refere que estes comportamentos não levam a aumentar a auto-estima e, inclusive, podem desencadear processos depressivos.

PARTE

PRÁTICA

1. PROBLEMA

A nossa investigação pretendeu conhecer melhor alguns aspectos do auto-conceito, da auto-estima e da atribuição causal em crianças e adolescentes que são acompanhados num gabinete de psicologia.

Não só fomos ver o auto-conceito, mas também as percepções da criança/adolescente sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai. Ou seja, a percepção que a criança/adolescente tem sobre aquilo que julga ser o conceito que a mãe/pai tem sobre ela própria.

Quisemos ver se estas crianças/adolescentes sofriam alterações no auto-conceito e nas suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai, após um ano lectivo de apoio específico às suas dificuldades. Também fomos ver se havia alterações na atribuição causal do sucesso e do insucesso.

Com este fim, colocámos as seguintes questões:

- 1) Será que existe uma variação entre o princípio e o final de um ano lectivo, quer no auto-conceito das crianças e adolescentes, quer nas suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai?
- 2) Será que existem correlações entre as auto-percepções e as percepções da criança/adolescente sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai?
- 3) Qual das dimensões do auto-conceito estará mais correlacionada com a auto-estima?
- 4) Que tipo de mudanças haverá na atribuição causal do sucesso e do insucesso em crianças e adolescentes, após um ano de apoio específico?

2. AMOSTRA

A nossa amostra foi constituída por 28 sujeitos: 18 crianças (dos 8 aos 14 anos) -5 raparigas e 13 rapazes - e 10 adolescentes (dos 15 aos 18 anos) - 5 raparigas e 5 rapazes.

Todos os indivíduos da nossa amostra tiveram apoio num gabinete psico-pedagógico.

O tipo de apoio dado foi diferente consoante o problema específico da criança. Desta forma, os apoios variaram desde a intervenção psicológica, psico-pedagógica, reeducação da dislexia, terapia da fala, até a explicações de português, francês, inglês e matemática.

3. INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram baseados em dois pressupostos teóricos: na teoria do auto-conceito sob o ponto de vista de Susan Harter e na teoria da atribuição causal de Weiner.

Desta forma passamos a explicar resumidamente os pressupostos teóricos destas teorias, bem como os instrumentos que utilizámos e algumas modificações que fizemos.

3.1. AS ESCALAS DE SUSAN HARTER

Como já foi referido na parte teórica, existem diversas formas de conceber o auto-conceito e, conseqüentemente, distintos modos de o avaliar.

Directamente ligado ao auto-conceito, aparece a auto-estima e aqui se levanta o problema de como avaliar estas duas estruturas tão interpenetradas uma na outra.

Foi por considerarmos a auto-estima global como uma medida independente do auto-conceito, e por considerarmos que este último deve ser analisado sob o ponto de vista das competências percebidas em domínio diferentes, que optamos pela Escala de Susan Harter. Desta forma, teremos uma imagem mais rica e diferenciada do que aquela que nos é dado por instrumentos que fornecem um só *score* de auto-conceito.

Susan Harter (1990) tem diversas escalas de acordo com a população que pretende estudar: por um lado, as suas escalas têm uma preocupação desenvolvimentalistas - sendo específica para cada nível etário; por outro, têm em conta alguns problemas específicos, como os de atraso no desenvolvimento mental ou os de problemas de aprendizagem.

A opção de termos escolhido a escala de Susan Harter referente à população comum para a nossa amostra específica (crianças e adolescentes que têm apoio num gabinete psicológico e psico-pedagógico) deve-se ao facto de pretender ter um ponto de referência comum que nos permitisse comparar com idoneidade os vários sujeitos em estudo. Este foi o motivo pelo qual preferimos não empregar escalas diferentes para sujeitos com problemas de aprendizagem - que necessitariam de um maior número de sub-escalas -, e para crianças com atraso no desenvolvimento mental - que necessitariam de um menor número de sub-escalas.

Desta forma, utilizámos seis questionários: dois da Susan Harter e quatro adaptados com base nos dois primeiros.

- Para avaliar o auto-conceito utilizámos:
 - 1) questionário da Susan Harter (1985) - "What I'm like?" traduzido e adaptado para o português, para as crianças dos 8 aos 14 anos (ver anexo 1).
 - 2) questionário da Susan Harter (1988) - "What I'm like?" traduzido e adaptado para o português, para adolescentes (ver anexo 2).
- Para avaliar a percepção da criança/adolescente sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai/mãe, utilizámos:
 - 3) adaptação do questionário da Susan Harter "What I'm like?" para "Como é que a minha mãe acha que eu sou?", em crianças dos 8 aos 14 anos (ver anexo 3) .
 - 4) adaptação do questionário da Susan Harter "What I'm like?" para "Como é que a minha mãe acha que eu sou?", em adolescentes (ver anexo 4).
 - 5) adaptação do questionário da Susan Harter "What I'm like?" para "Como é que o meu pai acha que eu sou?", em crianças dos 8 aos 14 anos (ver anexo 5).
 - 6) adaptação do questionário da Susan Harter "What I'm like?" para "Como é que o meu pai acha que eu sou?", em adolescentes (ver anexo 6).

Consoante o questionário se dirige a crianças ou a adolescentes, tem 6 ou 9 domínios, respectivamente.

- Para o auto-conceito da criança, os conteúdos de cada domínio são os seguintes:
 1. Competência escolar - Todos os itens estão relacionados com a escola e tentam mostrar a forma como a criança se percepçiona quanto à sua *performance* escolar.
 2. Aceitação social - Avalia o grau de aceitação que a criança pensa ter pelos colegas e a sua popularidade.

3. Competência atlética - Itens referentes a jogos ao ar livre e a desportos.

4. Aparência física - Avalia o grau de satisfação da criança com o seu aspecto exterior, tamanho, peso, etc.

5. Atitude comportamental - Pretende analisar como é que a criança se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas certas, se age de acordo com o que esperam dela, se evita problemas, etc.

6. Auto-estima global - Tem por objectivo analisar se a criança gosta dela ou não enquanto pessoa, e se é feliz. Constitui um julgamento global do seu valor enquanto pessoa e não um domínio específico de competência (Harter, 1985).

- para o auto-conceito dos adolescentes, os conteúdos de cada domínio são os seguintes:

1. Competência escolar - Pretende analisar como é que o adolescente se vê relativamente às suas competências e capacidades escolares.

2. Aceitação social - Avalia o grau de aceitação que o adolescente pensa ter pelos colegas e a sua popularidade.

3. Competência atlética - Pretende analisar a percepção que o adolescente tem relativamente à sua competência em desportos e actividades atléticas.

4. Aparência física - Avalia o grau de satisfação do adolescente com o seu aspecto exterior, se gosta do seu corpo, se acha que tem boa aparência.

5. Competência para o trabalho - Procura analisar a forma como o adolescente se sente relativamente às suas competências para trabalhar; se está preparado para trabalhos em *part-time*; e, caso esteja empregado, se sente que desempenha bem essa tarefa.

6. Atração romântica - Pretende-se saber se o adolescente acha que se sente atraído de forma romântica pelas pessoas por quem se interessa, se sai com as pessoas que deseja, e se pensa que essas pessoas são divertidas e interessantes.

7. Atitude comportamental - Analisa o modo como o adolescente se sente em relação à forma como age, se faz as coisas certas, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc.

8. Amizades íntimas - Procura analisar as competências do adolescente para fazer amigos íntimos, ou seja, aqueles com quem pode partilhar, por exemplo, pensamentos pessoais e segredos.

9. Auto-estima global - Tem por objectivo analisar se o adolescente gosta de si enquanto pessoa e se é feliz. Constitui um julgamento global do seu valor enquanto pessoa e não um domínio específico de competência (Harter 1988).

Quanto ao formato, cotação e estrutura, os seis questionários são idênticos.

No que diz respeito ao formato, o questionário permite quatro opções alternativas. Primeiro é pedido à criança/adolescente para decidir qual é a criança/adolescente mais parecida com ela, e em seguida se é "mais ou menos" ou "exactamente" como ela.

A cotação dos diferentes itens vai de 1 a 4, indicando o *score* 1 uma baixa competência percebida e um *score* de 4 uma alta competência percebida. Assim os *scores* para os itens com a resposta mais adequada no lado esquerdo são 4, 3, 2, 1 (da esquerda para a direita), enquanto que para os que têm a descrição mais adequada do lado direito será 1, 2, 3, 4 (da esquerda para a direita). Existe uma folha de cotação onde os *scores* dos protocolos das crianças são registados e onde os diferentes itens da mesma sub-escala estão agrupados, de modo a facilitar o cálculo da média para cada sub-escala. Obtêm-se assim seis totais para as diferentes sub-escalas que definem o perfil da criança (ver grelha de cotação - anexo 7).

Quanto à estrutura, apesar de idêntica, difere um pouco consoante se dirige às crianças ou aos adolescentes.

Na escala das crianças, cada uma das seis sub-escalas contém 6 itens, o que constitui um total de 36 itens. Em cada sub-escala 3 dos itens estão escritos de modo a que a primeira parte da afirmação reflecta alta competência e os outros 3 de modo que a primeira parte da afirmação reflecta baixa. Os itens das diferentes sub-escalas vão sendo alternados seguindo a seguinte ordem:

1. Competência escolar, 2. Aceitação social, 3. Competência atlética, 4. Aparência física, 5. Atitude comportamental, 6. Auto-estima global.

Na escala dos adolescentes, cada uma das nove sub-escalas contém 5 itens, constituindo um total de 45 itens. Em cada sub-escala, 2 ou 3 dos itens estão escritos de modo a que a primeira parte da afirmação reflita alta competência e os outros 3 ou 2 itens de forma que a primeira parte da afirmação reflita baixa competência. Os primeiros 9 itens da escala estão apresentados da seguinte forma (continuando depois a repetir-se na mesma ordem):

1. Competência escolar, 2. Aceitação social, 3. Competência atlética, 4. Aparência física, 5. Competência para o trabalho, 6. Atracção romântica, 7. Atitude comportamental, 8. Amizades íntimas, 9. Auto-estima global.

A cotação é feita de modo idêntico à das crianças. A partir dos cinco totais obtidos para as diferentes sub-escalas defini-se o perfil do adolescente (ver grelha de cotação anexo 8).

3.2. A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO CAUSAL DE WEINER

A teoria da atribuição causal de Weiner (1984, 1986) tem como principal objectivo averiguar as justificações que os indivíduos dão dos seus resultados, quer positivos quer negativos.

De acordo com diversos autores (Gecas, 1982, Marsh, 1984, Harter, 1986, Weiner, 1986, Gonzalez, 1992), o tipo de atribuições feitas parece estar fortemente relacionado com o auto-conceito e com a auto-estima.

Entre as causas referidas por diferentes indivíduos para explicarem o sucesso e o insucesso nas actividades académicas estão: o esforço, a capacidade, a sorte e a dificuldade na tarefa. De qualquer modo, muitos outros tipos de causas podem surgir.

Foi por esta razão que optámos por fazer entrevistas semi-abertas para que o indivíduo não se limitasse a responder às perguntas formuladas, mas pudesse desenvolver um pouco mais as suas ideias. Por vezes, perguntas muito rígidas levam a respostas estereotipadas, onde o indivíduo responde aquilo que acha que deveria ser, ou o que pensa que o entrevistador pretende ouvir, em vez da sua própria opinião.

Uma outra razão que nos levou a optar pela entrevista, foi o facto de termos analisado diversos questionários relativos à atribuição causal e verificarmos que, quando o tipo de causas são apresentadas à partida, facilitam-se as respostas dos indivíduos, mas condicionam-se as repostas às causas apresentadas pelo investigador.

Desta forma, para avaliar a atribuição causal do insucesso e do sucesso fizemos entrevistas semi-abertas onde essencialmente se fizeram 6 questões:

- " - Qual é que achas que foi a razão para quando tiras uma boa nota?
- E para quando tiras uma má nota?
- Qual é a disciplina em que tiveste pior nota?
- Porquê?
- Qual é a disciplina em que tiraste melhor nota?
- Porquê?"

4. PROCEDIMENTO

A nossa investigação decorreu em dois momentos: início do ano lectivo 93/94 e final do ano lectivo 93/94.

Na primeira etapa aplicámos os três questionários já referidos do auto-conceito e fizemos a entrevista sobre a atribuição causal para o sucesso e para o insucesso.

Quer as entrevistas quer os questionários foram sempre aplicados individualmente, e em relação a estes últimos foram sempre esclarecidas as dúvidas suscitadas.

Os três questionários foram aplicados com o intervalo de uma semana cada um.

No final desta primeira etapa comunicámos os resultados a todos os técnicos do gabinete que trabalhavam com as crianças e adolescentes.

A segunda etapa decorreu no final do ano lectivo e a metodologia foi idêntica à aplicada na primeira etapa.

Os dados obtidos pelos questionários (ver anexo 9) foram analisados pelo método previsto pela autora (Harter, 1985, 1988): cada sub-escala foi analisada individualmente através dos níveis de frequência e das médias.

Assim, um *score* 1 reflecte que um indivíduo se percebe com uma competência muito baixa. Um *score* 2 reflecte uma baixa competência percebida. Um *score* 3 reflecte que o indivíduo se descreve de um modo positivo (alto). E, finalmente, um *score* 4 diz-nos que o indivíduo se percebe de um modo muito positivo (muito alto). Os gráficos posteriormente apresentados são baseados nesta classificação.

As entrevistas relativas à atribuição causal foram gravadas e tratadas através do método de análise do conteúdo. As categorias não estavam determinadas inicialmente. Foram-se abrindo à medida que surgiam novos conteúdos. Os resultados obtidos podem ser vistos no anexo 10.

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas e nos questionários recorreremos aos seguintes testes estatísticos: t-teste, análise de correlações, análise das médias e das frequências.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir dos dados obtidos das escalas de auto-conceito (ver anexo 11) e das entrevistas da atribuição causal (ver anexo 12), dividimos a nossa análise dos dados em quatro partes:

1) Comparámos o auto-conceito da criança/adolescente no princípio e no final do ano. Fizemos o mesmo para a percepção da criança/adolescente sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai. O teste estatístico utilizado foi o t-teste, a um nível de significância de 0.05¹

2) Fomos ver as diferenças que existiam entre o auto-conceito da criança/adolescente e a sua percepção sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai, ou seja, o conceito que a criança pensa que a mãe/pai têm dela, em dois momentos: no início do ano e no final do ano. Para isso, o teste estatístico utilizado foi a análise de correlações a um nível de significância de 0.05².

3) Vimos em cada auto-conceito a relação da sub-escala da auto-estima com as outras sub-escalas, através de uma análise de correlações a um nível de significância de 0.05. Fizemos o mesmo para percepção da criança/adolescente sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai.

4) E, finalmente, averiguámos se havia mudanças na atribuição causal do sucesso e do insucesso, no início e no final do ano. A análise estatística foi feita com base no nível de frequência.

Para as três primeiras partes foram feitas duas análises: uma para o grupo de crianças dos 8 aos 14 anos, e outra para o grupo dos adolescentes dos 15 aos 18 anos, visto os testes do auto-conceito terem escalas diferentes.

¹ Para uma maior validade dividimos este valor pelo número de sub-escalas: no primeiro grupo de crianças, dos 8 aos 14 anos, dividimos 0,05 por 6, passando também a ser considerado o nível de significância 0.0083; e no segundo grupo de adolescentes, dos 15 aos 18 anos, dividimos 0.05 por 9, passando a ser também considerado o nível de significância 0.0055.

² Idem.

5.1. COMPARAÇÃO ENTRE O PRINCÍPIO E O FINAL DO ANO DO AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE E DAS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE E DO PAI

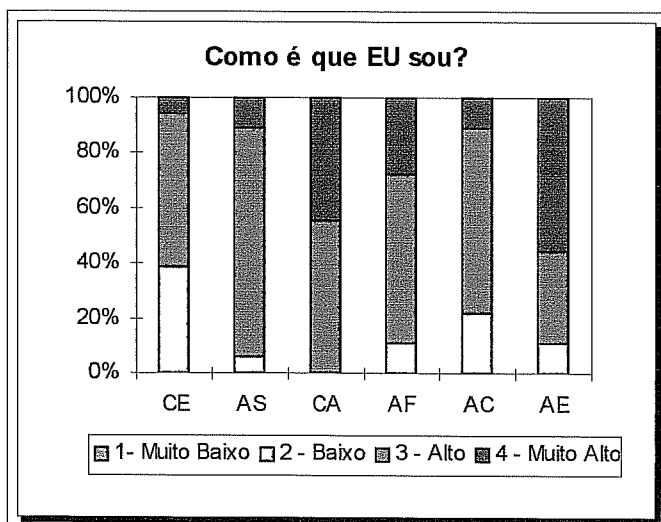
A partir do t-teste, comparámos cada sub-escala do auto-conceito do princípio com o final do ano, para ver se havia diferenças significativas.

Deste modo, comparámos o auto-conceito da criança/adolescente no princípio e no final do ano; as percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe; e o mesmo por parte do pai.

5.1.1. DIFERENÇAS NO AUTO-CONCEITO ENTRE O PRINCÍPIO E O FINAL DO ANO

A) NAS CRIANÇAS

No gráfico 1 podemos observar os valores obtidos no início do ano pelas crianças dos 8 aos 14 anos, nas diferentes sub-escalas do auto-conceito.



⇒ Gráfico 1 - Avaliação do auto-conceito das crianças, no início do ano.

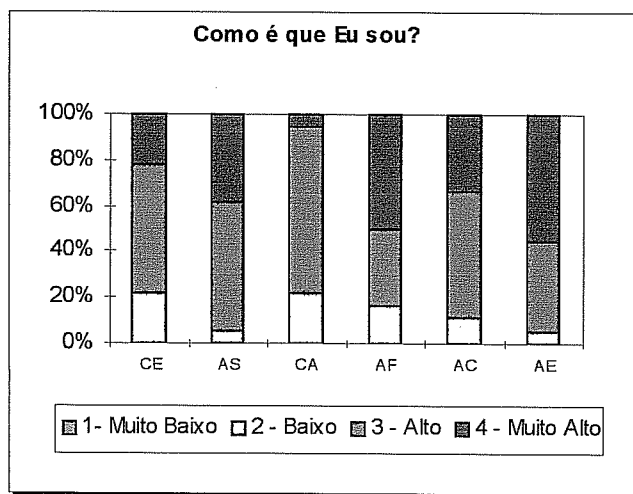
As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:

- 1 - a uma muito baixa competência percebida;
 - 2 - a uma baixa competência percebida;
 - 3 - a uma alta competência percebida;
 - 4 - a uma muito alta competência percebida;
- Os resultados são apresentados em % da amostra total.

Desta forma, verificamos o seguinte:

- Mais de metade dos sujeitos tem um auto-conceito alto nas sub-escalas - Competência Escolar (56%), Aceitação Social (83%), Competência Atlética (56%), Aparência Física (61%) e Atitude Comportamental (67%).
- Na sub-escala da Auto-Estima a maioria dos sujeitos tem resultados muito altos (56%).
- Nenhum sujeito obteve um valor do auto-conceito muito baixo;

No gráfico 2 podemos observar os valores obtidos no final do ano pelas crianças dos 8 aos 14 anos, nas diferentes sub-escalas do auto-conceito.



⇒ Gráfico 2 - Avaliação do auto-conceito das crianças, no final do ano.

As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:
1 - a uma muito baixa competência percebida;
2 - a uma baixa competência percebida;
3 - a uma alta competência percebida;
4 - a uma muito alta competência percebida;
Os resultados são apresentados em % da amostra total.

Desta forma, verificamos que:

- Agora encontramos quatro sub-escalas com mais de metade dos sujeitos com um auto-conceito alto: Competência Escolar (56%), Aceitação Social (56%), Competência Atlética (72%), e Atitude Comportamental (56%).

- Neste segundo momento, já não é só a auto-estima que tem mais de metade dos sujeitos com resultados muito elevados (novamente 56%), mas também a sub-escala da Aparência Física (50%).
- Novamente nenhum sujeito obteve um valor do auto-conceito muito baixo;

Analisando estatisticamente (Quadro I) estas mudanças verificamos que quatro sub-escalas - Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, e Atitude Comportamental - aumentaram o seu valor médio, sendo a mais significativa a sub-escala da Competência Atlética.

Quadro I - Diferença das médias entre o início e final do ano no auto-conceito das crianças

	Comp. Escolar		Aceitação Social		Comp. Atlética		Aparênc. Física		Atitude comport.		Auto Estima	
	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano
Média	2.56	2.80	2.93	3.18	2.35	2.68	3.12	3.31	2.85	3.12	3.26	3.42
Diferença das médias	0.23*		0.25**		0.32***		0.19 ^{n.s.}		0.27**		0.16 ^{n.s.}	

*** Significativo a 0.008

** Significativo a 0.01

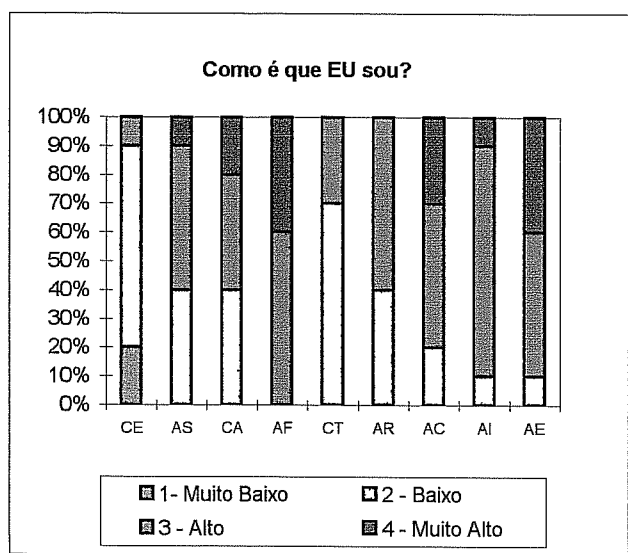
* Significativo a 0.05

^{n.s.} Não Significativo

É interessante verificar que as sub-escalas da Aparência Física e Auto-Estima, que não apresentam uma mudança significativa, são as que têm um valor médio inicial mais elevado.

