

D.M.  
CORREIA

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**CRIANÇAS QUE REPETEM O ANO NA  
ESCOLA PRIMÁRIA: COMO SE AUTO-  
-PERCEPCIONAM E AUTO-AVALIAM.**

DISSERTAÇÃO

Mestrado em Psicologia Educacional

Maria da Luz Correia  
Psicóloga Educacional



Ref. 5763

Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
BIBLIOTECA

Lisboa, Dezembro de 1989

C.



## INDICE

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. ENQUADRAMENTO TEORICO .....	4
3. MÉTODOS .....	16
3.1. Sujeitos .....	16
3.2. Instrumentos .....	17
3.3. Procedimento/Administração dos Questionários ..	21
3.4. Sugestões das Professoras .....	25
4. ANALISE DOS DADOS .....	28
4.1. Tratamento dos Dados .....	28
4.2. Análise dos Resultados .....	28
5. CONCLUSOES .....	34

ANEXOS

BIBLIOGRAFIA

## **Agradecimentos**

Desejo testmunar a minha gratidão ao Professor W.P. Robinson (Universidade de Bristol) à Doutora Margarida Alves Martins (ISPA), ao Dr. David Satterly (Universidade de Bristol), ao Dr. António Pires (ISPA) pela sua orientação especializada e incentivo indispensáveis; às Professoras e às crianças que gentilmente se prestaram a dar toda a colaboração necessária; ao Ministério da Educação (D.G.E.B.S. e G.E.P.) que amavelmente cedeu informações fundamentais; a Eileen Suakay (Terapeuta de Fala) pelo seu conselho na versão inglesa deste texto; e, finalmente aos que vivem comigo, pela sua benevolência para com as minhas variações de humor, nem sempre simpáticas, a que a realização extra-horário profissional deste trabalho inevitavelmente conduziu.

## 1. INTRODUÇÃO

O meu contacto com crianças no Ensino Especial, provenientes do ensino primário regular com história de insucesso escolar, tem-me suscitado um grande interesse sobre as suas representações dessa experiência vivida.

A entrevista psicológica que faço inclui, por rotina, a abordagem do que cada uma delas pensa sobre a sua situação escolar (repetência de ano) e as suas causas; quais as expectativas que têm para o futuro, o que pensa fazer e o que espera das pessoas significativas.

Frequentemente, estas entrevistas permitem abordar as ideias e sentimentos das crianças que parecem influenciar significativamente o seu comportamento académico e social.

A compreensão destas relações é muito frutuosa, na medida em que contribui para orientar uma intervenção educacional eficaz.

Por outro lado, o convívio com crianças que permanecem na escola primária regular permitiu encontrar alguns pontos em comum, bem como aspectos surpreendentes, como é o caso de uma criança que leva a professora a dizer: "Ela sabe, ela é capaz, mas é tão insegura e acredita tão pouco nas suas capacidades, que acaba por ter um aproveitamento escolar muito inferior às suas possibilidades".

A abordagem das questões envolvidas nestas situações é muito complexa e melindrosa, dada a natureza do que se pretende observar e conhecer: como a criança percebe e avalia a sua experiência, como a representa.

Há uma componente subjectiva muito forte que coloca vários obstáculos a um estudo válido.

O estudo da temática do auto-conceito e da auto-estima representa um contributo relevante no âmbito da Educação e da Clínica.

Entre os profissionais da Educação está divulgada a ideia de que as avaliações que as crianças fazem das suas capacidades e competência afectam o seu comportamento no contexto escolar, havendo tendência a considerar que uma auto-avaliação positiva é mais favorável ao sucesso académico.

Independentemente das reservas postas ao estabelecimento de relações simplistas de tipo causa-efeito entre as referidas variáveis, é inquestionável o interesse em compreender como é que o nível de auto-estima influencia a vida quotidiana da criança, a sua vida escolar, e vice-versa. O conhecimento destes processos tem importantes implicações na prática pedagógica dos professores.

Também no âmbito da intervenção da Psicologia Clínica este conhecimento é fundamental para o diagnóstico, aconselhamento e intervenção terapêutica.

No presente estudo, motivos de ordem metodológica levaram-me a abandonar a ideia de estudar a auto-percepção e a auto-avaliação dos alunos do Ensino Especial, optando pelas crianças com insucesso escolar que permanecem na escola regular. Estas crianças tiveram de repetir o grau escolar anterior, devido a dificuldades de aprendizagem escolar. As crianças consideradas bem sucedidas escolarmente transitaram regularmente, sem repetir o grau escolar.

As questões que orientam o estudo são, basicamente, as seguintes:

1. Como se auto-percepcionam e avaliam as crianças repetentes e não repetentes?
2. Como valorizam, umas e outras, as suas capacidades e competências?
3. Em que medida as suas percepções e avaliações se afastam ou se aproximam das realizadas pelos seus professores?
4. Qual a relação entre a competência escolar percebida pelas crianças e a sua auto-estima global como pessoa?

As crianças com experiência de falhanço terão tendência para se auto-depreciarem como pessoas, em função dessa experiência?

A procura da resposta a estas questões será desenvolvida ao longo de um enquadramento teórico do tema, em que serão destacadas as referências teóricas subjacentes ao projecto de investigação, com posterior descrição da sua concretização e metodologia utilizada. Seguir-se-á uma análise dos dados obtidos e a discussão dos mesmos, face às questões experimentais iniciais.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A investigação e o estudo do auto-conceito numa perspectiva de desenvolvimento assumem particular relevância, na medida em que permitem compreender a relação entre o comportamento social e o desenvolvimento cognitivo. Permitem, também, proporcionar bem-estar à criança, o sentido do valor pessoal, ajudando-a a construir uma auto-imagem positiva, e a identificar e desenvolver as suas qualidades.

No caso particular do comportamento escolar, há até indicações, a partir de estudos recentes (BANDURA, 1977; COVINGTON, 1984; NICHOLLS, 1982; WEINER, 1979) de que a percepção que a criança tem da realidade tem um valor preditivo muito mais forte da sua orientação para o sucesso académico do que a própria realidade (notas escolares, capacidades testadas, etc.).

A década de 80 retomou o "self" como um construto teórico válido, que se tornou objecto de estudo dos representantes de áreas teóricas tão diversas como a da aprendizagem social, da atribuição causal, ou da desenvolvimentista, ou ainda dos psicólogos clínicos partidários de modelos cognitivo-comportamentais de tratamento.

Este fenómeno manifesta-se após períodos de entusiasmo (introspeccionismo, p. ex.) que se sucederam a períodos de desinteresse, nomeadamente com a emergência do comportamentalismo, ou ainda, com a insatisfação causada pelos resultados dos programas de educação afectiva que visavam melhorar as auto-imagens das crianças americanas.

Uma definição satisfatória de "self" poderá apresentar-se nos termos propostos por BANNISTER (6, pág. 253), destacando as seguintes qualidades:

- a noção que cada indivíduo tem de ser diferente dos outros, baseada na experiência da diferença entre a comunicação consigo mesmo (interna) e a comunicação com os outros (exteriorizada);

- a noção de integridade, dos contornos da experiência estritamente pessoal;
- a noção de permanência da individualidade ao longo do tempo. o que permite o sentimento de continuidade, de vida própria;
- a noção que o indivíduo tem como causa de acontecimentos, sujeito de decisões, que partilha a responsabilidade pelas consequências dos seus actos;
- a noção do "outro" por analogia consigo mesmo, em que se comparam experiências subjectivas diferentes;
- a consciência de ter um "Self", de ser simultâneamente o "Eu" e o conhecimento desse "Eu".

Muitos teóricos do "Self" não tomaram a perspectiva do "Self" em desenvolvimento. Em consequência, deixaram sem resposta questões pertinentes sobre como é que o "Eu", que se desdobra em sujeito observador e objecto observado, é influenciado pelas mudanças nos processos cognitivos operados ao longo da infância, da adolescência e do estado adulto.

A abordagem do "Self" no contexto social complementa a perspectiva de desenvolvimento individual, na medida em que ele se processa também nas interacções com os outros. A criança não tem, à nascença, uma imagem já feita sobre si própria. Adquire-a através da experiência e, sobretudo, da observação das reacções dos outros à sua pessoa, das opiniões que ouve.

Nesta perspectiva, a questão central é saber como é que os julgamentos emitidos pelas pessoas significativas para a criança influenciam o conceito que ela tem de si. Aqui, a capacidade de descentração (na acepção de Piaget), de tomar a perspectiva do outro em consideração, desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência de si.

Por estas razões, a análise dos processos envolvidos situa-se, inevitavelmente, numa área de cruzamento entre factores do desenvolvimento cognitivo e de factores sociais. Há, ainda, um terceiro tipo de factores fundamentais: os de natureza afectiva.

O desenvolvimento do auto-conceito foi tratado, frequentemente, a par da orientação avaliadora do "Eu", designada

auto-estima. A auto-estima envolve uma avaliação de natureza afectiva. Ao contrário da compreensão conceptual, pode ter um valor negativo ou positivo, susceptível de ser medido quantitativamente. No caso da compreensão conceptual, como actividade cognitiva que é, tem de ser avaliada qualitativamente.

É comumente afirmado pelos psicólogos e pelos educadores, que os sentimentos positivos ou negativos que a criança tem sobre si mesma influenciam significativamente o seu relacionamento com os outros, o rendimento escolar, a sua saúde mental e a sua adaptação ao mundo que a rodeia (JERSILD, 1952; ROSENBERG, 1979).

