

D.M.
Sousa. 1A

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Mestrado em Psicologia da Educação

**RELAÇÕES ENTRE AUTO-PERCEPÇÃO, INTERESSES
E
RESULTADOS ESCOLARES**

Ref. 6742

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

C.

Alberto Barros de Sousa

1992

AGRADECIMENTOS:

- À Exma. Sra. Professora Doutora Margarida Alves Martins, por toda a sua disponibilidade, apoio e inestimáveis conselhos que dispensou no acompanhamento dos trabalhos da presente investigação.

- Ao Professor David Satterly, pelo seu apoio quanto ao trabalho de organização dos dados e tratamento estatístico.

- Ao Professor P. Robinson, eminente investigador no mesmo campo do presente trabalho, pela sua orientação e conselhos quanto à estrutura da investigação.

- Ao Professor Doutor Frederico Pereira, pelos seus conselhos e sugestões, quanto à elaboração final do trabalho.

- Aos directores, Comissões Directivas e professores que, com a maior gentileza, autorizaram e colaboraram na realização dos trabalhos em campo.

ÍNDICE

- Índice
- Índice de Abreviaturas
- Introdução

I - AUTO-CONCEITO:

- I.1. - Auto-Conceito e Auto-Percepção
- I.2. - QI, Auto-Conceito e Resultados Escolares
- I.3. - Auto-Conceito e Aquisições Escolares
- I.4. - Influência das Condições Sociais e Acadêmicas no Auto-Conceito

II - INTERESSES:

- II.1. - Interesses
- II.2. - Definições e Diferenciações
- II.3. - Influências Exercidas na Formação e Desenvolvimento dos Interesses
- II.4. - Os Interesses na Predicção dos Resultados Escolares

III - A INVESTIGAÇÃO

- III.1. - O Problema
- III.2. - As Hipóteses
- III.3. - A Amostra
- III.4. - O Desenvolvimento dos Procedimentos
- III.5. - Os Instrumentos
- III.5. - Análise dos dados

IV - CORRELAÇÕES ENTRE AUTO-PERCEPÇÃO, INTERESSES E RESULTADOS ESCOLARES

- IV.1. - Correlações Gerais
- IV.2. - Correlações por Grupos
- IV.3. - Correlações entre Auto-Percepção e Interesses
- IV.4. - Correlações entre Factores de Auto-Percepção e Resultados Escolares
- IV.5. - Correlações entre Factores dos Interesses e Resultados Escolares
- IV.6. - Conclusões

V - SUBIDAS E DESCIDAS DA AUTO-PERCEPÇÃO E DOS RESULTADOS ESCOLARES

- V.1. - Diferenças entre Resultados
- V.2. - Subidas e descidas da Auto-Percepção e dos Resultados Acadêmicos
- V.3. - Conclusões

VI - OUTROS RESULTADOS

VI.1. - Diferenças Entre as Escolas da Capital e da
 Província

VI.2. - Diferenças entre Sexos

- Bibliografia

- Anexos

INDICE DE ABREVIATURAS

AP	- Auto-Percepção
I	- Interesses
RE	- Resultados Escolares
H	- Hipóteses
MFS	- Meio Físico e Social
PM47	- Teste "Matrizes Coloridas Progressivas", de J.C.RAVEN, 1947-1956
SPPC	- Teste "Self-Perception Profile for Children"
TISS	- "Test d'Intéret pour les Situations Scolaires"
md	- Média
dp	- Desvio Padrão
CCLP	- Coeficiente de Correlação Linear de Pearson
tTest	- Teste <u>t</u> de Student

INTRODUÇÃO

O *Auto-Conceito* é um constructo hipotético de concepção relativamente recente, desencadeando, porém, grande número de estudos em diferentes áreas da psicologia.

Parece ter sido WILLIAM JAMES (1890; referido por S. HARTHER, 1985) quem terá dado origem às raízes deste constructo, ao fazer a distinção entre o "Eu" (I) e o "Mim" (Me). Em seguida, os teóricos do Self, ao definirem este como "- Um sistema complexo e dinâmico de crenças que o indivíduo acredita serem verdade sobre si" (PURKEY, 1970), geraram a formação de constructos como o *auto-conceito*, a *auto-estima* e a *auto-percepção*.

Entre as diferentes investigações desenvolvidas nesta área, as que estudaram as relações entre *Auto-Conceito* e *Resultados Acadêmicos*, mostraram-se de particular interesse, dada a estreita correlação encontrada.

Numa outra área da psicologia, a partir das *Teorias Gestálticas*, aparece um outro constructo - os *Interesses* - (HOFSTAETTER, 1966), também alvo de vários estudos e investigações que revelaram a existência de boas correlações entre *Interesses* e *Resultados Acadêmicos*.

Numa vasta revisão bibliográfica, verificamos que os estudos anglo-americanos, referentes às relações entre *Auto-Conceito* e *Resultados Acadêmicos*, olvidam quase por completo os estudos desenvolvidos entre *Interesses* e *Resultados Acadêmicos*, levados a efeito sobretudo nos países de língua francesa, parecendo suceder nestes o mesmo em relação àqueles.

Levanta-se, pois, a questão de se saber, na realidade, qual dos dois, *Auto-Conceito* ou *Interesses*, terá melhor correlação com os *Resultados Escolares*.

O objectivo da presente investigação é, pois, estudar as relações existentes entre *Auto-Conceito*, *Interesses* e *Resultados Escolares*, tendo-se considerado para o efeito uma amostra de quase 200 alunos, de escolas do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na capital e na província.

Utilizando-se testes de *Auto-Percepção*, de *Interesses* e considerando-se os *Resultados Escolares* atribuídos pelos professores, em dois momentos distintos, constata-se a existência de correlações significativas entre *Auto-Percepção* e *Resultados Escolares*, mas não entre *Interesses* e *Resultados Escolares*.

Dos resultados obtidos sobressaíram dados que não sendo inicialmente objecto peremptório de estudo, levantam algumas questões para análise futura:

- Alunos com nível elevado de *Auto-Percepção*, parecem tender a manter elevada a sua *Auto-Percepção*, independentemente dos *Resultados Escolares* que vão recebendo, enquanto que alunos com níveis médios ou baixos, perante *Resultados Escolares* baixos, tendem a baixar ainda mais os seus níveis de *Auto-Percepção*.

I
AUTO-CONCEITO

I.1. - AUTO-CONCEITO E AUTO-PERCEPÇÃO

AUTO-CONCEITO

O *Auto-Conceito* é um construto hipotético, tal como muitos outros existentes no âmbito da psicologia.

WELLS e MARWELL (1976) referem que, sendo inferido e construído a partir de acontecimentos pessoais, o *Auto-Conceito* permite fazer-se uma ideia de como o indivíduo se considera a si mesmo, sendo um constructo que ajuda na compreensão da unidade, consistência e coerência do comportamento humano, bem como na formação e manutenção da identidade pessoal.

A sua organização não se limita, porém, à simples descrição dos comportamentos observáveis, sendo um processo simbólico que, com o auxílio da linguagem, se estrutura a partir de dada altura e em que são atribuídas designações a classes de comportamentos, definindo-as e hierarquizando-as numa ordem de acordo com a sua importância.

SLAVESON e col. (1976, 1982), L'ÉCUYER (1978) e outros autores, concebem o *Auto-Conceito* como uma estrutura organizada e hierarquizada.

O *Auto-Conceito* é um construto hipotético que tem vindo progressivamente a ganhar importância em todas as áreas da psicologia, nomeadamente, no nosso país, na Psicologia da Educação (VEIGA, 1988, 1989 a), 1989 b)), na Psicologia Social (NETO, 1986) e na Psicologia Clínica (V. SERRA, 1986, 1988 a), 1988 b)).

Trata-se de um constructo por vezes algo difícil de estudar, pois que se presta a confundir-se facilmente com outros, a tradução dos seus termos (*self-worth, skills concept, etc.*) é difícil, uns autores definem *Auto-Conceito* de modos diferentes e outros, atribuem nomes diferentes às mesmas definições (WYLIE, 1979).

Este constructo engloba originariamente duas dimensões, uma de *Auto-Percepção* e outra de *Auto-Conceito* propriamente dito, ou seja, o modo como a pessoa se percebe e o modo como se concebe.

A definição que V. SERRA (1986, 1988 a)) dá de *Auto-Conceito* refere claramente esta característica originariamente bidimensional:

" - A *percepção* que o indivíduo tem de si próprio e o *conceito* que, devido a isso, forma de si".

De acordo com este autor, podem-se considerar quatro formas que influenciam a constituição do *Auto-Conceito* e que o levarão a adquirir características positivas ou negativas:

1 - *O modo como as outras pessoas consideram o indivíduo e a que SHRAUGER e SHOENEMAN (1979) chamam o fenómeno de espelho.* Trata-se da tendência da pessoa para se observar a si própria do modo com que os outros a consideram, isto é, do modo como ela pensa que os outros a consideram e do modo como os outros tacitamente lhe expressam a sua opinião sobre si.

TAMAYO (1985) refere a este respeito que, quando o *feedback* sobre dado indivíduo é controlado experimentalmente, ocorrem mudanças nas auto-descrições das pessoas, verificando-se que estas são influenciadas pela favorabilidade do feedback, pela discrepância entre auto-descrições e feedback, pelo consenso explícito pelos outros em relação à sua pessoa e ainda pelas características pessoais da pessoa que emite o feedback.

2 - *A noção que o indivíduo possui sobre a sua competência em situações específicas, ou seja o seu julgamento, perante dadas situações, sobre se se desempenhará bem ou mal, se é ou não hábil na sua execução.*

3 - *Comparação da sua conduta com a de outras pessoas*, sobretudo com a daquelas com as quais se identifica ou com as que constituem os seus pares sociais imediatos.

4 - *Avaliação dos comportamentos específicos, em função do quadro de valores normativos do grupo social em que se insere*. O juízo de valores em relação ao que está bem ou está mal, de acordo com as regras e normas do grupo e à proximidade ou afastamento do seu comportamento em relação ao que pensa que o grupo espera dele.

Segundo V. SERRA (1988 a) e b)), o *Auto-Conceito* inclui em si, estruturando-o, outras componentes, tais como a *Auto-Estima*, as *Auto-Imagens*, o *Auto-Conceito Ideal* e as *Identidades*.

A *Auto-Estima*, um dos factores porventura dos mais considerados, poderá ser definida como "- A *avaliação* que o indivíduo faz das suas *qualidades* ou dos seus *desempenhos*, *virtudes* ou *valor moral*...o produto de *juízos* que a pessoa faz de si própria, de onde decorrem atribuições de *bom* ou de *mau* feitas a *aspectos considerados relevantes da sua identidade*" V. SERRA, 1988).

As pessoas possuidoras de elevada auto-estima, tendem a considerar-se como eficazes e competentes naquilo que executam, enquanto que as possuidoras de baixo nível de auto-estima, tendem a auto-depreciar-se e a descompensar-se com mais facilidade.

A *Auto-Estima* corresponde a uma auto-avaliação efectuada essencialmente a nível emocional, podendo ligar-se aos sentidos de competência, poder, eficácia ou ao sentido da virtude e valor moral.

Segundo S. HARTHER (1985), terá sido WILLIAM JAMES o primeiro autor a considerar a *Auto-Estima* como resultado da relação que se estabelece entre os êxitos e as pretensões do indivíduo. Se os êxitos conseguidos correspondem às suas aspirações, adquire-se um certo sentido de competência. Se o indivíduo se julgar competente

para atingir os objectivos que aspira, tende a auto-avaliar-se positivamente, tendo, por isso, uma boa *Auto-Estima*.

WHITE (1959, 1960 e 1963, citado por S. HARTHER, 1985), refere que a *Auto-Estima* está estreitamente ligada a sentimentos de eficácia e, posteriormente, a um sentido mais geral de competência.

As *Auto-Imagens* são, segundo ainda o mesmo autor, produto das observações em que o indivíduo se constitui o *objecto da própria percepção*, isto é, aquilo que ele imagina de si, aquilo que imagina que é.

Poderão existir várias *Auto-Imagens*, de acordo com os diferentes papéis sociais desempenhados pelo indivíduo. Para cada papel social, poderá possuir uma dada auto-imagem: como se imagina como pai, ou filho, ou cônjuge, como profissional, como especialista numa dada modalidade, etc.

O número de imagens parece não ser muito significativo, sendo importante, porém, a sua organização hierárquica e o valor que a pessoa atribui ao que representam. Uma pessoa poderá colocar a sua auto-imagem como profissional acima de todas as outras; outra pessoa poderá colocar a sua auto-imagem como mãe acima de todas as outras.

O *Auto-Conceito* tal como de um modo geral é considerado, será mais propriamente um *auto-conceito real*, dado que é habitualmente determinado numa escala de auto-conceito em que se pede ao indivíduo *que nos diga como ele é*. Se, porém, lhe for pedido para dizer *como desejaria ser*, entramos numa outra dimensão, a que (referindo ainda o autor acima referido) se chama: *Auto-Conceito Ideal*.

Neste âmbito, interessa considerar-se a proximidade ou o oposto entre *auto-conceito real* e *auto-conceito ideal*. Quanto menor for esta diferença maior será o grau em que o indivíduo se aceita tal como é.

V. SERRA (1988) refere ainda uma outra dimensão - a *identidade* -, a que GECAS (1982) dá especial relevo, dizendo reflectir, mais do que qualquer outro aspecto do auto-conceito, os conteúdos sociais. Refere-se essencialmente ao modo como o indivíduo se identifica com os factores sociais do grupo em que está inserido e, em como, em relação a este contexto, se identifica como pessoa.

ZIMBARDO (1972) referia também uma *identidade prescrita*, que terá a ver com a tendência que por vezes há, em certos meios familiares, dos adultos *prescreverem* aos mais novos determinadas *identidades*. Estes vaticínios são geralmente formulados mais em conformidade dos desejos de quem os faz do que propriamente em conformidade com as aptidões reais sobre quem são prescritos. Esta *identidade prescrita* pode, por vezes, tornar-se numa fonte contínua de desajustamento, de frustração e de transtornos emocionais, pois que o indivíduo se encontra perante o dilema de agradar ao prescritor e o de ser como é, isto é, a conflitos de divergência entre a *identidade prescrita* e a *identidade "real"* do indivíduo.

"- As identidades têm importância porque se aceita que o conteúdo e a organização do Auto-Conceito esteja a reflectir o conteúdo e a organização da sociedade onde o indivíduo se encontra. Muito do tempo que dedicamos a tarefas específicas é determinado pelas nossas identidades. Têm, por conseguinte, uma acção significativa na motivação" (V. SERRA, 1988 b)).

Sendo objecto de estudo dos defensores de perspectivas teóricas tão diversas como as da aprendizagem social, da atribuição causal, do desenvolvimentismo ou ainda da psicologia clínica partidária de modelos psicoterapêuticos comportamental-cognitivistas, as investigações no campo do auto-conceito sofreram períodos de entusiasmo e períodos de desinteresse, de desilusões, nas tentativas de promoverem uma educação afectiva nas crianças americanas e de júbilo no seu êxito como objectivo em tentativas psicoterapêuticas (M. LUZ, 1989).

DIFERENTES PERSPECTIVAS DE AUTO-CONCEITO

WILLIAM JAMES (1890, citado por S. HARTHER, 1985) faz uma distinção entre o "Eu" (I) e o "Mim" (Me). O Eu refere-se ao Self como sujeito, o conhecedor, enquanto que o Mim se referirá ao sujeito como objecto. O Self como Mim, o objecto das suas próprias percepções, foi dividido por W.JAMES em quatro áreas: a espiritual, a material, a social e a do corpo em si. Estes aspectos foram considerados como possuidores de grande significado para a determinação dos níveis de *Auto-Estima*.

Em 1934, G. H. MEAD, encara o Self como tendo as suas origens na interacção social: as atitudes sociais favoráveis dos outros (sobretudo os pais e professores), em relação ao próprio, terão especial significado para este, levando-o a construir um bom "*espelho de si*". O papel das variáveis do Auto-Conceito terá implicações no desempenho educacional por dois motivos:

- 1 - O Self joga um papel determinante na actividade humana, determinando o modo de comportamento do indivíduo;
- 2 - A forte ênfase colocada nas origens sociais do Auto-Conceito são uma potencial fonte de auto-definições.

ROSEMBERG (1965) e COOPERSMITH (1967), derivam do Self para a *Auto-Imagem* e a *Auto-Estima*, definindo esta em termos de actividade positiva ou negativa, enquanto Self.

Para PURKEY (1970), o Self é já "- um sistema complexo e dinâmico de crenças que o indivíduo acredita serem verdade sobre si, cada crença possuindo o seu correspondente valor". Ele refere três aspectos importantes do Self:

- 1 - O Self tem uma forte componente avaliativa;
- 2 - O Self é um sistema dinâmico;
- 3 - O Self revela um grau de organização.

BANISTER e FRANSELLA (1980) apresentam uma definicao de "Self" em que destacam as seguintes qualidades:

- A nocao de que cada individuo tem, de ser diferente dos outros, baseada na sua experiencia da diferenca entre a comunicacao consigo mesmo (intrinseca) e a comunicacao com os outros (extrinseca);

- A nocao de integridade, dos contornos da experiencia extrinsecamente pessoal;

- A nocao de permanencia da individualidade ao longo do tempo, o que permite o sentimento de continuidade, de vida propria;

- A nocao que o individuo tem como causa de acontecimentos, sujeito de decisoes, que partilha a responsabilidade pelas consequencias dos seus actos;

- A nocao do "outro" por analogia consigo mesmo, em que se comparam experiencias subjectivas diferentes;

- A consciencia de ter um "Self", de ser simultaneamente o "eu" e o conhecimento desse "Eu".

Varios estudos do Self consideram-no apenas como factor psicologico, nao tomando em consideracao a perspectiva do seu desenvolvimento, deixando por isso sem resposta questoes pertinentes sobre como e que o "Eu", que se desdobra em sujeito observador e objecto observado, e influenciado pelas modificacoes dos processos cognitivos operados desde a infancia a adolescencia.

Só a abordagem do "Self" no contexto social veio completar esta perspectiva do desenvolvimento do individuo, na medida em que considera as interaccoes com os outros. A crianca nao tera, a nascenca, uma imagem de si, adquirindo-a atraves da experiencia e, sobretudo, atraves das reaccoes dos outros a sua pessoa, consideracoes, opinioes e juizos que ouve. A capacidade de descentracao (na concepcao de Piaget), de tomar a perspectiva

do outro em consideração, desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência de si (M.LUZ,1989).

Observando mais objectivamente o *Auto-Conceito*, WEINSTEIN e FANTINI (1970) referem-no como o sentimento que as pessoas têm de si próprias, focando três áreas: a identidade ("*Quem sou eu? Para onde vou? O que quero na vida?*"), as relações ("*As pessoas gostam de mim? O que pretendo das relações com os outros?*") e o poder ("*O que posso fazer?*"). Todas as pessoas necessitarão de definir os seus limites e de desenvolver o senso do poder que as torna hábeis em aferir e controlar as suas vidas.

HORNEY (1942) refere o *Auto-Conceito* como "- o senso de competência e aprovação"; McCLELLAND (1961), como "- Aquisição, afiliação e poder"; GLASSER (1965), como "Relacionamento e respeito"; SCHULTZ (1967), como "- Inclusão, control e afectação".

ALSCHULER e col. (1975) apresentam a seguinte definição, quanto a *Auto-Conhecimento*: "- Uma descrição verbal das suas próprias características ou respostas (pensamentos, sentimentos e acções) habituais, internas e externas, num quadro de estímulos semelhantes, bem como das consequências daquelas respostas específicas."

RAIMI (1973) define *Auto-Conceito* como "- o indivíduo que conhece o indivíduo" e BURNS (1977) define-o como "- Self como conhecimento (Me)... as percepções individuais, conceitos e avaliações acerca de si próprio, incluindo a imagem que ele sente que os outros têm de si, e da pessoa que ele gostaria de ser, isto é, uma ideografia como elemento individualizado". Este autor sugere que será o crédito que a pessoa tem acerca de si própria, baseada na avaliação que os outros fazem de si, no que é reforçado por ROKEACH (1968) ao referir que o *Auto-Conceito* será uma atitude que tende a incorporar o que a pessoa pensa de

si, a avaliação dos outros sobre si e as suas próprias disposições comportamentais.

MARKUS (1977) apresenta uma perspectiva de *conservadorismo cognitivo do auto-conceito*: De acordo com as teorias do desenvolvimento cognitivo, o indivíduo gera certos esquemas que filtram e influenciam a assimilação dos estímulos provenientes do meio ambiente, o que o torna gradualmente resistente a certo tipo de informação inconsistente e atento à informação consistentemente organizada.

Deste modo, a forma como o indivíduo se percebe a si próprio liga-se a estes esquemas assimilativos, influenciando a maneira como percebe os acontecimentos, como faz a acomodação e como desenvolve a sua actuação.

ROGERS (1982) distingue *Auto-Conceito* de *Auto-Estima*, dizendo que o *Auto-Conceito* é "- o que pensamos que gostamos, enquanto que *Auto-Estima* se estende ao que gostamos de pensar", introduzindo a importância da experiência escolar na formação do *Auto-Conceito*: "- O Auto-Conceito pode ser visto como sendo potencialmente um produto da experiência escolar (em que começa a tomar como suas as atitudes que na escola lhe atribuem) e da natureza dessa experiência (as auto-atitudes podem determinar o comportamento)."

O aparecimento, nos anos setenta, de algumas importantes teorias psicológicas, terá contribuído para novos desenvolvimentos do constructo de Auto-Conceito. A *Teoria de Aprendizagem Social* (BANDURA, 1977), terá ajudado na concepção da componente *identidade* (GECAS, 1982); a *Teoria da Auto-Percepção* (BEM, 1972), terá contribuído para as reflexões sobre as relações entre *auto-conceito real* e *auto-conceito ideal* (V. SERRA, 1988 a)), bem como para a *Auto-Percepção* definida por S. HARTHER (1982, 1985, 1988); a *Teoria da Cognição Social* (LEPPER e GREVW, 1978) esteve concerteza presente na concepção das *auto-imagens* e

das suas relações com os papéis sociais; e as *Teorias da Competência e da Motivação Intrínseca* (WHITE, 1959; CHARMS, 1968; DECI, 1975; HARTHER, 1978, 1982) contribuíram para que a *auto-estima* e a *auto-percepção* se tornassem formulações centrais do *Auto-Conceito*.

Há uma certa indefinição, porém, quanto à diferenciação correcta entre *Auto-Conceito* e *Auto-Estima*, considerando-as uns autores o mesmo, enquanto outros as diferenciam e outros ainda referem a *Auto-Estima* como um factor do *Auto-Conceito*.

WYLIE (1979), numa revisão bibliográfica, refere a dificuldade em se chegar a um modelo teórico de referência que apresente uma definição teórica, clara e precisa destes constructos ou que os defina operacionalmente.

Os teóricos do "Self" consideram o *Auto-Conceito* e a *Auto-Estima* como uma categoria superior, numa organização hierárquica das outras categorias do "Self". EPSTEIN (1973), SHAVELSON, HUBNER e STANTON (1976) não hesitam em colocar o *Auto-Conceito* no topo da hierarquia, divergindo apenas nas classificações que fazem quanto às sub-categorias.

SHAVELSON e BOLUS (1982), consideram o *Auto-Conceito* como *multifacetado*, reflectindo cada faceta o sistema de categorias adoptado e partilhado simultaneamente por um dado indivíduo e pelo grupo em que está inserido, sendo fruto de uma tendência da pessoa para formar categorias relacionadas com a quantidade de informação que sobre si incide.

A perspectiva destes autores concebe um *Auto-Conceito Geral* dominante e quatro tipos de "sub-auto-conceitos": *Auto-Conceito Académico*, *Auto-Conceito Social*, *Auto-Conceito Emocional* e *Auto-Conceito Físico*.

COOPERSMITH (1967 a), 1967 b)) concebe o *Auto-Conceito* como um leque de diversos conteúdos, incluindo competências cognitivas, capacidades físicas, popularidade, aceitação pelos

parentes, moralidade, traços da personalidade, características físicas e reacções afectivas. O *Auto-Conceito* é considerado por COOPERSMITH como um todo unitário, que inclui estes diferentes factores, assumindo que as crianças não fazem distinções entre domínios, nas suas vidas.

O *COOPERSMITH SELF-ESTEEM INVENTORY* é elaborado neste princípio, procedendo-se ao somatório das cotações de itens heterogéneos, sendo o score final interpretado como um índice total, unidimensional, de *Auto-Estima*.

PIERS-HARRIS (1964, 1969) apresenta uma "*ESCALA DE AUTO-CONCEITO*" que se baseia num modelo que se situa entre o unidimensional e o multidimensional; embora refira o *Auto-Conceito* inicialmente como unidimensional, considera depois, na avaliação da sua escala, vários factores.

ROSENBERG (1979), porém, apresenta uma perspectiva um pouco diferente, no sentido multidimensional, depois de ter encontrado nas suas investigações valores globais superiores (e não estatisticamente médios) aos julgamentos feitos sobre os domínios factoriais específicos. Para este investigador, a avaliação global da *Auto-Estima* deverá ser considerada como uma entidade própria e válida por si mesma e não como o somatório de vários domínios factoriais. Ele considera uma *Auto-Estima Global* e seus factores de modo independente.