B) NOS ADOLESCENTES

No gráfico 3 podemos observar os valores obtidos no início do ano pelos adolescentes dos 15 aos 18 anos, nas diferentes sub-escalas do auto-conceito.



⇒ Gráfico 3 - Avaliação do auto-conceito dos adolescentes, no início do ano.

As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; CT - Competência para o Trabalho; AR - Atracção Romântica; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AI - Amizades Íntimas; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:

1 - a uma muito baixa competência percebida;

2 - a uma baixa competência percebida;

3 - a uma alta competência percebida;

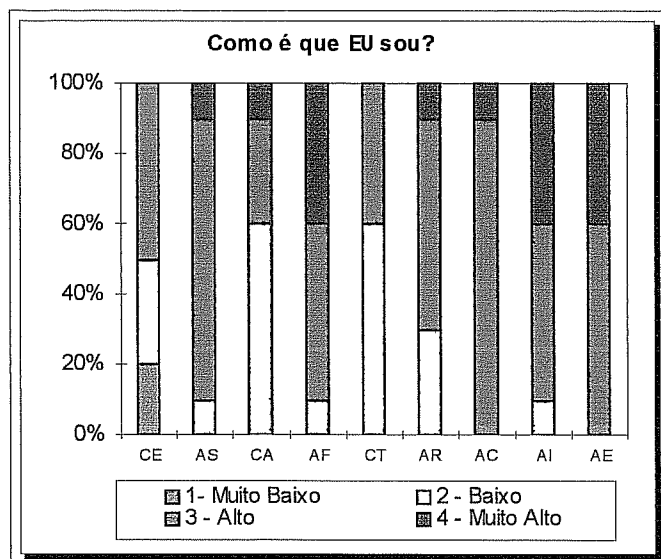
4 - a uma muito alta competência percebida;

Os resultados são apresentados em % da amostra total

Desta forma, verificamos o seguinte:

- Mais de metade dos sujeitos tem um auto-conceito baixo nas sub-escalas: Competência Escolar (70%), Competência para o Trabalho (70%).
- As restantes sub-escalas, com excepção da Competência Atlética onde metade dos sujeitos obteve um auto-conceito baixo e outra metade um auto-conceito alto, obtiveram mais de metade dos sujeitos com um auto-conceito alto: Aceitação Social (50%), Aparência Física (60%), Atracção Romântica (60%), Atitude Comportamental (50%), Amigos Íntimos (80%) e Auto-Estima (50%).
- Relativamente à sub-escala da Aparência Física todos os sujeitos demonstraram ter uma boa percepção de si próprios, obtendo resultados altos (60%) e muito altos (40%).

- 20% dos sujeitos obtiveram um auto-conceito muito baixo na sub-escala Competência Escolar.
- Não há nenhuma sub-escala que tenha mais de metade de sujeitos com um auto-conceito muito alto.



⇒ **Gráfico 4 - Avaliação do auto-conceito dos adolescentes, no final do ano.**

As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlético; CT - Competência para o Trabalho; AR - Atracção Romântica; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AI - Amizades Íntimas; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:

1 - a uma muito baixa competência percebida;

2 - a uma baixa competência percebida;

3 - a uma alta competência percebida;

4 - a uma muito alta competência percebida;

Os resultados são apresentados em % da amostra total

No gráfico 4 podemos observar os valores obtidos no final do ano pelos adolescentes dos 15 aos 18 anos, nas diferentes sub-escalas do auto-conceito.

Desta forma, verificamos:

- Mais de metade dos sujeitos tem um auto-conceito alto nas sub-escalas: Competência escolar (50%), Aceitação Social (80%), Aparência Física (50%), Atracção Romântica (60%), Atitude Comportamental (90%), Amizades Íntimas (50%) e Auto-Estima (60%).
- Mais de metade têm um auto-conceito baixo nas sub-escalas Competência Atlético (60%) e Competência para o Trabalho (60%).
- Novamente 20% de sujeitos têm um auto-conceito escolar muito baixo.

- Tal como no início do ano, não há nenhuma sub-escala que tenha mais de 50% de sujeitos com um auto-conceito muito alto. E, do mesmo modo, nenhum sujeito obteve um auto-conceito muito alto nas sub-escalas Competência Escolar e Competência para o Trabalho.

A nível estatístico só se verificou uma mudança significativa na sub-escala da Competência Escolar entre o início e o final do ano nas diferentes sub-escalas do auto-conceito dos adolescentes (ver Quadro II).

Quadro II - Diferença das médias entre o início e final do ano no auto-conceito dos adolescentes

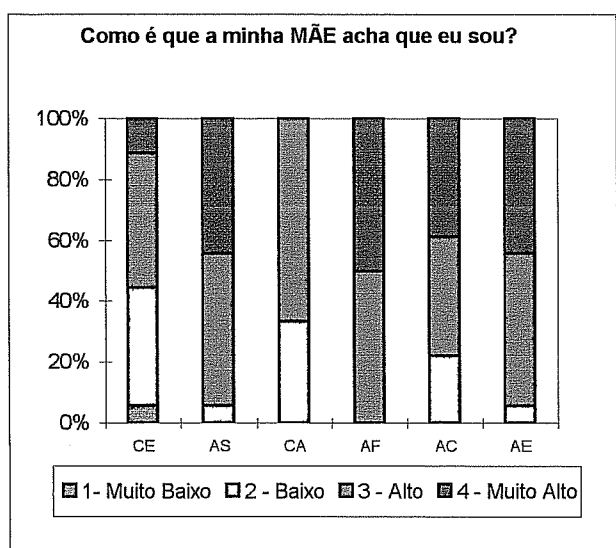
	Compet. Escolar		Aceitação Social		Compet. Atlética		Aparência Física		Compet. Trabalho		Atracção Romântica		Atitude Comport.		Amizades Íntimas		Auto Estima	
	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano
Média	1.96	2.36	2.86	2.94	2.74	2.54	3.4	3.32	2.36	2.5	2.7	2.74	3.04	3.1	3.12	3.3	3.4	3.46
Diferença da Média	0.4*		0.08 n.s.		-0.2 n.s.		-0.08 n.s.		0.14 n.s.		0.04 n.s.		0.06 n.s.		0.18 n.s.		0.06 n.s.	

* Significativo a 0.05

5.1.2. COMPARAÇÃO ENTRE O PRINCÍPIO E O FINAL DO ANO DAS AUTO-PERCEPÇÕES DA CRIANÇA/ADOLESCENTE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE

A) NAS CRIANÇAS

No gráfico 5 podemos observar os valores obtidos no início do ano pelas crianças, nas diferentes sub-escalas do auto-conceito referentes à sua percepção sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe.



⇒ Gráfico 5 - Avaliação da percepção das crianças sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, no início do ano.

As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:

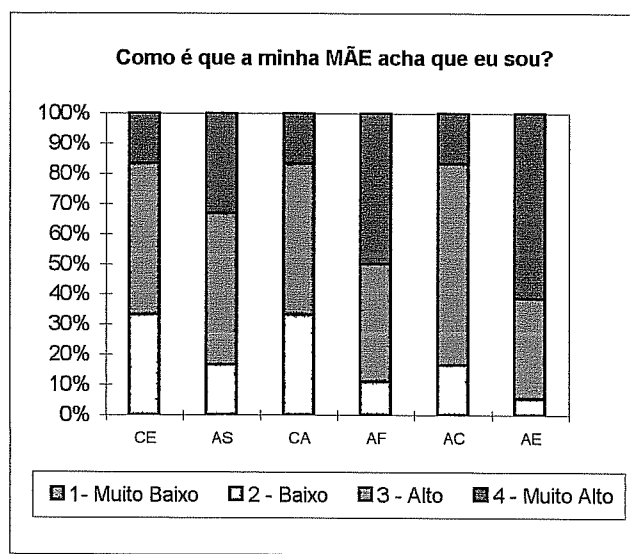
- 1 - a uma muito baixa competência percebida;
 - 2 - a uma baixa competência percebida;
 - 3 - a uma alta competência percebida;
 - 4 - a uma muito alta competência percebida;
- Os resultados são apresentados em % da amostra total.

Desta forma, verificamos o seguinte:

- Mais de metade dos sujeitos tem um auto-conceito alto nas sub-escalas - Aceitação Social (50%), Competência Atlética (67%), Aparência Física (50%) e Auto-Estima (50%).
- Só na sub-escala da Aparência Física é que há mais de metade das crianças com um auto-conceito muito alto (50%). Relativamente a esta sub-escala nenhuma criança teve um auto-conceito baixo ou muito baixo.
- Em relação à Auto-Estima só 6% das crianças é que tiveram resultados baixos, as restantes tiveram altos (50%) e muito altos (44%).

- 6% dos sujeitos obtiveram um auto-conceito muito baixo na sub-escala Competência Escolar.

No gráfico 6 podemos observar os valores obtidos no final do ano pelas crianças, nas diferentes sub-escalas referentes à sua percepção sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe.



⇒ Gráfico 6 - Avaliação da percepção das crianças sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, no final do ano.

As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:

1 - a uma muito baixa competência percebida;
 2 - a uma baixa competência percebida;
 3 - a uma alta competência percebida;
 4 - a uma muito alta competência percebida;
 Os resultados são apresentados em % da amostra total.

Assim, verificamos que:

- Mais de metade dos sujeitos tem um auto-conceito alto nas sub-escalas: Competência Escolar (50%), Aceitação Social (50%), Atitude Comportamental (67%).
- Novamente, em relação à Auto-Estima só 6% das crianças é que obtiveram resultados baixos, as restantes tiveram altos (33%) e muito altos (61%).
- As crianças na sub-escala da Aparência Física já não obtiveram valores tão elevados como no início do ano: baixo (11%), alto (39%) e muito alto (50%).
- Nenhum sujeito obteve um valor do auto-conceito muito baixo.

Analisando estatisticamente as sub-escalas do início e do final do ano das percepções que a criança tem sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, verificamos mudanças significativas nas sub-escalas Competência Escolar - que aumenta - e Aparência Física - que diminui (ver Quadro III).

Quadro III - Diferença das médias entre o início e final da percepção das crianças sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe

	Comp. Escolar		Aceitação Social		Comp. Atlética		Aparênc. Física		Atitude comport.		Auto Estima	
	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano
Média	2.60	2.83	3.19	3.14	2.54	2.73	3.44	3.25	3.15	3.01	3.31	3.42
Diferença das médias	0.23*		-0.06 ^{n.s.}		0.19 ^{n.s.}		-0.19**		-0.14 ^{n.s.}		0.10 ^{n.s.}	

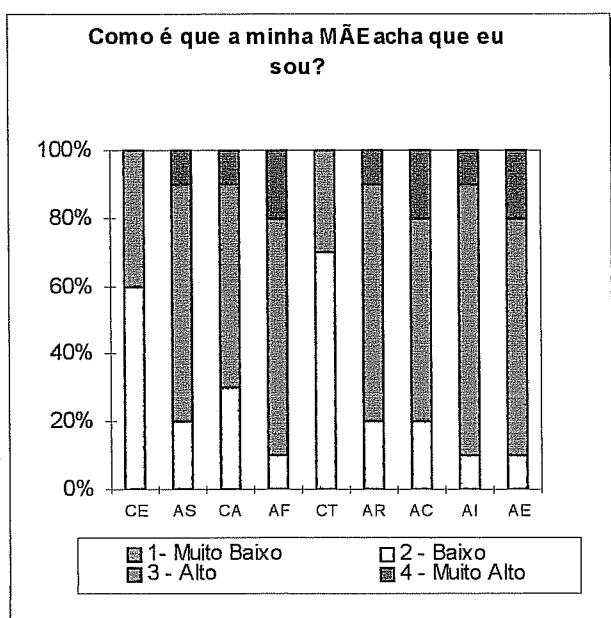
** Significativo a 0.01

* Significativo a 0.05

^{n.s.} Não Significativo

B) NOS ADOLESCENTES

No gráfico 7 podemos observar os valores obtidos no início do ano pelos adolescentes, nas diferentes sub-escalas referentes à sua percepção sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe.



⇒ **Gráfico 7 - Avaliação da percepção dos adolescentes sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, no início do ano.**

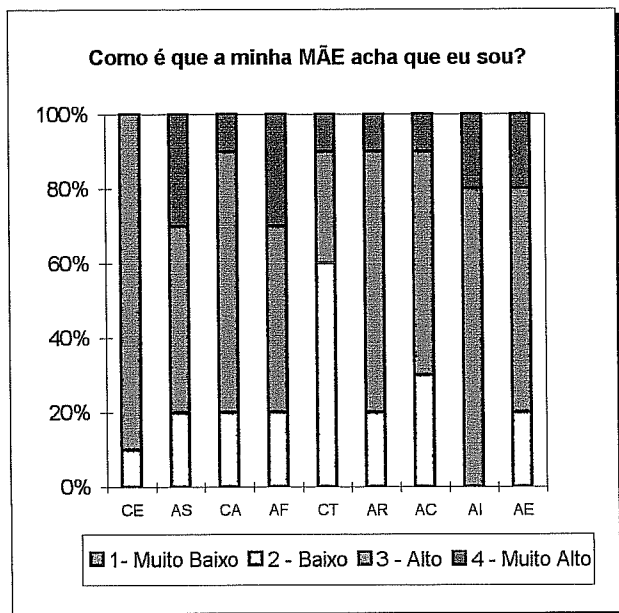
As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; CT - Competência para o Trabalho; AR - Atracção Romântica; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AI - Amizades Íntimas; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:

- 1 - a uma muito baixa competência percebida;
- 2 - a uma baixa competência percebida;
- 3 - a uma alta competência percebida;
- 4 - a uma muito alta competência percebida. Os resultados são apresentados em % da amostra total

Deste modo, verificamos o seguinte:

- Mais de metade dos adolescentes tem um auto-conceito alto nas sub-escalas: Aceitação Social (70%), Competência Atlética (60%), Aparência Física (70%), Atracção Romântica (70%), Atitude Comportamental (60%), Amizades Íntimas (80%) e Auto-Estima (70%).
- Nas sub-escalas Competência escolar e Competência para o trabalho mais de metade dos sujeitos têm um auto-conceito baixo (60% e 70% respectivamente). Porém, nenhum adolescente obteve um auto-conceito muito baixo ou muito alto.
- Nenhum sujeito obteve um valor do auto-conceito muito baixo.

No gráfico 8 podemos observar os valores obtidos no final do ano pelos adolescentes, nas diferentes sub-escalas referentes à sua percepção sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe.



⇒ Gráfico 8 - Avaliação da percepção dos adolescentes sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, no final do ano.

As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; CT - Competência para o Trabalho; AR - Atracção Romântica; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AI - Amizades Íntimas; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:

- 1 - a uma muito baixa competência percebida;
- 2 - a uma baixa competência percebida;
- 3 - a uma alta competência percebida;
- 4 - a uma muito alta competência percebida. Os resultados são apresentados em % da amostra total

Desta forma, verificamos:

- À exceção da sub-escala Competência para o trabalho, em todas as outras mais de 50% dos adolescentes tem um auto-conceito alto: Competência Escolar (90%), Aceitação Social (50%), Competência Atlética (70%), Aparência Física (50%), Atracção Romântica (70%), Atitude Comportamental (60%), Amizades Íntimas (80%) e Auto-Estima (60%).
- Na sub-escala Competência para o Trabalho 60% dos adolescentes obtiveram um auto-conceito baixo
- Na sub-escala Competência Escolar nenhum adolescente teve um auto-conceito muito alto ou muito baixo: 90% obtiveram um auto-conceito alto e 10% baixo.
- Nenhum sujeito obteve um valor do auto-conceito muito baixo.

As alterações verificadas entre o início e o final do ano nas percepções que o adolescente tem sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, foram significativas estatisticamente em duas sub-escalas: Competência Escolar e Amizades Íntimas (ver Quadro IV)

Quadro IV - Diferença das médias entre o início e final da percepção dos adolescentes sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe

	Compet. Escolar		Aceitação Social		Compet. Atlético		Aparência Física		Compet. Trabalho		Atracção Romântica		Atitude Comport.		Amizades Íntimas		Auto Estima	
	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano
Média	2.36	2.82	2.88	3.02	2.78	2.78	3.02	3.06	2.4	2.6	2.88	2.96	2.92	2.86	2.98	3.34	3.2	3.08
Diferença da Média	0.46 ^{***}		0.14 ^{n.s.}		0 ^{n.s.}		0.04 ^{n.s.}		0.2 ^{n.s.}		0.08 ^{n.s.}		-0.06 ^{n.s.}		0.36 ^{**}		-0.12 ^{n.s.}	

*** Significativo a 0.0055

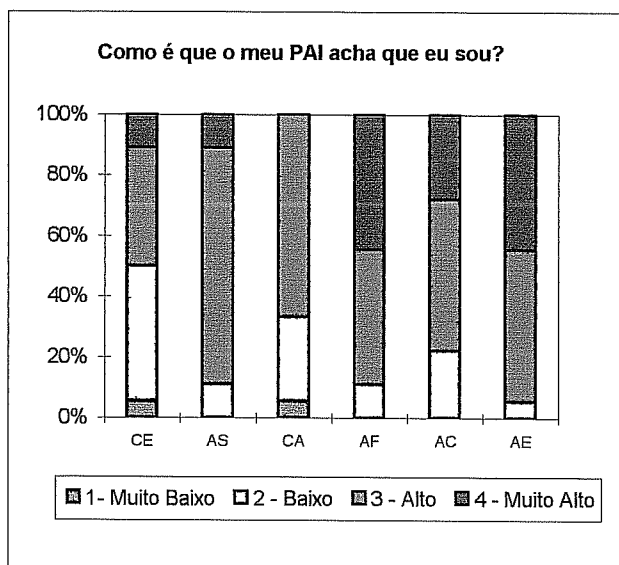
n.s. Não significativo

** Significativo a 0.01

5.1.3. COMPARAÇÃO ENTRE O PRINCÍPIO E O FINAL DO ANO DAS AUTO-PERCEPÇÕES DA CRIANÇA/ADOLESCENTE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DO PAI

A) NAS CRIANÇAS

No gráfico 9 podemos observar os valores obtidos no início do ano pelas crianças, nas diferentes sub-escalas referentes à sua percepção sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai.



⇒ Gráfico 9 - Avaliação da percepção das crianças sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai, no início do ano.

As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:

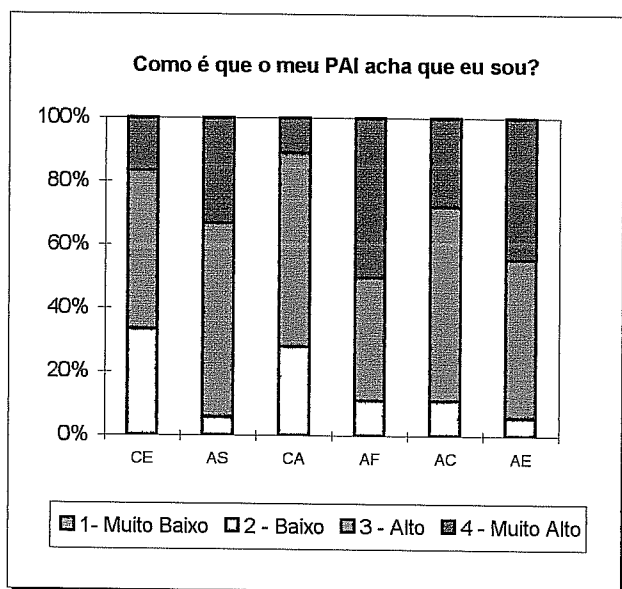
- 1 - a uma muito baixa competência percebida;
 - 2 - a uma baixa competência percebida;
 - 3 - a uma alta competência percebida;
 - 4 - a uma muito alta competência percebida;
- Os resultados são apresentados em % da amostra total.

Desta forma, verificamos o seguinte:

- Mais de metade das crianças tem um auto-conceito alto nas sub-escalas Aceitação Social (78%), Competência Atlética (67%), Atitude Comportamental (50%) e Auto-Estima (50%).
- As crianças só apresentam um auto-conceito muito baixo nas sub-escalas da Competência Escolar (6%) e da Competência Atlética (6%). Em relação a esta última, nenhuma criança apresenta um auto-conceito muito alto.

- As crianças manifestam valores menos baixos nas escalas Aceitação Social e Aparência Física: nenhuma apresenta um auto-conceito muito baixo e só 11%, quer numa quer noutra, é que apresentam um auto-conceito baixo.

No gráfico 10 podemos observar os valores obtidos no final do ano pelas crianças, nas diferentes sub-escalas referentes à sua percepção sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai.



⇒ Gráfico 10 - Avaliação da percepção das crianças sobre a representação do seu auto-conceito por parte o pai, no final do ano.

As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:

- 1 - a uma muito baixa competência percebida;
- 2 - a uma baixa competência percebida;
- 3 - a uma alta competência percebida;
- 4 - a uma muito alta competência percebida;

Os resultados são apresentados em % da amostra total.

Deste modo, verificamos que:

- À exceção da sub-escala da Aparência Física, em todas as outras sub-escalas, mais de metade das crianças tem um auto-conceito alto: Competência Escolar (50%), Aceitação Social (61%), Competência Atlética (61%) e Auto-Estima (50%).
- As crianças manifestam valores menos baixos nas escalas Aceitação Social e Auto-Estima: nenhuma apresenta um auto-conceito muito baixo e só 6% , quer numa quer noutra, é que apresentam um auto-conceito baixo.

- A Aparência Física é a sub-escala que apresenta mais sujeitos (50%) com um auto-conceito muito alto.
- Nenhum sujeito obteve um valor do auto-conceito muito baixo.

A análise estatística (ver Quadro V) verificou, entre o início e o final do ano, um aumento muito significativo na sub-escala da Competência Escolar. Ou seja, a percepção que a criança tem sobre as representações do seu auto-conceito acadêmico por parte do pai, aumentaram no final do ano lectivo.