DEBORAH PHILLIPS (19) verificou que cerca de 20% de 117 alunos competentes, rapazes e raparigas do 5º ano de escolaridade, evidenciavam uma baixa competência percebida associada a expectativas de sucesso mais baixas do que os alunos que mostravam auto-percepções adequadas. Tal como refere a autora, as crianças que exprimem dúvidas sobre as suas capacidades são particularmente vulneráveis às pressões da escola, mostrando desencorajamento e comportamentos claramente independentes das suas capacidades de aprendizagem escolar.

As raparigas e os rapazes diferem na maneira como se auto percepcionam? Os estudos de auto-conceito centrados nas diferenças entre raparigas e rapazes não são conclusivos e levantam alguma controvérsia. Quando se encontram, as características que variam com o sexo são, p. ex., os scores mais elevados dos rapazes em escalas de "mentira" e de "defensividade", enquanto as raparigas tendem a assumir mais facilmente os seus "pontos fracos". também os professores tendem a considerar que as raparigas têm um nível mais alto de auto-estima, embora essas mesmas raparigas e rapazes não difiram nas suas auto-avaliações, de acordo com COOPERSMITH (1959, 1967) (16).

Do mesmo modo, OMARK *et al.*, (1973) (16) verificaram que os rapazes sobrestimam a sua posição numa hierarquia de "dureza" com mais frequência do que fazem as raarigas. O "machismo" é um aspecto interessante das defesas do ego dos rapazes e exprime uma negação de atributos femininos através do exagero do

comportamento supermasculino (16, p. 160). De acordo com BOGO et al., (1970), os rapazes defendem o seu ego voltando-se mais contra um objecto frustrante, real ou presumido, enquanto as raparigas tendem à auto-culpabilização.

WHITING e POPE (1974) (16) concluíram que rapazes de diferentes culturas tendem a exhibir-se mais frequentemente e que as diferenças entre os sexos parecem ser mais fortes entre os 7 e os 11 anos de idade.

No seu Manual para o "perfil de Auto-Percepção para Crianças", S. HARTEY refere, p. ex., que entre os alunos da escola elementar e média ("middle school") os rapazes auto-percepcionam-se como significativamente mais competentes do ponto de vista atlético do que as raparigas. O comportamento e a aparência física percebidos são mais favoráveis para as raparigas do que para os rapazes na "middle school".

A investigação deste tema depara, no entanto, com a dificuldade em dispor de um modelo teórico de referência satisfatório sobre o desenvolvimento de auto-compreensão, tal como WYLIE (1979) conclui na sua revisão bibliográfica (in 3).

Proliferam os estudos sobre auto-conceito e auto-estima, sem que um número significativo deles faça uma definição teórica precisa e clara destes construtos, nem os defina operacionalmente.

A diversidade dos instrumentos criados para medir atesta a variedade de teorias sobre a natureza do auto-conceito e da auto-estima. As tentativas para operacionalizar estes conceitos revelaram-se, por vezes, pouco satisfatórias. Isto verifica-se mesmo nas escalas mais conhecidas, como o "Inventário de Auto-Estima" de COOPERSMITH (1967), ou a "Escala de Auto-Conceito" de PIERS-HARRIS (1964, 1969). Os seus itens abrangem um leque muito amplo de conteúdos - competências cognitivas, traços de personalidade, popularidade, etc. . Esta diversidade não é obstáculo, para os autores, a que as respostas sejam simplesmente somadas. No procedimento de COOPERSMITH é atribuído ao score total o valor de indicador da auto-estima global.

Assim, COOPERSMITH (1967), entre outros, assume o auto-conceito como um construto unidimensional. Este investigador não considera as crianças capazes de diferenciar as suas competências específicas.

A abordagem de PIERS-HARRIS (1969) tem como referência um modelo que se situa entre o unidimensional e o multidimensional, embora inicialmente o auto-conceito tivesse sido considerado unidimensional. Estudos de análise factorial revelaram, então, a existência de vários factores. Este facto evidenciou a necessidade de se construírem medidas que permitissem a avaliação de áreas específicas, segundo observa SUSAN HARTER (14).

Além destes, os modelos hierárquicos do "Self" classificam o auto-conceito e auto-estima como uma categoria superior, sob a qual outras categorias do "Self" estão organizadas. Os seus representantes, EPSTEIN (1973) por um lado, ou SHAVELSON, HUBNER e STANTON (1976) por outro, ou ainda L'ÉCUYER, elegeram o auto-conceito para o topo da hierarquia. Diferem, basicamente, na classificação e no número de sub-categorias.

Os modelos hierárquicos representam um avanço na compreensão da organização do "Self", quando comparados com modelos anteriores. No entanto, contém ainda limitações importantes, nomeadamente no que respeita à correspondência entre a hierarquização dos diferentes domínios, concebida pelos teóricos, e as formas diferentes de hierarquização feita pelos indivíduos.

ROSENBERG (1979) representa, por sua vez, uma quarta abordagem, quando identifica nos adultos o sentido do valor pessoal global acima de julgamentos feitos sobre domínios específicos da sua vida. A avaliação global da auto-estima é considerada uma entidade válida por si mesma (e não por adição das respostas a vários domínios específicos). A medida por ele construída contempla esta distinção, e faz a sua avaliação directa (em vez da avaliação de supostas bases específicas de auto-estima).

A combinação da perspectiva multidimensional dos julgamentos, em domínios específicos, com a da auto-estima

global, e sua avaliação distinta face à importância do sucesso que o sujeito atribui, constituem o quinto modelo teórico.

TESSER et al., (1980, 1983) (14) evidenciaram que a auto-estima dos adultos se ressentem quando fazem uma auto-avaliação inferior da sua competência num domínio ao qual atribuem grande importância

Situando-se neste quadro teórico, SUSAN HARTER, contribuiu para novos e importantes avanços no plano conceptual e no da operacionalização dos conceitos.

É esta a referência teórica básica do presente trabalho.

A investigadora construiu uma perspectiva do auto-conceito em desenvolvimento ao longo da vida. É uma abordagem com raízes em pesquisas já desenvolvidas desde os anos 70. Esses trabalhos assumiam as diferenças individuais e as modificações próprias do desenvolvimento do auto-conceito.

Um dos seus objectivos principais tem sido compreender o papel funcional da auto-estima e "o seu impacto na orientação afectiva e motivacional do sujeito" (15, pág. 2), além do estudo dos seus determinantes e antecedentes.

A medida que a criança cresce, aumenta o número de domínios de auto-conceito, sendo ela cada vez mais capaz de os diferenciar e articular.

Segundo HARTER e PIKE (1984) (15), as crianças entre os 4 e os 7 anos de idade já fazem julgamentos seguros sobre a sua competência cognitiva, aceitação social e comportamento, ainda que estes domínios não estejam suficientemente diferenciados. O instrumento utilizado recorre a uma apresentação pictórica de manifestações concretas de comportamentos relevantes.

Apenas alguns anos mais tarde é que as crianças expressam a capacidade de fazer julgamentos seguros sobre o seu valor pessoal global (quando o seu desenvolvimento cognitivo permite a formação de conceitos). Esta cronologia está condicionada pela adequação da verbalização feita pelas crianças, o que constitui uma limitação das medidas de auto-avaliação nas crianças mais jovens.

A partir dos 8 anos de idade, a mudança na estrutura do auto-conceito manifesta-se na capacidade de a criança fazer e expressar julgamentos sobre o seu valor global e de diferenciar mais domínios específicos. São eles: Competência Escolar, Competência Atlética, Aceitação Social pelos Companheiros, Comportamento e Aspecto Físico.

Esta evolução revela a natureza hierárquica do processo de auto-avaliação: a auto-estima é um construto superior e os julgamentos sobre a competência representam uma categoria de ordem inferior (12).

A articulação e a discriminação de áreas específicas progride e os adolescentes passam a discriminar também a Amizade Íntima, a Atracção Romântica e a Competência no Trabalho. Embora a amizade íntima, p. ex., seja conhecida das crianças mais velhas, não é ainda diferenciada da aceitação mais geral pelos companheiros (HARTER (15)).

SUSAN HARTER e colaboradores identificaram domínios específicos para os estudantes universitários e para os adultos, elaborando os respectivos instrumentos de medida com base nestas estruturas conceptuais específicas.

A escala para crianças não é adequada para grupos especiais, tais como o atraso intelectual e as dificuldades de aprendizagem. As respostas destas crianças produzem modelos factoriais diferentes. Daí que HARTER (1985) e RESNICK (1985) (13) proponham a construção de escalas próprias para cada um destes grupos.

Sintetizando as mudanças mais significativas no auto-conceito nas fases de desenvolvimento mais destacadas neste trabalho, temos que:

- Durante a infância e na adolescência as modificações parecem ocorrer em termos de desenvolvimento cognitivo da capacidade para diferenciar mais áreas de auto-conceito. 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 da influência das relações sociais no auto-conceito 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 com competência geral).

O modelo conceptual e prático de S. HARTER contempla a possibilidade de estudar a relação entre auto-estima global e as competências específicas percebidas.

No estudo dos determinantes da auto-estima global, S. HARTER recorre ao contributo teórico de W. JAMES (1892) e de COOLEY (1909) que, embora se situem em áreas diferentes, tornam-se complementares.

A auto-estima resulta, para W. JAMES, da relação entre a competência julgada pelo sujeito e a competência a que ele aspira. Cada pessoa atribui um valor diferente ao sucesso em cada domínio da vida. Em consequência, se a competência avaliada é inferior à desejada, a auto-estima será baixa.

O contributo de COOLEY incide no auto-conceito global concebido como uma construção social. O sentido do valor pessoal global resulta da interiorização de atitudes que o sujeito julga que as pessoas significativas têm em relação a ele, das informações que dão sobre si próprio.

S. HARTER determina a relação entre a competência em domínios considerados importantes 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 ("pretensões" em JAMES) que atribuí a cada um dos 5 domínios.