A PERSPECTIVA DE S. HARTHER: A AUTO-PERCEPÇÃO

A combinação destas perspectivas hierárquicas, unidimensionais e multidimensionais em relação ao *Auto-Conceito*, levaram a que SUSAN HARTER (1978, 1981 a), 1981 b)) concebesse um modelo que poderemos designar como *desenvolvimental-multidimensional*.

Para esta autora, o *Auto-Conceito* desenvolve-se à medida que a criança cresce, aumentando o número dos seus domínios e sendo ela cada vez mais capaz, tanto de os diferenciar como de os articular.

As crianças entre os 4 e os 7 anos de idade serão já capazes de fazer julgamentos seguros sobre as suas capacidades cognitivas, comportamento e aceitação social, embora não sejam ainda capazes de diferenciar correctamente estes domínios (HARTER e PIKE, 1984).

Logo que o seu desenvolvimento cognitivo lhe permite a formação de conceitos, a criança passa então a ser capaz de efectuar julgamentos seguros sobre o seu valor pessoal global. Esta cronologia está, porém, condicionada pela adequação da verbalização feita pelas crianças, o que constitui uma limitação das medidas de auto-avaliação nas crianças mais jovens.

Verifica-se, porém, a partir dos 8 anos de idade, uma modificação significativa da estrutura do *Auto-Conceito*, manifesta na capacidade da criança em fazer e referir julgamentos sobre o seu valor global e sobre o seu valor em domínios específicos, tais como: *Competência Escolar, Competência Atlético, Aceitação Social pelos Companheiros, Comportamento e Aspecto Físico*.

Esta evolução nas capacidades de *auto-julgamento* provarão a natureza desenvolvimental e hierárquica do processo de *Auto-Percepção*, podendo-se considerar o *Auto-Conceito* como um construto superior e os julgamentos sobre as competências nos diferentes domínios como categoria de ordem inferior (S.HARTER, 1982).

Esta autora refere ainda que esta capacidade de articulação e discriminação de domínios específicos progride na adolescência, passando-se a discriminar também *Amizade Intima, a Atracção Romântica e a Competência no Trabalho*.

Chamando a atenção para o facto de que as crianças de grupos especiais (atrasos intelectuais, dificuldades de aprendizagem) requerem modelos factoriais diferentes e considerando as diferenças evolutivas atrás referidas, S.HARTER (1985) propôs a construção de escalas próprias para a avaliação da *Auto-Percepção* de cada um destes grupos.

Enquanto, nas suas avaliações de *Auto-Estima* e de *Auto-Conceito*, COOPERSMITH e PIERS-HARRIS não hesitam em proceder ao somatório de todas as respostas dadas, apresentando um resultado final unidimensional global, S.HARTER considera não uma cotação final única, mas um *Perfil de Competências*, obtido através das cotações das diversas subescalas que considera.

M.LUZ (1989) faz uma interessante síntese das fases de desenvolvimento da *Auto-Percepção*:

"- Durante a infância e na adolescência as modificações parecem ocorrer em termos de desenvolvimento cognitivo da capacidade para diferenciar mais áreas de *Auto-Percepção*. Depois da adolescência, as distinções entre vários domínios parecem traduzir mudanças na valorização de certos aspectos da vida.

- As crianças mais jovens representam a competência cognitiva através de aquisições básicas: saber as cores, as letras, os números. As crianças mais velhas e os adolescentes evidenciam uma mudança orientada para a realização escolar.

- A natureza das relações sociais na *Auto-Percepção* expressa-se, também, de modos diferentes: nos dois períodos da infância é medida por uma única escala de aceitação pelos companheiros, enquanto na adolescência é necessário recorrer à distinção entre aceitação pelos companheiros sob a forma de popularidade, da capacidade de fazer e manter amigos íntimos, e da atracção romântica.

- No domínio do comportamento e da moralidade também há modificações de conteúdo. Os mais novos estão mais preocupados com o comportamento observável, sobretudo os comportamentos punidos pelo adulto.

- A partir dos 8 anos, as crianças revelam o conceito cognitivo do seu valor como pessoa (o que não deve ser confundido como competência geral)."

O modelo de S.HARTER considera não só a *Auto-Percepção Global* como a sua relação com as competências factoriais percebidas ("...o que o indivíduo gosta de si como pessoa").

A W.JAMES (1892), S.HARTER foi buscar a concepção de que a *Auto-Estima* resulta da relação entre a competência de que o sujeito se sente capaz e aquela que ele aspira. Cada pessoa atribuirá a esta relação um valor diferente nos diversos momentos da sua vida, de acordo com os seus critérios de capacidade e de sucesso no momento. Assim, se a competência avaliada fôr inferior àquela que é desejada, a *Auto-Estima* baixa e, sucedendo o contrário, será tanto mais elevada quanto a percepção das competências sentidas se aproximem das competências desejadas.

A COOLEY (1909), S.HATER foi colher a concepção da *Auto-Percepção Global* entendida como uma construção social. A *Auto-Percepção Global* será a resultante das percepções que o sujeito tem de si, do que os outras pessoas lhe dizem sobre si e do que ele pensa que as outras pessoas pensam sobre si (sobretudo pessoas significativas, como pais e professores).

S.HARTER organizou, assim, uma concepção, expressa nas suas escalas de avaliação da *Auto-Percepção*, em que procura determinar a relação entre as competências de que o sujeito se sente capaz nos diferentes domínios (subescalas) e a *Auto-Estima Global*, através do cálculo da discrepância entre a competência/adequação percebida pela criança (no "*Perfil de Auto-Percepção*") e a importância que atribui a cada um dos cinco domínios que considera.

Quanto menor fôr esta discrepância, tanto maior será o nível de *Auto-Percepção*. Este valor será tanto mais baixo quanto maior fôr a importância atribuída a um domínio em que a competência percebida é baixa.

M.LUZ (1989) numa análise às investigações de S.HARTER, concluiu que, na linha da conceptualização de COOLEY, quanto mais a criança sente que os outros, significativos, têm de consideração por ela, tanto mais elevado é o seu sentido de valor pessoal global e tanto maior é a consideração que tem por si própria.

Em relação à avaliação relativa dos efeitos de um e de outro construto na determinação do Auto-Conceito, M.LUZ (1989) conclui que ambos são decisivos.

Segundo S.HARTER (1988), a congruência entre as hierarquias de competência e da importância não evita totalmente que a criança sofra o impacto de um baixo nível de estima manifestada pelos outros. Mesmo a criança que receba um elevado nível de apoio e estímulo por parte dos outros, significativos, estará também vulnerável ao impacto de um resultado elevado de discrepância.

ASPECTOS CLÍNICOS DO AUTO-CONCEITO

As doenças somáticas, as dificuldades psicológicas ou os problemas sociológicos fazem-se geralmente acompanhar por estados de depressão, de ansiedade e de angústia, intimamente ligados a baixas significativas dos níveis de Auto-Conceito (ALLPORT, 1961; KASH e BORICH, 1978).

Um forte e elevado Auto-Conceito ajuda a vencer conflitos e a ultrapassar frustrações. Um elevado Auto-Conceito corresponde a uma robustez da personalidade (RUEDI e WEST, 1973; GROBOM, FORWARD e PETERS, 1976; KLAUSS e HODGE, 1978).

O sofrer constante de uma doença crónica leva a criança a tomar determinadas atitudes de descrédito em relação a si mesma e às suas capacidades, crendo que as suas dificuldades de ordem escolar e social são devidas às suas incapacidades. Este estado de desalento não a convida, por isso, a esforçar-se para tentar ultrapassar as suas dificuldades.

Se, porém, se conseguir, através de qualquer técnica psicoterapêutica fazer com que a criança crie de si uma Auto-Imagem positiva, ela vai começar a tentar defender esta Auto-Imagem, esforçando-se para a manter e melhorar (COVINGTON e OMERLICH,

1979 a),b),c); COVINGTON, SPRATT e OMERLICH, 1980; COVINGTON e OMERLICH, 1980).

A elevação do Auto-Conceito por meios psicoterapêuticos, proporciona uma auto-confiança tal que a criança consegue fazer face e superar as suas falhas, receios e incapacidades, de tal modo que após alguns meses de intervenção se começam a fazer notar os resultados na inserção social, no aproveitamento escolar e nos seus comportamentos (BLEDOSE, 1964; DEUTSH, KATZ e JENSEN, 1968; ENGEL e RAVINE, 1963; PIERS e HARRAIS, 1964; SEARS, 1970; WATTENBERG e CLIFFORD, 1964).

ZILLER (1969) e COVINGTON e BEERY (1976) referem o aumento da Auto-Estima e a ultrapassagem de estados de depressão provocados por doenças somáticas, através de intervenções de aconselhamento psicoterapêutico.

LAWRENCE (1971 e 1972), mostrou que a modificação do Auto-Conceito, através de técnicas de aconselhamento psicológico, com crianças com dificuldades de aprendizagem, conseguia resultados significativos ao fim de relativamente pouco tempo. KANT E SPECKMAN (1985), usando técnicas de aconselhamento, através de um programa sistemático, conseguiram obter resultados significativos de aumento de Auto-Conceito em crianças com dificuldades variadas.

Fazendo-se uma revisão bibliográfica sobre os diferentes modelos de intervenção psicoterapêutica com crianças, só nos de inspiração behaviorista não encontramos a menção específica a objectivos de construção ou aumento do Auto-Conceito, da Auto-Confiança, da Auto-Estima ou da Auto-Imagem.

Os modelos cognitivistas (ELLIS, 1971; MAHONEY, 1974; BECK, 1976; MEICHENBAUM, 1977; WILSON, 1978; JOYCE-MONIZ, 1980), integrando em si as teorias do "Self", ao apontarem como um dos

objectivos psicoterapêuticos o aumento da Auto-Imagem, estão a referir uma das áreas das teorias do Auto-Conceito. BROOKOVER, PATTERSON e THOMAS (1965) apontam claramente o aumento do Auto-Conceito como um dos objectivos do aconselhamento psicológico.

As terapias gestaltistas (PEARLS e GOODMAN, 1969; PEARLS) bem como as terapias de grupo (BUROW, 1928; BACH, 1954; BERNE, 1953, 1960, 1985, BRADFORD, GIBB e BENNE; 1964; YALOM, 1970; SLAVSON, 1971), ao sublinharem a importância das relações intra-grupais, tocam nos postulados de COOLEY (1912) e MEAD (1934), que referem o Auto-Conceito como derivado da interacção social: do que os outros referem sobre si e do que pensa que eles pensam sobre si.

A Ludoterapia (C.ROGERS, 1951; DORFMAN, 1951; AXLINE, 1980), a Musicoterapia (VERDEAU-PAILLES, 1976, 1987; BENEZON, 1983; LECOURT, 1988) e a Dançoterapia (CHACE, 1953; SCHOOP, 1974; WITEHOUSE, 1979; BERNSTEIN, 1984; CHODOROW, 1991), apontam a Expressão e a Criatividade como objectivos imediatos, procurando a primeira fazer a catarse das pulsões emocionais recalcadas e a segunda abrir uma via conducente à melhoria da Auto-Estima, da Auto-Imagem e do Auto-Conceito.

O Psicodrama (MORENO, 1946) envolve objectivos que se situam ao mesmo tempo na perspectiva da interacção grupal e na da criatividade, como meios de aumentar a Auto-Confiança, embora este autor não faça esta ligação de modo tácito, não se encontrando em nenhum lugar da sua obra quaisquer referências ou termos ligados às teorias do Auto-Conceito.

I.2. - QI, AUTO-CONCEITO E RESULTADOS ESCOLARES

Num esforço científico de objectivação das capacidades intelectuais, Alfred BINET, criou em 1905 a sua célebre escala métrica da inteligência, para avaliar o grau de atraso intelectual dos alunos das escolas de Paris.

Desde esta data, diversas foram as tentativas experimentais para encontrar uma correlação que permitisse predizer os resultados escolares em função dos testes de inteligência, com pouco êxito, porém.

CLAPAREDE, por exemplo, só consegue uma correlação de .14 para a idade de 7 anos, tendo obtido .4 para os 5 anos, .53 para os 10 anos, .35 para os 13 anos e, inexplicavelmente, .6 para os 12 anos.

DeCOSTE e GOOSENS (1953) referem, num estudo efectuado, que 7,7% de alunos de QI superior a 127 tiveram fracasso escolar, enquanto que 4% de alunos com QI variando entre 70 e 90, não fracassaram.

G.DUTILLEUL, antigo director das aulas de reeducação do Instituto Claude BERNARD, constata que os alunos recebidos nestas aulas ream todos crianças inteligentes, com QI muitas vezes entre 110 e 120, salientando que "- alunos tendo um QI muito superior a 100 apresentam grandes dificuldades de adaptação escolar, enquanto que alunos de QI inferior se adaptam mais facilmente."

A.OMBREDANE faz notar que "- é notória a oposição verificada entre a classificação escolar e a cotação obtida no teste de Terman".

André Le GALL (1963) levanta a hipótese de que estes fracassos serão devidos a causas extra-intelectuais e/ou porque as "provas e exames escolares não fazem aparecer as verdadeiras possibilidades intelectuais de certas categorias de alunos".

WALSH, em 1965, numa investigação em 23 escolas, com uma amostra de alunos com $QI > 120$, mas que obtiveram baixo nível em resultados escolares, notou que estes alunos apresentavam um nível de Auto-Conceito correspondente aos resultados escolares obtidos.

Esta constatação é depois confirmada por SHAW, EDSON e BELL (1960) e por SHAW e ALVES (1962).

WATTENBERG e CLIFFORD, 1964; LAMY, 1965; KEEFER, 1966; SMITH, 1969; JONES e GRIENEEKS, 1970; investigando correlações entre QI, Auto-Conceito e Resultados Académicos, concluíram que:

- As correlações entre Auto-Conceito e resultados Escolares são mais estreitas do que entre QI e resultados Escolares;

- Os níveis de Auto-Conceito usados para predizer futuros níveis de aquisição académica têm maior fidelidade quando medem factores específicos do Auto-Conceito académico.

I.3. - AUTO-CONCEITO E AQUISIÇÕES ESCOLARES

"- A natureza das relações entre auto-conceito e resultados escolares vai variando em função da idade da criança" (COLIN ROGERS, 1986).

Segundo este autor, ao entrar pela primeira vez para o 1º ano do Ensino Básico, a criança terá já um "*Self-Worth*" (Auto-Merecimento?) consolidado, mas apresentando ainda um Auto-Conceito de certo modo rudimentar.

A criança começará a formar imagens de si própria como aluno de uma escola, começando a adquirir alguns valores e valências dessas imagens, passando então, gradualmente, a ir-se vendo a si própria como bom ou mau, numa escala de generalidade escolar, variando de acordo com os seus graus de competência nas diferentes matérias escolares, começando portanto pelo desenvolvimento dos aspectos mais específicos do Auto-Conceito (aqueles mais baixos na sua hierarquia organizacional).

Na Pré-Primária

Nestes anos propedêuticos de escolaridade, mais do que o Auto-Conceito, parecem ser a Auto-Estima, o Auto-Merecimento e a Motivação, bem como a satisfação pela vida escolar e pela aquisição de conhecimentos que satisfaçam a sua curiosidade, os factores mais directamente conducentes aos resultados escolares.

"- A criança com atitudes favoráveis neste domínio, será confiante, capaz de sentir prazer no seu sucesso e não muito ansiosa quanto à possibilidade de falhar. Quanto mais baixas forem estas atitudes, maior será a oposição a esta situação" (COLIN ROGERS, 1986).

ENGEL e RAVINE, 1963; BLEDOSE, 1964; PIERS e HARAIS, 1964; WATTENBERG e CLIFFORD, 1964; DEUTSH, KATZ e JENSEN, 1968; SEARS,

1970; referem que um Auto-Conceito negativo parece prejudicar o ajustamento académico inicial, bem como o êxito escolar subsequente.

WATTENBERG e CLIFFORD (1964) referem que o Auto-Conceito e a força do Self se começam a constituir no Jardim Infantil e que já nesta altura as variações do Auto-Conceito podem afectar a performance da criança.

Segundo BRIDGEMAN e SHIPMAN (1975,1978), a grande maioria das crianças, nos seus primeiros anos de escolaridade, apresentam um Auto--Conceito positivo, mas fraco. Apresentam, porém, um Auto-Merecimento mais consolidado, servindo este melhor como predictor e actuando possivelmente como uma das causas de falha ou sucesso da criança no início da suas escolaridade.

A criança, quando vai pela primeira vez para a escola, apresenta já, porém, uma grande carga predisponencial que recebeu em casa, dos seus pais. COOPERSMITH (1967) refere a Auto-Estima e o Auto--Merecimento como factores inicialmente formados pelas primeiras experiências da criança no seu lar e que vão liderar o seu desenvolvimento antes de atingir uma noção de Auto-Conceito.

BURNS (1982) refere que quando uma criança entra pela primeira vez para a escola, vai com certas expectativas mais ou menos positivas, de acordo com as motivações a que foi sujeita pelo interesse familiar. O que decorre depois, está ligado ao amor e aceitação que lhe são dispensados no ambiente escolar.

Há, pois, uma variedade de esperanças e expectativas com que a criança entra para a escola, que se modificam depois de acordo com a forma como os outros, sobretudo adultos com funções educativas, reagirão à suas pessoa.

No 1º Ciclo do Ensino Básico

A criança que pela primeira vez entra para o Ensino Básico apresenta um nível de Auto-Conceito bastante baixo, mas a Auto-Estima e o Auto-Merecimento estão já razoavelmente bem desenvolvidos (ALLPORT, 1961; KASH e BORICH, 1978).

BRIDGEMAN e SHIPMAN (1978), acham que os professores da escolarização básica necessitam de ser consciencializados de que o seu comportamento em relação às crianças será muito importante na medida em que lhes vai favorecer ou impedir a formação de atitudes positivas (ou negativas) em relação à escola. As preferências iniciais da criança nos primeiros anos de escolaridade são importantes para determinar as suas futuras atitudes em relação à sua vida académica.

Parece que serão inicialmente estas atitudes, específicas, que reflectirão e determinarão o nível de rendimento académico. Só com o decorrer do tempo é que o Auto-Conceito se irá formando e progressivamente impondo.

Usando o "*Primary Self-Concept Inventory*", MINTZ e MULLER (1977), investigaram as relações entre o Auto-Conceito Geral e os "*Auto-Conceitos Factoriais*" obtidos por este questionário, e os Resultados Escolares, numa amostra de 314 rapazes e raparigas do 4º e 6º grau.

Verificaram que há correlação significativa entre o Auto-Conceito Geral e a média das classificações escolares e que também há correlações, mas muito mais significantes, entre cada uma das áreas factoriais com a disciplina escolar que lhe corresponde.

NO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

FINK (1962) encontrou uma correlação significativa entre baixo Auto-Conceito e baixo Aproveitamento Académico, surgindo esta correlação mais forte nos rapazes que nas raparigas.

COOPERSMITH (1967) refere que a performance no seu "Self--Esteem Inventory (SEI)" dá resultados ($r=.30$) significativos, ao nível de significância de .05, com crianças de 10 a 12 anos de idade, com resultados académicos médios.

Num largo estudo cruzado, em 1969, SMITH obteve fortes indicações da contribuição de elementos do Auto-Conceito nas performances académicas.

LAWRENCE (1971, 1972 e 1973), mostrou que a modificação do Auto-Conceito tem efeitos significativos na performance académica.

MORRISON, THOMAS e WEAVER (1973), obtiveram uma correlação de .34 ($P=.001$) entre o SEI e um teste sobre matéria escolar teórica; SIMON e SIMON (1975) referem uma correlação significativa, de .33, entre o SEI e a "Scientific Research Associates Achievement Séries", para rapazes e raparigas de 10 anos; LEWIS e ADARK (1975), obtiveram também uma correlação significativa (de .30 e .42) entre o SEI e o "Stanford Achievement Test", para alunos de 9 a 11 anos.

NO ENSINO SUPERIOR

A nível da universidade (segundo COVINGTON e OMERLICH, 1979), parece que o sucesso académico é tido como relevante na Auto-Imagem de cada aluno.

O sucesso ou falha, relativo à mediana dos seus pares, será particularmente determinante para o nível geral do Auto-Merecimento (Self-Worth).

BROOKOVER, ERICKSON e JOINER, num estudo longitudinal efectuado em 1967, durante 6 anos, com estudantes de 17 anos, obtiveram correlações de .48 a .63, entre Auto-Conceito Factorial e a média dos resultados escolares.

Concluíram também que a percepção das avaliações escolares são necessárias, constituindo condição suficiente para o aumento positivo de um Auto-Conceito Factorial, enquanto que, pelo contrário, um Auto-Conceito Geral positivo ajuda mas não será uma condição suficiente, apenas por si, para a aquisição de bons resultados académicos.

THORSHEN (1969), demonstrou que o Auto-Conceito Factorial tem maior correlação (.46) com os resultados académicos, em todos os graus de ensino, que o Auto-Conceito Geral.

INFLUÊNCIA DO AUTO-CONCEITO NAS AQUISIÇÕES ESCOLARES

BROOKOVER, THOMAS e PATTERSON (1964), referem que:

a) Há correlação positiva e significativa entre Auto-Conceito e os Resultados Académicos;

b) Os factores específicos (sub-testes) de Auto-Conceito estão mais correlacionados com os resultados escolares das disciplinas que lhes correspondem, do que o Auto-Conceito Geral em relação à média dos resultados académicos;

c) O Auto-Conceito está também positiva e significativamente correlacionado com a avaliação que os outros (professores e colegas) fazem sobre o próprio.

ZILLER (1969) nota que as pessoas com elevado nível de Auto-Estima são mais consistentes na sua qualidade participativa em grupos de discussão, enquanto que pessoas com Auto-Estima baixa não possuem defesas suficientemente fortes para amortecer os resultados das avaliações negativas das outras pessoas.

A modificação da Auto-Percepção (LAWRENCE, 1971 e 1972), através de aconselhamento, com crianças com dificuldades de leitura, reflete-se em considerável efeito no aumento das capacidades de leitura e inerente melhoria académica neste aspecto.

COVINGTON e BEERY (1976) argumentam, contudo, que o grau de sucesso académico experimentado por uma criança só começará a ter inicialmente efeito, não no seu Auto-Conceito, mas no seu Auto-Merecimento, achando que este exercerá uma maior influência nos desempenhos académicos.

Em defesa desta tese, levantam dois argumentos:

- O primeiro é o de que nas sociedades industriais do ocidente o sucesso escolar não só é altamente valorizado como também constitui um factor de competição.

As aquisições académicas são muito valorizadas e recompensadas pelo meio social, servindo de promoção no seu conceito. A competição, porém, faz com que os níveis elevados de bons resultados académicos só possam ser obtidos por alguns e não por todos. Uns terão melhor sucesso que outros (embora estes também possam ter conseguido consideráveis aquisições). Para os que não obtiveram ou obtiveram menos sucesso, esta situação pode ser considerada como falha, o que é ameaçador.

- O segundo, refere que a existência de um motivo básico maximiza o Auto-Merecimento, na medida em que, sendo o sucesso académico socialmente valorizado, isto vai robustecer o Auto-Merecimento (Self-Worth).

SHARP e MULLER (1978), manipulando o Auto-Conceito de quatro grupos de estudantes de língua estrangeira (1º grupo com Auto-Conceito elevado; 2º grupo com Auto-Conceito terapeuticamente baixado; 3º, com Auto-Conceito naturalmente baixo; 4º, grupo de controle), verificaram que o 2º grupo apresentou no final uma cotação muito baixa, sendo enfatizada a inaceitabilidade de não ter habilidade ou capacidade para aquela língua, enquanto que o 3º grupo aceitou não ter de facto capacidades para aprender a língua.

LARNER e MULLER, num estudo longitudinal terminado em 1979, verificaram que os factores "Auto-Conceito Físico" e "Auto-

Conceito Social" mantém certa estabilidade, enquanto que o factor *"Auto-Conceito Académico"* é onde se verificam maiores flutuações e um drástico declínio.

PURKEY, em 1970, conclui as suas investigações, referindo: "- Sobretudo, a evidência das investigações mostram claramente uma relação persistente e significativa entre o Auto-Conceito e as Aquisições Académicas".

Em 1982, BURNS, adianta que:

"- As relações entre Auto-Conceito e Aquisições Académicas são recíprocas, não unidireccionais;

- O sucesso académico sobe ou mantém a Auto-Estima;

- A Auto-Estima influencia a performance através das expectativas, padrões, reconhecimento das capacidades individuais, motivação elevada e nível de persistência."

COMPORTAMENTOS DEFENSIVOS DO AUTO-CONCEITO

Na essência, parece que as aquisições escolares nos primeiros anos de escolaridade irão robustecer o Auto-Merecimento, mas este poderá começar a vacilar mais tarde, perante o incremento de falhas e de classificações escolares baixas.

O aluno passa então a tomar determinados estilos de comportamento defensivo, de modo a poder manter credível que as falhas serão mais a consequência de uma falta de esforço e de aplicação do que propriamente uma falha das suas capacidades.

COVINGTON e OMERLICH, 1979 a) ,b) ,c)); COVINGTON, SPRATT e OMERLICH, 1980; COVINGTON e OMERLICH, 1980; demonstram como estudantes em face de uma falha académica tentam defender uma Auto-Imagem, atribuindo as suas falhas a falta de esforço.

