

UNIVERSIDADE DO MINHO
Instituto de Educação e Psicologia

**Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas
Relacionais em Contexto Escolar**

Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade

Francisco José Brito Peixoto

Dissertação de Doutoramento em Psicologia, realizada sob a orientação do Professor Doutor Leandro da Silva Almeida e apresentada à Universidade do Minho.

Braga, 2003

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA	9
Autoconceito e Auto-Estima: O mesmo constructo sob designações diferentes?	9
Características do autoconceito	15
A multidimensionalidade do autoconceito	16
A organização do autoconceito	21
A estabilidade do autoconceito	30
Características da auto-estima	34
A relação entre autoconceito e auto-estima	37
Síntese	47
2. DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO E DA AUTO-ESTIMA	49
A influência do desenvolvimento cognitivo no autoconceito e na auto-estima	49
Factores sociais no desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima	53
A comparação social	62
O quadro de referência interno/externo	72
Efeitos da idade sobre o autoconceito e a auto-estima	78
Efeitos do género sobre o autoconceito e a auto-estima	88
Efeitos do estatuto social sobre o autoconceito e a auto-estima	94
Síntese	97
3. DINÂMICAS RELACIONAIS E AJUSTAMENTO DO ADOLESCENTE	101
A influência das dinâmicas relacionais familiares	101
A influência das relações com os pares	114
Síntese	127
4. A RELAÇÃO ENTRE RENDIMENTO ACADÉMICO, O AUTOCONCEITO E A AUTO-ESTIMA	131
A relação causal entre o autoconceito e o rendimento académico	141
Variáveis mediadoras na relação entre auto-estima e resultados escolares	145
Efeitos das actividades extracurriculares sobre o ajustamento académico do adolescente	154
Síntese	158

5. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E HIPÓTESE	161
Diferenças em função do sucesso escolar.....	162
Diferenças em função do nível de sucesso da escola e da participação em actividades extracurriculares	166
Relações entre auto-estima, autoconceito académico, atitude em relação à escola, relação com a família, relação com os pares e resultados escolares	168
Operacionalização das variáveis	171
Plano do estudo	173
6. CONSTRUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	175
Escala de autoconceito e auto-estima	175
Estudos para a construção da escala de autoconceito e auto-estima	179
1º Estudo	179
2º Estudo	185
3º Estudo	190
Análise da estrutura hierárquica do autoconceito	194
Escala de percepção da relação com a família	200
Estudos para a construção da escala de percepção da relação com a família	203
1º Estudo	203
2º Estudo	207
3º Estudo	211
Escala de atitudes em relação à escola	214
Estudos com a escala de atitudes em relação à escola	215
1º Estudo	215
2º Estudo	217
Escala de suporte e imagem social do grupo de pares	218
Estudos para a construção da escala de suporte e imagem social do grupo de pares	219
1º Estudo	220
2º Estudo	222
Escala de caracterização de grupos	224
Estudo com a escala de caracterização de grupos	226
Discussão dos resultados	231

7. ANÁLISES DIFERENCIAIS EM FUNÇÃO DO GÉNERO, ANO DE ESCOLARIDADE E HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS	235
Procedimentos de amostragem e amostra	235
Procedimentos de recolha e análise dos dados	239
Autoconceito e auto-estima em função do género, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais	242
Percepção da relação com a família em função do género, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais	248
Relacionamento com os pares em função do género, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais	252
Atitude em relação à escola em função do género, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais	255
Discussão dos resultados	258
8. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR	269
Efeitos do sucesso escolar na auto-estima	269
Efeitos do sucesso escolar no autoconceito	271
Efeitos do sucesso escolar na importância atribuída ao autoconceito académico e atitude em relação à escola	277
Efeitos do sucesso escolar nas relações com os pares	281
Efeitos do sucesso escolar na relação com a família	284
Análise dos perfis de associação entre auto-estima, atitude em relação à escola, autoconceito e importância atribuída às dimensões do autoconceito	287
Discussão dos resultados	300
9. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE SUCESSO DA ESCOLA E DA PARTICIPAÇÃO EM ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	311
Diferenças em função do nível de sucesso da escola	311
Diferenças em função da frequência de actividades extracurriculares	320
Discussão dos resultados	324
10. RELAÇÕES ENTRE RESULTADOS ESCOLARES, AUTOCONCEITO ACADÉMICO, AUTO-ESTIMA, ATITUDE EM RELAÇÃO À ESCOLA E DINÂMICAS RELACIONAIS COM A FAMÍLIA E OS PARES	331
Discussão dos resultados	342
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS	351
REFERÊNCIAS	361

INTRODUÇÃO

O estudo do conhecimento do *self* assume particular importância para a psicologia, uma vez que cada um de nós, constrói representações acerca de si próprio. Grande parte do interesse na investigação das auto-representações reside, de acordo com Harter (1999) no seu papel funcional no decurso do desenvolvimento humano. Assim, estas representações permitem orientar o comportamento, na medida em que fornecem ao indivíduo um conjunto de expectativas em relação ao seu desempenho. Possibilitam, igualmente, delimitar os objectivos que os indivíduos se propõem atingir, aspecto que assume particular relevância durante a infância e a adolescência (Harter, 1999). Deste modo, podemos afirmar que as representações que construímos acerca de nós próprios permitem interpretar e dar significado às experiências quotidianas, possibilitando a manutenção de uma imagem coerente de nós próprios (Harter, 1999; Hattie, 1992; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Osborne, 1996). Devido às propriedades atribuídas às auto-representações, estas surge muitas vezes como um objectivo a atingir nas mais variadas áreas de intervenção, como sejam o aconselhamento psicológico, a psicologia social, a psicologia do desporto ou a psicologia da educação (Marsh & Craven, 1997).

Na psicologia da educação, a investigação acerca das representações sobre si próprio tem conhecido grande interesse, devido ao facto destas surgirem associadas a diferentes aspectos do ajustamento escolar, como sejam o rendimento académico, as atitudes em relação à escola, a adaptação na transição escolar ou a motivação (Belo, Faria & Almeida, 1998; Byrne, 1996b; Hattie, 1992; Marsh, 1993a, Marsh & Yeung, 1997a; Skaalvik, Valåns & Sletta, 1994; Wigfield, & Karpathian, 1991).

Múltiplos factores contribuem para o desenvolvimento das representações que construímos acerca de nós próprios. Entre estes, podemos referir a influência da família, dos grupos em que nos inserimos e, necessariamente, da escola. A escola, contexto no

qual, em períodos cruciais do desenvolvimento, passamos grande parte do tempo, erige-se como local privilegiado para a construção e consolidação das auto-representações. Esta sua importância decorre de vários aspectos. Em primeiro lugar, a escola “obriga” a que o indivíduo interaja com outros, o que pode originar sentimentos de animosidade, rejeição, discriminação, aceitação ou popularidade, o que se reflecte, necessariamente de forma diferente nas representações que a criança ou adolescente vão construindo sobre si próprios (Osborne, 1996). A interacção com outros origina, igualmente, um espaço que permite a existência de processos de comparação social, em que o indivíduo compara o seu desempenho com os dos seus colegas, fornecendo, desse modo, mais um contributo para a construção das auto-representações e para a aquisição de padrões de avaliação do desempenho. Em particular, a vivência de situações ligadas ao sucesso e ao ultrapassar das dificuldades que os contextos de aprendizagem proporcionam contribuem, como veremos ao longo da síntese bibliográfica na área, para a construção de auto-representações e de sentimentos positivos em relação a si. Da mesma forma, e porque na escola não se vivenciam apenas sucessos, ela é fonte para muitos alunos de experiências penosas e frustrantes associadas ao insucesso. Importa assim, perceber como o insucesso afecta as auto-representações que o aluno constrói, bem como os efeitos que produz nos sentimentos em relação a si próprio. É neste contexto, que surge o presente trabalho, na sequência de outros que temos levado a cabo no âmbito da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação do I.S.P.A. (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia Pereira, Amaral & Pedro, 1999, 2002; Peixoto, 1996b, 1998a, 1999a; Peixoto, Alves-Martins, Pereira, Amaral, & Pedro, 1999).

O principal objectivo da presente investigação é o estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares. Pretendemos, igualmente, estudar a forma como a participação em actividades extracurriculares e o nível de rendimento da escola interferem nalgumas daquelas variáveis, nomeadamente no rendimento académico e nas representações que

os alunos constroem sobre si próprios. Optámos por centrar o nosso estudo na adolescência, uma vez que é uma fase em que as auto-representações apresentam já alguma elaboração e por ser um período do desenvolvimento que compreende alterações importantes, visando a construção da identidade social e individual. Para a construção desta identidade contribuem particularmente a família e os pares, considerando-se normalmente esta fase da vida, como um período de transição em que os pares assumem gradual importância, não significando isto, contudo, que a família deixe de exercer influência (Sheppard, Wright & Goodstadt, 1985; Steinberg, Dornbusch & Brown, 1999). Neste quadro, afigura-se-nos de igual relevância a análise dos efeitos que aspectos ligados ao desenvolvimento assumem para as relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais.

Em função destes objectivos organizámos o presente trabalho em 11 capítulos. Uma primeira parte, composta por quatro capítulos, inclui a revisão de literatura que nos pareceu pertinente para podermos contextualizar a problemática da investigação. Uma vez que a literatura não é totalmente clara acerca da distinção entre auto-estima e autoconceito optámos por iniciar o primeiro capítulo com a definição e clarificação conceptual entre estes dois conceitos. Com efeito, na literatura que procura estudar as representações que os indivíduos constroem sobre si mesmos, encontramos autores defendendo que ambos têm o mesmo significado (Marsh 1993a, Hoge, Smit & Crist, 1995; Lyon, 1993) e outros argumentando em favor da sua distinção (Campbell & Lavalley, 1993; Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995; Osborne, 1996). Após a definição dos conceitos, procedemos à caracterização do autoconceito e da auto-estima. Partindo do artigo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), o qual deu origem aos desenvolvimentos conceptuais ocorridos nas décadas de 80 e 90, revemos estudos que permitem sustentar algumas das características importantes do autoconceito como sejam o seu carácter multidimensional, a sua organização hierárquica e a sua estabilidade temporal. O carácter multidimensional do autoconceito é evidenciado através da

apresentação de trabalhos que recorrem a diferentes metodologias, como sejam as análises multi-método multi-traço, as análises factoriais ou resultantes de avaliações a programas de intervenção, que mostram efeitos apenas nalgumas facetas das auto-representações. No que se refere à organização do autoconceito, optámos por apresentar apenas o modelo hierárquico. A opção por este modelo ficou a dever-se ao facto de ser o mais extensivamente estudado, para além de estar na base de grande parte dos instrumentos de avaliação do autoconceito existentes (Byrne, 1996a; Marsh & Hattie, 1996). Os contributos teóricos em torno da estabilidade do autoconceito centraram-se, fundamentalmente, no intervalo de tempo utilizado entre avaliações e no impacto da idade. A caracterização da auto-estima incidiu sobre a sua unidimensionalidade e o seu carácter predominantemente afectivo. Na parte final do capítulo procuramos relacionar as dimensões específicas do autoconceito com a auto-estima. Para tal, partimos do modelo proposto por James (1890), para apresentar um conjunto de trabalhos que o procuram operacionalizar.

O segundo capítulo aborda o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima, considerando que este está dependente de factores de natureza cognitiva e social. Assim, na parte inicial do capítulo são abordados alguns aspectos relacionados com o desenvolvimento cognitivo que condicionam e promovem a construção das representações sobre si próprio. Seguidamente detemo-nos sobre os factores sociais que influenciam o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima, abordando quer aqueles que actuam a um nível mais global, como a cultura onde o indivíduo está inserido, quer aqueles que exercem um impacto mais directo, como seja a influência exercida pelos outros significativos. Abordamos igualmente alguns dos processos que estão na génese do autoconceito e da auto-estima, como sejam os processos de comparação social com os elementos dos grupos onde o indivíduo se insere, ou os processos de comparação interna, relativamente ao desempenho em diferentes dimensões do autoconceito. Por último, revemos trabalhos que reflectem o contributo de

variáveis sócio-demográficas para a construção das auto-representações. Deste modo, abordamos a evolução do autoconceito e da auto-estima com a idade, a par das diferenças introduzidas pelo género e pelo estatuto sócio-cultural.

O terceiro capítulo detém-se sobre as contribuições das dinâmicas relacionais para o ajustamento do adolescente. A primeira parte do capítulo é dedicada à abordagem dos aspectos associados ao funcionamento familiar que contribuem para um bom ajustamento do adolescente, nomeadamente no que se refere ao autoconceito e à auto-estima. Na segunda parte do capítulo abordamos a contribuição dos pares para o desenvolvimento do adolescente, distinguindo entre os diferentes níveis de análise que se podem considerar relativamente aos pares (colegas, amigos íntimos, grupo de pares).

O último capítulo da revisão de literatura dedica-se a rever os estudos que procuram relacionar as representações sobre si próprio e o rendimento académico. O capítulo inicia-se com a apresentação de estudos que procuram evidenciar o modo como diferentes níveis da hierarquia das auto-representações se relacionam com o rendimento académico. Concomitantemente, procura-se discernir diferenças, nessa relação, em função dos indicadores de rendimento académico utilizados. Após o estabelecimento da existência de relações entre as representações de si próprio e o rendimento escolar, revemos investigações que procuram analisar a existência de uma relação causal entre estas variáveis. Seguidamente reflectimos sobre a existência de possíveis variáveis mediadoras que interfiram na associação entre o rendimento académico e a auto-estima. Por fim, apresentamos alguns estudos que procuraram analisar os efeitos da participação em actividades extracurriculares sobre as auto-representações e o ajustamento escolar do adolescente, uma vez que um dos objectivos da presente investigação é precisamente tentar perceber de que modo a participação em actividades extracurriculares diferencia os adolescentes relativamente a alguns aspectos do ajustamento académico.

O quinto capítulo deste trabalho procura fazer a transição da revisão de literatura para a componente empírica. Neste sentido, contempla a definição do problema, dos

objectivos do trabalho e das hipóteses, enquadrada na revisão de literatura realizada. As hipóteses são definidas em função de três objectivos principais: a análise das diferenças no autoconceito, na auto-estima, nas dinâmicas relacionais e na atitude em relação à escola em função do sucesso escolar; a análise dos efeitos introduzidos pelo nível de sucesso da escola e a participação em actividades extracurriculares nas auto-representações e nalguns aspectos do ajustamento escolar; e um modelo de relações hipotético entre as variáveis consideradas no estudo. Concomitantemente a estes objectivos são levantadas algumas questões acerca dos eventuais efeitos introduzidos por aspectos de natureza desenvolvimentista que poderão afectar as relações entre variáveis. O capítulo termina com a operacionalização das variáveis consideradas na investigação, assim como a descrição genérica do desenrolar do estudo empírico.

A componente empírica do trabalho é composta por seis capítulos, cinco dos quais são dedicados à apresentação de resultados e respectiva discussão. Devido ao facto de, para esta investigação, termos procedido à construção e/ou adaptação de vários instrumentos e, para tal, termos utilizado diferentes amostras, não incluímos nenhum capítulo com a descrição do método. Essa descrição é apresentada no sexto capítulo, para os estudos que conduziram à validação dos instrumentos utilizados, e no sétimo, para a amostra principal do trabalho. A apresentação dos resultados dos estudos que permitiram a validação dos instrumentos de recolha de dados, inclui igualmente a descrição destes e dos procedimentos de recolha utilizados. Os resultados apresentados neste capítulo têm por base estudos de validade interna, de fidedignidade e, nalguns casos, de validade de critério. O sétimo capítulo, para além de incluir a descrição da amostra e dos procedimentos utilizados no estudo principal, é dedicado à apresentação dos resultados da análise diferencial em função do género, idade e nível de escolaridade dos pais, para cada uma das medidas incluídas no trabalho. Os restantes três capítulos de apresentação de resultados procuram dar resposta às questões e hipóteses formuladas. Assim, no oitavo capítulo são apresentados os resultados das análises

diferenciais em função do sucesso escolar. O nono capítulo incide no estudo dos efeitos da participação em actividades extracurriculares e do nível de rendimento da escola sobre algumas dimensões do ajustamento académico dos alunos, nomeadamente no autoconceito, na auto-estima, no rendimento escolar e na atitude em relação à escola. Por último, o décimo capítulo conclui a apresentação de resultados, expondo os resultados da análise a um modelo de relações entre as diferentes variáveis incluídas no estudo, assim como das modificações introduzidas pela idade e pelo estatuto escolar.

O trabalho termina com um capítulo intitulado considerações finais, no qual procuramos reflectir um pouco sobre os resultados obtidos, nomeadamente no que concerne às suas implicações e a algumas pistas de continuidade. Assumindo este último capítulo também como conclusão da tese, pretendemos destacar aí os principais contributos da presente investigação, assim como as suas limitações a superar em futuros estudos. Se os contributos se repartem pela síntese teórica conseguida, pelos instrumentos construídos, adaptados e validados no quadro deste estudo e, sobretudo, pelos resultados e relações empíricas salientadas da nossa investigação, quanto às limitações remetemo-las para a parte empírica da tese.

1. AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA: CONTRIBUTOS PARA A SUA DEFINIÇÃO

Neste capítulo procuramos definir os conceitos auto-estima e autoconceito. Para tal, começamos por apresentar definições de diferentes autores, tentando diferenciar os dois termos. Seguidamente procede-se à caracterização de cada um destes conceitos, terminando o capítulo com a apresentação de alguns trabalhos que procuram relacionar estes dois tipos de auto-representações.

Autoconceito e Auto-Estima: O mesmo construto sob designações diferentes?

O estudo das representações acerca de si próprio tem sido uma área de investigação bastante profícua na psicologia. Hattie (1992), por exemplo, refere um total de 10 910 artigos sobre autoconceito e auto-estima entre 1974 e 1991, os quais representariam cerca de 2,5% dos artigos referidos pelos *Psychological Abstracts*. Andrews (1998), numa pesquisa a bases de dados bibliográficas, incidindo sobre artigos publicados entre 1988 e 1998, refere ter encontrado cerca de 15000 artigos que utilizavam a palavra *self* no título. DuBois e Hirsch (2000), referem ter encontrado 1463 artigos que utilizam o termo auto-estima (ou uma variante relacionada) nos respectivos resumos, numa pesquisa à base de dados *PsycINFO* sobre trabalhos que estudassem a auto-estima no início da adolescência,.

Uma das consequências da grande quantidade de trabalhos realizados nesta área, é a profusão de termos relacionados com a representação de si próprio (Byrne, 1996a; Harter, 1999; Hattie, 1992), entre as quais se destacam os de autoconceito e de

auto-estima. Harter (1999), por exemplo, apresenta os seguintes exemplos de terminologia associada ao *self*: autoconceito, auto-imagem, auto-valor, auto-avaliações, auto-percepções, auto-representações, auto-esquemas, auto-eficácia e auto-monitorização. Por seu turno, Hattie (1992) refere que termos como *self*, auto-estimação, auto-identidade, auto-imagem, auto-percepção, auto-consciência, e auto-conhecimento têm sido utilizados indiscriminadamente como sinónimos de autoconceito, enquanto que termos como auto-respeito, auto-reverência, auto-aceitação, auto-valor, auto-sentimento e auto-avaliação surgem muitas vezes em substituição de auto-estima. Na mesma linha, Osborne (1996) refere que, em muitos artigos científicos e livros, os termos autoconceito e *self* são utilizados indiscriminadamente, e como se possuíssem o mesmo significado.

Marsh (1993a), por exemplo, afirma claramente não distinguir entre auto-estima e autoconceito. Nas suas próprias palavras “eu não distingo entre autoconceito e auto-estima na minha investigação, apesar de enfatizar fortemente a diferença entre componentes globais e componentes relacionadas com domínios específicos do autoconceito (ou auto-estima)” (Marsh, 1993a, pp. 67-8). Como resultado desta indiferenciação conceptual é possível encontrar trabalhos em que, utilizando o mesmo instrumento de recolha de dados, nuns se denomina o resultado obtido como auto-estima e, noutros, como autoconceito (ver, por exemplo, Marsh, 1990b, 1992, 1993b).

É igualmente possível encontrar muitas situações em que os termos autoconceito e auto-estima são utilizados como sinónimos no decurso do mesmo artigo (p. ex. Hoge, Smit & Crist, 1995; Lyon, 1993). Hoge e colaboradores (1995) ilustram perfeitamente esta situação ao referirem-se à distinção entre autoconceito e auto-estima, afirmando que “Marsh e Shavelson são investigadores proeminentes que utilizam [o termo] “autoconceito”, enquanto Rosenberg e seus colaboradores utilizam [o termo] “auto-estima”. Com efeito todos estes investigadores se referem à mesma coisa, e mesmo as medidas são indistinguíveis. A escolha dos termos parece arbitrária” (Hoge *et al.*, 1995, p. 296). Como iremos ver, quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de

vista dos instrumentos de avaliação, é possível distinguir entre estes dois conceitos, pelo que não poderíamos estar mais em desacordo com as palavras de Hoge, Smit e Crist (1995).

Esta confusão terminológica deve-se algumas vezes a uma desarticulação entre as concepções teóricas e os instrumentos utilizados na recolha de dados, outras aos próprios modelos teóricos perfilhados e, ainda, como refere Marsh (1993a, 1997; Marsh & Craven, 1997) por o autoconceito (e a auto-estima, acrescentaríamos nós) padecer do mal de “toda a gente saber o que significa”, levando a que em muitas investigações não seja fornecida qualquer definição do que está a ser avaliado.

De forma a conseguir estabelecer-se alguma clareza entre as diferentes terminologias utilizadas é necessário começar por distinguir entre representações globais e representações relativas a domínios específicos de competência. As primeiras referem-se às auto-avaliações respeitantes às características gerais do indivíduo, enquanto que as segundas dizem respeito ao sentimento de competência da pessoa em dimensões particulares, como sejam a competência académica ou a competência física (Harter, 1999). Harter (1999), refere que as representações globais são normalmente designadas por diferentes autores como autoconceito global (Byrne, 1996a b; Hattie, 1992; Marsh & Hattie, 1996; Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), auto-estima (Harter, 1993a b; Pelham, 1995; Pelham & Swann, 1989; Rosenberg, 1979) ou auto-valor (DuBois, Tevendale, Burk-Braxton, Swenson, & Hardesty, 2000; Harter, 1999). Deste modo, poder-se-ia dizer que autoconceito global e auto-estima significariam uma e a mesma coisa, no entanto, quando analisamos os modelos teóricos subjacentes e as formas dos operacionalizar, verificamos que surgem algumas diferenças.

Começando por analisar algumas definições de autoconceito e auto-estima podemos constatar que, por exemplo, Shavelson (Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) caracteriza o autoconceito como o conjunto de percepções que as pessoas possuem acerca de si próprias. Purkey (1970, 1988), refere-se ao

autoconceito como o conjunto de crenças que uma pessoa pensa serem verdadeiras acerca de si mesma. Hattie (1992), define o autoconceito como avaliações cognitivas que incluem as crenças ou conhecimento sobre as descrições, prescrições e avaliações de nós próprios. De entre estes aspectos, Hattie refere a componente descritiva como a principal constituinte do autoconceito. Por seu turno, Harter (1993a) define a auto-estima, ou o auto-valor, como a visão global que a pessoa tem de si própria, enquanto que Rosenberg (1979) se refere à auto-estima como a atitude global que a pessoa tem em relação a si própria, a qual implica um sentimento de valor.

Embora, à primeira vista, estas diferentes definições pareçam reenviar para diferentes designações do mesmo fenómeno, é possível estabelecer algumas características distintivas. Assim, Rosenberg (1979) refere que a auto-estima e as diferentes componentes do autoconceito “não são idênticas nem intermutáveis: ambas existem dentro do campo fenomenológico do indivíduo como entidades separadas e distintas” (Rosenberg, 1979, p. 20). Campbell e Lavelle (1993), distinguindo também autoconceito e auto-estima, definem o autoconceito como o conjunto de crenças que os indivíduos possuem acerca de si próprios, assumindo um carácter fundamentalmente cognitivo, enquanto que a auto-estima se assumiria como uma componente predominantemente afectiva da representação que a pessoa constrói sobre si. Também Osborne salienta a componente afectiva da auto-estima ao defini-la como “um sentimento positivo ou negativo, relativamente permanente, sobre si próprio, que pode tornar-se mais ou menos positivo ou negativo à medida que os indivíduos se confrontam e interpretam os sucessos e os falhanços das suas vidas quotidianas” (Osborne, 1996, p. 22). Por seu turno, Leary, Tambor, Terdal e Downs (1995) distinguem claramente autoconceito de auto-estima, ao referirem-se ao primeiro como o conjunto de crenças sobre o *self* e à segunda como a avaliação de si próprio face a essas crenças.

Por outro lado, se analisarmos a forma como estes dois construtos são operacionalizados constatamos igualmente algumas diferenças. Assim, nas escalas

usualmente utilizadas para avaliar o autoconceito global, o valor deste é obtido através do somatório dos autoconceitos nas diferentes dimensões em análise, como acontece, por exemplo, na escala de autoconceito de Piers-Harris (Byrne, 1996a; Veiga, 1989; Wylie, 1989) ou nas várias versões dos Questionários de Auto-Descrição (SDQ) de Marsh (Byrne, 1996a; Fontaine, 1991a; Marsh & O'Neill, 1984; Wylie, 1989). Por seu turno, uma análise a diferentes escalas de avaliação da auto-estima global, como a escala de auto-estima de Rosenberg (Byrne, 1996a; Wylie, 1989), os perfis de auto-percepção de Harter (Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995; Harter, 1985; 1988; Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1997), ou o questionário de auto-estima de DuBois (DuBois *et al.*, 2000) revela que o valor da auto-estima é obtido a partir de respostas a itens que apelam a uma auto-avaliação global por parte do sujeito, não sendo inferida a partir do somatório das avaliações relativas a domínios específicos de competência.

Para além destas diferenças conceptuais entre os dois conceitos é igualmente possível encontrar suporte empírico que sustente esta distinção. Assim, Marsh (1986) num estudo em que procura relacionar auto-percepções em domínios específicos de competência e auto-estima, apresenta um valor de correlação de .69 entre uma medida construída a partir da média dos autoconceitos específicos e a auto-estima. Este resultado mostra que a forma como os indivíduos se percebem nos diferentes domínios de competência influencia a auto-estima, mas mostra igualmente que o somatório das diferentes representações específicas não se confunde com a auto-estima, uma vez que apenas explica cerca de 50% da variância desta.

Dutton e Brown (1997), em dois estudos experimentais, mostram que a auto-estima global afecta, predominantemente, as reacções afectivas ao desempenho de uma determinada tarefa, enquanto que as componentes específicas do autoconceito afectam, principalmente, as reacções cognitivas a esse desempenho. Isto é, enquanto que as componentes específicas do autoconceito se relacionam com aquilo que os indivíduos

pensam acerca do seu desempenho, a auto-estima relaciona-se com a forma como eles se sentiram com esse desempenho.

Também Rosenberg, Schooler, Schoenbach e Rosenberg (1995), afirmam que a auto-estima se relaciona mais com o bem estar psicológico da pessoa enquanto que os autoconceitos específicos são mais relevantes para variáveis de natureza comportamental. Para demonstrar esta tese Rosenberg e colaboradores (1995), utilizam os dados do estudo *Youth in Transition* (Bachman, 1970, in Rosenberg *et al.*, 1995) mostrando que a auto-estima se relaciona mais com variáveis relacionadas com o bem estar psicológico, como sejam, a depressão, a ansiedade, a irritabilidade, a satisfação pessoal, a felicidade ou os estados afectivos negativos, com um valor médio de correlação entre estas variáveis e a auto-estima de .34. Por seu turno, no que concerne à relação entre o autoconceito académico e estas variáveis, o valor médio de correlação situa-se, apenas, em .08. Os resultados obtidos permitiram, ainda, verificar que a relação entre o autoconceito académico e o desempenho escolar revela-se mais forte (.49) do que a relação entre este e a auto-estima (.25).

Deste modo, poderemos considerar a auto-estima e o autoconceito como duas entidades psicológicas distintas e que reenviam para diferentes formas de avaliação do *self*. Enquanto o autoconceito se constitui como uma componente avaliativa de cariz cognitivo, a auto-estima assume-se como possuindo uma forte componente afectiva. Assim, passaremos a utilizar a designação autoconceito sempre que nos referirmos a representações relativas a domínios específicos de competência e/ou ao seu somatório (i. e. autoconceito global), podendo ainda utilizar como sinónimos os termos auto-percepção ou auto-descrição. Sempre que nos referirmos à auto-estima estaremos a reportar-nos a avaliações de cariz global e com conotações afectivas.

Características do autoconceito

O autoconceito é um construto hipotético, que é muitas vezes considerado como variável mediadora, facilitadora da consecução de outros produtos como sejam um bom rendimento académico, um bom desempenho desportivo, uma boa adaptação profissional, etc. A título de exemplo, Marsh (1993a; Marsh & Yeung, 1997a) refere que, em contexto educativo, um autoconceito académico positivo está relacionado com um bom rendimento escolar, com impacto nas opções vocacionais, aspirações educacionais e comportamentos exibidos, pelos alunos, na escola.

Como construto hipotético, importa que a sua caracterização e utilidade seja avaliada através de investigações que incidam sobre a validade de construto (Marsh, 1993a, 1997). Apesar da importância do estudo acerca das propriedades estruturais do autoconceito, este tipo de investigações são relativamente recentes. Com efeito, até à década de 80 a maioria da investigação realizada baseava-se em concepções globais do autoconceito, com a maior parte das revisões de literatura referindo quer a falta de modelos teóricos que sustentassem os instrumentos de recolha de dados utilizados quer a falta de estudos que se preocupassem com a estrutura do autoconceito (Burns, 1979; Marsh, 1989a, 1993a; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Wylie, 1979, 1989).

Uma maior ênfase nas características estruturais do autoconceito é dada a partir do artigo publicado por Shavelson, Hubner e Stanton (1976). Estes autores, a partir da revisão de literatura sobre o autoconceito e da análise dos instrumentos de avaliação existentes, propõem um modelo assente nos seguintes aspectos: (1) O autoconceito é organizado ou estruturado, isto é, as pessoas categorizam o vasto conjunto de informação que possuem sobre si próprias e inter-relacionam estas categorias; (2) é multifacetado, ou seja, é constituído por diferentes dimensões com as diferentes facetas

a reflectirem o sistema categorial adoptado por um indivíduo particular e/ou partilhado por um grupo; (3) o autoconceito organiza-se de forma hierárquica, com a representação global do *self* a subdividir-se em dimensões menos globais (por exemplo autoconceito académico e não académico) as quais, por sua vez, se dividiriam em áreas mais específicas (por exemplo o autoconceito académico a dividir-se em autoconceito a matemática, a história, a língua materna, etc.); (4) o autoconceito geral é estável, mas quando se desce na hierarquia o autoconceito torna-se mais dependente da situação e como consequência menos estável; (5) o autoconceito torna-se progressivamente multifacetado à medida que o indivíduo se desenvolve da infância para a idade adulta; (6) o autoconceito possui, simultaneamente, uma dimensão descritiva e avaliativa de tal modo que o indivíduo pode descrever-se a ele próprio e avaliar-se; (7) é possível diferenciar o autoconceito de outros construtos tais como o rendimento académico.

Muita da investigação acerca das características estruturais do autoconceito teve por base o trabalho de Shavelson e colaboradores (1976), tentando confirmar as propriedades atribuídas ao autoconceito. Assim, iremos apresentar, seguidamente, alguns trabalhos que pretenderam analisar alguns dos pressupostos enunciados por Shavelson e colaboradores (1976), nomeadamente no que concerne ao carácter multidimensional do autoconceito, à sua organização e estabilidade.