Também se verificou um aumento significativo na sub-escala da Competência Atlética e da Aparência Física.

Quadro V - Diferença das médias entre o início e final da percepção das crianças sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai

	Comp. Escolar		Aceitação Social		Comp. Atlética		Aparênc. Física		Atitude comport.		Auto Estima	
	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano
Média	2.49	2.84	2.99	3.14	2.58	2.77	3.17	3.35	3.01	3.16	3.31	3.42
Diferença das médias	0.35***		0.15 n.s.		0.19*		0.19*		0.15 n.s.		0.10 n.s..	

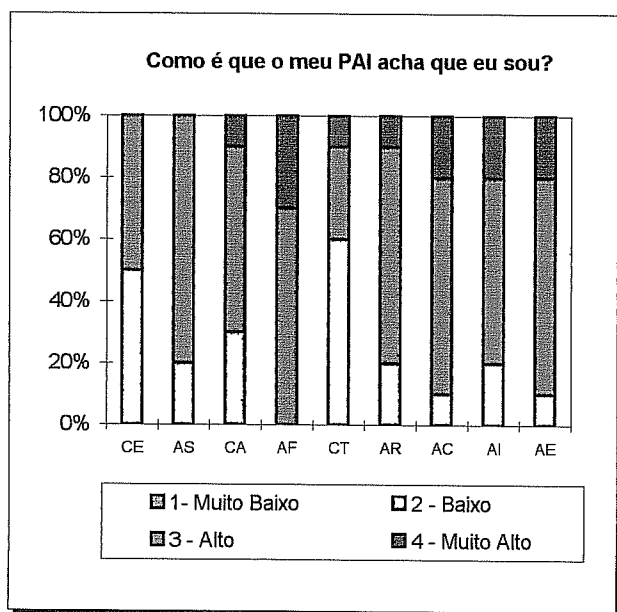
*** Significativo a 0.008

* Significativo a 0.05

n.s. Não Significativo

B) NOS ADOLESCENTES

No gráfico 11 podemos observar os valores obtidos no início do ano pelos adolescentes, nas diferentes sub-escalas referentes à sua percepção sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai.



⇒ Gráfico 11 - Avaliação da percepção dos adolescentes sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai, no início do ano.

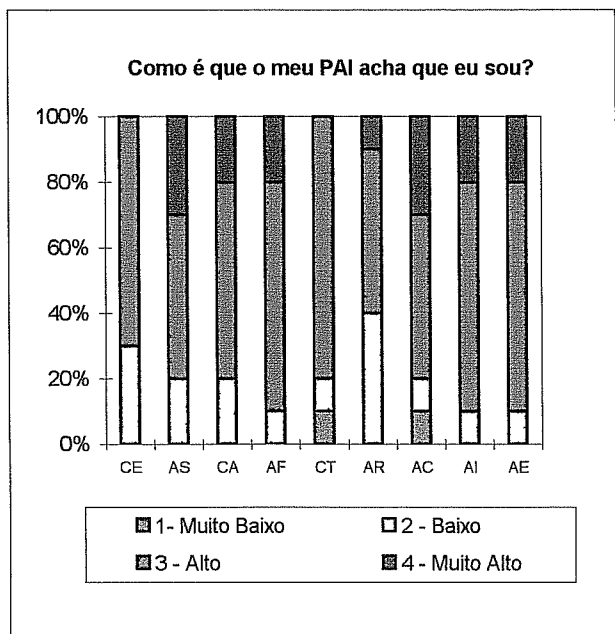
As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; CT - Competência para o Trabalho; AR - Atração Romântica; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AI - Amizades Íntimas; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:

1 - a uma muito baixa competência percebida;
2 - a uma baixa competência percebida;
3 - a uma alta competência percebida;
4 - a uma muito alta competência percebida. Os resultados são apresentados em % da amostra total

Desta forma, verificamos o seguinte:

- Mais de metade dos adolescentes tem um auto-conceito alto nas sub-escalas: Aceitação Social (80%), Competência Atlética (60%), Aparência Física (70%), Atração Romântica (70%), Atitude Comportamental (70%), Amizades Íntimas (60%) e Auto-Estima (70%).
- Porém, na sub-escala Competência para o trabalho 60% dos adolescentes tem um auto-conceito baixo.
- Quanto à sub-escala Competência Escolar metade dos adolescentes obteve um auto-conceito baixo e a outra metade um auto-conceito alto.
- Nenhum sujeito obteve um valor do auto-conceito muito baixo.

No gráfico 12 podemos observar os valores obtidos no final do ano pelos adolescentes, nas diferentes sub-escalas referentes à sua percepção sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai.



⇒ Gráfico 12 - Avaliação da percepção dos adolescentes sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai, no final do ano.

As sub-escalas (CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; CT - Competência para o Trabalho; AR - Atracção Romântica; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental; AI - Amizades Íntimas; AE - Auto-Estima) foram cotadas com valores compreendidos entre 1 e 4, correspondendo ao valor:

- 1 - a uma muito baixa competência percebida;
- 2 - a uma baixa competência percebida;
- 3 - a uma alta competência percebida;
- 4 - a uma muito alta competência percebida. Os resultados são apresentados em % da amostra total

Desta forma, verificamos:

- Em todas as sub-escalas mais de metade dos adolescentes têm um auto-conceito alto: Competência Escolar (70%), Aceitação Social (50%), Competência Atlética (60%), Aparência Física (70%), Competência para o Trabalho (80%), Atracção Romântica (50%), Atitude Comportamental (50%), Amizades Íntimas (70%) e Auto-Estima (70%).
- Nenhum adolescente apresentou um auto-conceito muito alto nas sub-escalas Competência Escolar e Competência para o Trabalho. De qualquer modo ambas as escalas apresentaram valores mais positivos no final do ano.

Apesar destas alterações, estatisticamente não se verificou nenhuma alteração significativa entre o início e o final do ano nas percepções do adolescente sobre as representações do seu auto-conceito por parte do pai, à excepção da sub-escala da Aceitação Social (ver quadro VI).

Quadro VI - Diferença das médias entre o início e final da percepção dos adolescentes sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai

	Compet. Escolar		Aceitação Social		Compet. Atlética		Aparência Física		Compet. Trabalho		Atração Romântica		Atitude Comport.		Amizades Íntimas		Auto Estima	
	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano	Início ano	Final ano
Média	2.48	2.64	2.78	3.14	2.68	2.9	3.2	3.18	2.44	2.58	2.86	2.74	2.94	2.92	2.96	3.08	3.2	3.18
Diferença da Média	0.16 ^{n.s.}		0.36*		0.22 ^{n.s.}		-0.02 ^{n.s.}		0.14 ^{n.s.}		-0.12 ^{n.s.}		-0.02 ^{n.s.}		0.12 ^{n.s.}		-0.02 ^{n.s.}	

^{n.s.} Não significativo

* Significativo a 0.05

5.2. DIFERENÇAS ENTRE O AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA/ ADOLESCENTE E AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE E DO PAI

A partir de uma análise de correlações fomos ver as diferenças entre o auto-conceito da criança e as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai. Em cada análise vimos as diferenças entre o princípio do ano e o final do ano.

5.2.1. DIFERENÇAS ENTRE O AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA/ ADOLESCENTE E AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE

A) NAS CRIANÇAS

- No Início do ano

Comparámos o auto-conceito da criança com as suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e vimos (Quadro VII) que apesar de todas as escalas se correlacionarem, as que mais se correlacionam são a Competência Escolar (0.92) e a Aceitação Social (0.93). Ou seja, as crianças pensam que as mães acham o mesmo que elas nas diferentes sub-escalas do auto-conceito.

QUADRO VII - Correlações entre a escala de auto-conceito da criança e as suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, no início do ano

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlético	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Correlação	0.92***	0.93***	0.91***	0.86***	0.82***	0.85***

*** Significativo a 0.008

• **No Final do ano**

Novamente todas as escalas se correlacionam (Quadro VIII), mas agora as que se assemelham mais são as escalas da Competência Escolar (0.94) e da Atitude Comportamental (0.95).

QUADRO VIII - Correlações entre a escala de auto-conceito da criança e as suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, no final do ano

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlética	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Correlação	0.94***	0.91***	0.87***	0.93***	0.95***	0.92***

*** Significativo a 0.008

B) NOS ADOLESCENTES

• **No Início do ano**

Comparámos o auto-conceito do adolescente com as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte da mãe e vimos que quatro sub-escalas estavam correlacionadas (ver Quadro IX): Competência Atlética (0.79), Atracção Romântica (0.72), Atitude Comportamental (0.90) e Amizades Íntimas (0.75).

QUADRO IX - Correlações entre a escala de auto-conceito do adolescente e as suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, no início do ano

	Comp Escol.	Aceit Social	Comp Atlét.	Apar Física	Comp trab.	Atrac Româ	Atit Comp	Amiz Íntim	Auto Estim
Corre lação	0.51 ^{n.s.}	0.50 ^{n.s.}	0.79**	0.16 ^{n.s.}	0.55 ^{n.s.}	0.72*	0.90***	0.75**	0.51 ^{n.s.}

*** Significativo a 0.0055

** Significativo a 0.01

* Significativo a 0.05

^{n.s.} Não Significativo

- **No Final do ano**

Neste segundo momento (Quadro X), todas as sub-escalas estão correlacionadas, mas mais fortemente a Aparência Física (0.93), Atitude Comportamental (0.94) e Amigos Íntimos (0.92).

QUADRO X - Correlações entre a escala de auto-conceito do adolescente e as suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, no final do ano

	Comp Escol.	Aceit Social	Comp Atlét.	Apar Física	Comp trab.	Atrac Romã	Atit Comp	Amiz Íntim	Auto Estim
Corre lação	0.85***	0.86***	0.88***	0.93***	0.88***	0.85***	0.94***	0.92***	0.84***

*** Significativo a 0.0055

5.2.2. DIFERENÇAS ENTRE O AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA/ ADOLESCENTE E AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DO PAI

A) NAS CRIANÇAS

- **No Início do ano**

Comparámos o auto-conceito da criança com as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte do pai e vimos (Quadro XI) que todas as escalas se correlacionam. As que estão mais correlacionadas são a Competência Escolar (0.89) e a Auto-Estima (0.89).

QUADRO XI - Correlações entre a escala de auto-conceito da criança e suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai, no início do ano

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlética	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Correlação	0.89***	0.86***	0.85***	0.85***	0.83***	0.89***

*** Significativo a 0.008

• **No Final do ano**

Neste segundo momento (Quadro XII), verifica-se novamente uma correlação em todas as sub-escalas. Porém, algumas sub-escalas manifestaram uma correlação mais forte, nomeadamente as sub-escalas da Competência Escolar (0.93), Atitude Comportamental (0.95) e Auto-Estima (0.94).

QUADRO XII - Correlações entre a escala de auto-conceito da criança e suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai, no final do ano

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlética	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Correlação	0.93***	0.82***	0.84***	0.92***	0.95***	0.94***

*** Significativo a 0.008

B) NOS ADOLESCENTES

• **No Início do ano**

Comparámos o auto-conceito da criança com as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte do pai e vimos que quatro sub-escalas estavam correlacionadas (ver Quadro XIII): Aceitação Social (0.64), Atracção Romântica (0.67), Atitude Comportamental (0.75) e Amizades Íntimas (0.68).

QUADRO XIII - Correlações entre a escala de auto-conceito do adolescente e as suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai, no início do ano

	Comp Escol.	Aceit Social	Comp Atlét.	Apar Física	Comp trab.	Atrac Romã	Atit Comp	Amiz Íntim	Auto Estim
Corre lação	0.32 ^{n.s.}	0.64 [*]	0.51 ^{n.s.}	0.04 ^{n.s.}	0.43 ^{n.s.}	0.67 [*]	0.75 ^{**}	0.68 [*]	0.43 ^{n.s.}

^{**} Significativo a 0.01

^{*} Significativo a 0.05

^{n.s.} Não Significativo

• **No Final do ano**

Neste segundo momento - em contraste com os resultados anteriores - verificámos que todas as escalas estão correlacionadas (ver Quadro XIV).

QUADRO XIV - Correlações entre a escala de auto-conceito do adolescente e as suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai, no final do ano

	Comp Escol.	Aceit Social	Comp Atlét.	Apar Física	Comp trab.	Atrac Romã	Atit Comp	Amiz Íntim	Auto Estim
Corre lação	0.78 ^{**}	0.97 ^{***}	0.93 ^{***}	0.92 ^{***}	0.69 [*]	0.93 ^{***}	0.80 ^{**}	0.82 ^{***}	0.81 ^{***}

^{***} Significativo a 0.0055

^{**} Significativo a 0.01

^{*} Significativo a 0.05

5.2.3 DIFERENÇAS ENTRE AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇA/ ADOLESCENTE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE E POR PARTE DO PAI

A) NAS CRIANÇAS

- No Início do ano

Comparámos as percepções da criança sobre as representações do seu auto-conceito por parte da mãe com as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte do pai e vimos que todas as escalas estão correlacionadas (Quadro XV), mas mais concretamente a Competência Escolar (0.91) e a Aparência Física (0.95).

QUADRO XV - Correlações entre as percepções da criança sobre as representações do seu auto-conceito por parte da mãe e as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte do pai, no início do ano

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlética	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Correlação	0.91***	0.76***	0.84***	0.95***	0.92***	0.91***

*** Significativo a 0.008

- No Final do ano

Neste segundo momento verificámos, novamente, que todas as escalas se correlacionavam (Quadro XVI). A correlação é mais forte em todas as escalas - à excepção da sub-escala da Competência Atlética - especialmente nas sub-escalas da Competência Escolar (0.95) e da Aceitação Social (0.95).

QUADRO XVI - Correlações entre as percepções da criança sobre as representações do seu auto-conceito por parte da mãe e as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte do pai, no final do ano

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlético	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Correlação	0.95***	0.95***	0.80***	0.92***	0.94***	0.93***

*** Significativo a 0.008

B) NOS ADOLESCENTES

• No Início do ano

Comparámos as percepções do adolescente sobre as representações do seu auto-conceito por parte da mãe com as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte do pai e vimos que só as sub-escalas Competência Atlético (0.73) e Atitude Comportamental (0.90) se correlacionavam (Quadro XVII).

QUADRO XVII - Correlações entre as percepções do adolescente sobre as representações do seu auto-conceito por parte da mãe e as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte do pai, no início do ano

	Comp Escol.	Aceit Social	Comp Atlét.	Apar Física	Comp trab.	Atrac Româ	Atit Comp	Amiz Íntim	Auto Estim
Corre lação	0.33 n.s.	0.58 ^{n.s.}	0.73*	0.24 ^{n.s.}	0.52 ^{n.s.}	0.56 ^{n.s.}	0.90***	0.62 ^{n.s.}	0.24 ^{n.s.}

*** Significativo a 0.0055

* Significativo a 0.05

^{n.s.} Não Significativo

• **No Final do ano**

Ao contrário do que se verificou no início do ano, agora todas as escalas estão correlacionadas (Quadro XVIII). As sub-escalas que estão mais correlacionadas são a da Competência Escolar (0.96) e a da Aparência Física (0.95).

QUADRO XVIII - Correlações entre as percepções do adolescente sobre as representações do seu auto-conceito por parte da mãe e as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte do pai, no final do ano

	Comp Escol.	Aceit Social	Comp Atlét.	Apar Física	Comp trab.	Atrac Romã	Atit Comp	Amiz Íntim	Auto Estim
Corre lação	0.96***	0.78**	0.90***	0.95***	0.87***	0.94***	0.84***	0.86***	0.91***

*** Significativo a 0.0055

** Significativo a 0.01

5.3. RELAÇÃO DA SUB-ESCALA DA AUTO-ESTIMA COM AS OUTRAS SUB-ESCALAS DO AUTO-CONCEITO E DAS PERCEPÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE E DO PAI

A partir de uma análise de correlações, quisemos perceber de que modo a auto-estima se relacionava com as outras sub-escalas do auto-conceito.

Analisámos cada sub-escala das crianças e dos adolescentes no início e no final do ano, as auto-percepções sobre a representação que a criança/adolescente tem do seu auto-conceito por parte da mãe, e por parte do pai.

A sub-escala que aparece mais vezes correlacionada com a auto-estima é a Aparência Física. No entanto, outras escalas também aparecem, nomeadamente a Competência Atlética e a Atitude Comportamental.

Como já foi dito, a sub-escala da Aparência Física foi a que apareceu mais vezes correlacionada com a auto-estima e a correlação foi mais forte nas crianças do que nos adolescentes.

Deste modo, verificámos nas crianças uma correlação da Auto-Estima com a Aparência Física de 0.71^{***} no início do ano; no final do ano a correlação foi um pouco mais fraca: 0.66^{***}.

Relativamente às auto-percepções que a criança faz sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, verificou-se no final do ano uma correlação positiva (0.81) - e muito significativa^{***} - entre a Auto-Estima e a Aparência Física.

Quanto às auto-percepções que a criança faz sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai, também se verificou que a Auto-Estima aparece correlacionada com a Aparência Física, quer no início do ano (0.74^{***}), quer no final do ano (0.80^{***}).

^{***} Significativo a 0.008

Como já referimos, nos adolescentes verificámos uma correlação não tão forte entre a Auto-Estima e a Aparência Física. Esta correlação verificou-se no final do ano no auto-conceito do próprio adolescente (0.73^{*}) e nas suas percepções sobre a representação do seu auto conceito por parte da mãe (0.73^{*}).

Relativamente à Atitude Comportamental verificámos uma correlação positiva muito significativa com a Auto-Estima, no final do ano.

No auto-conceito das crianças a correlação foi de 0.71^{***}.

Nas auto-percepções que a criança faz sobre a representação do seu auto-conceito por parte do mãe, a correlação entre a Auto-Estima e a Atitude Comportamental foi igualmente de 0.71^{***}.

E, nas auto-percepções que a criança faz sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai, a correlação entre a Auto-Estima e a Atitude Comportamental foi mais forte: 0.77^{***}.

No que se refere aos adolescentes, encontrámos uma correlação de 0.78^{**}, entre a auto-estima e a Atitude Comportamental nas suas auto-percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai.

Finalmente, verificámos também que a auto-estima estava correlacionada com a Competência Atlética nas auto-percepções que a criança faz sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai. Esta correlação de 0.71^{***} só se verificou no início do ano.

*** Significativa a 0.008

** Significativa a 0.01

* Significativa a 0.05

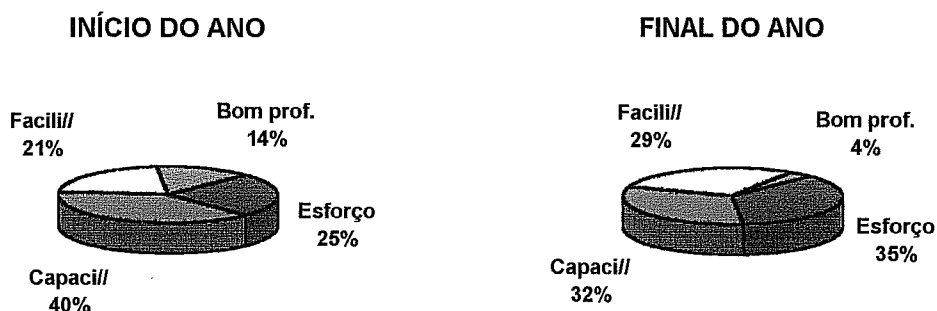
5.4. MUDANÇAS NA ATRIBUIÇÃO CAUSAL DO SUCESSO E DO INSUCESSO APÓS UM APOIO ESPECÍFICO

No início e no final do ano avaliámos o tipo de atribuição causal que a criança/adolescente tinha para o sucesso e para o insucesso. Durante este período foi dado um apoio específico a cada criança/adolescente consoante as suas necessidades.

Após análise estatística com base no nível frequência - visto a amostra ser muito pequena - vimos as seguintes mudanças na atribuição causal para o sucesso e para o insucesso.

A) MUDANÇAS NA ATRIBUIÇÃO CAUSAL DO SUCESSO

Atribuição causal para o sucesso



Quanto às mudanças na atribuição causal do sucesso podemos constatar que as crianças passaram a atribuir uma maior importância ao esforço e uma menor importância ao facto do professor ser bom.

Em relação à facilidade da tarefa, houve um ligeiro aumento, ou seja, esta categoria passou a ter mais peso para o facto de se ter sucesso. Finalmente, podemos ver que passaram a desvalorizar ligeiramente a

capacidade. Ou seja, a capacidade passou a ter menos importância para o facto de se ter sucesso.

Relativamente aos resultados do início do ano, 65% dos indivíduos atribuem ao sucesso causas internas (25% - esforço e 40% - capacidade).

Verificámos no final do ano que, daqueles que tinham atribuído o esforço como principal causa de sucesso, todos mantiveram na mesma uma causa interna: 57% mantiveram a mesma causa (esforço) e 43% passaram a atribuir à capacidade. Podemos considerar esta mudança psicologicamente benéfica visto estarmos a falar de sucesso (cfr. teoria de Weiner).

Quanto aos que tinham atribuído ao sucesso a capacidade, nem todos mantiveram uma causa interna: 27,3% passaram a considerar que o sucesso se devia à facilidade da tarefa. Porém, 45,5% mantiveram a mesma causa e 27,3% - apesar de continuarem a atribuir ao sucesso uma causa interna - passaram a atribuir ao esforço.