Outra forma de comportamento em que o aluno defende o seu senso de Auto-Merecimento das consequências de ter de assumir que tem realmente poucas capacidades académicas, reside na deslocação

da vida académica para segundo plano, colocando em primeiro grau de importância aquela ou aquelas actividades em que consegue maiores êxitos.

MARSH, ROSSER e HARRÉ (1978) investigaram um grupo de alunos que se aceitavam a si próprios com tendo falhas escolares. O seu senso de Auto-Merecimento mantinha-se elevado, porém, através dos êxitos obtidos na prática de futebol.

I.4. - INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES SOCIAIS E ACADÉMICAS, NO AUTO-CONCEITO

INFLUÊNCIAS SOCIAIS

Poderemos considerar dois modelos de posicionamento em relação à abordagem dos estudos das relações sociais sobre o desenvolvimento do sentimento de Auto-Conceito:

1º - Seguindo uma linha simbólico-interaccionista (G.H.MEAD), partindo do princípio que a criança interioriza as atitudes que sobre si vê as outras pessoas tomar, formando o seu próprio Auto-Conceito sobre a base dos conceitos que recebe sobre si daquelas pessoas (BROOKOVER, PATTERSON e THOMAS,1956; De CHARMS,1976);

2º - Seguindo uma perspectiva em que o Auto-Conceito será o produto de características pessoais do indivíduo, reflectindo tendências naturais por esta ou aquela preferência em matéria escolar. As aquisições escolares positivas ajudarão, pois, como reforço de um forte Auto-Conceito. Se houver um forte e elevado Auto-Conceito, os insucessos escolares, portanto, pouco ou nada o afectarão. (RUEDI e WEST, 1973; GROBSOM, FORWARD e PETERS, 1976; KLAUSS e HODGE, 1978).

Temos, portanto, quase que o ressurgir da controvérsia entre o inato e o adquirido, embora em ambas as perspectivas se aceite a posição do indivíduo como elemento activo na assimilação pessoal das influências que recebe do meio e nas formas de adaptação com que se ajusta a esse meio.

Em investigações mais concretas, vamos encontrar uma forte tendência para salientar a importância do que o indivíduo percebe da opinião que outras pessoas terão sobre si, como sendo o principal factor da construção do Auto-Conceito.

COOLEY (1912) e MEAD (1934) sugerem que a origem do Auto-Conceito residirá na interação social, dizendo que a auto-avaliação do indivíduo sobre si é baseada no que supõe que os outros avaliam de si.

BROOKOVER, PATTERSON e THOMAS (1965), mostram que podem ser obtidas mudanças no Auto-Conceito através do encorajamento efectuado por outras pessoas, sobretudo se estas forem professores. Realçam como factores que ajudarão a estabelecer um Auto-Conceito positivo, o seguinte:

- a) Incremento da avaliação parental;
- b) Ter um "expert" (professor), informando a criança da sua habilidade académica;
- c) Ter outro "expert" (psicólogo), informando-a das suas capacidades intrínsecas.

CALSYN e KENNY (1977) referem ainda que:

- a) O Auto-Conceito tem um grande efeito sobre o rendimento escolar e vice-versa;
- b) As avaliações e considerações que o aluno recebe de outras pessoas (pais, professores e colegas) têm sobre si próprio um efeito determinante no Auto-Conceito.

Em relação às diferenças entre sexos, POMERANTZ (1979) refere que o Auto-Conceito de rapazes e de raparigas derivam de diferentes modos de satisfação social:

a) Para as raparigas, o Auto-Conceito é interpessoal, relacional, desenvolvendo-se essencialmente como feedback dos outros. O que cada uma sente acerca do seu corpo e de si própria é muito influenciado pelo que os outros lhe dizem;

b) Para os rapazes, a sua orientação é mais voltada para performances e satisfações externas, sendo o seu Auto-Conceito baseado em realizações conseguidas no mundo social.

c) O Auto-Conceito da rapariga depende mais da sua auto-definição e auto-avaliação enquanto que o do rapaz depende mais das suas realizações e conquistas sociais.

Parece, pois, ser aceitável o princípio de que o Auto-Conceito crescerá, não devido aos resultados escolares, mas devido às atitudes que a criança vê os outros (pais, professores e amigos) tomar em relação a si, sendo este Auto-Conceito - espelho das opiniões dos outros - que terá um efeito determinante no comportamento da criança.

INFLUÊNCIAS DOS PROFESSORES

Em 1960, DAVIDSON e LANG, foram dos primeiros a referir que o Auto-Conceito dos alunos poderia ser em parte determinado pelas suas interacções com o professor.

Com o "*Efeito de Pigmalião*" (ROSENTHAL e JACOBSON, 1968), em que se sublinha de modo muito enfático que as expectativas do professor em relação ao comportamento do aluno, podem influenciar significativamente esse mesmo comportamento, os estudos sobre a importância do papel desempenhado pelas atitudes do professor, começaram a ser alvo de cuidadosa atenção.

COMBS (1965) e PURKEY (1970) referem que as atitudes dos alunos acerca de si próprios são influenciadas pelo que pensam que deles imaginam os seus professores. Quando os professores projectam expectativas positivas para com os seus alunos, estes começam a ver-se a si próprios de modo positivo e a sua rentabilidade escolar aumenta.

Estudando comparativamente os efeitos da organização escolar e das atitudes do professor, BARKER e LUNN (1979) e WISEMANN (1973), concluem que são as atitudes do professor o factor mais importante.

KIFER, 1973; SOKOLOVE, 1975; De CHARMES, 1976; efectuaram pesquisas que vêm reforçar a importância do papel do professor

como o factor principal do Auto-Conceito académico do estudante e, conseqüentemente, do seu sucesso escolar.

BURNS (1977 e 1982) diz que, com auto-attitudes positivas, o professor facilita a performance dos alunos.

O que influencia o clima comunitário de uma classe são essencialmente as attitudes do professor, as suas expectativas em relação aos alunos e os seus comportamentos em relação às aprendizagens.

INFLUÊNCIAS DOS RESULTADOS ESCOLARES

A escola - diz W.JAMES (1890) -, levanta mais questões de avaliação do que aquelas que a criança recebeu em casa em toda a sua vida anterior à entrada para a escola. O trabalho escolar, a habilidade desportiva e o comportamento social são constantemente submetidos a avaliação na escola, mantendo a criança sob permanente observação das suas capacidades e incapacidades. Classificações, punições, ralhos, castigos, sucesso e insucesso, estão constantemente presentes.

Chega mesmo a haver por vezes crianças que são tentadas a não tomar qualquer iniciativa, pois que "-...nada tentando, não se pode falhar; como não se falha, não há humilhação" (W.JAMES, 1890).

STEINES (1958) refere que o sucesso académico é muito importante no nosso sistema social, porque os sucessos providenciam prazer ao aluno, aos pais e aos professores, produzindo o inerente feedback reforçador do Auto-Conceito. "- As falhas, porém, carregam conotações de inconsistência, infelicidade, ansiedade, culpa e, em extremo, sentimentos de rejeição".

FINK, 1962; BROOKOVER, THOMAS e PATTERSON, 1964; COMBS, 1964; CAMPBELL, 1965; BLEDSOE, 1967; JACKSON, 1968; referem que um elevado nível de sucesso educacional está associado a um positivo Auto-Conceito ou a elevados níveis de Auto-Estima.

BURNS (1982) refere que, em contrapartida, as experiências de insucesso escolar levarão ao desenvolvimento de Auto-Conceito académico e geral, negativos. Sabendo-se que os estudantes, para se verem e compreenderem melhor a si próprios, gostam de ser dirigidos e influenciados pelos frequentes julgamentos e avaliações que os outros (professores) fazem sobre si e sobre as suas aprendizagens escolares, há que proceder-se com os devidos cuidados para que estas avaliações se tornem num reforço positivo e não negativo, do Auto-Conceito.

O sistema escolar, porém, parece não estar consciente desta situação, procedendo quase sempre de modo inverso, usando métodos duvidosos de avaliação em procedimentos mais de selecção-eliminação do que de formação.

GLASSER (1969) refere estudos em que a escola dá pouca atenção às aprendizagens em si e não considera as capacidades intrínsecas dos alunos, para recompensar apenas aqueles com fracas capacidades mas hábeis na ênfase dos conteúdos programáticos.

MORSE (1969) concorda com este argumento e refere que parece que as escolas são quase um sistema para a generalização de Auto-Conceitos negativos e baixas Auto-Estimas. Ele crê que devido à escola, haverá um regular e consistente declínio da Auto-Estima das crianças, sentindo-se estas como falhadas e incapazes perante os valores e metas académicas que a escola quase sempre define muito superiores às suas reais capacidades médias.

INFLUÊNCIAS DAS CONDIÇÕES ESCOLARES

A organização escolar, o currículo, os programas, a metodologia e as técnicas educativas empregues têm a sua importância no processo de aprendizagem e de formação do Auto-Conceito do aluno, mas todas as investigações têm, porém, apontado a influência das

atitudes do professor como factor muito mais importante do que aquelas condições académicas.

RUDI e WEST (1973); GROODMAN, FORWARD e PETERSON (1976) e KLASS e HODGE (1978); analisando a diferença entre alunos de escolas "tradicionais" e escolas "progressivas" a respeito do Auto-Conceito, não encontraram qualquer diferença significativa que possa permitir qualquer inferência de modificação do Auto-Conceito pela influência social-organizacional das escolas.

CANT e SPECKMAN (1985), através de uma investigação incluindo testes de performance e técnicas de aconselhamento, concluem que "...os resultados sugerem que podem ser adquiridos consideráveis ganhos da Auto-Estima dos alunos através de um programa de aconselhamento sistemático... este projecto sugere, no entanto, que os professores do 1º ciclo do Ensino Básico tenham também um programa de aconselhamento em pequenos grupos".

I
INTERESSES

II.1. - INTERESSES

No domínio psicológico, os Interesses aparecem como a manifestação e a fixação de uma necessidade, ou seja, aquilo que nos importa num dado momento.

" - O Interesse é um elemento dinâmico da actividade psíquica. A fixação momentânea a um objecto não depende deste objecto mas da satisfação que o seu uso oferece; é um intermediário entre o indivíduo e o meio; permite a adaptação do indivíduo ao meio que o rodeia" - diz-nos R.LAFONT (1973).

Se vários interesses surjem em simultâneo para ser satisfeitos, o que é mais importante é o que passa à frente (o interesse predominante momentâneo). Este interesse provoca automaticamente a Atenção e suscita o esforço que permitirá a satisfação da necessidade.

Segundo P.R.HOFSTAETTER (1966), "- os interesses influenciam o desenvolvimento da personalidade, intervindo muito directamente no processo de auto-formação. Esta influência processa-se, por um lado, no encaminhamento do indivíduo para a escolha dos sectores nos quais irá especializar os seus conhecimentos e habilidades; pelo outro, influenciá-lo-à no sentido de consolidar gradualmente a sua personalidade".

Este processo inicia-se pelos jogos de infância e prossegue com as paixões e os passatempos da idade adulta.

Os interesses não têm carácter coercivo, fornecendo por isso ao indivíduo ocasiões de pôr à prova e revelar a sua individualidade em algumas formas de actividade concreta.

O que os interesses põem a descoberto não são apenas aspectos do mundo, mas também parte de si mesmo, isto é, algumas necessidades do próprio carácter e a possibilidade de satisfazê-las.

Na mesma medida em que a personalidade se exprime no mundo em que incide, os interesses podem servir de base para abri-la. A estupefacção diante das tendências do próprio interesse é frequentemente o primeiro elemento que entreabre a resolução do problema da singularidade da própria personalidade.

II.2. - DEFINIÇÕES E DIFERENCIAÇÕES

P. R. HOFSTAETTER (1966) refere que os gestaltistas encaram os interesses apenas como uma forma de realce-acentuação de figuras sobre o seu fundo:"- A atenção põe sempre em relevo a cada instante aspectos singulares da realidade presente, dando a esses aspectos a forma de "figuras sobre fundo", complexo, dos outros dados. Esta forma de "acentuação" e reelaboração do "mundo" em "mundo individual" pode certamente alterar-se a todo o momento. Contudo, pelo menos no que se fere ao homem, tal "acentuação" possui alguns elementos estáveis que servem de centro gravitacional de toda a actividade do sujeito, determinando-lhe a esfera dos "interesses pessoais"."

J.DESCOMBES (1971) refere que "*Os interesses correspondem a tendências ou disposições relativamente estáveis ou duráveis (e durante o desenvolvimento sempre associados à auto-imagem), orientados para diferentes domínios ou objectos ou, mais exactamente, para diferentes domínios de actividades e de experiências efectuadas num dado meio cultural; estas tendências serão igualmente condicionadas pelas pressões mais ou menos fortes definindo os papéis dos dois sexos*".

J.B.DUPONT (1972) acrescenta que "*...engloba o mundo dos passatempos, considerando o conjunto de actividades exercidas ou de experiências efectuadas ao lado das actividades de trabalho, e por vezes mesmo definidas por oposição ao trabalho, num estado em que a pessoa se sente livre para o fazer, fazendo o que deseja, apenas porque o deseja*".

DUPONT, DESCOMBES e col. (1979), fazem questão de distinguir bem os Interesses das Actividades, dos Valores, da Auto-Imagem, das Necessidades, das Opiniões e das Crenças.

Segundo estes autores, as Atitudes aparecem-nos como tomadas de posição - ocasionais ou não - face a todos os tipos de assuntos, de circunstâncias ou de acontecimentos, implicando um julgamento que não evoca forçosamente o conceito de Interesses.

COOLEY (1976), a partir de dados extraídos do "Project Talent" (FLANAGAN, 1966), analisando os Interesses (17 escalas) e as Atitudes e Conhecimentos (60 resultados), de alunos testados uma primeira vez na idade de 15-16 anos e uma segunda vez na idade de 18-19 anos, mostra que apesar de distintas, existem relações significativas entre Atitudes e Interesses.

Os valores dirão respeito, em princípio, a objectos mais ou menos abstractos que o indivíduo pode considerar vitais para si, porque, devido à sua orientação para actividades concretas, os interesses se encontram subordinados aos valores num modelo hierárquico de motivações.

Na Auto-Imagem, a centração sobre o indivíduo distingue-se da centração sobre as actividades que caracterizam os interesses. Sobre este ponto, COOLEY (1976) refere que "- Os interesses reflectem aspectos da Auto-Imagem, enquanto que simultaneamente parecem medir as dimensões motivacionais. Se os interesses parecem susceptíveis de destacar a Auto-Imagem, é porque os interesses se modificam, enquanto que o indivíduo amadurece e vê de um modo mais realista as suas capacidades e motivações necessárias ao exercício das diferentes acções. Os interesses exprimirão as motivações profundas porque influenciam, até certo ponto, o desenvolvimento das capacidades, os planos e os projectos do indivíduo".

Quanto às Necessidades, de tipo biológico, afectivo ou cognitivo, parecem ser mais fundamentais e mais ligadas ao Eu do que os interesses. "- Os objectos sobre os quais o interesse incide são sempre complementares ds necessidades do organismo e à relativa sensação de necessidade experimentada pelo indivíduo" (DUPONT, DESCOMBES e col., 1979).

Alguns estudos examinando as relações entre a expressão das necessidades (cooperação, autonomia, dominância, aprovação, etc.) e a expressão dos interesses, revelam correlações positivas, tanto em rapazes como em raparigas. Certos tipos de necessidades parecem mais próximos dos interesses do que outros.

Será pertinente referir-se o trabalho de ARBINER e col. (1976), investigando as relações entre necessidades e interesses durante o desenvolvimento dos 9 aos 13 anos:

- Nos 5^o e 6^o anos de escolaridade (9-10 anos), revela-se um crescimento das necessidades de cooperação, de ajuda, de autonomia e de realização e, paralelamente, um crescimento dos interesses referentes ao outro e ao mundo que o rodeia;

- Nos 6^o e 7^o anos de escolaridade (10-11 anos), constata-se um crescimento das necessidades de realização e de ordem estética, paralelamente aos interesses em áreas como a Física e a Biologia;

- Nos 7^o e 8^o anos de escolaridade (11-12 anos), não se observam relações entre o desenvolvimento das necessidades e dos interesses;

- Nos 8^o e 9^o anos de escolaridade (12-13 anos), observa-se um aumento das necessidades de agressão, de dominância, de autonomia e de ajuda (as três primeiras assinalando sem dúvida uma vontade determinada de emancipação social) e, paralelamente, um aumento dos interesses no domínio das Ciências Sociais.

DUPONT e DESCOMBES referem ainda diferencialmente as Opiniões (próximas das Atitudes mas menos carregadas emocionalmente porque concernem a avaliações sobre objectos sem implicação vital para o indivíduo) e as Crenças (próximas dos Valores, mas implicando a aceitação de propósitos e de doutrinas às quais o indivíduo adere sem provas).

II.3. - INFLUÊNCIAS EXERCIDAS NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS INTERESSES

Ao analisarmos a literatura relativa aos interesses, surgem dois grandes problemas: a disparidade das teorias e a disparidade dos estudos empíricos.

TODT (1978), examinando as diferentes teorias sobre os interesses, encontrou uma série de teorias parciais que retalham o campo da problemática de um modo tal que não é possível apresentá-lo de uma forma mais ou menos estruturada num plano ou modelo global da personalidade.

Segundo ROE (1964), a riqueza das hipóteses não corresponde a uma infraestrutura empírica suficiente - e por vezes os dados empíricos não confirmam estas hipóteses.

Pode ser porque se tratam mais de reflexões que se prestam a extrapolações, seja a partir de teorias sobre a génese da personalidade, seja a partir de trabalhos respeitantes essencialmente a adolescentes e a adultos. Falta ainda essencialmente um forte apoio em resultados de estudos longitudinais, compreendendo um conjunto relativamente extenso de variáveis (atitudes, interesses, traços da personalidade, factores mesológicos, etc.), situado no quadro de uma teoria geral dos interesses.

Sobre os estudos empíricos, encontramos apenas um pequeno número de trabalhos referentes aos interesses das crianças e às suas preferências. A maior parte dos estudos têm sido efectuados sobre os interesses dos adolescentes, dos adultos e quase que exclusivamente sobre as questões profissionais.

INFLUÊNCIAS GENÉTICAS E MESOLÓGICAS

Os estudos sobre a hereditariedade dos comportamentos, controlando as variáveis genéticas e mesológicas, têm-se baseado sobretudo na observação diferencial longitudinal de gémeos e crianças adoptadas.

O Conhecido trabalho de De FRIES e PLOMIN (1987), onde fazem uma exaustiva revisão bibliográfica sobre investigações efectuadas com gémeos e gémeos que são adoptados por famílias diferentes, nada referem sobre qualquer análise sobre os interesses.

LOEHLIN e NICHOLS (1976), não mencionados no trabalho dos autores acima citados, desenvolveram um trabalho de certa relevância, comportando uma amostra de 850 pares de gémeos, idênticos e fraternais. As conclusões desta investigação vieram confirmar outras, como por exemplo de que há mais semelhança entre gémeos idênticos que entre gémeos fraternais, que as maiores semelhanças são nas dimensões dos conhecimentos, das atitudes e das actividades e que as semelhanças menores se situam na área das *auto-imagens* (dimensão do Auto-Conceito, segundo V. SERRA, 1988 a)), ideais, objectivos e *interesses* pessoais.

Segundos estes autores, os *traços gerais da personalidade*, as *auto-imagens* e os *interesses*, não apresentam para um par de gémeos, mais semelhança que para quaisquer outros indivíduos, tomados ao acaso. Gémeos idênticos, criados em conjunto, apresentam a mesma diferenciação em relação àquelas dimensões, que apresentam gémeos criados em famílias diferentes, ou quaisquer outros indivíduos não gémeos.

Estes dois autores não ficaram, porém, satisfeitos com estes resultados, chamando a atenção para que: "- o papel dos factores genéticos não é negligenciável no domínio dos interesses, mesmo que não seja possível, neste momento, determinar com grande precisão, em relação aos interesses, qual a parte que é devida a factores genéticos e a parte que é devida a factores mesológicos."

Outro estudo também não referido, é o de ROBERTS e JOAHNSSON (1974) que, utilizando o Questionário Vocacional de STRONG, encontraram correlações mais elevadas em gémeos idênticos que em gémeos fraternais.

Estes autores, analisando as componentes factoriais do Questionário empregue, sugerem a existência de componentes genéticas no domínio dos *interesses*, embora não se possam fixar exactamente a parte de variância devida à hereditariedade. Sobre este ponto, a atitude prudente de LOEHLIN e NICHOLS parece-nos preferível à de ROBERTS e JOHANSSON, que a estimam em cerca de 30 a 35% de probabilidades (sempre, nos casos de gémeos).

DIFERENCIAÇÃO DOS INTERESSES EM FUNÇÃO DO SEXO E DA IDADE

D.FREYER (1931) verificou a existência de uma rápida e uniforme alteração dos interesses nas crianças e nos jovens :"- No decorrer de um ano, cerca de 50% das crianças que frequentaram a escolaridade básica, mudam de aspirações. Os estudantes da escolaridade média superior, no mesmo espaço de tempo, mantêm, na mesma proporção de 50%, as aspirações profissionais".

Estas rápidas, mas em geral bastante uniformes, alterações dos interesses que as crianças e jovens revelam, serviram para P.H.FURFEY (1931) as usar no diagnóstico do grau de maturação individual.

Segundo este autor, as relações existentes entre a "Idade de Desenvolvimento"(ID) e a "Idade Cronológica"(IC; $r=.82$) são muito mais fortes do que as que a primeira mantêm com a "idade MEntal"(IM; $r=.23$). Entre estes dois valores estão compreendidas as relações existentes entre ID e os outros indícios somáticos de "maturidade" (estatura, peso, dentição, desenvolvimento, etc.).

STRONG (1931), baseando-se num estudo de três grupos de sujeitos de 15, 25 e 55 anos, refere que os interesses se estabilizam entre os 15 e os 55 anos. CAMPBELL (1971), numa amostra de 1000 sujeitos entre os 17 e os 49 anos, chega à mesma conclusão.

Um dos raros estudos longitudinais sobre os interesses é o de TYLER (1964), seguindo um grupo de crianças dos 6 até aos 10 anos. Aos 6 anos, procedendo a uma avaliação a partir de conversação sobre actividades, TYLER destaca quatro categorias de interesses (jogos de ar livre, jogos de interior com brinquedos, actividades relacionadas com livros e participação no trabalho dos adultos), mostrando que são já bastante sensíveis as diferenças entre rapazes e raparigas. Aos 10 anos identifica novos factores intervenientes: consciência da conveniência e hostilidade a respeito das características do sexo oposto (rejeição da femilidade pelos rapazes e da masculinidade pelas raparigas).

Deduz que os interesses se elaboram a partir da rejeição e de recusas de actividades incompatíveis com o desempenho progressivo de determinados papeis, inicialmente o papel ligado ao sexo e ulteriormente o papel ligado à actividade profissional.

CLAUSNITZER (1966) refere que, pelos 16 anos, os perfis médios dos rapazes e das raparigas apresentam diferenças sensíveis: as raparigas são superiores aos rapazes nas escalas de interesses referentes a serviço social, artes, literatura e línguas, enquanto que os rapazes apresentam mais interesses por política, técnica, matemática e desportos.

MACCOBY e JACKLIN (1974) procederam a uma análise minuciosa das diferenças e semelhanças entre rapazes e raparigas segundo a perspectiva genética, tendo concluído o seguinte:

- Durante um primeiro período, estendendo-se aproximadamente dos 2 aos 4 anos (6 estudos), ao lado de actividades e de interesses comuns aos dois sexos, notaram-se já diferenças sensíveis: os rapazes preferem actividades motoras implicando esforço físico de certa intensidade, jogos de construção, veículos, etc., enquanto que as raparigas preferem a pintura, o desenho e as bonecas;

um produto mas a condição necessária à aprendizagem dos comportamentos característicos masculinos ou femininos. Os interesses resultam então de elaborações de tipo cognitivo, dependentes do desenvolvimento cognitivo geral e estreitamente ligados à auto-imagem. Os interesses desenvolver-se-iam essencialmente a partir de avaliações determinadas por esta imagem.

TODT (1978), efectuou um estudo de correlações de interesses entre sexos, utilizando o seu inventário DIT-K numa amostra de 642 rapazes e 530 raparigas, de 8 a 12 anos de idade. Dos resultados do grupo de 8 anos puderam-se extrair 6 itens "mais masculinos" e os 6 "mais femeninos", sendo a técnica e o espaço físico para os rapazes e a vida familiar e os seus complementos para as raparigas.

Do conjunto de resultados escolhidos constata-se que não existe praticamente nenhum item, quer nos rapazes quer nas raparigas, que tenha tido um aumento significativo de diferenciação sexual em função da idade. É colocada em evidência, porém, a precocidade (e a pouca evolução) da diferenciação dos interesses segundo o sexo, situando-se evidentemente ao nível das constatações factuais e não devido a influências genéticas.

INTERESSES, ESTRUTURAS COGNITIVAS E AFECTIVAS

BORDIN (1943), refere que se houver interacção entre as estruturas, o êxito suscita o interesse e este vai facilitar o êxito. Na mesma linha, STRONG (1955) refere que as atitudes determinam o êxito, o êxito a aprovação e a aprovação o interesse.