Quanto menor for a discrepância, mais elevado será o score de auto-estima. Este valor será tanto mais baixo quanto maior for a importância atribuída a um domínio em que a competência percebida é baixa.

As investigações de S. HARTER permitiram concluir que, na linha de conceptualização de COOLEY, quanto mais a criança sente que os outros significativos têm consideração por ela, tanto mais elevado é o seu sentido de valor pessoal global, tanto mais é a consideração que tem por si própria.

Quanto à avaliação relativa dos efeitos de um e de outro construto na determinação da auto-estima, concluiu-se que são ambos decisivos. De acordo com S. HARTER (15), a congruência entre as hierarquias da competência e da importância não evita totalmente que a criança sofra o impacto de um baixo nível de estima manifestada pelos outros significativos. E a criança que recebe elevados níveis de apoio dos outros significativos está, ainda assim, vulnerável ao impacto de um score elevado de discrepância.

O valor de cada área específica como preditivo do valor pessoal global varia, sendo o Aspecto Físico o mais importante, seguido da Aceitação Social.

A interpretação destes resultados apresenta-se polémica. A sua discussão será retomada na interpretação dos resultados do presente trabalho.

Quanto aos domínios de natureza social, o contributo relativo de cada fonte de apoio também é variável. O apoio dos

pais e dos companheiros de turma constitui a principal influência na auto-estima global (correlações entre .42 e .46). Menos importante (com menor impacto) é o apoio do amigo íntimo e do professor (correlações entre .27 e .37).

A fim de completar o conjunto dos conceitos-chave utilizados neste projecto, abordar-se-á o de insucesso/insucesso escolar, ou melhor, o de repetência/não repetência, para usar um termo mais objectivo.

A definição portuguesa de insucesso escolar no ensino primário não foge à "regra" das definições e das decisões enquadradas na política educacional de um País. Tal como noutros países, elas exprimem apreciações com conteúdo ideológico sobre a experiência anterior.

Num passado ainda recente, a repetência escolar definia-se em referência a um sistema em que o ensino primário era caracterizado por 4 níveis (da 1ª à 4ª classe). Os alunos que não atingiam os objectivos académicos estipulados pelo professor "reprovavam" e, no ano seguinte, permaneciam na mesma classe, repetindo todo o programa escolar do ano anterior. A taxa nacional de repetência era calculada para cada um desses 4 níveis, e/ou para a globalidade do ensino primário.

Nos últimos anos, a introdução do sistema de fases no ensino primário teve como principal preocupação criar condições favoráveis à prevenção/redução das elevadas taxas de repetência. Teoricamente, esta medida baseou-se no reconhecimento da existência de diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças. A nível pragmático, a existência de 2 fases, com 2 anos cada uma, foi considerada favorável aos progressos escolares à medida do ritmo individual de aprendizagem.

Esta unidade de medida mais ampla (1 fase dura 2 anos) proporciona mais tempo para a criança recuperar do seu eventual atraso escolar. As crianças com um ritmo de

desenvolvimento/aprendizagem mais lento não ficariam penalizadas, pois o progresso do 1º para o 2º ano em cada fase é automático.

É neste contexto que a repetência ocorre, quando o aluno se matricula pela 3ª ou mais vezes na mesma fase. As taxas de repetência passam a referir-se, pois, à fase no seu todo. Assim, p. ex., a taxa de repetência verificada em Portugal em 1982 é de 41% para a 1ª fase, e de 27% para a 2ª fase. Em 1987 verificou-se a taxa global de repetência de 41% (de acordo com o G.E.P. - M. da Educação). Além destes valores verifica-se que cerca de 1% dos alunos do ensino primário abandonam anualmente a escola antes de atingirem a idade limite (14 anos).

Trata-se de saber, a partir de agora, o que se passa com um tão elevado número de crianças com experiência de repetência na escola. Há questões que se colocam facilmente: em que medida esta experiência afecta o seu auto-conceito como pessoas, o seu auto-conceito académico, as suas aspirações em relação ao futuro?

Mas também é legítimo interrogarmo-nos sobre até que ponto muitas destas crianças teriam aspirações e auto-conceitos mais desfavoráveis do que as outras crianças antes do falhanço ser assumido formalmente pela escola.

O recurso às escalas de S. HARTER ajudará à compreensão de alguns aspectos envolvidos neste processo.

A utilização destas escalas permite retomar as questões delineadas na Introdução, em termos mais específicos:

1. Haverá diferenças significativas entre as crianças repetentes e as não-repetentes na percepção que expressam de si próprias?
2. Será significativamente diferente a importância que umas e outras atribuem às suas competências em domínios específicos?
3. Como variam, nos dois grupos de crianças, os scores de discrepância entre a competência ou adequação percebida e os julgamentos de importância?
4. Em que medida a competência/adequação percebida pelas crianças nos dois grupos se aproxima ou se afasta dos julgamentos feitos pelos Professores?

5. Qual das 5 áreas de competência/adequação tem mais influência na auto-estima global?
6. Haverá alterações significativas na aceitação social pelos colegas das crianças que repetem (e passam a ter colegas diferentes)?

Passar-se-á à descrição da metodologia utilizada, a fim de serem apreciados os dados obtidos.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. SUJEITOS

A amostra tem um total de 68 crianças, com 10-12 anos de idade, de raça branca, frequentando o 1º ou 2º ano da 2ª fase do ensino primário, no ano lectivo de 1987/88. Está dividida em 2 grupos de 34 (com 17 raparigas e 17 rapazes em cada). Num grupo, as crianças têm 2 ou mais anos de repetência desde a 1ª Fase. No outro grupo, as crianças nunca repetiram.

Elas provêm de 3 escolas situadas nos subúrbios de Lisboa. As escolas são heterogéneas do ponto de vista do nível sócio-económico das suas famílias, com predominância da classe média. Estas crianças não têm problemas psiquiátricos, nem problemas sérios de saúde, ou deficiência física.

A diferenciação do aproveitamento escolar é feita através do uso do critério possível: nenhuma repetência/2 ou mais anos de repetência.

Isto deve-se ao facto de, na escola primária portuguesa, não ser usado um sistema de classificação com base em testes padronizados de conhecimentos. Além disso, um ano de repetência foi considerado uma experiência curta, não satisfatória para os objectivos do estudo.

A selecção das crianças baseou-se nos registos escolares, de acordo com a idade, sexo, raça e aproveitamento (repetência/nenhuma repetência).

Todas as crianças encontradas com, pelo menos, 2 anos de repetência foram aceites na amostra. As crianças não repetentes foram seleccionadas aleatoriamente, em cada sala de aula.

O número inicial de crianças inicialmente previsto diminuiu devido a lapsos de algumas Professoras na contagem dos anos de repetência, no cálculo da idade, ou quando indicaram crianças de raça não-branca (o estado de preocupação e o cansaço eram generalizados no 3º período lectivo).

Embora a maior parte das crianças frequentasse o 2º ano da 2ª fase, cinco crianças no 1º ano foram aceitas na amostra. A sua situação constituía uma garantia de que tinham um nível satisfatório de competência na leitura e de autonomia para uma interpretação adequada dos questionários.

Escolheram-se os últimos meses do ano lectivo - Maio e Junho - para administrar os questionários dado que, nessa altura, é mais fácil encontrar alunos não repetentes com 10 anos de idade.

### 3.2. INSTRUMENTOS

Foram utilizados três questionários de SUSAN HARTER:

A - "Self-Perception Profile for Children", ou "Perfil de Auto-Percepção para Crianças" ("Como é que eu sou");

B - "Importance Scale", ou "Escala de Importância" ("Qual a importância que estas coisas têm para a maneira como te sentes como pessoa?");

C - "Teachers Rating Scale of Child's Actual Behavior", ou "Escala do Professor para avaliação do comportamento actual da criança".

Os dois primeiros questionários são preenchidos pela criança e o terceiro é preenchido pelo seu Professor.

#### Os Questionários para Crianças

A - O "Perfil de Auto-Percepção para Crianças" (S. HARTER, 1985) pode ser utilizado por crianças a partir dos 8 anos de idade, desde que frequentem pelo menos, o 3º ano da escola primária.

Constitui uma revisão da "Escala de Competência Percebida para Crianças" (S. HARTER, 1972, 1982).

É uma escala composta por 6 subescalas. Cinco dessas subescalas incidem nas seguintes áreas específicas:

1. Competência escolar
2. Aceitação Social
3. Competência Atlética
4. Aspecto Físico
5. Comportamento

A 6ª é a subescala de auto-estima global.

A escala tem um total de 36 itens distribuídos em grupos de 6 por cada subescala.

A designação da escala reflecte a expressão das percepções das crianças sobre si próprias; o aspecto de "perfil" reflecte a possibilidade de estudar com precisão o auto-conceito de uma criança através da análise das diferenças nos seus scores obtidos em áreas específicas diferentes.

Os problemas associados com o formato clássico de 2 escolhas ("Verdadeiro-Falso" ou "Sou assim-Não sou assim") das escalas de auto-conceito foram drasticamente reduzidos pelo formato proposto per S. HARTER. As respostas das crianças "para agradar" dificilmente ocorrerão neste formato, dado o tipo de formulação da questão e o processo de escolha que exige.

Exemplo:

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim		Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm muitos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras crianças não têm muitos amigos	

Em primeiro lugar, a criança tem de decidir qual o tipo de criança com quem se parece mais e, depois, se é "Tal e qual assim" ou "Um bocadinho assim".