A multidimensionalidade do autoconceito

Uma das características normalmente atribuída ao autoconceito é a sua natureza multidimensional. A maioria dos estudos realizados, relativamente ao carácter multidimensional do autoconceito, utilizaram, predominantemente, ou a análise factorial (Harter, 1982, 1985, 1988; Marsh & O'Neill, 1984; Song & Hattie, 1984), ou a análise multi-traço multi-método (Marsh & Gouvenet, 1989; Marsh, Parker & Smith, 1983; Shavelson & Bolus, 1982). As análises multi-traço multi-método, como o nome indica,

baseiam-se na avaliação de diferentes dimensões do autoconceito através de diferentes metodologias. A maior parte dos trabalhos utilizaram, ou diferentes instrumentos de avaliação do autoconceito (por exemplo, Marsh & Gouvernet, 1989, Marsh & Holmes, 1990; Shavelson & Bolus, 1982), ou o mesmo instrumento respondido pelo próprio e por outros significativos, os quais podem ser, por exemplo professores, como acontece no estudo de Marsh, Parker e Smith (1983).

De acordo com Marsh (Marsh & Gouvernet, 1989; Marsh, Parker & Smith, 1983), a verificação da multidimensionalidade do autoconceito exige o cumprimento de quatro critérios: a) validade convergente, isto é, as correlações entre dimensões idênticas de diferentes instrumentos devem ser estatisticamente significativas e, pelo menos, moderadamente fortes; b) as validades de convergência devem ser superiores a qualquer outro valor de correlação situado na mesma linha e na mesma coluna da matriz de correlações; c) a validade de convergência média deverá ser superior a qualquer valor de correlação, entre as diferentes dimensões, de cada um dos instrumentos utilizados; d) o padrão de correlações das diferentes dimensões de cada um dos instrumentos utilizados deverá ser idêntico.

Shavelson e Bolus (1982) utilizaram a análise multi-traço multi-método para demonstrarem o carácter multifacetado do autoconceito, numa amostra de 99 alunos do 7º e 8º anos. Para o efeito, utilizaram a escala de autoconceito de Piers-Harris e a escala de autoconceito de competência do Tennessee para avaliação do autoconceito global. Para a avaliação do autoconceito académico foram utilizadas as formas A e B da escala de autoconceito de competência de Brookover. Os resultados obtidos comprovam a multidimensionalidade do autoconceito, ou seja, os valores de correlação entre duas medidas da mesma dimensão são superiores a qualquer outra medida de associação. Estes resultados são reforçados por uma análise estrutural de covariância a qual mostra que o modelo que melhor explica os dados é aquele em que se postula uma estrutura completamente diferenciada, composta por um autoconceito global correlacionado com

um autoconceito académico e três outros autoconceitos específicos.

O trabalho de Marsh, Parker e Smith (1983) baseou-se nas respostas, de 960 alunos dos 5º e 6º anos e respectivos professores, ao Questionário de Auto-Descrição. Neste trabalho a operacionalização da componente multi-método é feita através das respostas ao mesmo questionário por diferentes intervenientes. Os resultados obtidos permitem verificar, praticamente na íntegra, os quatro critérios defendidos por Marsh (Marsh & Gouvernet, 1989; Marsh, Parker & Smith, 1983) para a análise da multidimensionalidade do autoconceito. A única situação em que o critério exigido não é cumprido, é na comparação entre o valor médio das correlações para a validade de convergência e as correlações das diferentes dimensões dos questionários respondidos pelos professores (no entanto, este critério é cumprido no caso dos alunos). Apesar disso, de acordo com os autores, o não cumprimento integral deste critério não invalida as provas em favor do carácter multidimensional do autoconceito. Marsh e colaboradores explicam o resultado verificado para os professores, postulando a existência de um efeito de halo que afectaria as respostas dos professores, o qual faria com que os julgamentos das dimensões em que os professores melhor conhecessem os alunos afectasse o julgamento nas dimensões menos familiares (como por exemplo na dimensão relação com os pais).

Marsh e Gouvernet (1989), num outro trabalho com 508 alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, fornecem suporte empírico adicional ao carácter multifacetado do autoconceito, através da utilização da metodologia multi-traço multi-método. Utilizando o SDQ e a escala de competência percebida para crianças (Harter, 1982) comprovam os quatro critérios referidos por Marsh (Marsh & Gouvernet, 1989; Marsh, Parker & Smith, 1983), robustecendo, deste modo, os resultados que apoiam a ideia da multidimensionalidade do autoconceito.

Igualmente Marsh e O'Neill (1984), numa amostra de 151 estudantes universitários e respectivos outros significativos (maioritariamente mãe ou pai, mas

existindo igualmente respostas de irmãos, parentes mais afastados, conjuge e amigos), obtêm resultados, através da análise multi-traço multi-método, que comprovam o carácter multifacetado do autoconceito.

Outro grupo de trabalhos parte do pressuposto de que o autoconceito é multidimensional e utiliza a análise factorial para comprovar essa característica. Enquadram-se neste grupo, por exemplo, os trabalhos de Harter (1982, 1985, 1988; Neemann & Harter, 1986) e os de Marsh (Marsh & Gouvernet, 1989; Marsh & Holmes, 1990; Marsh & O'Neill, 1984; Marsh, Smith & Barnes, 1985). Neste caso, os autores construíram instrumentos de avaliação do autoconceito, partindo do pressuposto que os indivíduos não se sentem igualmente competentes em todos os domínios do autoconceito. Tanto no caso de Harter como no de Marsh, o ponto de partida foi a construção de uma escala de autoconceito para crianças, construída com base em entrevistas, a partir da qual se desenvolveram as restantes escalas, para indivíduos mais velhos. As análises factoriais realizadas nos estudos de validade, para cada um dos instrumentos, demonstram uma estrutura factorial que diferencia claramente as dimensões supostas em cada uma das escalas (Harter, 1982, 1985, 1988; Marsh & Gouvernet, 1989; Marsh & O'Neill, 1984; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Neemann & Harter, 1986). Essa estrutura factorial revela, além disso, alguma estabilidade, uma vez que ela se mantém, quer na utilização da mesma escala em diferentes amostras da mesma população (Byrne, 1996a; Harter, 1999; Marsh, 1993c; Wylie, 1989) quer em amostras oriundas de populações diferentes (Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995; Boivin, Vitaro & Gagnon, 1992; Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991a; Gavin & Herry, 1996; Marsh, 1993a; Peixoto, Alves Martins, Mata & Monteiro, 1997; Pierrehumbert, Plancherel & Jankech-Caretta, 1987; Van Dongen-Melman, Koot & Verhulst, 1993; Veerman, Brink, Straathof & Treffers, 1996; Wichstrøm, 1995).

Para além dos trabalhos que utilizam a análise factorial ou a análise multi-traço multi-método, também alguns trabalhos de intervenção fornecem suporte ao carácter

multifacetado do autoconceito, uma vez que o facto das intervenções produzirem impacto nalgumas áreas do autoconceito e não produzirem noutras (ou produzirem de forma diminuta), apoia a hipótese de uma diferenciação entre as facetas do autoconceito. Assim, Marsh, Richards e Barnes (1986), numa amostra de 361 participantes, com idades compreendidas entre os 16 e os 31 anos, pertencendo a 27 grupos de intervenção diferente, mostram que os efeitos do programa de intervenção se fazem sentir diferenciadamente sobre as dimensões do autoconceito, afectando predominantemente as áreas abrangidas pelos objectivos do programa. Igualmente Monteiro (1998), na avaliação dos efeitos de um programa tutorial sobre o autoconceito de alunos do 4º ano de escolaridade, verifica que o impacto não é idêntico nas diferentes dimensões consideradas.

Pela evidência empírica apresentada podemos considerar o autoconceito como possuindo uma estrutura multidimensional. Com efeito, o facto do sujeito evoluir em múltiplos contextos e se implicar em diferentes tarefas, leva a que elabore cognições sobre os seus desempenhos nessas situações. Assim, a multidimensionalidade do autoconceito pressupõe um processo de diferenciação entre as suas diferentes facetas, isto é, implica que o indivíduo consiga discernir o pluralismo na estrutura unitária e que tenha internalizado o seu papel / desempenho em cada uma das facetas. Como referem Campbell, Assanand e Di Paula (2000), os papéis sociais desempenhados são potenciais fontes de diferenciação, entre as dimensões do autoconceito, mas apenas para aqueles que são interiorizados e integrados na estrutura do autoconceito. No entanto, e concomitantemente ao processo de diferenciação entre as facetas do autoconceito existe um processo de integração que possibilita, ao indivíduo, ter uma perspectiva unitária da estrutura das representações sobre si próprio, de modo a que não se perca na multiplicidade de papéis que pode assumir.

A organização do autoconceito

Apesar da existência de diferentes modelos de organização do autoconceito (Byrne, 1984, 1996a; Marsh & Hattie, 1996) iremos debruçar-nos apenas sobre o modelo hierárquico, por ser o mais extensivamente estudado e ser a base de alguns dos instrumentos de avaliação mais utilizados actualmente (Byrne, 1996a).

De acordo com Shavelson e colaboradores (1976), o autoconceito organizar-se-ia de forma hierárquica, com o autoconceito global no topo da hierarquia, o qual se subdividiria em autoconceito académico e autoconceito não académico. No nível seguinte da hierarquia o autoconceito académico seria dividido nas áreas relacionadas com as diferentes disciplinas escolares, como por exemplo autoconceito matemático e autoconceito a língua materna, enquanto que o autoconceito não académico seria constituído pelos autoconceitos social, emocional e físico. Embora a revisão de literatura realizada não permitisse fundamentar a organização hierárquica do autoconceito, trabalhos posteriores permitiram confirmar alguns dos aspectos do modelo proposto por Shavelson, Hubner e Stanton (1976).

A maior parte dos trabalhos que se preocuparam em analisar a estrutura hierárquica do autoconceito utilizaram ou a análise de correlações entre as diferentes dimensões do autoconceito ou a comparação dos resultados de testes de adequação aos dados em modelos estruturais de análise (Byrne, 1996a). Assim, Shavelson e Bolus (1982), a partir de uma análise correlacional, obtêm resultados que fornecem alguma evidência da organização hierárquica do autoconceito. Esta análise mostra que o autoconceito global se correlaciona mais fortemente com o autoconceito académico, a seguir com os autoconceitos específicos e, por último, com as notas. Estes resultados são idênticos em dois momentos de avaliação distintos, separados por quatro meses. Igualmente a análise estrutural de covariância suporta o modelo proposto por Shavelson e colaboradores (1976) ao indicar como modelo mais adequado aquele que pressupõe

uma organização hierárquica do autoconceito.

Song e Hattie (1984, 1985), propõem uma revisão do modelo de Shavelson e colaboradores (1976) na qual o autoconceito acadêmico, em vez de se subdividir nos autoconceitos específicos das diferentes matérias escolares, é subdividido em autoconceito de rendimento, autoconceito de competência e autoconceito de sala de aula. Por sua vez, o autoconceito não acadêmico seria constituído pelo autoconceito social e autoconceito de apresentação, incluindo, o primeiro, os autoconceitos relacionados com as relações com os outros significativos (nomeadamente com os pares e com a família) e o segundo o autoconceito físico e a auto-confiança. As análises factoriais realizadas sobre os dados de 2297 adolescentes coreanos mostram que, tanto o modelo de Shavelson e colaboradores (1976) como o de Song e Hattie (1984, 1985), se adequam igualmente bem aos dados (índice de Tucker-Lewis de .97 para ambos os modelos) e que o modelo que propõe a diferenciação em sete factores de primeira ordem (correspondentes às sete sub-escalas) funciona ligeiramente melhor (índice de Tucker-Lewis de .98). No entanto, todos estes modelos se mostram mais adequados do que aquele que postula a existência de um único factor de ordem superior (índice de Tucker-Lewis de .81). Uma versão reduzida da escala de autoconceito de Song e Hattie (retendo os itens mais representativos de cada sub-escala) foi posteriormente aplicada a uma amostra de 1675 adolescentes australianos. Os resultados obtidos foram idênticos aos do estudo com os adolescentes coreanos, o que leva Hattie (1992) a afirmar que para a compreensão da organização do autoconceito é necessária a existência de factores de segunda ordem, embora o modo como esses factores se relacionam não seja, ainda, totalmente claro.

Peixoto e Almeida (1999), num estudo com 507 alunos portugueses a frequentarem o 7º, 9º e 11º anos de escolaridade, obtiveram igualmente resultados que apoiam a ideia de uma estrutura hierárquica do autoconceito. A partir de uma análise factorial de segunda ordem obtiveram-se três factores de segunda ordem próximos dos

propostos por Song e Hattie (1984). Deste modo, um primeiro factor que poderíamos denominar de autoconceito de apresentação agrupou as dimensões aparência física, atracção romântica e competência atlética; um segundo factor denominado de autoconceito académico agrupou os domínios de competência escolar, competência matemática e competência na língua materna; um terceiro factor denominado de autoconceito social agrupou as áreas da aceitação social e amizades íntimas. A dimensão comportamento surge associada ao segundo e ao terceiro factor, sugerindo a importância da dimensão comportamental tanto no que respeita às competências exigidas pela escola, como no relacionamento interpessoal.

Muita da evidência empírica sobre a organização hierárquica do autoconceito resulta de investigações incidindo sobre a estrutura do autoconceito académico. Deste modo, apresentaremos seguidamente alguns trabalhos cuja preocupação se centrou na análise da organização das diferentes facetas do autoconceito académico.

Marsh, Parker e Smith (1983), num estudo com alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, encontraram algum suporte para a validação do modelo hierárquico de organização do autoconceito proposto por Shavelson e colaboradores (1976). No entanto, os baixos valores de correlação verificados entre o autoconceito matemático e o autoconceito de leitura são inconsistentes com o modelo proposto (apesar da clara distinção entre autoconceito académico e não académico), o que levou Marsh e Shavelson (1985) a proporem a divisão do autoconceito académico em autoconceito académico/verbal e autoconceito académico matemático. Apresentando resultados de três estudos diferentes (um com pré-adolescentes, outro com raparigas no final do secundário e um terceiro com estudantes universitários), nos quais utilizaram o SDQ I e o SDQ III para a recolha de dados e a análise factorial confirmatória como metodologia de análise, concluem que o modelo que melhor se adequa aos dados é o que pressupõe a divisão do autoconceito em duas dimensões de ordem superior. Estes resultados, coincidentes nos três estudos, fornecem suporte à estrutura hierárquica do autoconceito,

apesar de apontarem para uma organização diferente (no que ao autoconceito académico diz respeito), da proposta por Shavelson e colaboradores (1976), sugerindo uma divisão do autoconceito académico em duas dimensões de ordem superior: autoconceito académico/verbal e autoconceito académico/matemático.

Byrne e Shavelson (1986) testaram a estrutura hierárquica do autoconceito com uma amostra de 991 alunos canadianos do 11º e 12º anos. Para o efeito utilizaram as escalas relacionadas com as competências escolares do questionário de auto-descrição III, da escala de autoconceito de competência de Brookover, do inventário de percepção afectiva de Soares e Soares, e a escala de auto-estima de Rosenberg. A análise das correlações entre as diferentes dimensões do autoconceito e os diferentes níveis (supostos) da hierarquia mostra a existência de valores de correlação mais elevados entre o autoconceito geral e o autoconceito académico (.38), seguindo-se a relação entre o autoconceito geral e autoconceitos específicos (média .27) e, por fim, entre autoconceito geral e notas (praticamente inexistente .01 tanto para inglês como para matemática). Para além disso, as correlações entre o autoconceito académico e os autoconceitos específicos (média .66) foram superiores às correlações entre o autoconceito académico e as notas (média .56). Os autoconceitos específicos correlacionam-se mais com as correspondentes notas. No entanto, para inglês as correlações com as notas são menos elevadas do que com o autoconceito académico. Para explicar este resultado Byrne e Shavelson adiantam pensar tratar-se de um problema de instrumentação, no entanto, este resultado pode ainda dever-se, ao facto de o Inglês ser igualmente importante para as outras disciplinas, enquanto “ferramenta” de comunicação e de compreensão. Os resultados de uma análise estrutural de covariância mostram que, dos modelos testados, o que melhor se aplica aos dados é o que separa autoconceito académico/inglês do autoconceito académico/matemático. Deste modo, os resultados obtidos permitem sustentar um modelo no qual existe um autoconceito global que se distingue (embora se correlacione) com um autoconceito académico. Os

autoconceitos específicos a matemática e a inglês podem distinguir-se do autoconceito académico e geral, não se correlacionando um com o outro.

Marsh, Byrne e Shavelson (1988), aprofundando o trabalho de Byrne e Shavelson (1986) e utilizando os mesmos dados, tentam comprovar a revisão de Marsh e Shavelson do modelo de Shavelson e colaboradores (1976). Esta revisão é indiciada pelo facto de Byrne e Shavelson (1986), não encontrarem relação entre o autoconceito a inglês e o autoconceito matemático. A análise factorial confirmatória permite constatar que os modelos que postulam a existência de mais do que um autoconceito académico apresentam uma melhor adequação aos dados do que o que postula um único factor de ordem superior, confirmando o modelo de Marsh e Shavelson. Estes resultados levam os autores a enfatizar a importância do autoconceito académico ser avaliado, não apenas por uma escala que reflecta a avaliação global da competência académica, mas por escalas que, pelo menos, permitam a auto-avaliação em relação à competência matemática e verbal. Reforçando esta ideia Marsh e colaboradores afirmam que “A investigação existente sugere que o autoconceito académico geral, independentemente da forma como é definido não reflecte adequadamente a diversidade das facetas académicas específicas. Se o papel da investigação sobre o autoconceito académico é perceber melhor a complexidade do *self* em contexto escolar, prever comportamentos académicos e realizações, fornecer medidas para intervenções académicas e relacionar o autoconceito académico com outros construtos, então as facetas específicas do autoconceito académico são mais úteis do que uma simples faceta geral. Recomendamos que a investigação sobre o autoconceito académico enfatize as múltiplas facetas específicas em vez de uma única faceta geral do autoconceito académico” (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988, p.379).

Vispoel (1995), num estudo com 831 estudantes universitários americanos, encontra igualmente suporte para o modelo de Marsh e Shavelson (1985) ao encontrar um valor de correlação entre o autoconceito académico verbal e autoconceito académico

matemático de .05. Para além disso, os resultados obtidos através de análises factoriais hierárquicas suportam a ideia de uma organização hierárquica do autoconceito, com um autoconceito geral a subdividir-se em autoconceito académico verbal, autoconceito académico matemático, autoconceito físico/social, autoconceito moral e autoconceito artístico, os quais, por sua vez, se subdividiriam em autoconceitos específicos.

Byrne e Gavin (1996), testaram o modelo de Shavelson e colaboradores (1976), no que respeita à componente do autoconceito académico, numa amostra de alunos canadianos a frequentarem o 3º, o 7º e o 11º anos de escolaridade. Para o efeito, utilizaram as escalas académicas e a escala *self* global do questionário de auto-descrição de Marsh. A análise das correlações entre as diferentes escalas do autoconceito oferecem suporte para o modelo de Shavelson e colaboradores (1976). Com efeito, os valores de correlação entre o autoconceito global e o autoconceito académico são os mais elevados, seguidos das correlações entre autoconceito geral e os autoconceitos específicos e, por último, dos valores de correlação entre o autoconceito global e o rendimento académico. Por outro lado, a correlação entre o autoconceito académico e os autoconceitos específicos é superior à da relação entre autoconceito académico e o rendimento e, por último, a correlação entre os autoconceitos específicos e os correspondentes rendimentos académicos é superior às correlações com os outros rendimentos académicos. Byrne e Gavin (1996) obtêm, ainda, alguns resultados que apontam para uma deterioração da estrutura hierárquica do autoconceito com a idade. No entanto, o padrão de deterioração não é totalmente claro, uma vez que os resultados não mostram um enfraquecimento progressivo com a idade. Por outro lado, as diferenças obtidas para o 7º e 11º anos podem ficar a dever-se a razões de natureza diversa, podendo no 7º ano dever-se a factores relacionados com o ambiente social e no 11º ano com a natureza multifacetada das dimensões avaliadas.

Marsh (1990b), tentando aprofundar o estudo da estrutura organizativa do autoconceito académico, construiu o questionário de auto-descrição académico e aplicou-

o numa amostra de 758 alunos do 5º ao 10º anos de escolaridade (constituída exclusivamente por rapazes). A análise de correlações entre as diferentes dimensões do autoconceito e o autoconceito académico global (avaliado por uma escala independente) mostra que as correlações são mais elevadas para os autoconceitos das disciplinas nucleares (Matemática, Computadores, Inglês, Literatura Inglesa, História, Ciências, Geografia, Língua Estrangeira e Comércio) do que para os das disciplinas não nucleares (Educação Física, Arte, Música, Religião e Saúde). As análises factoriais de segunda ordem vêm confirmar estes dados mostrando que, para as disciplinas nucleares, o modelo de dois factores (verbal e matemático) é adequado, o mesmo não sucedendo quando se entram em linha de conta com todas as matérias escolares. Estes dados levaram Marsh a propor a existência de quatro factores de segunda ordem, no autoconceito académico, respectivamente: autoconceito verbal, autoconceito matemático, autoconceito artístico e autoconceito físico. Contrariamente a outros trabalhos (nomeadamente Marsh, Byrne & Shavelson, 1988) que não encontraram correlações entre os factores Matemático e Verbal, neste trabalho Marsh encontra valores de .21 entre Matemática e Leitura no 5º e 6º anos e de .29 e .34 entre Matemática e Literatura Inglesa e Matemática e Inglês, respectivamente, para os 7º a 10º anos.

Estes resultados são corroborados por outros estudos (Koumi, 2000; Yeung, Chui & Lau, 1999; Yeung, Chui, Lau, McInerney & Russell-Bowie, 2000), os quais apresentam valores de correlação entre o autoconceito verbal e o autoconceito a matemática superiores ao que seria de supor, de acordo com o modelo de Marsh e Shavelson (1985). Assim, Koumi (2000) refere um estudo por ela realizado, com alunos gregos do ensino secundário, no qual identifica a existência de dois factores de ordem superior, na estrutura hierárquica do autoconceito académico: o autoconceito das disciplinas nucleares (constituído pelo autoconceito matemático, autoconceito a grego, autoconceito a geografia, autoconceito a inglês e autoconceito escolar global) e o autoconceito das disciplinas não nucleares (constituído pelo autoconceito musical e o

autoconceito físico). Contrariamente aos resultados obtidos por Marsh e colaboradores (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh, Parker & Smith, 1983; Marsh & Shavelson, 1985), nos alunos gregos o autoconceito matemático e o autoconceito verbal não aparecem como factores de ordem superior, apresentando uma correlação mais elevada do que noutros estudos (.40).

Yeung, Chui, Lau, McInerney e Russell-Bowie (2000), em quatro estudos recorrendo a amostras diferentes (três deles com adultos e um com alunos do 9º ano; dois com participantes australianos e os outros dois realizados em Hong Kong), apresentam alguma evidência para uma organização hierárquica do autoconceito, embora com algumas divergências relativamente a resultados de investigações anteriores. Utilizando a análise factorial confirmatória, os três primeiros estudos, realizados sobre diferentes áreas curriculares (Artes Criativas, no primeiro; Inglês e Língua Estrangeira, no segundo; Inglês, no terceiro), revelam que as diferentes dimensões do autoconceito académico consideradas são adequadamente representadas por um factor de ordem superior, para o qual contribuem os diferentes autoconceitos específicos. Estes resultados permitem-lhes concluir que, dentro de uma área específica do currículo, como sejam as artes criativas, o inglês ou a língua estrangeira, o autoconceito organiza-se hierarquicamente. Para além disso, o terceiro estudo fornece indicações de que o factor que resulta da conjugação dos diferentes autoconceitos específicos a inglês é adequadamente representado pelo autoconceito académico global a inglês (correlação de .99 entre as duas medidas) (Lau, Yeung, Jin & Low, 1999; Yeung *et al.*, 2000). O quarto estudo realizado com alunos de uma escola de comércio em Hong Kong, revela que as diferentes dimensões do autoconceito académico (Contabilidade, Matemática, Economia, Inglês e Chinês) são adequadamente representadas por um único factor de ordem superior. Para além disso, o factor resultante da agregação dos diferentes autoconceitos específicos apresenta um elevado valor de correlação com uma medida de autoconceito global (.99), indiciando, deste modo, que o autoconceito

académico é adequadamente representado por uma medida de avaliação global (Yeung, Chui & Lau, 1999; Yeung *et al.*, 2000).

Apesar da maior parte dos estudos sobre a estrutura hierárquica do autoconceito ter incidido sobre o autoconceito académico, alguns outros estudos têm sido efectuados sobre outras áreas de realização como sejam o autoconceito artístico (Vispoel, 1995), o autoconceito social (Byrne & Shavelson, 1996) ou o autoconceito físico (Marsh, Hey, Johnson & Perry, 1997). Estes diferentes estudos apontam para uma organização hierárquica dos diferentes autoconceitos, em que um autoconceito de ordem superior (social no caso da investigação de Byrne e Shavelson, físico no caso do trabalho de Marsh e colaboradores, e artístico no caso do estudo de Vispoel) representa adequadamente os autoconceitos específicos nas amostras estudadas. O estudo de Byrne e Shavelson mostra, ainda, que a estrutura hierárquica aparece melhor definida nos alunos mais velhos (11º ano) relativamente aos mais novos (7º e 3º anos).

Os trabalhos apresentados sugerem que os diferentes autoconceitos se organizam de forma hierárquica. No entanto, os resultados obtidos nas investigações apresentadas deixam em aberto a forma de organização dessa hierarquia. Os trabalhos mais recentes direccionam-se para a análise da multidimensionalidade de dimensões intermédias, os quais demonstram que é possível subdividir essas dimensões em facetas mais específicas do autoconceito (por exemplo, Byrne & Shavelson, 1996; Marsh *et al.*, 1997; Vispoel, 1995), em que estas se encontram na dependência hierárquica do factor de ordem superior respectivo.

No que concerne ao autoconceito académico, no entanto, este panorama é menos claro. Com efeito, vimos que os resultados apresentados apontam quer para a existência de um factor de ordem superior representando o autoconceito académico, quer para a sua separação em autoconceito académico/verbal e autoconceito académico/matemático. Por outro lado, outros trabalhos (Hattie, 1992; Peixoto & Almeida, 1999; Hattie, 1984) apontam para uma organização hierárquica diferente da proposta por

Shavelson e colaboradores (1976). Estes resultados contraditórios levantam algumas questões acerca do carácter universal da organização hierárquica da informação que as pessoas possuem sobre si próprias, ideia que está subjacente à maior parte dos trabalhos que têm por objectivo a demonstração da organização hierárquica do autoconceito.

Hattie (1992), sugere alguma diversidade na forma como as pessoas organizam os seus autoconceitos, apresentando alguns resultados que mostram que, para diferentes grupos de indivíduos, as soluções factoriais divergem: para uns são mais adequadas soluções unifactoriais (em que as diferentes dimensões se agrupam num único factor – o autoconceito global), enquanto para outros se revela mais apropriada uma solução de dois factores (o autoconceito académico e o autoconceito não académico). Deste modo, apesar da evidência que aponta para que a organização do autoconceito se processa de forma hierárquica, isso não significa que todos os indivíduos organizem as suas auto-percepções de forma idêntica. Este aspecto tem sido, no entanto, descurado na maior parte das investigações preocupadas em estudar os modelos hierárquicos de organização do autoconceito, nas quais o pressuposto implícito é que todos os sujeitos apresentam uma estrutura idêntica, em termos de organização do autoconceito.

A estabilidade do autoconceito

A investigação acerca das propriedades temporais do autoconceito, isto é, sobre a sua estabilidade e mudança, apresenta resultados paradoxais. Por um lado, argumenta-se em favor da estabilidade temporal do autoconceito (Hattie, 1992; Markus & Kunda, 1986), por outro esgrimem-se argumentos em favor do dinamismo e flexibilidade desse mesmo autoconceito (Oosterwegel, 1995; Oppenheimer, 1995; Showers, Abramson & Hogan, 1998). Apesar de aparentemente contraditórias, estas propriedades

cumprem funções importantes no desenvolvimento do autoconceito e na construção de uma identidade individual. Assim, a flexibilidade do autoconceito possibilita a reorganização dos elementos das representações acerca de si próprio, quando o indivíduo é confrontado com novas experiências e possibilita o desenvolvimento e diferenciação das diferentes facetas do *self*. A estabilidade, por seu turno, permite ao indivíduo o sentimento de continuidade, isto é, sentir que é a mesma pessoa apesar dos comportamentos aparentemente díspares que adota em diferentes situações.

Markus e Kunda (1986) introduzem a noção de “autoconceito de trabalho” (*working self-concept*) para responder à aparente contradição do carácter simultaneamente estável e dinâmico do autoconceito. De acordo com estes autores o autoconceito de trabalho seria um subconjunto do universo de crenças acerca de si próprio, sendo activado em função das necessidades, constrangimentos e induções da situação com que se depara num determinado momento. Este autoconceito de trabalho pode sofrer alterações sem que o conjunto de crenças sobre si próprio se altere ou sem que essas alterações afectem as restantes facetas do autoconceito.

A concepção hierárquica do autoconceito permite igualmente resolver o aparente paradoxo do carácter dinâmico e estável do autoconceito ao pressupor uma maior estabilidade nos níveis superiores da hierarquia, ficando os níveis inferiores mais dependentes da situação (Hattie, 1992; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Alguns estudos longitudinais fornecem resultados que, embora não suportando completamente esta asserção do modelo hierárquico, permitem constatar a existência de alguma estabilidade nas concepções acerca de si próprio. Assim, Shavelson e Bolus (1982) num estudo com 130 alunos do 7º e 8º anos, avaliados com um intervalo de 4 meses, apresentam o valor de .77 para a correlação entre as duas avaliações do autoconceito global e valores que variam entre .73 e .82 para a correlação entre as duas avaliações, de diferentes dimensões do autoconceito académico.

Marsh, Byrne e Yeung (1999), num estudo longitudinal com alunos do 9º e 12º

anos, apresentam o valor de .82 para a correlação de duas avaliações do autoconceito global, separadas por um período temporal de 6 meses, enquanto que para o autoconceito académico esse valor é de .86. Por sua vez, Marsh e Yeung (1998a), em dois estudos com o objectivo de analisarem a organização hierárquica do autoconceito físico e do autoconceito académico, obtêm resultados que vão, igualmente, no sentido da semelhança na estabilidade do autoconceito nos diferentes níveis da hierarquia. O primeiro estudo envolveu 962 alunos do 7º ao 10º ano de escolaridade, avaliados por duas vezes no espaço de um ano, incidindo, a avaliação, sobre o autoconceito físico. Os resultados mostram um valor de correlação de .77 entre as duas avaliações do autoconceito físico global e valores que oscilavam entre .75 e .86 para as diferentes dimensões mais específicas. A amostra do segundo estudo foi constituída por 288 rapazes e o intervalo entre as duas aplicações foi igualmente de 1 ano. Os resultados obtidos mostram que a correlação entre as duas avaliações do autoconceito académico foi de .73 e que os valores para as diferentes dimensões mais específicas variavam entre .57 para o autoconceito a história e .78 para o autoconceito a educação física.

Estes diferentes estudos permitem evidenciar a existência de alguma estabilidade nas avaliações que as pessoas fazem sobre si próprias. Essa estabilidade não invalida, no entanto, que concomitantemente, possam coexistir alterações no autoconceito.