SUPER (1953) inclina-se mais para o campo da afectividade ao considerar as alterações dos interesses como devidas a actualizações do Auto-Conceito.

DARLEY e HAGENAH (1955) referem que os interesses representam os valores, as necessidades e as motivações do indivíduo.

HOLLAND (1973) põe a tónica na personalidade, ao afirmar que os interesses se organizam em compatibilidade com o tipo de personalidade.

Por fim, ROYCE (1973) refere, numa posição eclética, que os interesses se desenvolvem a partir da interacção entre a estrutura cognitiva e a estrutura afectiva.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DOS INTERESSES

KATZ (1970) considera que o estatuto socio-profissional dos pais tem pouca correlação com os interesses dos filhos. DESCOMBES (1979), porém, não concorda com esta opinião, achando que isso poderá ser verdade nos EUA mas que para outras populações, mesmo europeias, sucede o inverso.

ROE (1964) põe a tónica no clima familiar e na sua importância para o desenvolvimento dos interesses da criança, referindo que as experiências feitas durante a infância condicionarão o desenvolvimento dos interesses. Um clima familiar acolhedor e propiciador de experiências diversificadas será por isso mais positivo para os interesses que um clima familiar frio e desmotivador.

Trabalhos americanos sobre os interesses (medidos) dos pais e dos seus filhos, interrogados separadamente, apresentam correlações à volta de .30. Não se podendo, pois, falar de identificação, como o fazem certos autores.

TODT (1978), em vez de identificação, fala de um efeito geral de socialização, segundo o qual será a mãe a habitualmente incumbida da responsabilidade dos cuidados e da educação a ter um papel preponderante sobre a formação e desenvolvimento dos

interesses. As mães que manifestam certos interesses com intensidade, abrem aos seus filhos campos de experiências nos quais estes podem desenvolver os seus interesses.

HENDERSON (1964); MARSHALL e MOWRER (1968); e ANDRÉ e BROWN (1969), encontraram correlação significativa entre os interesses dos pais e dos filhos, achando que dependem, até certo ponto, do grau de identificação.

Os adultos e sobretudo os adultos privilegiados pela criança, parecem não constituir somente modelos como serem responsáveis por certa forma de modelo de identificação capaz, eventualmente, de influenciar o desenvolvimento dos interesses.

Conhecendo as relações que existem entre os interesses das crianças de uma mesma família, será possível apreender a eventual influência dos interesses dos filhos mais velhos sobre os interesses dos irmãos mais novos e avaliar assim um outro modo de identificação num modelo mais próximo do indivíduo. Falta-nos no entanto informações neste campo.

Sendo dado, num estudo dos interesses, um papel importante à aprovação dos pares, será também necessário estudar-se a relação entre os interesses do indivíduo e os interesses dos seus amigos mais próximos ou irmãos mais velhos, em que se poderia, pelo menos, reconhecer uma função de modelo para apreciação e comparação com o pai, a mãe ou com outros imagens de adultos privilegiados pela criança.

BARCLAY (1966), afirma que os interesses dos irmãos mais velhos são mais maduros, em idade constante, que os dos irmãos mais novos.

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DOS INTERESSES

TODT (1978), operando em diferentes momentos da escolaridade (do 8º ao 12º anos de escolaridade), obteve correlações perfeitamente significativas entre certos interesses e as classificações das correspondentes disciplinas escolares:

Desportos (entre .41 e .58);
Matemática (entre .43 e .50);
Ciências Sociais (entre .27 e .50);
Física e Ciências Naturais (entre .12 e .43);
Biologia (entre .01 e .23).

Não observou nenhum aumento das correlações em função da idade.

Estando o sistema escolar dividido por áreas de opção, GENDRE e DUPONT (1974 e 1976) e LARCEBEAU e BURDEYRE (1971) efectuaram um estudo dos interesses incidindo sobre as diferentes áreas escolares, tendo encontrado diferenças sensíveis, sobre o plano dos interesses avaliados, entre os grupos de alunos pertencentes às diferentes áreas. As orientações e as preferências variam de uma área para outra de um modo tal que não se poderá atribuir estas diferenças apenas aos programas de cada área. Os resultados escolares anteriores e as opiniões dos pais terão certamente influência inicial na escolha da área, mas o pertencer a uma dada área durante vários anos, vai condicionar parcialmente os interesses.

A própria escola organiza estratégias com objectivos claramente definidos para a fixação dos interesses da criança: "- Como toda a conduta é provocada por um interesse é pedagogicamente importante provocar o "interesse directo" para o objecto de estudo e não o "interesse directo" decorrente dos termos da sanção (má classificação, reprovação).

No primeiro caso, o acto decorrente é positivo e construtor da personalidade da criança. No segundo caso é negativo e tende a tornar a criança passiva.

Não se deverá esquecer que a criança que se submeteu a um trabalho procura um interesse real (jogo, etc.), se a sua atenção fôr dispersa para outras possibilidades, não haverá uma adesão completa à actividade proposta, sendo menor o seu interesse e, portanto, o seu esforço e aplicação.

...É importante não se confundir interesse com atracção, que é passageira e fugaz, facilmente se confundindo com o interesse superficial, que não corresponde a uma necessidade profunda. Somente o interesse profundo suscita o esforço e dá gosto a uma tarefa difícil.

Um sistema pedagógico unicamente baseado na atracção não consegue a adesão completa da criança ao estudo proposto - há que suscitar o interesse profundo". (R. LAFON, 1973).

mas significativa, com quatro categorias de interesses medidos pelo QIG 4/3/2.

DESCOMBES (1974), que abordou as relações entre as escalas KUDER e o êxito escolar, medido pelas classificações dos professores em Francês, Alemão, Física, Filosofia, Biologia, etc., numa amostra de 118 alunos de uma escola secundária de Lausanne, obteve na generalidade resultados que corroboram os de LARCEBEAU.

FOURNIER e FRISCHKECHT (1976) fizeram um estudo análogo, mas com alunos de 15 anos, antes de seguirem dois anos do ensino secundário geral, efectuando correlações do KUDER, não com classificações escolares isoladas, mas com resultados de tipo factorial: "literário" e "numérico-científico".

Os resultados fizeram aparecer correlações significativas unicamente em raparigas. A amostra era, porém, bastante reduzida.

BERTHOUD e col. (1978), numa investigação com alunos de 11-12 anos, obteve correlações entre interesses, medidos pelo QIG 7/6/5 e o QIF 7/6/5 de LAECEBEAU, e as apreciações escolares.

Conseguiu correlações significativas com as escalas de Desportos e Comércio, nas raparigas. Nos rapazes, apenas obteve correlação significativa entre Desportos e Leitura (-.23).

III
A INVESTIGAÇÃO

III.1. - O PROBLEMA

O *Auto-Conceito* é um construto hipotético multidimensional, que abrange, de um modo unitário, dimensões como a Auto-Percepção, a Auto-Estima, Auto-Imagens, etc., referindo-se essencialmente ao que cada pessoa pensa sobre si própria, como se percebe, em que medida gosta de si e o que pensa que os outros (sobretudo pais, professores e colegas) pensam de si.

O *Interesses*, referidos como elementos dinâmicos da actividade psíquica, aparecem ligados às necessidades e às motivações, suscitando a atenção do indivíduo para determinadas actividades (nomeadamente as escolares) e actuando como estimuladores do processo de adaptação ao meio.

O *Auto-Conceito* parece situar-se mais a um nível de percepção pessoal (daí o motivo, entre outros que mais à frente referiremos, porque se resolveu, nesta investigação, usar um instrumento avaliativo da *Auto-Percepção* e não de *Auto-Conceito*), enquanto que os *Interesses* estarão mais situados na área das motivações externas.

A - *Qual será a dimensão de maior influência no comportamento do indivíduo em relação ao seu desempenho escolar: a sua Auto-Percepção (dimensão intrínseca) ou os seus Interesses (dimensão extrínseca)?*

ou seja,

- *Os Resultados Escolares estarão mais ligados à Auto-Percepção ou aos Interesses?*

B - Embora construtos hipotéticos de raiz, concepção e definição diferente, poder-se-ia eventualmente dar o caso de que Auto-Percepção e Interesses não se tratem de dimensões diferentes, mas de uma mesma e única dimensão, estudada e

analisada de perspectivas diferentes, pelo que haverá também que se questionar sobre:

- *Que relações haverá, entre Auto-Percepção e Interesses?*

C - A Auto-Percepção e os Interesses apresentam vários factores que parecem possuir certa correspondência com as disciplinas escolares.

- *Haverá de facto relações significativas entre estes Factores e os Resultados Escolares obtidos nas disciplinas que lhes correspondem?*

D - Será também relevante conhecer-se (e quase que não há investigações neste campo) se as classificações escolares poderão ou não e em que grau, influenciar subidas ou descidas nos níveis de Auto-Percepção e de Interesses.

- *Os alunos, com um dado nível de Auto-Percepção, perante os Resultados Escolares que recebem, terão tendência para subir, manter ou baixar o seu nível de Auto-Percepção?*

- *Os alunos, com um dado nível de Interesses, perante os Resultados Escolares que recebem, terão tendência para subir, manter ou baixar o seu nível de Interesses?*

E - Interessará também procurar saber se:

- *Haverá diferenças significativas entre os resultados (de Auto-Percepção, de Interesses, Escolares) dos alunos das escolas da capital e os alunos das escolas da província?*

F - Bem como se:

- *Haverá diferenças significativas, entre raparigas e rapazes, quanto aos resultados obtidos nas três áreas da investigação?*

III.2. - AS HIPÓTESES

As relações entre Auto-Conceito e Resultados Escolares e entre Interesses e Resultados Escolares já têm sido objecto de estudo de alguns investigadores, como já foi referido nos capítulos anteriores.

No campo da Auto-Percepção, porém, os estudos têm sido menores, só se conhecendo, no nosso país, o trabalho de M. LUZ (1989), não existindo qualquer trabalho sobre as relações entre Interesses e Resultados Escolares nem sobre as relações entre Auto-Percepção e Interesses.

Nestas circunstâncias e procurando respostas para as questões formuladas no sub-capítulo anterior, levantam-se as seguintes hipóteses:

A - Para se observar as relações entre Auto-Percepção e Resultados Escolares e entre Interesses e Resultados Escolares, proceder-se-à à sua análise correlativa, levantando-se as seguintes hipóteses:

H1 - Existem correlações significativas entre Auto-Percepção e Resultados Escolares;

H2 - Existem correlações significativas entre Interesses e Resultados Escolares.

B - Estando os sujeitos da amostra organizados por grupos, sendo cada grupo uma turma escolar, para se analisar as correlações por níveis etários, proceder-se-à à sua análise por grupo, levantando-se para o efeito as seguintes hipóteses:

H3 - Existem correlações significativas, em cada um dos grupos, entre Auto-Percepção e Resultados Escolares;

H4 - Existem correlações significativas, em cada um dos grupos, entre Interesses e Resultados Escolares.

C - Para se verificar se a Auto-Percepção e os Interesses poderão ou não ter eventualmente quaisquer relações entre si, consideramos as seguintes hipóteses:

H5 - Existem correlações significativas entre Auto-Percepção e Interesses;

H6 - Existem correlações significativas, em cada um dos grupos, entre Auto-Percepção e Interesses.

D - Para se efectuar a análise factorial entre as provas de Auto-Percepção e de Interesses, com as diferentes disciplinas curriculares, consideraram-se as seguintes hipóteses:

H7 - Existem correlações significativas entre os factores de Auto-Percepção e as médias das disciplinas escolares;

H8 - Existem correlações significativas entre os factores de Interesses e as médias das disciplinas escolares.

E - Para se procurar conhecer as influências que as classificações escolares poderão ter sobre a eventual subida ou descida dos níveis de Auto-Percepção e de Interesses, levantaram-se as seguintes hipóteses:

H9 - Há diferenças significativas entre as classificações escolares do 2º e as do 3º período, para os alunos que obtiveram elevado (médio, baixo) nível de Auto-Percepção;

H10 - Há diferenças significativas entre as classificações escolares do 2º e as do 3º período, para os alunos que obtiveram elevado (médio, baixo) nível de Interesses.

F - Para se averiguar de eventuais diferenças causadas por factores geográfico-económico-culturais, consideraram-se as hipóteses seguintes:

H11 - Há diferenças significativas, em Auto-Percepção, entre as escolas da capital e as escolas da província;

H12 - Há diferenças significativas, em Interesses, entre as escolas da capital e as escolas da província;

H13 - Há diferenças significativas, em Resultados Escolares, entre as escolas da capital e as escolas da província;

G - Em relação à diferenciação entre sexos, levantam-se as seguintes hipóteses:

H14 - Há diferenças significativas em ambos os sexos, em relação às correlações verificadas entre Auto-Percepção e Resultados Escolares;

H15 - Há diferenças significativas em ambos os sexos, em relação às correlações verificadas entre Interesses e Resultados Escolares;

H16 - Há diferenças significativas em ambos os sexos, em cada um dos grupos, em relação às correlações verificadas entre Auto-Percepção e Resultados Escolares e entre Interesses e Resultados Escolares;

III.3. - A AMOSTRA

Para a efectivação da presente investigação, foram escolhidas quatro escolas, duas da capital (Lisboa) e duas de uma região agrícola da província (Beja).

As condições arquitectónicas, de material, de programas, currículos, métodos e de formação dos professores era igual nas escolas das duas regiões.

80% dos alunos das escolas de Lisboa eram filhos de funcionários públicos, bancários, comerciantes, professores, engenheiros e advogados. 70% alunos das escolas da região de Beja procedia de famílias de agricultores, operários de indústrias agrícolas, comerciantes, funcionários públicos e professores.

Para garantir uma igualdade de rendimento escolar entre as turmas com que se iria efectuar a investigação, escolheram-se apenas turmas que, nas classificações escolares do 1º período lectivo tivessem tido médias e desvios padrão aproximadamente iguais.

Os níveis escolares e as idades consideradas foram os seguintes:

- | |
|-------------------------------------|
| 3º Ano de escolaridade (8-9anos); |
| 4º Ano de escolaridade(9-10anos); |
| 5º Ano de escolaridade(10-11anos); |
| 6º Ano de escolaridade (11-12anos). |

Foram escolhidas duas turmas (uma de Lisboa e outra de Beja) por cada nível escolar, tendo-se organizado desta forma 8 grupos experimentais.

AMOSTRA

GRUPOS	NIVEL ESCOL.	LOCALIDADE	Nº RAPAZES	Nº RAPARIGAS	Nº TOTAL
1º	3º Ano	Lisboa	15	16	31
2º	3º Ano	Beja	11	11	22
3º	4º Ano	Lisboa	12	12	24
4º	4º Ano	Beja	8	13	21
5º	5º Ano	Lisboa	18	10	28
6º	5º Ano	Beja	13	11	24
7º	6º Ano	Lisboa	19	8	27
8º	6º Ano	Beja	9	11	20
TOTALS			105	92	<u>197</u>

III.4. - O DESENVOLVIMENTO DOS PROCEDIMENTOS

Logo após a saída das classificações escolares do 1º período lectivo, foram analisadas as folhas de classificação de cada turma das escolas onde se iria processar a investigação.

As escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico ("Ciclo Preparatório") atribuem as suas classificações numa escala de 1 a 5, usando as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico ("escolas primárias") uma escala nominativa (Reduzido - Médio - Bom - Muito Bom). Para resolver esta situação, pediu-se aos professores das turmas da nossa amostra para atribuírem classificações na escala numérica em vez da nominativa.

Pocurando-se para a investigação turmas com igualdade média de rendimento escolar, foram escolhidas aquelas em que a média e desvio padrão das suas classificações mais se aproximasse de $md=3$ e $dp=.7$.

As escolas de Lisboa dispunham do acompanhamento de um psicólogo, que tinha já efectuado testes de inteligência, garantindo que todos os alunos possuíam um QI situado entre os 80 e os 120 (excepto dois casos de crianças integradas, com necessidades de ensino especial, que figuravam em folha especial de classificação e que portanto não estavam incluídas nas folhas analisadas).

Nas turmas escolhidas das escolas da região de Beja, foi aplicado o teste PM47, tendo sido detectados, em duas turmas, três alunos com resultados insatisfatórios neste teste. Rejeitando-se estas duas turmas, escolheram-se as duas que a seguir se apresentavam com md e dp mais próximos dos requeridos, tendo os resultados sido satisfatórios.

Organizada desta forma a amostra e dividida nos grupos já atrás referidos, duas semanas antes do final do 2º período escolar, fez-se a aplicação do SPPC ("Self-Perception Profile for Children") e do TISS ("Test d'Intéret pour les Situations Scolaires"). No final do período, registaram-se as classificações atribuídas pelos professores.

No terceiro período procedeu-se de modo igual.

A aplicação dos testes foi efectuada a cada grupo em dias seguidos, de modo idêntico e à mesma hora. As salas utilizadas foram as habituais salas de aula de cada grupo.

III.5. - OS INSTRUMENTOS

Para a medição da Auto-Percepção, foi usado o "*SELF-PERCEPTION PROFILE FOR CHILDREN*", de Susan HARTER, University of Denver, 1985.

Esta escala é aplicável a crianças com idades superiores a 8 anos e é composta por 6 sub-escalas separadas, abrangendo cinco domínios específicos mais um de Auto-Merecimento (Self-Worth) Global:

Domínios Específicos:

- 1 - Competência Escolar
- 2 - Aceitação Social
- 3 - Competência Atlética
- 4 - Aparência Física
- 5 - Conduta Comportamental

Domínio Global:

- 6 - Auto-Merecimento
(Não considerado nos dados da investigação).

Esta escala trata-se essencialmente de um questionário intitulado "- O QUE EU GOSTO", que é preenchido por cada aluno (resposta com um X numa de quatro respostas possíveis). Há uma "chave de cotação" e as respostas são cotadas de 1 a 4 pontos, indicando respectivamente o auto-julgamento menos e mais adequado. A classificação final é obtida através da média das cinco sub-escalas que definem o aluno. A sub-escala de Auto-Merecimento (Self-Worth), não foi considerada, por envolver uma apreciação do professor e pelos seus resultados não interessarem directamente para a definição da Auto-Percepção, pois apenas servem para comparar a apreciação do professor com a que o aluno faz sobre si.

O "*TEST D'INTÉRÊT POUR LES SITUATIONS SCOLAIRES*", de D. PASQUIER, Ed. Scientifiques et Psychologiques, Issy-les-Moulineaux, France, 1978, foi usado para a medição dos Interesses.

Trata-se de um teste de aplicação colectiva, servindo para avaliar os interesses da criança e que é aplicável a crianças de 6 a 13 anos. O aluno deve indicar uma escolha entre duas situações opostas: uma de carácter escolar e outra de carácter não escolar.

As situações escolares são as seguintes:

- A - Desenhar
- B - Olhar um livro
- C - Ouvir o professor
- D - Ir para a escola
- E - Jogar no recreio

As situações não escolares são as seguintes:

- 1 - Jogar à bola
- 2 - Vêr televisão
- 3 - Brincar com brinquedos
- 4 - Ficar deitado
- 5 - Comer bombons.

As situações são apresentadas duas a duas, em oposição, através de desenhos num caderno. A preferência por cada situação escolar é cotada com 1 ponto, sendo a classificação final obtida pela soma de todos os pontos, depois convertida numa escala normalizada e apresentada numa tabela de quartilhagem.

Os Resultados Escolares considerados foram *as médias das classificações escolares* atribuídas pelos professores.

As áreas curriculares normalmente classificadas pelos professores no final de cada período escolar, na "escola primária" (1º, 2º, 3º e 4º grupos), são:

- LEITURA
- GRAMÁTICA
- ORTOGRAFIA (DITADO)
- COMPOSIÇÃO (REDACÇÃO)
- MATEMÁTICA
- MEIO FÍSICO E SOCIAL

A escala habitualmente usada pelos professores deste nível escolar é nominal, tendo-se solicitado aos professores a sua conversão para uma escala de 1 a 4, para efeitos da presente investigação.

Requerendo a análise das correlações entre os resultados dos sub-testes e das disciplinas, avaliações escolares em áreas curriculares que habitualmente não são consideradas pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi pedido a estes que fizessem uma atribuição classificativa especial que considerasse as seguintes áreas:

- APLICAÇÃO ESCOLAR
- RELACIONAÇÃO COM OS COLEGAS
- EDUCAÇÃO FÍSICA
- HIGIENE E APRESENTAÇÃO
- COMPORTAMENTO DISCIPLINAR

Enquanto que na "escola primária" há apenas um professor para cada turma de alunos, ministrando diferentes áreas curriculares, na "escola preparatória", há um professor para cada disciplina:

- PORTUGUÊS
- INGLÊS
- MATEMÁTICA
- CIÊNCIAS NATURAIS

- HISTÓRIA
- EDUCAÇÃO VISUAL
- TRABALHOS MANUAIS
- EDUCAÇÃO MUSICAL
- EDUCAÇÃO FÍSICA

Os Resultados Acadêmicos considerados foram as médias das classificações escolares destas disciplinas.

Como a escala usada pelos professores era de 1 a 5, sendo o nível 5 considerado como situação excepcional do nível 4, todas as classificações escolares de 5 foram arredondadas para 4, ficando-se deste modo com uma escala de 1 a 4 correspondente às escalas das outras medições.

III.6. - ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos pelos testes SPPC e TISS, bem como os RA, efectuados e registados no final do 2º e 3º períodos escolares, tiveram o seguinte processamento e análise:

A - Análise das correlações entre AC,I e RA, observando-se as correlações gerais nos dois momentos (2º e 3º período). Idêntica análise, mas individualmente em cada um dos grupos (turmas);

B - Análise das correlações gerais da amostra, entre AC e I, nos dois momentos. Idêntico procedimento para cada um dos grupos, individualmente;

C - Análise das diferenças entre os resultados gerais obtidos nos dois momentos. Igual procedimento para as médias de cada grupo;

D - Análise das diferenças entre os resultados das escolas da capital e da província, considerando as médias e as correlações;

E - Análise das diferenças de resultados entre rapazes e raparigas, considerando os seus resultados e correlações gerais e por grupos;

F - Análise das correlações entre AC específicos (sub-testes) e os RA das áreas disciplinares correspondentes;

G - Análise das correlações entre I específicos (subtestes) e os RA das correspondentes áreas disciplinares;

H - Observação das subidas e descidas dos AC, I e RA nos alunos, em relação ao resultado obtido no primeiro momento de observação.

Para cada grupo foi efectuado um "MAPA-PROTOCOLO DE TURMA" onde, à frente dos nomes dos alunos, foram registados todos os dados dos testes, sub-testes e classificações escolares.

Para a análise das correlações usou-se o *Coefficiente de Correlação Linear de PEARSON* e para a análise das diferenças, o *t Teste de STUDENT*. Para a observação das subidas e descidas dos resultados achou-se que bastariam os resultados percentuais.

IV
CORRELAÇÕES ENTRE AUTO-PERCEPÇÃO,
INTERESSES
E
RESULTADOS ESCOLARERS

IV.1. - CORRELAÇÕES GERAIS

As correlações gerais, obtidas entre *Auto-Percepção* e *Resultados Escolares* e entre *Interesses* e *Resultados Escolares*:

CORRELAÇÕES	2º Período	3º Período
AP/RE	.256	.701
I/RE	.026	.151

Apenas foi encontrada correlação significativa (.701) entre Auto-Conceito e Resultados Acadêmicos, no segundo tempo de avaliação, ou seja, no final do 3º período escolar.

No primeiro tempo de avaliação (final do 2º período escolar), a correlação obtida foi apenas de .256.

A análise das possíveis causas desta diferença entre as correlações obtidas no 2º e no 3º períodos, será descrita em sub-capítulo mais à frente.

Entre Interesses e Resultados Acadêmicos, as correlações não passaram de .026 e .152, respectivamente, nos 2º e 3º períodos escolares.

É assim, deste modo, confirmada a hipótese H1 e eliminada a hipótese H2, dado que foi encontrada correlação positiva e significativa entre Auto-Percepção e Resultados Escolares, mas não entre Interesses e Resultados Escolares, podendo-se concluir, portanto, que a Auto-Percepção estará mais directamente ligada aos resultados escolares do que os Interesses.

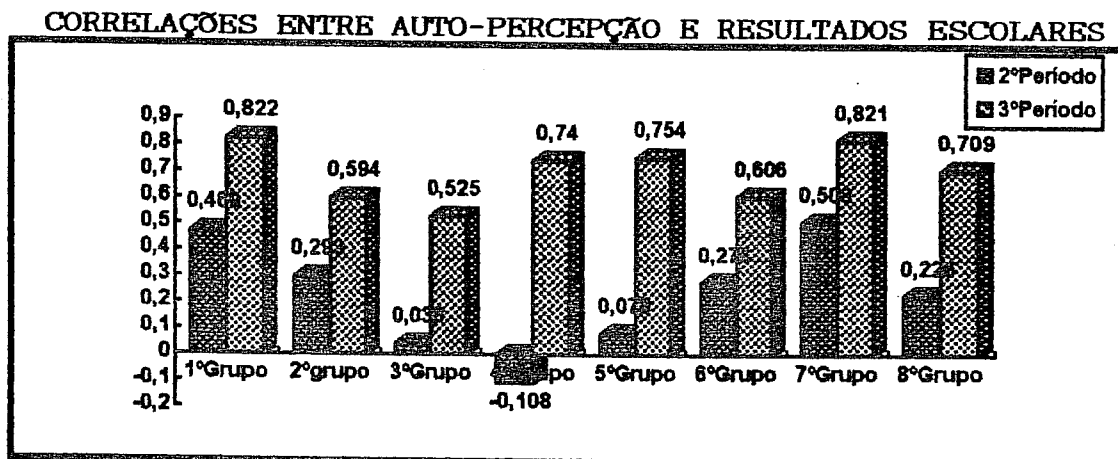
São assim, deste modo, mais uma vez confirmadas as conclusões das investigações (WALSH, 1956; SHAW, EDSON e BELL, 1960;

SHAW e ALVES, 1962; LAMY, 1965; KEEFER, 1966; SMITH, 1969; JONES e GRIENEEKS, 1970; WATTENBERG e CLIFFORD, 1964) que indicam o Auto-Conceito bom indicativo predictivo dos Resultados Académicos.