Tal como S. HARTER afirma (13), "A eficácia deste formato reside na evidência dos dados estatísticos" e na conclusão de que "metale das crianças do mundo (ou no seu grupo de referência)

vêm-se a si próprias de uma maneira, enquanto, na outra metade, vêm-se a si próprias de maneira contrária". Este aspecto é reforçado pelo facto de que as crianças expressam verbalmente auto-percepções exactas, em vez de respostas "para agradar", quando lhes são pedidos os motivos da sua escolha.

Não é possível a criança fazer escolhas artificiais devidas a uma qualquer disposição constante dos items. A estrutura do questionário contém, em cada subescala, 3 items em que a 1ª parte da afirmação reflecte competência/adequação elevada, e competência/adequação baixa nos outros 3 items, dispostos aleatoriamente.

O procedimento geral para cotação consiste na cotação de cada item com base numa escala de 4 pontos. A pontuação 1 indica baixa competência percebida e a cotação 4 indica alta competência percebida - ambos correspondem ao tipo de descrição "Sou tal e qual assim". Os valores 2 e 3 indicam que a escolha da criança é do tipo "Um bocadinho assim", numa descrição mais auto-desfavorável ou mais auto-favorável, respectivamente.

#### B - "Escala de Importância"

É uma escala composta por 10 items e mede os julgamentos de importância feitos pela criança sobre as áreas específicas das 5 subescalas (com 2 items em cada uma).

O procedimento para a cotação é semelhante ao da escala anterior.

Proporciona o estudo da relação entre a competência em áreas consideradas importantes e a auto-estima global.

A afirmação de W. JAMES - em que só os domínios nos quais o sucesso pessoal é considerado importante afectarão a auto-estima geral - está subjacente ao procedimento de HARTER para calcular os scores de discrepância. Os scores de importância atribuída pela criança só são tidos em conta a partir do valor 3.0 (Tem

alguma importância), 3.5 (tem importância média), ou 4.0 (tem muita importância).

Uma fórmula própria operacionaliza a comparação entre a competência percebida e o julgamento da importância nos 5 áreas específicas. Possibilita também a comparação entre o score da discrepância média de uma área específica com o score da auto-estima global.

Os questionários para crianças podem ser administrados individualmente ou em grupo.

#### C - "Escala do Professor para Avaliação do Comportamento Actual da Criança".

No seu questionário, os Professores avaliam o comportamento actual da criança em cada área específica, em paralelo com o "Perfil de Auto-Percepção para Crianças".

S. HARTER considerou que 3 itens para cada área específica seriam suficientes para obter julgamentos com elevada fiabilidade, a partir dos resultados da sua experiência com avaliações de Professores. Os itens de auto-estima global foram eliminados deste questionário porque os atributos envolvidos não são observáveis objectivamente.

Esta escala tem 15 itens, listados na mesma ordem dos itens questionário para as crianças.

Os scores dos Professores podem ser comparados directamente com os scores das crianças, o que possibilita estudos comparativos interessantes.

Por este motivo, esta escala pode ser usada por Professores, tal como pode ser usada por Técnicos Conselheiros, Terapeutas, Pais, etc., a fim de avaliar a competência/adequação percebida pela criança.

### 3.3. PROCEDIMENTO

#### Administração dos Questionários para Crianças

A Escala de Competência Percebida e a Escala de Importância foram previamente administradas a 10 crianças (escolhidas segundo os critérios de sexo e de repetente/não repetente) na versão portuguesa inicial.

Esta situação de pré-teste teve como finalidades o treino da investigadora na administração das escalas e a selecção do vocabulário e da estrutura das frases mais familiares às crianças.

A revisão dos questionários produziu duas alterações nos itens 21 e 29 da Escala de Auto-Percepção.

Depois da revisão, os questionários foram passados a grupos de 4 ou 5 crianças, durante o recreio (cerca de 30 a 40 minutos) ou depois das aulas acabarem. O local foi a sala de aula ou um sítio sossegado, quando as outras crianças iam para o recreio e os Professores saíam.

Há algumas razões para a formação de grupos com número máximo de 5 crianças.

A razão principal refere-se à distractibilidade e ao prejuízo que causa na interpretação e preenchimento dos itens. Observou-se que, quando fazia o controle da sua resposta (por sugestão da investigadora), a criança ficava surpreendida porque a escolha que marcara não correspondia à escolha que tinha pensado. Outras crianças tinham esquecido as instruções.

Depois de apresentar a escala, o item-exemplo foi lido em voz alta pela investigadora. Foi pedido às crianças que indicassem exemplos parecidos (o que acharam divertido). Cada uma delas foi incentivada a ler sozinha em voz alta um ou dois dos primeiros itens, para facilitar a sua concentração na tarefa (cerca de 70% das crianças manifestaram um certo orgulho quando liam para os colegas). Isto foi repetido de vez em quando, ao longo dos restantes itens, para manter a atenção. Esta

metodologia parece ser útil na prevenção de falsas escolhas. A Escala de Auto-Percepção é particularmente longa e talvez um pouco fatigante para as crianças.

A investigadora teria tido dificuldades em acompanhar adequadamente o comportamento das crianças se o grupo fosse maior.

Cerca de 60% das crianças preencheram ambos os questionários - o de Auto-Percepção e de Importância - numa única sessão. As restantes precisaram de mais 10 ou 15 minutos (num tempo total de 50 minutos).

As crianças aceitaram e colaboraram muito bem. Cerca de 40% quiseram saber se as opiniões escritas seriam mostradas às suas Professoras. Quando lhes foi respondido que o destino das opiniões era a própria investigadora, expressaram claramente o seu alívio. A resposta pô-las à vontade para escolherem as respostas que lhes "apetecesse".

A curiosidade manifestada sobre a finalidade da sua colaboração e do trabalho de investigação foi satisfeita com a seguinte explicação: "a investigadora está interessada numa melhor compreensão da maneira como as crianças se desenvolvem, e gostava de saber como é que as crianças desta idade pensam e dão opiniões sobre si próprias e sobre as coisas que fazem".

Cerca de 15% das crianças quiseram saber se as respostas estavam "certas". Tiveram dificuldade em aceitar que não havia respostas certas ou erradas.

Depois de terminarem a tarefa, as crianças expressaram frequentemente o seu agrado e disseram que gostavam de "fazer mais". A medida que acabavam, punham-se à disposição para colaborar com os colegas que vinham a seguir.

Dez crianças chamaram a atenção da investigadora para a diferenciação que fizeram dos seus comportamentos em situações diferentes, no item 5 do questionário "Como é que sou". Por exemplo, um rapaz repetente explicou que se porta bem na sala de aula, mas que se porta mal no recreio.

No item 27 (jogos e desporto) do mesmo questionário, três crianças repetentes explicaram que actuam de maneira diferente no recreio e na rua onde moram. Um deles entrou em pormenores curiosos, dizendo: "Na escola não me deixam brincar porque sou grande; quando jogo tenho medo de aleijar os miúdos. Mas estou sempre a jogar lá na minha rua, os miúdos lá são mais crescidos!"

As restantes crianças limitaram-se a fazer comentários superficiais, tais como "Foi fácil de perceber" ou "Eu só não percebi uma palavra".

#### Administração dos Questionários para Professores

As 16 Professoras envolvidas exerciam a sua profissão há mais de 4 anos. Uma delas ensinava pela 1ª vez na escola actual (1987/88), enquanto as restantes estavam há mais de 3 anos na mesma escola.

A fim de esclarecer as Professoras sobre que tipo de colaboração lhes era pedida, foi entregue ao Director/a, durante uma entrevista, uma informação escrita sobre os objectivos do estudo e sobre os critérios de selecção dos alunos. O Director/a e a investigadora definiram, de comum acordo, quais as condições para reunir com as Professoras e com os alunos envolvidos. Cada Professora do 1º e do 2º ano da 2ª Fase recebeu do Director/a a informação escrita em Abril/1988.

Foram necessários alguns contactos com as Professoras até estarem completas as informações sobre as crianças. Houve aí oportunidade para esclarecimentos mútuos.

Todas as Professoras acederam gentilmente ao pedido de colaboração da investigadora (mesmo as três Professoras que tinham manifestado relutância, no princípio, porque era "mais um questionário a preencher além dos outros cujo preenchimento era obrigatório no fim do ano"). Foi feito um calendário, de comum acordo, para as entrevistas com as crianças.

Por vezes, as Professoras tentaram aproveitar a presença da investigadora, como psicóloga, para discutirem problemas do seu trabalho. Em sua opinião, se os alunos que as preocupavam

preenchessem também os questionários, elas passariam a dispor de mais informação sobre os eventuais "problemas psicológicos" e teriam uma melhor compreensão das necessidades educativas dos alunos.

A Escala do Professor foi entregue pessoalmente a cada Professora, após todas as crianças terem preenchido os restantes questionários. As Professoras acharam as instruções suficientemente claras. Manifestaram curiosidade sobre o que descobririam quando comparassem as suas avaliações com as auto-avaliações dos alunos.

Quando devolveram os questionários, disseram que estavam um pouco inseguras sobre a resposta aos itens relacionados com o desporto, não sabiam como avaliar a competência atlética de cada criança.

Há alguns aspectos do funcionamento escolar e do trabalho das Professoras subjacente às dificuldades mencionadas.

A escola primária portuguesa não tem um verdadeiro programa na área desportiva/educação física. As instalações não são adequadas, na maioria das escolas. Durante a sua formação, os Professores adquirem alguma informação sobre o assunto, mas estão bastante mais ocupados com o aproveitamento escolar dos seus alunos do 1º ou do 2º ano da 2ª Fase, do que com a actividade física. Por isso frequentemente, os Professores não têm a menor ideia sobre a competência atlética dos seus alunos. Cerca de 30% das Professoras fizeram algumas observações esporádicas, o que não consideraram suficiente para fazer uma avaliação objectiva.