Num interessante estudo que procurava relacionar autoconceito com *stress* e vulnerabilidade para a depressão e no qual o autoconceito era avaliado, não através das tradicionais escala de autoconceito, mas por intermédio de uma tarefa de classificação de cartões com atributos, Showers, Abramson e Hogan (1998) apresentam valores de correlação de .71, para a proporção de itens negativos referidos, entre duas avaliações mediadas por dois anos de intervalo. No mesmo intervalo temporal, o valor da correlação para a proporção de itens negativos, dentro de cada dimensão do autoconceito, foi de .56. Apesar da relativa estabilidade temporal demonstrada pelas medidas de

autoconceito utilizadas, a comparação das médias revela que entre os dois momentos avaliativos existem diferenças significativas no que se refere à proporção de itens negativos referenciados em cada momento e à proporção de itens negativos dentro de cada dimensão do autoconceito. Estes resultados permitem evidenciar que apesar da relativa estabilidade da posição de cada indivíduo dentro do grupo, no que concerne ao autoconceito, surgem alterações, quer quantitativas quer qualitativas, no conteúdo das suas auto-descrições originadas, neste caso, pelo nível de *stress* experienciado pelos indivíduos¹.

Programas de intervenção visando a promoção do autoconceito permitem, igualmente, colocar em evidência o carácter simultaneamente flexível e estável do autoconceito, ao evidenciarem variações para algumas das dimensões enquanto as restantes permanecem estáveis, como acontece, por exemplo, no trabalho de Marsh e colaboradores (1986).

Apesar da relativa estabilidade do autoconceito, esta depende do intervalo de tempo considerado, parecendo, também, ser afectada pela idade. Assim, Marsh (1990a) num estudo com 1456 alunos do 10º ano, seguidos durante dois anos apresenta valores de correlação razoáveis para as avaliações do autoconceito, separadas por um intervalo de um ano (.56 para o autoconceito de inteligência entre o 10º e 11º ano, .54 entre o 11º e o 12º ano, e .35 entre o 10º e o 12º ano; para o autoconceito a leitura: .66 entre o 10º e o 11º ano, .63 entre o 11º e o 12º ano, e .31 entre o 10º e o 12º ano). Por sua vez, Newman (1984) num outro estudo longitudinal com 153 participantes, avaliados quando estavam no 2º, 5º e 10º anos, apresenta valores de correlação, para o autoconceito matemático, de .41 entre o 2º e 5º ano, de .17 entre o 2º e o 10º ano e de .49 entre o 5º e o 10º ano. Os resultados obtidos nestes dois estudos permitem evidenciar que a estabilidade do autoconceito depende do intervalo de tempo considerado, sendo menor

¹ No momento da primeira avaliação os participantes eram caloiros universitários o que, de acordo com Showers e colaboradores (1998), estaria na origem do maior *stress* evidenciado no primeiro momento de avaliação.

quando o período temporal considerado é maior.

No que se refere à influência da idade na estabilidade do autoconceito, Kurtz-Costes e Schneider (1994) num trabalho com 46 crianças avaliadas no 2º e 4º ano de escolaridade, em relação ao autoconceito de leitura, apresentam um baixo valor de correlação entre as duas avaliações (.25). Cruzando este resultado com os obtidos em trabalhos realizados com sujeitos mais velhos (por exemplo, Newman, 1984; Marsh, 1990a) parecem existir indícios de que a estabilidade do autoconceito aumente com a idade.

Estes indícios são reforçados pelos resultados obtidos por Skaalvik e Valås (1999) num estudo longitudinal de três coortes de alunos a frequentarem o 3º, 6º e 8º anos de escolaridade. Os 1005 alunos participantes no estudo foram avaliados em relação ao autoconceito verbal e matemático, com um intervalo de um ano entre as duas avaliações. Os resultados mostram que para o autoconceito matemático a estabilidade vai aumentando com a idade (valores das correlações: .20 entre o 3º e o 4º ano, .48 entre o 6º e o 7º ano, e .70 entre o 8º e o 9º ano). Para o autoconceito verbal a estabilidade é maior nos alunos mais velhos (.77) embora haja uma ligeira diminuição do 3º/4º ano para o 6º/7º ano (correlações de, respectivamente, .53 e .46).

Características da auto-estima

A auto-estima possui uma natureza, fundamentalmente, fenomenológica, revelando até que ponto o indivíduo está satisfeito com ele próprio. Deste modo é usual a referência à auto-estima como sendo elevada ou baixa (ou positiva ou negativa), resultando esta de uma auto-avaliação na qual o indivíduo se considera na sua globalidade, enquanto objecto de avaliação, e não relativamente a qualquer contexto de realização.

Subjacente a esta ideia de globalidade surge a concepção da auto-estima enquanto estrutura unidimensional (Andrews, 1998; Hattie, 1992) a qual não parece ser, no entanto, uma característica universal. Com efeito, relativamente à escala de auto-estima mais utilizada na investigação desta temática, a escala de Rosenberg, há evidência empírica que aponta quer para a sua estrutura unidimensional quer para uma organização bidimensional (Andrews, 1998; Santos & Maia, 1999). Santos e Maia (1999), numa revisão de literatura sobre a estrutura da escala de auto-estima de Rosenberg, apontam como principais causas para o surgimento deste tipo de resultados, quer o facto da estrutura da auto-estima poder ser unidimensional para umas populações e bidimensional para outras, quer a própria formulação dos itens (itens formulados na positiva e itens formulados na negativa) os quais poderiam estar na origem de enfiamentos nas respostas dos sujeitos. Marsh (1996), num estudo com 22 260 alunos do 8º ano, chega a uma conclusão semelhante. Utilizando análises factoriais confirmatórias demonstra, através de metodologias de análise mais minuciosas que aquelas que normalmente são utilizadas quando se recorre a este tipo de análise, que o modelo que melhor se adequa aos dados, para a escala de auto-estima de Rosenberg, é o que pressupõe a existência de um único factor. O surgimento de dois factores, em algumas análises, deve-se, de acordo com Marsh (1996) a problemas de método, relacionados com a formulação dos itens na negativa, problema igualmente associado à idade e às capacidades de leitura dos respondentes.

Na adaptação desta escala à população portuguesa Santos e Maia (1999), optam por uma estrutura unidimensional, apesar dos índices de adequação, quer para o modelo unidimensional quer para o modelo bidimensional, serem muito próximos (respectivamente .94 e .96). A opção pelo modelo unidimensional deve-se fundamentalmente à maior parcimónia deste, ao facto de este ser mais sustentável do ponto de vista teórico e da análise da consistência interna apresentar resultados

superiores para o modelo unidimensional comparativamente a cada um dos factores do modelo bidimensional.

Para além da sua estrutura unidimensional, a auto-estima pode ser caracterizada, como já foi referido, como a componente avaliativa do *self*, sendo de natureza fundamentalmente afectiva. Leary e colaboradores (1995), por exemplo, afirmam que a auto-estima é, fundamentalmente, baseada em processos afectivos, nomeadamente os sentimentos positivos e negativos que a pessoa possui sobre si própria.

Greenwald, Belleza e Banaji (1988), num estudo realizado com estudantes universitários, obtêm resultados que permitem sustentar a afirmação de Leary e colaboradores. Utilizando várias medidas de personalidade, entre as quais a escala de auto-estima de Rosenberg e uma tarefa de auto-descrição que incluía perguntas em que se solicitava aos participantes que referissem características positivas assim como para referir as suas piores características, mostram que o número de atributos positivos e negativos se encontram relacionados com a auto-estima. Para além disso, a quantidade de atributos positivos encontra-se positivamente correlacionada com a auto-estima, enquanto que para os atributos negativos, quanto maior o seu número, menor o nível de auto-estima patenteado.

Também Harter (1998b), suporta a ideia de que a auto-estima possui uma componente fundamentalmente afectiva, apresentando resultados de alguns estudos que procuram relacionar a auto-estima com os afectos ou o humor e cujos valores de correlação variam entre .60 e .80.

Estes resultados para além de permitirem fundamentar o carácter predominantemente afectivo da auto-estima, permitem igualmente sustentar a existência de relações entre a auto-estima e os conteúdos do autoconceito, mostrando que a níveis superiores de auto-estima correspondem, normalmente, autoconceitos mais positivos (Campbell & Lavalley, 1993; Vallacher & Nowak, 2000). Ao mesmo tempo, e para além

da relação entre a auto-estima e os conteúdos do autoconceito, pode-se igualmente estabelecer alguma relação com a sua estruturação. Assim, alguns trabalhos têm demonstrado que indivíduos com baixa auto-estima apresentam autoconceitos mais vagos, mais incertos, menos estáveis e menos consistentes internamente do que as pessoas com auto-estima elevada (Alsaker & Olweus, 1993; Baumgardner, 1990; Campbell, 1990; Campbell & Lavalley, 1993; Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavalley & Lehman, 1996).

A relação entre autoconceito e auto-estima

Muitos autores ao distinguirem entre autoconceito e auto-estima, incluem esta última no autoconceito, referindo, no entanto, tratar-se da componente afectiva deste, enquanto a componente cognitiva seria assegurada pelas auto-imagens ou auto-percepções (Byrne, 1996a; Gonida, Metallidou & Dermitzaki, 2000; Osborne, 1996; Serra, 1988). Alguns instrumentos de avaliação do autoconceito têm igualmente subjacente esta ideia. Por exemplo, os Questionários de Auto-Descrição de Marsh (Byrne, 1996a; Fontaine, 1991a; Marsh & O'Neill, 1984; Wylie, 1989) incluem uma escala de avaliação da auto-estima (*Self Global*), a qual é constituída por itens adaptados da escala de auto-estima de Rosenberg. Esta escala de avaliação da auto-estima, nos diferentes estudos de validade interna, através de análise factoriais exploratórias ou confirmatórias, foi sempre englobada nas análises, a par dos itens constitutivos das diferentes dimensões do autoconceito (Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984; Marsh & O'Neill, 1984; Marsh, Parker & Smith, 1985; Marsh, Smith & Barnes, 1985).

Outros autores (Andrews, 1998; Dubois *et al.*, 2000; Harter, 1985, 1988, 1993a b, 1996, 1998a, 1999; Pelham, 1995; Pelham & Swann, 1989) consideram que a auto-estima resulta, não do mero somatório das diferentes auto-percepções, mas da relação destas com a importância atribuída às diferentes facetas do autoconceito. Esta

concepção de auto-estima radica na formulação de James (1890), segundo a qual esta resulta da relação entre o nível de sucesso do sujeito e o seu nível de aspirações, sendo este último operacionalizado, normalmente, como a importância que o sujeito atribui às diferentes dimensões do autoconceito. A ideia subjacente é que aquelas áreas em que a pessoa aspira a níveis de realização mais elevados serão igualmente as mais importantes para esse indivíduo. Esta ideia está igualmente implícita na formulação de James (1890), quando afirma: “Eu, que investi tudo em ser psicólogo, fico mortificado se alguém sabe mais de psicologia do que eu. Mas fico satisfeito de chafurdar na mais completa ignorância de Grego. As minhas deficiências aí não me dão nenhum sentido de humilhação pessoal. Tivesse eu pretensões a linguista e seria exactamente o inverso” (p.310). De acordo com James, as avaliações de domínios específicos de competência seriam a base da auto-estima, influenciando esta de acordo com a sua relação a padrões ideais, isto é, com a importância atribuída pela pessoa. Assim, a obtenção de sucesso em áreas de grande importância pessoal levaria a níveis elevados de auto-estima, enquanto que o sucesso em áreas de pouca importância produziria um impacto menor na auto-estima. Pelo contrário, o insucesso em áreas de importância vital redundariam em baixa auto-estima, não produzindo qualquer impacto, se a dimensão de auto-avaliação fosse irrelevante para a pessoa, como demonstra a supracitada afirmação de James.

Harter (1993a, 1999), fornece algum suporte empírico a este modelo, utilizando um procedimento em que a auto-estima é considerada como função da competência percebida em áreas consideradas como muito importantes ou importantes por parte dos respondentes. Os resultados mostram a existência de uma relação linear, em que níveis de competência elevados, nas dimensões do autoconceito consideradas como importantes, surgem associados a níveis de auto-estima igualmente elevados. Por outro lado, baixos níveis de competência percebida, nessas áreas, originam baixa auto-estima. Resultados de análises de correlação mostram valores elevados (.70) para a relação entre o autoconceito em domínios importantes e a auto-estima, e valores bastante

inferiores (.30) para essa relação em domínios não considerados como importantes (Harter, 1993a, 1999).

Neemann e Harter (1986), corroboram estes resultados, num estudo com 300 estudantes universitários, no qual apresentam um valor de correlação de .62 entre a percepção de competência em domínios considerados importantes e a auto-estima. Esse valor é substancialmente superior quando a dimensão considerada como muito importante é a Aparência Física, a qual apresenta um valor de correlação de .82 com a auto-estima.

Ao operacionalizar o modelo de James, Harter (1985, 1988, 1990a, 1993a, 1998a, 1999; Neemann & Harter, 1986) considera que a auto-estima resultará da discrepância entre a percepção de competência nos diferentes domínios do autoconceito e a importância atribuída a esses domínios. Para além disso, considera que a auto-estima será influenciada apenas por aqueles domínios verdadeiramente importantes para a pessoa, pelo que apenas as dimensões do autoconceito às quais é atribuída grande importância são consideradas no cálculo da discrepância (Harter, 1985, 1988; Neemann & Harter, 1987). Utilizando análises correlacionais, Harter (1990a) refere a existência de resultados que apoiam a ideia da auto-estima ser influenciada pela discrepância entre a percepção de competência e a importância atribuída, em dimensões do autoconceito verdadeiramente importantes para o indivíduo. Assim, em diferentes estudos, com participantes cujas idades variaram entre os 8 e os 15 anos, refere valores de correlação, entre a discrepância e a auto-estima, que variavam entre $-.72$ e $-.55$ (Harter, 1990a, 1999), demonstrando que, quanto maior a discrepância entre o autoconceito e a importância atribuída à respectiva dimensão, menor o nível da auto-estima.

Neemann e Harter (1986), dividindo os participantes em três grupos em função da auto-estima (baixa, média e alta), mostram que a discrepância entre o autoconceito específico e a importância atribuída difere em função da auto-estima dos sujeitos. Assim,

essa discrepância é superior para os alunos com baixa auto-estima e mais baixa junto daqueles que evidenciam uma auto-estima elevada.

Marsh (1986), num estudo com 930 estudantes universitários, procurou analisar a forma como a importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito interfere na relação destas com a auto-estima. Para tal utilizou como medidas a discrepância entre o autoconceito e a importância, o produto cruzado da importância com o autoconceito, o resultado em cada dimensão do autoconceito e a importância atribuída a cada uma dessas dimensões. A análise de correlações, para cada dimensão do autoconceito, entre estas diferentes medidas e a auto-estima, mostra que a correlação entre a importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima é praticamente inexistente (valores que oscilam entre $-.04$ e $.14$), o que de acordo com o autor invalida a ideia de que o facto da pessoa possuir autoconceitos mais elevados em determinadas dimensões levaria a que atribuisse maior importância a essas mesmas dimensões. Mostra ainda que, em todas as facetas do autoconceito, o valor da correlação entre a competência percebida e a auto-estima é sempre superior às apresentadas, quer pelo produto cruzado da importância com o autoconceito, quer pela discrepância entre estas duas medidas. Convém, no entanto, referir que relativamente ao cálculo da discrepância Marsh seguiu um procedimento diferente do preconizado por Harter (1985, 1988, 1990a, 1993a, 1998a, 1999; Neemann & Harter, 1986). Assim, enquanto Harter considera apenas os domínios verdadeiramente importantes para cada indivíduo, Marsh calcula a discrepância para todos os indivíduos, independentemente de atribuírem grande ou pequena importância. Quer se trate da comparação domínio a domínio do autoconceito, quer se trate da comparação do total da discrepância *versus* somatório das médias das diferentes dimensões do autoconceito o modelo da discrepância sairá sempre penalizado, uma vez que se incluem simultaneamente indivíduos para quem essa dimensão é importante e outros para os quais ela é irrelevante.

Marsh (1986), analisou igualmente a influência de diferentes formas de ponderação dos valores do autoconceito com a importância atribuída: ponderação individual, ponderação para a amostra global e ponderação para cada uma das sub-amostras utilizadas. Comparando os valores de correlação destas diferentes medidas e do somatório das diferentes facetas do autoconceito com a auto-estima constata-se que os valores são bastante idênticos (variando entre .69 para a correlação do total do autoconceito com a auto-estima e .71 para a correlação do total do autoconceito ponderado pela importância atribuída individualmente a cada dimensão com a auto-estima). Do ponto de vista metodológico esta análise fornece igualmente algumas indicações importantes uma vez que, para cada uma das medidas calculadas, Marsh apresenta vários modos de as executar: utilizando os resultados brutos, utilizando os resultados normalizados para as respostas do autoconceito e utilizando os resultados da importância proporcionalizados. Neste último caso trata-se de, para cada indivíduo, dividir o resultado bruto da importância atribuída à dimensão específica pelo total da importância atribuída a todas as dimensões. Das diferentes combinações possíveis, entre estas três formas de operacionalizar os dados, aquela com que se obtiveram os resultados mais elevados, para a correlação do autoconceito com a auto-estima, foi a utilização dos resultados normalizados para o autoconceito com a importância proporcionalizada.

Os resultados de uma análise de regressão múltipla, na qual se introduziram em primeiro lugar as pontuações das diferentes dimensões do autoconceito, seguidas das pontuações da importância e, por último, do produto cruzado do autoconceito com a importância, mostram que as diferentes dimensões do autoconceito explicam 60.4% da variância. Por seu turno, a importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito e o produto cruzado do autoconceito com a importância explicam um adicional de, respectivamente, 1.3% e 1.8% da variância. Deste modo, Marsh (1986) afirma que os resultados permitem suportar a ideia de que a influência do autoconceito na auto-estima depende da importância atribuída ao domínio específico de competência, embora afirme

que esse suporte é fraco. No entanto, afirma igualmente que esse suporte deverá ser superior se as diferentes dimensões do autoconceito forem compostas por características que permitam uma maior variabilidade na importância atribuída (no caso do SDQ III, o instrumento utilizado neste estudo, as respostas na escala de importância apresentaram valores médios entre 6 e 8 numa escala de 9 pontos).

Pelham e Swann (1989), num estudo com 486 estudantes universitários e utilizando medidas idênticas às de Marsh (1986), obtiveram resultados semelhantes aos deste autor. As medidas nas quais o autoconceito era ponderado com a importância atribuída nas diferentes dimensões apresentavam valores de correlação idênticos aos obtidos pelo somatório das pontuações. Para além dessas medidas, Pelham e Swann operacionalizaram o papel da importância, através da correlação intra-individual entre os diferentes autoconceitos e a importância atribuída a cada faceta, designando esta medida por índice de importância diferencial. As análises de regressão múltipla efectuadas mostram que a importância diferencial tem alguma influência sobre a auto-estima e que, para além disso, afecta diferenciadamente os indivíduos, de acordo com os seus autoconceitos específicos. Os resultados mostraram que, para os sujeitos que possuíam autoconceitos específicos positivos ou moderados, a importância diferencial praticamente não se relacionava com a auto-estima, enquanto que esta associação existia para aqueles cujas auto-percepções eram negativas. Estes resultados levaram os autores a afirmar que “se os indivíduos estão convencidos que possuem um grande número de talentos, não é necessário para eles acreditar que os seus maiores talentos são igualmente aqueles a que atribuem maior importância. Alternativamente para os indivíduos que não se vêem como particularmente talentosos na maior parte das áreas, atribuir grande importância aos seus atributos mais favoráveis parece ter um impacto substancial na auto-estima” (Pelham & Swann, 1989, p. 676). Esta ideia é ainda reforçada quando os autores analisam a correlação entre a importância diferencial e a auto-estima para os indivíduos com autoconceitos específicos bastante negativos, cujo

valor é de .70. Estes resultados permitem evidenciar que a importância atribuída às diferentes áreas do autoconceito pode desempenhar um papel importante na relação das auto-percepções com a auto-estima, para algumas pessoas, enquanto que para outras produz um impacto diminuto.

Pelham (1995a), confirma esta ideia num estudo com 149 estudantes universitários, utilizando os mesmos instrumentos que o estudo de Pelham e Swann (1989). A divisão dos alunos em três grupos, em função da auto-estima, e a comparação da contribuição da importância diferencial para a auto-estima, em cada um dos grupos, através de análise de regressão múltipla simultânea, mostra que a influência da importância diferencial é maior para os indivíduos com baixa auto-estima, diminuindo a sua influência à medida que a auto-estima aumenta.

Por seu turno, Marsh (1993b) apresenta um estudo, no qual compara diferentes formas de relacionar o autoconceito em dimensões específicas, com a importância atribuída a essas mesmas dimensões. Assim, utiliza as médias simples das diferentes dimensões do autoconceito; as médias das diferentes dimensões, ponderada com a média da importância atribuída, por todos os sujeitos, a cada dimensão; a média das diferentes facetas do autoconceito ponderada com a importância atribuída individualmente; a discrepância entre as auto-percepções reais e ideais, para todos os domínios do autoconceito; a discrepância percebida pelo sujeito (isto é, aos sujeitos era pedido que classificassem a discrepância entre o autoconceito real e o ideal); a discrepância entre as auto-percepções e a importância atribuída (quer para o total das dimensões do autoconceito quer, apenas, para aquelas realmente importantes como defende Harter (1985, 1988, 1990a, 1993a, 1998a, 1999; Neemann & Harter, 1986); a correlação intra-individual entre as diferentes dimensões do autoconceito e a importância, isto é, o índice de importância diferencial proposto por Pelham e Swann (1989); e a discrepância percebida, ponderada pela importância percebida. A amostra do primeiro estudo foi constituída por 524 alunos do 7º ao 10º ano, todos do sexo masculino, os quais

responderam ao Questionário de Auto-Descrição Académico II (ASDQ II, Marsh, 1990b), à escala *self global* do Questionário de Auto-Descrição II (SDQ II, Byrne, 1996a; Fontaine, 1991a; Wylie, 1989) e a uma escala de importância constituída por um único item para cada uma das 15 dimensões do ASDQ II. A análise das correlações de cada uma das medidas com o autoconceito académico, mostra que aquela que mais se correlaciona com este é a média das diferentes dimensões ponderada com a média da importância atribuída por todos os sujeitos, a qual é significativamente superior à melhor medida de ponderação individual: a média das diferentes facetas do autoconceito ponderada com a importância atribuída individualmente (.854 vs. .797). No entanto, essa diferença esbate-se quando se analisa a influência sobre a auto-estima (.651 vs. .647) ou quando essa análise é dividida entre os aspectos centrais (.621 vs. .616) e não centrais (.447 vs. .488) do autoconceito académico (cf. Marsh, 1993b, Quadro 1, p. 983). Uma análise de regressão múltipla em que foram introduzidas as diferentes dimensões do autoconceito, a importância atribuída a cada uma delas e o produto cruzado da importância por dimensão do autoconceito, como variáveis preditoras da auto-estima, mostra que os produtos cruzados apenas explicam uma percentagem irrisória da variância, não atingindo significância estatística. Para além disso, os produtos cruzados são todos eliminados da análise quando se retiram os preditores não significativos. Deste modo, Marsh (1993b) conclui que os resultados das análises realizadas penalizam fortemente os modelos que propõem uma ponderação individual das diferentes facetas do autoconceito pela importância atribuída, isto é, quer o modelo da discrepância de Harter (1985, 1988, 1990a, 1993a, 1998a, 1999; Neemann & Harter, 1986), quer o modelo da importância diferencial de Pelham e Swann (1989).

DuBois e colaboradores (2000) apresentam dois estudos nos quais tentam relacionar auto-descrições, auto-avaliações, padrões de avaliação e importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito, com a auto-estima. O primeiro estudo realizado com 225 jovens no início da adolescência mostra um efeito moderador da importância

atribuída à dimensão família sobre a auto-estima. Assim, para os adolescentes que atribuem grande importância à dimensão família, o efeito das auto-avaliações sobre a auto-estima é superior à daqueles que atribuem menor importância. O segundo estudo realizado com 350 jovens adolescentes mostra um efeito moderador da importância atribuída à dimensão desporto/competência atlética. Deste modo, a influência da dimensão competência atlética sobre a auto-estima era superior para aqueles jovens que atribuíam maior importância a esta dimensão. Estes resultados levam os autores a afirmar que o suporte encontrado, para a ideia de que as auto-avaliações relacionadas com diferentes domínios variam na sua contribuição para a auto-estima em função da importância atribuída a esses domínios, é limitado. No entanto, referem que isso se pode dever ao facto do instrumento de recolha de dados incluir apenas dimensões que são, provavelmente, universalmente valorizadas, um argumento, aliás, já avançado por outros autores (Marsh, 1993b, 1995; Marsh & Hattie, 1996).

O conjunto de trabalhos apresentados sustenta, embora moderadamente, a relação entre a importância atribuída individualmente e as diferentes facetas do autoconceito na sua influência sobre a auto-estima. Assim, os trabalhos de Harter (1993a, 1999; Neemann & Harter, 1986), fornecem algum suporte à formulação de James (1890) da relação entre as diferentes facetas do autoconceito e a auto-estima. No entanto, como refere Marsh (1993a, 1993b; Marsh & Hattie, 1986), a não confrontação com outros modelos fragiliza os resultados obtidos. Por seu turno, os estudos de Marsh (1986, 1993b) são importantes porque permitem a comparação de vários modelos explicativos da influência das diferentes facetas do autoconceito sobre a auto-estima. Embora Marsh (1993b) conclua que os melhores modelos para explicação da auto-estima são, ou a ponderação apriorística das diferentes dimensões do autoconceito em função da importância atribuída pelo grupo de que o sujeito faz parte (entendendo aqui o grupo, basicamente, como a amostra utilizada), ou a mera soma das pontuações individuais nas diferentes dimensões do autoconceito. Esta conclusão não invalida o papel relevante que

a importância pode assumir em termos individuais na contribuição para a auto-estima do indivíduo. Com efeito, temos que ter em consideração o contexto em que estas conclusões são extraídas, isto é, temos que ter em consideração os princípios que regem estas investigações e o principal objectivo delas. Assim, Marsh segue como estratégia geral a aceitação de um modelo mais parcimonioso, a menos que um modelo conceptualmente mais elaborado se comporte significativamente melhor (Marsh, 1993b). Por outro lado, ambas as investigações surgem num contexto de competição em que o principal objectivo é o de saber “qual o melhor” modelo, o que leva necessariamente à adopção de um contra os outros. Esta estratégia, que de um ponto de vista pragmático nos parece perfeitamente correcta quando se trata de escolher a(s) medida(s) a utilizar, parece-nos menos adequada quando o objectivo é o de tentar perceber de que modo se constrói a auto-estima e qual a contribuição, para esta, dos diferentes componentes do autoconceito. Deste modo, pelos trabalhos apresentados, é indiscutível que a importância que cada indivíduo atribui às diferentes dimensões do autoconceito pode contribuir para explicar algumas das diferenças inter-individuais na auto-estima. O próprio Marsh (1993b) o reconhece ao afirmar, por exemplo, que os índices de importância diferencial “apesar de não estarem substancialmente correlacionados com a auto-estima² escolar contribuem para a predição da auto-estima escolar para além do que pode ser explicado pela simples média não ponderada” (p.982) ou que, as diferenças entre as dimensões do autoconceito consideradas como importantes e não importantes, relaciona-se (ainda que de forma modesta) com a auto-estima e “contribui para a predição da auto-estima escolar para além da influência do autoconceito médio” (p.982).

Reforçando esta ideia, Marsh (1995) afirma que embora o suporte fornecido pela investigação acerca da relação entre as diferentes dimensões do autoconceito e a auto-estima seja fraca, não significa que não exista, acrescentando a propósito do trabalho

² Utilizando a terminologia por nós adoptada deveríamos utilizar, aqui a designação autoconceito académico ou autoconceito escolar, no entanto, optámos por manter a designação original utilizada por Marsh, para não desvirtuar a ideia do autor.

apresentado que: “nas presentes análises, por exemplo, a perspectiva Jamesiana é apoiada para uma das dimensões do autoconceito mas para nenhuma das restantes nove. Por esse motivo, este “copo” pode ser visto como 10% cheio ou 90% vazio” (Marsh, 1995, p. 1159). Por outro lado, os resultados obtidos nos diversos estudos apresentados parecem indicar que a relação entre as diferentes dimensões do autoconceito e a importância atribuída a estas, exerce uma influência diferenciada consoante os sujeitos envolvidos ou as dimensões do autoconceito consideradas (DuBois *et al.*, 2000; Harter, 1993a, 1999; Marsh, 1995; Neemann & Harter, 1986; Pelham 1995a, 1995b; Pelham & Swann, 1989).

Síntese

Procurámos neste capítulo diferenciar, caracterizar e relacionar os conceitos auto-estima e autoconceito. Pela evidência empírica apresentada podemos concluir pela diferenciação entre estes dois conceitos, os quais reenviam para diferentes modos de avaliação do *self*, correspondendo o autoconceito às auto-avaliações de cariz mais cognitivo, mais centrado em domínios específicos de realização e em que o autoconceito global resultaria das contribuições de todas as dimensões específicas consideradas. Por seu turno, a auto-estima pode ser considerada enquanto avaliação global do *self*, com uma forte componente afectiva e apresentando uma estrutura unidimensional.

O autoconceito pode ser caracterizado pela sua estrutura multidimensional, com uma organização hierárquica e relativamente estável. O carácter multidimensional do autoconceito tem sido comprovado por inúmeros estudos quer através de análises multi-traço multi-método, quer através de análises factoriais. Igualmente trabalhos de intervenção têm demonstrado o carácter multifacetado do autoconceito ao apresentarem impactos diferenciais em diferentes dimensões.

Apesar da evidência empírica apresentada sugerir que as diferentes auto-percepções se organizam de forma hierárquica, a forma dessa organização não é totalmente clara, nomeadamente no que respeita ao autoconceito académico. Alguns trabalhos apontam para a existência de um único factor de ordem superior, enquanto outros sugerem que a percepção das competências académicas é mais adequadamente representada por dois factores de ordem superior (académico/verbal e académico/matemático). Por outro lado, é igualmente possível questionar o carácter universal da organização hierárquica do autoconceito. Como sugere Hattie (1992) parece existir alguma diversidade na forma como diferentes indivíduos organizam a informação sobre si próprios.

No que se refere à propriedades temporais do autoconceito, este pode considerar-se como relativamente estável, apesar desta estabilidade depender do intervalo de tempo considerado e da idade dos indivíduos envolvidos. Assim, a estabilidade do autoconceito diminui com o aumento do intervalo temporal entre observações. No que se refere à idade, verifica-se que à medida que esta aumenta o autoconceito vai-se tornando mais estável.

Finalmente, quanto à relação entre autoconceito e auto-estima poderemos concluir que apesar da evidência empírica apresentada não sustentar totalmente o modelo proposto por James, que postula que a influência das auto-percepções específicas sobre a auto-estima seria mediada pela importância atribuída a essas dimensões, os trabalhos revistos sugerem que essa relação é mais importante para alguns indivíduos do que para outros, nomeadamente para aqueles que apresentam autoconceitos específicos mais baixos e/ou auto-estima negativa. Nomeadamente os indivíduos com autoconceitos em domínios específicos ou níveis de auto-estima mais baixos, parecem ser aqueles a quem melhor se adequa o modelo proposto por James (1890).

2. O DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO E DA AUTO-ESTIMA

O desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima só poderá ser completamente concebido no quadro de um paradigma sócio-cognitivista, que contemple, em simultâneo, a influência de factores sociais e cognitivos. Ambos os factores condicionam, ao mesmo tempo que promovem, o desenvolvimento das representações sobre si próprio. Assim, neste capítulo iremos abordar, sucessivamente, os aspectos relacionados com desenvolvimento cognitivo que influenciam o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima, os factores de natureza social que contribuem para a construção das representações sobre si próprio e, por último, centrar-nos-emos sobre a influência de variáveis de natureza demográfica na construção das auto-representações.