O mesmo, porém, já não sucede em relação aos Interesses que, em oposição ao referido por LACERBEAU (1973), DESCOMBES (1974) e BERTHOUD e col.(1978), não tiveram um coeficiente de correlação suficientemente significativo par permitir o estabelecimento de quaisquer relações entre Interesses e Resultados Académicos.

Deveremos anotar, porém, que estes investigadores trabalhar- am com amostras de sujeitos de outras idades e frequentando outros níveis escolares. Numa análise minuciosa das suas investigações verificamos que também eles não encontraram correlações significativas directas, entre Interesses Gerais (cotação final do teste aplicado) e Resultados Académicos Gerais (média das classificações escolares atribuidas), tendo-as apenas verificado entre alguns Interesses específicos (sub-testes) e os resultados escolares das disciplinas curriculares das disciplinas que lhes correspondiam.

IV.2. - CORRELAÇÕES POR GRUPOS



No segundo período escolar só se verificou correlação positiva e significativa (.508), entre Auto-Percepção e Resultados Escolares, no 7º Grupo e uma correlação quase significativa (.469) no 1º Grupo.

No terceiro período, todos os grupos obtiveram correlações positivas e significativas entre Auto-Percepção e Resultados Escolares.

Esperando-se certa semelhança entre os resultados do 2º e os do 3º período, esta inesperada divergência levou-nos a procurar reflectir sobre o porque, verificando-se tão elevados índices correlativos no 3º período, só há dois resultados satisfatórios no 2º.

Se formos mais à frente e consultarmos as "Médias por Grupos", poderemos constatar que, com excepção no 8º Grupo, os resultados dos testes de Auto-Percepção desceram, do segundo para o terceiro período e os Resultados Escolares subiram, embora estas diferenças não tenham sido significativas.

Esta situação leva-nos a interrogarmo-nos sobre os motivos de tais resultados inesperados, levantando aqui algumas hipóteses explicativas a analisar adiante:

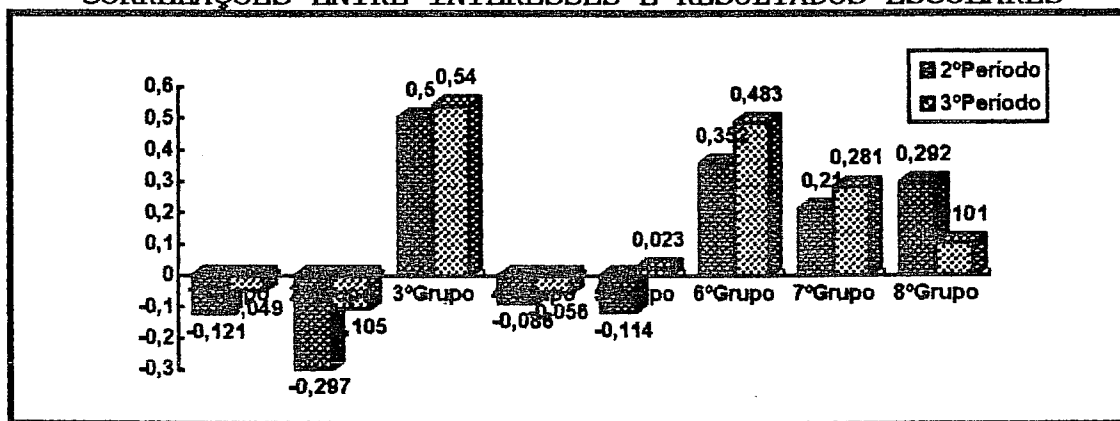
- Os Resultados Escolares do 2º período eram menos fieis que os do 3º período;

- Os Resultados Escolares do 2º período, sendo mais baixos que as reais capacidades dos alunos, terão influenciado negativamente a sua Auto-Percepção, gerando a baixa verificada nestes resultados;

- Terá havido uma maior fidelidade nas avaliações escolares do 3º período, o que terá dado origem à subida das correlações AC/RA (o teste de Auto-Percepção possui rigorosas garantia e fidelidade, o que não sucede com as provas escolares) para níveis significativos, em todos os grupos.

Estas questões serão retomadas no Capítulo V, no qual se fará uma cuidada análise destas variações.

CORRELAÇÕES ENTRE INTERESSES E RESULTADOS ESCOLARES



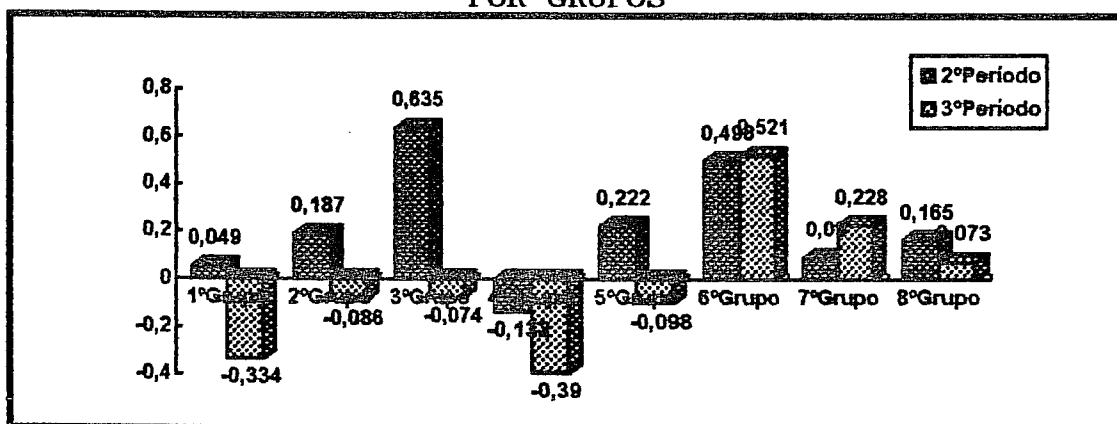
Em relação às correlações entre Interesses e Resultados Escolares, só se verificaram num grupo - o 3º Grupo -, em ambos os momentos de observação, mas não muito fortes (.50 e .540, respectivamente). O 6º Grupo obteve uma correlação quase significativa (.483), mas apenas no 3º período. Pelo seu isolamento, estas correlações não apontam qualquer indicativo a explorar.

IV.3. - CORRELAÇÕES ENTRE AUTO-PERCEPÇÃO E INTERESSES

CORRELAÇÕES ENTRE AUTO-PERCEPÇÃO E INTERESSES	
2º Período	.182
3º Período	.024

Comparando os resultados dos testes de Auto-Percepção com os resultados dos testes de Interesses, constatou-se não existir entre eles correlação significativa. No 2º período, a correlação entre eles foi de .182 e no 3º período de .024.

CORRELAÇÕES ENTRE AUTO-PERCEPÇÃO E INTERESSES, POR GRUPOS



Analisando-se grupo por grupo, também não encontramos correspondências significativas. Houve apenas, no 2º período, uma correlação de .635, no 3º Grupo e outra, de .498, no 6º Grupo.

No 3º período apenas o 6º Grupo conseguiu uma correlação significativa (.521).

Não se confirma, pois, deste modo a hipótese H5, podendo-se considerar, teoricamente e apenas em princípio, que a Auto-

Percepção e os Interesses serão instâncias psicológicas de carácter distinto. O Auto-Conceito e outros factores a si associados (Auto-Estima, Auto-Merecimento, Auto-Imagem, Auto-Confiança, etc.) poderão constituir uma componente psicológica distinta dos Interesses, gostos e motivações sobre as actividades escolares em si.

Nestas circunstâncias, poder-se-ia inferir que os alunos das idades consideradas, de um modo geral, poderão ser mais estimulados pela sua Auto-Percepção, estudando e trabalhando num esforço para manter sobre si uma certa auto-opinião positiva, do que estimulados pelos interesses que a escola lhes desperta.

IV.4. - CORRELAÇÕES ENTRE FACTORES DE AUTO-PERCEPÇÃO E RESULTADOS ESCOLARES

O teste SPPC está organizado em seis sub-escalas que avaliam componentes específicas (factores) do Auto-Conceito:

- Competência Escolar (CE);
- Aceitação Social (AS);
- Competência Atlética (CA);
- Aparência Física (AF);
- Conduta Comportamental (CC);
- Auto-Merecimento (Self-Worth) Global.

Pelas razões já anteriormente apresentadas, não consideramos no presente trabalho a sub-escala de Auto-Merecimento.

Para se analisar o modo como estas componentes factoriais do Auto-Conceito se relacionam com as disciplinas curriculares dos Resultados Escolares, ou seja, dos resultados obtidos em avaliações escolares correspondentes àqueles factores da Auto-Percepção, não havendo na escolaridade "primária" áreas disciplinares com conteúdos programáticos directamente correspondentes, foi solicitado aos professores que, nas suas avaliações do 3º período, considerassem também a classificação de aspectos como:

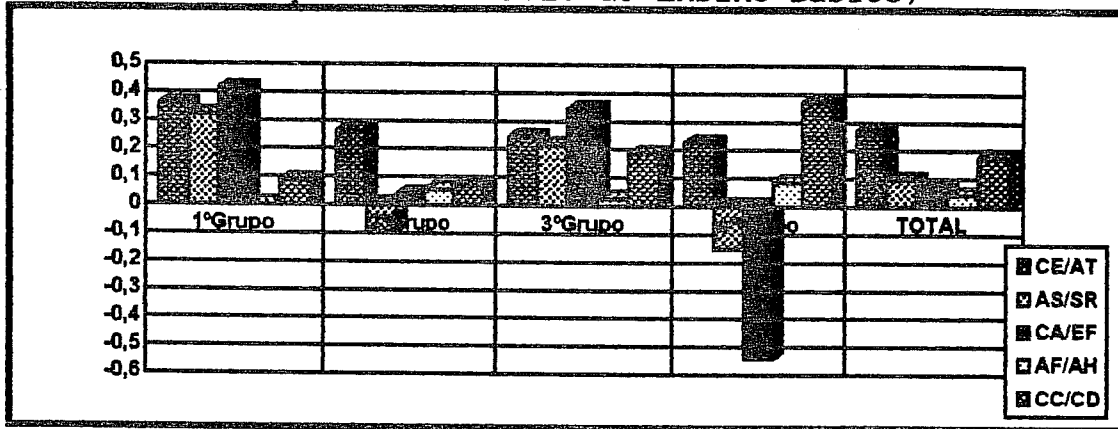
- Aplicação ao Trabalho (AT);
- Socialização e Relações com os Colegas (SR);
- Educação Física (EF);
- Arranjo e Higiene Pessoal (AH);
- Comportamento Disciplinar (CD).

CORRELAÇÕES ENTRE FACTORES DE AUTO-PERCEPÇÃO

E

RESULTADOS NAS DISCIPLINAS CORRESPONDENTES

(Grupos do 1º Ciclo do Ensino Básico)



Em relação ao 2º Ciclo do Ensino Básico, tendo um leque de disciplinas curriculares diferente das componentes específicas do SPPC (CA - Competência Atlética), apenas se consideraram os resultados da disciplina de Educação Física (EF).

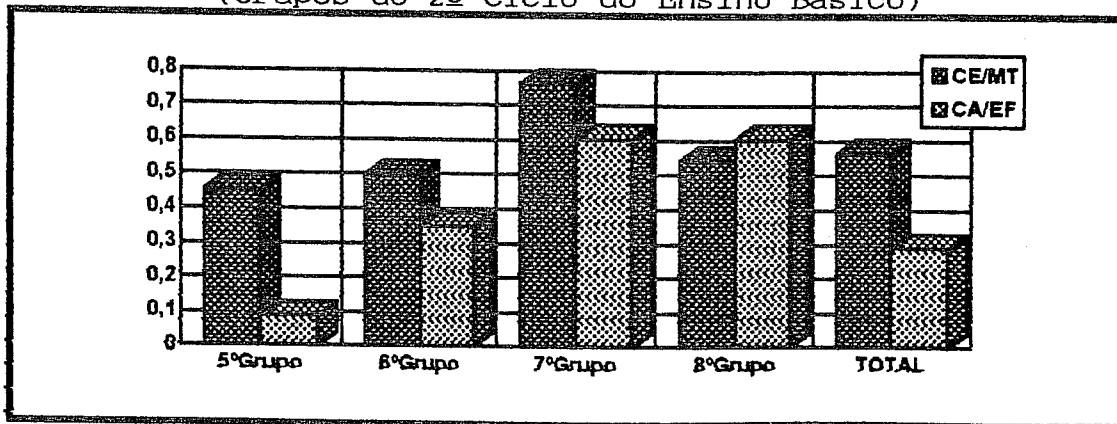
Para se comparar a Competência Escolar (CE), usou-se a média das disciplinas teóricas (MT = Português, Inglês, Matemática, Ciências e História).

CORRELAÇÕES ENTRE FACTORES DE AUTO-PERCEPÇÃO

E

RESULTADOS NAS DISCIPLINAS CORRESPONDENTES

(Grupos do 2º Ciclo do Ensino Básico)



Nos grupos da 1ª Fase do Ensino Básico não se verificaram quaisquer correlações significativas (exceptuando uma correlação negativa obtida pelo 4º Grupo entre Competência Atlético e Educação Física. Sucede o mesmo em relação aos grupos da 2ª Fase do Ensino Básico (também com uma excepção, mas agora de correlação positiva: 7º Grupo).

Poderia, à primeira vista, parecer que só existiria correlação entre as sub-escalas de Auto-Percepção e os resultados escolares das disciplinas correspondentes que envolvessem disciplinas teóricas. Supomos, no entanto, que esta falta de correlação verificada com as áreas não teóricas se deverá essencialmente à forma de avaliação efectuada pelos professores. Possuindo mais prática e meios mais fieis de avaliação das áreas teóricas, ao ser-lhes solicitado que avaliassem aspectos específicos que anteriormente nunca tinham considerado, fizeram-no de modo menos fiel, baseado em apreciações empíricas e subjectivas (o que foi posteriormente confirmado por entrevistas individuais com cada professor).

Embora não se tenha confirmado a hipótese H7, continuamos, porém, deste modo, a considerar como válidas as investigações de BROOKOVER, THOMAS e PATTERSON (1964) e de MINTZ e MULLER (1977), que inclusivamente referiam maior correlação entre os sub-testes de Auto-Conceito e os resultados das disciplinas escolares correspondentes do que entre Auto-Conceito e Resultados Académicos gerais.

De qualquer modo, porém, as disciplinas teóricas parecem ter um peso muito importante na sua relação com os factores (sub-escalas) de Auto-Percepção.

IV.5. - CORRELAÇÕES ENTRE FACTORES DE INTERESSES E RESULTADOS ESCOLARES

O TISS está organizado de modo a dar uma cotação que é o somatório dos resultados de cinco áreas factoriais de Interesses Escolares:

- Desenho (D);
- Leitura (L);
- Assistência às Aulas (AA);
- Frequentar a Escola (FE);
- Brincar no Recreio (BR).

Para se avaliar a forma como estes factores dos Interesses se relacionam com as disciplinas curriculares que lhes correspondem, nos Resultados Escolares, foi solicitado aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que, nas avaliações do 3º período, atribuissem também classificações aos seguintes aspectos específicos:

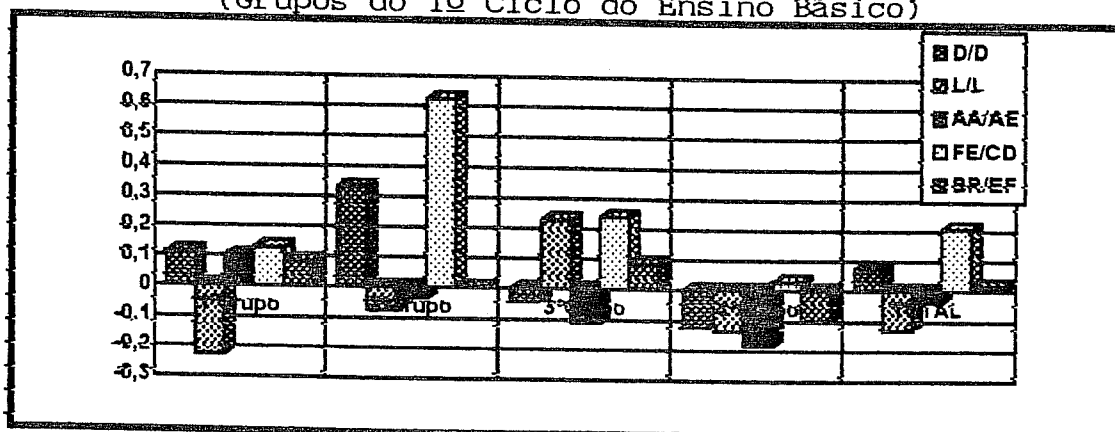
- Desenho (D);
- Leitura (L);
- Aplicação Escolar (AE);
- Comportamento Disciplinar (CD);
- Educação Física (EF).

CORRELAÇÕES ENTRE FACTORES DE INTERESSES

E

RESULTADOS NAS DISCIPLINAS CORRESPONDENTES

(Grupos do 1º Ciclo do Ensino Básico)



Em relação ao 2º Ciclo do Ensino Básico, consideraram-se para análise correlativa, os resultados das disciplinas de:

- Educação Visual (EV);
- Português (P);
- Médias das Teóricas (MT);
- Educação Física (EF).

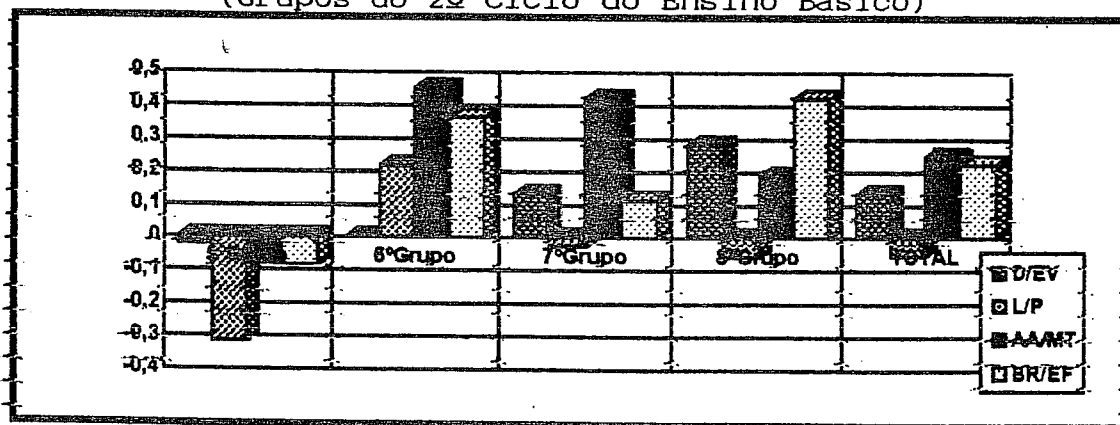
Para correlacionar com a "Assistência às Aulas" usou-se a média das disciplinas teóricas (MT = Português, Inglês, Matemática, Ciências e História). Não se considerou o parâmetro "Frequentar a Escola" por não se encontrar qualquer correspondente significativo no quadro das avaliações escolares.

CORRELAÇÕES ENTRE FACTORES DE INTERESSES

E

RESULTADOS NAS DISCIPLINAS CORRESPONDENTES

(Grupos do 2º Ciclo do Ensino Básico)



Só se encontrou uma situação de correlação positiva significativa, no 2º grupo, entre Frequência Escolar e Comportamento Disciplinar.

Não se confirma, deste modo, a hipótese H8, que refere à possibilidade de haver correspondências entre aspectos

específicos dos Interesses pela Escola e os aspectos específicos de Resultados Escolares.

Estes resultados vão ao encontro das investigações de LARCE-BEAU (1973) e DESCOMBES (1974), que referiam que o grau de interesse dado a um domínio escolar tem pouca correlação com o êxito nesse domínio, traduzido em termos de classificações escolares.

IV.6. - CONCLUSÕES

Ao encontrar-se uma forte correlação positiva e significativa (.701) entre os resultados dos testes de Auto-Percepção e os Resultados Escolares, poderemos concluir que os Resultados Escolares incluem ligações a aspectos psicológicos relacionados com o Auto-Percepção e, como o referem diversos autores (WALSH, 1956; SHAW, EDSON e BELL, 1960; SHAW e ALVES, 1962; BROOKOVER, THOMAS e PATTERSON, 1964; WATTENBERG e CLIFFORD, 1964; LAMY, 1965; KEEFER, 1966; SMITH, 1966; JONES e GRIENECKS, 1970; PURKEY, 1970):

- Há correlação positiva significativa entre Auto-Percepção e os Resultados Escolares;

- As relações entre Auto-Conceito e Resultados Académicos são recíprocas, não unidireccionais (BURNS, 1982).

Não se tendo encontrado correlações significativas entre os resultados dos testes de Interesses e os Resultados Escolares, infere-se necessariamente que, pelo menos nas idades, níveis escolares e nas condições da presente investigação, parece não haver muitas ligações entre os interesses motivados pela escola e os resultados escolares obtidos pelos alunos.

Este resultado parece à primeira vista em oposição às investigações de LARCEBEAU (1973), DESCOMBES (1974) e BERTHOD e col.(1978), mas deverá salientar-se que estes autores trabalharam com amostras de outras idades e outros níveis escolares e que, mesmo assim, também não encontraram correlações significativas entre Interesses Gerais e Resultados Académicos Gerais, mas apenas em alguns Interesses específicos e resultados de disciplinas curriculares directamente correspondentes

Não foram também encontradas correlações significativas entre aspectos factoriais (sub-escalas) de Auto-Percepção e os

resultados escolares das disciplinas curriculares correspondentes. Podendo-se, pois, inferir numa primeira visão, que a opinião que o aluno tem sobre as suas capacidades numa dada área não corresponde aos resultados (classificações escolares) obtidos nas disciplinas dessa área.

Comparando-se a presente investigação com as desenvolvidas por BROOKOVER, THOMAS e PATTERSON (1964) e MINTZ e MULLER (1977), que referiam exactamente o oposto, isto é, maior correlação entre aspectos específicos de Auto-Conceito e aspectos específicos de Resultados Académicos do que entre Auto-Conceito e Resultados Académicos gerais, verificamos que eles empregaram na avaliação dos Resultados Académicos provas criadas e aplicadas por eles próprios, com validade e garantia previamente testadas. Não possuindo aqueles instrumentos de medida e achando não ter interesse a sua utilização por não serem empregues na prática normal de avaliação efectuada pelos professores, limitámo-nos a registar o que é usual nas escolas portuguesas - as classificações escolares atribuídas pelos professores no final de cada período lectivo (obtidas através dos tradicionais processos didácticos de avaliação).

No que se refere às correlações entre factores de Interesses e resultados escolares específicos, as correlações não significativas encontradas (em oposição às investigações de LARCEBEAU e DESCOMBES já atrás referidas), podem mostrar que os interesses particulares dos estudantes são distintos das suas aquisições escolares nas disciplinas que lhes correspondem, em termos de classificações.

V
SUBIDAS E DESCIDAS
DA
AUTO-PERCEPCION E DOS RESULTADOS ESCOLARES

V.1. - DIFERENÇAS ENTRE RESULTADOS

A tabela a seguir apresenta as médias dos resultados dos testes de Auto-Percepção, Interesses e dos Resultados Escolares, por grupos:

MÉDIAS POR GRUPOS

TESTES	AC		I		RE	
Momento	2º Per.	3º Per.	2º Per	3º Per.	2º Per.	3º Per.
1º Grup	3.16	3.03	3.45	3.16	2.80	3.16
2º Grup	3.50	3.36	3.27	3.13	2.29	3.50
3º Grup	3.37	3.08	3.41	2.29	3.29	3.00
4º Grup	3.05	2.80	3.24	3.14	1.85	2.80
5º Grup	3.39	3.35	2.89	2.75	3.03	3.32
6º Grup	3.46	3.41	3.29	3.04	3.12	3.33
7º Grup	3.37	2.90	2.81	2.81	3.18	3.44
8º Grup	3.20	3.30	1.50	2.00	3.25	3.45
TOTAIS	3.32	3.14	3.19	2.99	2.88	3.22

Aplicando-se o teste t de STUDENT, ao nível de significância de .01, verifica-se *não haver diferenças significativas* entre os resultados do 2º período e os do 3º período, nos testes de Auto-Percepção, nos de Interesses e nos Resultados Escolares.