A indicação da investigadora foi a de que as Professoras fariam a avaliação com base nos jogos de rua. Esta foi a única solução aceitável para todas as Professoras, excepto 2 que nunca tinham observado os seus alunos no recreio. Foi-lhes sugerido que fizessem a avaliação dos seus (4) alunos da forma mais objectiva possível.

### 3.4. SUGESTOES DAS PROFESSORAS

A boa colaboração das Professoras revelou-se também nas sugestões que apresentaram, nomeadamente sobre a vantagem de adicionar itens cujo conteúdo se refira ao relacionamento entre colegas na escola e aos comportamentos agressivos, especialmente.

Do conjunto dos comentários emergem 3 aspectos principais:

1. Críticas ao formato dos questionários, à sua estrutura e conteúdo.
2. Comentários sobre a auto-percepção tal como foi expressa pelas crianças.
3. Avaliação das vantagens que uma investigação desta natureza pode trazer ao trabalho dos Professores.

#### 1. As Professoras criticaram:

- a disposição espacial dos 2 quadrados antes do pequeno texto na coluna da esquerda, porque força a criança a voltar atrás, depois de já ter lido o texto da direita, o que torna a tarefa confusa;
- as características do texto, porque forçam a criança a ler de cima para baixo (em vez da esquerda para a direita), o que foi considerado causa de dificuldades adicionais para as crianças disléxicas ou para as que têm problemas de realização;
- o uso de "E" (na presente versão portuguesa): devia ser substituída por "OU", porque demarca com maior clareza a diferença de opiniões (nas colunas da esquerda e da direita);
- o item 8, no "Perfil de Auto-Percepção": "Algumas crianças têm muitos amigos"/"Outras crianças não têm muitos amigos" deveriam ser substituídos por "Algumas crianças têm mais amigos do que outras"/"Algumas crianças têm menos amigos do que outras";
- a estrutura das frases e o vocabulário são de difícil compreensão nesta idade, nomeadamente as expressões "aspecto físico" e "como pessoa";

- a estrutura geral das escalas e o "processo complicado de escolha pessoal que implica"; algumas Professoras acharam-nas "talvez fáceis para preencher pelos alunos da escola primária nos EUA, porque eles estão familiarizados com este tipo de questionário", mas que "não está adaptado às crianças portuguesas que nunca viram um questionário deste género".

Outras Professoras expressaram uma apreciação mais optimista, dizendo que os questionários eram acessíveis a estas crianças, desde que se lhes desse oportunidade de aprenderem a preenchê-los.

## 2. As professoras fizeram os seguintes comentários sobre as auto-avaliações dos alunos:

- as opiniões dadas por muitas crianças são contraditórias porque elas expressam opiniões favoráveis e desfavoráveis sobre si próprias na mesma área (com vários itens diferentes);
- algumas crianças parecem ter dado respostas para agradar aos adultos;
- as respostas dadas por algumas crianças sugerem confusão entre o que elas são, o que acham que deviam ser e o que elas gostariam de ser;
- algumas opiniões são consideradas "realistas" e coincidentes com as das Professoras;
- outras opiniões surpreenderam as Professoras porque foram inesperadas, mas tidas como "sinceras";
- algumas respostas foram consideradas "irrealistas", porque, segundo as Professoras, sobrestimavam ou subestimavam alguns aspectos pessoais;
- de acordo com cerca de 80% das Professoras, as auto-percepções "mais realistas" e "adequadas" tendem a ser realizadas pelas crianças "mais capazes", "mais inteligentes" e "mais maduras"; estas características foram encontradas predominantemente nas crianças não repetentes.

3. As vantagens de um projecto de investigação desta natureza consistiram, na opinião das Professoras, nas "ideias novas sobre as crianças". Nunca tinham tido oportunidade de se debruçarem desta forma sobre o que as crianças pensam, como se auto-avaliam, etc.. O contacto com essa realidade trouxe-lhes algumas surpresas interessantes e acharam útil ter começado a reflectir sobre o assunto, porque acham que podem conhecer melhor os alunos.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

Após uma informação inicial, os dados serão analisados e discutidos à luz das 6 questões colocadas na parte final do enquadramento teórico.

### 4.1. TRATAMENTO DOS DADOS

As respostas das crianças e das Professoras foram cotadas de acordo com o sistema de cotação de SUSAN HARTER, incluindo a sua escala de 4 pontos.

A análise de variância (ANOVA-2) foi utilizada para estudar as avaliações feitas pelas crianças nas 5 áreas específicas de competência/adequação, a importância atribuída e as discrepâncias entre a competência e a importância.

Recorreu-se aos testes t para estudar a comparação entre as auto-avaliações das crianças e as avaliações feitas pelas Professoras.

Foram realizados estudos de correlações para a amostra e também para os 4 sub-grupos (constituídos pelos critérios de sexo/repetência) a fim de permitir uma melhor compreensão dos resultados.

O teste de regressão múltipla foi usado para identificar qual (ou quais) o domínio específico mais influente na auto-estima global.

### 4.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Serão evidenciados os resultados mais relevantes.

No que respeita à comparação das competências/adequação percebidas (Questão 1), há a destacar, apenas, diferenças significativas em 2 áreas específicas. As crianças repetentes

auto avaliam-se como tendo menor competência escolar do que as crianças não repetentes ( $p < .003$ ).

A auto avaliação do comportamento mostra que os rapazes se consideram menos bem comportados do que as raparigas ( $p < .001$ ).

Quadro 1 - Scores médios do Auto-Conceito, segundo HARTER, em função da Repetência e Sexo, com a ANOVA (n=17, em cada célula)

SUBESCALAS						
	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Comportamento	Auto-estima global
Repetentes						
Raparigas	2.44	2.57	2.61	3.05	3.14	2.88
Rapazes	2.44	2.72	2.84	3.21	2.94	2.88
Não Repetentes						
Raparigas	2.92	2.80	2.64	3.36	3.45	3.46
Rapazes	2.83	2.84	2.60	3.15	2.76	2.94
Valores de F						
Repetência	9.82 (003)	.21	.48	.38	.26	3.08
Sexo	.12	.59	.53	.84	2.44 (001)	1.78
Interação	.13	.70	.13	.20	3.90	5.71 (020)

Níveis de significância entre parentesis.

A importância atribuída (Questão 2) pelas raparigas e rapazes repetentes e não repetentes não difere significativamente, surgindo a Competência Escolar e o Comportamento como as áreas específicas mais valorizadas.

**Quadro 2 - Médias de Importância atribuída nos 5 domínios específicos de Auto-Conceito (S. HARTER), em Função de Repetência e Sexo, com a ANOVA-2 (n=17, em cada célula)**

SUBESCALAS					
	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Compor- tamento
Repetentes					
Raparigas	3.52	3.26	2.58	3.14	3.29
Rapazes	3.50	3.38	3.20	2.97	3.35
Não Repetentes					
Raparigas	3.82	3.05	2.70	3.26	3.58
Rapazes	3.61	3.20	3.02	3.08	3.50

A discrepância entre a competência/adequação percebida e a importância atribuída (Questão 3) varia apenas na Competência Atlética, na qual os rapazes mostram um score de discrepância mais elevado. Apenas 11 raparigas e 22 rapazes consideraram este domínio importante.

**Quadro 3 - Média dos Scores de Discrepância Competência/Importância em Função de Repetência e Sexo, com ANOVA-2 (números variáveis).**

SUBESCALAS					
	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Compor- tamento
Repetentes					
Raparigas	-1.24(15)	-0.79(15)	-.76(4)	-.44(10)	-0.30(14)
Rapazes	-1.05(17)	-0.86(15)	-.61(13)	-.22(10)	-0.47(15)
Não Repetentes					
Raparigas	-0.92(16)	-0.56(12)	-.12(7)	-.11(14)	-0.14(16)
Rapazes	-0.84(17)	-0.60(13)	-1.02(9)	-.03(13)	-0.84(15)
Valores de F					
Repetência	.97	.21	.06	.07	.46
Sexo	.32	.99	7.96(006)	.79	.96
Interação	.32	1.00	3.11	.80	.48

Níveis de significância e n entre parentesis.

É interessante a inexistência de uma diferença significativa entre as discrepâncias das crianças repetentes e não repetentes na Competência Escolar.

A avaliação das Professoras sobre as competências/adequação aproxima-se da auto-avaliação das crianças (Questão 4) na área da Competência Escolar, na qual os seus julgamentos distinguem claramente as crianças repetentes das não repetentes ( $p < .001$ ). Tal como os seus alunos, acham que as raparigas se portam melhor do que os rapazes ( $p < .001$ ). Mas, acham também que os alunos repetentes são mais mal comportados ( $M = 2.66$ ) do que os alunos não repetentes ( $M = 3.2$ ), distinção que não foi feita pelas crianças.

Em contrapartida, os julgamentos das Professoras afastam-se das auto-avaliações das crianças, na medida em que são mais favoráveis do que os das próprias crianças, nas áreas de Aceitação Social ( $p = .008$ ), Competência Atlética ( $p = .043$ ) e Aspecto Físico ( $p = .016$ ).

Quadro 4 - Médias dos Scores de Auto-Conceito (S. HARTER):  
Auto-Avaliações das Crianças e Avaliações pelas Professoras  
(t teste dos pares comparados,  $n = 68$ )

Origem dos valores	SUBESCALAS				
	Competência escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Comportamento
Crianças	2.66	2.74	2.69	3.20	3.08
Professoras	2.62	3.04	2.89	3.42	2.93
t	.39	2.73	2.06	2.48	1.61
p	.70	.008	.043	.016	.112

As áreas específicas que influenciam mais fortemente a auto-estima global (Questão 5) são a do Comportamento ( $r = .60$ ) e do

Aspecto Físico ( $r=.56$ ). Para a amostra total pode afirmar-se, pois, que ser bem comportado e fisicamente atraente é especialmente importante para o sentido de valor pessoal global destas crianças.