A influência do desenvolvimento cognitivo no autoconceito e na auto-estima

O desenvolvimento cognitivo afecta o desenvolvimento da auto-estima e do autoconceito, na medida em que a representação de si próprio depende da capacidade do indivíduo para representar o real e, desse ponto de vista, está dependente do desenvolvimento das estruturas cognitivas individuais. Harter (1999) ilustra este aspecto, referindo que a possibilidade de a criança conseguir representar o seu valor enquanto pessoa (isto é, a sua auto-estima) implica que, de um ponto de vista cognitivo, consiga elaborar generalizações de ordem superior. Isto não quer dizer, no entanto, que anteriormente a criança não possua auto-estima, o que significa é que “a criança mais nova não tem um conceito verbalizável do seu valor enquanto pessoa, tal como é avaliado pelas medidas de auto-relato” (Harter, 1990a, p. 70).

É, também, possível constatar a influência do desenvolvimento cognitivo sobre o autoconceito, analisando as descrições de si próprias, de crianças em diferentes faixas etárias. Harter (1999), refere que as auto-descrições das crianças mais novas são caracterizadas por alguma falta de organização, baseando-se quase exclusivamente em características observáveis e concretas de si própria. A progressiva capacidade de pensamento abstracto leva a que as auto-descrições passem a incorporar características mais genéricas, baseadas na integração de aspectos comportamentais mais específicos, o que se traduz numa maior organização das descrições de si próprias. Ilustrando este aspecto, diversas investigações têm demonstrado que as auto-descrições dos adolescentes se tornam mais abstractas por comparação com as da infância. Estas descrições caracterizam-se por serem baseadas mais em atributos psicológicos do que em traços físicos e por essas características psicológicas resultarem da integração de vários traços, em categorias mais gerais e de ordem superior (Bernstein, 1983; Blyth & Traeger, 1983; Harter, 1990b, 1999).

O trabalho de García Torres (1995) ilustra, igualmente, a dependência das representações sobre si próprio dos constrangimentos impostos pelo desenvolvimento cognitivo. Num estudo realizado com crianças de diferentes faixas etárias (desde a educação pré-escolar ao 6º ano de escolaridade), mostra que determinadas categorias aparecem (ou ganham relevância) apenas nas crianças mais velhas. Assim, por exemplo, apenas as crianças mais velhas produzem auto-descrições em que se percebem como fazendo parte da estrutura constituída pelos colegas de turma, uma vez que esta percepção apenas se torna possível quando a criança se consegue descentrar e perspectivar-se de uma posição de maior distanciamento.

As auto-descrições das crianças mais pequenas caracterizam-se, também, por serem extremamente positivas em todas as dimensões avaliadas. A progressiva capacidade para utilizar critérios objectivos de auto-avaliação e de realizar comparações inter-individuais, faz com que a criança se aperceba de que é forte nalguns domínios do

autoconceito, mas que possui fraquezas noutros. Como resultado assiste-se, durante a infância a um progressivo declínio dos valores médios apresentados para o autoconceito (Cole, Maxwell, Martin, Peeke, Seroczynski, Tram, Hoffman, Ruiz, Jacquez & Maschman, 2001; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Marsh, 1985, 1989a; Marsh, Craven & Debus, 1991; Peixoto & Mata, 1993; Stipek & MacIver, 1989; Wigfield & Eccles, 1994).

Um outro aspecto que ilustra a dependência das representações sobre si próprio face ao desenvolvimento cognitivo relaciona-se com a avaliação do autoconceito. A maioria dos trabalhos que investiga o autoconceito e a auto-estima utiliza, normalmente, como metodologia de recolha de dados o auto-relato, empregando escalas de auto-avaliação (Brinthaup & Erwin, 1992), as quais usualmente recorrem à formulação de itens na positiva e na negativa, como forma de prevenir enviezamentos provocados pela utilização do mesmo padrão de resposta ao longo do questionário. No entanto, a inclusão de itens formulados na negativa em escalas de autoconceito para pré-adolescentes parece afectar a validade das mesmas. Marsh, Byrne e Shavelson (1992), referem que nas análises preliminares das primeiras versões do SDQ I os itens formulados na negativa revelaram-se ineficazes na avaliação dos factores que eram supostos medir, contribuindo pouco para a sua consistência interna e, nalgumas análises factoriais, agregando-se num único factor que agrupava os itens formulados na negativa. Para além disso, o padrão de resposta sugeria que as crianças respondiam a esses itens como se estivessem formulados na positiva.

Num outro estudo, Marsh (1996), numa análise à escala de auto-estima de Rosenberg, demonstra que a influência dos itens formulados na negativa no padrão de resposta se relaciona com o domínio da língua materna. Chapman e Tunmer (1995), em dois estudos experimentais, com crianças entre os 5 e os 7 anos, apresentam resultados que possibilitam a inferência de que os resultados obtidos em itens formulados na negativa se podem dever a aspectos desenvolvimentais relacionados com o domínio da linguagem. A comparação da média obtida no conjunto de itens positivos vai diminuindo

com a idade (o que está de acordo com os resultados obtidos em trabalhos que relacionam o autoconceito com a idade, durante a infância) enquanto que a média para os itens formulados na negativa vai aumentando com idade.

Um dos aspectos fundamentais no desenvolvimento das representações sobre si próprio relaciona-se com a aquisição da linguagem. A aquisição da linguagem representa um salto qualitativo no desenvolvimento cognitivo, facultando novas formas de representar o real, o que permite amplificar as capacidades cognitivas da criança (Bruner, 1991; Harter, 1999; Hattie, 1992; Peixoto, 1991, 1996a, 1998a; Vygotsky, 1979, 1985; Wertsch, 1990). O desenvolvimento da linguagem dota a criança com a capacidade de representar linguística e simbolicamente o real, o que lhe permite a conceptualização progressiva de si próprio enquanto objecto, um aspecto essencial na construção do autoconceito. Um dos aspectos que marca o desenvolvimento da linguagem, no que se refere às representações sobre si próprio relaciona-se com a aquisição e progressivo domínio da utilização dos pronomes pessoais. Esta aquisição possibilita à criança expressar o seu conhecimento da separação de si própria em relação às pessoas e objectos que a rodeiam. Esta capacidade, emergente no final do segundo ano de vida, parece depender dos contextos comunicativos em que a criança se envolve. Imbers-Bailey e Pan (1998) referem a expressão de pedidos e de intenção de acções como os primeiros contextos comunicativos em que surgem as expressões referentes ao próprio e aos outros.

A emergência da linguagem faculta, igualmente, a construção de memórias e narrativas acerca de si próprio, possibilitando, desse modo o desenvolvimento de auto-descrições mais permanentes (Harter, 1999). De acordo com Harter (1999) é na interacção com os adultos que a criança adquire a capacidade de estruturar as suas memórias em narrativas, de modo a desenvolver as descrições auto-biográficas. O facto de o desenvolvimento da linguagem requerer, necessariamente, situações interactivas (uma vez que a ocorrência de contextos comunicativos implica, por definição, interacção),

e o facto das experiências sociais serem pilares na construção das memórias autobiográficas, coloca a experiência social como um aspecto central do desenvolvimento das capacidades de representação sobre si próprio.

Factores sociais no desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima

Os factores sociais influenciam a construção das representações sobre si próprio em diferentes aspectos. Desde logo, porque o próprio desenvolvimento cognitivo se encontra na dependência de factores sociais (Fidalgo, 2000; Gilly, 1995, Maffiolo, 1993; Matta, 2001; Peixoto, 1993; Peixoto & Menéres, 1997; Peixoto & Monteiro, 1999a, 1999b; Rogoff, 1990; Vygotsky, 1991, Wertsch, 1991). Com efeito, podemos conceber uma construção social da inteligência, a qual consiste na apropriação, por parte do sujeito, do conhecimento construído ao longo de gerações por uma determinada cultura (Gilly, 1995; Vygotsky, 1991). Deste ponto de vista, essa apropriação dos instrumentos disponibilizados culturalmente apenas se torna possível através de interacções que o indivíduo estabelece com outros membros da mesma cultura (familiares, amigos, professores, etc.).

Para além da influência que factores de natureza social exercem sobre o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima, por via da influência exercida sobre o desenvolvimento cognitivo, o próprio desenvolvimento das representações sobre si próprio pode ser considerado como uma construção social (Harter, 1999; Markus & Cross, 1990). A este respeito Markus e Cross (1990) referem que “o que cada um precisa para ser alguém (*takes oneself to be*)” é uma realização interpessoal, derivando quase inteiramente das relações individuais com outros” (p. 576). Leary, Tambor, Terdal e Downs (1995), vão um pouco mais longe, afirmando que a auto-estima é um “sociómetro” (*sociometer*) que regula as nossas relações interpessoais, indicando em que grau a pessoa é aceite ou rejeitada pelos outros. Deste ponto de vista, a manutenção da

auto-estima é perspectivada como algo de fundamental, para a manutenção das redes sociais do indivíduo.

Esta influência de factores de ordem social sobre o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima pode ser constatada a diferentes níveis. A um nível mais global, diferentes trabalhos têm demonstrado que diferentes formas de organização social afectam a construção das representações sobre si próprio (Bruner, 1996; Brockner & Chen, 1996; Diener & Diener, 1995; Campbell *et al.*, 1996; Hagtvet & Sharma, 1995, Heine & Lehman, 1997; Kashima, Yamaguchi, Kim, Choi, Gelfand & Yuki, 1995; Kitayama, Markus, Matsumoto & Norasakkunkit, 1997; Markus & Kitayama, 1999; Oyserman & Markus, 1993; Watkins *et al.*, 1998). Assim, Markus e Kitayama (1999), comparando resultados de estudos realizados em diferentes contextos culturais, apresentam evidências que apontam para a existência de diferenças culturais no que respeita às representações de si próprio e aos processos a estas associados. Assim, enquanto na cultura ocidental (nomeadamente na norte-americana) a concepção de pessoa pode ser caracterizada como sendo orientada, predominantemente, para o indivíduo, no sentido em que são enfatizadas as necessidades, desejos e vontades individuais, nas culturas orientais (mormente nas japonesa e indiana) é valorizada a manutenção da interdependência entre as pessoas (Hagtvet & Sharma, 1995; Markus & Kitayama, 1999; Radhakrishnan & Chan, 1997). De acordo com Markus e Kitayama (1999), a manutenção da interdependência implica que o indivíduo se perspective como componente de uma relação social, “reconhecendo que o comportamento de cada um é determinado, é contingente e, em larga medida organizado pelo que o autor pensa serem os pensamentos, sentimentos e acções dos outros na relação” (p. 342). Deste modo será de esperar que na cultura ocidental os valores veiculados pela educação, e que servem de padrões orientadores no processo de construção do autoconceito e da auto-estima, enfatizem o desenvolvimento de sentimentos positivos em relação a si próprio, a autonomia e a realização pessoal, como forma de se diferenciar dos outros e, deste

modo, alcançar a singularidade valorizada culturalmente. Pelo contrário, nas culturas orientais, devido ao facto de os valores predominantes colocarem a tónica na orientação para os outros, relegando para segundo plano a satisfação das necessidades individuais, a educação privilegiará, fundamentalmente, a procura do ajustamento às normas e expectativas partilhadas socialmente (Hagtvet & Sharma, 1995; Markus & Kitayama, 1999; Radhakrishnan & Chan, 1997).

Estes diferentes modos de perspectivar a pessoa, conduzem ao surgimento de diferenças no autoconceito, na auto-estima e nos processos relacionados com as representações de si próprio, quando se comparam indivíduos oriundos de culturas diferentes. Assim, Heine e Lehman (1997), num estudo comparativo entre estudantes universitários japoneses, canadianos de ascendência europeia ocidental e canadianos de ascendência asiática, obtêm resultados que mostram a existência de diferenças significativas, nos níveis de auto-estima, entre os estudantes japoneses e os estudantes canadianos de ascendência europeia. Estes últimos apresentavam índices de auto-estima mais elevados. Os alunos canadianos de ascendência asiática situavam-se entre os outros dois, não diferindo significativamente de nenhum deles. Para além destes resultados, Heine e Lehman (1997) verificaram a existência de diferenças no recurso a envezamentos auto-valorativos (processo que se traduz na apresentação de auto-pecepções irrealisticamente favoráveis, permitindo, deste modo, a manutenção de uma auto-estima positiva), com os universitários canadianos de ascendência europeia a apresentarem uma percentagem bastante superior de envezamentos auto-valorativos. Num outro estudo, Heine e Lehman (1995) procuraram analisar as diferenças interculturais entre estudantes universitários, japoneses e canadianos, no que concerne ao

optimismo irrealista³. Os resultados obtidos permitem evidenciar uma maior tendência, por parte dos estudantes canadianos, para o optimismo irrealista.

Campbell e colaboradores (1996) comparam, igualmente, estudantes universitários japoneses com estudantes universitários canadianos, apresentando resultados que mostram que os estudantes japoneses evidenciam níveis de auto-estima mais baixos e uma menor correlação entre algumas características estruturais do autoconceito (nomeadamente, no que se refere à estabilidade temporal, grau de definição e consistência interna do autoconceito) e a auto-estima, relativamente aos seus congéneres canadianos. Por seu turno, Kitayama e colaboradores (1997) mostram que o tipo de situações sociais que podem afectar a auto-estima, varia de acordo com o meio cultural de origem. Respondendo a um questionário com 400 situações diferentes, e tendo que assinalar aquelas que afectariam a sua auto-estima, 253 estudantes universitários, japoneses e norte-americanos, escolhem, predominantemente, as situações com que estão mais familiarizados, isto é, os estudantes norte-americanos optam pelas situações que descrevem cenários próximos da cultura ocidental enquanto os japoneses preferem as situações próximas da sua cultura de origem. Para além disso, os estudantes japoneses, nas suas opções, demonstram um maior efeito das situações de insucesso sobre a auto-estima, enquanto que nos estudantes norte-americanos sucede o inverso, isto é, a predominância é de situações de sucesso. Estes resultados levam Kitayama e colaboradores (1997), a afirmar que “existem tendências psicológicas, inter-culturalmente divergentes, que podem ser seguidas até aos processos colectivos de construção de situações sociais específicas que, por seu turno, reflectem a visão do *self* que foi elaborada nessas respectivas culturas” (p. 1263). Deste modo, poderemos considerar que as divergências, ao nível das representações sobre si próprio, patentes nos diferentes trabalhos apresentados, são fruto de elaborações culturais, as quais

³ Por optimismo irrealista entende-se a tendência para a pessoa acreditar que tem maior probabilidade, que os outros, de lhe acontecerem eventos positivos e menor probabilidade de ocorrência de acontecimentos negativos (Heine & Lehman, 1995).

radicam em concepções diversas do ser pessoa. Essas elaborações culturais são, ao longo do processo de desenvolvimento, transmitidas ao indivíduo em formação, transmissão essa que ocorre, predominantemente, no seio das interações sociais, quer directas (no contacto directo com outros membros da mesma cultura), quer diferidas através de diferentes meios de comunicação (materiais escritos, audiovisuais, etc.).

Entre as várias formas de conceptualizar a influência do meio ambiente sobre a construção do autoconceito e da auto-estima, salienta-se a corrente do interaccionismo simbólico, quadro teórico onde muitas das perspectivas actuais para o desenvolvimento do autoconceito vão basear as suas explicações (Berndt & Burgy, 1996; Feiring & Taska, 1996; Felson, 1993; Harter, 1990a, 1993a, b, 1996, 1998a, b, 1999; Hattie, 1992; Juhasz, 1992; Marsh & Hattie, 1996). De acordo com este quadro teórico, a construção do autoconceito e da auto-estima resultaria de um processo de internalização, através do qual o indivíduo em desenvolvimento se apropriaria dos valores e opiniões dos outros acerca de si próprio (Harter, 1999). Esta ênfase no papel que os outros assumem no processo de construção das representações sobre si próprio é claramente atestada no conceito de “espelho” (*looking-glass-self*) introduzido por Cooley (1998/1902) ou de “outro generalizado” da responsabilidade de Mead (1934). De acordo com Mead o “outro generalizado” constituiria uma espécie de média psicológica das atitudes dos outros em relação ao próprio, traduzindo a representação partilhada acerca do indivíduo (Harter, 1999). Para Cooley (1998/1902), o conceito de *looking-glass-self* traduz a ideia de os outros servirem como referência aos indivíduos, quais espelhos, reflectindo o que pensam sobre eles. Esta ideia de *self* comportaria “o pressuposto da existência, no outro, de pensamentos sobre a nossa aparência, o pressuposto do seu julgamento sobre essa aparência” (Cooley, 1998, p.34). Não se pense, no entanto, que a ênfase colocada nos aspectos sociais do desenvolvimento das representações sobre si próprio, implica um qualquer pressuposto determinista em que essas representações são predeterminadas

pelo ambiente envolvente do sujeito. Como refere Mead (1934, p. 179) “a reacção do indivíduo ... modifica o próprio processo social”.

Afirmando a importância que as interacções sociais assumem no desenvolvimento das representações sobre si próprio, importa igualmente referir que nem todas as interacções sociais assumem igual importância, sendo necessário distinguir as interacções com aqueles que, normalmente, são designados por “outros significativos” (Byrne, 1996b; Harter, 1998a, 1999; Juhasz, 1992; Hattie, 1992) como aquelas que maior influência exercem na construção do autoconceito e da auto-estima. Sob a designação “outros significativos” poderemos incluir os familiares mais próximos (nomeadamente as figuras parentais), os professores e os pares importantes para o indivíduo.

Shrauger e Schoeneman (1999), revendo algumas investigações realizadas até à década de 70 que procuravam comprovar as posições teóricas do interaccionismo simbólico concluem que “apesar da evidência de que as auto-percepções dos indivíduos e a sua visão das percepções dos outros sobre si serem bastante congruentes, há menor evidência de que as auto-percepções estejam relacionadas ou sejam influenciadas pelas percepções dos outros” (p.34). No entanto, algumas limitações podem ser apontadas aos estudos revistos por estes autores, nomeadamente o facto de não terem em consideração as diferentes facetas do autoconceito quando se avaliavam diversas características, a ausência de diferenciação entre os outros significativos, não esclarecendo se as percepções de alguns deles estariam mais relacionadas com as auto-percepções (Marsh & Craven, 1991) e se isso aconteceria em todas as dimensões do autoconceito ou apenas para algumas.

Trabalhos mais recentes evidenciam, no entanto, a existência de relações entre hetero-avaliações de outros significativos e as auto-percepções individuais (Halle, Kurtz-Costes & Mahoney, 1997; Pierrehumbert, Plancherel & Jankech-Caretta, 1987; Eccles, 1993; Marsh & Craven, 1991). Assim, Marsh, Parker e Smith (1983) num estudo com 960 alunos australianos do 5º e 6º ano de escolaridade encontraram uma concordância (que

variou entre .16 e .74), para as diferentes dimensões do autoconceito, entre as respostas dos alunos e as respostas dos professores. As concordâncias foram mais fracas relativamente à dimensão Relação com os Pais, apresentando os valores mais elevados no que se refere às dimensões relacionadas com o autoconceito académico. Saliente-se ainda que, no que se refere ao autoconceito académico, a relação é mais forte para os alunos oriundos de estratos sócio-culturais mais elevados.

Referenciando outros estudos, acrescentamos que Pierrehumbert e colaboradores (1987), numa investigação com crianças e pré-adolescentes suíços, encontraram correlações significativas entre questionários preenchidos pelo próprio e por professores (.15 para a percepção do comportamento e .42 para a percepção da competência escolar). Por sua vez, Marsh e Craven (1991), numa investigação com 188 alunos do 3º ao 6º ano de escolaridade e respectivos pais e professores, verificaram a inexistência de diferenças significativas entre as médias das diferentes dimensões do autoconceito para os vários avaliadores (criança, pai, mãe e professores). A análise de correlação entre as auto-avaliações das crianças e as hetero-avaliações dos outros significativos apresentaram valores que variavam entre .27 e .62 para a relação com as avaliações dos professores, entre .26 e .56 para a relação com as avaliações das mães, e entre .13 e .62 para a relação com as avaliações dos pais. De entre todos os valores de correlação, os mais elevados surgem para a dimensão Aparência Física e para as dimensões relacionadas com o autoconceito académico. Halle e colaboradores (1997), num estudo longitudinal com alunos do 3º e 4º anos, encontram relações moderadas entre as crenças parentais acerca do desempenho académico dos filhos e os autoconceitos e o rendimento académico destes.

Também Cole, Maxwell e Martin (1997), compararam as auto-percepções de alunos do 3º e 6º anos de escolaridade com as hetero-percepções de pais, professores e pares. Relativamente aos estudos anteriores, este estudo diferiu no facto de analisar, através de análises multivariadas, a contribuição dos diferentes domínios das hetero-

percepções para as auto-percepções em vez de se restringir simplesmente à comparação das correlações nas dimensões equivalentes. O argumento subjacente é que as apreciações e *feedback* que os outros fornecem não afecta apenas um único domínio. A título de exemplo, Cole, Maxwell e Martin (1997, p. 56) referem que quando um professor de Educação Física se dirige a um aluno e lhe diz: “Podias ser um melhor jogador se cooperasses mais com os teus colegas de equipa” esta apreciação pode produzir impacto tanto na percepção de competência atlética, como nos sentimentos de competência social. Os resultados obtidos permitem constatar a existência de uma relação ente as hetero-percepções dos outros significativos e as auto-percepções das crianças e, para além disso, que essa relação é substancialmente mais forte se se considerar a influência dos vários domínios das hetero-percepções nas auto-percepções do que se se tiver em consideração apenas as dimensões do autoconceito equivalentes (valor modal de correlação canónica de .49 no primeiro caso e entre .25 e .29 no segundo). Por outro lado, as relações são ainda mais fortes se se tiverem em conta vários pontos de vista (pais, professores e pares) em vez de um único.

Este conjunto de resultados, apesar de não permitirem estabelecer uma relação de causalidade entre as percepções de outros significativos e as auto-percepções individuais, uma vez que se baseiam em estudos correlacionais, permitem, no entanto, evidenciar a existência de relações entre a forma como as crianças e adolescentes são percebidos por aqueles que lhes são próximos e as representações que eles próprios constróem sobre si. Para além dessa relação comprovada, poderemos igualmente especular que o *feedback* e as expectativas comunicadas, baseadas nessas percepções, influenciem a forma como crianças e adolescentes constróem o seu autoconceito. Por outro lado, poder-se-á contra-argumentar que o próprio desempenho de crianças e adolescentes (no que às áreas de competência diz respeito) influencia tanto o autoconceito dos próprios como as representações que os outros significativos constróem. No entanto, e podendo servir de suporte parcial à ideia de que os outros

servem de “espelho” no processo de construção do autoconceito, realce-se que, por exemplo, no trabalho de Marsh e Craven (1991) a área do autoconceito em que a correlação é mais forte é, precisamente, a dimensão Aparência Física, cuja construção não será fundamentada numa percepção de desempenho e na qual as apreciações dos outros desempenharão, provavelmente, um papel fulcral.

Para além da contribuição que as apreciações dos outros fornecem directamente para a elaboração do autoconceito, o ambiente social actua, igualmente, sobre os padrões de avaliação utilizados pelo sujeito para a apreciação do seu nível de realização, o que necessariamente se reflecte em mais uma influência do meio sobre a construção das auto-representações individuais. Como refere Felson (1993), embora para algumas dimensões do autoconceito existam indicadores objectivos de desempenho, mesmo para esses existe variabilidade nas concepções individuais sobre o que constitui um bom desempenho. Isto é, perante a mesma nota objectiva obtida num teste, um aluno pode considerá-la como sendo uma boa nota enquanto outro a pode encarar como sendo uma nota fraca.

Felson (1993), apresenta alguns resultados que permitem sustentar a tese da transmissão dos padrões de avaliação. Assim, num estudo com crianças a frequentarem entre o 4º e o 8º ano de escolaridade, obtém resultados que mostram que pais que obtiveram sucesso durante a sua escolaridade avaliam os resultados escolares dos filhos mais severamente que aqueles que obtiveram menos sucesso. Para além disso, as hetero-avaliações dos pais relacionaram-se positivamente com as auto-avaliações dos filhos. Deste modo, poder-se-á colocar a hipótese de os padrões avaliativos parentais (para os quais parecem contribuir os próprios desempenhos durante o processo de desenvolvimento) serem também transmitidos no decurso das interacções, para além das próprias apreciações sobre esse desempenho ou características do indivíduo.

O processo de transmissão dos padrões avaliativos pode considerar-se como sendo um processo gradual, no qual a criança começa por se dar conta dos padrões

utilizados como forma de antecipar respostas parentais positivas e evitar reacções negativas, para progressivamente se apropriar desses mesmos padrões e conseguir auto-avaliar-se independentemente das avaliações dos adultos (Harter, 1999). Este modelo de explicação da internalização dos padrões de avaliação é consistente com outros modelos que procuram explicar os processos de internalização de competências cognitivas, os quais descrevem esse processo como uma transferência de responsabilidade pela regulação da acção, em que gradualmente se processa a passagem de uma regulação externa para a auto-regulação, com uma fase intermédia em que progressivamente o aprendiz se vai apropriando do controlo da acção e em que o tutor (adulto, par mais competente, etc.) lhe dá cada vez mais liberdade de acção, num processo designado por Bruner (1983) de suporte (*scaffolding*) (Brown & Ferrara, 1985; Bruner, 1983; Díaz, Neal & Amaya-Williams, 1990; Gallimore & Tharpe, 1990; Winnykamen, 1990).

Para além do impacto que os outros significativos têm sobre o autoconceito, por intermédio das apreciações que são comunicadas no decurso das interacções sociais, exercem igualmente influência sobre a construção da auto-estima. A influência que os outros exercem sobre a auto-estima parece estar relacionada com o maior ou menor suporte social de que o sujeito dispõe (Felson, 1993; Harter, 1990a, 1993a, b, 1996, 1999; Ryan, Stiller & Lynch, 1994), podendo esse suporte ser fornecido quer pela família quer pelo grupo de pares. Este tópico será desenvolvido mais adiante num capítulo dedicado às dinâmicas relacionais e sua influência na auto-estima e no autoconceito.

A comparação social

A influência de factores de ordem social sobre a construção do autoconceito manifestam-se ainda através dos processos de comparação social, uma vez que as auto-avaliações são elaboradas tendo em consideração um determinado grupo de referência,

o qual fornece as bases comparativas para a avaliação de desempenho, da qual resulta a auto-percepção individual. No contexto escolar, os colegas de turma e/ou escola podem constituir o grupo de referência com o qual, o aluno, estabelece comparações que se vão reflectir no seu autoconceito académico. Rogers, Smith e Coleman (1978) ilustram este aspecto em alunos da escola primária. Para tal, aplicaram a escala de autoconceito de Piers-Harris a 159 alunos colocados em 17 classes especiais, de 7 escolas diferentes. Para ilustrar o efeito do processo de comparação social ordenaram os alunos, de acordo com os resultados obtidos em testes de rendimento em matemática e em leitura, em função do seu posicionamento na totalidade da amostra e em função da sua posição dentro da turma de origem. Posteriormente, e a partir destas ordenações, os alunos foram divididos por três grupos em função do rendimento académico: baixo, médio e elevado. A análise de resultados mostra que, quando os grupos de alto, médio e baixo rendimento têm por base as ordenações dentro da turma, apresentam diferenças significativas para o total da escala de autoconceito e em praticamente todas as suas dimensões (a única excepção situa-se na dimensão Aparência Física, quando o agrupamento se baseia no rendimento em matemática). Para a globalidade da amostra, a situação é ligeiramente diferente consoante a comparação tem por base o rendimento em leitura ou em matemática. Assim, tendo por base o rendimento em leitura, não se verificam diferenças entre os grupos, à excepção da área comportamento em que o grupo de baixo rendimento se diferencia dos outros dois. No que se refere à matemática, verificam-se diferenças no total do autoconceito e em três áreas, no entanto essas diferenças são menores que as observadas em relação à turma de pertença. Estes resultados levam os autores a concluir que o processo de comparação social é uma das formas através das quais o rendimento académico afecta o autoconceito: “a criança compara o seu nível de desempenho aos níveis de desempenho de outros na turma, e na extensão em que os resultados de tal comparação lhe são favoráveis o seu autoconceito

é valorizado, mas se a comparação lhe é desfavorável, o seu autoconceito pode diminuir” (Rogers *et al.*, 1978, p. 56).

Este processo de comparação social leva a que o autoconceito de diferentes indivíduos possa diferir em função dos contextos de realização em que estes estão inseridos, levando a que pessoas igualmente capazes possam apresentar autoconceitos mais elevados ou mais baixos, consoante o grupo de referência que serve de base à comparação. Isto sucede porque a pertença grupal influencia os valores e padrões de referência do desempenho, utilizados pelas pessoas nas suas auto-avaliações.

Deste processo de comparação social pode resultar o fenómeno que Marsh (Marsh, 1984b, 1984c, 1987, Marsh & Parker, 1984) designa por efeito *big-fish-little-pond* (BFLP), ou seja, alunos com as mesmas capacidades, têm autoconceitos académicos mais baixos quando frequentam escolas de alto rendimento. Para demonstrar este efeito Marsh (Marsh, 1984c, Marsh & Parker, 1984) utilizou uma amostra de 305 alunos do 6º ano, de 5 escolas diferentes aos quais foi aplicado o Questionário de Auto-Descrição (SDQ, Marsh, Relich & Smith, 1983). A selecção das escolas foi efectuada de modo a diferenciá-las do ponto de vista do estatuto sócio-económico. Os resultados obtidos através de *path analysis*, mostram que existem efeitos negativos do nível de rendimento e do estatuto sócio-económico da escola no autoconceito académico. Assim, alunos de idêntica capacidade académica apresentam autoconceitos académicos mais baixos quando estão colocados em escolas em que o rendimento médio ou o nível sócio-económico é mais elevado, do que quando frequentam escolas em que o nível médio de competência académica ou o nível sócio-económico são mais baixos.

Bachman e O'Malley (1986) utilizando os dados de um estudo longitudinal, de âmbito nacional, realizado nos Estados Unidos, com uma amostra de 1487 alunos do 10º ano, obtiveram resultados que corroboram os obtidos por Marsh (Marsh, 1984c; Marsh & Parker, 1984), se bem que a magnitude dos efeitos da escola sobre o autoconceito académico fosse inferior.

Marsh (1987) efectua uma reanálise aos dados do estudo utilizado por Bachman e O'Malley (1986), mas utilizando a totalidade da amostra e não apenas os alunos brancos em escolas de alunos brancos como Bachman e O'Malley (1986). Os resultados obtidos através de *path analysis* apoiam, igualmente, a existência do efeito *big-fish-little-pond*. Para além disso, ajudam a compreender a razão de, no estudo de Bachman e O'Malley (1986), o efeito da escola ser menor. De facto, a magnitude do coeficiente de regressão é superior quando se considera a totalidade da amostra do que quando se consideram, na análise, apenas os alunos brancos ou apenas os alunos negros. Neste último caso os coeficientes nem sequer são significativos. Este facto leva o autor a afirmar que o aumento da variabilidade no nível de rendimento da escola, ao seleccionarem-se escolas mais diferenciadas, leva a uma maior magnitude do efeito *big-fish-little-pond*, comparativamente ao que se obtém se as escolas forem mais próximas do ponto de vista do rendimento médio dos seus alunos. Igualmente o facto de se usarem resultados estandardizados ou não estandardizados leva a que o efeito sofra alterações.