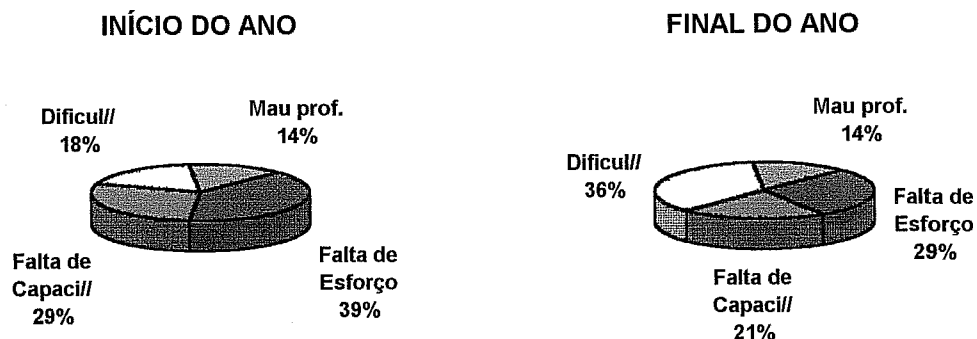
Ainda dentro do sucesso, mas agora analisando as causas externas, vimos que no início do ano 35% dos indivíduos atribuem o sucesso a este tipo de causas (14% - ao facto de considerarem terem um bom professor; 21% - à facilidade da tarefa/disciplina).

Quanto aos indivíduos que atribuem o sucesso à facilidade da tarefa, verificámos que no final do ano 66% mantinham a mesma causa. Porém, 17% atribuíram ao facto do professor ser bom - mantiveram também uma causa externa -; e, os outros 17% passaram a atribuir ao esforço, ou seja, a uma causa interna.

Os indivíduos que atribuíam ao sucesso o facto do professor ser bom, mudaram todos a sua atribuição: 75% passaram a atribuir a causas internas (50% - esforço e 25% - capacidade) e 25% à facilidade na tarefa (causa externa).

B) MUDANÇAS NA ATRIBUIÇÃO CAUSAL DO INSUCESSO

Atribuição causal para o sucesso



Quanto às mudanças na atribuição causal do insucesso, podemos observar que as crianças passaram a atribuir uma maior importância à dificuldade da tarefa e uma menor importância à falta de esforço. Houve uma ligeira desvalorização da capacidade como causa do insucesso.

Confrontando os resultados no início do ano, vimos que 68% dos indivíduos atribuem o insucesso a causas internas (39% à falta de esforço e 29% à falta de capacidade).

É de recordar - de acordo com a teoria de Weiner - que a capacidade é uma causa estável e, por isso, à partida os indivíduos que fazem este tipo de atribuições têm menos expectativas de vir a ter sucesso. A falta de esforço, pelo contrário, é uma causa instável, pelo que as expectativas de sucesso serão mais elevadas.

Deste modo, verificámos no final do ano que 46% dos indivíduos que tinham atribuído ao insucesso a falta de esforço mantiveram a mesma causa. No entanto, os outros mudaram a sua atribuição causal: 9% para falta de capacidade, 36% para dificuldade na tarefa e 9% para “mau professor”.

Quanto aos indivíduos que tinham atribuído ao insucesso a falta de capacidade, 38% mantiveram a mesma causa, enquanto que 12% passaram a atribuir à falta de esforço, 38% à dificuldade da tarefa e 12% ao “mau professor”.

Em relação aos indivíduos que atribuíam o insucesso à dificuldade das tarefas, verificámos que todos mudaram o seu tipo de atribuição: 40% passaram a atribuir à falta de esforço, 40% à falta de capacidade e 20% ao facto do professor ser mau.

Finalmente, os indivíduos que atribuíram ao insucesso o facto do professor ser mau, só 25% mantiveram a sua atribuição. Os outros 75% passaram a atribuir o insucesso à dificuldade da tarefa.

6) DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a análise detalhada dos resultados, pretende-se com este capítulo fazer uma síntese dos dados mais significativos e encontrar alguma compreensão para tais resultados.

Pegando nas questões levantadas inicialmente, vamos analisar possíveis respostas:

PRIMEIRA QUESTÃO: Será que existe uma variação entre o princípio e o final de um ano lectivo, quer no auto-conceito das crianças e dos adolescentes, quer nas suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai?

Tanto as crianças como os adolescentes apresentam mudanças ao longo do ano em algumas sub-escalas do auto-conceito, apesar de nos adolescentes estas mudanças serem mais ligeiras.

Relativamente às crianças verificámos um aumento significativo nas sub-escalas da Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético e Atitude Comportamental.

Se observarmos novamente os resultados da nossa amostra, verificamos, por exemplo, que o sujeito nº 23 aumentou o seu auto-conceito precisamente em três áreas.

Este rapaz, de 14 anos, mostrou-se no início do ano extremamente desmotivado em relação aos estudos, pois tinha reprovado no ano anterior. O seu auto-conceito académico era baixo, e o auto-conceito físico, atlético e comportamental também não era muito elevado.

Após ter recebido um apoio geral nos estudos do 7º ano e um acompanhamento psicológico específico, verificámos no final do ano que passou a ter um auto-conceito muito elevado em todas as sub-escalas, e

que o seu auto-conceito académico passou de baixo para alto, ou seja, passou a perceber-se como mais competente escolarmente.

Também verificámos aumentos significativos nas percepções das crianças sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe nas sub-escalas da Competência Escolar e Aparência Física; e por parte do pai, além destas duas sub-escalas, também na sub-escala da Competência Atlética.

No que diz respeito aos adolescentes, verificámos um aumento significativo na sub-escala da Competência Escolar.

Nas percepções dos adolescentes sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe, também verificámos um aumento nesta sub-escala - Competência Escolar - e na sub-escala Amizades Íntimas.

Nas percepções dos adolescentes sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai, verificámos um aumento na sub-escala da Aceitação Social.

Aqui o sujeito mais representativo destes resultados foi o nº 28.

Este rapaz de 17 anos frequentava o 9º ano de escolaridade e estava ao abrigo do Ensino Especial numa escola do Estado.

Como consequência da consciencialização das suas dificuldades de aprendizagem, o seu auto-conceito académico era baixo. Os pais, que tinham um elevado nível cultural, e os irmãos, que eram muito bons alunos, não compreendiam as suas dificuldades escolares e exerciam uma forte pressão relativamente às notas.

Deste modo, o apoio terapêutico passou muito pelos pais - chegando assim indirectamente também aos irmãos - no sentido de os fazer valorizar os pequenos passos que o seu filho ia dando.

Ao longo do ano, a ansiedade deste rapaz foi diminuindo e começou a investir verdadeiramente nos estudos. No final do ano o seu auto-conceito académico passou a ser alto, e isto ainda antes dos resultados escolares terem saído. A título de curiosidade, aproveitamos para acrescentar que passou para o 10º ano e que a sua auto-estima passou a ser muito elevada.

As percepções deste rapaz sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe na sub-escala das Amizades Íntimas era baixa. Ele sentia que a mãe achava que não era possível ter grandes amigos devido à diferença de idades com os colegas. E as suas percepções sobre a representação da sua aceitação social por parte do pai também era baixa, pelas mesmas razões da mãe.

De facto, é comum que o sexo feminino valorize mais as grandes amizades e o sexo masculino a integração no grupo de pares. Nas conversas que tivemos com estes pais constatámos precisamente estas valorizações.

No final do ano, verificámos que a representação do seu auto-conceito por parte da mãe da sub-escala das Amizades Íntimas e a representação do seu auto-conceito por parte do pai da sub-escala da Aceitação Social passou a ser positiva.

Como conclusão a esta primeira questão, é interessante verificar que quer a criança, quer o adolescente, aumentaram o seu auto-conceito académico.

Provavelmente, a parte escolar tem uma grande importância para estas crianças e adolescentes e para os seus pais. Tal facto é compreensível, pois o insucesso escolar é uma das principais queixas dos pais que levam os seus filhos a este gabinete psico-pedagógico.

Ainda no que diz respeito aos adolescentes, apesar de L'Ecuyer (1978) e Rosenberg (1986) terem afirmado que o auto-conceito durante este período sofre inúmeras oscilações, os nossos resultados levam-nos a depreender que os adolescentes tendem a ter um auto-conceito mais estável.

Deste modo, os dados que encontramos vão ao encontro das teorias de Marsh (1989), que diz que o auto-conceito se torna mais consistente com a idade, e de Harter (1990), que demonstrou que o período da adolescência média é caracterizado por alguma estabilidade no auto-conceito.

SEGUNDA QUESTÃO: Será que existem correlações entre as auto-percepções e as percepções da criança/adolescente sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai?

Com esta questão pretendemos analisar três aspectos:

- 1) Será que aquilo que a criança/adolescente pensa sobre si mesma é igual àquilo que ela pensa ser a opinião da mãe?
- 2) Será que aquilo que a criança/adolescente pensa sobre si mesma é igual àquilo que ela pensa ser a opinião do pai?
- 3) Será que aquilo que a criança/adolescente pensa ser a opinião da mãe é igual à opinião do pai, no que diz respeito ao seu auto-conceito?

Em relação ao primeiro aspecto, verificámos que o auto-conceito da criança está fortemente correlacionado com a percepção que tem da representação do seu auto-conceito por parte da mãe.

Pudemos observar também que estes dados se mantiveram consistentes nos dois períodos de avaliação: princípio e final do ano.

Os resultados que obtivemos são apoiados por inúmeras teorias desenvolvimentalistas, nomeadamente a de Harter (1987), que chamam a atenção para o facto do auto-conceito da criança ser ainda muito vulnerável em relação às apreciações da família.

Ainda no que diz respeito a estes dados, verificámos que a sub-escala da Aceitação Social do auto-conceito da criança relativamente à sua percepção sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe estava fortemente correlacionada no início do ano; e no final do ano passava a estar a sub-escala da Atitude Comportamental.

Provavelmente, estes dados justificam-se pela importância que é dada, quer por parte do aluno, quer por parte da mãe, à integração na turma no início do ano; e ao comportamento - visto este muitas vezes estar relacionado com as notas - no final do ano.

Relativamente ao auto-conceito dos adolescentes, verificámos uma realidade diferente.

Enquanto que no início do ano só as sub-escalas da Competência Atlético, Atracção Romântica, Atitude Comportamental e Amizades Íntimas do auto-conceito do adolescente estavam correlacionadas com a percepção que o adolescente tinha sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe no final do ano todas as sub-escalas estavam correlacionadas.

Ora, tal como Harter (1987) afirma, só por volta dos 12 anos é que as crianças começam a usar a comparação social para fazerem juízos acerca de si mesmas. Por isso é compreensível que as aproximações e os afastamentos em relação à opinião dos outros sofram oscilações neste período da adolescência.

Em relação ao segundo aspecto que estamos a analisar - “Será que aquilo que a criança/adolescente pensa sobre si mesma é igual àquilo que ela pensa ser a opinião do pai?” - podemos responder que sim em relação às crianças, mas já não tão linearmente em relação aos adolescentes.

Ou seja, aquilo que verificámos em relação à mãe, é idêntico ao que verificámos em relação ao pai.

Em relação às crianças verificámos que o seu auto-conceito está fortemente correlacionado com a percepção que têm da representação do seu auto-conceito por parte do pai.

E, em relação aos adolescentes, no início do ano só quatro sub-escalas - Aceitação Social, Atracção Romântica, Atitude Comportamental e Amizades Íntimas escala - estavam correlacionadas com a percepção que a criança tinha sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai; no final do ano todas as sub-escalas estavam correlacionadas.

As razões que achamos justificarem estes dados são idênticas às que demos para compreender os resultados anteriores.

Finalmente, no que diz respeito ao terceiro aspecto - “Será que aquilo que a criança/adolescente pensa ser a opinião da mãe é igual à opinião do pai, no que diz respeito ao seu auto-conceito?” - os resultados obtidos são os que já esperávamos.

Se aquilo que a criança pensa sobre si é igual à opinião da mãe e é igual à opinião do pai, então a opinião da mãe é idêntica à opinião do pai. E foi o que realmente a análise estatística confirmou.

Porém, se em relação às crianças os pais parecem estar em consonância, o mesmo já não se verificou em relação aos pais dos adolescentes.

No início do ano, só encontramos correlações entre as sub-escalas da Competência Atlético e Atitude Comportamental. Ou seja, de um modo geral, é diferente aquilo que o adolescente pensa ser a opinião da mãe e do pai acerca de si mesmo.

Tal como foi referido no procedimento, todos os dados obtidos no início do ano foram apresentados à equipa técnica do gabinete e as futuras intervenções tiveram em conta estes resultados. Dois dos aspectos fundamentais da intervenção foram, por um lado, junto dos adolescentes incidindo sobre as representações que eles tinham sobre a sua família, e, por outro, junto dos pais, onde se trabalharam as representações que estes tinham sobre os seus filhos.

Talvez esta intervenção justifique os resultados obtidos no final do ano, onde verificámos uma forte correlação em todas as sub-escalas do auto-conceito. Ou seja, os adolescentes passaram a considerar que o pai e a mãe tinham a mesma opinião em relação ao modo como eles se viam a si mesmos.

Um adolescente que nos ilustrou bem esta evolução foi o sujeito nº 24.

Este rapaz de 16 anos apareceu pela primeira vez no gabinete no início desse ano lectivo.

As queixas dos pais eram ao nível dos resultados escolares - visto ter reprovado no ano anterior - e ao nível do comportamento - pois tinha sido “convidado a sair” da antiga escola.

Ao longo do ano lectivo teve apoio psicológico e apoio na matemática (área em que manifestava maiores dificuldades).

No início do ano, das poucas coisas que estavam em consonância entre o modo como ele se via e o modo como pensava que os pais o viam, era na parte escolar. Ou seja, percepcionava-se como incompetente e achava que os pais também o viam do mesmo modo.

Relativamente ao comportamento, ele percepcionava-se de um modo positivo e achava que os pais pensavam na mesma forma, pois tal como ele afirmava: “escola nova, vida nova!”.

As outras sub-escalas do auto-conceito apresentavam algumas divergências quanto ao modo como ele se via e o modo como ele achava que os pais o viam.

Os pais tiveram conversas frequentes com a psicóloga que o acompanhou ao longo do ano.

Deste modo, para além do auto-conceito académico ter aumentado no final do ano, verificámos uma grande aproximação entre o modo como este rapaz se via a si próprio e o modo como ele achava que os pais o viam.

Porém, ainda verificámos algumas divergências perfeitamente naturais, tais como:

- O modo como ele se via ao nível da competência atlética e o modo como ele achava que o pai o via era muito positivo, mas relativamente à mãe já não era tão elevado, apesar de ser positivo. Isto, provavelmente, por ele achar que o pai dava muita importância a esta área (tal como ele) e que a mãe não se importava tanto.
- O modo como ele achava que o pai e a mãe o viam ao nível da aceitação social era muito positivo, embora ele não tivesse uma visão tão elevada (apesar de ser positiva). Provavelmente, tal deve-se ao facto dos pais estarem muito contentes com o novo colégio. Ele, apesar de se achar integrado na nova escola, tinha algumas saudades dos colegas do ano anterior e fazia bastantes comparações, acabando por não se achar totalmente integrado.
- Ao nível do comportamento, o pai ainda não estava convencido que lhe podia dar mais liberdade e ainda controlava bastante as suas saídas extra-escolares. Talvez por esta razão ele considerasse que o pai pensava que ele ainda se portava mal.
- Finalmente, ao nível das amizades íntimas, apesar de achar que os pais pensavam que ele tinha grandes amigos, estava convencido que os pais não conheciam tão bem o seu modo de se relacionar com os amigos como ele achava que era na realidade. Tal percepção é perfeitamente natural, pois caso contrário as amizades deixariam de ter esse carácter de intimidade.

Como síntese desta segunda questão, podemos dizer que, em relação às crianças, o seu auto-conceito está fortemente correlacionado com a percepção que têm da representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai.

E, em relação aos adolescentes, só após uma intervenção específica, ao longo de um ano lectivo, passaram a ter um auto-conceito mais consistente com as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai.

TERCEIRA QUESTÃO: Qual das dimensões do auto-conceito estará mais correlacionada com a auto-estima?

Das oito sub-escalas analisadas, só três é que estão correlacionadas com a Auto-Estima: Competência Atlética, Atitude Comportamental e Aparência Física. Esta última foi a que apresenta uma correlação mais forte.

É essencialmente nas **crianças** que estas correlações surgem: no início do ano a Auto-Estima aparece correlacionada com:

- a Aparência Física do auto-conceito das crianças;
- a Aparência Física das suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai;
- a Competência Atlética das percepções criança sobre a representação do seu auto-conceito, novamente por parte do pai.

No final do ano, a correlação com a Aparência Física mantém-se, mas agora surge também nas percepções que a criança tem por parte da mãe.

A Auto-Estima deixa de aparecer correlacionada com a Competência Atlética, e passa a estar com a Atitude Comportamental, em relação às percepções que a criança tem sobre a representação do seu auto-conceito, quer por parte da mãe, quer por parte do pai.

Deste modo, estes dados são parcialmente apoiados por Harter (1987), que verificou que a Aparência Física e a Aceitação Social são as duas

dimensões mais valorizadas pelas crianças. Harter verificou que a Auto-Estima aparece correlacionada com as dimensões que a criança valoriza.

Em relação aos **adolescentes** também verificámos uma correlação positiva entre a Auto-Estima e a Aparência Física no final do ano, quer nas suas auto-percepções, quer nas suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe.

Também verificámos uma correlação da Auto-Estima com a Atitude Comportamental nas suas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte do pai. Ou seja, parece que os adolescentes quando pensam que os pais acham que eles gostam de si mesmos, também pensam que os pais acham que eles estão contentes com o seu comportamento.

Assim, e apesar da nossa amostra de adolescentes ser muito pequena, encontrámos correlações idênticas às de Harter (1988). Esta autora verificou que a Aparência Física era a sub-escala que estava mais relacionada com a Auto-Estima e que o a Atitude Comportamental só tinha uma relação moderada.

QUARTA QUESTÃO: Que tipo de mudanças haverá na atribuição causal do sucesso e do insucesso em crianças e adolescentes, após um ano de apoio específico?

As mudanças ocorridas relativamente à atribuição causal do sucesso e do insucesso foram muito variadas. A análise destes dados é puramente qualitativa, visto a amostra ser muito pequena. Esta análise foi extremamente importante para a equipa do gabinete onde foi dado o apoio específico às crianças e adolescentes em questão.

Assim, mais de metade das crianças/adolescentes que atribuíam o **sucesso** ao esforço continuaram a manter esta atribuição; as outras passaram a atribuir à capacidade.

Também metade das crianças/adolescentes que atribuíam o **sucesso** ao facto do professor ser bom, passaram-no a atribuir ao esforço.

Por outro lado, as crianças/adolescentes que atribuíam o **insucesso** à dificuldade da tarefa - causa externa - passaram-no a atribuir essencialmente a causas internas (esforço e capacidade).

Também um outro aspecto qualitativamente significativo foi que mais de metade das crianças/adolescentes que atribuíam o **insucesso** a causas internas e estáveis (capacidade) passaram-no a atribuir a causas externas (dificuldade da tarefa e “mau” professor).

Apesar deste estudo não ter contemplado os níveis de sucesso obtidos, estes foram analisados ao nível da equipa, para se ver se as crianças e adolescentes que passaram a atribuir o sucesso à capacidade tinham ou não bons resultados académicos. Recapitulando o que já foi referido na parte teórica, é importante para um indivíduo que considera que o sucesso se deve à capacidade ter sucesso, pois de outra forma poderá desencadear frustrações, devido à formação de um auto-conceito negativo.

Assim, de acordo com a teoria de Weiner (1984, 1986), é importante que o indivíduo atribua causas internas ao sucesso e causas externas ao insucesso.

Na nossa amostra verificámos um ligeiro aumento da atribuição de causas internas para o sucesso e um aumento relativamente maior da atribuição das causas externas para o insucesso.

As questões inicialmente propostas foram desta forma respondidas.

Mas ainda a título de curiosidade, apesar de Harter (1985, 1988) ter encontrado diferenças significativas no auto-conceito dos rapazes e das raparigas (cfr. parte teórica), na nossa amostra - não representativa - não encontramos diferenças, quer no auto-conceito quer nas percepções sobre a representação do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai.

Claro que se a amostra fosse maior, muito mais se poderia dizer. E, do mesmo modo, se as variáveis estudadas fossem mais - tais como os resultados académicos - provavelmente se poderia ter uma compreensão mais global do auto-conceito da criança/adolescente, da sua auto-estima e dos seus padrões atribucionais.

CONCLUSÃO

Após leitura e análise detalhada de todo o trabalho, pensamos que o principal objectivo foi alcançado: o de conseguir ver a evolução do auto-conceito, da auto-estima e da atribuição causal em crianças e adolescentes que usufruíram de um apoio psico-pedagógico específico.

O estudo das áreas do auto-conceito, da auto-estima e da atribuição causal, se é sem dúvida essencial para uma melhor compreensão da dinâmica de qualquer sujeito, ainda é mais em crianças e adolescentes que estão a ter um apoio terapêutico.

Seria impossível fazer uma síntese dos resultados que obtivemos em duas ou três linhas, visto nenhum deles ser genérico e a nossa amostra não ser significativa. Esta síntese foi elaborada na discussão dos dados, onde tentámos responder a cada uma das questões levantadas na parte prática deste trabalho.

No entanto, não queremos deixar se salientar algumas ideias.

De um modo geral, observámos na nossa amostra que o auto-conceito é mais estável nos adolescentes do que nas crianças.

Em relação aos adolescentes, verificámos que após uma intervenção específica passaram a ter um auto-conceito mais consistente com as suas percepções sobre as representações do seu auto-conceito por parte da mãe e do pai.

Nas crianças e nos adolescentes constatámos que a Auto-Estima aparece fortemente correlacionada com a sub-escala do auto-conceito da Aparência Física.

E, finalmente, também verificámos que, após um ano de apoio específico, as crianças e os adolescentes passaram a atribuir mais o sucesso a causas internas e o insucesso a causas externas.

Este trabalho foi também, sem dúvida, uma grande ajuda para a reflexão da prática profissional na área da psico-pedagogia ao longo de um ano lectivo, por parte de todos os profissionais envolvidos neste gabinete. Os frutos desta reflexão são difíceis de analisar, pois passam pela atitude pessoal de cada elemento da equipa.

Provavelmente um estudo mais aprofundado poderia ter incidido sobre a avaliação da postura do psicólogo. Porém, não foi neste sentido que conduzimos a nossa investigação.