Analisando-se grupo por grupo, verificamos que em relação aos testes de Auto-Percepção, *todos os grupos desceram ligeiramente* (mas não significativamente) nas médias dos seus resultados, do 2º para o 3º período, com uma única exceção: o 8º grupo.

Nos Resultados Escolares vamos, porém, encontrar o oposto: *as médias subiram* (mas não significativamente) do 2º para o 3º período, exceptuando-se de novo o 8º grupo.

Como já anteriormente foi referido, supomos que as formas de avaliação de Resultados Escolares efectuadas pelos professores no 2º período eram de garantia um pouco duvidosa e mais válidas e fieis no 3º período. Pode, porém, suceder que *estes Resultados Académicos, relativamente mais baixos do que os alunos esperavam, tenham actuado de modo negativo sobre alguns, levando-os a baixar o seu Auto-Conceito*. Averiguaremos isto mais à frente, analisando mais concretamente as subidas e descidas dos resultados individuais.

Observando-se os resultados médios dos grupos do primeiro ciclo do Ensino Básico (1º, 2º, 3º e 4º) e o dos grupos do segundo ciclo (5º, 6º, 7º e 8º), encontramos nos Interesses médios um pouco mais elevadas no primeiro ciclo do que no segundo ciclo, parecendo à primeira vista que o primeiro motivará e interessará mais os alunos que o segundo. A diferença é, porém, apenas significativa (t-Student ao nível de significância de .01) para os resultados do 2º período e não para os do 3º período.

V.2. - SUBIDAS E DESCIDAS DOS RESULTADOS DE AUTO-PERCEPÇÃO E ESCOLARES

Tomando-se como base os Resultados Escolares obtidos no 2º período escolar, organizaram-se três grandes grupos:

- a) Alunos que obtiveram Resultados Escolares ELEVADOS (classificação igual a 4);
- b) Alunos que obtiveram Resultados Escolares MÉDIOS (classificação igual a 3);
- c) Alunos que obtiveram Resultados Escolares BAIXOS (classificações negativas, de 2 ou 1);

Procurando analisar o modo como os Resultados Escolares influenciaram alterações nas Auto-Percepções, em cada um destes grupos, foi-se averiguar o número de alunos que obtiveram Elevado, Médio ou Baixo nível de Auto-Percepção:

NÚMERO DE ALUNOS QUE OBTIVERAM DIFERENTES NÍVEIS DE AUTO-PERCEPÇÃO E DIFERENTES NÍVEIS DE RESULTADOS ESCOLARES

	Alunos com ELEVADO AC (52 alunos)		Alunos com MÉDIO AC (90 alunos)		Alunos com BAIXO AC (55 alunos)	
Nível dos testes de Auto Conceito	nos períodos		nos períodos		nos períodos	
	2º	3º	2º	3º	2º	3º
ELEVADO	30	43	33	10	7	3
MÉDIO	21	9	54	74	39	16
BAIXO	1	0	3	6	9	36

Perante os dados obtidos, poderemos constatar que:

a) Em relação aos 52 alunos que obtiveram Resultados Escolares elevados no 2º período, verificou-se que:

- Os 30 alunos que tiveram Auto-Percepção elevada no 2º período, *mantiveram-na elevada* no 3º período;
- 13 alunos *subiram* de médio para elevado;
- 8 alunos *mantiveram* média a sua Auto-Percepção;
- O único aluno que teve nível baixo Auto-Percepção, *subiu* para médio, no 3º período;
- *Não houve nenhum aluno que baixasse* de nível de Auto-Percepção.

Em termos percentuais, constatamos que o receber Resultados Escolares elevados fez com que:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- 27% (13+1 alunos) <i>subissem</i> de nível de Auto-Conceito;- 73% (30+8 alunos) <i>mantivessem</i> o seu nível de Auto-Percepção;- 0% <i>nenhum aluno desceu</i> no seu nível de Auto-Percepção. |
|--|

b) Em relação aos 90 alunos que obtiveram Resultados Escolares médios no 2º período, verificou-se que:

- Dos 33 alunos que tiveram elevada Auto-Percepção no 2º período, apenas 10 o *mantiveram* elevado, tendo 21 *descido*;
- Os 54 alunos que tiveram Auto-Percepção média, *mantiveram-na* no 2º período, excepto um, que *desceu* para o nível de baixo;
- Os 3 alunos com baixo nível de Auto-Percepção, *mantiveram-no* baixo;
- *Não houve nenhum aluno que tivesse subido* de nível de Auto-Percepção.

Em termos percentuais, constatamos que o receber Resultados Escolares médios fez com que:

- 0% *nenhum aluno subisse de nível;*
- 73,3% (10+53+3 alunos) *mantivessem* o seu nível de Auto-Percepção;
- 26,6% (21+2+1 alunos) *descessem* de nível.

c) Em relação aos 55 alunos que obtiveram *Resultados Escolares baixos* no 2º período, verificou-se que:

- 4 dos 7 alunos que inicialmente tinham elevada Auto-Percepção, *desceram de nível;*
- 23 dos 39 alunos que tinham Auto-Percepção média, também *desceram;*
- Os 9 que tinham baixa Auto-Percepção, *mantiveram-na baixa;*
- *Não houve nenhum aluno que tivesse subido de nível de Auto-Percepção.*

Em termos percentuais, constatamos que o receber baixos Resultados Escolares fez com que:

- 0% *nenhum aluno subisse de nível;*
- 50% (3+16+9) *mantivessem* o seu nível de Auto-Percepção;
- 50% (4+23) *descessem* de nível.

A hipótese H9 levantava a questão da existência de diferenças significativas nos testes de Auto-Percepção, provocadas por variações dos Resultados Escolares.

Ao efectuar-se a estratificação dos alunos para esta análise, o número a que a amostra de cada unidade ficou reduzida não

nos parece ser de modo algum ser representativo, não se podendo, pois, efectuar qualquer análise estatística diferencial em relação à população, que ofereça garantias de extrapolação. Podemos, no entanto, observar os dados colhidos e deles retirar alguns pareceres:

- 1º - Parece que, na realidade, as alterações dos Resultados Escolares provocam variações na Auto-Percepção;
- 2º - Parece que Resultados Escolares *elevados influenciam de certo modo a manutenção e a subida* de nível de Auto-Percepção;
- 3º - Parece que os Resultados Escolares *médios e baixos não ajudam a subida* da Auto-Percepção;
- 4º - Em alguns casos, parece que os Resultados Escolares *médios e baixos provocam a manutenção e noutros a descida* da Auto-Percepção.

Tendo-se verificado a existência de correlação significativa e positiva entre Auto-Percepção e Resultados Escolares no 3º período, poderemos inferir que:

- As variações de Resultados Escolares vão provocar variações na Auto-Percepção, que por sua vez vão provocar novos Resultados Escolares, estes mais de acordo com a última organização da Auto-Percepção;
- As influências Resultados Escolares/Auto-Percepção são recíprocas e não unidireccionais (tal como BURNS (1982) refere).

V.3. - CONCLUSÕES

- Não foram encontradas diferenças significativas entre os resultados de Auto-Percepção, Interesses e Resultados Escolares, nas duas observações efectuadas com o intervalo de três meses, parecendo, pois, que estes factores têm tendência a manter-se constantes (pelo menos durante um trimestre).

- Observando-se os resultados médios dos grupos do primeiro ciclo do Ensino Básico e comparando-os com os resultados dos grupos do segundo ciclo, encontramos nos primeiros Interesses médios mais elevados que nos segundos, o que nos poderá levar a supôr que *o primeiro ciclo do Ensino Básico interessa mais os alunos que o segundo ciclo, ou que o desinteresse pela escola aumenta com o tempo de escolaridade.*

- Analisando o que sucedeu em relação a subidas e descidas dos resultados dos alunos que inicialmente se apresentavam com um dado nível de Auto-Percepção, no 2º período, constactou-se que:

Resultados Escolares baixos:

- Têm pouca influência em estudantes com Auto-Percepção elevada, *porque estes têm concerteza outros mecanismos de compensação que lhes permitem manter elevado a sua Auto-Percepção;*

- Influenciam os alunos com *Auto-Percepção média, fazendo baixar o seu nível de Auto-Percepção;*

- Influenciam muito os alunos com *Auto-Percepção baixa, fazendo com que o seu já baixo nível de Auto-Percepção baixe ainda mais.*

Resultados Escolares elevados:

- Têm pouca influência em estudantes com *Auto-Percepção elevada, porque eles recebem usualmente boas classificações;*

entre Interesses e Resultados Escolares nem entre Auto-Percepção e Interesses, leva-nos a concluir que:

- Auto-Percepção e Interesses parecem tratar-se, na realidade, de factores psicológicos distintos (pelo menos SPPC e TISS medem aspectos psicológicos diferentes);
- A elaboração psicológica, intrínseca, de aspectos do Auto-Percepção, tem íntima relação com as aquisições escolares;
- Auto-Percepção, Auto-Estima, Auto-Confiança e outras dimensões semelhantes, têm maior importância na aplicação escolar dos alunos que os seus Interesses sobre as actividades pedagógicas desenvolvidas pela escola;
- As relações entre Auto-Percepção e Resultados Escolares são recíprocos (tal como BURNS, 1982, refere) e não unidireccionais.

Os alunos estudam e aprendem porque o têm que fazer e, no mínimo para se sentirem satisfeitos consigo próprios e não porque tenham muito interesse pelas actividades escolares. Na realidade, parece que a escola não os motiva nem os interessa.

As relações recíprocas entre Auto-Percepção e Resultados Escolares não são, porém, estáticas como BURNS as vê, mas extremamente dinâmicas e inter-influenciando-se. Pelos dados estudados neste capítulo, esta reciprocidade dinâmica parece depender dos elementos que a integram, especialmente o tipo de classificações escolares obtidas.

VI
OUTROS RESULTADOS

VI.1. - DIFERENÇAS ENTRE AS ESCOLAS DA CAPITAL E DA PROVÍNCIA

Contrariamente ao que se poderia esperar (as escolas da capital são, de um modo geral, arquitectonicamente melhores e mais bem equipadas que as da província e os professores com maior classificação final de curso ficam na capital, sendo os mais mal classificados colocados nas localidades mais afastadas), as médias dos resultados dos testes efectuados não apresentaram nenhuma diferença significativa (teste t STUDENT ao nível de significância de .01) entre as escolas de Lisboa e as da região de Beja. Tanto As Auto Percepções, como os Interesses e inclusivamente os Resultados Escolares dos alunos da capital foram iguais aos dos alunos da província, *não sofrendo variações com as diferenças de localização geográfica e características diferenciais socio económico culturais.*

VI.2. DIFERENÇAS ENTRE SEXOS

As hipóteses H14, H15 e H16 focavam a existência ou não de diferenças significativas nos resultados de Auto Percepção, Interesses e Resultados Escolares, obtidos por cada um dos sexos.

Verificou se não haver, de facto, quaisquer diferenças significativas, entre rapazes e raparigas, mas constatarem se diferenciações relativamente às correlações.

No quadro a seguir poderemos observar as correlações obtidas por sexo, dentro de cada grupo:

GRUPO	SEXO	AC/RE	I/RE
1º	Fem	.775	-.132
	Masc	.895	.369
2º	Fem	.546	-.342
	Masc	.376	0
3º	Fem	.603	-.208
	Masc	.748	.244
4º	Fem	1	.536
	Masc	.676	.249
5º	Fem	.531	.078
	Masc	.738	0
6º	Fem	.854	.294
	Masc	.603	.693
7º	Fem	.752	.168
	Masc	.788	.510
8º	Fem	.787	.161
	Masc	.669	-.343

Não se encontram diferenças significativas entre as correlações de Auto-Percepção e Resultados Escolares (t-STUDENT .01),

invalidando-se, portanto, a hipótese no que se refere ao factor sexo influenciar de modo significativo as relações entre Auto-Percepção e Resultados Escolares.

Ao nível das correlações entre Interesses e Resultados Escolares o mesmo já não sucede, encontrando-se diferença significativa entre as correlações das raparigas e as dos rapazes. *O factor sexo parece, portanto, influenciar de modo significativo as relações entre Interesses e Resultados Escolares.*

VI.3. - CONCLUSÕES

- Numa comparação dos resultados entre escolas da capital e da província, contrariamente ao que se poderia esperar, não se verificou qualquer diferença significativa. Assim, *tanto As Auto-Percepções, como os Interesses e os Resultados Escolares dos alunos da capital parecem ser, em princípio, iguais aos dos alunos da província, não sofrendo modificações com as diferenças de localização geográfica e características diferenciadas socio-económico-culturais.*

- Analisando-se as diferenças dos resultados dos testes de Auto-Percepção e de Interesses, entre raparigas e rapazes, verificou-se *não existir quaisquer diferenças significativas entre os sexos.*

A nível das correlações Auto-Percepção/Resultados Escolares, *também não se encontraram diferenças significativas.* Apenas correlações um pouco mais fortes nas raparigas que nos rapazes, o que está de acordo com o referido por FINK (1962) e POMERANTZ (1979).

Nas correlações Interesses/Resultados Escolares foram, porém, encontradas diferenças significativas, parecendo o factor sexo influenciar bastante as relações Interesses/Resultados Escolares.

Os trabalhos de CLAUSNITZER (1966), MACCOBY e JACKLIN (1974) e de TODT (1978), esclarecem esta situação, ao referirem uma diferenciação dos interesses, nas idades de 8-16 anos, segundo os sexos, a nível das constatações factuais, situando-se os interesses das raparigas mais próximos das matérias escolares que os dos rapazes.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra, J. (1976). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris, Masson Ed.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and grow in personality*. New York, Holt
- Alschuler e col. (1975). *Search for self-knowledge*. Mass., Univ. Mass. Press
- André, V. e Brown, D. (1969). *Children's Interests and their mother's perceptions of these interests*. Measurement and Evaluation Guidance, Washing.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficace: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change; *Psych. Review*, 84, 46-58
- Barkerlunn, J. C. (1970). *Sreaming in the Primary School*. Sloug, NFER
- Barclay, J.R. (1966). Interest patterns associated with measures of social desirability. *Personal and Guidance Journal*, 45, 56-60
- Bem, D.J. (1972). Self-Perception Theory, in L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press
- Bledsoe, J. (1967). Self-Concept of children and their intelligence, achievement, interests and anxiety. *Child Education*, 43, 436-438
- Bridgeman, B. (1978). Pré-school measures of self-esteem and achievement motivations. *Journal of Ed. Psych.*, 70, 17-28
- Bridgeman, B. e Shipman, V. C. (1975). *Disvantaged Children and their first school experiences*. Princeton, Ed. Test. Servica
- Brookover, W.B., Erickson, E. L. e Joiner, L. M. (1967). *Concept of ability and school achievement*. Michigan State University Press
- Brookover, W. B., Thomas and Paterson (1964, 1965, 1967). *Self-Concept of ability and school achievement*. Michigan State University Press
- Bruce, P. (1958). Relationship of self acceptance to other variable whith sixth grade children oriented in self undertanding. *Journal of Educational Psychology*, 49, 229-238

- Burns, R. B. (1982). *Self-Concept development and education*. New York, Holt
- Calsyn, J. R. e Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others. *Journal of Ed. Psych.*, 69, 136-45
- Campbel, D. P. (1971). *Handbook for the strong vocational interest blank*. Stanford Univ. Press
- Clausnitzer, E. (1966). *Geschlechts und schulbildungsabhaengigkeit der interessen Arbeit*, Psychologisches Institut
- Colman, A. M. e Oliver, K. R. (1978). Reactions to flattery as a function of self-esteem. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 25-9
- Combs, A. (1976). *The professional education of teachers*. Boston, Allyn and Bacon
- Cooley, W. W. (1976). Interactions among interests, abilities and career plans. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 51, 5-16
- Coopersmith, S. (1967 a)). *Self-Esteem Inventory*; S.Francisco Univ. Press
- _____ (1967 b)). *The Antecedents of Self-Esteem*; S, Francisco, Freeman Press
- Covington, M. V. e Beery, R. (1976). *Self-Worth and school learning*. New York, Holt Ed.
- Covington, M. V. e Omerlich, C. L. (1979 a)). Are casual attributions casual?. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37, 504-601
- Darley, J. G. e Hagenah, T. (1955). *Vocational Interest Measurement*; Univ. Minnesota Press
- De Charms, R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinantes of Behavior*; New York, Academic Press
- _____ (1976). *Enhancing Motivations: Change in the Classroom*; New York, Irvington
- De Coste e Goosens (1953). Aptitudes et intérêts. *Enfance*, 3, 215-220
- De Fries, J. C. e Plomin, R. (1987). Behavioral Genetics. *Annual*

Review of Psychology, Palo Alto Univ. Press

- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*; New York, Plenum
- Descombes, J. P. (1974). Les relations entre intérêts, aptitudes et note scolaires chez 129 gymnasiens de Lausanne. *Revue de Psych. Appliqué*, Paris
- Deutsh e Jensen (1968). *Social class, race and psychological development*. New York, Holt Ed.
- Dupont, J. B. (1958). *La mesure des intérêts appliquée à différents groups professionnels*. Paris, Rome Ed.
- Dupont, Descombs e col. (1979). *La psychologie des intérêts*. Paris, PUF
- Engel, M e Raine, W. J. (1963). A method for measurement of the self-concept of children in the third grade. *Journal of Genetic Psych.*, 10, 102-115
- Evans, K. M. (1970). *L'action pedagogique sur les aptitudes et les intérêts*. Paris, ESF
- Felker, D. W. (1974). *Positive self-concepts*. Minneapolis, Burges Ed.
- Fink, M. (1962). Concept as it relates to academic underachievement. *Californian Journal of Educational Research*, 13, 57-62
- Flanagan, J. C. (1966). *Project Talent*. Pittsburg Univ.
- Freyser, D. H. (1931). *The measurement of interests in relation to human adjustment*. New York, Holt Ed.
- Freud, S. (1911). *Paranoia e Narcisismo* (várias editoras)
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Ann. Rev. Social*, 8, 1-33
- Gendre, F. e Dupont, J. B. (1974). *Analyse discriminant de l'inventaire Personnel de Holland*. Paris
- _____ (1976). La mesure des intérêts professionnels par l'étude des loisirs. *Revue Suisse de Psychologie*, Berne
- Glasser, W. (1956). *Reality Therapy*. New York, Harper Ed.
- _____ (1969). *Schools without failure*. New York, Harper Ed.
- Harter, S. (1978). Effectance Motivation Reconsidered: Toward a

Developmental Model; *Human Dev.*, 1, 123-145

_____ (1981 a). A Model of Intrinsic Mastery Motivation in Children: Individual Differences and Developmental Change; *Minnesota Symp. on Child Psych.*, Vol.14, New Jersey, Erlbaum

_____ (1981 b)). A New Self-Report of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informal Components; *Dev. Psych.*, 17, 67-76

_____ (1983). Developmetal Perspectives on the Self-Esteem; in M. HETRINGTON (Ed.): *Social Development: CARMICHAEL's Manual of Child Psychology*; New York, Willey,

_____ (1985). Competence as a Dimension of Self-Evaluation: Toward a Compreensive Model of Self-Worth. In "*The Development of the Self*", R.L. Leahy - Academic Press, Cap II, 55-121

Hofstaetter, P. R. (1966). *Psicologia*. Lisboa, Ed. Meridiano

Holland (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. Prentice-Hall, Englewoods Cliffs

Horney, K. (1942). *Self-analysis*. New York, Norton Ed.

Kash, M. M. e Borich, G. D. (1978). *Teacher behavior and pupil self-concept*. Massachusetts, Addison-Wesley Ed.

Katz, M. R. (1970). The measurement of academic interests. *Research Bull.*, Princeton, 70, 57-114

Klass, W. H. e Hodges, S. E. (1978). Self-esteem in open and traditional classrooms. *Journal of Ed. Psych.*, 70, 701-705

Kohlberg, L. (1967). *A cognitive-developmental analysis of children's sexrole, concept and attitudes*. London, Maccoby Ed.

Lafon, R. (1973). *Vocabulaire de Psychologie*. Paris, PUF

Larcebeau, P. (1970). *Les intérêts des garçons de l'enfance à l'adolescence*. Paris, BINOP

Larcebeau, P. e Bourdeyre, R. (1971). *Intérêts et choix d'un type d'études*. Paris, BINOP

Le Gal, A. (1963). *Les insuccès scolaires*. Paris, PUF

Lipsitt, L. P. (1958). A self-concept scale for children and its relationship to the children's from the manifest anxiety scale. *Child Dev.*, 29

- Loehlin, J. C. e Nichols, R. C. (1976). *Heredity, environment and personality*. Univ. Texas Press
- Maccoby, E. E. e Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press
- Marshall, J. C. and Mowrer, G. E. (1968). Parent's perception of their son's interests. *Measurement and Evaluation in Guidance*, I, 3
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Univ. of Chicago Press
- McClelland, D. (1961). *The achievement society*. Princeton, Nostrand Ed.
- Mussen, Conger e Kagan (1977). *Child development and personality*. New York, Harper Ed.
- Neto, F. (1986). Escala de Consciência de si próprio: adaptação portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 13-21
- Odom, L. e col. (1971). A study of family communication patterns and personality integration in children. *Child Psychiatry and Human Dev.*, 1
- Ombredane, A. (1970). *Les inadaptés scolaires*. Paris, Herman Ed.
- Phillips, B. N. and col. (1960). Influence of intelligence on Anxiety and perception of self and others. *Child Dev*, 31
- Piers, E.V. (1969). *Manual for The Piers-Harris Children's Self-Concept Scal; Counselor Recording and Tests*, Nashville, Tenn.
- Piers e Harris (1964). Age and Others Correlates of Self-Concept in Children; *Journ. of Ed. Psych.*, 4, 213-241
- Purkey, w. (1970). *Self-concept and school achievement*. New Jersey, Englewood Press
- Riley, J. E. (1966). The self-concept and sex-role behavior of thirth and fourth grade boys. *Dissertation Abstracts*, 27, 680-801
- Roberts, C. A. and Johanson, C. B. (1974). The inheritance of cognitive interest styles among twins. *Journal of Vocational Behavior*, 4
- Robinson, J. e Shaver, P.R. (1973). *Measures of Social Psychological Attitudes*; Institute for Social Research, Ann Arbour, Mich.