Num outro estudo Marsh (1991), alarga a análise dos efeitos da comparação social sobre outras variáveis como sejam as aspirações educativas e ocupacionais. Para o efeito utilizou os dados de um estudo longitudinal no qual participaram 14825 alunos de 1015 escolas secundárias, em relação aos quais foram recolhidos dados em três momentos distintos: no início do ensino secundário, no final e dois anos após o final (isto relativamente àqueles que tiveram um percurso escolar normal). O estudo recolheu dados de inúmeras variáveis, incluindo dados relativos à auto-estima (avaliada por intermédio de 4 itens idênticos aos da escala de Rosenberg), autoconceito académico (11 itens dicotómicos: 4 para inglês, 4 para matemática e 3 gerais), rendimento académico (através de testes normalizados a matemática, ciência, escrita, vocabulário e leitura), aspirações educativas (avaliadas a partir das respostas a 3 itens compreendendo o grau de desapontamento se não concluíssem o ensino universitário, nível de escolaridade esperado e o grau de escolaridade mínimo com que ficariam satisfeitos), aspirações

ocupacionais (operacionalizada como a ocupação esperada aos trinta anos e codificada através do mesmo sistema utilizado para classificar o nível sócio-cultural), etc. Os resultados obtidos através de *path analysis* permitiram confirmar o efeito negativo do rendimento médio da escola sobre a maior parte das variáveis, em todos os momentos avaliativos. O rendimento médio da escola afecta predominantemente o autoconceito académico e as aspirações educacionais, afectando também (apesar de em menor grau) a selecção do curso a seguir, as aspirações ocupacionais, o autoconceito global e a entrada na universidade. Para além disso, os resultados demonstram que a maior parte dos efeitos negativos do rendimento académico sobre a maior parte das restantes variáveis são mediados pelo autoconceito académico e pelas aspirações educativas. Estes resultados levam Marsh (1991) a afirmar que: “em média, estudantes igualmente capazes frequentando escolas de elevado rendimento têm maiores probabilidades de escolher cursos menos exigentes e possuírem autoconceitos académicos mais baixos, GPA mais baixas, menores aspirações educativas e menores aspirações ocupacionais, tanto no início como no final do ensino secundário” (Marsh, 1991, p.470)

O efeito da comparação social sobre o autoconceito académico foi igualmente estudado utilizando amostras de alunos sobredotados. Assim, Marsh, Chessor, Craven e Roche (1995) num trabalho realizado com 29 alunos considerados especialmente dotados e colocados numa classe especial, verificaram, ao longo de um ano lectivo, uma diminuição do autoconceito académico destes alunos, quando comparado com o autoconceito académico de um grupo de alunos, que não diferiam significativamente em termos de rendimento académico, mas que se encontravam colocados em classes regulares. Por outro lado, não se verificaram diferenças significativas nas áreas não académicas do autoconceito, o que realça a importância do fenómeno de comparação social. Num segundo estudo, outros 24 alunos, seleccionados como sendo sobredotados e colocados numa classe especial foram comparados com outros 24 alunos identificados como sendo igualmente sobredotados, mas encontrando-se a frequentar classes

regulares. Comparando as avaliações realizadas no início do ano e algumas semanas após o início do segundo semestre verificou-se, tal como no primeiro estudo que os alunos colocados na classe especial apresentavam uma diminuição do autoconceito académico, quando comparados com o outro grupo de alunos, não se verificando diferenças nas dimensões não académicas do autoconceito.

Zeidner e Schleyer (1998) estudaram, igualmente, o efeito *big-fish-little-pond* numa amostra de 1020 alunos sobredotados, israelitas, a frequentarem do 4º ao 6º ano de escolaridade. Destes alunos, 661 frequentavam classes regulares, enquanto 321 frequentavam classes especiais para alunos sobredotados. Para avaliação do autoconceito foi utilizada a escala de autoconceito multidimensional de Bracken. A análise dos dados, com recurso à análise de variância, demonstrou a existência de diferenças significativas no autoconceito académico entre os alunos que frequentavam as classes regulares e aqueles que frequentavam as classes especiais, com estes últimos a apresentarem um autoconceito académico mais baixo. Esta análise permitiu igualmente constatar a inexistência de diferenças significativas, entre os dois grupos de alunos, no que concerne ao autoconceito não académico. Uma análise de regressão na qual se controlaram os efeitos do sexo, ano de escolaridade e estatuto sócio-económico mostra que o tipo de classe (regular ou especial) produz um efeito significativo no autoconceito académico, contribuindo para a explicação de 24% da variância encontrada.

É igualmente possível encontrar o efeito *big-fish-little-pond* noutros contextos de realização, como, por exemplo o contexto desportivo. Um exemplo disto é o trabalho realizado por Marsh, Hey, Roche e Perry (1997), no qual comparam o autoconceito físico de vários desportistas, incluídos em diferentes grupos. Para o efeito aplicaram o Questionário de Auto-Descrição Física a 1514 atletas pertencentes a 4 grupos: atletas do Instituto Australiano de Desporto (atletas de elite), alunos de uma das escolas de desporto mais prestigiadas da Austrália da qual faziam parte dois grupos – atletas de elite e não atletas – e alunos de uma escola, na qual não era particularmente enfatizado o

desporto. A comparação do autoconceito físico dos diferentes grupos mostra que o autoconceito físico dos dois grupos de atletas de elite é superior ao dos dois outros grupos, no entanto, entre estes dois os alunos da escola onde o desporto não é enfatizado apresentam valores mais elevados do que aqueles que frequentam a escola de desporto, oferecendo deste modo suporte para o efeito *big-fish-little-pond*. No entanto, como referem os autores, há que ter alguma cautela na generalização destes resultados, uma vez que não foram recolhidos dados sobre o rendimento desportivo, pelo que (apesar de pouco provável) as diferenças verificadas poderão corresponder a diferenças efectivas em termos de desempenho.

Hay, Ashman e Kraayenoord (1997), utilizando uma metodologia substancialmente diferente, oferecem também suporte para os efeitos da comparação social. No estudo participaram 479 alunos australianos a frequentarem a escola primária e aos quais foram aplicados o Questionário de Auto-Descrição (SDQ I) e a Escala de Percepção de Competência de Boersma e Chapman (1992), para avaliação do autoconceito, e testes de leitura, ortografia e matemática, para avaliação do rendimento académico. Foi, também, pedido aos professores que classificassem os alunos relativamente a estas três áreas. Nas análises realizadas a medida de rendimento utilizada foi a diferença em relação à média da turma, em vez da utilização simples das classificações dos professores ou dos resultados dos testes. As análises de regressão efectuadas demonstram, claramente, que os sujeitos que se situam acima da média apresentam valores de autoconceito académico mais elevados, enquanto que aqueles que, em termos de rendimento, se situam abaixo da média apresentam autoconceitos académicos mais baixos. Estes resultados são independentes da medida de rendimento que se utiliza, quer sejam as notas dos professores, quer se trate dos resultados nos testes, a posição do aluno na turma exerce uma influência importante no seu autoconceito académico.

Apesar de os resultados dos diferentes trabalhos apoiarem a existência de fenómenos de comparação social na formação do autoconceito académico e em particular do efeito *big-fish-little-pond*, a magnitude dos efeitos devidos à variável escolhida para representar esse fenómeno (rendimento médio da escola, nível sócio-económico da escola, ou nível médio da turma) variam de trabalho para trabalho. Para além dos efeitos relacionados com a escolha da amostra é igualmente possível que existam aspectos relacionados com o desenvolvimento que condicionem os processos de comparação social, uma vez que a sua magnitude é superior quando se utilizam amostras mais jovens. Como refere Marsh (1984b), os alunos mais velhos têm, provavelmente, uma perspectiva mais alargada, a partir da qual avaliam a sua competência académica, estando menos dependentes das comparações com os seus colegas de turma. Este aspecto é igualmente salientado por Bachman e O'Malley (1986) ao afirmarem que os alunos comparam as suas capacidades académicas não apenas com os seus colegas de turma, mas também com os amigos, irmãos, conhecidos de outras escolas, assim como com os pais e outros adultos.

Guay, Boivin e Hodges (1999), reforçam esta ideia ao referirem que, mais que os colegas de turma, são os amigos mais próximos que podem afectar o autoconceito académico dos alunos. Para demonstrarem esta tese realizaram um trabalho com 1002 alunos canadianos da escola primária (dos 2º, 3º e 4º anos), aos quais aplicaram o Perfil de Auto-Percepção (Harter, 1985). Depois de seleccionarem apenas os alunos que valorizavam as competências académicas, realizaram análises de regressão separando os efeitos do rendimento dos amigos recíprocos dos colegas que não o eram. Os resultados colocaram em evidência o facto de a relação entre rendimento escolar e a percepção de competência académica ser moderada pelo rendimento académico dos amigos recíprocos, o que não sucede com os amigos não recíprocos.

Os processos de comparação social podem originar efeitos do tipo *big-fish-little-pond*, os quais podem levar a que estudantes colocados em escolas mais selectivas

apresentem autoconceitos mais baixos do que colegas, com igual capacidade, mas que frequentam escolas em que o rendimento médio é inferior. No entanto, este não é, necessariamente, o único resultado possível. Como refere Marsh (1987), para além do efeito *big-fish-little-pond*, o facto de se ser um aluno médio num grupo de elevado rendimento pode traduzir-se, também, num autoconceito elevado devido ao sentimento de pertença a um grupo de rendimento acima da média, ou num autoconceito médio devido ao facto de não ser afectado pelo contexto imediato ou porque o efeito *big-fish-little-pond* e o sentimento de pertença a um grupo de elevado rendimento se anulam mutuamente.

A tradução dos processos de comparação social em autoconceitos elevados poderá ocorrer por intermédio de um fenómeno designado por “glória reflectida” ou efeito de assimilação (Marsh, 1987; Marsh, Kong & Hau, 2000; McFarland & Buehler, 1995). O efeito de glória reflectida ou de assimilação pode ser descrito como aquilo que acontece quando as pessoas retiram satisfação pelo facto de estarem associadas a alguém que obtém sucesso ou estarem agregadas a grupos valorizados socialmente (Cialdini, Borden, Thorne, Walker, Freeman & Sloan, 1999; Marsh *et al.*, 2000; McFarland & Buehler, 1995).

McFarland e Buehler (1995) num conjunto de estudos experimentais, com alunos universitários, mostram que o efeito *big-fish-little-pond* é mediado pela valorização atribuída ao grupo de pertença, de modo que os indivíduos que valorizam e se encontram fortemente ligados com o seu grupo de pertença são menos afectados pelo efeito *big-fish-little-pond*, do que aqueles cuja valorização ou identificação ao grupo é menor. Os resultados obtidos por McFarland e Buehler permitem sustentar a tese de que os indivíduos se centram no desempenho individual, quando este se reflecte mais positivamente no autoconceito do que o desempenho do grupo de pertença e, por outro lado, quando o desempenho do grupo é superior, centrarem-se neste, por forma a retirarem daí dividendos que lhes permitam manter um autoconceito positivo. Estes

resultados levam McFarland e Buehler a afirmar que “embora todos se sintam bem sendo um grande peixe num pequeno lago, nem todos se sentem mal sendo um pequeno peixe num grande lago” (McFarland & Buehler, 1995, p.1068).

Marsh, Kong e Hau (2000), tentam relacionar o efeito *big-fish-little-pond* com o efeito de assimilação, isto é, com o efeito positivo, produzido nos alunos, pelo facto de pertencerem a uma escola de estatuto superior. Para tal, realizaram um estudo longitudinal com 7977 alunos de 44 escolas diferentes de Hong Kong, desde o final do 6º ano até ao 9º ano. Aos alunos foram aplicados, em cada ano, testes de rendimento a várias disciplinas, o Questionário de Auto-Descrição II (SDQ II) para avaliação do autoconceito e uma escala com 4 itens para avaliar a percepção do estatuto da escola. Os resultados evidenciam um efeito negativo da escola idêntico ao obtido em estudos anteriores (Marsh, 1987; 1991). Por outro lado, verifica-se que o rendimento individual dos alunos produz um efeito negativo na percepção do estatuto da escola, o qual é mais negativo quando o rendimento médio da escola é baixo. Como referem Marsh e colaboradores (2000), os alunos com baixo desempenho académico que percepcionem a sua escola como possuindo um elevado estatuto podem, assim, reduzir a sua dissonância, ou seja, podem sempre dizer: “Eu não estou tão bem na escola, mas, pelo menos, estou numa boa escola” (Marsh *et al.*, 2000, p.344). Por outro lado, os alunos que possuem um desempenho elevado em escolas de baixo rendimento terão pouca ou nenhuma “glória reflectida” uma vez que o sentimento será o de ser o “melhor dos piores”. A análise de resultados mostra ainda que, quando se adiciona a percepção do estatuto da escola e o rendimento médio da escola ao modelo que relaciona rendimento individual e autoconceito, o estatuto da escola tem um efeito positivo no autoconceito académico, enquanto que o efeito negativo do rendimento médio da escola aumenta substancialmente, relativamente à situação em que o estatuto da escola não é considerado. Estes resultados levam os autores a concluir que o efeito *big-fish-little-pond* resulta do contrabalanceamento de dois processos: os efeitos negativos do rendimento

médio da escola e os efeitos positivos da “glória reflectida”. Esta ideia é, de certo modo, reforçada por outros trabalhos (Kemp & Watkins, 1996; Wong & Watkins, 2001), igualmente realizados em Hong Kong. Estes demonstram que o efeito *big-fish-little-pond* se verifica na comparação entre turmas dentro da mesma escola (organizadas de acordo com o nível de competência dos alunos), mas não se verifica quando se comparam escolas diferentes.

O quadro de referência interno/externo

Para além das comparações com os pares que lhe estão próximos, os indivíduos procedem igualmente a comparações com o seu próprio desempenho noutras áreas de realização, contribuindo estas igualmente para o desenvolvimento do autoconceito nas respectivas dimensões. Este aspecto da formação do autoconceito pode ser ilustrado através do modelo do quadro de referência interno/externo.

Marsh (1986b) propõe o modelo do quadro de referência interno/externo como forma de explicar o dado, aparentemente paradoxal, da inexistência de correlação (ou de correlação muito fraca), encontrado nos trabalhos de elaboração das várias versões do SDQ, entre o autoconceito verbal e o autoconceito matemático. De acordo com este modelo, o autoconceito matemático e verbal resultariam da relação entre processos de comparação externa (os processos de comparação social, referidos anteriormente) e processos de comparação interna. Deste modo, os estudantes comparariam as suas competências verbais e matemáticas com as dos seus colegas, sendo esta uma das bases de construção do autoconceito nestas duas dimensões. Para além desta comparação externa, o indivíduo procederia a uma outra comparação, interna neste caso, entre as percepções de competência verbal e matemática. O autoconceito em cada uma destas dimensões resultaria, assim, deste duplo processo comparativo: por um lado

a comparação em cada uma das competências relativamente a um grupo de referência e, por outro, para o mesmo indivíduo entre as percepções de competência em cada uma das dimensões. Deste modo, um aluno que se situasse abaixo da média relativamente aos seus colegas de turma (comparação externa), no rendimento escolar a matemática e na língua materna, mas cujo desempenho a matemática fosse superior ao desempenho a língua materna (comparação interna), poderia apresentar um autoconceito matemático médio, ou acima da média, dependendo da importância relativa de cada processo de comparação (Marsh, 1986b, 1993).

De acordo com o modelo de referência interno/externo será de esperar que os processos de comparação externa se reflectam em valores de correlação positivos entre o autoconceito verbal e matemático (uma vez que usualmente os valores de correlação entre o rendimento matemático e verbal são bastante elevados). Por seu turno, os processos de comparação internos conduziram a valores de correlação negativos entre os autoconceitos verbal e matemático, visto que a diferença nos níveis de competência nas duas dimensões levaria a que o autoconceito numa dimensão fosse superior ao da outra. De acordo com Marsh (1986b, 1993; Marsh & Craven, 1997) a conjugação destes dois processos conduziria a uma anulação dos efeitos de ambos os processos de comparação, resultando em valores de correlação praticamente nulos entre os autoconceitos das duas dimensões consideradas. Para além destes efeitos, o modelo prediz ainda que o rendimento numa dimensão influencia fortemente o autoconceito na dimensão correspondente mas influencia negativamente o autoconceito da outra, como consequência do processo de comparação interna (Marsh, 1986b, 1993; Marsh & Craven, 1997).

Para comprovar o modelo do quadro de referência interno/externo, Marsh (1986b), recorreu às amostras dos diferentes estudos de validação das várias versões do SDQ, realizando *path analysis* sobre as diversas amostras, as quais

incluíam alunos desde o 2º ano de escolaridade até jovens adultos. Os resultados obtidos permitiram, genericamente, validar o modelo proposto: as correlações entre o rendimento verbal e matemático variaram entre .42 e .94; os coeficientes de regressão para a relação entre o rendimento verbal e o autoconceito matemático oscilaram entre -.12 e -.71; para a relação entre o rendimento a matemática e o autoconceito verbal os coeficientes situaram-se entre -.66 e -.03; por seu turno o autoconceito matemático apresentou valores de correlação com o autoconceito verbal que variaram entre -.09 e .19 (sendo significativo apenas em três estudos e, em dois deles, para níveis de significância de .05).

Como forma de reforçar as bases empíricas de sustentação do modelo Marsh (1986b), procedeu à sua análise utilizando respostas de outros significativos (professores e pares) a questionários de autoconceito. A ideia subjacente foi a de que neste caso as percepções de competência efectuadas seriam baseadas apenas em comparações externas, o que produziria um padrão de relações substancialmente diferente. Assim, seria de esperar uma forte influência do rendimento numa dimensão sobre o autoconceito da outra e uma correlação positiva entre os autoconceitos das duas dimensões. Tendo por base as respostas de professores e pares em escalas de autoconceito, Marsh (1986b) obteve resultados que permitiram confirmar o padrão de relações esperado, isto é, valores de correlação entre o autoconceito verbal e matemático a variarem entre .47 e .58, os coeficientes de regressão para a relação entre o rendimento verbal e o autoconceito matemático a situarem-se entre -.16 e .28 e entre .08 e .24 para a relação entre o rendimento matemático sobre o autoconceito verbal. Estes resultados levam Marsh (1986b) a afirmar que os processos que estão na base da formação do autoconceito académico são diferentes dos que levam à construção das hetero-representações de competência académica: enquanto o primeiro resulta da ponderação entre processos de comparação externa

e interna, os segundos baseiam-se quase exclusivamente em processos de comparação externa.

Estudos posteriores permitiram replicar estes resultados (Byrne & Shavelson, 1987; Marsh, 1990c; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh, Kong & Hau, 2001; Möller & Köller, 2001; Tay, Licht & Tate, 1995). No entanto, num estudo com alunos noruegueses do 6º ano de escolaridade, Skaalvik e Rankin (1990), obtêm resultados que colocam em causa algumas das predições do modelo do quadro de referência interno/externo. Assim, os resultados obtidos revelam uma correlação relativamente forte entre o autoconceito verbal e matemático (.67) e a inexistência de uma influência negativa do rendimento matemático no autoconceito verbal. No entanto, o estudo de Skaalvik e Rankin introduz algumas diferenças substanciais na forma de avaliação do autoconceito, relativamente aos restantes estudos. Afirmando avaliarem a componente cognitiva do autoconceito, utilizaram um conjunto de tarefas matemáticas e verbais perante as quais os alunos teriam de responder, numa escala dicotómica, se se achavam capazes de resolver a tarefa proposta. Este modo de avaliação, que difere substancialmente das formas habituais de avaliar o autoconceito, pode, para além disso, ser considerada como mais próxima da avaliação da auto-eficácia⁴ do que do autoconceito. A este propósito, Marsh, Walker e Debus (1991), realizaram um estudo no qual utilizaram, simultaneamente, medidas de autoconceito (avaliado através do SDQ I) e de auto-eficácia (utilizando uma tarefa idêntica à utilizada por Skaalvik e Rankin, 1990). Os resultados obtidos permitem sustentar o modelo do quadro de referência interno/externo para as medidas de autoconceito mas não para as medidas de auto-eficácia. Assim, a auto-eficácia a matemática encontrava-se substancialmente mais correlacionada com a auto-eficácia verbal (.59) do que os valores correspondentes para as medidas de autoconceito

⁴ A auto-eficácia pode ser considerada como a avaliação de capacidade para a resolução de uma determinada tarefa tendo por base critérios de domínio, por exemplo, ser capaz de executar a tarefa (Bong & Clark, 1999; Vrugt, 1994; Zimmerman, 1995).

(.19). Para além disso, no que se refere às medidas de auto-eficácia não se verificaram efeitos negativos do rendimento numa dimensão sobre a percepção de auto-eficácia na outra.

Skaalvik e Rankin (1995), conduzindo um estudo idêntico (utilizando medidas de auto-eficácia e de autoconceito) numa amostra de alunos noruegueses do 6º ano de escolaridade, replicam, genericamente, os resultados de Marsh e colaboradores (1991). No entanto, para além das medidas de autoconceito e de auto-eficácia, Skaalvik e Rankin (1995), utilizaram igualmente medidas que permitiram avaliar o nível de comparação interna e externa. Os resultados obtidos permitiram concluir que os autoconceitos verbal e matemático não são directamente influenciados pelo rendimento académico nas respectivas dimensões, sendo antes afectados pelas comparações internas e externas que se estabelecem a partir destes.

Bong (1998), num estudo em que utiliza igualmente medidas de autoconceito e auto-eficácia, replica os resultados de estudos anteriores relativamente à auto-eficácia, no entanto, e no que ao autoconceito se refere, os resultados obtidos não suportam claramente o modelo de referência interno/externo. Apesar dos restantes requisitos serem cumpridos, no que concerne à relação entre autoconceito verbal e autoconceito matemático, Bong (1998) obtém uma correlação substancial e positiva, contrariando deste modo um dos pressupostos do modelo, isto é, a ausência de relação entre os autoconceitos nas duas dimensões. No entanto, uma diferença relativamente a estudos anteriores poderá ajudar a explicar os resultados obtidos. Nesta investigação Bong (1998) considerou os autoconceitos verbal e matemático como resultando de autoconceitos mais específicos (os que foram efectivamente avaliados: inglês, espanhol e história para o autoconceito verbal e álgebra, geometria e química para o autoconceito matemático), o que noutros estudos, conduziu a valores de correlação mais elevados entre o autoconceito verbal e o autoconceito matemático (Koumi, 2000; Marsh, 1990b; Yeung, Chui & Lau, 1999; Yeung, Chui, Lau,

McInerney & Russell-Bowie, 2000). Por seu turno, quando a avaliação dos autoconceitos verbal e matemático é realizada a um nível mais global parece conduzir a valores de correlação inferiores ou à inexistência de relação (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1986b; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, Walker & Debus, 1991). Deste modo, Bong (1998) refere que o que provavelmente acontece é que quando um aluno compara o seu grau de competência verbal e matemática a um nível mais global, acentua a superioridade de um domínio sobre o outro, enquanto que quando compara essa mesma competência em diferentes domínios multiplicam-se os quadros de referência e como consequência os efeitos da comparação interna, propostos pelo modelo do quadro de referência interno/externo, atenuam-se.

Para além disso, outras explicações são igualmente possíveis, nomeadamente o facto de nem todos os indivíduos serem igualmente susceptíveis aos efeitos da comparação interna. Por exemplo, Skaalvik e Rankin (1990, 1992) referem que as comparações internas não têm que conduzir, necessariamente, a correlações negativas entre os autoconceitos matemático e verbal para todos os alunos, podendo depender do facto de os alunos percepcionarem o rendimento académico nas duas dimensões como idêntico ou substancialmente diferente. Tentando demonstrar esta tese Skaalvik e Rankin (1992), elaboraram um estudo com 446 alunos noruegueses no 6º ano de escolaridade, comparando aqueles que consideravam que tinham um desempenho idêntico em termos de competências verbais e matemáticas com aqueles que consideravam o seu desempenho diferente nestas duas dimensões. Os resultados obtidos permitem confirmar a tese inicial, isto é, para os alunos que consideram o seu desempenho ao nível das competências verbais e matemáticas como sendo diferentes, o rendimento numa dimensão afecta negativamente o autoconceito da outra e não existe relação entre o autoconceito verbal e o autoconceito matemático. Por seu turno, para aqueles que consideram o seu desempenho como idêntico, não existem efeitos negativos significativos de uma dimensão no autoconceito da outra (apesar do coeficiente de

regressão de $-.18$ do rendimento verbal sobre o autoconceito matemático, mas que não é significativo) estando o autoconceito verbal fortemente correlacionado com o autoconceito matemático (.84). Estes resultados permitem confirmar a ideia de que o modelo do quadro de referência interno/externo pode predizer “resultados diferentes para alunos diferentes”, ou seja, “confirmam as expectativas originais de Marsh (1986b) para os alunos que realmente pensam que têm desempenhos diferentes nas áreas verbal e matemática, mas não para os outros alunos” (Skaalvik & Rankin, 1992, p. 272).

Efeitos da idade sobre o autoconceito e a auto-estima

Como já vimos, o desenvolvimento do autoconceito está dependente, entre outros factores, do desenvolvimento cognitivo individual, pelo que será de esperar que, com a idade, as concepções sobre si próprio se vão alterando, diversificando, tornando-se progressivamente mais complexas, devido ao aumento das potencialidades cognitivas. Para além disso, também as vivências se vão multiplicando e diversificando, uma vez que à medida que o indivíduo cresce, vai aumentando o leque de pessoas com que interage (amigos, colegas, professores). Deste modo, não é de estranhar, que um dos aspectos normalmente associado à influência da idade no autoconceito seja o da sua diferenciação progressiva (Byrne & Gavin, 1996; Byrne & Shavelson, 1996; Fontaine, 1991a, b; Harter, 1990a, 1998a, 1999; L'Écuyer, 1992; Marsh, 1989a; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984; Marsh, Craven & Debus, 1991; Rogers, 1982). Este pressuposto encontra-se presente nos instrumentos de avaliação que possuem várias versões correspondendo a diferentes faixas etárias (por exemplo, os SDQ de Marsh ou os *Self-Perception Profiles* de Harter), uma vez que à medida que a idade aumenta, as versões correspondentes das escalas, incorporam um maior número de dimensões a avaliar.

A hipótese da progressiva diferenciação do autoconceito com a idade tem sido testada, predominantemente, através da análise das correlações entre as diferentes

dimensões do autoconceito, partindo do pressuposto que a uma maior diferenciação corresponderiam valores menores para as intercorrelações das diferentes facetas do autoconceito. Assim, Marsh, Barnes, Cairns e Tidman (1984) testaram a hipótese da progressiva diferenciação do autoconceito com a idade, num estudo com 658 alunos do 2º ao 5º ano de escolaridade, utilizando o SDQ I. Os resultados obtidos permitiram constatar uma progressiva diminuição dos valores de correlação, entre as diferentes sub-escalas do SDQ I, a idade levando Marsh e colaboradores a concluir que o aumento da idade leva a uma progressiva diferenciação das diferentes dimensões do autoconceito, uma vez que valores de correlação inferiores correspondem a uma maior independência entre as variáveis consideradas. Marsh, Craven e Debus (1991), num estudo com crianças em idade pré-escolar e dos dois primeiros anos de escolaridade obtêm igualmente resultados que apontam para uma progressiva diferenciação das diferentes dimensões do autoconceito, uma vez que o valor médio das inter-correlações entre as diferentes áreas consideradas diminui, igualmente, com a idade.

Marsh, Craven e Debus (1998), num estudo longitudinal com três coortes de crianças a frequentar a educação pré-escolar, o primeiro e o segundo anos de escolaridade, seguidos durante um ano, obtêm igualmente suporte para a hipótese da diferenciação progressiva do autoconceito com a idade. Este resultados são particularmente robustos uma vez que tanto os resultados das comparações transversais como os das comparações longitudinais vão no mesmo sentido, isto é, a diminuição das correlações entre as diferentes facetas do autoconceito com a idade.

Num outro estudo, com 12266 indivíduos com idades compreendidas entre os 7/8 anos e os 21 anos de idade, Marsh (1989a) obtêm resultados que corroboram parcialmente os dos estudos anteriores. Isto é, até ao 5º ano de escolaridade assiste-se a uma diminuição das inter-correlações médias entre as diversas facetas do autoconceito, mas a partir daí não se verifica qualquer diminuição sistemática nas correlações dos diversos factores.

Estudos utilizando análises factoriais exploratórias a escalas de avaliação do autoconceito apontam igualmente para a progressiva diferenciação das diferentes dimensões durante a infância. Assim, Harter e Pike (1984) numa investigação com crianças em idade pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade, obtêm resultados que evidenciam alguma indiferenciação entre diferentes dimensões do autoconceito. Deste modo, as dimensões cognitiva e física aparecem agregadas num factor de percepção de competência enquanto os itens das dimensões aceitação materna e aceitação social definem, igualmente, um único factor. No entanto, essas mesmas facetas, com crianças mais velhas (Harter, 1985, 1988) surgem claramente diferenciadas, agrupando-se os itens de acordo com as diferentes dimensões pré-estabelecidas. Para além da menor diferenciação entre os diferentes domínios do autoconceito, essa indiferenciação estende-se igualmente às diferentes componentes do *self* com um progressivo distanciamento entre a forma como as crianças se percebem (eu real) e aquilo que gostariam de ser (eu ideal) (Oosterwegel & Oppenheimer, 1993).

A evidência empírica apresentada parece sustentar uma progressiva diferenciação das diferentes dimensões do autoconceito durante a infância. No que se refere à adolescência, os diferentes estudos realizados revelam resultados contraditórios. Assim, enquanto alguns apontam para uma estabilização dos valores das correlações entre as diferentes dimensões do autoconceito (Byrne & Gavin, 1996; Marsh, 1989a), outros revelam uma diminuição desses mesmos valores durante a adolescência (Byrne & Shavelson, 1996; Fontaine, 1991a, b). Os trabalhos de Byrne e colaboradores (Byrne & Gavin, 1996; Byrne & Shavelson, 1996) são, a este propósito, bastante interessantes, uma vez que utilizando a mesma amostra (alunos nos 3º, 7º e 11º anos) e avaliando, num o autoconceito académico e no outro o autoconceito social, obtêm resultados que corroboram a hipótese de uma progressiva diferenciação com a idade para o autoconceito social mas não para o autoconceito académico. Estes resultados parecem indicar que a diferenciação das diferentes facetas do autoconceito não se prolonga

indefinidamente no tempo e que umas se diferenciam mais cedo que outras. Nesta perspectiva, os resultados obtidos por Byrne (Byrne & Gavin, 1996; Byrne & Shavelson, 1996), adquirem um outro significado se tivermos em consideração que o autoconceito social assume particular relevância na adolescência, tendo em conta a progressiva importância atribuída ao estabelecimento de relações interpessoais. A este propósito Harter (1998a, 1999), ao caracterizar a evolução do autoconceito durante esta etapa do desenvolvimento, refere que uma das características das auto-descrições nesta fase é a proliferação de diferentes *selves* que variam em função dos contextos sociais em que o adolescente se move.

No contexto português, Fontaine (1991a, b) em dois estudos, um com alunos a frequentar do 5º ao 9º ano de escolaridade e o outro com alunos a frequentarem o 7º, o 9º e o 11º ano de escolaridade, utilizando as versões portuguesas do SDQ I e SDQ II, obtém resultados que suportam a hipótese da progressiva diferenciação das facetas do autoconceito com a idade.