Seria também extremamente interessante a elaboração de estudos posteriores que abrangessem uma amostra maior e que relacionassem um maior número de variáveis, tais como os resultados escolares ou o estilo de dinâmica familiar.

Deste modo, esperamos ter possibilidade de vir futuramente a dar continuidade ao trabalho agora iniciado.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, A. P. (1989). *O auto-conceito na adolescência: contribuição para o seu estudo através da aplicação de uma escala de auto-avaliação*. Monografia de fim de curso na área de Clínica, ISPA, Lisboa.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- BURNS, R. B. (1979). *The Self Concept: theory, measurement, development and behaviour*. Longman. New York.
- BYRNE, B. M. & SHAVELSON, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481.
- CRAVEN, R.; MARSH, H. & BEBUS, R. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*. Vol 83 (1), 17-27.
- DAMON, W. & HART, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- FONTAINE, A. M., CAMPOS, B.P. & MUSITU, G. (1992). Percepção das interacções familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78
- FONTANA, D. (1988). *Psychology for teachers*. Second Edition Revised and updated, published by the British psychological society in association with Macmillan Publisers, Lda, Hong kong.
- GECAS, V. (1982). The Self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.

GECAS, V. & SCHWALBE, M. (1983). Beyond the looking-glass self: social structure and efficacy - based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 77-88.

GONZALEZ, M. C. & TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa, Pamplona, España.

GOSLING, P. (1994). The attribution of success and failure: the subject/object contrast. *European Journal of Psychology of Education*. Vol IX (1), 69-83.

HART, D. & DAMON, W. (1986). Developmental trends in self-understanding. *Social Cognition*, 4(4), 388-407.

HARTER, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

HARTER, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53(1), 87-97.

HARTER, S. (1983). Developmental perspectives on the self- system. In E. M. Hetherington, P. H., Mussen (Series ed.). *Handbook of child psychology*; Vol 4 Socialization, Personality, Social developmental (p. 275-385) New York: Wiley.

HARTER, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver Press. U.S.A.

HARTER, S. (1986 a). Cognitive-developmental process in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition*, 4(2), 119-151.

HARTER, S. (1986 b). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. En Suls, J.; Greenwald, A. (Eds). *Psychological Perspectives on the Self*, Vol 3 (p. 137-181). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

HARTER, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. En Eisenberg (Ed.). *Contemporary issues in developmental psychology*. (p.219-242). New York: Wiley.

HARTER, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. University of Deenver. U.S.A.

HARTER, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 113-142.

HARTER, S. e MONSOUR, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251-260.

KINCH, J. W. (1963). A formalized theory of the self-concept. *The American Journal of Sociology*, 68, 481-486.

L'ECUYER, René (1978). *Le Concept de soi*. Presses Universitaires de France, Paris.

MARKUS, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (2), 63-78.

MARKUS, H. & KUNDA, Z. (1986). Stability and Malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858 - 866.

MARSH, H. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1291-1308.

MARSH, H. (1986 a). Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236.

MARSH, H. (1986 b). Self-serving effect (bias?) in academic attributions: its relation to academic achievements and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 190-200.

MARSH, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.

- MARSH, H.; BARNES, J.; CAIRNS, L. & TIDMAN, M. (1984). Self-description questionnaires: age and sex effects in structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 940-956.
- MARSH, H.; CAIRNS, L.; RELICH, J.; BARNES, J. & DEBUS, R. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 3-32.
- MARSH, H. & CRAVEN, R. G. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: inferences by teachers, mothers, and fathers. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 393-404.
- MARSH, H.; RELICH, J. & SMITH, I. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 173-187.
- MARSH, H. & SHAVELSON, R. (1991). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 45 (1), 173-187.
- MONTEIRO, V. (1991). *Representação do professor e auto-conceito dos alunos em contexto escolar*. Monografia de fim de curso na área de Psicologia Educacional, ISPA, Lisboa.
- PEIXOTO, F e MATA, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, nº 3, série XI, 401-413.
- PIOLAT, M.; HURTIG, M.-C. & PICHEVIN, M.-F. (1992). *Le Soi: recherches dans le champ de la cognition sociale*. Delachaux et Niestlé. Paris.
- PURKEY, W. W. (1970). *Self concept and school achievement*. Prentice-Hall, inc, Englewood cliffs, New jersey.
- RENICK, M. & HARTER, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 631-638.
- RODRIGUEZ TOMÉ, H. (1972). *Le Moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Delachaux Niestlé, Neuchatel Suisse.

ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent Self-concept*. Princeton, N. J.: University Press. (Trad. cast.: *La autoimagen del adolescent y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1973).

ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.

ROSENBERG, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En Suls, J. & Greenwald, A. (Eds). *Psychological perspectives on the self*, 3, 107-131, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

SAVIN-WILLIAMS, R. & DEMO, D. (1984). Developmental change and stability in adolescent self-concept. *Developmental Psychology*, 20(6), 1100-1110.

SCHAFFER, R. & KEITH, P. (1985). A causal model approach to the symbolic interactionist view of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 963-969.

SHAVELSON, R. & BOLUS R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.

SHAVELSON, R.; HUBNER, J. & STANTON, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

SHRAUGER, J. S. & SCHOENEMAN, T.J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86 (3), 549-573.

SKAALVIK, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of school - some sex differences. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 299-306.

SKAALVIK, E. & HAGTVET, K. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a development perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.

SMITH, T. L. (1965). Self-concept and teacher expectation of academic achievement in elementary school children. *Journal of Instructional Psychology*, 5(2), 78-83.

WEBSTER, M. & SOBIESZEK, B. (1974). *Sources of self-evaluation. A formal theory of significant others and social influence*. New York: Wiley and Sons, Inc. (Trad. cast: *Teorías de la autoevaluación. Estudio experimental de psicología social*. (1978). México: Limusa).

WEINER, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In *Research on Motivation in Education*, Academic Press, inc, Florida.

WEINER, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation*. Springer-Verlag New York Inc. University of California, Los Angeles.

ANEXOS

ANEXO 1

COMO É QUE EU SOU

OME _____

ANO _____

DADE _____ DATA DE NASCIMENTO _____

EXEMPLO

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim		E		Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns miúdos gostam mais de brincar na rua	E	Outros miúdos gostam mais de ficar a ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são muito <u>bons</u> nos trabalhos da escola	E	Outros <u>preocupam-se</u> porque não sabem se são capazes de fazer os trabalhos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham <u>difícil</u> fazer amigos	E	Outros acham muito <u>fácil</u> Fazer amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns são muito <u>bons</u> em ginástica	E	Outros acham que <u>não</u> são bons em ginástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>costam</u> do aspecto que têm	E	Outros <u>não</u> gostam do aspecto que têm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham <u>mal</u> a maneira como se <u>portam</u>	E	Outros costumam achar <u>bem</u> a maneira como se <u>portam</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

tal e l assim	Sou um bo- cadinho assim		Sou um bo- cadinho assim	Sou . qual .
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>não gostam</u> E da sua maneira de ser	Outros <u>gostam</u> da sua maneira de ser	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que <u>são tão</u> E <u>espertos</u> como os outros da mesma idade	Outros não têm a certeza e acham que talvez <u>não sejam</u> tão espertos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm <u>muitos</u> E amigos	Outros <u>não</u> têm muitos amigos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam de E ser muito melhores nos desportos	Outros acham que são bons nos desportos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham <u>bem</u> a altura E e o peso que têm	Outros preferiam que a sua altura ou o peso fossem <u>diferentes</u>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns costumam fazer o E que <u>devem</u>	Outros <u>não</u> costumam fazer o que devem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>não</u> gostam da E maneira como levam a vida	Outros <u>gostam</u> da maneira como levam a vida	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>demoram</u> mui- E to tempo a acabar os trabalhos da escola	Outros conseguem fazer os trabalhos da escola <u>depressa</u>	<input type="checkbox"/>

tal e l assim	Sou um bo- cadinho assim			Sou um bo- cadinho assim	Sou tal e qual assim
<input data-bbox="0 240 83 338" type="checkbox"/>	<input data-bbox="189 240 272 338" type="checkbox"/>	Alguns gos- tavam de ter muitos amigos	Outros têm todos os amigos que querem	<input data-bbox="1020 240 1103 338" type="checkbox"/>	<input data-bbox="1209 240 1292 338" type="checkbox"/>
<input data-bbox="0 458 83 556" type="checkbox"/>	<input data-bbox="189 458 272 556" type="checkbox"/>	Alguns acham que podiam fazer bem qualquer desporto novo que nunca fizeram	Outros acham que podem <u>não</u> ser capa- zes de fazer bem desportos que nunca fizeram	<input data-bbox="1020 458 1103 556" type="checkbox"/>	<input data-bbox="1209 458 1292 556" type="checkbox"/>
<input data-bbox="0 764 83 862" type="checkbox"/>	<input data-bbox="189 764 272 862" type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu cor- po fosse <u>diferente</u>	Outros gostam do seu corpo tal como é	<input data-bbox="1020 764 1103 862" type="checkbox"/>	<input data-bbox="1209 764 1292 862" type="checkbox"/>
<input data-bbox="0 1004 83 1102" type="checkbox"/>	<input data-bbox="189 1004 272 1102" type="checkbox"/>	Alguns <u>costumam</u> fazer as coi- sas como deve ser	Outros <u>não</u> costumam fazer as coisas como deve ser	<input data-bbox="1020 1004 1103 1102" type="checkbox"/>	<input data-bbox="1209 1004 1292 1102" type="checkbox"/>
<input data-bbox="0 1244 83 1343" type="checkbox"/>	<input data-bbox="189 1244 272 1343" type="checkbox"/>	Alguns estão geralmente <u>contentes</u> consigo pró- prios	Outros <u>não</u> estão contentes consigo próprios muitas vezes	<input data-bbox="1020 1244 1103 1343" type="checkbox"/>	<input data-bbox="1209 1244 1292 1343" type="checkbox"/>
<input data-bbox="0 1485 83 1583" type="checkbox"/>	<input data-bbox="189 1485 272 1583" type="checkbox"/>	Alguns <u>esquecem-se</u> muitas vezes das coisas que aprende- ram	Outros conseguem lembrar-se das coisas <u>facilmente</u>	<input data-bbox="1020 1485 1103 1583" type="checkbox"/>	<input data-bbox="1209 1485 1292 1583" type="checkbox"/>
<input data-bbox="0 1769 83 1867" type="checkbox"/>	<input data-bbox="189 1769 272 1867" type="checkbox"/>	Alguns fazem sempre as coisas <u>com</u> <u>outros</u> miúdos	Outros costu- mam fazer as coisas <u>sozinhos</u>	<input data-bbox="1020 1769 1103 1867" type="checkbox"/>	<input data-bbox="1209 1769 1292 1867" type="checkbox"/>

Sou tal e
qual assim

Sou um bo-
cadinho
assim

Sou um bo-
cadinho
assim

Sou tal e
qual assi:

1.

Alguns acham
que são melhores do
que outros da
mesma idade

E

Outros acham
que não con-
seguem jogar
tão bem como
os outros

2.

Alguns pre-
feriam que o seu aspecto
físico (a ma-
neira como
parecem) fosse
diferente

E

Outros gostam
do seu aspecto
físico tal
como é

23.

Alguns
arranjam complicações
muitas vezes
por causa das
coisas que
fazem

E

Outros não
costumam fazer
coisas que lhes
arranjam
complicações

24.

Alguns
gostam de
ser o tipo
de pessoa
que são

E

Outros
preferiam ser
outra pessoa

25.

Alguns
fazem muito
bem o seu
trabalho
nas aulas

E

Outros não
fazem muito
bem o seu tra-
balho nas aulas

26.

Alguns gos-
tavam que
mais miúdos
da sua idade
gostassem
deles

E

Outros acham
que a maior
parte dos
miúdos da sua
idade gostam
deles

27.

Nos jogos e
no desporto
alguns miúdos
ficam a ver a
maior parte das
vezes em vez de
jogarem

E

Outros jogam
a maior parte
das vezes em
vez de ficarem
só a ver

1. tal e
al assim

Sou um bo-
cadinho
assim

Sou um bo-
cadinho
assim

Sou tal e
qual assi

Alguns gos-
tavam mais
que a cara
ou o cabelo
fosse
diferente

E

Outros gostam
da cara e do
cabelo que têm

Alguns fazem
coisas que
sãbem que
não deviam
fazer

E

Outros
quase nunca
fazem coisas
que eles sabem
que não deviam

Alguns es-
tão muito
satisfeitos
por serem
como são

E

Outros pre-
feriam ser
diferentes

Alguns têm
dificuldade
em responder
às perguntas
do professor

E

Outros conse-
guem quase
sempre dar
as respostas

Alguns são
muito
conhecidos
dos outros da
mesma idade

E

Outros não
são muito
conhecidos

Alguns miúdos
não jogam bem E
jogos novos
de rua

E

Outros são
bons a jogar
jogos novos

Alguns acham
que são giros E
(têm bom as-
pecto)

E

Outros acham
que não são
giros

tal e
e assim

Sou um bo-
cadinho
assim

Sou um bo-
cadinho
assim

Sou tal e
qual assi

Alguns
portam-se E
bem

Outros acham
difícil
portarem-se
bem

Alguns não
estão muito E
satisfeitos
com a manei-
ra como se
portam

Outros acham
que a maneira
como fazem as
coisas é boa

Este questionário foi traduzido e adaptado por M^a da Luz Correia, em
1988, a partir do original americano "What I Am Like", de Susan Harter,
(v. de Denver, 1985.)

ANEXO 2

COMO É QUE EU SOU

Nome (facultativo) _____ Idade _____ Data Nascº _____

EXEMPLO

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim				Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema no seu tempo livre.	mas	Outros jovens gostam mais de ver acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão espertos como os outros da sua idade.	mas	Outros jovens não se sentem seguros e questionam-se se serão tão espertos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	mas	Para outros jovens é muito fácil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são bons em todas as actividades desportivas.	mas	Outros jovens sentem que não são muito bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem felizes com o aspecto que têm.	mas	Outros jovens sentem-se felizes com o aspecto que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que estão aptos a desempenhar bem um trabalho em 'part time'.	mas	Outros jovens sentem que ainda não estão bem preparados para desempenhar um trabalho em 'part time'.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que quando gostam de alguém, serão correspondidos.	mas	Outros jovens receiam não ser correspondidos quando gostam de alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem o que consideram certo.	mas	Outros jovens, muitas vezes, não fazem o que sabem que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são capazes de fazer amigos verdadeiros.	mas	Outros jovens acham difícil fazer amigos verdadeiros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim			Sou tal e qual assim	Sou u bocac assim	
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se muitas vezes desapontados consigo próprios.	mas	Outros jovens gostam muito de si próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito lentos a acabar os seus trabalhos escolares.	mas	Outros jovens conseguem fazer os seus trabalhos escolares mais rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	mas	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam ser capazes de praticar qualquer actividade desportiva.	mas	Outros jovens temem não conseguir praticar bem uma nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens desejariam que o seu corpo fosse diferente.	mas	Outros jovens gostam do corpo que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não têm capacidade suficiente para fazer bem um trabalho.	mas	Outros jovens sentem que têm capacidade para fazer bem um trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não conseguem sair com as pessoas por quem se sentem atraídos.	mas	Outros jovens conseguem sair com as pessoas por quem se sentem atraídos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens muitas vezes metem-se em apuros com as coisas que fazem.	mas	Outros jovens geralmente não fazem coisas que lhes causem problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo mais próximo com quem partilham segredos.	mas	Outros jovens não têm nenhum amigo mais próximo com quem partilhem segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam da maneira como orientam a sua vida.	mas	Outros jovens gostam da maneira como orientam a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons alunos.	mas	Outros jovens não são tão bons alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De alguns jovens é muito difícil gostar-se.	mas	De outros jovens é fácil gostar-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim			Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim	
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são melhores em desporto que outros da sua idade.	mas	Outros jovens sentem que não conseguem jogar tão bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens desejariam que a sua aparência física fosse diferente.	mas	Outros jovens gostam da sua aparência física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem ter idade suficiente para conseguir arranjar um emprego e mantê-lo.	mas	Outros jovens sentem não ter ainda idade suficiente para desempenhar bem uma função.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que pessoas da sua idade poderão sentir-se atraídos por eles.	mas	Outros jovens temem que pessoas da sua idade não se sintam atraídos por eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bem com o modo como actuam.	mas	Outros jovens não se sentem bem com o modo como muitas vezes actuam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo mais próximo com quem partilhassem coisas.	mas	Outros jovens têm realmente um amigo com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se felizes consigo próprios a maior parte das vezes.	mas	Outros jovens não se sentem felizes, muitas vezes, consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem dificuldade em responder às perguntas dos professores.	mas	Outros jovens conseguem responder quase sempre às perguntas dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre outros da sua idade.	mas	Outros jovens não são muito populares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se saem bem em jogos ao ar livre.	mas	Outros jovens são logo bons em novos jogos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que são bem parecidos.	mas	Outros jovens pensam que não são assim tão bem parecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim			Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim	
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que podiam fazer melhor o trabalho que lhes é pago.	mas	Outros jovens sentem que fazem bem o trabalho que lhes pagam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são divertidos e interessantes quando saem com alguém.	mas	Outros jovens põem dúvidas se serão divertidos e interessantes quando saem com alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem coisas que sabem não dever fazer.	mas	Outros jovens dificilmente farão coisas que sabem não dever fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.	mas	Outros jovens são capazes de fazer amigos verdadeiros em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	mas	Outros jovens muitas vezes desejariam ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que são bastante inteligentes.	mas	Outros jovens interrogam-se se serão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são socialmente aceites.	mas	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	mas	Outros jovens pensam que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam realmente do seu aspecto.	mas	Outros jovens desejariam ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são realmente capazes de exercer trabalho em emprego remunerado.	mas	Outros jovens têm dúvidas se estão a desempenhar as suas funções como deviam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim			Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim	
42.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens habitual- mente não saem com as pessoas com quem gos- tariam realmente.	mas	Outros jovens saem efectivamente com as pessoas que realmente querem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens actuam da maneira que se espera que eles actuem.	mas	Outros jovens muitas vezes não agem da maneira que se esperaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo suficiente- mente chegado com quem partilhem pensa- mentos íntimos.	mas	Outros jovens têm um amigo chegado com quem partilham pensa- mentos e sentimentos íntimos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se muito felizes como são.	mas	Outros jovens desejariam ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 3

COMO É QUE A MINHA MÃE ACHA QUE EU SOU

e. _____ Idade _____ Data Nascº. _____

EXEMPLO

A minha Mãe acha que eu sou tal e qual assim		A minha Mãe acha que eu sou um bocadinho assim		A minha Mãe acha que eu sou tal e qual assim		A minha Mãe acha que eu sou um bocadinho assim
--	--	--	--	--	--	--

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos gostam mais de brincar na rua	E	Outras acham que os filhos gostam mais de ficar a ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--	---	---	--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos são muito <u>bons</u> nos trabalhos da escola	E	Outras <u>preocupam-se</u> porque não sabem se os filhos são capazes de fazer os trabalhos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--	---	--	--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que é <u>difícil</u> os filhos fazerem amigos	E	Outras acham que é muito <u>fácil</u> os filhos fazerem amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--	---	--	--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos são muito <u>bons</u> em ginástica	E	Outras acham que os filhos <u>não são bons</u> em ginástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	---	---	---	--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos <u>gostam</u> do aspecto que têm	E	Outras acham que os filhos <u>não gostam</u> do aspecto que têm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	---	---	---	--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos acham <u>mal</u> a maneira como se <u>portam</u>	E	Outras acham que os filhos costumam achar <u>bem</u> a maneira como se portam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	---	---	---	--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos <u>não gostam</u> da sua maneira de ser	E	Outras acham que os filhos <u>gostam</u> da sua maneira de ser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--	---	--	--------------------------	--------------------------

A minha Mãe acha que eu sou tal e qual assim

A minha Mãe acha que eu sou um bocadinho assim

A minha Mãe acha que eu sou tal e qual assim

A minha Mãe acha que eu sou um bocadinho assim

0. Algumas mães acham que os filhos acham que são tão espertos como os outros da mesma idade E Outras acham que os filhos não tem a certeza e acham que talvez não sejam tão espertos

1. Algumas mães acham que os filhos tem muitos amigos E Outras acham que os filhos não tem muitos amigos

2. Algumas mães acham que os filhos gostavam de ser muito melhores nos desportos E Outras acham que os filhos pensam que são bons nos desportos

3. Algumas mães acham que os filhos acham bem a altura e o peso que têm E Outras acham que os filhos preferiam que a sua altura ou o peso fossem diferentes

4. Algumas mães acham que os filhos costumam fazer o que devem E Outras acham que os filhos não costumam fazer o que devem

5. Algumas mães acham que os filhos não gostam da maneira como levam a vida E Outras acham que os filhos gostam da maneira como levam a vida

6. Algumas mães acham que os filhos demoram muito tempo a acabar os trabalhos da escola E Outras acham que os filhos conseguem fazer os trabalhos da escola depressa

7. Algumas mães acham que os filhos gostavam de ter muitos amigos E Outras acham que os filhos têm todos os amigos que querem

8. Algumas mães acham que os filhos podiam fazer bem qualquer desporto novo que nunca fizeram E Outras acham que os filhos podem não ser capazes de fazer bem desportos que nunca fizeram

A minha Mãe
acha que eu
sou um boca-
dinho assim

A minha Mãe
acha que eu
sou um boca-
dinho assim

A minha Mãe
acha que eu
sou tal e
qual assim

A minha Mãe
acha que eu
sou um boca-
dinho assim

Algumas mães
acham que os filhos
preferiam que o seu
corpo fosse diferente

E

Outras acham
que os filhos gostam
do seu corpo tal
como é

Algumas mães acham
que os filhos costumam
fazer as coisas como
deve ser

E

Outras acham que os
filhos não costumam
fazer as coisas como
deve ser

Algumas mães acham
que os filhos estão
geralmente contentes
consigo próprios

E

Outras acham que
os filhos não estão
contentes consigo
próprios muitas vezes

Algumas mães acham
que os filhos esquecem
muitas vezes as coisas
que aprenderam

E

Outras acham que
os filhos conseguem
lembrar-se das coisas
facilmente

Algumas mães
acham que os filhos
fazem sempre as coisas
com outros miúdos

E

Outras acham que
os filhos costumam
fazer as coisas
sozinhos

Algumas mães acham
que os filhos julgam que
são melhores do que
outros da mesma idade