No entanto, estas conclusões tornam-se enganadoras, se nos debruçarmos sobre os resultados dos coeficientes de correlações entre a auto-estima global e os 5 domínios específicos.

Este estudo de correlações torna-se indispensável pela importância das conclusões a que conduz:

- As correlações são mais fortes na amostra total do que nas 2 amostras. Os sub-grupos (sexo x repetência) evidenciam diferenças, nomeadamente o das raparigas não repetentes, para quem se observaram correlações elevadas entre as 3 áreas específicas e a auto-estima global.

Também o sub-grupo dos rapazes repetentes mostra diferenças, pois, para eles, apenas o Comportamento tem influência significativa na sua auto-estima global.

- No caso das raparigas não repetentes, a sua auto-estima global é fortemente influenciada por 3 áreas específicas: Comportamento, Competência Escolar e Aceitação Social.

- Quanto às raparigas repetentes, verifica-se uma correlação de .86 entre o Aspecto Físico e a auto-estima global, o que significa que ser atraente fisicamente é importante para a maneira como se sentem as pessoas.

A Aceitação Social (Questão 6) das crianças repetentes não aparece comprometida. Ser bem aceite pelos colegas é mais importante para as raparigas não repetentes, e é quase insignificante para as repetentes. Há uma boa aceitação social de todos os sub-grupos de crianças, quer pelos colegas, quer pelas Professoras.

Quadro 5 - Médias das avaliações feitas pelas Professoras, nas Subescalas de S. Harter, em Função de Repetência e Sexo, com ANOVA-2 (n=17, em cada célula).

SUBESCALAS					
	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Compor- tamento
Repetentes					
Raparigas	2.07	2.99	2.70	3.19	3.13
Rapazes	2.09	2.80	2.92	3.17	2.19
Não Repetentes					
Raparigas	3.17	3.17	2.97	3.76	3.50
Rapazes	3.19	3.17	2.95	3.56	2.90
Valores de F					
Repetência	21.71(001)	2.56	.96	8.41(<.006)	7.73(<.007)
Sexo	.00	.34	.38	.42	15.90(<.001)
Interação	.02	.33	.55	.28	.79

Níveis de significância entre parentesis.

## 5. CONCLUSÕES

Estas crianças, com 10 a 12 anos de idade, mostram ser capazes não só de se auto-avaliar e de discriminar as suas competências específicas, como também de as expressarem de forma clara e realista. Veja-se o exemplo, entre outros, das crianças repetentes que expressam uma competência escolar percebida baixa (e inferior à dos colegas não repetentes).

A análise dos resultados põe em questão a própria formulação das interrogações iniciais. As questões do tipo "comparação entre crianças repetentes e não repetentes" não proporciona um delineamento satisfatório para o estudo do seu auto-conceito e da sua auto-estima.

Como se verificou, há diferenças interessantes entre os sub-grupos que ficam deturpadas ou ocultas numa simples comparação entre 2 amostras, uma de repetentes e outra de não repetentes. As correlações para a amostra total são mais significativas do que para os sub-grupos.

Paralelamente, algumas diferenças habitualmente esperadas não se verificaram. É o caso da auto-estima global das crianças repetentes, que não é afectada significativamente pela baixa competência escolar percebida.

Não parece haver, em consequência, um padrão de auto-conceito próprio das crianças repetentes, ou dos rapazes e das raparigas.

O facto de as crianças repetentes expressarem a percepção da sua menor competência escolar, e de as suas Professoras fazerem uma avaliação idêntica, não afecta a atribuição de importância à competência escolar, nem a sua auto-estima global.

Estas crianças parecem ter aspirações um pouco inferiores, dado que os scores de discrepância entre a competência percebida e as suas aspirações não são significativamente diferentes.

A média de auto-estima global é mais elevada nas raparigas (mostram maior conformidade com o tipo "ideal" de aluno) do que nos rapazes, embora a média destes seja positiva. A auto-estima global das raparigas não repetentes é fortemente influenciada pelo Comportamento, Competência escolar e Aceitação social percebidos. Isto significa que se sentem satisfeitas como pessoa porque acham que se portam bem na sala de aula, fazem bem o seu trabalho escolar e são sociáveis. Paralelamente, o facto de as Professoras fazerem uma avaliação do comportamento dos rapazes mais desfavorável do que a auto-avaliação que eles próprios fazem, sugere que os rapazes, poderão ser menos vulneráveis à definição que os adultos fazem do aluno ideal, na nossa cultura.

As raparigas repetentes, não sendo consideradas nem competentes do ponto de vista escolar, nem sendo particularmente bem comportadas, parecem "socorrer-se" de uma fonte de satisfação pessoal: o Aspecto Físico, ou ainda, em menor grau, a Competência Atlética.

Ser atraente fisicamente (para as pessoas do sexo masculino?) parece ser especialmente importante para o seu sentido de valor pessoal global. Embora menos importante, é de certo modo surpreendente que ser ágil e competente na actividade física constitua uma fonte significativa de satisfação pessoal para as raparigas repetentes. No seu trabalho de investigação S. HARTER verificou que esta área de competência é mais importante para os rapazes do que para as raparigas.

Já no caso particular dos rapazes repetentes não é, aparentemente, tão imediata a compreensão de qual (ou quais) a fonte de satisfação pessoal. Além de pouco competentes nas actividades escolares, são considerados pelas Professoras com os menos bem comportados de todos (valores abaixo do valor positivo 3, na escala de S. HARTER) e, por outro lado, a sua média de auto-estima global não é muito baixa.

Sendo assim, nem se ajustam ao modelo ideal do "bom aluno", nem parecem revelar alguma fonte importante de satisfação pessoal, tanto quanto a escala de HARTER pode medir.

Poderá, então, pôr-se a hipótese de essas fontes de satisfação pessoal, que permitem manter a auto-estima global positiva (tal como é medida nesta escala), não são identificáveis através destas escalas e referir-se-ão a valores diferentes dos que elas contemplam. Em tal caso, estaríamos na linha da explicação teórica de W.P.ROBINSON no sentido de que estes rapazes podem ter construído um sistema de valores alternativos aos da escola que poderá constituir uma fonte do seu valor como pessoas. Isto permitiria a manutenção da auto-estima ao longo da prolongada experiência de repetência escolar. Esses valores poderão basear-se em características do comportamento adulto.

Como não há medidas destes aspectos no presente trabalho, apenas é possível referir as informações de algumas professoras sobre 3 rapazes suspeitos de praticarem pequenos furtos esporadicamente, enquanto cerca de 70% ajudam os pais na sua actividade de subsistência (especialmente vendedores ambulantes).

Sabendo-se, também, que cerca de 70% das raparigas repetentes cuidam dos irmãos mais novos e participam activamente nas tarefas das mães em casa, poder-se-á calcular até que ponto o tempo consumido no trabalho do adulto se torna um factor importante da repetência na escola. Ou, ainda, até que ponto isso representa um conjunto de factores socio-familiares adversos ao sucesso académico destas crianças.

As crianças repetentes não são discriminadas negativamente no plano social, na escola. Embora se verifiquem algumas preocupações individuais expressas, isso não parece afectar a sua participação social em termos satisfatórios.

### Síntese Final:

- Não foi encontrada nenhuma associação significativa entre repetência e auto-estima global. Não se verifica uma perda sistemática de auto-estima global no grupo das crianças repetentes.
- A investigação centrada nas diferenças individuais intra-grupos é mais enriquecedora. Proporciona mais informações válidas sobre as bases reais do sentido de valor pessoal das crianças do que a simples análise das diferenças inter-grupos.

Nessa perspectiva, uma futura investigação centrada nas bases do auto-conceito e da auto-estima das crianças repetentes (as que permanecem na escola e as que abandonam a escola prematuramente) contribuirá para uma abordagem construtiva visando reformas educativas designadas para a prevenção do insucesso escolar.

As escalas de S. HARTER podem ser utilizadas como instrumentos para explorar qualitativamente os julgamentos das crianças, no decorrer de entrevistas. Os dados assim obtidos poderão conduzir eventualmente à elaboração de instrumentos especializados para o estudo neste campo.

Este trabalho - ainda que dentro das suas limitações - alerta os professores e outros profissionais da Educação para a necessidade de se fazerem avaliações mais "realistas" das bases do comportamento das crianças e dos valores que lhe estão subjacentes.

Uma melhor compreensão dos processos envolvidos terá, certamente, boas repercussões nomeadamente na motivação dos alunos, na garantia aos alunos de que eles podem ser bem sucedidos na escola desde que façam esforços adequados.

---

**ANEXOS**

---

É tal e qual assim

É um bocadinho assim

É um bocadinho assim

É tal e qual assim

i.

Esta criança porta-se bem, em geral

OU

Esta não se porta bem, frequentemente

ii.

Esta criança esquece-se frequentemente do que aprendeu

OU

Esta consegue lembrar-se das coisas facilmente

iii.

Esta criança tem muitos amigos

OU

Esta criança não tem muitos amigos

iv.

Esta criança é melhor do que as outras da sua idade no desporto

OU

Esta não consegue fazer tão bem como as outras no desporto

v.

Esta criança tem uma aparência física bonita

OU

Esta não tem uma aparência física bonita

vi.

Esta criança costuma proceder adequadamente

OU

Esta seria melhor se procedesse de maneira diferente

vii.