Apesar da diferenciação das diferentes facetas do autoconceito com a idade, investigações que procuraram estudar a estrutura do autoconceito em diferentes faixas etárias, concluem que esta permanece invariante ao longo das idades consideradas (Byrne & Shavelson, 1996; Cheng & Watkins, 2000; Marsh, 1993c). Uma explicação para este facto relaciona-se com a elevada estruturação dos instrumentos de avaliação utilizados, o que faz com que os padrões estruturais apresentem uma grande consistência quando se comparam indivíduos de diferentes faixas etárias (Fontaine, 1991b).

Um dos aspectos que tem merecido maior atenção por parte dos investigadores nesta área, relaciona-se com os valores médios obtidos pelos indivíduos em diferentes faixas etárias. Assim, as crianças mais novas atribuem-se, normalmente, pontuações muito elevadas nas diferentes dimensões avaliadas, o que se traduz numa indiferenciação entre as diferentes facetas do autoconceito consideradas. Deste modo,

não é de estranhar que a maior parte dos estudos realizados sobre os efeitos da idade no autoconceito de crianças refira a existência de uma diminuição nas diferentes dimensões consideradas (Cole *et al.*, 2001; Eccles *et al.*, 1993; Fontaine, 1991b; Lepola, Vauras & Mäki, 2000; Marsh, 1985, 1989a; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984; Marsh *et al.*, 1991; Peixoto & Mata, 1993; Stipek & MacIver, 1989; Wigfield & Eccles, 1994). Esta diminuição nos níveis de autoconceito é, normalmente considerada, como um índice de realismo, uma vez que as auto-percepções das crianças são consideradas como sendo irrealisticamente exageradas. Suportando essa ideia vários estudos referem quer o aumento das correlações com hetero-avaliações de outros significativos quer o aumento das correlações com indicadores de desempenho, como por exemplo entre o autoconceito académico e medidas de realização escolar (Alsaker, 1989; Blatchford, 1997; Boivin, Vitaro & Gagnon, 1992; Fontaine, 1991b; Marsh *et al.* 1998).

Apesar desta diminuição em diferentes dimensões do autoconceito durante a infância e pré-adolescência, as avaliações globais, como sejam o autoconceito global ou a auto-estima, parecem manter alguma estabilidade. Assim, Wylie (1979), na sua clássica revisão de literatura, refere que não existem evidências convincentes para qualquer efeito da idade no autoconceito entre os 6 e os 50 anos. Veiga (1995), referindo-se a estudos que utilizaram a escala de autoconceito de Piers-Harris refere que a maioria dos estudos não encontrou diferenças significativas, introduzidas pela idade. Também estudos envolvendo o *Self-Perception Profile* de Harter (1985) revelam a inexistência de diferenças na auto-estima, introduzidas pela idade, durante o período que antecede a adolescência (Harter, 1982; Peixoto & Mata, 1993; Pierrehumbert, Plancherel & Jankech-Caretta, 1987; Van Dongen-Melman, Koot, & Verhulst, 1993; Wigfield & Eccles, 1994). Deste modo, a partir dos trabalhos apresentados poderemos concluir que, durante a infância e a pré-adolescência, as avaliações globais acerca de si próprio permanecem relativamente estáveis enquanto se assiste a uma diminuição nas diferentes dimensões do autoconceito (pelo menos para algumas).

No que se refere ao desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima durante a adolescência temos, antes de mais, que ter em consideração alguns aspectos importantes que ocorrem nesta etapa do desenvolvimento humano. Assim, a adolescência pode ser considerada como uma fase de transição devido às alterações físicas, cognitivas e de redefinição dos papéis sociais que ocorrem neste período (Bolognini & Plancherel, 1998; Brettschneider & Heim, 1997; Coleman & Hendry, 1999; Harter, 1990; Palmonari, 1987; Palmonari, Carugati, Bitti & Sarchielli, 1984). O início da adolescência com as modificações físicas introduzidas pela puberdade pode produzir oscilações, tanto em termos de autoconceito físico como nos níveis de auto-estima (Alsaker, 1992; Coleman & Hendry, 1999; Williams & Currie, 2000). O desenvolvimento das capacidades cognitivas, por seu turno, permite a emergência de um autoconceito mais complexo e sofisticado (Coleman & Hendry, 1999; Harter 1998a, 1999). Por outro lado, a adolescência comporta mudanças ao nível das relações sociais, as quais se traduzem numa importância crescente do papel assumido pelos pares, o início das relações amorosas, uma maior diversidade de contextos sociais em que é chamado a interagir, a redefinição do seu papel no seio da família, entre outras (Brettschneider & Heim, 1997; Coleman & Hendry, 1999; Cotterell, 1996; Gouveia Pereira, 1995, 1996; Harter, 1998a, 1999; Kirchler & Gouveia Pereira, 1996). Todas estas situações podem contribuir para a consolidação e/ou para mudanças no autoconceito dos adolescentes. Também as alterações introduzidas pela vida escolar, nomeadamente as transições de ciclo, a passagem para sistemas formais de avaliação (como acontece nalguns sistemas educativos em que os alunos passam a receber notas apenas a partir do 6º/7º ano de escolaridade) ou a experiência do insucesso, podem contribuir para redefinições dos sentimentos de competência em áreas específicas do autoconceito, com implicações nos níveis de auto-estima dos adolescentes (Eccles & Midgley, 1989; Harter, Whitesell & Kowalski, 1992; Wigfield & Eccles, 1994; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman & Midgley, 1991).

Deste modo, é de esperar que estes diferentes aspectos introduzam alterações quer nos níveis de auto-estima, quer na forma como os adolescentes se percebem nas diferentes dimensões do autoconceito. Marsh, Parker e Barnes (1985), num estudo com 901 estudantes australianos entre o 7º e o 12º ano de escolaridade, obtêm resultados que apontam para efeitos da idade em praticamente todas as dimensões do autoconceito avaliadas pelo SDQ II (a única excepção é a dimensão Estabilidade Emocional). Neste estudo, a dimensão relações com o sexo oposto apresenta um aumento nos valores de autoconceito, com a idade, enquanto a dimensão relação com a família diminui. As restantes dimensões apresentam uma distribuição, em função da idade, em forma de U, com os valores mais elevados no 7º e no 11º/12º anos e com os valores mais baixos atingidos no 9º ano. Marsh (1989a), num outro estudo com 11573 alunos australianos, do 2º ano de escolaridade até à universidade, obtêm resultados que suportam parcialmente os obtidos por Marsh, Parker e Barnes (1985). Assim, para o início e meio da adolescência há um consistente efeito em U: o autoconceito é relativamente elevado no 7º ano, diminui no 8º e 9º anos e aumenta no 10º e 11º. Este efeito é estatisticamente significativo para oito das onze escalas do SDQ II. Para o final da adolescência e adultos jovens há um razoável e consistente aumento nos autoconceitos com a idade, significativo para 11 das 13 escalas do SDQIII e a direcção desse efeito é positiva para nove dessas escalas e para a pontuação total.

Bracken e Crain (1994), num estudo com cerca de 2500 alunos norte-americanos entre os 10 e os 16 anos encontraram diferenças introduzidas pela idade em duas das seis dimensões avaliadas pela Escala de Autoconceito Multidimensional de Bracken. As diferenças obtidas neste estudo indicavam valores de autoconceito mais elevados para os alunos mais novos relativamente aos mais velhos. No entanto, como refere Crain (1996), estas diferenças são relativamente pequenas (inferiores a metade do desvio-padrão médio). Por sua vez, Veiga (1995), num estudo com 578 alunos do 7º, 8º e 9º anos verificou alguma estabilidade em metade das dimensões da escala de

autoconceito de Piers-Harris, enquanto nas restantes (satisfação/felicidade, ansiedade, comportamento, motivação, confiança nas capacidade e autoconceito académico) os alunos mais velhos obtinham resultados que indiciavam autoconceitos inferiores. No entanto, numa análise de correlações, controlando a influência do número de repetências, as correlações entre a idade e os valores de autoconceito deixam de ser significativas, levando o autor a concluir que os efeitos da diminuição nos níveis de autoconceito se devem às reprovações e não à idade.

Fontaine (1991a), num estudo com alunos do 7º, 8º e 9º anos encontra diferenças significativas introduzidas pelo ano de escolaridade para apenas três das dez dimensões avaliadas pelo SDQ II (Matemática, Competência Física e Estabilidade Emocional). Para além dessas também as dimensões de ordem superior Académico Total e Físico Total apresentam diferenças significativas em função do ano de escolaridade. Em todas estas dimensões os alunos mais velhos apresentavam autoconceitos inferiores aos dos mais novos. Nós próprios, utilizando a adaptação portuguesa do *Self Perception Profile for Adolescents* de Harter (Peixoto, Alves Martins, Mata & Monteiro, 1997), num estudo com 651 adolescentes portugueses entre os 13 e os 15 anos, encontrámos efeitos principais introduzidos pela idade apenas para a dimensão atracção romântica, na qual os alunos mais velhos apresentam auto-percepções mais elevadas (Peixoto & Alves Martins, 2001). Finalmente, Bolognini, Plancherel, Bettschart e Halfon (1996), num estudo longitudinal com 216 adolescentes suíços, seguidos durante 2 anos e meio (dos 12 aos 14 anos), obtiveram resultados que apontam para um aumento da percepção de competência escolar e uma diminuição nas dimensões aparência física e aceitação social.

No que se refere às representações globais de si próprio, quer se trate da auto-estima ou do autoconceito, os resultados de vários estudos são pouco esclarecedores. Assim, alguns estudos encontram diferenças significativas introduzidas pela idade

(Bracken & Crain, 1994; Marsh, 1989a; Marsh, Parker & Barnes, 1985;), enquanto outros não encontram diferenças entre as diferentes faixas etárias consideradas (Chubb, Fertman & Ross, 1997; Fontaine, 1991a; Peixoto & Alves Martins, 2001). Por outro lado, estudos longitudinais apontam para alguma estabilidade da auto-estima no decurso da adolescência. Assim, Block e Robins (1993), num estudo com 91 adolescentes americanos avaliados no início e no final do ensino secundário e cinco anos após o término desse ciclo de estudos não encontram diferenças significativas, na auto-estima, entre os três momentos de avaliação. Também Alsaker e Olweus (1993) num estudo longitudinal com quatro coortes de alunos noruegueses, entre os 9 e os 15 anos, seguidos durante 2 anos e meio, não encontraram diferenças na auto-estima devidas à idade.

O conjunto de estudos apresentados revela algumas inconsistências relativamente aos efeitos da idade sobre o autoconceito no decurso da adolescência. Com efeito, como vimos, Marsh (Marsh *et al.*, 1985; Marsh, 1989a) apresenta resultados que apontam para a influência da idade na maior parte das dimensões avaliadas, enquanto que Fontaine (1991a) utilizando o mesmo instrumento de recolha de dados apenas encontra diferenças atribuíveis à idade, para três das dimensões encontradas. Por outro lado, enquanto a maioria dos trabalhos apontam para um decréscimo nas diferentes dimensões do autoconceito entre o 7º e o 9º anos, Peixoto e Alves Martins (2001) e Bolognini e colaboradores (1996), obtêm resultados que apontam para aumentos das auto-percepções com a idade, numa das dimensões consideradas. Entre as várias explicações possíveis podemos referir o facto, enfatizado por vários autores (Bracken & Crain, 1994; Crain, 1996; Marsh *et al.*, 1985; Marsh, 1989a), de a idade produzir um impacto diminuto na percentagem de variância explicada, ou nas diferenças apresentadas, o que leva Crain (1996, p. 403) a concluir que “parece garantido afirmar que a idade é, na melhor das hipóteses, um moderador fraco dos autoconceitos específicos”. Por outro lado, como refere Veiga (1995), nos estudos que apontam

diferenças para as dimensões relacionadas com a escola, poderão ser explicadas pela inexistência de controle de uma variável importante para esta dimensão, como seja o facto de o aluno ter ou não repetências no seu passado escolar. Refira-se a este propósito os estudos de Veiga (1995) e Peixoto e Alves Martins (2001) os quais, controlando a variável repetência, revelam a inexistência de diferenças, introduzidas pela idade, para as dimensões do autoconceito relacionadas com a escola. Um outro aspecto diz respeito ao facto de, como referem Alsaker e Olweus (1993), apesar de poderem existir modificações na adolescência que poderão produzir impacto nas auto-avaliações dos adolescentes, essas alterações podem ocorrer em diferentes idades em diferentes culturas, bem como em diferentes idades para diferentes indivíduos no seio da mesma cultura. Um último argumento, de certo modo relacionado com o anterior, tem a ver com o facto de a maior parte dos estudos revistos, procurar um padrão de desenvolvimento que se adapte a todos os indivíduos. Alguns trabalhos recentes têm precisamente demonstrado que, relativamente à auto-estima, diferentes adolescentes podem seguir “trajectórias” de desenvolvimento diferentes. Assim, Hirsch e DuBois (1991), num estudo longitudinal com 128 alunos, seguidos do 6º ao 8º ano de escolaridade, obtêm valores de correlação de .60 para avaliações da auto-estima com o intervalo de meio ano e de .50 para avaliações da auto-estima com o intervalo de um ano. No entanto, submetendo a amostra a uma análise de *clusters* obtêm quatro grupos que seguem padrões diferentes, relativamente ao nível de auto-estima exibido em quatro momentos de avaliação distintos. Cerca de metade dos adolescentes apresentaram níveis de auto-estima idênticos nas quatro avaliações realizadas (35.2% - auto-estima consistentemente elevada; 12.5% - auto-estima cronicamente baixa) enquanto os restantes variavam nos níveis de auto-estima apresentados (31.2% - pequeno aumento da auto-estima; 27.1% - diminuição acentuada da auto-estima). Acrescente-se que Zimmeman, Copeland, Shope e Dielman (1997), num estudo com 1103 adolescentes seguidos entre o 6º e o 10 ano, obtêm resultados equivalentes aos de Hirsch e Dubois (1991).

Deste modo, no que se refere às auto-avaliações globais (autoconceito global ou auto-estima) podemos afirmar que apesar da relativa estabilidade destas, no decurso da adolescência, há diferentes padrões de desenvolvimento, com indivíduos a manterem a sua auto-estima em níveis mais ou menos constantes, enquanto outros parecem modificar a sua auto-estima em função das suas vivências e da forma como estas influenciam os seus sentimentos em relação a si próprios.

Efeitos do género sobre o autoconceito e a auto-estima

Relativamente à influência do género no autoconceito e na auto-estima temos igualmente que distinguir entre o efeito produzido sobre as auto-avaliações globais e o impacto em dimensões específicas do autoconceito. No que se refere à relação entre o género e as representações globais sobre si próprio, a investigação realizada tem originado resultados não totalmente concordantes. Embora a maior parte dos estudos refiram a inexistência de diferenças nas auto-avaliações globais em função do género sexual (Bolognini *et al.*, 1996; Fontaine, 1991a; Harter, 1982; Hay, Hashman & Kraayenoord, 1998; Kavussanu & Harnisch, 2000; Marsh, 1989b; Marsh, Craven & Debus, 1998; Peixoto & Mata, 1993; Peixoto & Alves Martins, 2001; Van Dougen-Melman, *et al.*, 1993; Watkins & Yu, 1993), ou de diferenças favorecendo os rapazes (Alsaker & Olweus, 1993; Bekhuis, 1994; Block & Robins, 1993; Josephs, Markus & Tafarodi, 1992; Marsh, 1989a; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Mboya, 1994; Robinson-Awana, Kehle & Jenson, 1986; Watkins, Regmi & Alfon, 1990), é igualmente possível encontrar estudos em que as raparigas apresentam níveis de auto-estima superiores aos dos rapazes (Connell, Spencer & Aber, 1994).

Wylie (1979), numa revisão de estudos realizados até aos anos 70, refere que os resultados relativamente a auto-avaliações globais são tão díspares que não

é possível chegar a uma conclusão precisa sobre a existência de diferenças de género na auto-estima ou autoconceito global. Hattie (1992), baseando-se numa meta-análise incidindo sobre 77 estudos, totalizando 19697 indivíduos do sexo feminino e 19652 indivíduos do sexo masculino, refere a existência de diferenças favorecendo os sujeitos do sexo masculino. No entanto, Hattie (1992), argumenta que a diferença é muito pequena, atingindo a significância estatística apenas porque o quantitativo de sujeitos constituintes da amostra é muito elevado, pelo que a conclusão a retirar deverá ser a da inexistência de diferenças no autoconceito global devidas ao género. Por seu turno Harter (1998a, 1999), refere que os estudos realizados com as diferentes versões dos *Self Perception Profiles* revelam, ou a inexistência de diferenças, ou uma pequena diferença favorecendo os indivíduos do sexo masculino.

Kling, Hyde, Showers e Buswell (1999), numa meta-análise a 184 artigos sobre os efeitos do género na auto-estima (considerada aqui como a avaliação global que o sujeito faz de si enquanto pessoa) e incluindo apenas estudos que utilizassem a escala de auto-estima de Rosenberg, escalas derivadas desta (a sub-escala Auto-Valor Global dos *Self Perception Profiles* de Harter ou a sub-escala *Esteem* dos SDQ de Marsh), obtiveram resultados que apontam para diferenças na auto-estima favorecendo os rapazes, atingindo a maior diferença no decurso da adolescência. No entanto, mesmo nesta faixa etária os efeitos do género sobre a auto-estima são considerados fracos a moderados (Kling *et al.*, 1999). Os estudos realizados em Portugal, revelam, predominantemente, a inexistência de diferenças na auto-estima introduzidas pelo género (Fontaine, 1991a, b; Peixoto & Alves Martins, 2001; Peixoto & Mata, 1993, 1999). Deste modo, poderemos concluir que a variável género produz um impacto diminuto nas avaliações globais que o indivíduo realiza sobre si próprio, não diferenciando rapazes e raparigas, ou apresentando uma tendência para auto-avaliações globais mais positivas por parte dos indivíduos do sexo masculino.

Apesar da inexistência de diferenças devidas ao género, em grande parte dos trabalhos sobre o autoconceito global ou a auto-estima, a utilização de instrumentos de avaliação multidimensionais permitiu evidenciar a existência de diferenças em dimensões específicas do autoconceito. A maior parte das diferenças encontradas são, normalmente, interpretadas à luz dos estereótipos sexuais os quais estariam na origem e condicionariam os autoconceitos individuais.

Deste modo, a maioria dos trabalhos encontram diferenças entre sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino nas dimensões relacionadas com a actividade física e competências atléticas, com os rapazes apresentando autoconceitos físicos mais elevados (Bolognini *et al.*, 1996; Davis, 1997; Eccles *et al.*, 1993; Fontaine, 1991a, b; Harter, 1982, 1985, 1988, 1999; Hattie, 1992; Hay *et al.*, 1993; Marsh, 1989a; Marsh, Craven & Debus, 1998; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Mboya, 1994; O’Dea & Abraham, 1999; Peixoto & Alves Martins, 2001; Peixoto & Mata, 1993, 1999; Pierrehumbert *et al.*, 1987; Van Dongen-Melman *et al.*, 1993; Watkins, Dong & Xia, 1997). Esta diferença é normalmente atribuída ao facto de os rapazes serem considerados como mais aptos para as actividades físicas e atléticas que as raparigas, o que radicaria numa desigualdade histórica, por aqueles terem mais oportunidades para o desenvolvimento do potencial atlético, nomeadamente através da existência de maiores oportunidades de competição para os rapazes do que para as raparigas (Harter, 1999; Kling *et al.*, 1999).

Surgem igualmente diferenças nas dimensões relacionadas com a aparência física, com os rapazes a considerarem-se mais satisfeitos com a sua aparência do que as raparigas. Estas diferenças são mais consistentes na adolescência (Harter, 1988; Marsh, 1989a; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Mboya, 1994; O’Dea & Abraham, 1999; Peixoto & Alves Martins, 2001; Peixoto & Mata, 1999), que na pré-adolescência, em que tanto surgem trabalhos apontando para a existência de diferenças favorecendo os rapazes (Bolognini *et al.*, 1996; Harter, 1985; Hay *et al.*,

1998; Marsh, 1989a; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Peixoto & Mata, 1993; Van Dongen-Melman, 1993) como para a inexistência dessas diferenças (Harter, 1982; Marsh, Craven & Debus, 1998). A este propósito refira-se os trabalhos de Marsh (1989a) e de Peixoto e Mata (1993) os quais, para além dos efeitos principais atribuídos ao género, revelam igualmente a existência de efeitos de interacção entre o género e a idade, nos quais as raparigas mais novas apresentam auto-percepções de aparência física ligeiramente mais favoráveis, para no final da infância / início da adolescência as posições se inverterm e serem os rapazes que passam a apresentar autoconceitos mais elevados nesta dimensão. A existência de diferenças na dimensão aparência física, nomeadamente na adolescência, parece estar relacionada, por um lado, com o impacto diferencial que a puberdade tem nos rapazes e nas raparigas (Kling *et al.*, 1999) e, por outro, com os estereótipos de beleza os quais exerceriam maior pressão sobre as raparigas do que sobre os rapazes (Harter, 1999; Kling *et al.*, 1999; Page & Fox, 1997; Stein, 1996). Como refere Harter (1999, p. 132), os modelos de beleza femininos são “mulheres glamorosas, extremamente magras” imagem que “é extremamente punitiva para a grande maioria das raparigas e mulheres, por ser inatingível”.

No que se refere às dimensões sociais do autoconceito, e apesar de alguns autores considerarem que as mulheres estão mais direccionadas para o relacionamento interpessoal (Cross & Madson, 1997; Faria, 1998; Josephs *et al.*, 1992; Watkins *et al.*, 1998), os resultados não são totalmente claros. Assim, a maior parte dos trabalhos utilizando os *Self Perception Profiles* de Harter revelam a inexistência de diferenças para a dimensão Aceitação Social entre rapazes e raparigas (Bolognini *et al.*, 1996; Harter, 1982, 1988, 1985; Peixoto & Alves Martins, 2001; Peixoto & Mata, 1993, 1999; Pierrehumbert *et al.*, 1987; Van Dongen-Melman *et al.*, 1993). Trabalhos utilizando as diferentes versões do SDQ de Marsh revelam, quer a inexistência de diferenças para a dimensão relacionamento com os pares

(Fontaine, 1991a; Marsh, 1989a; Marsh, Craven & Debus, 1998; Marsh, Smith & Barnes, 1985), quer a existência de diferenças favorecendo os rapazes (Marsh, 1989a) quer, ainda, resultados em que as raparigas apresentam níveis de autoconceito mais elevados para esta dimensão (Marsh, 1989a; Marsh, Parker & Barnes, 1985). Curiosamente, estes últimos, são trabalhos realizados com adolescentes, nos quais as raparigas apresentam níveis de autoconceito superiores na dimensão Relacionamento com Pares do mesmo sexo, o que poderá ser um aspecto diferencial importante no desenvolvimento do autoconceito na adolescência. Com efeito, também os trabalhos realizados com a versão para adolescentes dos *Self Perception Profile*, revelam que as raparigas apresentam, sistematicamente, valores de auto-percepção mais elevados para a dimensão Amizades Íntimas (Harter, 1988; O’Dea & Abraham, 1999; Peixoto & Alves Martins, 2001; Peixoto & Mata, 1999). Oferecendo algum suporte à ideia de que as raparigas estariam mais direccionadas para o relacionamento interpessoal, Faria e Santos (2001), num estudo com alunos do ensino secundário e universitário, obtêm diferenças, favorecendo as raparigas, na dimensão “cooperação social” do autoconceito de competência.

Ainda de acordo com os estereótipos sexuais, as raparigas são, normalmente, consideradas como sendo melhor comportadas que os rapazes, o que poderá explicar o facto de nalguns trabalhos, nomeadamente na pré-adolescência, as raparigas apresentarem autoconceitos mais elevados nas dimensões relacionadas com o comportamento (Correia, 1991; Harter, 1985, 1999; Peixoto & Mata, 1993; Pierrehumbert *et al.*, 1987)

No que se refere ao autoconceito académico é necessário distinguir entre as avaliações globais do desempenho académico e as avaliações relacionadas com áreas específicas de realização, como sejam o autoconceito a língua materna e o autoconceito matemático. Assim, relativamente às avaliações globais do

desempenho académico os resultados produzidos pela investigação não são totalmente concordantes, com resultados apontando para a inexistência de diferenças devidas ao género (Bolognini *et al.*, 1996; Harter, 1982, 1985, 1988; Marsh, 1989a; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Peixoto & Alves Martins, 2001; Peixoto & Mata, 1993, 1999; Skaalvik, 1990), outros que apresentam valores mais elevados para os rapazes (Alsaker, 1989; Kelly & Jordan, 1990; O’Dea & Abraham, 1999; Peixoto, 1996b; Van Dongen-Melman, *et al.* 1993) e ainda outros em que as raparigas se auto-percepcionam mais favoravelmente (Fontaine, 1991a, b; Marsh, 1989a; Marsh, Smith, Marsh & Owens, 1988; Mboya, 1994). No que concerne aos autoconceitos relacionados com áreas específicas de realização escolar, a explicação das diferenças surge, mais uma vez, associada aos estereótipos sexuais, com os rapazes a apresentarem melhores autoconceitos matemáticos (Eccles *et al.*, 1993; Manger & Eikeland, 1998; Marsh, 1989a; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Smith & Barnes, 1985) e as raparigas considerando-se melhores nas dimensões relacionadas com o domínio da língua materna / verbal (Eccles *et al.*, 1993; Fontaine, 1991a, b; Hay *et al.*, 1998; Marsh, 1989a; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Marsh & Yeung, 1998b; Martin & Debus, 1998).

Relativamente aos aspectos estruturais do autoconceito a maioria dos estudos realizados, utilizando análises factoriais confirmatórias, concluem pela inexistência de diferenças na estrutura do autoconceito entre rapazes e raparigas (Cheng & Watkins, 2000; Marsh, 1993c). Assim, e em síntese, no que se refere à influência do género na auto-estima e autoconceito global podemos concluir pela inexistência de diferenças substanciais nas auto-avaliações globais devidas ao género. No que respeita a dimensões específicas do autoconceito, os resultados dos estudos revistos apontam para a existência de diferenças explicadas pelos estereótipos sexuais, com os rapazes a apresentarem autoconceitos mais elevados

nas dimensões físicas (tanto na competência desportiva/atlética como na aparência física) e de competência matemática, enquanto que as raparigas se percebem como mais competentes nas dimensões académicas relacionadas com o domínio da língua materna, na manutenção de amizades íntimas (pelo menos na adolescência) e como melhor comportadas.

Efeitos do estatuto social sobre o autoconceito e a auto-estima

O racional teórico subjacente à formulação de hipóteses relacionando o estatuto social (seja entendido enquanto estatuto/nível sócio-económico ou sócio-cultural) com o autoconceito e a auto-estima tem por base a ideia de que o estatuto social influenciaria um conjunto de variáveis mediadoras, cujos efeitos se repercutiriam sobre a auto-estima e/ou o autoconceito. Algumas dessas variáveis seriam as práticas educativas parentais e os objectivos educacionais, os quais variariam de acordo com o estatuto social. Deste modo, enquanto os estratos sociais mais desfavorecidos valorizariam a conformidade e a submissão às regras estabelecidas, as classes mais favorecidas privilegiariam a independência e a autonomia (Hattie, 1992). Esta diferenciação nos objectivos educativos, traduzir-se-ia, depois, em práticas educativas igualmente diferenciadas, as quais por sua vez, produziriam impacto no autoconceito e auto-estima individuais. Um outro argumento apresentado para justificar as eventuais diferenças no autoconceito e na auto-estima estaria relacionado com a valorização social dos diferentes estatutos sócio-culturais. Nesta perspectiva, as pessoas oriundas de níveis sócio-culturais elevados apresentariam níveis de auto-estima superiores devido ao facto de serem mais valorizadas socialmente e de serem vistas como melhor sucedidas (Coopersmith, 1981). Por último, as famílias não têm igual acesso aos meios e bens culturais e sociais que a sociedade coloca ao dispor, o que provoca desigualdades nas

oportunidades de desenvolvimento dos potenciais de base (Novick, Cauce & Grove, 1996). Esta situação é perpetuada e amplificada pela escola, ao insistir no tratamento igual para todos, o que se traduz em rendimento e progressão académica diferenciada (Bourdieu & Passeron, 1982; Bowles & Gintis, 1982; Girard & Bastide, 1982; Smith-Maddox, 1999; Westergaard & Resler, 1982). Deste modo, seria de esperar que essa diferenciação nos níveis de rendimento originasse diferenças, pelo menos, em termos de autoconceito académico, devidas, nomeadamente, à relação existente entre rendimento académico e auto-percepções de desempenho académico.

No entanto, e apesar dos argumentos favorecendo a existência de diferenças no autoconceito e na auto-estima devidas ao estatuto sócio-cultural, os trabalhos realizados têm revelado resultados contraditórios com estudos encontrando diferenças no autoconceito e/ou auto-estima, entre indivíduos oriundos de estratos sociais diferentes (Fontaine, 1991a; Marsh, 1984; Marsh & Parker, 1984), e outros apontando para a inexistência dessas diferenças (Bachman & O'Malley, 1986; Coopersmith, 1981; Maqsdud & Rouhani, 1991).

Atherley (1990), num estudo com 147 alunos, oriundos de três escolas diferenciadas pelo nível sócio-económico (operacionalizado através da ocupação do pai) não encontrou diferenças para o autoconceito global (avaliado através da escala de autoconceito de Piers-Harris), encontrando diferenças nas dimensões comportamento e satisfação/felicidade, nas quais os alunos oriundos da escola com nível sócio-económico mais baixo apresentavam autoconceitos inferiores. Gray-Little e Carels (1997), num estudo com alunos do 5º, 8º e 11º anos de escolaridade, encontraram efeitos do nível sócio-económico sobre o autoconceito académico.

Em Portugal os diferentes estudos realizados apontam para diferenças em termos do autoconceito académico, embora também tenham sido identificadas, nalguns trabalhos, diferenças noutras dimensões. Assim, Fontaine (1991a, b)

encontra diferenças nas dimensões acadêmicas do autoconceito, quer em adolescentes quer em pré-adolescentes, embora as diferenças surjam com sentidos diferentes. Enquanto, nos pré-adolescentes os alunos de nível sócio-económico médio apresentam autoconceitos acadêmicos mais baixos, nos adolescentes são os indivíduos de nível sócio-económico alto que se diferenciam positivamente dos outros nas diferentes dimensões do autoconceito académico (excepção feita à dimensão Competência a Língua Materna). Veiga (1995), utilizando a escala de autoconceito de Piers-Harris em alunos do 7º, 8º e 9º anos, encontra diferenças significativas para as diferentes dimensões do autoconceito consideradas, penalizando os alunos provenientes de estratos sócio-económicos baixos. Peixoto e Mata (1993), num estudo com pré-adolescentes, utilizando a escala de autoconceito e auto-estima para crianças de Harter, obtiveram diferenças para a dimensão Competência Escolar entre alunos de nível sócio-cultural contrastado, favorecendo os alunos de estratos sócio-culturais elevados. Por seu turno Faria (1998), num trabalho sobre o autoconceito de competência, em alunos do 11º ano, encontrou diferenças favorecendo os indivíduos oriundos de níveis sócio-económicos elevados, em duas das cinco dimensões avaliadas (Resolução de Problemas e Prudência).