- Roe, A. (1964). *The origin of interests*. Ann Harbour, Xerox Univ. Microfilm
- Rogers, C. R. and Dymond, A. (1954). *Psychotherapy and personality change*. Univ. Chicago Press
- Rogers, Colin (1986). *A social psychology of schooling*; London, Routledge Ed.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton Univ. Press
- Ruedi, J. and West, C. K. (1973). Pupil self-concept in a "Open" school and in a "Traditional" School. *Psychology in the Schools*, 10, 48-53
- Samuels, S. C. (1977). *Enhancing self-concept in early childhood*; New York, Human Science Press
- Schultz, W. (1958). *A three-dimensional theory of interpersonal behavior*. New York, Reinheart Ed.
- _____ (1967). *Expanding human awareness*. New York, Grove Press
- Sears, R. R. (1970). Relation of early socialization experiences to self-concept and gender role in middle childhood. *Child Dev.*, 41, 267-289
- Serra, A. V. (1986). O inventário clínico de auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 67-84
- _____ (1988 a)). O Auto-Conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110
- _____ (1988 b)). Atribuição e Auto-Conceito. *Psychologica*, 1, 127-141
- Shranger J. S. e Shoeneman T.J. (1979). Symbolic Interactionist View of Self-Concept: Through the Looking Glass Darkly. *Psychological Bull.*, 83 (3), 549-473
- Slavelson, R. J. e Bolus, R. (1982). Self-Concept: The interplay of Theory and methods. *J. Education Psych.*, 74 (1), 3-17
- Tamayo, A. (1985). Relação entre o auto-conceito e a avaliação percebida de um parceiro significativo. *Arq. Bras. Psic.*, 37 (1), 88-96

- Smith, G. M. (1969). Personality currents of academic performance in three dissimilar populations. *American Psychologic Association*
- Sokolov, S. (1975). *A Competence-based approach to humanizing education*. Univ. of Massachusets
- Strong, E. K. (1931). *Change of interests with age*. Stanford Univ. Press
- _____ (1943). *Vocational Interests of men and woman*. Stanford Univ. Press
- _____ (1955). *Vocational interests 18 years after college*. Univ. Minnesota Press
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190
- Todt, E. (1978). *Des interesse*. Berna, Huber Ed.
- Tyler, L. E. (1964). The antecedents of two varieties of vocational interests. *Genetic Psychology Monography*, 70
- Veiga, F. H. (1988). Disciplina materna, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica: Família e Desenvolvimento Humano*, 4, 47-56
- _____ (1989 a)). Autoridade paterna, autoconceito e rendimento escolar, in J. F. CRUZ e col.: *Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção*, Porto, Ass. dos Psicólogos Portugueses
- _____ (1989 b)). Escala de auto-conceito: adaptação portuguesa da "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, VII, 3, 275-283
- Wells, L. E. e Marwell, G. (1976). *Self-Esteem: its conceptualization and measurement*. Vol. 20, Sage Library of Social Research
- Walsh, A. M. (1965). *Self-concepts of bright boys with learning difficulties*. Columbia University Press
- Wattenberg, W. W. e Clifford, C. (1964). Relation of self-concept to begining achievement in reading. *Child Development*, 33, 461-476
- Weinstein and Fantini (1970). *Toward humanistic Education: a curriculum of affect*. New York, Proeger Ed.
- Wylie, R.C. (1979). *The Self-Concept: Theory and research on selected topics*; Lincoln, Univ. Nebraska Press

Press

Zimbardo, P. G. (1972). *A Timidez*. Lisboa, Ed. 70

ANEXOS

ANEXOS

1.- Self-Perception Profile for Children Test (SPPC)	78
2.- SPPC traduced	82
3.- Test d'Intérêt pour les Situations Scolaires (TISS)	86
4.- TISS Protocol paper	100

What I Am Like

Age _____ Birthday _____ Group _____
Month Day

Girl (circle which)

SAMPLE SENTENCE

Really True for me	Sort of True for me			Sort of True for me	Really True for me
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids would rather play outdoors in their spare time	BUT	Other kids would rather watch T.V.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	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.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids find it <i>hard</i> to make friends	BUT	Other kids find it's pretty easy to make friends.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	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.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids are <i>happy</i> with the way they look	BUT	Other kids are <i>not</i> happy with the way they look.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	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.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids are often <i>unhappy</i> with themselves	BUT	Other kids are pretty <i>pleased</i> with themselves.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids feel like they are <i>just as smart</i> as other kids their age	BUT	Other kids aren't so sure and <i>wonder</i> if they are as smart.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids have <i>alot</i> of friends	BUT	Other kids <i>don't</i> have very many friends.	<input type="checkbox"/>

Really True for me	Sort of True for me			Sort of True for me	Really True for me	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids wish they could be alot better at sports	BUT	Other kids feel they are good enough at sports.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids are <i>happy</i> with their height and weight	BUT	Other kids wish their height or weight were <i>different</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids usually do the <i>right</i> thing	BUT	Other kids often <i>don't</i> do the right thing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	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.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids are pretty <i>slow</i> in finishing their school work	BUT	Other kids can do their school work <i>quickly</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids would like to have alot more friends	BUT	Other kids have as many friends as they <i>want</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	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.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids wish their body was <i>different</i>	BUT	Other kids <i>like</i> their body the way it is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids usually <i>act</i> 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.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids are <i>happy</i> with themselves as a person	BUT	Other kids are often <i>not</i> happy with themselves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids often <i>forget</i> what they learn	BUT	Other kids can remember things <i>easily</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids are always doing things with <i>alot</i> of kids	BUT	Other kids usually do things <i>by themselves</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Really True for me	Sort of True for me			Sort of True for me	Really True for me
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	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.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids wish their physical appearance (how they look) was <i>differant</i>	BUT	Other kids <i>like</i> their physical appearance the way it is.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	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.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids <i>like</i> the kind of <i>person</i> they are	BUT	Other kids often wish they were someone else.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids do <i>very well</i> at their classwork	BUT	Other kids <i>don't</i> do very well at their classwork.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids wish that more people their age liked them	BUT	Other kids feel that most people their age <i>do</i> like them.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	In games and sports some kids usually <i>watch</i> instead of play	BUT	Other kids usually <i>play</i> rather than just watch.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids wish something about their face or hair looked <i>differant</i>	BUT	Other kids <i>like</i> their face and hair the way they are.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	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.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids are very <i>happy</i> being the way they are	BUT	Other kids wish they were <i>differant</i> .	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids have <i>trouble</i> figuring out the answers in school	BUT	Other kids almost <i>always</i> can figure out the answers.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids are <i>popular</i> with others their age	BUT	Other kids are <i>not</i> very popular.	<input type="checkbox"/>

Really True for me

Sort of True for me

Sort of True for me

Really True for me

Some kids *don't* do well at new outdoor games

BUT

Other kids are *good* at new games right away.

Some kids think that they are good looking

BUT

Other kids think that they are not very good looking.

Some kids behave themselves very well

BUT

Other kids often find it hard to behave themselves.

Some kids *are* not very happy with the way they do alot of things

BUT

Other kids think the way they do things is *fine*.

Nome: _____

Data do Nascimento: __/__/19__ Data: __/__/19__ Ano escolar: __

Idade: __; __

DO QUE EU GOSTO

VERDADEIRO

VERDADEI

MUITO POUCO

POUCO MUI

-Alguns meninos gos-
tam muito de brincar MAS
ao ar livre.

-Outros meninos gos-
tam mais de vêr TV. [

-Alguns meninos sen-
tem que são muito MAS
bons nos seus traba-
lhos escolares.

-Outros, aborrecem-se
quando têm que fazer
trabalhos escolares. [

-Alguns meninos têm
dificuldades em fa- MAS
zer amizades.

-Outros meninos têm
muita facilidade em
fazer amizades. [

-Alguns meninos são
muito bons em todos MAS
os desportos.

-Outros, não se sen-
tem bem a praticar
desportos. [

-Alguns meninos es-
tão felizes com a MAS
sua aparência.

-Outros meninos não
estão felizes com a
sua aparência. [

-Alguns meninos não
gostam do modo como MAS
se comportam.

-Outros, gostam do mo-
do como se comportam. [

-Alguns meninos sen-
tem-se infelizes con- MAS
sigo próprios.

-Outros, sentem-se
satisfeitos consigo [
próprios.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-Em jogos e desportos, alguns meninos apenas <u>observam</u> , em vez de jogar.	MAS	-Outros, preferem <u>jogar</u> em vez de observar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-Alguns meninos desejariam algumas vezes que a sua cara ou cabelo fossem <u>diferentes</u> .	MAS	-Outros, <u>gostam</u> da cara e do cabelo que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-Alguns meninos fazem coisas que sabem <u>que não deviam</u> fazer.	MAS	-Outros, nunca fazem nada <u>que saibam</u> que não devam fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-Alguns meninos são muito felizes sendo <u>aquilo que são</u> .	MAS	-Outros, desejavam ser <u>diferentes</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-Alguns meninos <u>têm dificuldade</u> em responder certo na escola.	MAS	-Outros, <u>têm muita facilidade</u> em responder certo na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-Alguns meninos são muito <u>populares</u> no meio dos colegas da sua idade.	MAS	-Outros, <u>não são</u> muito populares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-Alguns meninos <u>não são</u> bons quando aprendem novos jogos de ar livre.	MAS	-Outros, <u>são bons</u> em novos jogos de ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-Alguns meninos pensam <u>que têm</u> bom aspecto.	MAS	-Outros, pensam que <u>não têm</u> bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-Alguns meninos <u>comportam-se</u> muito bem.	MAS	-Outros, <u>não se comportam</u> bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-Alguns meninos não estão contentes com as suas maneiras, julgando-se <u>incorrectos</u> .	MAS	-Outros, pensam que o modo como procedem é <u>correcto</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TISS-T

TEST D'INTÉRÊT
POUR LES SITUATIONS SCOLAIRES
(Carnet de passation)

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Age :

Sexe :

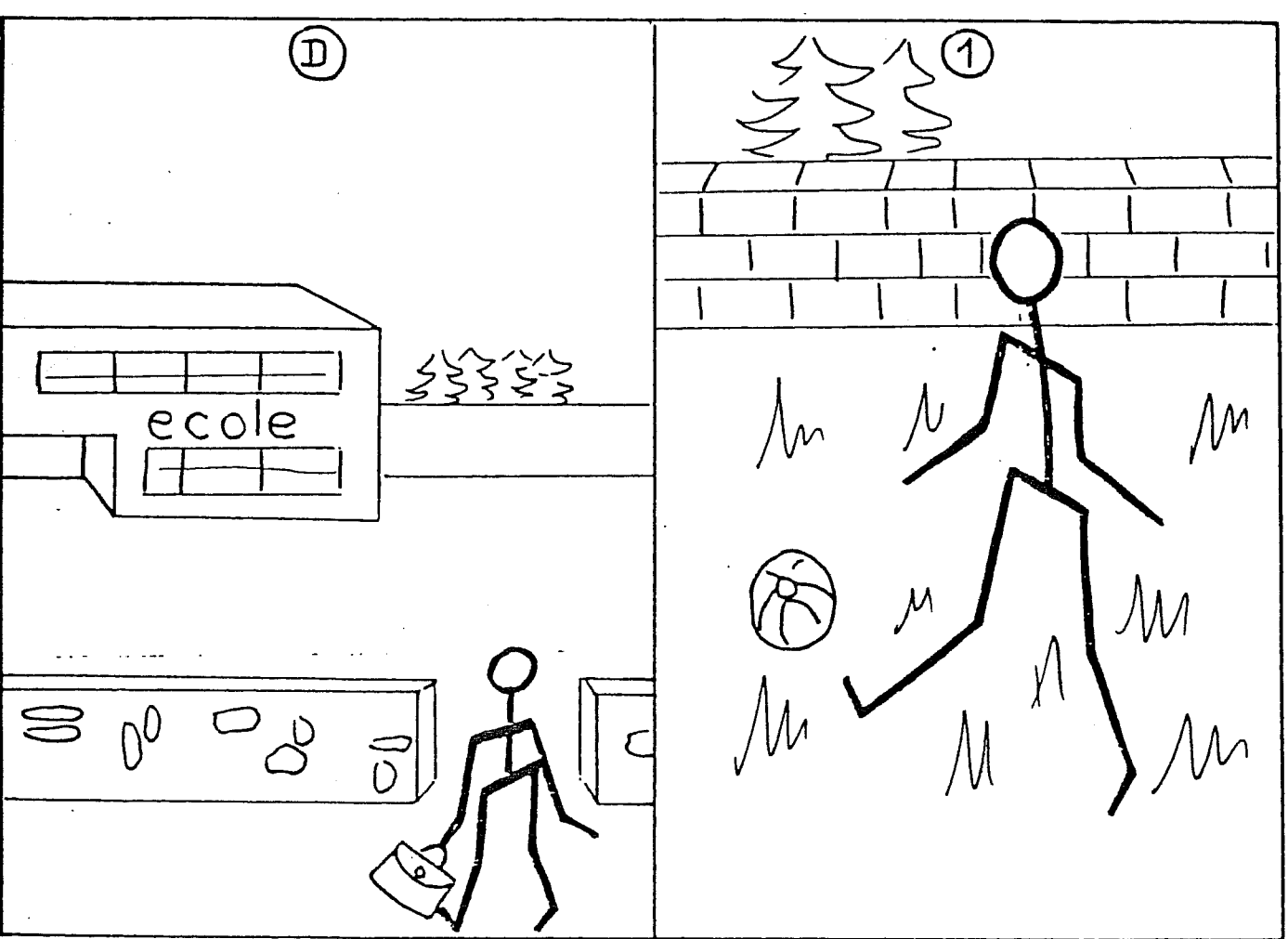
Date de passation de l'examen :



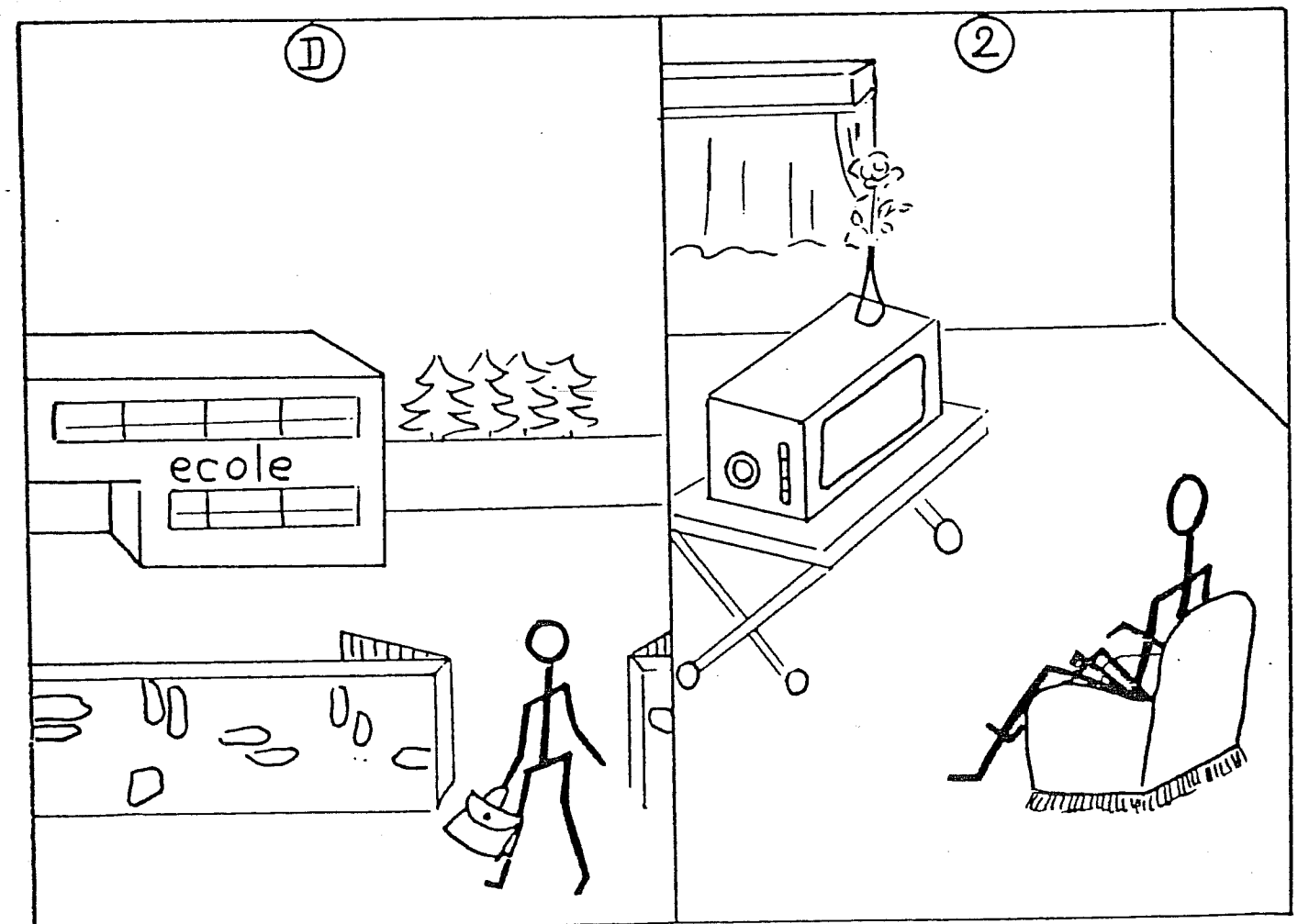
Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays

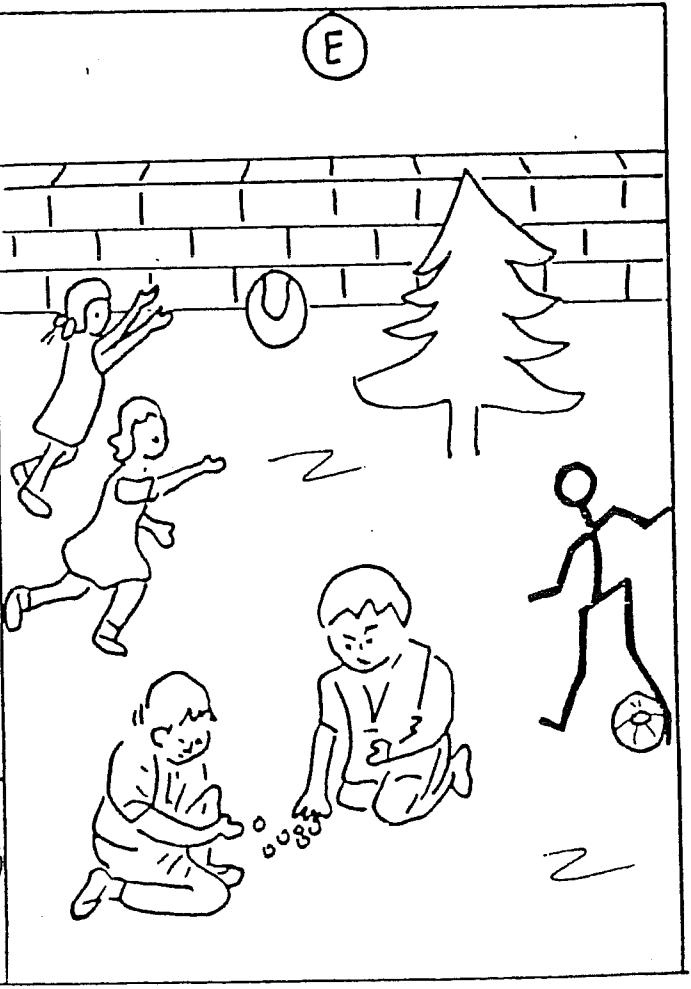
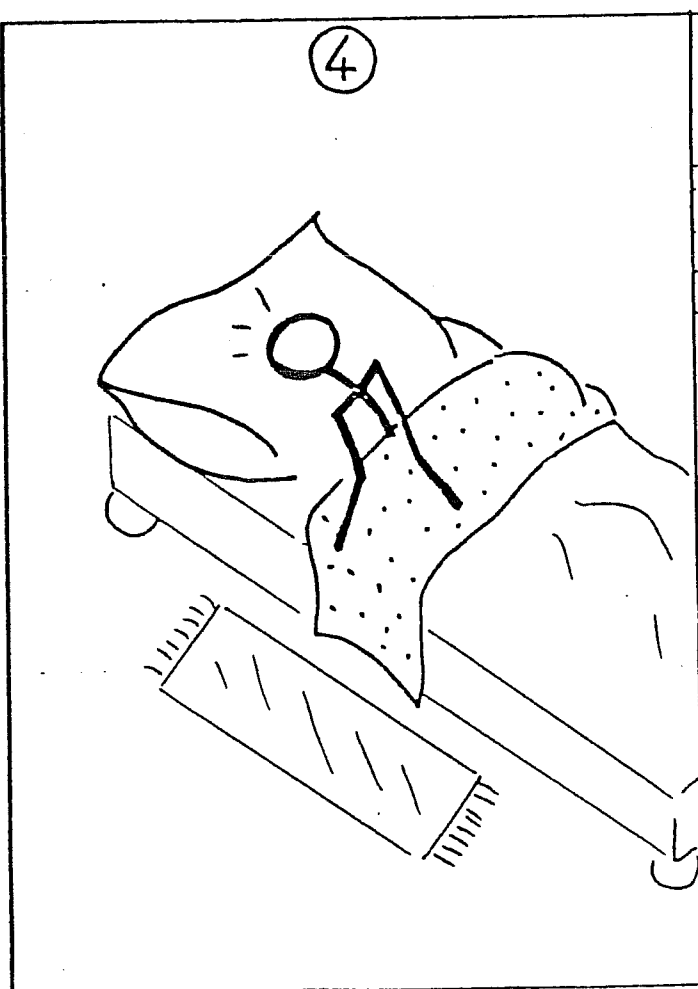
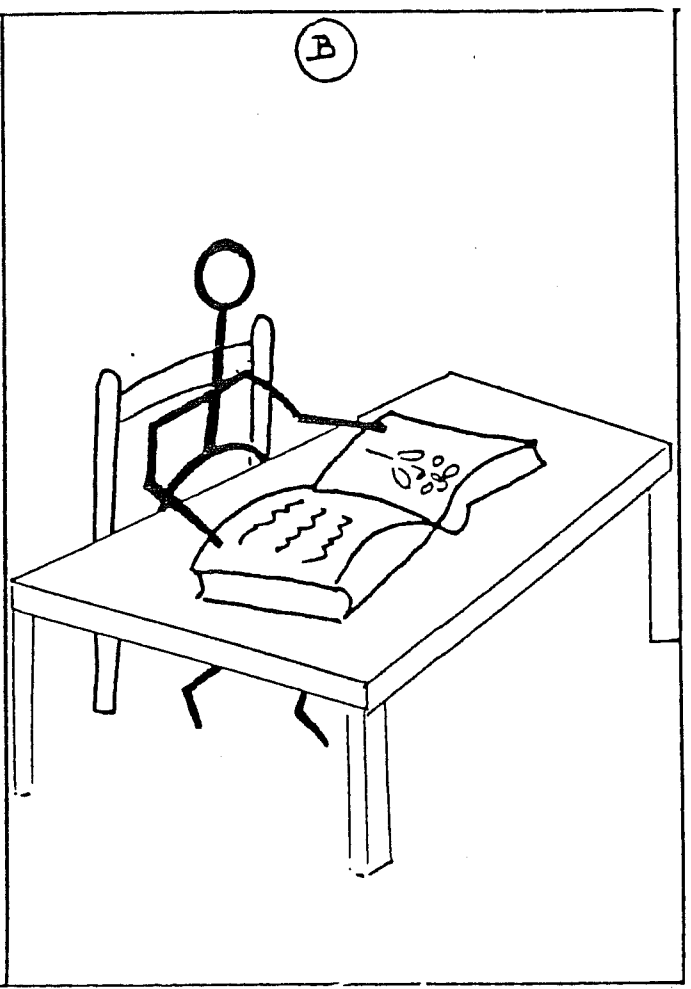
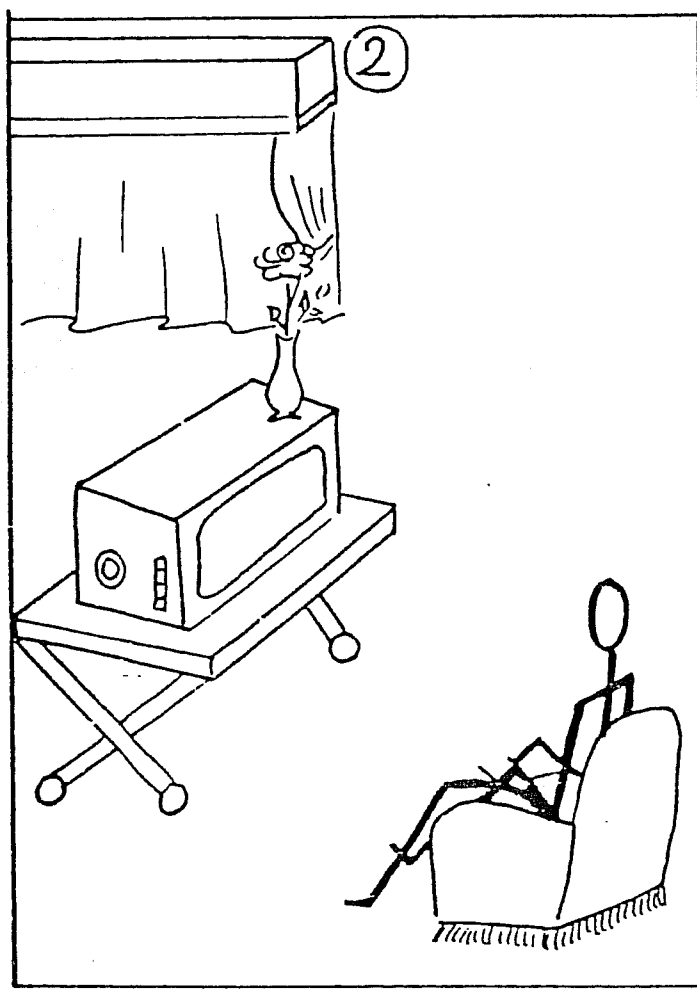
© Editions Scientifiques et Psychologiques, 92130 Issy-les-Moulineaux