E

Outras acham que
os filhos julgam que não
conseguem jogar tão
bem como os outros

Algumas mães acham
que os filhos preferiam
que o seu aspecto físico
(a maneira como pare-
cem) fosse diferente

E

Outras acham que
os filhos gostam do
seu aspecto físico
tal como é

Algumas mães acham
que os filhos arrajam com-
plicações muitas vezes por
causa das coisas que fazem

E

Outras acham que
os filhos não costumam
fazer coisas que lhes
arrajem complicações

Algumas mães acham
que os filhos gostam de
ser o tipo de pessoa
que são

E

Outras acham que
os filhos preferiam
ser outra pessoa

A minha Mãe que eu sou tal e assim	A minha Mãe acha que eu sou um boca- dinho assim		A minha Mãe acha que eu sou tal e qual assim	A minha Mãe acha que eu sou um boca- dinho assim		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos fazem <u>muito bem</u> o seu trabalho nas aulas	E	Outras acham que os filhos <u>não</u> fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos gostavam que mais miúdos da sua idade gostassem deles	E	Outras pensam que os filhos acham que a maior parte dos miúdos da sua idade <u>gostam</u> deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos nos jogos e no desporto ficam <u>a ver</u> a maior parte das vezes em vez de jogarem	E	Outras acham que os filhos <u>jogam</u> a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos gostavam mais que a cara ou o cabelo fosse <u>diferente</u>	E	Outras acham que os filhos <u>gostam</u> da cara e do cabelo que têm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos fazem coisas que sabem que <u>não deviam</u> fazer	E	Outras acham que os filhos <u>quase nunca</u> fazem coisas que eles sabem que não deviam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos estão muito <u>satisfeitos</u> por serem como são	E	Outras acham que os filhos preferiam ser <u>diferentes</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos tem <u>dificuldade</u> a responder às perguntas do professor	E	Outras acham que os filhos conseguem <u>sempre</u> dar as respostas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos são muito <u>conhecidos</u> pelos outros da mesma idade	E	Outras acham que os filhos <u>não</u> são muito conhecidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas mães acham que os filhos <u>não</u> jogam bem jogos novos de rua	E	Outras acham que os filhos são <u>bons</u> a jogar jogos novos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A minha Mãe
acha que eu
sou tal e
qual assim

A minha Mãe
acha que eu
sou um boca-
dinho assim

A minha Mãe
acha que eu
sou tal e
qual assim

A minha Mãe
acha que eu
sou um boca-
dinho assim

Algumas mães
pensam que os filhos
acham que são giros
(têm bom aspecto)

E

Outras pensam
que os filhos acham
que não são giros

Algumas mães
acham que os filhos
portam-se bem

E

Outras acham
difícil que os filhos
se portem bem

Algumas mães acham
que os filhos não estão
muito satisfeitos com a
maneira como se portam

E

Outras acham que os
filhos estão satisfeitos
com a maneira como
fazem as coisas

ANEXO 4

COMO É QUE A MINHA MÃE ACHA QUE EU SOU

Nome (facultativo) _____ Idade _____ Data Nascº _____

EXEMPLO

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim				Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema no seu tempo livre.	mas	Outros jovens gostam mais de ver acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão espertos como os outros da sua idade.	mas	Outros jovens não se sentem seguros e questionam-se se serão tão espertos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	mas	Para outros jovens é muito fácil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são bons em todas as actividades desportivas.	mas	Outros jovens sentem que não são muito bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem felizes com o aspecto que têm.	mas	Outros jovens sentem-se felizes com o aspecto que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que estão aptos a desempenhar bem um trabalho em 'part time'.	mas	Outros jovens sentem que ainda não estão bem preparados para desempenhar um trabalho em 'part time'.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que quando gostam de alguém, serão correspondidos.	mas	Outros jovens receiam não ser correspondidos quando gostam de alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem o que consideram certo.	mas	Outros jovens, muitas vezes, não fazem o que sabem que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são capazes de fazer amigos verdadeiros.	mas	Outros jovens acham difícil fazer amigos verdadeiros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim			Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim	
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se muitas vezes desapontados consigo próprios.	mas	Outros jovens gostam muito de si próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito lentos a acabar os seus trabalhos escolares.	mas	Outros jovens conseguem fazer os seus trabalhos escolares mais rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	mas	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam ser capazes de praticar qualquer actividade desportiva.	mas	Outros jovens temem não conseguir praticar bem uma nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens desejariam que o seu corpo fosse diferente.	mas	Outros jovens gostam do corpo que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não têm capacidade suficiente para fazer bem um trabalho.	mas	Outros jovens sentem que têm capacidade para fazer bem um trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não conseguem sair com as pessoas por quem se sentem atraídos.	mas	Outros jovens conseguem sair com as pessoas por quem se sentem atraídos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens muitas vezes metem-se em apuros com as coisas que fazem.	mas	Outros jovens geralmente não fazem coisas que lhes causem problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo mais próximo com quem partilham segredos.	mas	Outros jovens não têm nenhum amigo mais próximo com quem partilhem segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam da maneira como orientam a sua vida.	mas	Outros jovens gostam da maneira como orientam a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons alunos.	mas	Outros jovens não são tão bons alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De alguns jovens é muito difícil gostar-se.	mas	De outros jovens é fácil gostar-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim				Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são melhores em desporto que outros da sua idade.	mas	Outros jovens sentem que não conseguem jogar tão bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens desejariam que a sua aparência física fosse diferente.	mas	Outros jovens gostam da sua aparência física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem ter idade suficiente para conseguir arranjar um emprego e mantê-lo.	mas	Outros jovens sentem não ter ainda idade suficiente para desempenhar bem uma função.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que pessoas da sua idade poderão sentir-se atraídos por eles.	mas	Outros jovens temem que pessoas da sua idade não se sintam atraídos por eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bem com o modo como actuam.	mas	Outros jovens não se sentem bem com o modo como muitas vezes actuam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo mais próximo com quem partilhassem coisas.	mas	Outros jovens têm realmente um amigo com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se felizes consigo próprios a maior parte das vezes.	mas	Outros jovens não se sentem felizes, muitas vezes, consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem dificuldade em responder às perguntas dos professores.	mas	Outros jovens conseguem responder quase sempre às perguntas dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre outros da sua idade.	mas	Outros jovens não são muito populares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se saem bem em jogos ao ar livre.	mas	Outros jovens são logo bons em novos jogos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que são bem parecidos.	mas	Outros jovens pensam que não são assim tão bem parecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim				Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que podiam fazer melhor o trabalho que lhes é pago.	mas	Outros jovens sentem que fazem bem o trabalho que lhes pagam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são divertidos e interessantes quando saem com alguém.	mas	Outros jovens põem dúvidas se serão divertidos e interessantes quando saem com alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem coisas que sabem não dever fazer.	mas	Outros jovens dificilmente farão coisas que sabem não dever fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.	mas	Outros jovens são capazes de fazer amigos verdadeiros em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	mas	Outros jovens muitas vezes desejariam ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que são bastante inteligentes.	mas	Outros jovens interrogam-se se serão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são socialmente aceites.	mas	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	mas	Outros jovens pensam que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam realmente do seu aspecto.	mas	Outros jovens desejariam ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são realmente capazes de exercer trabalho em emprego remunerado.	mas	Outros jovens têm dúvidas se estão a desempenhar as suas funções como deviam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | Sou tal
e qual
assim | Sou um
bocado
assim | | | | Sou tal
e qual
assim | Sou um
bocado
assim |
|-----|----------------------------|---------------------------|--|-----|--|----------------------------|---------------------------|
| 42. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens habitual-
mente não saem com as
pessoas com quem gos-
tariam realmente. | mas | Outros jovens saem
efectivamente com as
pessoas que realmente
querem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens actuam
da maneira que se espera
que eles actuem. | mas | Outros jovens muitas
vezes não agem da
maneira que se esperaria. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens não têm
um amigo suficiente-
mente chegado com
quem partilhem pensa-
mentos íntimos. | mas | Outros jovens têm um
amigo chegado com
quem partilham pensa-
mentos e sentimentos
íntimos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens sentem-se
muito felizes como são. | mas | Outros jovens desejariam
ser diferentes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ANEXO 5

COMO É QUE O MEU PAI ACHA QUE EU SOU

Nome _____ Idade _____ Data Nascº. _____

EXEMPLO

O meu Pai acha que eu sou tal e qual assim	O meu Pai acha que eu sou um bocadinho assim	Alguns pais acham que os filhos gostam mais de brincar na rua	E	Outros acham que os filhos gostam mais de ficar a ver televisão	O Meu Pai acha que eu sou tal e qual assim	O meu Pai acha que eu sou um boca-dinho assim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos são muito <u>bons</u> nos trabalhos da escola	E	Outros <u>preocupam-se</u> porque não sabem se os filhos são capazes de fazer os trabalhos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que é <u>difícil</u> os filhos fazerem amigos	E	Outros acham que é muito <u>fácil</u> os filhos fazerem amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos são muito <u>bons</u> em ginástica	E	Outros acham que os filhos <u>não</u> são bons em ginástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos <u>gostam</u> do aspecto que têm	E	Outros acham que os filhos <u>não</u> gostam do aspecto que têm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos acham <u>mal</u> a maneira como se <u>portam</u>	E	Outros acham que os filhos costumam achar <u>bem</u> a maneira como se portam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos <u>não gostam</u> da sua maneira de ser	E	Outros acham que os filhos <u>gostam</u> da sua maneira de ser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O meu Pai acha que eu sou tal e qual assim	O meu Pai acha que eu sou um bocadinho assim		O meu Pai acha que eu sou tal e qual assim	O meu Pai acha que eu sou um bocadinho assim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos acham que <u>são tão espertos</u> como os outros da mesma idade	E Outros acham que os filhos não tem a certeza e acham que talvez <u>não</u> sejam tão espertos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos têm <u>muitos</u> amigos	E Outros acham que os filhos <u>não</u> têm muitos amigos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos gostavam de ser muito melhores nos desportos	E Outros acham que os filhos pensam que são bons nos desportos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos acham <u>bem</u> a altura e o peso que têm	E Outros acham que os filhos preferiam que a sua altura ou o peso fossem <u>diferentes</u>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos costumam fazer o que <u>devem</u>	E Outros acham que os filhos <u>não</u> costumam fazer o que devem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos <u>não</u> gostam da maneira como levam a vida	E Outros acham que os filhos <u>gostam</u> da maneira como levam a vida	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos <u>demoram</u> muito tempo a acabar os trabalhos da escola	E Outros acham que os filhos conseguem fazer os trabalhos da escola <u>depressa</u>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos gostavam de ter muitos amigos	E Outros acham que os filhos têm todos os amigos que querem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns pais acham que os filhos podiam fazer bem qualquer desporto novo que nunca fizeram	E Outros acham que os filhos podem não ser capazes de fazer bem desportos que nunca fizeram	<input type="checkbox"/>

O meu Pai
acha que eu
sou um boca-
dinho assim

O meu Pai
acha que eu
sou um boca-
dinho assim

O meu Pai
acha que eu
sou tal e
qual assim

O meu Pai
acha que eu
sou um boca-
dinho assim

Alguns pais
acham que os filhos
preferiam que o seu
corpo fosse diferente

E

Outros acham
que os filhos gostam
do seu corpo tal
como é

Alguns pais acham
que os filhos costumam
fazer as coisas como
deve ser

E

Outros acham que os
filhos não costumam
fazer as coisas como
deve ser

Alguns pais acham
que os filhos estão
geralmente contentes
consigo próprios

E

Outros acham que
os filhos não estão
contentes consigo
próprios muitas vezes

Alguns pais acham
que os filhos esquecem
muitas vezes as coisas
que aprenderam

E

Outros acham que
os filhos conseguem
lembrar-se das coisas
facilmente

Alguns pais
acham que os filhos
fazem sempre as coisas
com outros miúdos

E

Outros acham que
os filhos costumam
fazer as coisas
sozinhos

Alguns pais acham
que os filhos julgam que
são melhores do que
outros da mesma idade

E

Outros acham que
os filhos julgam que não
conseguem jogar tão
bem como os outros

Alguns pais acham
que os filhos preferiam
que o seu aspecto físico
(a maneira como pare-
cem) fosse diferente

E

Outros acham que
os filhos gostam do
seu aspecto físico
tal como é

Alguns pais acham
que os filhos arrajam com-
plicações muitas vezes por
causa das coisas que fazem

E

Outros acham que
os filhos não costumam
fazer coisas que lhes
arrajem complicações

Alguns pais acham
que os filhos gostam de
ser o tipo de pessoa
que são

E

Outros acham que
os filhos preferiam
ser outra pessoa

O meu Pai
acha que eu
sou tal e
qual assim

O meu Pai
acha que eu
sou um boca-
dinho assim

O meu Pai
acha que eu
sou tal e
qual assim

O meu Pai
acha que e
sou um bo
dinho assii

Alguns pais
pensam que os filhos
acham que são giros
(têm bom aspecto)

E

Outros pensam
que os filhos acham
que não são giros

Alguns pais
acham que os filhos
portam-se bem

E

Outros acham
difícil que os filhos
se portem bem

Alguns pais acham
que os filhos não estão
muito satisfeitos com a
maneira como se portam

E

Outros acham que os
filhos estão satisfeitos
com a maneira como
fazem as coisas

ANEXO 6

COMO É QUE O MEU PAI ACHA QUE EU SOU

Nome (facultativo) _____ Idade _____ Data Nascº _____

EXEMPLO

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim			Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema no seu tempo livre.	mas	Outros jovens gostam mais de ver acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão espertos como os outros da sua idade.	mas	Outros jovens não se sentem seguros e questionam-se se serão tão espertos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	mas	Para outros jovens é muito fácil.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são bons em todas as actividades desportivas.	mas	Outros jovens sentem que não são muito bons em desporto.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem felizes com o aspecto que têm.	mas	Outros jovens sentem-se felizes com o aspecto que têm.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que estão aptos a desempenhar bem um trabalho em 'part time'.	mas	Outros jovens sentem que ainda não estão bem preparados para desempenhar um trabalho em 'part time'.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que quando gostam de alguém, serão correspondidos.	mas	Outros jovens receiam não ser correspondidos quando gostam de alguém.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem o que consideram certo.	mas	Outros jovens, muitas vezes, não fazem o que sabem que está certo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são capazes de fazer amigos verdadeiros.	mas	Outros jovens acham difícil fazer amigos verdadeiros.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim				Sou tal e qual assim	Sou u bocad assim
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se muitas vezes desapontados consigo próprios.	mas	Outros jovens gostam muito de si próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito lentos a acabar os seus trabalhos escolares.	mas	Outros jovens conseguem fazer os seus trabalhos escolares mais rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	mas	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam ser capazes de praticar qualquer actividade desportiva.	mas	Outros jovens temem não conseguir praticar bem uma nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens desejariam que o seu corpo fosse diferente.	mas	Outros jovens gostam do corpo que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não têm capacidade suficiente para fazer bem um trabalho.	mas	Outros jovens sentem que têm capacidade para fazer bem um trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não conseguem sair com as pessoas por quem se sentem atraídos.	mas	Outros jovens conseguem sair com as pessoas por quem se sentem atraídos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens muitas vezes metem-se em apuros com as coisas que fazem.	mas	Outros jovens geralmente não fazem coisas que lhes causem problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo mais próximo com quem partilham segredos.	mas	Outros jovens não têm nenhum amigo mais próximo com quem partilhem segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam da maneira como orientam a sua vida.	mas	Outros jovens gostam da maneira como orientam a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons alunos.	mas	Outros jovens não são tão bons alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De alguns jovens é muito difícil gostar-se.	mas	De outros jovens é fácil gostar-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim				Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são melhores em desporto que outros da sua idade.	mas	Outros jovens sentem que não conseguem jogar tão bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens desejar-iam que a sua aparência física fosse diferente.	mas	Outros jovens gostam da sua aparência física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem ter idade suficiente para conseguir arranjar um emprego e mantê-lo.	mas	Outros jovens sentem não ter ainda idade suficiente para desempenhar bem uma função.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que pessoas da sua idade poderão sentir-se atraídos por eles.	mas	Outros jovens temem que pessoas da sua idade não se sintam atraídos por eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bem com o modo como actuam.	mas	Outros jovens não se sentem bem com o modo como muitas vezes actuam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo mais próximo com quem partilhassem coisas.	mas	Outros jovens têm realmente um amigo com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se felizes consigo próprios a maior parte das vezes.	mas	Outros jovens não se sentem felizes, muitas vezes, consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem dificuldade em responder às perguntas dos professores.	mas	Outros jovens conseguem responder quase sempre às perguntas dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre outros da sua idade.	mas	Outros jovens não são muito populares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se saem bem em jogos ao ar livre.	mas	Outros jovens são logo bons em novos jogos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que são bem parecidos.	mas	Outros jovens pensam que não são assim tão bem parecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim				Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que podiam fazer melhor o trabalho que lhes é pago.	mas	Outros jovens sentem que fazem bem o trabalho que lhes pagam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são divertidos e interessantes quando saem com alguém.	mas	Outros jovens põem dúvidas se serão divertidos e interessantes quando saem com alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem coisas que sabem não dever fazer.	mas	Outros jovens dificilmente farão coisas que sabem não dever fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.	mas	Outros jovens são capazes de fazer amigos verdadeiros em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	mas	Outros jovens muitas vezes desejariam ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que são bastante inteligentes.	mas	Outros jovens interrogam-se se serão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são socialmente aceites.	mas	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	mas	Outros jovens pensam que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam realmente do seu aspecto.	mas	Outros jovens desejariam ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são realmente capazes de exercer trabalho em emprego remunerado.	mas	Outros jovens têm dúvidas se estão a desempenhar as suas funções como deviam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim				Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
42.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens habitualmente não saem com as pessoas com quem gostariam realmente.	mas	Outros jovens saem efectivamente com as pessoas que realmente querem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens actuam da maneira que se espera que eles actuem.	mas	Outros jovens muitas vezes não agem da maneira que se esperaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo suficientemente chegado com quem partilhem pensamentos íntimos.	mas	Outros jovens têm um amigo chegado com quem partilham pensamentos e sentimentos íntimos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se muito felizes como são.	mas	Outros jovens desejariam ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 7

What I Am Like

SCORING KEY

SELF-PERCEPTION PROFILE FOR CHILDREN (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)

Susan Harter, Ph.D., University of Denver, 1985

4	3	Some kids feel that they are very <i>good</i> at their school work	BUT	Other kids <i>worry</i> about whether they can do the school work assigned to them.	2	1
1	2	Some kids find it <i>hard</i> to make friends	BUT	Other kids find it's pretty <i>easy</i> to make friends.	3	4
4	3	Some kids do very <i>well</i> at all kinds of sports	BUT	Other kids <i>don't</i> feel that they are very good when it comes to sports.	2	1
4	3	Some kids are <i>happy</i> with the way they look	BUT	Other kids are <i>not</i> happy with the way they look.	2	1
1	2	Some kids often do <i>not</i> like the way they <i>behave</i>	BUT	Other kids usually <i>like</i> the way they behave.	3	4
1	2	Some kids are often <i>unhappy</i> with themselves	BUT	Other kids are pretty <i>pleased</i> with themselves.	3	4
4	3	Some kids feel like they are <i>just as smart</i> as as other kids their age	BUT	Other kids aren't so sure and <i>wonder</i> if they are as smart.	2	1
4	3	Some kids have <i>alot</i> of friends	BUT	Other kids <i>don't</i> have very many friends.	2	1

Really True for me	Sort of True for me			Sort of True for me	Really True for me
1	2	Some kids wish they could be alot better at sports	BUT	Other kids feel they are good enough at sports.	3 4
4	3	Some kids are <i>happy</i> with their height and weight	BUT	Other kids wish their height or weight were <i>different</i> .	2 1
4	3	Some kids usually do the <i>right</i> thing	BUT	Other kids often <i>don't</i> do the right thing.	2 1
1	2	Some kids <i>don't</i> like the way they are leading their life	BUT	Other kids <i>do</i> like the way they are leading their life.	3 4
1	2	Some kids are pretty <i>slow</i> in finishing their school work	BUT	Other kids can do their school work <i>quickly</i> .	3 4
1	2	Some kids would like to have alot more friends	BUT	Other kids have as many friends as they want.	3 4
4	3	Some kids think they could do well at just about any new sports activity they haven't tried before	BUT	Other kids are afraid they might <i>not</i> do well at sports they haven't ever tried.	2 1
1	2	Some kids wish their body was <i>different</i>	BUT	Other kids <i>like</i> their body the way it is.	3 4
4	3	Some kids usually act the way they know they are <i>supposed</i> to	BUT	Other kids often <i>don't</i> act the way they are supposed to.	2 1
4	3	Some kids are <i>happy</i> with themselves as a person	BUT	Other kids are often <i>not</i> happy with themselves.	2 1
1	2	Some kids often <i>forget</i> what they learn	BUT	Other kids can remember things <i>easily</i> .	3 4
4	3	Some kids are always doing things with alot of kids	BUT	Other kids usually do things <i>by themselves</i> .	2 1