As explicações para alguns dos resultados não totalmente concordantes relativamente aos efeitos do estatuto social sobre as auto-avaliações (nomeadamente no que se refere às auto-avaliações globais) podem relacionar-se, por um lado, com a forma de operacionalizar a variável estatuto social (seja considerado como estatuto sócio-cultural ou estatuto sócio-económico) que vai desde a utilização de um único indicador, até à utilização de variáveis construídas a partir de múltiplos índices. Também a utilização de diferentes instrumentos de avaliação do autoconceito/auto-estima, com diferentes concepções teóricas na sua génese, poderá ajudar a explicar alguma da discrepância encontrada nos resultados. Por outro lado, para além dos argumentos de ordem metodológica avançados, outros de

natureza teórica podem ser aduzidos, nomeadamente no que concerne aos processos de comparação social que estão na base da construção do autoconceito, mais particularmente fenómenos do tipo “*big-fish-little-pond*”. Marsh (1984; Marsh & Parker, 1984) mostra que, enquanto o nível sócio-económico individual se associa positivamente com o autoconceito, o nível sócio-económico da escola relaciona-se negativamente. Estes dados mostram, por um lado, que a forma de operacionalizar o estatuto social pode influenciar os resultados obtidos e, por outro, que o ambiente social que está na base da comparação social afecta essa mesma comparação. Em suma, a partir dos estudos apresentados poderemos considerar que o estatuto social não exercerá grande influência nas representações globais sobre si próprio, podendo influenciar auto-percepções mais específicas, nomeadamente as relacionadas com o rendimento escolar.

Síntese

Neste capítulo procurámos abordar diferentes aspectos envolvidos no desenvolvimento das representações sobre si próprio. Como vimos, o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima está dependente, quer do desenvolvimento das estruturas cognitivas, quer da influência de factores de natureza social. A dependência do desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima face ao desenvolvimento cognitivo é patente, por exemplo, no nível de complexidade crescente das auto-descrições com a idade, da sua progressiva diferenciação e do seu realismo crescente, entre outros.

A par da influência exercida pelo desenvolvimento cognitivo, é igualmente possível discernir a influência de factores sociais na construção das representações sobre si próprio. Essa influência manifesta-se a diferentes níveis e sob diversos aspectos. Assim, é possível verificar que indivíduos originários de diferentes culturas

apresentam diferenças em relação a múltiplos aspectos da sua representação enquanto pessoa, os quais são transmitidos através dos processos educativos a que cada um é sujeito. A influência do ambiente social sobre a construção do autoconceito é um dos aspectos nucleares da corrente do interaccionismo simbólico. Esta teoria defende que o desenvolvimento das representações sobre si próprio resulta de um processo de internalização, através do qual nos apropriamos dos valores e opiniões dos outros acerca de nós próprios. Para além da influência que os outros exercem, por via das apreciações emitidas no decurso das interacções sociais, é igualmente possível constatar os efeitos de factores de natureza social quer através dos padrões de avaliação utilizados para julgar o desempenho, dos quais nos apropriamos através das interacções com outros membros da nossa cultura, quer através dos processos de comparação social, que estão na base das representações que construímos acerca de nós próprios. Os processos de comparação social levam a que indivíduos com o mesmo nível de desempenho apresentem autoconceitos diferenciados, devido ao facto de o grupo de referência que está na base da comparação dos desempenhos ser diferente, efeito que é exemplarmente ilustrado pela metáfora *big-fish-little-pond* (Marsh, 1984b, 1984c, 1987; Marsh, Kong & Hau, 2000; Marsh & Parker, 1984). No entanto, como vimos, o efeito produzido pela comparação social pode ser atenuado pelo efeito da “glória reflectida” ou efeito de assimilação (Marsh, 1987; Marsh, Kong & Hau, 2000; McFarland & Buehler, 1995), isto é, pela satisfação retirada do facto de se estar associado a um grupo valorizado socialmente.

Para além dos processos de comparação social, o desenvolvimento do autoconceito baseia-se igualmente em processos de comparação interna e que pode ser ilustrado através do modelo do quadro de referência interno / externo. De acordo com este modelo, o autoconceito numa dimensão específica é elaborado a partir das comparações que o indivíduo estabelece entre o seu desempenho nessa dimensão e

o seu desempenho noutras áreas específicas do autoconceito (para além das apreciações que os outros significativos lhe devolvem e das comparações que estabelece com os outros indivíduos do seu grupo de referência). Este processo de comparação interna faz com que, se o desempenho numa das dimensões é superior ao da outra, influencie negativamente o autoconceito da outra dimensão, o que permite explicar a ausência de correlação existente entre o autoconceito matemático e o autoconceito a língua materna, patente em muitos trabalhos sobre o autoconceito académico (Byrne & Shavelson, 1987; Marsh, 1986b, 1990c; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Tay, Licht & Tate, 1995). No entanto, como mostram Skaalvik e Rankin (1992), a influência dos processos de comparação interna é mediada pela percepção dos alunos relativamente à diferença de desempenho nas dimensões consideradas.

No que se refere aos efeitos de variáveis demográficas sobre o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima verificámos que a influência destas é, normalmente, considerada como diminuta (Crain, 1996; Marsh *et al.*, 1985; Marsh, 1989a). Contudo, apesar da menor influência destas variáveis sobre as representações acerca de si próprio, foi possível constatar a existência de algumas diferenças em dimensões específicas do autoconceito. Deste modo, podemos verificar a existência de uma diminuição em áreas específicas do autoconceito com a idade, até ao início da adolescência. No decurso da adolescência os resultados das diferentes investigações são menos concordantes, com algumas constatando uma diminuição até ao meio desta etapa do desenvolvimento e subsequente incremento (Marsh, 1989a; Marsh, Parker & Barnes, 1985), outras referindo uma diminuição para a maioria das dimensões consideradas (Fontaine, 1991a; Veiga, 1995) e, ainda, outras que revelam a inexistência de alterações para a maioria das dimensões consideradas (Bolognini *et al.*, 1996; Bracken & Crain, 1994; Peixoto & Alves Martins, 2001). No entanto, nos efeitos da idade sobre o autoconceito, nomeadamente no que

concerne ao autoconceito acadêmico, é necessário ter em consideração a influência de variáveis como a repetência as quais, se não forem tidas em conta, podem inflacionar os efeitos da idade (Peixoto & Alves Martins, 2001; Veiga, 1995).

As diferenças encontradas em dimensões específicas do autoconceito devidas ao gênero podem ser explicadas à luz dos estereótipos sexuais, com os rapazes apresentando superioridade nos autoconceitos relacionados com as dimensões físicas e no autoconceito matemático, e as raparigas superiorizando-se nas auto-percepções de competência relacionadas com o domínio da língua materna, no comportamento e na manutenção de amizades íntimas. Saliente-se, igualmente, a sistemática superioridade patenteada pelas raparigas adolescentes, na dimensão do autoconceito relacionada com a manutenção de amizades íntimas. Relativamente à influência das variáveis idade e gênero sobre a estrutura do autoconceito, os trabalhos realizados revelam que esta permanece invariante em idades diferentes tanto para rapazes como para raparigas.

No que se refere à influência do nível sócio-cultural sobre as dimensões específicas do autoconceito estas parecem manifestar-se, sobretudo, nas dimensões académicas, traduzindo diferenças existentes em termos de rendimento académico.

Por último, no que se refere às representações globais sobre si próprio (quer se trate da auto-estima ou do autoconceito global) podemos concluir, pelos estudos apresentados, que nem a idade, nem o gênero, nem o nível sócio-cultural introduzem diferenças significativas. Isto não invalida, no entanto, a existência de padrões de desenvolvimento diferentes, nomeadamente no decurso da adolescência, com indivíduos a manterem estáveis os seus níveis de auto-estima enquanto outros apresentam variações.

3. DINÂMICAS RELACIONAIS E AJUSTAMENTO DO ADOLESCENTE

Neste capítulo procuraremos abordar o papel desempenhado pelas dinâmicas relacionais no ajustamento do adolescente. Fizemos já referência ao papel que os outros significativos desempenham no desenvolvimento das representações sobre si próprio. Procuraremos aqui, analisar um pouco mais em detalhe a contribuição das relações estabelecidas no seio da família e com os pares para diferentes aspectos do ajustamento do adolescente..

A influência das dinâmicas relacionais familiares

A família, enquanto contexto relacional, assume particular importância na formação do autoconceito e da auto-estima, uma vez que é no seu seio, mais concretamente nas interações que aí estabelece, que o indivíduo vai construindo as primeiras representações sobre as suas competências, capacidades e sentimentos em relação a si próprio (Harter, 1998a, 1999; Lewis, 1990; Markus & Cross, 1990). As avaliações e apreciações que os outros significativos emitem sobre o comportamento, o desempenho e a aparência da criança, as quais vão sendo progressivamente interiorizadas, constituem a base da construção das suas representações sobre si própria. Para além das apreciações, a própria qualidade e o tipo de relacionamento estabelecido no seio da família revelam-se igualmente importantes na definição do autoconceito e da auto-estima.

No que se refere à adolescência, a importância e influência da família surge muitas vezes como contraponto à influência e importância assumida pelo grupo de pares.

Esta premissa (explícita ou implicitamente presente em muitos trabalhos) baseia-se na constatação da influência crescente exercida pelo grupo de pares, nesta fase do desenvolvimento. No entanto, o facto *do* grupo de pares assumir maior relevância não significa, necessariamente, que a importância assumida pela família desapareça e que o seu papel passe a ser desempenhado pelo grupo de pares. Como referem Steinberg, Dornbusch e Brown (1999), os pais exercem um papel preponderante nos planos educacionais a longo prazo, enquanto que os pares influenciam, principalmente, os comportamentos quotidianos na escola. Por seu turno, Sheppard, Wright e Goodstadt referem que: “o grupo de pares, contrariamente ao que usualmente se acredita, tem pouca ou nenhuma influência, desde que a família permaneça forte. Os pares tomam o seu lugar apenas quando os pais abdicam” (1985, p. 951).

Por exemplo, no que se refere ao suporte social, vários trabalhos demonstram que os adolescentes continuam a usufruir e a procurar a família, enquanto fonte de suporte, apesar *do* grupo de pares poder igualmente ser utilizado para essa função (Meeus, 1999; Meeus, Helsen & Vollebergh, 1996; Paterson, Field & Pryor, 1994; Valery, O'Connor & Jennings, 1997). Torna-se aqui necessário esclarecer que o suporte social pode ser concebido como os efeitos positivos que se retiram das relações sociais, ajudando o indivíduo a ultrapassar com sucesso os desafios e obstáculos que vai encontrando ao longo da vida (Antonucci, Lansford & Ajrouch, 2000). Podemos, deste modo conceber diferentes modalidades de suporte social: o suporte emocional (o qual pode incluir o apoio face a situações negativas, o suporte nos acontecimentos positivos, a ajuda na compreensão de si próprio e o incremento da auto-estima), o fornecimento de informação, o suporte instrumental (sob a forma de ajuda nas tarefas em que o indivíduo necessita do auxílio de outrem) e o companheirismo (Cauce, Reid, Landesman & Gonzales, 1990).

Para comparar a percepção do suporte social fornecido pela família e pelos pares Meeus (Meeus, 1999; Meeus, Helsen & Vollebergh, 1996), realizou um estudo com 2699 adolescentes e jovens adultos holandeses, distribuídos por 4 grupos etários (12-14, 15-17, 18-20 e 21-24 anos). Os resultados obtidos permitem constatar que a percepção do suporte recebido da família diminui, enquanto a percepção do suporte recebido dos pares aumenta (situando-se no grupo etário dos 15-17 anos em valores idênticos), evoluindo, depois, a par até à idade adulta. Também Paterson, Field e Pryor (1994), num outro estudo com adolescentes entre os 13 e os 19 anos, obtêm resultados similares. Os resultados obtidos permitem evidenciar que os adolescentes inquiridos utilizam a mãe e os amigos, em níveis idênticos, no que se refere ao fornecimento de suporte, embora, em situações de *stress*, predomine a preferência pela mãe. Por seu turno, Valery, O'Connor e Jennings (1997), num estudo com estudantes universitários, obtêm resultados que apontam para o facto de estes jovens continuarem a considerar os pais como uma importante fonte de suporte.

Numa outra dimensão das relações interpessoais, a intimidade (considerada enquanto propriedade das relações interpessoais, que traduz o sentimento de proximidade e que envolve, normalmente suporte social) parece aumentar no decurso da adolescência, no que se refere ao relacionamento com os progenitores. Rice e Mulkeen (1995), num estudo longitudinal com 109 adolescentes, avaliados no 8º ano, no 12º ano e 4 anos após a avaliação do 12º ano, constataram que a percepção da intimidade nas relações com os progenitores aumentava ao longo da adolescência.

Também no que se refere à forma como os adolescentes lidam e ultrapassam as dificuldades e obstáculos colocados pelo desenvolvimento, verifica-se que os pais e os pares podem desempenhar papéis e funções complementares. Palmonari, Kirchler e Pombeni (1991), comprovam esta complementaridade num estudo com 1600 adolescentes italianos, o qual mostra que os adolescentes que melhor lidam com as

dificuldades e obstáculos com que se deparam nesta fase da vida são aqueles que revelam elevados níveis de identificação quer com a família quer com os pares. Estes trabalhos permitem, assim, evidenciar que, apesar da crescente influência dos pares, a família continua a desempenhar um papel importante no decurso da adolescência e início da idade adulta.

Reforçando esta ideia, vários estudos demonstram a importância da qualidade das relações familiares em diferentes aspectos da vida do adolescente, nomeadamente em lidar com sucesso com as tarefas de desenvolvimento com que é confrontado (Gouveia Pereira, 1995; Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1993), na manutenção de níveis positivos de auto-estima (Amato, 1994; Bagley, Mallick, Verma, Bolitho, Bertrand, Madrid & Tse, 1999; Gecas & Seff, 1990; Harter, 1990, 1998a, 1999; Noller, 1994; Paterson, Pryor & Field, 1995; Scott & Scott, 1998), na satisfação com a vida académica e ajustamento escolar (Baumrind, 1991; Browne & Rife, 1991; DuBois, Felner, Brand, Adan & Evans, 1992; Dubow, Tisak, Causey, Hryshko & Reid, 1991; Eccles & Early, 1997; Flannery, Vazsonyi & Rowe, 1996; Grolnick, Kurowski & Gurland, 1999; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Scott & Scott, 1998; Vallerand, Fortier & Guay, 1997; Vazsonyi & Flannery, 1997; Wentzel, 1994, 1998)

No que se refere à influência de variáveis relacionadas com a família sobre aspectos das representações sobre si próprio, podemos distinguir variáveis de natureza demográfica (como o estatuto social), relacionadas com a estrutura da família (como a ordem na fratria ou a pertença a famílias monoparentais vs. famílias intactas) e com as suas características psicológicas. De acordo com Hattie (1992; Song & Hattie, 1984), são as características psicológicas associadas ao ambiente familiar que se encontram mais relacionadas com o autoconceito e a auto-estima, pelo que será sobre estas que nos iremos deter um pouco mais detalhadamente.

No que diz respeito às representações sobre si próprio, vários trabalhos têm demonstrado a relação entre um bom relacionamento com a família e níveis elevados de autoconceito e auto-estima (Coopersmith, 1981; Field, Lang, Yando & Bendell, 1999; Herrera-Gutiérrez, Nuez, Pérez-Lopez, Martínez-Fuentes & Díaz-Herrero, 1999; Kenny, Lomax, Branek & Fife, 1998; Parra, Sánchez-Queija & Sánchez-Moraga, 1999; Serra, Firmino & Matos, 1987; Veiga, 1987).

Coopersmith (1981), foi um dos primeiros autores a preocupar-se com o estudo da relação entre a qualidade do ambiente familiar e a auto-estima. Os resultados do seu estudo com alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, mostraram que as crianças que apresentavam níveis elevados de auto-estima, provinham de famílias que evidenciavam níveis elevados de aceitação, estabeleciam limites claros em relação aos comportamentos permitidos, mas permitiam e estimulavam a acção das criança dentro desses limites. Como refere Coopersmith (1981, p. 236) “os pais das crianças com elevada auto-estima preocupam-se e dão atenção aos filhos, estruturam os mundos dos seus filhos ao longo de linhas que acreditam ser apropriadas e permitem uma relativa grande liberdade dentro das estruturas que estabeleceram”.

Baumrind (1991), concebe um sistema de organização das dinâmicas familiares, organizado em torno de duas dimensões: o grau de exigência / controle e o grau de resposta às necessidades da criança (*responsiveness*), entendendo a primeira como o grau de supervisão e esforços disciplinadores e a segunda como o grau em que os pais promovem a individualidade, a auto-regulação, fornecem suporte e respondem às necessidades dos filhos. Em função destas duas dimensões, Baumrind (1978, 1991, 1996), propõe uma tipologia de práticas educativas parentais designadas por autoritário-recíprocas⁵ (*authoritative*), autoritárias, permissivas e de rejeição / negligência. Apesar de inicialmente a tipologia de estilos educativos proposta por Baumrind (1978) apenas

⁵ Optámos por esta designação por não existir nenhum equivalente na língua portuguesa e por ser um termo já utilizado na literatura em português sobre o tema (por ex. Fontaine, 1988)

contemplar as três primeiras categorias, a revisão dos estudos sobre práticas educativas parentais de Maccoby e Martin (1983) com a constatação da necessidade de diferenciar, dentro do estilo permissivo, os pais que tinham em linha de conta as necessidades das crianças daqueles em que esta dimensão se encontrava ausente, levou à formulação de um quarto tipo de práticas educativas parentais: de rejeição / negligência.

As práticas autoritário-recíprocas caracterizam-se por os pais serem simultaneamente exigentes e capazes de identificar e responder às necessidades da criança, transmitindo padrões de conduta claros, em que os métodos disciplinadores se baseiam no suporte, mais do que na punição. O estilo autoritário caracteriza-se pelo elevado grau de exigência e de directividade sem, no entanto, ser acompanhado da capacidade de resposta às necessidades da criança. Este estilo é orientado, fundamentalmente, para a obediência, em que os pais esperam que as suas ordens sejam obedecidas sem qualquer explicação. As práticas educativas permissivas caracterizam-se por responderem mais às necessidades da criança, do que pelo grau de exigência apresentado, traduzindo-se na menor exigência de comportamentos que revelem maturidade, concederem grande auto-regulação e evitam situações de confrontação. As práticas de rejeição / negligência caracterizam-se por baixos níveis nas duas dimensões consideradas, traduzindo-se em situações educativas pouco estruturadas, com fraco nível de suporte, evidenciando mesmo, nalgumas situações, sentimentos de rejeição (Baumrind, 1991).

Revendo alguns estudos que estudaram o impacto das práticas educativas parentais sobre diversas variáveis, Baumrind (1991) refere que crianças oriundas de famílias com estilos educativos autoritário-recíprocos revelam níveis superiores de competências instrumentais (mais activos, cooperativos e com desempenhos cognitivos superiores). Por seu turno, crianças provenientes de famílias apresentando padrões educativos de rejeição / negligência elevados apresentavam os níveis mais baixos nas

diferentes competências consideradas. Os estudos realizados com adolescentes revelam resultados idênticos, pelo menos no que se refere à associação entre resultados positivos nas variáveis consideradas e as práticas educativas autoritário-recíprocas (Herrera-Gutiérrez, Nuez, Pérez-Lopez, Martínez-Fuentes & Díaz-Herrero, 1999; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Léonardis & Lescarret, 1998; Parra, Sánchez-Queija & Sánchez-Moraga, 1999; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992). Assim, Lamborn e colaboradores (1991), num estudo com cerca de 4100 adolescentes entre os 14 e os 18 anos, obtêm resultados que evidenciam um maior ajustamento psicossocial por parte dos adolescentes que percebem os pais como adotando um estilo educativo autoritário-recíproco. No que se refere ao autoconceito, estes adolescentes apresentavam auto-percepções mais elevadas, nas dimensões sociais e académicas. Num outro estudo, com 6357 alunos entre o 9º e o 11º anos de escolaridade, Steinberg e colaboradores (1992) colocam em evidência a relação entre o estilo educativo familiar e o envolvimento na escola. Os adolescentes, cujos pais evidenciam práticas educativas autoritário-recíprocas, apresentavam maior empenhamento na escola.

Por seu turno, Herrera-Gutiérrez e colaboradores (1999), num estudo com 203 adolescentes entre os 12 e os 18 anos, obtêm resultados que demonstram uma superioridade nos níveis de ajustamento pessoal e social (incluindo medidas de auto-estima) por parte daqueles alunos cujos pais são percebidos como adotando um estilo educativo autoritário-recíproco. Léonardis e Lescarret (1998), partindo de entrevistas a pais, para os classificarem relativamente às práticas educativas, chegam a resultados idênticos, com os adolescentes provenientes de famílias classificadas como adotando práticas autoritário-recíprocas (que os autores designam por “estimulantes”) a evidenciarem níveis superiores nas dimensões académicas e sociais do autoconceito. Parra e colaboradores (1999) salientam a importância de uma atmosfera calorosa e que tenha em conta as necessidades do adolescente para a construção de uma auto-estima

positiva. Os resultados obtidos num estudo com 513 adolescentes entre os 12 e os 19 anos, revelam que os adolescentes que apresentavam níveis mais elevados de auto-estima provinham de famílias que apresentavam práticas educativas autoritário-recíprocas ou permissivas.

Diferentes aspectos parecem estar relacionados com as práticas educativas autoritário-recíprocas que favorecem a construção de representações e de sentimentos positivos em relação ao próprio. Um desses aspectos prende-se com o suporte social colocado ao dispor do adolescente, uma vez que o estar atento às necessidades do educando, um dos pressupostos do estilo autoritário-recíproco, implica, necessariamente, a disponibilidade para o fornecimento de suporte. Vários trabalhos têm relacionado o suporte fornecido pelos pais com o autoconceito e a auto-estima dos adolescentes (Antunes & Fontaine, 2000; Bolognini & Plancherel, 1998; Harter, Marold, Whitesell & Cobbs, 1996; Roberts, Seidman, Pedersen, Chesir-Teran, Allen, Aber, Duran & Hsueh, 2000). Bolognini e Plancherel (1998), num estudo longitudinal com 219 adolescentes entre os 12 e os 14 anos, seguidos durante 3 anos, obtiveram resultados que indiciam a influência do suporte familiar sobre as auto-percepções de competência escolar e de comportamento. Wenz-Gross, Siperstein, Untch e Widaman (1997), num estudo com 482 pré-adolescentes e adolescentes dos 6º, 7º e 8º anos de escolaridade, corroboram estes resultados, mostrando que menores níveis de *stress* e elevados níveis de suporte emocional por parte da família se encontram relacionados com valores positivos de auto-estima. Os resultados obtidos mostram ainda que o suporte emocional se encontra associado a sentimentos positivos em relação à escola.

Também Roberts e colaboradores (2000), num estudo com 635 pré-adolescentes entre os 10 e os 14 anos, sugerem existência de uma relação entre o suporte social fornecido pela família e a auto-estima. Partindo de uma análise de *clusters* com base em medidas de suporte social, envolvimento familiar (participação em

acontecimentos familiares como festas, passeios, etc.) e frequência de discussões violentas (*hassles*) obtêm 6 agrupamentos de adolescentes. A comparação entre os vários grupos, relativamente à auto-estima revela que os grupos que designam por Funcional - Envolvidos e Funcional – Não Envolvidos (que se caracterizam por elevado suporte social e baixa quantidade de discussões, diferindo entre si na quantidade de envolvimento familiar) apresentam os níveis mais elevados de auto-estima, enquanto que o grupo que designam por Disfuncional (grande quantidade de discussões violentas, baixo envolvimento e baixo suporte social) apresentam níveis de auto-estima significativamente mais baixos que os restantes grupos.

De acordo com Harter (1998a, 1999), um dos principais aspectos do suporte social que contribui positivamente para a auto-estima é o suporte sob a forma de aprovação e aceitação (o indivíduo sentir-se aceite tal como é). De acordo com esta autora, o suporte sob a forma de aprovação e aceitação seria o principal preditor da auto-estima, seguindo-se o suporte emocional e, por último, o suporte instrumental. Alguns trabalhos empíricos têm demonstrado uma associação positiva entre a aceitação parental e dimensões do autoconceito, assim como com a auto-estima. Deste modo, Litovsky e Dusek (1985), num estudo com 130 adolescentes do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, obtêm resultados que mostram uma associação positiva entre a aceitação parental e as dimensões social e académica do autoconceito. Os resultados demonstram ainda que a níveis superiores de aceitação parental correspondem valores mais elevados de auto-estima. Num estudo longitudinal com alunos do 4º ano de escolaridade, seguidos durante dois anos, DuBois, Eitel e Felner (1994) encontraram uma associação negativa entre medidas de rejeição parental no primeiro momento avaliativo e o autoconceito académico no segundo momento. Para além disso, os resultados obtidos permitiram a constatação da existência de uma associação positiva entre o autoconceito académico e medidas de clima familiar e de suporte social fornecido pela família.

Para além da influência sobre a auto-estima e as dimensões do autoconceito, a aceitação parental (ou melhor dizendo a sua falta) poderá ser responsável por aquilo que Harter e colaboradores (1996) designam por comportamento de “falso eu” (*false self behavior*) e que se traduz na adopção de um outro “eu” na relação com os pais, mais de acordo com aquilo que os pais esperam, com o intuito de ganhar a sua aprovação. Num estudo com 549 adolescentes a frequentarem entre o 6º e o 12º anos, Harter e colaboradores (1996) obtêm resultados que mostram que a quantidade e a qualidade do suporte (o facto de esse suporte ser condicional ou não) influenciam indirectamente a existência de comportamentos de “falso eu”, influência que é mediada pela reacção subjectiva à falta de suporte e ao suporte condicional.

Um outro aspecto importante na construção da identidade adolescente, para além do suporte social fornecido pela família e da aceitação parental, está relacionado com a crescente procura de autonomia (Adams, 1996; Adams, Montemayor & Gullotta, 1996; Noller, 1994; Silverberg & Gondoli, 1996). Como referem Lord, Eccles e McCarthy (1994), a necessidade de tal autonomia deriva de processos biológicos internos marcando a transição para papéis mais adultos, bem como de mudanças e expectativas sociais que surgem a par das alterações fisiológicas. No entanto, a procura de autonomia implica a transformação e renegociação das relações familiares, processo que em muitas situações pode ser a origem de conflitos entre o adolescente e os progenitores (Honest, Charman, Zani, Cicognani, Xerri, Jackson & Bosma, 1997). A ocorrência de conflitos com os pais parece ser mediada pela percepção do estilo educativo adoptado por estes. Num estudo com 200 alunos universitários, Peterson, Smirles e Wentworth (1997) obtêm resultados que mostram que a percepção da adopção, por parte dos pais, de práticas educativas autoritárias se encontra positivamente correlacionada com a ocorrência de conflitos. Por seu turno, a associação da percepção de estilos autoritário-recíprocos com a ocorrência de conflitos com os progenitores é negativa.

Como vimos a propósito das práticas educativas parentais a autonomia ou, de outro ponto de vista, o controlo exercido pelos pais é uma das dimensões implícitas na dimensão grau de exigência / controlo que está na base da tipologia dos estilos educativos. A este propósito Steinberg, Elmen e Mounts (1989), num estudo longitudinal com 120 pré-adolescentes e adolescentes, com idades entre os 11 e os 16 anos, avaliaram três dimensões das práticas educativas familiares: a aceitação parental, a autonomia psicológica e o controlo comportamental. Os resultados obtidos mostram que estas três dimensões influenciam positivamente a maturidade psicossocial (a qual inclui itens relacionados com a auto-estima), a qual, por sua vez, influencia o rendimento académico. Como referem Steinberg e colaboradores (1989, p. 1433) “os adolescentes que descrevem os seus pais como tratando-os calorosa, democrática e firmemente são mais propícios, do que os seus pares, a desenvolver atitudes e crenças positivas sobre o seu rendimento e, como consequência, terão mais probabilidades de fazerem melhor na escola”.

Linver e Silverberg (1997), avaliaram, igualmente, a percepção da aceitação parental, da autonomia psicológica e do controle exercido pelos progenitores, numa amostra de 58 pré-adolescentes. A análise de regressão múltipla, mostrou que o controle exercido pelos pais é a variável que mais contribui para a maturidade psicossocial e para os resultados escolares, seguindo-se a aceitação parental. Os resultados mostraram ainda que o género modera a relação entre estas duas dimensões do relacionamento familiar e a maturidade psicossocial, verificando-se uma associação mais forte para as raparigas do que para os rapazes.

Por seu turno, Lord e colaboradores (1994) num estudo longitudinal com 1860 pré-adolescentes avaliados no 6º e 7º anos de escolaridade, constataram que a percepção de que a família utiliza estilos democráticos de tomada de decisão surge associada a valores positivos de auto-estima. Também Grolnick, Kurowski, Dunlap e

Hevey (2000), num estudo longitudinal com 60 crianças e respectivas mães seleccionadas de uma amostra mais alargada (tendo por base o facto de terem transitado do 6º para o 7º ano de escolaridade), referem que o incremento na autonomia dos adolescentes por parte das famílias se encontra associado a níveis positivos de auto-estima. Para além disso, a maior autonomia concedida pela família encontra-se negativamente associada com a ocorrência de problemas de comportamento.

O conjunto de trabalhos revistos permite afirmar que um relacionamento entre pais e adolescentes que se baseie no fornecimento de suporte quando este é necessário, com elevados níveis de aceitação parental, em que os pais exercem algum controle sobre a actividade do adolescente, mas que, concomitantemente, lhe permite a afirmação da sua individualidade através, por exemplo, da sua participação nas tomadas de decisão familiares, possibilita um bom desenvolvimento sócio-emocional. O bom desenvolvimento sócio-emocional do adolescente proveniente de famílias que patenteiam o conjunto de características referenciadas é manifesto num conjunto de resultados positivos, como sejam a maior maturidade psicossocial, uma auto-estima positiva, autoconceitos elevados em dimensões importantes como sejam o autoconceito social e o autoconceito académico, maior motivação na escola e resultados escolares mais positivos.

Para além dos aspectos mais afectivos do relacionamento familiar, o envolvimento parental na escolarização dos filhos pode igualmente exercer impacto, ao nível da vivência académica do adolescente, quer em termos do seu rendimento, quer em relação à motivação na vida académica, quer ainda relativamente à representação do seu desempenho académico (Eccles & Harold, 1996). No que se refere ao envolvimento parental na vida escolar dos filhos, podemos considerar, de acordo com Shumow e Miller (2001), dois tipos de envolvimento: o envolvimento com a escola e o envolvimento em casa. O envolvimento com a escola reflecte o grau e o tipo de contactos que os pais têm com a escola (por exemplo a participação nos eventos organizados pela escola,

contactos com o(s) professor(es) do filho(a), etc.). O envolvimento em casa pode ser definido como os contactos entre o adolescente e os pais a propósito da escola (por exemplo, a ajuda na realização dos trabalhos de casa, ou o acompanhamento da vida escolar). Será sobre este último tipo de envolvimento que nos iremos deter seguidamente.

Grolnick e Slowiaczek (1994), num estudo com 302 pré-adolescentes entre os 11 e os 14 anos, constataram que o envolvimento dos pais na escolarização dos filhos influencia o seu autoconceito académico, o qual, por sua vez, afecta o rendimento escolar. Desimone (1999), utiliza os dados de um estudo longitudinal (*National Education Longitudinal Study*) envolvendo uma amostra representativa dos estudantes norte-americanos, composta por 19386 alunos, para analisar a relação entre o envolvimento parental na vida escolar de adolescentes e o rendimento académico. Os resultados obtidos mostram que a dimensão discussões/conversas sobre a escola é um dos melhores preditores do rendimento académico dos adolescentes, embora esta relação seja mais forte para os alunos brancos provenientes de famílias de estatuto sócio-económico médio do que para os outros grupos étnicos ou sociais considerados.