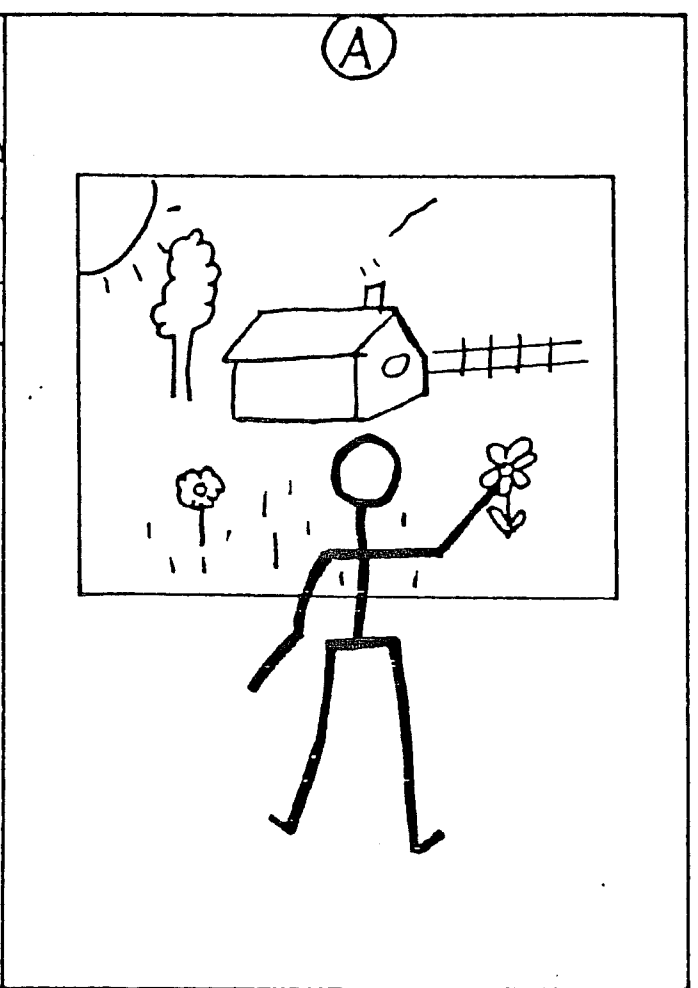
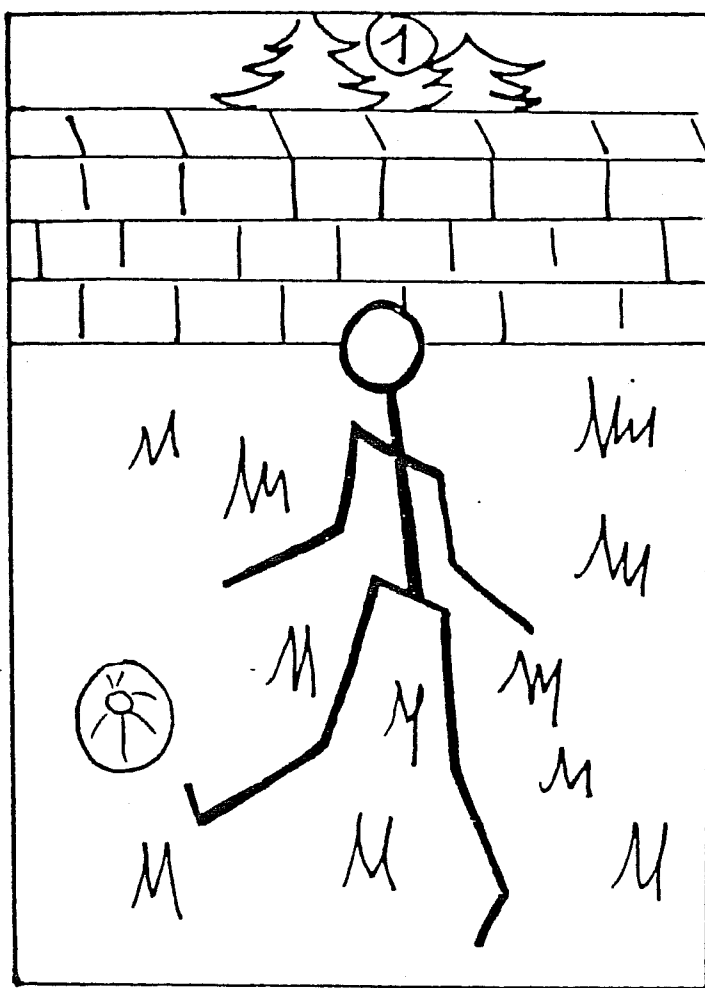
Dépôt légal, 2^e trimestre 1979



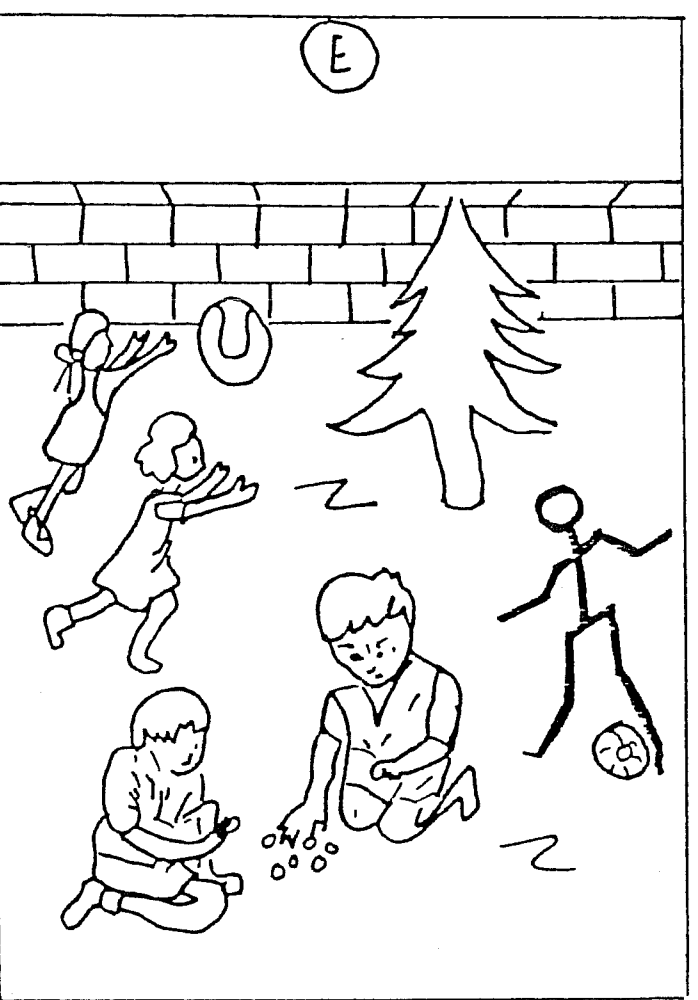
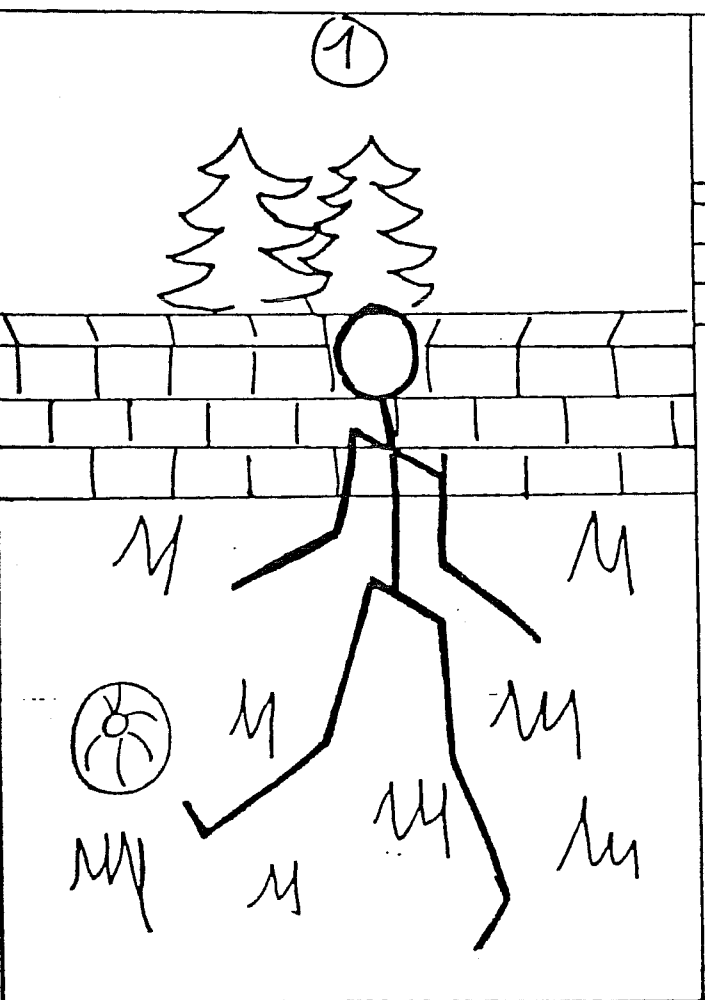
13





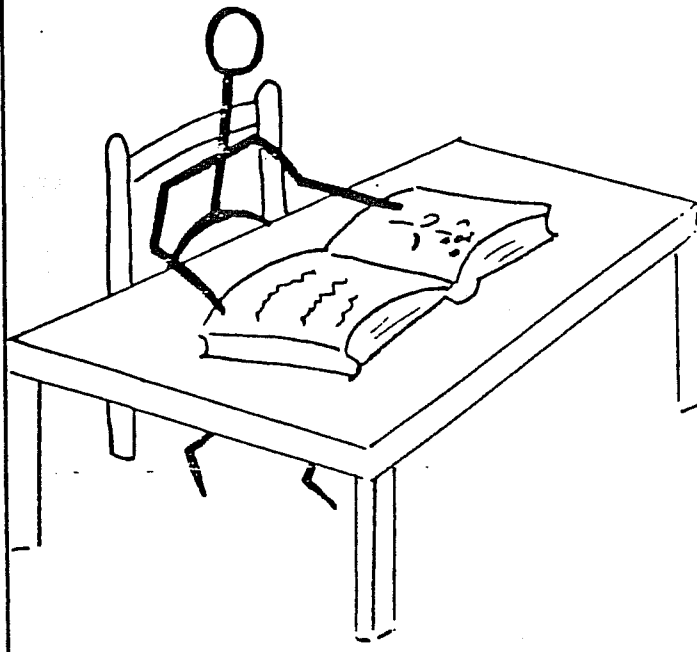


17

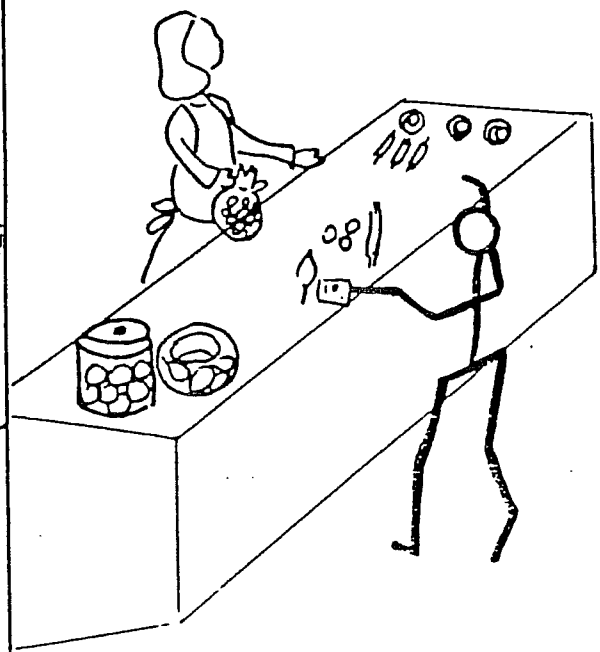


10

8

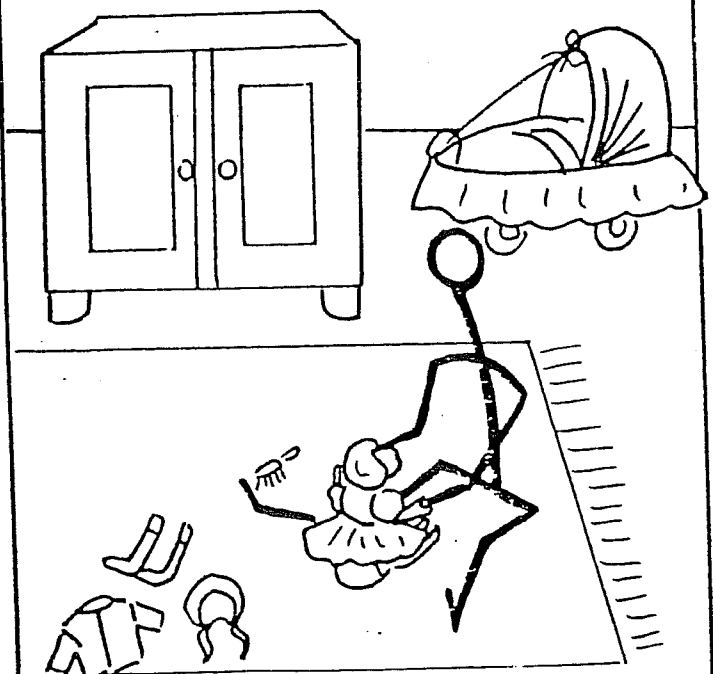


5

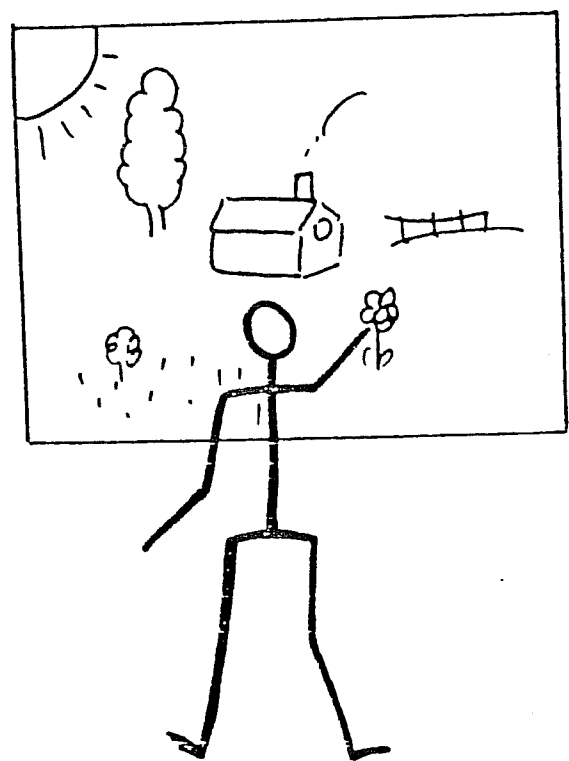


21

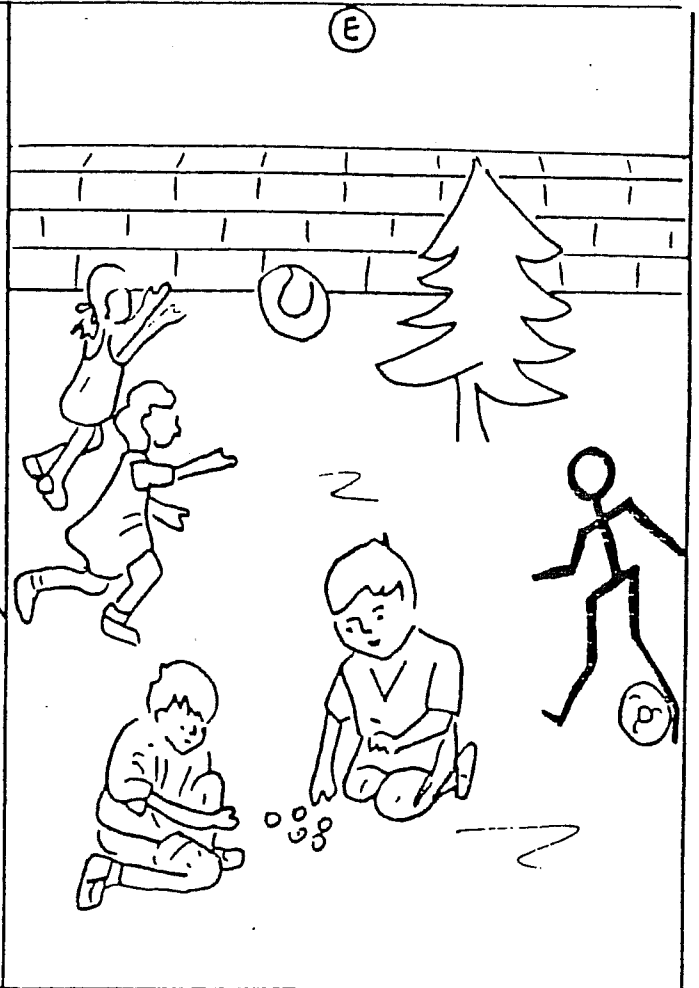
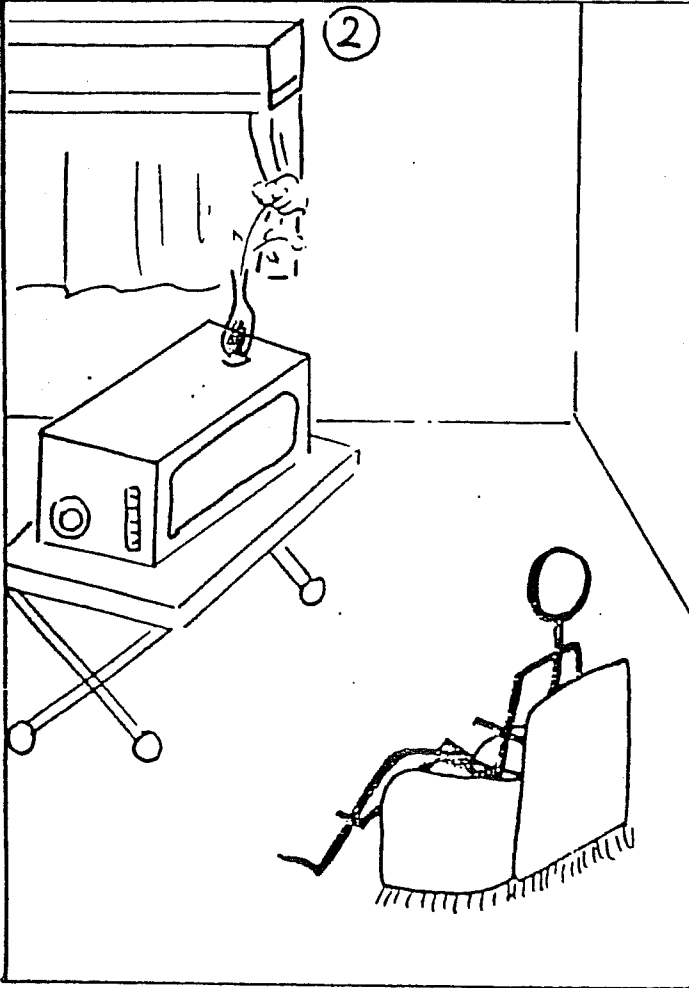
3



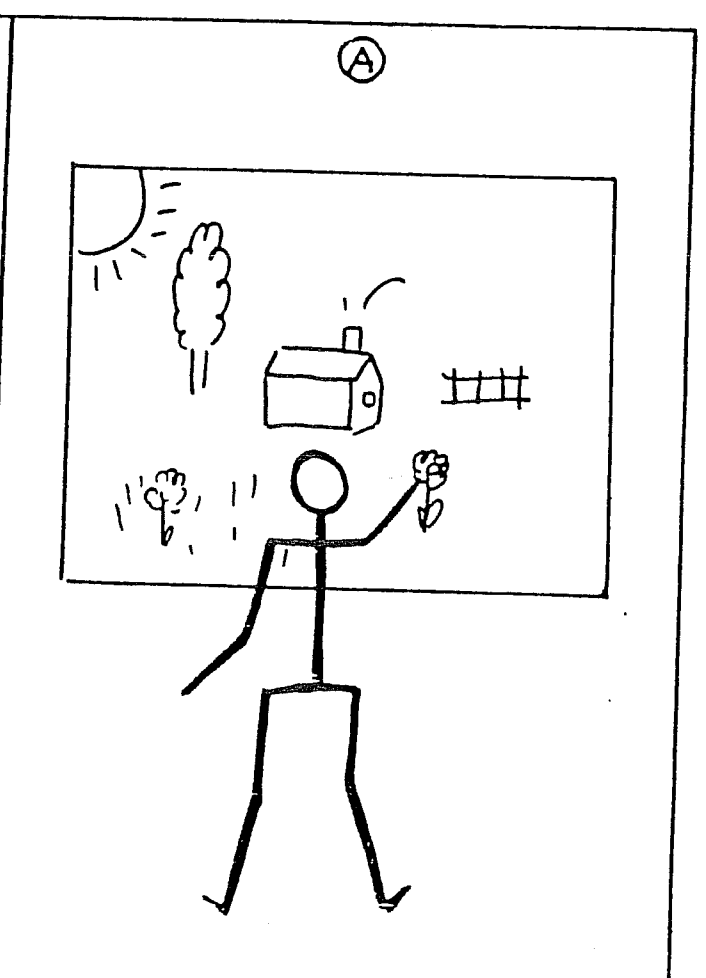
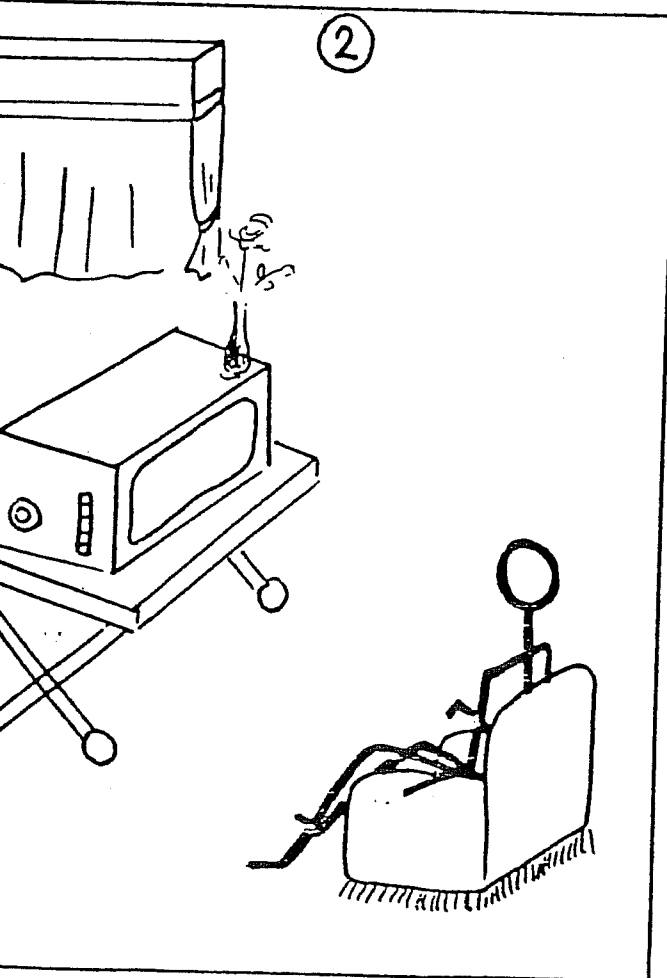
A

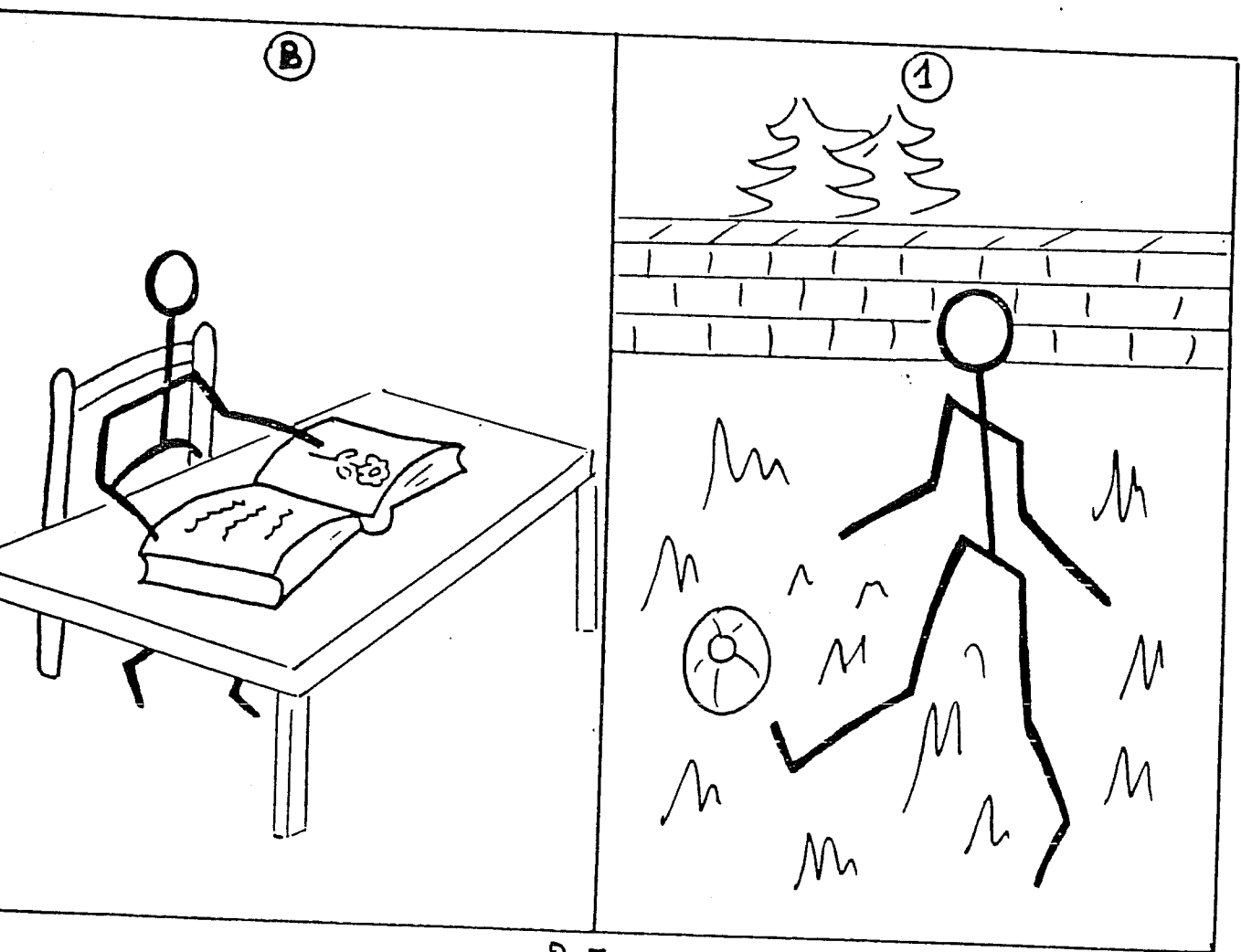


22



2 3





INTERESSES

Nome: _____ Ano Escolar: _____

Data do nascimento: __/__/__ Data do teste: __/__/__ Idade: __;__

ANOTAÇÃO DAS RESPOSTAS

Pág.	Preferência
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	

Pág.	Preferência
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

Situação	Escolha	N
TOTAL		