Really True for me	Sort of True for me			Sort of True for me	Really True for me	
4	3	Some kids feel that they are <i>better</i> than others their age at sports	BUT	Other kids <i>don't</i> feel they can play as well.	2	1
1	2	Some kids wish their physical appearance (how they look) was <i>different</i>	BUT	Other kids <i>like</i> their physical appearance the way it is.	3	4
1	2	Some kids usually get in <i>trouble</i> because of things they do	BUT	Other kids usually <i>don't</i> do things that get them in trouble.	3	4
4	3	Some kids <i>like</i> the kind of <i>person</i> they are	BUT	Other kids often wish they were someone else.	2	1
4	3	Some kids do <i>very well</i> at their classwork	BUT	Other kids <i>don't</i> do very well at their classwork.	2	1
1	2	Some kids wish that more people their age liked them	BUT	Other kids feel that most people their age <i>do</i> like them.	3	4
1	2	In games and sports some kids usually <i>watch</i> instead of play	BUT	Other kids usually <i>play</i> rather than just watch.	3	4
1	2	Some kids wish something about their face or hair looked <i>different</i>	BUT	Other kids <i>like</i> their face and hair the way they are.	3	4
1	2	Some kids do things they know they <i>shouldn't</i> do	BUT	Other kids <i>hardly ever</i> do things they know they shouldn't do.	3	4
4	3	Some kids are very <i>happy</i> being the way they are	BUT	Other kids wish they were <i>different</i> .	2	1
1	2	Some kids have <i>trouble</i> figuring out the answers in school	BUT	Other kids almost <i>always</i> can figure out the answers.	3	4
4	3	Some kids are <i>popular</i> with others their age	BUT	Other kids are <i>not</i> very popular.	2	1

Really True for me	Sort of True for me			Sort of True for me	Really True for me	
1	2	Some kids <i>don't</i> do well at new outdoor games	BUT	Other kids are <i>good</i> at new games right away.	3	4
4	3	Some kids think that they are good looking	BUT	Other kids think that they are not very good looking.	2	1
4	3	Some kids behave themselves very well	BUT	Other kids often find it hard to behave themselves.	2	1
1	2	Some kids <i>are</i> not very happy with the way they do alot of things	BUT	Other kids think the way they do things is <i>fine</i> .	3	4

ANEXO 8

COMO É QUE EU SOU

Nome (facultativo) _____ Idade _____ Data Nascº _____

EXEMPLO

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim			Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema no seu tempo livre.	mas	Outros jovens gostam mais de ver acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox" value="4"/>	<input type="checkbox" value="3"/>	Alguns jovens sentem que são tão espertos como os outros da sua idade.	mas	Outros jovens não se sentem seguros e questionam-se se serão tão espertos.	<input type="checkbox" value="1"/> <input type="checkbox" value="2"/>
2.	<input type="checkbox" value="1"/>	<input type="checkbox" value="2"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	mas	Para outros jovens é muito fácil.	<input type="checkbox" value="4"/> <input type="checkbox" value="3"/>
3.	<input type="checkbox" value="4"/>	<input type="checkbox" value="3"/>	Alguns jovens são bons em todas as actividades desportivas.	mas	Outros jovens sentem que não são muito bons em desporto.	<input type="checkbox" value="1"/> <input type="checkbox" value="2"/>
4.	<input type="checkbox" value="1"/>	<input type="checkbox" value="2"/>	Alguns jovens não se sentem felizes com o aspecto que têm.	mas	Outros jovens sentem-se felizes com o aspecto que têm.	<input type="checkbox" value="4"/> <input type="checkbox" value="3"/>
5.	<input type="checkbox" value="4"/>	<input type="checkbox" value="3"/>	Alguns jovens sentem que estão aptos a desempenhar bem um trabalho em 'part time'.	mas	Outros jovens sentem que ainda não estão bem preparados para desempenhar um trabalho em 'part time'.	<input type="checkbox" value="1"/> <input type="checkbox" value="2"/>
6.	<input type="checkbox" value="4"/>	<input type="checkbox" value="3"/>	Alguns jovens sentem que quando gostam de alguém, serão correspondidos.	mas	Outros jovens receiam não ser correspondidos quando gostam de alguém.	<input type="checkbox" value="1"/> <input type="checkbox" value="2"/>
7.	<input type="checkbox" value="4"/>	<input type="checkbox" value="3"/>	Alguns jovens fazem o que consideram certo.	mas	Outros jovens, muitas vezes, não fazem o que sabem que está certo.	<input type="checkbox" value="1"/> <input type="checkbox" value="2"/>
8.	<input type="checkbox" value="4"/>	<input type="checkbox" value="3"/>	Alguns jovens são capazes de fazer amigos verdadeiros.	mas	Outros jovens acham difícil fazer amigos verdadeiros.	<input type="checkbox" value="1"/> <input type="checkbox" value="2"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim				Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
9.	1	2	Alguns jovens sentem-se muitas vezes desapontados consigo próprios.	mas	Outros jovens gostam muito de si próprios.	4	3
10.	1	2	Alguns jovens são muito lentos a acabar os seus trabalhos escolares.	mas	Outros jovens conseguem fazer os seus trabalhos escolares mais rapidamente.	4	3
11.	4	3	Alguns jovens têm muitos amigos.	mas	Outros jovens não têm muitos amigos.	1	2
12.	4	3	Alguns jovens pensam ser capazes de praticar qualquer actividade desportiva.	mas	Outros jovens temem não conseguir praticar bem uma nova actividade desportiva.	1	2
13.	1	2	Alguns jovens desejariam que o seu corpo fosse diferente.	mas	Outros jovens gostam do corpo que têm.	4	3
14.	1	2	Alguns jovens sentem que não têm capacidade suficiente para fazer bem um trabalho.	mas	Outros jovens sentem que têm capacidade para fazer bem um trabalho.	4	3
15.	1	2	Alguns jovens não conseguem sair com as pessoas por quem se sentem atraídos.	mas	Outros jovens conseguem sair com as pessoas por quem se sentem atraídos.	4	3
16.	1	2	Alguns jovens muitas vezes metem-se em apuros com as coisas que fazem.	mas	Outros jovens geralmente não fazem coisas que lhes causem problemas.	4	3
17.	4	3	Alguns jovens têm um amigo mais próximo com quem partilham segredos.	mas	Outros jovens não têm nenhum amigo mais próximo com quem partilhem segredos.	1	2
18.	1	2	Alguns jovens não gostam da maneira como orientam a sua vida.	mas	Outros jovens gostam da maneira como orientam a sua vida.	4	3
19.	4	3	Alguns jovens são muito bons alunos.	mas	Outros jovens não são tão bons alunos.	1	2
20.	1	2	De alguns jovens é muito difícil gostar-se.	mas	De outros jovens é fácil gostar-se.	4	3

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim			Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
21.	4	3	Alguns jovens sentem que são melhores em desporto que outros da sua idade.	mas	Outros jovens sentem que não conseguem jogar tão bem.	1 2
22.	1	2	Alguns jovens desejariam que a sua aparência física fosse diferente.	mas	Outros jovens gostam da sua aparência física.	4 3
23.	4	3	Alguns jovens sentem ter idade suficiente para conseguir arranjar um emprego e mantê-lo.	mas	Outros jovens sentem não ter ainda idade suficiente para desempenhar bem uma função.	1 2
24.	4	3	Alguns jovens sentem que pessoas da sua idade poderão sentir-se atraídos por eles.	mas	Outros jovens temem que pessoas da sua idade não se sintam atraídos por eles	1 2
25.	4	3	Alguns jovens sentem-se bem com o modo como actuam.	mas	Outros jovens não se sentem bem com o modo como muitas vezes actuam.	1 2
26.	1	2	Alguns jovens gostariam de ter um amigo mais próximo com quem partilhassem coisas.	mas	Outros jovens têm realmente um amigo com quem partilham coisas.	4 3
27.	4	3	Alguns jovens sentem-se felizes consigo próprios a maior parte das vezes.	mas	Outros jovens não se sentem felizes, muitas vezes, consigo próprios.	1 2
28.	1	2	Alguns jovens sentem dificuldade em responder às perguntas dos professores.	mas	Outros jovens conseguem responder quase sempre às perguntas dos professores.	4 3
29.	4	3	Alguns jovens são populares entre outros da sua idade.	mas	Outros jovens não são muito populares.	1 2
30.	1	2	Alguns jovens não se saem bem em jogos ao ar livre.	mas	Outros jovens são logo bons em novos jogos.	4 3
31.	2	3	Alguns jovens pensam que são bem parecidos.	mas	Outros jovens pensam que não são assim tão bem parecidos.	1 2

	Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim			Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
32.	1	2	Alguns jovens sentem que podiam fazer melhor o trabalho que lhes é pago.	mas	Outros jovens sentem que fazem bem o trabalho que lhes pagam.	4 3
33.	4	3	Alguns jovens sentem que são divertidos e interessantes quando saem com alguém.	mas	Outros jovens põem dúvidas se serão divertidos e interessantes quando saem com alguém.	1 2
34.	1	2	Alguns jovens fazem coisas que sabem não dever fazer.	mas	Outros jovens dificilmente farão coisas que sabem não dever fazer.	4 3
35.	1	2	Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.	mas	Outros jovens são capazes de fazer amigos verdadeiros em quem possam confiar.	4 3
36.	4	3	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	mas	Outros jovens muitas vezes desejariam ser outra pessoa.	1 2
37.	4	3	Alguns jovens pensam que são bastante inteligentes.	mas	Outros jovens interrogam-se se serão inteligentes.	1 2
38.	4	3	Alguns jovens sentem que são socialmente aceites.	mas	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	1 2
39.	1	2	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	mas	Outros jovens pensam que são muito atléticos.	4 3
40.	4	3	Alguns jovens gostam realmente do seu aspecto.	mas	Outros jovens desejariam ter um aspecto diferente.	1 2
41.	4	3	Alguns jovens sentem que são realmente capazes de exercer trabalho em emprego remunerado.	mas	Outros jovens têm dúvidas se estão a desempenhar as suas funções como deviam.	1 2

	Sou tal é qual assim	Sou um bocado assim			Sou tal e qual assim	Sou um bocado assim
42.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens habitualmente não saem com as pessoas com quem gostariam realmente.	mas	Outros jovens saem efectivamente com as pessoas que realmente querem.	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3
43.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens actuam da maneira que se espera que eles actuem.	mas	Outros jovens muitas vezes não agem da maneira que se esperaria.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
44.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	Alguns jovens não têm um amigo suficientemente chegado com quem partilhem pensamentos íntimos.	mas	Outros jovens têm um amigo chegado com quem partilham pensamentos e sentimentos íntimos.	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3
45.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	Alguns jovens sentem-se muito felizes como são.	mas	Outros jovens desejariam ser diferentes.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2

ANEXO 9

SUB-ESCALA
"COMPETÊNCIA
ESCOLAR"

Nº	SEXO	IDADE	1	7	13	19	25	31	MÉDIA
2	♂	7A4H	3	3	3	3	2	3	3
3	♂	7A4M	3	3	2	2	2	2	2
4	♂	8A4M	3	4	3	4	4	4	4
5	♂	7A1M	1	1	2	1	1	2	1
6	♂	8A2H	1	1	2	4	2	4	2
7	♂	7A1M	3	3	4	4	3	4	4
8	♀	7A4H	4	3	3	2	4	2	3
9	♂	7A1M	1	4	1	2	1	1	2
10	♂	7A1M	2	4	3	2	2	2	3
11	♂	7A1M	2	3	2	3	2	2	2
13	♀	13A2H	2	2	2	2	2	2	2
14	♀	14A1H	2	2	2	2	2	2	2
16	♀	8A1H	2	4	3	3	2	2	3
17	♂	9A4H	3	2	2	2	3	3	3
19	♂	12A1H	3	4	2	3	3	3	3
20	♂	12A2H	3	2	2	2	2	2	2
21	♀	8A3H	3	2	3	2	2	2	2
23	♂	13A5H	3	3	2	2	2	2	2

SUB-ESCALA
"ACEITAÇÃO
SOCIAL"

Nº	8	14	20	26	32	MÉDIA
2	4	3	2	3	4	3
3	4	3	3	1	3	3
4	3	4	3	1	1	2
5	4	4	2	3	2	3
6	4	4	2	1	3	3
7	3	3	4	3	4	3
8	3	3	3	1	4	3
9	4	3	3	3	3	3
10	4	3	4	3	2	3
11	3	4	2	4	4	3
13	3	4	2	2	3	2
14	4	4	1	1	4	3
16	4	4	3	4	4	4
17	4	4	1	4	4	4
19	2	2	2	4	2	2
20	3	4	3	3	3	3
21	3	4	3	2	3	3
23	4	4	3	1	4	3

SUB-ESCALA
"COMPETÊNCIA
ATLÉTICA"

Nº	3	9	15	21	27	33	MÉDIA
2	3	4	2	2	3	3	3
3	3	2	3	1	4	3	3
4	3	3	4	3	3	1	3
5	3	3	3	1	4	2	3
6	4	3	1	3	1	3	3
7	3	2	3	3	4	4	3
8	2	4	1	1	2	4	2
9	4	3	3	3	3	3	3
10	1	1	1	1	2	1	1
11	3	2	2	3	2	2	2
13	3	3	3	2	2	2	3
14	4	4	4	3	1	3	3
16	4	1	2	3	3	3	3
17	2	2	3	3	3	3	3
19	3	2	2	2	3	2	2
20	3	2	2	2	2	3	2
21	3	2	1	2	2	2	2
23	4	2	3	3	4	3	3

SUB-ESCALA
"APARÊNCIA
FÍSICA"

Nº	4	10	16	22	28	34	MÉDIA
2	3	3	4	3	3	3	3
3	1	3	4	2	2	3	3
4	4	4	3	2	4	4	4
5	4	1	4	4	2	3	3
6	4	4	4	4	4	4	4
7	3	3	4	4	4	3	4
8	4	1	1	4	2	3	3
9	3	4	2	3	3	2	3
10	3	1	1	1	3	2	2
11	4	2	4	4	4	3	4
13	2	3	2	2	2	3	2
14	4	4	4	4	4	4	4
16	4	4	4	4	4	4	4
17	4	3	4	4	3	4	4
19	3	3	2	3	3	2	3
20	3	3	3	4	4	3	3
21	2	4	3	3	2	3	3
23	4	3	4	4	4	4	4

SUB-ESCALA
"CONDUTA
COMPORTAMENTAL"

Nº	5	11	17	23	29	35	MÉDIA
2	3	3	3	3	2	3	3
3	4	3	3	4	3	3	3
4	4	4	4	4	2	3	4
5	4	1	1	1	1	1	2
6	2	3	3	4	2	3	3
7	4	3	3	4	4	3	4
8	4	3	4	4	1	3	3
9	2	2	2	1	2	2	2
10	1	4	3	3	4	4	3
11	3	3	3	4	3	3	3
13	4	1	2	2	1	2	2
14	4	4	4	4	4	4	4
16	3	4	4	4	3	4	4
17	4	3	2	3	3	3	3
19	2	2	3	2	2	3	2
20	4	2	4	3	3	3	3
21	3	3	3	3	3	3	3
23	4	4	4	4	4	4	4

SUB-ESCALA
"AUTO-ESTIMA"

Nº	6	12	18	24	30	36	MÉDIA
2	4	4	3	3	3	3	3
3	4	3	3	3	3	3	3
4	3	4	4	3	4	4	4
5	4	1	3	3	4	2	3
6	4	4	4	4	4	2	4
7	4	4	3	3	3	4	4
8	4	3	4	3	4	4	4
9	4	3	3	3	4	3	3
10	2	1	3	4	3	1	2
11	3	4	3	4	4	3	4
13	4	2	3	3	3	3	3
14	4	4	4	4	4	4	4
16	4	4	4	4	2	2	3
17	4	4	4	4	4	3	4
19	4	4	2	3	2	2	3
20	2	3	3	2	2	3	3
21	4	4	3	4	3	3	3
23	4	4	3	4	4	4	4

Q7 - Como é Que Eu Sou - Taitio de Avo

Susan Harter, University of Denver, 1988

S #	SEX	GRADE	Scholastic Competence Subscale							Mean	Social Acceptance Subscale							Mean	Athletic Competence Subscale							Mean	Physical Appearance Subscale							Mean	Job Competence Subscale							Mean
			1	10	19	28	37	2	11		20	29	38	3	12	21	30		39	4	13	22	31	40	5		14	23	32	41												
24	♂	16A0N	2	2	2	2	1	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	2	4	3	3										
25	♀	15A1M	1	2	4	2	1	2	4	4	2	1	1	2	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	1	2	4	1	4	2										
27	♂	15A0M	3	3	3	2	2	3	4	4	4	1	3	3	3	4	1	3	2	3	4	2	2	3	4	3	3	4	1	1	2	2										
28	♂	18A2H	3	1	3	2	3	2	3	3	4	2	2	3	2	2	2	2	2	2	4	4	4	3	4	4	1	3	1	4	2	2										
29	♀	15A0H	2	2	2	1	2	2	1	1	3	4	3	2	3	1	2	2	2	2	3	4	4	3	4	4	1	2	2	4	2	2										
30	♀	17A5H	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	4	3	2	2	2	2	2	2										
31	♀	15A0H	1	2	2	1	1	1	1	4	3	2	4	3	1	4	2	1	1	2	4	3	4	3	3	3	1	2	1	4	2	2										
32	♂	15A3H	1	2	2	4	1	2	4	4	2	1	1	2	3	4	4	2	3	3	4	4	2	3	3	3	3	4	1	2	3	3										
33	♂	15A4M	1	2	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	1	3	4	3	4	2	2	3	2	3										
34	♀	17A1H	2	3	1	3	2	2	2	4	4	3	4	3	4	4	3	2	3	3	1	4	4	3	4	3	1	4	1	2	3	2										

Romantic Appeal Subscale

S #	SEX	GRADE	Romantic Appeal Subscale				Mean	
			6	15	24	33		42
24	♂	16A10H	2	4	3	4	4	3
25	♀	15A11H	1	1	4	2	4	2
27	♂	15A0H	1	2	3	2	3	2
28	♂	18A2H	3	3	1	2	3	2
29	♀	15A0H	2	2	2	2	3	2
30	♀	17A5H	2	3	3	2	3	3
31	♀	15A0H	1	4	4	4	4	3
32	♂	15A3H	3	4	2	2	2	3
33	♂	15A4H	1	4	3	3	3	3
34	♀	17A1H	1	4	4	3	3	3

Behavioral Conduct Subscale

7	16	25	34	43	Mean
4	4	4	4	1	3
4	2	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2
4	3	4	4	3	4
4	4	3	4	3	4
4	4	4	4	3	4
3	2	3	2	1	2
3	2	4	2	2	3
4	3	3	4	3	3

Close Friendship Subscale

8	17	26	35	44	Mean
4	4	1	4	1	3
3	3	4	4	3	3
1	3	3	2	2	2
3	3	3	3	3	3
3	4	4	2	4	3
4	4	4	1	4	3
4	4	2	4	2	3
3	3	1	4	4	3
1	4	4	2	4	3

Global Self-worth Subscale

9	18	27	36	45	Mean
4	1	3	4	4	3
2	3	3	4	4	3
3	4	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4
2	3	2	3	2	2
4	4	3	4	4	4
4	4	1	3	4	3
3	3	4	4	4	4
1	4	4	4	4	3

DATA CODING SHEET FOR SELF-PERCEPTION PROFILE FOR ADOLESCENTS

Q 8 - "LOMO É QUE A TINTA VAE AC HA QUE EU SOU"

Início do ano

Susan Harter, University of Denver, 1988

S #	SEX	GRADE	Scholastic Competence Subscale					Mean
			1	10	19	28	37	
24	♂	16A10H	3	2	2	2	2	2
25	♀	15A11H	4	2	4	2	1	3
27	♂	15A0H	3	3	3	2	2	3
28	♂	18A2H	3	2	2	2	3	2
29	♀	15A0H	4	2	1	1	3	2
30	♀	17A5H	3	3	3	2	3	3
31	♀	15A0H	4	2	2	1	3	2
32	♂	15A3N	1	2	2	1	1	2
33	♂	15A4H	3	1	1	2	1	2
34	♀	17A1H	4	4	1	4	3	3

S #	11	20	29	38	Social Acceptance Subscale					Mean
					12	21	30	39		
24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
25	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4
27	4	4	4	1	3	3	3	3	3	3
28	2	3	4	1	3	3	3	3	3	3
29	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
30	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2
31	1	4	3	4	4	4	4	4	4	3
32	2	4	2	1	3	3	3	3	3	2
33	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
34	1	3	4	3	3	3	3	3	3	3

S #	9	12	21	30	39	Athletic Competence Subscale					Mean
						13	22	31	40		
24	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
25	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
27	3	4	1	3	2	3	3	3	3	3	3
28	1	1	2	2	3	2	3	3	3	3	2
29	3	3	4	1	3	3	3	3	3	3	3
30	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
31	2	4	2	1	3	2	3	3	3	3	2
32	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
33	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
34	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3

S #	4	13	22	31	40	Physical Appearance Subscale					Mean
						5	14	23	32	41	
24	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2
25	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
27	4	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3
28	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
29	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4
30	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
31	3	4	2	4	2	4	2	4	2	3	3
32	2	4	2	2	4	3	3	3	3	3	3
33	3	4	3	1	4	3	3	3	3	3	3
34	1	4	1	4	3	3	3	3	3	3	3

S #	5	14	23	32	41	Job Competence Subscale					Mean
						6	15	24	33	42	
24	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3
25	1	4	2	1	4	2	1	4	2	2	2
27	3	4	1	1	2	2	2	2	2	2	2
28	1	4	2	1	2	2	1	2	2	2	2
29	1	3	2	4	2	2	4	2	2	2	2
30	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
31	2	4	1	4	2	3	3	3	3	3	3
32	1	4	2	3	2	2	3	2	2	2	2
33	2	2	2	4	2	2	4	2	2	2	2
34	1	4	1	2	1	2	1	2	1	2	2

Início do ano (cont...)