Esta tem dificuldade em responder ao Professor na escola

OU

Esta criança consegue responder quase sempre

viii.

Esta é muito popular entre os da sua idade

OU

Esta criança não é muito popular

ou tal e  
uai assim

Sou um bo-  
cadinho  
assim

Sou um bo-  
cadinho  
assim

Sou tal e  
qual ass

Alguns miúdos  
acham impor-  
tante que  
muita gente  
os conheça

E

Outros acham  
que ser muito  
conhecido não  
é assim tão  
importante

Alguns miúdos  
acham que ser  
bom em jogos de  
rua não é assim  
muito importante

E

Outros acham  
que ser bom  
em jogos de  
rua é  
importante

Alguns miúdos  
acham que a sua  
aparência físi-  
ca não é impor-  
tante para a ma-  
neira como se  
sentem como  
pessoa

E

Outros miúdos  
acham que a  
sua aparência  
física é  
importante

0.

Alguns miúdos  
acham que a  
maneira como  
se portam não  
é assim tão  
importante

E

Outros acham  
que é importan-  
te a maneira  
como se portam

( Este questionário foi traduzido e adaptado por M<sup>a</sup> da Luz Correia, em 1988, a partir do original americano "How important are these things to how you feel about yourself as a person?", de Susan Harter, Univ. de Denver, 1985. )

ou tal e  
ual assim

Sou um bo-  
cadinho  
assim

Sou um bo-  
cadinho  
assim

Sou tal e  
qual assi

5.

Alguns  
portam-se E  
bem

Outros acham  
difícil  
portarem-se  
bem

6.

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

Outros acham  
que a maneira  
como fazem as  
coisas é boa

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

Sou tal e  
qual assim

Sou um bo-  
cadinho  
assim

Sou um bo-  
cadinho  
assim

Sou tal e  
qual assim

21.

Alguns acham  
que são melhores do  
que outros da  
mesma idade E

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

22.

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

Outros gostam  
do seu aspecto  
físico tal  
como é

23.

Alguns  
arranjam E  
complicações  
muitas vezes  
por causa das  
coisas que  
fazem

Outros não  
costumam fazer  
coisas que lhes  
arranjam  
complicações

24.

Alguns  
gostam de E  
ser o tipo  
de pessoa  
que são

Outros  
preferiam ser  
outra pessoa

25.

Alguns  
fazem muito E  
bem o seu  
trabalho  
nas aulas

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

26.

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

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

27.

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

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

ou tal e  
qual assim

Sou um bo-  
cadinho  
assim

Sou um bo-  
cadinho  
assim

Sou tal e  
qual assi

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

tal e qual assim	É um boca- dinho assim		OU		É um boca- dinho assim	É tal e qual assim
3.	<input type="checkbox"/>	Esta criança não faz bem jogos de rua novos	OU	Esta joga bem em jogos novos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	Esta criança não tem lá muito bom aspecto	OU	Esta tem muito bom aspecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	Esta criança mete-se em sarilhos por causa das coi- sas que faz	OU	Esta criança em geral não faz coisas que a metem em sarilhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

( Este questionário foi traduzido e adaptado por M<sup>a</sup> da Luz Correia, em 1988, a partir do original americano "Teacher's Rating Scale of Child's actual Behavior", de Susan Harter, Univ. de Denver, 1985 )









SCORES DE DISCREPANCIA COMPETÊNCIA / IMPORTÂNCIA

Sujeitos	Compet. Escolar	Aceit. Social	Compet. Atlético	Aspecto Físico	Comportamento
1	-	-	-	-	-
2	- 1.67	- 1.	-	-	-
3	- 1.84	- 0.67	-	- 1.17	- 0.84
4	- 2.5	- 2.17	-	- 1.34	+ 0.16
5	- 1.67	- 0.5	-	- 0.34	- 0.84
6	- 1.	- 0.84	- 0.84	-	- 0.84
7	- 0.84	- 0.67	-	- 0.67	- 0.17
8	- 1.84	+ 0.5	- 0.84	0	- 1.
9	+ 0.16	- 1.17	-	- 0.84	-
10	-	- 0.34	-	+ 0.83	- 0.34
11	- 2.67	- 0.17	-	-	+ 0.5
12	- 0.67	-	-	-	- 0.17
13	- 1.34	- 2.5	- 0.84	- 0.5	- 0.17
14	- 0.17	+ 0.16	-	-	0
15	- 0.84	- 0.34	-	-	- 0.5
16	- 0.5	- 0.67	-	0	0
17	- 1.34	- 1.5	- 0.5	- 0.34	0
<b>MÉDIA</b>	<b>- 1.248</b>	<b>- 0.792</b>	<b>- 0.755</b>	<b>- 0.437</b>	<b>- 0.300</b>
<b>RAPARIGAS REPETENTES</b>					

18	- 2.	- 0.17	-	-	- 0.84
19	+ 0.33	- 0.17	- 0.84	-	- 0.67
20	- 0.84	- 0.67	- 0.5	0	- 0.84
21	- 1.34	-	-	-	- 0.5
22	- 1.	- 1.17	- 0.67	-	-
23	- 0.5	- 1	- 0.67	- 0.34	- 0.84
24	- 2.	- 2.17	-	- 0.5	- 0.84
25	- 2.17	- 1.5	- 0.84	-	+ 0.33
26	- 1.5	-	- 1.17	- 0.67	+ 0.66
27	- 0.34	0	0	- 0.17	-
28	- 1.84	- 1	- 0.67	+ 1.	- 0.34
29	- 1.17	- 0.17	+ 0.16	-	0
30	- 1.34	- 1.17	- 0.5	- 0.67	- 0.84
31	+ 0.66	+ 0.33	- 0.34	-	- 1.
32	- 0.67	- 1.	- 1.5	- 0.5	- 1.
33	- 1.	- 0.67	-	0	+ 0.16
34	- 1.17	- 2.17	- 0.34	- 0.34	- 0.5
<b>MÉDIA</b>	<b>- 1.052</b>	<b>- 0.868</b>	<b>- 0.606</b>	<b>- 0.219</b>	<b>- 0.470</b>
<b>RAPAZES REPETENTES</b>					

SCORES DE DISCREPANCIA COMPETÊNCIA / IMPORTANCIA

Sujeitos	Compet. Escolar	Aceit. Social	Compet. Atlética	Aspecto Físico	Comportamento
35	- 1.84	-1.34	-	0	- 1.67
36	-0.84	-0.34	0	0	- 0.17
37	-1.5	-0.17	+0.16	+ 0.33	- 0.67
38	-0.67	-	-	- 1.17	- 0.34
39	-0.34	-1.34	-0.67	+ 0.83	+ 0.16
40	-0.5	-	-	-	0
41	-0.34	-1.	-	- 2.5	-0.34
42	-1.34	-0.34	-0.34	+ 0.16	+ 0.33
43	-0.67	-0.67	-	-	- 0.17
44	-1.5	-	-	+ 0.16	+ 0.33
45	-	-	0	- 0.84	-
46	-0.67	0	-	- 0.17	0
47	-1.84	-0.34	-	-	+ 0.16
48	0	+ 1.5	0	0	0
49	-0.84	-0.67	-	- 0.34	0
50	-0.84	0	0	+ 1.5	0
51	-1.	-0.84	-	+ 0.5	0
<b>MÉDIA</b>	- 0.420	-0.462	-0.12	- 0.11	-0.148
<b>RAPARIGAS NÃO REPETENTES</b>					

52	- 1.34	-0.67	-2.17	-0.17	- 1.5
53	- 0.34	-0.67	- 1.5	+ 0.83	0
54	-0.67	-	- 0.5	+ 0.5	- 1.34
55	- 1.17	+ 0.16	-0.84	- 0.17	-0.5
56	- 1.34	0	-	+ 0.83	-1
57	- 2.	-1.67	-	-	-0.84
58	- 0.5	-0.5	-	- 0.17	-
59	- 0.17	-	-	-	-1
60	-	- 0.5	-0.84	0	-0.84
61	- 0.67	-0.17	-	- 0.17	-1
62	- 1.17	- 2	-	- 1	- 1.67
63	- 0.67	-0.5	0	-	- 0.34
64	- 0.34	-	- 1.34	- 0.5	+ 0.16
65	- 0.34	-1.17	- 1.	+ 0.5	- 1.
66	- 1.67	-	-	- 0.34	- 0.84
67	- 1.	-0.17	-	- 0.5	-
68	- 1.	0	- 1.	-	- 1.
<b>MÉDIA</b>	-0.846	-0.604	-1.021	-0.027	-0.847
<b>RAPAZES NÃO REPETENTES</b>					

FOLHA DE COTAÇÃO DA ESCALA DO PROFESSOR PARA AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO ACTUAL DA CRIANÇA  
(Tradução)

(in "Teacher's Rating Scale of Child's actual Behavior", de S. Harter, Ph.D., Univ. de Denver, 1985)

SUBESCALAS

S	SEXO	COMPETÊNCIA ESCOLAR			ACEITAÇÃO SOCIAL			COMPETÊNCIA ATLÉTICA			ASPECTO FÍSICO			COMPORTAMENTO								
		1	6	11	MÉDIA	2	7	12	MÉDIA	3	8	13	MÉDIA	4	9	14	MÉDIA	5	10	15	MÉDIA	
1	F	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2.33	2	2	1	1.66	2	2	3	2	3	2.33
2	F	2	1	2	1.66	3	3	3	3	4	3	3.33	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2.66
3	F	2	2	2	2	4	3	3.33	2	2	2	2.33	3	4	3	3.33	3	4	3	2	3	3
4	F	3	2	3	2.66	4	3	3.33	2	2	2	2.33	2	3	2	2.33	2	3	2	2	3	2.66
5	F	1	2	2	1.66	4	4	4	4	4	3	2.33	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3
6	F	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3.33	3	4	4	3.66	3	4	4	4	4	4
7	F	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
8	F	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2.66
9	F	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	3.33	3	4	3	3.33	2	2	2	2	3	2.66
10	F	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2.66	2	4	2	2	3	2.66
11	F	2	1	1	1.33	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	2	4	2	2	3	2.66
12	F	1	1	1	1	4	4	4	4	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2.33
13	F	3	2	2	2.33	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	4	2.33
14	F	3	2	3	2.66	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3.66
15	F	4	3	4	3.66	4	4	3	3.66	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
16	F	4	3	4	3.66	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
17	F	2	2	1	1.66	3	3	3	3	3	2	2.33	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3.66
MÉDIA					2.07				2.99			2.70				3.19						3.13

RAPARIGAS REPETENTES

FOLHA DE COTAÇÃO DA ESCALA DO PROFESSOR PARA AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO ACTUAL DA CRIANÇA  
(Tradução)

(in "Teacher's Rating Scale of Child's actual Behavior", de S. Harter, Ph.D., Univ. de Denver, 1985)

SUBESCALAS

S	SEXO	COMPETÊNCIA ESCOLAR				ACEITAÇÃO SOCIAL				COMPETÊNCIA ATLÉTICA			ASPECTO FÍSICO				COMPORTAMENTO			
		1	6	11	MÉDIA	2	7	12	MÉDIA	3	8	13	MÉDIA	4	9	14	MÉDIA	5	10	15
18	M	3	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3	1	3	1	1.66	1	1	1	1
19	M	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3
20	M	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	4	4	4	4	2	1	1	1.33
21	M	1	1	1	1	3	2	2	2.33	1	2	1	3	3	3	3	1	1	1	1
22	M	1	1	1	1	2	1	1	1.33	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
23	M	2	3	2	2.33	2	2	3	2.33	3	3	3	3	4	3	3.33	3	2	1	2
24	M	1	3	3	2.33	4	3	4	3.66	4	4	4	3	3	3	3	1	1	1	1
25	M	1	1	2	1.33	3	2	2	2.33	2	2	2	2	4	3	3	1	1	2	1.33
26	M	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	4	3	3	3.33	2	3	4	3
27	M	2	1	1	1.33	4	4	3	3.66	3	3	4	3	4	3	3.33	4	3	3	3
28	M	3	1	1	1.66	3	3	2	2.66	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3.66
29	M	3	4	4	3.66	4	4	3	3.66	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3.66
30	M	2	2	3	2.33	4	3	3	3.33	3	3	4	3	3	2	2.33	1	2	1	1.33
31	M	2	1	2	1.66	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	2	2	1	1.66
32	M	3	4	3	3.33	3	4	3	3.33	3	3	3	4	4	4	4	3	3	2	2.66
33	M	2	3	3	2.66	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2.33	3	2	3	2.66
34	M	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
MÉDIA					2.09				2.8							3.17				2.19

RAPAZES REPETENTES

FOLHA DE COTAÇÃO DA ESCALA DO PROFESSOR PARA AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO ACTUAL DA CRIANÇA  
(Tradução)

(in "Teacher's Rating Scale of Child's actual Behavior", de S. Harter, Ph.D., Univ. de Denver, 1985)

SUBESCALAS

S	SEXO	COMPETÊNCIA ESCOLAR			ACEITAÇÃO SOCIAL			COMPETÊNCIA ATLÉTICA			ASPECTO FÍSICO			COMPORTAMENTO			
		1	6	11	2	7	12	3	8	13	4	9	14	5	10	15	MÉDIA
35	F	2	2	2	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3.66
36	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	
37	F	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	4	4	3	4	4	3.66
38	F	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
39	F	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3.33
40	F	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
41	F	3	4	4	3	4	4	4	2	2	2	2	3	3	4	3	3.33
42	F	1	1	1	3	3	3	3	3	2	2	2	4	4	4	4	4
43	F	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3.66
44	F	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3.66
45	F	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2.33
46	F	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2.66
47	F	3	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3	3	3	2	3	2.66
48	F	4	4	4	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3.66
49	F	4	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4
50	F	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
51	F	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
MÉDIA																	3.17
																	3.76
																	3.50

RAPARIGAS NÃO REPETENTES

FOLHA DE COTAÇÃO DA ESCALA DO PROFESSOR PARA AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO ACTUAL DA CRIANÇA  
(Tradução)

(in "Teacher's Rating Scale of Child's actual Behavior", de S. Harter, Ph.D., Univ. de Denver, 1985)

SUBESCALAS

S	SEXO	COMPETÊNCIA ESCOLAR			ACEITAÇÃO SOCIAL			COMPETÊNCIA ATLÉTICA			ASPECTO FÍSICO			COMPORTAMENTO			
		1	6	11	2	7	12	3	8	13	4	9	14	5	10	15	MÉDIA
52	M	3	3	4	3	2	3	3	2	3	2.66	4	4	4	2	3	2.66
53	M	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3.33	4	4	4	3	3	3
54	M	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	4	4	4	1	2	1.66
55	M	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3.33	4	4	4	4	4	4
56	M	4	4	4	3	3	3	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4
57	M	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2.33	4	4	4	2	2	2.33
58	M	2	2	2	4	4	3	4	2	3	3.33	4	4	4	2	2	2.66
59	M	4	4	4	3	3	4	2	2	3	2.33	4	4	4	2	2	2
60	M	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3.66	3	4	4	4	3	3
61	M	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3.66	4	4	3	4	3	3.66
62	M	1	1	1	3	3	3	4	4	4	4	1	1	1	2	2	2
63	M	4	4	4	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	4	4	4
64	M	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
65	M	4	4	4	3	3	1	4	3	4	3.66	4	4	4	1	1	1
66	M	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3.33	4	3	3	3	3	3
67	M	1	1	1	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3.33
68	M	3	4	3	3	4	3	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4
MÉDIA											2.95						2.90

RAPAZES NÃO REPETENTES

## BIBLIOGRAFIA

1. BORG, Walter R. (1987) - "Applying Educational Research - A practical Guide for Teachers", 2nd Ed., Longman Inc.
2. BURNS, R.B. (1982) - "Self-concept development and Education" Eastbourne: Holt. Open Univ. Social Relationships, E 201, Block 7, Part 2.
3. DAMON, W., HART, D. (1982) - Child Development, 53, 841-864. "The development of self-understanding from infancy through Adolescence".
4. EDER, Rebecca A., GERLACH, Suzanne G., PERLMUTTER, M. (1987) - Child Development, 58, 1044-1050, "In Search of Children's Selves: Development of the Specific and General Components of the Self-concept".
5. FINK, A., KOSECOFF, J. (1985) - "How to conduct surveys". Sage Publications.
6. FONTANA, D. (....) - "Psychology for Teachers", Cap. 12, A. Chapman and A.Gale, Ed.
7. FORMOSINHO, Júlia O., PINTO, Conceição A. (....) - Cadernos do I.E.D., "Auto-estima, auto-conceito académico, alienação e sucesso escolar".
8. FREY, K., RUBLE, D.N. (1985) - Journal of Personality and Social Psychology, 48, 18-30. "What Children say when the Teacher is not around: Conflicting goals in Social Comparison and Performance Assessment in the Classroom".
9. FREY, K., RUBLE, D.N. (1987) - Child Development, 58, 1066-1078. "What Children Say about Classroom Performance: Sex and Grade Differences in Perceived Competence".
10. GREENE, J., D'OLIVEIRA, M. (1982) - "Tests in Phsychology. A Student's Guide". Open University.

11. HARTER, Susan (1981) - Developmental Psychology, Vol. 17, No3, 300-312. "A New Self-Report Scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components".
12. HARTER, Susan (1982) - Child Development, 53, 87-97. "The Perceived Competence Scale for Children".
13. HARTER, Susan (1985) - "Manual for the Self-Perception Profile for Children" (Revision of Perceived Competence Scale for Children), Univ. of Denver.
14. HARTER, Susan (1986) - "Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the Self-Concept in Children", in "Psychological Perspectives on the Self", Vol. 3, edited by Jerry Sauls and A.G.Greenwald, L. Erlbaum Ass. Publ., London.
15. HARTER, Susan (1988) - "Causes, correlates and the functional role of global Self-worth: a life-span perspective", Univ. Denver. (Chapter to publish in: J. Kolligian and R. Sternberg (Eds.) "Perceptions of Competence and Incompetence across the life-span", New Haven, Ct.: Yale Univ. Press, 1988).
16. MACCOBY, Eleanor E., JACKLIN, Carol N. (1975) - "The Psychology of Sex Differences", Chapter 4, London, Oxford Univ. Press.
17. MUSSEN, P.H. (Ed.) - "Handbook of Child Psychology", Vols. 3 e 4.
18. PARSONS, J., KACZALA, C., MEECE, J. (1982) - Child Development, 53, 322-329. "Socialization of achievement attitudes and beliefs: Classroom influences".
19. PHILLIPS, Deborah (1984) - Child Development, 55, 2000-2016. "The illusion of incompetence among academically competent children".
20. ROBINSON, W.P., TAYLER, Carol A. (1986) - Análise Psicológica, nº1, série V, 105-113. "Auto-estima,

desinteresse e insucesso escolar em alunos do ensino secundário".

21. SATTERLY, D. (1981) - "Assessment in Schools", Basil Blackwell, Oxford.
22. STIPEK, D.J., TANNATT, L. (1984) - J. of Educational Psychology, 76, 75-84. "Children's judgements of their own and their peers' Academic Competence".

M<sup>ca</sup> da Luz Correia