Romantic Appeal

S #	SEX	GRADE	Romantic Appeal Subscale					Mean
			6	15	24	33	42	
24	♂	16A10M	3	3	3	3	3	3
25	♀	15A11M	3	1	1	4	4	3
27	♂	15A0N	1	2	3	2	3	2
28	♂	18A2M	3	4	2	2	4	3
29	♀	15A0N	3	2	3	3	3	3
30	♀	17A5M	3	3	3	3	2	3
31	♀	15A0M	2	3	4	4	3	3
32	♂	15A3M	3	4	2	2	4	3
33	♂	15A4M	3	2	2	3	2	2
34	♀	17A1M	4	4	4	3	4	4

Behavioral Conduct

S #	SEX	GRADE	Behavioral Conduct Subscale				Mean
			7	16	25	34	
24	♂	16A10M	3	1	3	3	3
25	♀	15A11M	2	4	4	1	3
27	♂	15A0N	4	2	3	3	3
28	♂	18A2M	1	4	3	2	2
29	♀	15A0N	4	4	4	3	4
30	♀	17A5M	4	4	3	4	4
31	♀	15A0M	4	3	4	2	3
32	♂	15A3M	3	3	2	3	3
33	♂	15A4M	3	2	3	2	3
34	♀	17A1M	1	4	1	2	2

Close Friendship

S #	SEX	GRADE	Close Friendship Subscale				Mean
			8	17	26	35	
24	♂	16A10M	4	4	2	3	3
25	♀	15A11M	4	4	1	4	3
27	♂	15A0N	3	3	4	4	3
28	♂	18A2M	3	1	2	3	2
29	♀	15A0N	3	1	4	2	4
30	♀	17A5M	3	4	3	3	1
31	♀	15A0M	4	4	4	3	4
32	♂	15A3M	3	2	2	4	3
33	♂	15A4M	4	3	2	3	3
34	♀	17A1M	1	4	4	2	4

Global Self-worth

S #	SEX	GRADE	Global Self-worth Subscale					Mean
			9	18	27	36	45	
24	♂	16A10M	3	3	3	3	3	3
25	♀	15A11M	4	4	1	4	4	3
27	♂	15A0N	2	3	3	4	4	3
28	♂	18A2M	4	4	3	3	3	3
29	♀	15A0N	4	4	4	4	4	4
30	♀	17A5M	3	3	2	3	3	3
31	♀	15A0M	4	4	4	3	4	4
32	♂	15A3M	2	1	2	4	3	2
33	♂	15A4M	2	2	3	4	4	3
34	♀	17A1M	4	1	4	3	3	3

Início do ano

S#	SEX	GRADE	Scholastic Competence Subscale					Mean
			1	10	19	28	37	
24	♂	16A10H	3	2	2	2	2	2
25	♀	15A11H	1	4	1	1	3	2
27	♂	15A0H	4	4	3	2	3	3
28	♂	18A2H	3	1	2	1	3	2
29	♀	15A0H	4	2	2	2	4	3
30	♀	17A5H	3	3	3	2	3	3
31	♀	15A0H	3	3	2	3	3	3
32	♂	15A3H	3	2	2	2	2	2
33	♂	15A4H	2	2	1	2	1	2
34	♀	17A1H	4	4	1	4	3	3

Social Acceptance Subscale					Mean
2	11	20	29	38	
3	3	3	3	3	3
12	3	4	1	1	3
21	3	4	1	4	3
30	3	3	1	1	2
39	3	3	1	4	3
48	3	3	1	3	2
57	3	3	1	4	3
66	3	3	1	3	3
75	3	3	1	3	3
84	3	3	1	3	3
93	3	3	1	3	3

Athletic Competence Subscale					Mean
3	12	21	30	39	
4	3	3	2	3	3
13	1	2	4	2	3
22	3	4	3	1	3
31	3	4	3	2	3
40	2	2	1	1	2
49	4	3	2	3	3
58	3	3	2	2	2
67	1	4	3	2	3
76	4	3	2	3	3
85	3	2	3	2	2
94	4	4	4	4	4

Physical Appearance Subscale					Mean
4	13	22	31	40	
5	3	3	3	3	3
14	4	4	4	2	4
23	3	2	4	1	3
32	3	3	3	3	3
41	4	4	3	4	3
50	4	4	3	2	3
59	3	3	3	3	3
68	4	4	4	4	4
77	4	4	4	3	4
86	3	4	4	1	3
95	1	4	1	4	3

Job Competence Subscale					Mean
5	14	23	32	41	
6	3	4	3	3	3
15	4	4	2	4	4
24	2	4	1	1	2
33	2	1	2	4	2
42	2	4	2	2	3
51	3	3	2	3	3
60	1	4	1	1	2
69	1	3	3	2	2
78	2	1	2	3	2
87	1	4	1	2	1

Q9- "Como é que o teu pai acha que eu sou?"
Início do ano (cont...)

S #	SEX	GRADE	Romantic Appeal Subscale						Mean
			6	15	24	33	42		
24	♂	16A10H	3	3	3	3	3	3	
25	♀	15A11N	3	3	1	2	4	3	
27	♂	15A0M	3	3	4	4	1	3	
28	♂	18A2H	3	3	2	2	2	2	
29	♀	15A0M	3	2	3	2	3	3	
30	♀	17A5H	3	3	3	3	3	3	
31	♀	15A0M	2	4	2	4	4	3	
32	♂	15A3H	2	3	3	1	4	3	
33	♂	15A4H	3	3	2	2	2	2	
34	♀	17A1H	4	4	4	3	4	4	

behavioral Conduct Subscale	behavioral Conduct Subscale						Mean
	7	16	25	34	43		
3	3	3	2	2	3	3	
4	4	4	1	1	4	3	
2	2	3	3	2	3	3	
2	2	3	4	2	3	3	
4	4	3	4	4	3	4	
4	4	4	3	4	3	4	
4	4	3	4	2	3	3	
3	2	3	3	3	3	3	
1	1	4	1	2	3	2	

Close Friendship Subscale	Close Friendship Subscale						Mean
	8	17	26	35	44		
3	4	3	3	3	3	3	
4	2	1	1	4	2	2	
4	4	2	1	3	3	3	
3	2	2	3	1	2	2	
3	4	1	4	1	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	
3	4	4	3	4	4	4	
4	3	4	4	4	4	4	
4	3	2	4	2	3	3	
1	4	4	2	4	3	3	

Global Self-worth Subscale	Global Self-worth Subscale						Mean
	9	18	27	36	45		
3	3	3	3	3	3	3	
4	4	1	2	1	2	2	
3	1	4	4	4	3	3	
3	3	3	4	3	3	3	
4	3	4	4	4	4	4	
3	3	3	3	3	3	3	
4	3	3	4	4	4	4	
4	3	3	4	4	3	3	
4	1	4	3	3	3	3	

S #	SEX	GRADE	Scholastic Competence Subscale						Mean
			1	10	19	28	37		
24	♂	17A6N	3	2	3	3	3	3	
25	♀	16A7H	2	2	1	1	1	1	
27	♂	15A8H	3	4	2	2	1	2	
28	♂	18A10M	4	1	2	3	4	3	
29	♀	15A8H	4	2	2	2	2	2	
30	♀	18A11M	3	3	3	3	3	3	
31	♀	15A8H	2	2	3	2	2	2	
32	♂	15A11M	3	2	2	2	4	3	
33	♂	16A0M	2	1	1	1	1	1	
34	♀	17A9H	4	3	2	3	2	3	

3	12	21	30	39	Mean
4	4	4	3	4	4
2	4	1	4	4	3
1	3	2	3	2	2
2	2	1	2	1	2
2	3	2	2	3	2
2	2	2	2	2	2
2	3	2	2	2	2
4	3	3	2	3	3
3	4	4	3	3	4
2	2	3	3	2	2

4	13	22	31	40	Mean
4	4	3	3	3	3
1	4	4	4	4	3
4	2	2	2	3	3
4	4	4	4	3	4
4	4	4	2	4	4
3	3	3	3	3	3
3	4	4	3	3	3
4	2	2	1	3	2
4	4	4	4	4	4
4	4	4	3	4	4

5	14	23	32	41	Mean
3	3	3	3	3	3
4	4	2	1	4	3
3	3	2	2	2	2
1	4	1	1	2	2
2	2	2	4	2	2
2	3	2	3	2	2
2	2	1	3	2	2
3	4	2	2	3	3
2	2	2	2	2	2
3	4	2	2	4	2
3	4	2	4	4	3

5	14	23	32	41	Mean
3	3	3	3	3	3
4	4	2	1	4	3
3	3	2	2	2	2
1	4	1	1	2	2
2	2	2	4	2	2
2	3	2	3	2	2
2	2	1	3	2	2
3	4	2	2	3	3
2	2	2	2	2	2
3	4	2	2	4	2
2	2	2	2	2	2
3	4	2	4	4	3

Q10- "Como é que eu sei"

Final do ano

S #	SEX	GRADE	Romantic Appeal Subscale				Mean
			6	15	24	33	
24	♂	17A6H	3	3	2	3	3
25	♀	16A7H	4	2	1	1	2
27	♂	15A8H	1	2	3	1	2
28	♂	18A10H	4	2	2	2	2
29	♀	15A8H	3	3	3	3	3
30	♀	18A11H	2	3	3	2	3
31	♀	15A8H	3	3	3	2	3
32	♂	15A11H	4	4	2	4	3
33	♂	16A10H	2	4	2	3	2
34	♀	17A9H	4	3	4	4	4

7	Behavioral Conduct Subscale				Mean
	16	25	34	43	
3	3	3	3	3	3
2	4	4	4	2	3
4	2	3	3	2	3
4	4	4	2	3	3
4	3	4	4	2	3
4	4	3	4	3	4
4	4	2	2	2	3
3	3	4	4	2	3
3	3	4	2	3	3
3	2	3	3	2	3

8	Close Friendship Subscale				Mean
	17	26	35	44	
4	4	4	2	4	4
4	4	4	4	4	4
4	3	3	3	4	3
4	1	1	3	1	2
2	3	3	2	4	3
3	4	4	2	4	4
2	4	4	3	4	3
3	4	1	4	4	3
4	4	4	4	4	4
2	4	4	1	4	3

9	Global Self-worth Subscale				Mean
	18	27	36	45	
3	3	3	3	4	3
4	4	4	4	4	4
2	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4
2	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3
3	2	4	3	4	3
4	4	4	4	4	4
2	3	4	4	4	3

DATA CODING SHEET FOR SELF-PERCEPTION PROFILE FOR ADOLESCENTS

Susan Harter, University of Denver, 1988

Como é que a minha mãe acha que eu sou?

Filial do aluno

S #	SEX	GRADE	Scholastic Competence Subscale						Social Acceptance Subscale						Athletic Competence Subscale						Physical Appearance Subscale						Job Competence Subscale					
			1	10	19	28	37	Mean	2	11	20	29	38	Mean	3	12	21	30	39	Mean	4	13	22	31	40	Mean	5	14	23	32	41	Mean
24	♂	12A6M	4	2	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	1	3	3	4	3	3	4	2	4	2	4	3		
25	♀	16A7M	4	2	3	3	2	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	1	4	2		
27	♂	15A8M	3	4	1	2	3	3	2	1	4	1	1	2	2	2	3	1	4	2	3	2	2	2	1	4	3	2	4	2		
28	♂	18A10M	3	2	3	3	3	3	1	2	3	1	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	1	2	3	2	2		
29	♀	15A8M	4	1	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	2	2	3	4	2	4	3	2	3	2	3	3		
30	♀	18A10M	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	1	2	2	2	4	3	3	4	3	1	3	2	2		
31	♀	15A8M	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2		
32	♂	15A8M	3	2	2	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3		
33	♂	16A8M	2	2	3	2	3	2	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	4	2	3	2	4	3	3	2	1	2	1	2		
34	♀	17A9M	4	3	2	3	2	3	2	4	3	4	4	4	4	4	2	3	4	2	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4		

S #	SEX	GRADE	Appeal Subscale						Mean
			6	15	24	33	42		
24	♂	17A6N	3	3	2	4	3		
25	♀	16A7H	4	2	4	3	2	3	
27	♂	15A8M	3	2	1	1	2	2	
28	♂	18A10N	3	2	2	3	2	2	
29	♀	15A8N	4	2	3	3	4	3	
30	♀	18A11N	3	3	3	3	3	3	
31	♀	15A8H	3	3	3	2	3	3	
32	♂	15A11N	4	4	2	4	3	3	
33	♂	16A0M	2	4	4	3	2	3	
34	♀	17A9M	4	4	4	4	4	4	

7	16	25	34	43	Mean
3	3	1	4	3	3
2	2	1	2	3	2
3	3	3	2	2	3
4	4	4	4	1	3
4	4	3	4	3	4
3	3	2	2	2	2
3	3	4	4	2	3
2	2	3	4	1	2
4	3	4	3	2	3

8	17	26	35	44	Mean
2	3	4	4	4	3
3	3	4	2	4	3
3	2	2	4	2	3
3	4	4	4	4	4
2	4	4	3	4	3
3	4	4	2	4	3
3	4	1	4	4	3
4	4	4	4	2	4
2	4	4	3	4	3

9	18	27	36	45	Mean
4	4	4	4	4	4
2	2	2	3	3	2
2	3	3	2	4	3
1	3	4	4	4	3
3	3	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3
3	2	4	3	4	3
2	1	1	4	4	2
4	4	4	4	4	4

Q12: "Como é que o teu Pai Achta Que EU Sou"
Final do ano

Romantic Appeal Subscale

S #	SEX	GRADE	6	15	24	33	42	Mean
24	♂	17A6H	3	3	3	3	3	3
25	♀	16A7H	3	2	2	2	2	2
27	♂	15A8H	1	2	3	1	2	2
28	♂	16A10H	3	2	2	2	2	2
29	♀	15A8H	4	3	3	2	2	3
30	♀	18A11M	3	3	3	3	3	3
31	♀	15A8H	2	3	3	3	3	3
32	♂	15A11M	4	4	2	4	3	3
33	♂	16A10H	1	3	1	4	3	2
34	♀	17A9H	4	4	4	4	3	4

Behavioral Conduct Subscale

7	16	25	34	43	Mean
3	3	3	1	2	2
4	4	2	4	4	4
3	2	3	2	3	3
3	3	3	2	2	3
4	4	4	4	3	4
4	4	3	4	3	4
3	3	3	4	3	3
3	3	4	4	2	3
1	1	1	1	1	1
4	1	3	3	2	3

Close Friendship Subscale

8	17	26	35	44	Mean
4	4	3	3	3	3
3	2	2	4	2	3
3	3	4	4	4	4
4	2	2	3	2	3
3	4	1	2	3	3
3	4	4	2	4	3
2	4	4	3	4	3
3	4	1	4	4	3
1	1	4	4	2	2
4	4	4	2	4	4

Global Self-worth Subscale

9	18	27	36	45	Mean
4	3	3	3	3	3
4	3	2	4	4	3
4	2	3	3	3	3
3	3	3	3	4	3
3	3	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3
3	2	4	3	4	3
4	1	3	1	1	2
4	4	4	4	4	4

ANEXO 10

	E_1S	E_1I	E_2S	E_2I
I^1	1	2	1	2
2	1	2	2	4
3	1	1	1	1
4	1	1	2	3
5	1	4	1	3
6	4	4	2	4
7	2	1	3	3
8	2	1	1	3
9	3	1	3	4
10	1	1	1	3
11	3	1	4	1
12^2				
13	3	3	3	1
14	3	3	3	2
15^2				
16	1	2	1	2
17	2	2	2	2
18^2	5	2	5	5
19	2	2	1	3
20	3	3	1	1
21	2	1	2	1
22^2				
23^2				
24	4	2	3	3
25	1	1	2	1
26^2				
27	2	1	3	1
28	4	4	1	3
29	2	1	2	2
30	4	4	1	3
31	2	2	1	1
32	2	3	3	4
33	2	2	2	2
34	3	2	3	3

E1S - Primeira entrevista sobre a atribuição causal para o sucesso

E1I - Primeira entrevista sobre a atribuição causal para o insucesso

E2S - Segunda entrevista sobre a atribuição causal para o sucesso

E2I - Segunda entrevista sobre a atribuição causal para o insucesso

SUCESSO

- 1) Esforço/Atenção
- 2) Capacidade
- 3) Facilidade/interesse da tarefa
- 4) Bom professor
- 5) Sorte

INSUCESSO

- 1) Falta de esforço/Falta de atenção
- 2) Falta de capacidade
- 3) Dificuldade/desinteresse da tarefa
- 4) Mau professor
- 5) Azar

¹ Estes valores só foram utilizados para ver as mudanças da atribuição causal ao longo do ano

² Este sujeito ficou excluído, mantivemos a numeração para poder haver correspondência com as escalas do auto-conceito.

ANEXO 11

RESUMO DOS DADOS OBTIDOS NAS ESCALAS DO AUTO-CONCEITO

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlético	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Muito Baixo	0	0	0	0	0	0
Baixo	7	1	0	2	4	2
Alto	10	15	10	11	12	6
Muito Alto	1	2	8	5	2	10

QUADRO 1- AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA NO INÍCIO DO ANO

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlético	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Muito Baixo	1	0	0	0	0	0
Baixo	7	1	6	0	4	1
Alto	8	9	12	9	7	9
Muito Alto	2	8	0	9	7	8

**QUADRO 2 - PERCEÇÃO DA CRIANÇA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO
SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE NO INÍCIO DO ANO**

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlético	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Muito Baixo	1	0	1	0	0	0
Baixo	8	2	5	2	4	1
Alto	7	14	12	8	9	9
Muito Alto	2	2	0	8	5	8

**QUADRO 3 - PERCEÇÃO DA CRIANÇA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO
SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DO PAI NO INÍCIO DO ANO**

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlético	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Muito Baixo	0	0	0	0	0	0
Baixo	4	1	1	3	2	1
Alto	10	15	10	6	10	1
Muito Alto	4	2	7	9	6	10

QUADRO 4- AUTO-CONCEITO DA CRIANÇA NO FINAL DO ANO

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlético	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Muito Baixo	0	0	0	0	0	0
Baixo	6	3	6	2	3	1
Alto	9	9	9	7	12	6
Muito Alto	3	6	3	9	3	11

QUADRO 5 - PERCEPÇÃO DA CRIANÇA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE NO FINAL DO ANO

	Comp. Escolar	Aceitação Social	Comp. Atlético	Aparênc. Física	Atitude comport.	Auto Estima
Muito Baixo	0	0	0	0	0	0
Baixo	6	1	5	2	2	1
Alto	9	11	11	7	11	9
Muito Alto	3	6	2	9	5	8

QUADRO 6 - PERCEPÇÃO DA CRIANÇA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DO PAI NO FINAL DO ANO

	Compet. Escolar	Aceitação Social	Compet. Atlética	Aparência Física	Compet. trabalho	Atração Romântica	Atitude Comportam	Amizades Íntimas	Auto Estima
Muito Baixo	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Baixo	7	4	4	0	7	4	2	1	1
Alto	1	5	4	6	3	6	5	8	5
Muito Alto	0	1	2	4	0	0	3	1	4

QUADRO 7 - AUTO-CONCEITO DO ADOLESCENTE NO INÍCIO DO ANO

	Compet. Escolar	Aceitação Social	Compet. Atlética	Aparência Física	Compet. trabalho	Atração Romântica	Atitude Comportam	Amizades Íntimas	Auto Estima
Muito Baixo	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Baixo	6	2	3	1	7	2	2	1	1
Alto	4	7	6	7	3	7	6	8	7
Muito Alto	0	1	1	2	0	1	2	1	2

QUADRO 8 - PERCEPÇÃO DO ADOLESCENTE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE NO INÍCIO DO ANO

	Compet. Escolar	Aceitação Social	Compet. Atlética	Aparência Física	Compet. trabalho	Atração Romântica	Atitude Comportam	Amizades Íntimas	Auto Estima
Muito Baixo	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Baixo	5	2	3	0	6	2	1	2	1
Alto	5	8	6	7	3	7	7	6	7
Muito Alto	0	0	1	3	1	1	2	2	2

QUADRO 9 - PERCEPÇÃO DO ADOLESCENTE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DO PAI NO INÍCIO DO ANO

	Compet. Escolar	Aceitação Social	Compet. Atlética	Aparência Física	Compet. trabalho	Atração Romântica	Atitude Comportam	Amizades Íntimas	Auto Estima
Muito Baixo	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Baixo	3	1	6	1	6	3	0	1	0
Alto	5	8	3	5	4	6	9	5	6
Muito Alto	0	1	1	4	0	1	1	4	4

QUADRO 10 - AUTO-CONCEITO DO ADOLESCENTE NO FINAL DO ANO

	Compet. Escolar	Aceitação Social	Compet. Atlética	Aparência Física	Compet. trabalho	Atração Romântica	Atitude Comportam	Amizades Íntimas	Auto Estima
Muito Baixo	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Baixo	1	2	2	2	6	2	3	2	2
Alto	9	5	7	5	3	7	6	6	6
Muito Alto	0	3	1	3	1	1	1	2	2

QUADRO 11 - PERCEPÇÃO DO ADOLESCENTE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DA MÃE NO FINAL DO ANO

	Compet. Escolar	Aceitação Social	Compet. Atlética	Aparência Física	Compet. trabalho	Atração Romântica	Atitude Comportam	Amizades Íntimas	Auto Estima
Muito Baixo	0	0	0	0	1	0	1	0	0
Baixo	3	2	2	1	1	4	1	1	1
Alto	7	5	6	7	8	5	5	7	7
Muito Alto	0	3	2	2	0	1	3	2	2

QUADRO 12 - PERCEPÇÃO DO ADOLESCENTE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO SEU AUTO-CONCEITO POR PARTE DO PAI NO FINAL DO ANO

ANEXO 12

RESUMO DOS DADOS OBTIDOS
RELATIVAMENTE À ATRIBUIÇÃO CAUSAL

	ESFORÇO	CAPACIDADE	FACILIDADE	BOM PROFESSOR
INÍCIO DO ANO	7	11	6	4
FINAL DO ANO	10	9	8	1

QUADRO 13 - ATRIBUIÇÃO CAUSAL PARA O SUCESSO

	FALTA DE ESFORÇO	FALTA DE CAPACID.	DIFICULDADE	MAU PROFESSOR
INÍCIO DO ANO	11	8	5	4
FINAL DO ANO	8	6	10	4

QUADRO 14 - ATRIBUIÇÃO CAUSAL PARA O INSUCESSO