Grolnick e colaboradores (2000), num estudo já referido, e no qual procuraram relacionar os efeitos do envolvimento parental sobre diferentes variáveis na transição de ciclo, concluem que o envolvimento parental em casa se encontra relacionado com um menor decréscimo da auto-estima e do rendimento escolar, exercendo uma espécie de “efeito amortecedor” das consequências negativas normalmente associadas à transição de ciclo. Por seu turno, Shumow e Miller (2001), num estudo com 1835 alunos a frequentarem o 7º ou o 8º ano de escolaridade, obtêm resultados que relacionam negativamente o envolvimento parental em casa com o rendimento académico dos alunos. Para melhor compreender este resultado é necessário ter em consideração que o envolvimento em casa foi operacionalizado exclusivamente através de questões acerca

da ajuda prestada na realização dos trabalhos de casa. Este resultado é interpretado, pelos autores, como representando um incremento na ajuda prestada pelos pais, quando os alunos se deparam com dificuldades na escola. Convém igualmente referir que os valores dos coeficientes de regressão são relativamente modestos, apesar de significativos (-.10 para a influência sobre as notas e -.14 para a influência sobre os resultados de testes de rendimento a ciências e a matemática). Os resultados demonstram ainda que o envolvimento parental em casa se encontra associado a atitudes positivas em relação à escola.

Apesar do conjunto de estudos revistos revelarem uma associação entre o envolvimento parental na escolarização dos filhos e diferentes variáveis como sejam o rendimento escolar, o autoconceito académico ou a auto-estima, essa associação pode mascarar a relação entre essas variáveis e as dinâmicas familiares existentes. Com efeito, Zellman e Waterman (1998), num interessante estudo com 193 crianças a frequentarem o 2º ou o 5º ano de escolaridade, obtêm resultados que fornecem alguma sustentação a esta hipótese. Utilizando análises de regressão múltipla para comparar as contribuições relativas do envolvimento parental e das práticas educativas, para a explicação dos resultados escolares dos filhos, concluem que a contribuição do envolvimento parental se deve, em grande parte, aos estilos educativos adoptados pelos pais.

A influência das relações com os pares

A influência das relações com os pares assume particular relevância no decurso da adolescência (Claes, 1985; Sprinthall & Collins, 1994). Apesar de na sociedade actual os contactos regulares com outros da mesma idade (sem laços de parentesco), com os quais é possível estabelecer e manter relações mais igualitárias, se estabelecerem muito

precocemente, é na adolescência que usualmente é atribuída maior importância à influência dos pares para o desenvolvimento.

Berndt (1999a, b), a propósito da influência das relações com os pares no desenvolvimento do adolescente, refere a existência de duas posições teóricas distintas: uma enfatizando os aspectos positivos dessa influência e outra colocando a tônica nos aspectos negativos. Estes últimos parecem constituir, aliás, a maioria dos trabalhos que procuram analisar a influência do grupo de pares na adolescência, como referem Engels e Bogt (1999) a partir de uma pesquisa na base de dados *Psychlit*.

Apesar desta abordagem negativista da influência dos pares, podemos salientar um conjunto de aspectos do desenvolvimento para os quais essas relações se revelam assaz importantes. Assim, os pares podem fornecer o suporte instrumental e emocional necessário para o adolescente ultrapassar com sucesso as diferentes tarefas de desenvolvimento com que é confrontado (Alves Martins, 1998; Gouveia Pereira, 1995; Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1991; 1993; Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1990; 1992); as relações estabelecidas no seio de grupos de pares possibilitam ao adolescente experimentações difíceis de pôr em prática noutros contextos (Cairns & Cairns, 1994; Palmonari & Pombeni, 1989; Sherif & Sherif, 1964) e o grupo de pares pode constituir-se, ainda, como fonte de popularidade, estatuto e prestígio (Muuss & Porton, 1999).

A análise da influência dos pares sobre o desenvolvimento do adolescente tem revelado alguma falta de clareza conceptual, devido, fundamentalmente, à terminologia utilizada. Numa revisão de literatura sobre a influência do grupo de pares na socialização do adolescente, Ryan (2000) refere que o termo grupo de pares tem sido utilizado na literatura para referir desde a relação com um amigo íntimo até às ligações nas redes sociais que o adolescente estabelece com diversos elementos da sua faixa etária. Para ultrapassar esta falta de clareza podemos considerar as relações com os pares a partir de diferentes níveis de análise: ao nível das interações, ao nível das relações diádicas e

ao nível das relações estabelecidas no seio de grupos (Furman & Simon, 1998; Lease & Axelrod, 2001; Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Ao nível das interações constata-se que a adolescência se caracteriza por um aumento na quantidade de interações, traduzindo-se em maior tempo passado com os pares (Rubin *et al.* 1998; Ryan, 2000; Sprinthall & Collins, 1994). Acompanhando o tempo passado na companhia dos pares verifica-se uma diversificação nas interações, o que se traduz, de acordo com Collins e Repinski (1994), num maior número de amizades casuais. Ao nível das relações é igualmente possível discernir alguns aspectos distintivos da adolescência, os quais passam pelo estabelecimento de relações com um (ou mais) amigo(s) íntimo(s), o surgimento das primeiras relações de cariz amoroso e algumas alterações na natureza das relações estabelecidas.

Uma das características principais dos relacionamentos entre pares na adolescência tem a ver com a maior intimidade que se estabelece nas relações de amizade. A intimidade pode ser definida como uma qualidade das relações humanas que inclui a abertura ao outro (*self-disclosure*) e uma proximidade emocional que implica para o indivíduo sentimentos de compreensão, validação e de cuidados; e em que a relação é percebida como sendo uma fonte de suporte social (Buhrmester, 1990; Fischer, Munsch & Greene, 1996).

Buhrmester (1990), pretendeu ilustrar este aspecto das relações com os pares num estudo com 233 alunos dos 5º/6º anos e dos 8º/9º anos. De acordo com este autor, as relações entre pares na infância ocorrem, predominantemente, a propósito de actividades lúdicas, baseando-se essas relações na aceitação social. As relações entre adolescentes são relações de maior intimidade que implicam algumas competências de relacionamento interpessoal como sejam o fornecimento de suporte, o prestar informações pessoais quando solicitadas, ou o gerir conflitos de forma eficaz, entre outras (Buhrmester, 1990). Os resultados obtidos mostram que a intimidade nas relações

com os pares é mais importante para os alunos mais velhos do que para os mais novos. Apesar da inexistência de diferenças nas medidas de intimidade utilizadas, os alunos mais velhos apresentam valores de correlação superiores (e que diferem significativamente dos apresentados pelos mais novos) entre as medidas de intimidade e medidas de ajustamento (sociabilidade, hostilidade, ansiedade/depressão e auto-estima). Por outro lado, verificou-se um incremento com a idade, na concordância entre as percepções de pares de amigos no que se refere à intimidade da sua relação. Estes resultados levam Buhrmester a afirmar que a intimidade nas relações entre pares é mais importante na adolescência do que na pré-adolescência. Bishop e Inderbitzen (1995), num estudo com 542 alunos do 9º ano de escolaridade, sugerem também a importância das relações de amizade para o bem-estar do adolescente. Comparando os efeitos do estatuto sociométrico (populares, rejeitados, médios, negligenciados e controversos) com aqueles que manifestam amizades recíprocas (implica que quando um indivíduo indique outro como amigo, seja por este também indicado na mesma qualidade), concluem que é o facto de terem ou não amigos íntimos que influencia os níveis de auto-estima. Assim, enquanto que o estatuto sociométrico não introduz diferenças nos níveis de auto-estima apresentados pelos adolescentes, aqueles que possuem pelo menos um amigo recíproco apresentam níveis de auto-estima superiores aos daqueles que revelam não possuir amigos recíprocos. Por seu turno, Oldenburg e Kerns (1997) num estudo com alunos do 5º e 8º anos de escolaridade, obtiveram resultados que indiciam uma maior influência da qualidade das relações de amizade sobre a existência de sintomas depressivos, quando comparada com a influência de medidas de popularidade. Também Hussong (2000a) salienta a importância das relações estabelecidas pelo adolescente quando se pretende relacionar estas com o ajustamento sócio-afectivo. Num estudo com 402 alunos entre os 16 e os 19 anos, no qual comparou a quantidade de relações estabelecidas com a sua qualidade, conclui que é esta última que melhor prediz o ajustamento do adolescente,

nomeadamente no que se refere à manifestação de sintomas depressivos, consumo de substâncias e afecto positivo. Estes resultados parecem, assim, indiciar que a qualidade dos relacionamentos assume uma maior importância para o ajustamento do adolescente que a popularidade ou outras características associadas aos estatutos sociométricos.

Para além do impacto que a qualidade das relações têm sobre o funcionamento sócio-afectivo do adolescente, parece igualmente afectar outros aspectos do desenvolvimento, nomeadamente no que se refere à auto-estima, autoconceito e ajustamento académico (considerando o ajustamento académico não apenas na sua vertente de rendimento, mas num sentido mais lato o qual pode englobar outros indicadores como o comportamento, motivação e envolvimento na escola). A relação entre a qualidade das relações com os pares e o ajustamento académico foi explorada por Berndt e Keefe (1995), num estudo com 297 alunos do 7º e 8º anos de escolaridade. Os resultados obtidos mostraram que os alunos que mantinham relacionamentos positivos com os pares revelavam menos problemas de comportamento e maior envolvimento na escola que aqueles cujos relacionamentos com os pares eram caracterizados negativamente (por exemplo, com maior quantidade de conflitos). Num outro estudo (Keefe & Berndt, 1996), com os mesmos participantes do estudo anterior, os autores concluem que a qualidade das relações dos adolescentes afectam igualmente os seus níveis de auto-estima, bem como algumas dimensões do autoconceito. Assim, a existência de relações com os pares, que sejam fornecedoras de suporte, encontram-se relacionadas com níveis superiores nos autoconceitos social, comportamental e académico. Por seu turno, os adolescentes em cujas relações predominam os aspectos negativos percebem o seu comportamento como menos adequado e apresentam valores mais baixos de auto-estima. Os resultados obtidos permitiram ainda constatar que a frequência de interacções com os pares encontra-se moderadamente

correlacionada com as auto-percepções de aceitação social, competência atlética e aparência física.

Apesar da escola ser um local privilegiado para as interações e estabelecimento de relações com os pares, a adolescência é também marcada por um incremento nos contactos com os pares fora do contexto escolar, os quais se revelam importantes para a manutenção desses relacionamentos, podendo, desse modo contribuir para um melhor ajustamento sócio-emocional do adolescente (DuBois & Hirsch, 1993; Hirsch & DuBois, 1989). DuBois e Hirsch (1993), num estudo com 292 alunos do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, procuraram relacionar as actividades desenvolvidas com o melhor amigo e a auto-estima. Os resultados obtidos mostraram que a frequência dos contactos na escola e em actividades estruturadas fora desta (ir ao cinema, participar em actividades organizadas fora da escola, etc.) encontra-se positivamente relacionada com a auto-estima para os rapazes, mas não para as raparigas. De acordo com os autores, esta diferença entre rapazes e raparigas deve-se ao facto de, para estas, serem mais importantes os aspectos qualitativos dos relacionamentos, como, por exemplo, o nível de intimidade. Com efeito, o género parece ser uma variável moderadora no que diz respeito às relações estabelecidas na adolescência, com as relações das raparigas a serem caracterizadas por uma maior proximidade, com grande ênfase na intimidade, enquanto que as dos rapazes tendem a centrar-se em torno de actividades partilhadas como, por exemplo, a prática desportiva (Belle, 1989; Clark & Ayers, 1992; Hussong, 2000b). Hussong (2000b), num estudo com 402 alunos entre os 16 e os 19 anos procurou, precisamente, analisar as diferenças estruturais e as diferenças médias entre rapazes e raparigas no que se refere à qualidade das relações de amizade. Os resultados obtidos permitiram concluir que, se bem que não existam diferenças estruturais na qualidade das relações, elas surgem quando se comparam os valores médios, com as raparigas a evidenciarem níveis de intimidade superiores aos dos

rapazes. Também O’Koon (1997), num estudo sobre a vinculação com os pares na adolescência, obtém resultados que demonstram que as raparigas apresentam níveis de vinculação superiores aos evidenciados pelos rapazes.

No que se refere ao grupo de pares também este passa por algumas alterações, nomeadamente no que se refere à forma como é percebido, à quantidade de elementos que o integram e às dinâmicas relacionais que se estabelecem no seu seio. Furman (1989) refere que, na pré-adolescência, o grupo de pares é conceptualizado, fundamentalmente, em termos de relações unilaterais ou bilaterais e apenas no decurso da adolescência passa a ser concebido enquanto estrutura global de indivíduos com objectivos e interesses comuns, regendo-se por um conjunto de regras consensuais.

A adolescência marca igualmente o alargamento do grupo de pares, como constatou Neckerman (1996) num estudo com 695 alunos do 4º e 7º anos de escolaridade. Os seus resultados mostram que os grupos dos alunos mais velhos são constituídos por mais elementos. O trabalho de Neckerman permite, ainda, constatar que a formação dos grupos é influenciada pelos constrangimentos colocados pela escola (composição das turmas, barreira físicas, etc.). Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins e Peixoto (2000), num estudo com adolescentes do 7º e 9º anos de escolaridade constataram, igualmente, que alguns dos constrangimentos à formação e manutenção dos grupos de pares se relacionam com a composição das turmas. Com efeito, os resultados obtidos evidenciaram que, de 11 grupos entrevistados apenas um não havia sido formado no âmbito da turma.

Também, no que se refere à composição dos grupos se verificam algumas alterações com o surgimento de grupos mistos, os quais resultam muitas vezes da junção de grupos mais pequenos e unisexuais (Furman, 1989; Rubin *et al.*, 1998). A coexistência, no mesmo grupo, de elementos de ambos os sexos permite o surgimento das primeiras relações românticas como demonstram Connolly, Furman e Konarski

(1998). Num estudo longitudinal com alunos do 9º ano, seguidos durante dois anos, mostram que a existência de colegas do sexo oposto dentro do mesmo grupo favorece a existência de relacionamentos amorosos entre os membros do grupo.

A influência exercida pelo grupo de pares no desenvolvimento do adolescente manifesta-se de diferentes formas. Uma dessas formas ocorre através das relações com os amigos íntimos, os quais fazendo parte do mesmo grupo de pares torna muitas vezes difícil a distinção entre os efeitos da relação com os amigos mais próximos e aqueles provocados pelo grupo (Ryan, 2000; Urberg, Değirmencioğlu & Pilgrim, 1997). A este propósito Urberg e colaboradores (1997), distinguindo entre a influência dos amigos próximos e a exercida pelo grupo, concluem que a primeira é substancialmente maior no que se refere ao consumo de bebidas alcoólicas e de tabaco.

Uma outra forma do grupo influenciar o desenvolvimento do adolescente manifesta-se na relativa homogeneidade em muitas características evidenciadas pelos elementos pertencentes a um mesmo grupo (Bauman & Ennett, 1996; Ennett & Bauman, 1996; Nichols & White, 2001; Ryan, 2000, 2001). Ennett e Bauman (1996), num estudo com 1030 alunos do 9º ano de escolaridade, concluem que os grupos de pares são, na sua maioria, constituídos por elementos com a mesma origem étnica e idêntico estatuto sócio-económico. Berndt e Keefe (1995), obtêm resultados que mostram que os alunos que apresentam comportamentos disruptivos se associam a pares com o mesmo tipo de comportamento. Por sua vez, Xie, Cairns e Cairns (1999), num estudo com 506 alunos do 4º ao 7º ano de escolaridade, referem a existência de uma relativa homogeneidade intragrupal no que se refere ao rendimento académico, à popularidade e à agressividade. Ryan (2000), na sua revisão de literatura sobre os efeitos do grupo de pares na motivação e rendimento académico conclui que os alunos pertencentes ao mesmo grupo de pares apresentam níveis de rendimento académico similares. A mesma autora (Ryan, 2001), num estudo com 331 alunos do 7º ano de escolaridade, obtêm resultados que

indiciam a existência de algumas semelhanças, entre os elementos do mesmo grupo, relativamente ao rendimento e à motivação académica. Resultados idênticos são obtidos por Nichols e White (2001), num estudo com 230 adolescentes entre os 13 e os 18 anos, revelando a existência de rendimentos académicos similares entre alunos integrando o mesmo grupo de pares.

A existência de semelhanças entre os membros do grupo pode ser simultaneamente causa e consequência dos processos afiliativos e das dinâmicas grupais estabelecidas. Causa porque o próprio grupo pode exercer pressões no sentido da conformidade com a maioria. Consequência porque o processo de afiliação grupal poderá ter a sua génese na procura de pares semelhantes, com os quais existam afinidades. Como refere Hartup (1996; Hartup & Stevens, 1999), os relacionamentos entre pares têm, normalmente, por base interesses e actividades comuns.

Para ilustrar o efeito da influência dos pares, Berndt, Laychak e Park (1990) realizaram um estudo experimental com 118 alunos do 8º ano, o qual mostrou que após a discussão de dilemas motivacionais com os amigos, as respostas entre pares de amigos eram mais similares comparativamente a um grupo de controle em que discutiam outros assuntos não relacionados com a motivação escolar. Por seu turno, Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani e Bukowski (1997), num estudo longitudinal com 868 rapazes avaliados aos 11, 12 e 13 anos, concluem que, por um lado, as características individuais condicionam o estabelecimento das relações com os pares e, por essa via, determinam os pares com quem o indivíduo se afilia. Por outro lado, o grupo exerce influência sobre o comportamento individual, tornando-o mais próximo do evidenciado pelos restantes membros do grupo. Kindermann (1993) num interessante estudo com 57 alunos do 4º e 5º anos de escolaridade, obtém, igualmente, resultados que comprovam a importância do grupo de pares na orientação motivacional. De acordo com os dados obtidos, no início do ano lectivo a afiliação grupal tem por base as orientações motivacionais dos seus

membros. No final do ano escolar, os grupos mantêm a sua orientação em termos de motivação, apesar das saídas e entradas dos membros dos grupos (cerca de 50% dos indivíduos mudaram de grupo entre o início e o final do ano lectivo). Estes resultados permitem, assim, concluir que nos casos em que os alunos mudaram de grupo, modificam igualmente a sua atitude em relação à escola, de modo a adaptar-se à orientação motivacional do novo grupo de pertença (Harris, 2000)

A homogeneidade em algumas características e atributos por parte dos elementos de um grupo, a par da participação em actividades colectivas e da partilha de valores e atitudes reforçam a coesão do grupo e o sentimento de pertença grupal, contribuindo, desse modo, para a construção de uma identidade de grupo.

As identidades grupais podem ser organizadas sob a forma de protótipos que condicionam e estruturam os relacionamentos com os pares, na medida em que determinada afiliação grupal implica o estabelecimento de relações com determinados grupos de pares e o evitamento de outros (Brown, Mory & Kinney, 1994). No entanto, isto não significa que as fronteiras dos grupos sejam estanques, uma vez que a pertença a vários grupos é uma evidência constatada em diversos estudos (Brown *et al.*, 1994; Youniss, McLellan & Stone, 1994) e, por outro lado, o adolescente pode variar as suas afiliações grupais ao longo desta fase da vida (Brown *et al.*, 1994; Connolly *et al.*, 1998).

A pertença a grupos é normalmente considerada como um aspecto importante do desenvolvimento do adolescente, contribuindo significativamente para a construção do autoconceito e da auto-estima individual (Cotterell, 1996; Tarrant, 2002). Este aspecto positivo da pertença grupal pode ser melhor entendido à luz da teoria da identidade social. Apesar de esta teoria não ter sido desenvolvida com o intuito de explicar os processos dos grupos de adolescentes, ela fornece algumas pistas sobre o modo como a simples pertença a um grupo pode contribuir para a construção de autoconceitos e auto-estima positivos. De acordo com este quadro teórico, a identidade social pode ser

considerada com a “parcela do autoconceito dum indivíduo que deriva do seu conhecimento da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença” (Tajfel, 1983, p.290). Deste modo, podemos considerar que o autoconceito do indivíduo está intimamente relacionado com as características identificadoras do grupo social a que o sujeito pertence (Brown, 1996; Hogg & Abrams, 1988; Crocker & Luhtanen, 1990; Tajfel, 1983). De acordo com este quadro teórico o comportamento dos sujeitos é orientado para a manutenção de uma identidade social positiva, a qual implicará, concomitantemente, valores positivos para a auto-estima (Augoustinos & Walker, 1996; Hogg & Abrams, 1988, 1990; Hogg & Sunderland, 1991; Karasawa, 1991; Rubin & Hewstone, 1998). A positividade da identidade social decorre das comparações favoráveis com outros grupos em dimensões relevantes para a construção dessa identidade (Branscombe & Wann, 1994; Hogg & Abrams, 1990; Tajfel, 1983; Wetherell, 1996). Para que as comparações sociais levadas a cabo, resultem em contribuições positivas para a identidade social, assumem particular relevância os processos de diferenciação com outros grupos (na procura de dimensões que possibilitem comparações positivas) bem como os de identificação ao próprio grupo (Hunter, Platow, Howard & Stringer, 1996; Jackson, 2002; Long, Spears & Manstead, 1994; Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1990; Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1994).

Trabalhos realizados com crianças têm revelado que a preferência pelo próprio grupo em detrimento de um *out-group* surge relativamente cedo no desenvolvimento (Yee & Brown, 1992; Nesdale & Flesser, 2001). Nesdale e Flesser (2001), numa investigação com 258 crianças de 5 e 9 anos, obtêm resultados que demonstram a preferência pelo grupo de pertença. Os resultados mostram ainda que crianças de 5 anos são sensíveis às diferenças de estatuto entre os grupos e que essas diferenças têm influência nas atitudes em relação ao próprio grupo, fazendo com que gostem menos do seu grupo quando este tem um estatuto mais baixo.

Apesar da maior parte das investigações baseadas na teoria da identidade social serem estudos experimentais, em que os grupos (de pertença e de comparação) são constituídos artificialmente, alguns trabalhos com adolescentes têm utilizado pertenças grupais reais. No entanto, convém aqui distinguir entre aqueles que utilizam grupos conceptualizados enquanto entidades prototípicas, em que apesar da partilha de crenças, atitudes e atributos não interagem (necessariamente) uns com os outros [por exemplo, grupos baseados na religião – católicos vs. protestantes (Hunter *et al.*, 1996) – ou na identidade nacional – Suíços vs. Alemães (Long *et al.*, 1994)] e os que utilizam grupos naturais de pares, em que os membros do grupo se conhecem e interagem entre si. As investigações utilizando grupos naturais de adolescentes mostram, igualmente, que em situações de comparação social há um favorecimento do grupo de pertença (Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1990; Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1994; Tarrant, 2002). Palmonari e colaboradores (1990), num estudo com 3744 adolescentes italianos entre os 16 e os 18 anos, comprovam que os participantes revelam percepções mais favoráveis em relação ao grupo de pertença, relativamente a um *out-group* por eles escolhido. Tarrant (2002) num estudo com 115 adolescentes entre os 14 e os 15 anos, corrobora os resultados do estudo de Palmonari, Pombeni e Kirchler (1990), na medida em que níveis mais elevados de identificação ao grupo de pertença se encontram associados a apreciações mais positivas do seu grupo. No entanto, em nenhum dos dois trabalhos o nível de identificação se encontra relacionado com avaliações negativas do *out-group*. Na investigação de Palmonari e colaboradores, os adolescentes mais identificado ao seu grupo são aqueles que apreciam mais positivamente os *out-groups* escolhidos e na de Tarrant não se verificou nenhuma relação entre o nível de identificação ao *in-group* e as apreciações aos *out-groups*. Kirchler e colaboradores (1994), em dois estudos com adolescentes, obtêm resultados que permitem explicar estes resultados. Avaliando os estatutos dos grupos escolhidos como *out-groups*, concluem que apenas quando estes

são negativamente estigmatizados, ou quando a diferença em termos de estatuto é substancial, é que isto se traduz numa clara avaliação negativa do *out-group*.

Para além dos aspectos positivos para o autoconceito e para a auto-estima que advêm de uma identidade social positiva, também o suporte social fornecido pelo grupo de pares pode contribuir positivamente para o bem-estar e ajustamento do adolescente. A importância do suporte social fornecido pelo grupo de pares é claramente demonstrado num estudo longitudinal de Hirsch e DuBois (1991) com 128 alunos avaliados no final do 6º anos, meio e final do 7º ano e final do 8º ano de escolaridade. A partir de uma análise de *clusters* foi possível identificar quatro grupos distintos, no que se refere à evolução da auto-estima. Comparando os alunos no que se refere à percepção do suporte fornecido pelos pares, em função da auto-estima, constata-se que os alunos que apresentam níveis de auto-estima mais elevados são os que apresentam percepções mais elevadas relativamente ao suporte social dos pares. Reforçando este resultado, uma análise discriminante em que foram utilizadas as variáveis género, raça, competência académica, avaliação dos professores (relativamente a aprendizagem, comportamento, resistência à frustração e sociabilidade com os pares), suporte dos pares e satisfação com a escola, mostrou que o discriminador multivariado mais poderoso compreendia a ponderação da competência académica, com a satisfação na escola e o suporte dos pares, com esta última a ser a variável que mais contribuía para a função discriminante. Por último, a análise do comportamento das diferentes variáveis ao longo dos quatro momentos avaliativos permite constatar que a variação na percepção de suporte acompanha as variações na auto-estima. Assim, o grupo “consistentemente elevado” apresenta sempre os valores mais altos no suporte percebido enquanto o grupo “cronicamente baixo” apresenta os valores mais baixos para esta variável. Por seu turno, o grupo “acentuado declínio” apresenta uma diminuição gradual na percepção do suporte fornecido pelos pares, enquanto para o grupo “pequeno incremento” as variações nesta variável são

concomitantes às mudanças na auto-estima (aumenta do primeiro para o terceiro momento acompanhando a subida da auto-estima e desce do terceiro para o quarto, quando esta também diminui).

Antunes e Fontaine (2000), num estudo longitudinal com 169 alunos do 7º e 9º anos, avaliados com um intervalo de um ano, concluem, através da utilização de modelos de equações estruturais que o suporte social fornecido pelos pares afecta o autoconceito global.

Para além do impacto que o suporte dos pares exerce sobre as auto-avaliações globais, parece igualmente influenciar o rendimento académico. Assim, Azmitia e Cooper (2001), num estudo longitudinal com 113 alunos do 6º ano de escolaridade (avaliados novamente no 7º ano), obtêm resultados que indiciam uma relação positiva entre o suporte social (considerado em três dimensões: emocional, orientação em relação ao futuro e orientação nos trabalhos de casa) e as notas a inglês no segundo momento avaliativo.

Síntese

Os estudos revistos neste capítulo permitem afirmar a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento do adolescente. Apesar da adolescência se caracterizar pela crescente influência dos pares, a qualidade das relações com a família desempenha um importante papel no desenvolvimento do adolescente, nomeadamente no que se refere à manutenção de níveis positivos de auto-estima e à construção de autoconceitos elevados, ou no lidar adequadamente com as tarefas de desenvolvimento com que é confrontado e num melhor ajustamento escolar.

Em termos das dinâmicas familiares, começámos por rever os estudos que procuraram analisar a relação entre práticas educativas e diversos aspectos do

ajustamento do adolescente. A maior parte dos estudos analisados refere que os adolescentes que percebem as práticas educativas familiares como sendo autoritário-recíprocas apresentam níveis superiores de auto-estima, autoconceitos mais elevados e maior motivação escolar. Tomando diferentes dimensões das dinâmicas familiares, foi possível verificar que aquelas que se baseiam na aceitação, no fornecimento de suporte, ou nalgum controlo sobre as actividades dos filhos, mas em que simultaneamente lhes permitem a expressão da sua individualidade, se associam a um bom desenvolvimento sócio-emocional. Este manifesta-se em aspectos como auto-estima positiva, autoconceitos elevados em dimensões importantes como o autoconceito académico e social, atitudes favoráveis em relação à escola e bom rendimento académico. Para além dos aspectos mais afectivos associados à qualidade do relacionamento familiar, pudemos também verificar que o envolvimento parental na vida escolar dos filhos, se relaciona positivamente com o ajustamento escolar do adolescente.

No que se refere às relações com os pares é sobretudo a qualidade destas, que surgem associadas a aspectos positivos do desenvolvimento do adolescente, nomeadamente no que se refere a níveis positivos de auto-estima e a um melhor ajustamento psicossocial e académico. No entanto, os relacionamentos interpessoais na adolescência parecem ser moderados pelo género, com as raparigas a colocarem uma ênfase maior na intimidade das suas relações com os pares. Um dos aspectos importantes associado às relações estabelecidas com os pares passa pelo fornecimento de suporte, o qual se relaciona positivamente com a auto-estima e com o rendimento escolar.

Por último, a construção da identidade do adolescente está relacionada com os grupos aos quais se associa e que podem contribuir positivamente para o seu autoconceito e auto-estima. Essa contribuição processa-se através da construção de identidades sociais positivas as quais resultam das comparações favoráveis entre o

grupo de pertença e os outros grupos de congéneres existentes no mesmo contexto social. Às contribuições que advêm da identidade social, é necessário ter também em consideração o suporte fornecido pelo grupo de pertença, o qual parece estar associado a auto-avaliações mais positivas.

4. A RELAÇÃO ENTRE O RENDIMENTO ACADÉMICO, O AUTOCONCEITO E A AUTO-ESTIMA

A maioria dos trabalhos que pretendem analisar a relação entre o autoconceito e/ou a auto-estima e os resultados escolares radicam no pressuposto (embora muitas vezes implícito) de que a vida académica é um aspecto muito importante da vida das crianças e adolescentes, pelo que o sucesso ou insucesso na escola afecta necessariamente a auto-estima e/ou o autoconceito. Como refere Wylie (1979, p.355), “muitas pessoas, especialmente educadores, assumiram sem hesitações que medidas de sucesso ou capacidade escolar deveriam estar fortemente correlacionadas com auto-concepções de realização e competência bem como com autoconceito geral”. No entanto, e embora a maior parte dos estudos estabeleçam uma relação positiva entre o autoconceito e os resultados escolares (Bridgeman & Shipman, 1978; Burns, 1979; Cherian & Moeketsi, 1998; Formosinho & Alves-Pinto, 1986; Hay, Ashman, & Kraayenoord, 1997; Keltikangas-Jarvinen, 1992; Lyon & MacDonald, 1990; Marsh, 1984; 1987; 1990a; 1990b; 1992; Okun & Fournet, 1993; Rogers, Smith & Coleman, 1978; Shunk, 1990; Skaalvik, 1990; Strassburger, Rosén, Miller & Chavez, 1990; Veiga, 1987; Wylie, 1979), esta relação não é totalmente clara, com muitos resultados ambíguos, inconsistentes e contraditórios (Byrne, 1996b). Wylie (1979), referindo-se a alguns estudos que procuram relacionar estas variáveis, refere o valor de .30 como o valor médio para a correlação entre autoconceito e resultados escolares. Por sua vez, Burns (1979) aponta o intervalo entre .30 e .40 como aquele onde se situam a generalidade das correlações entre autoconceito e rendimento académico.

Hansford e Hattie (1982), numa revisão a 128 estudos, referem uma correlação média de apenas .21 entre o autoconceito e medidas de realização, variando entre -.71 e

.96. Das 1136 correlações da sua meta-análise, um por cento é superior a .7, dois por cento superior a .6, cinco por cento superior a .5 e noventa por cento inferior a .4. Analisando os estudos de acordo com os termos relacionados com o *self* utilizados, as correlações variam entre -.14 para auto-confiança (*self-assurance*) e .53 para auto-expectativa (*self-expectation*). No entanto, os estudos que utilizam os termos autoconceito ou auto-estima apresentam valores médios de correlação muito idênticos (respectivamente .18 e .22), os quais são inferiores aos apresentados nos estudos que utilizam o termo de autoconceito de competência (*self-concept of ability*), cuja correlação com medidas de desempenho académico é de .42. Analisando os estudos de acordo com o tipo de medida de rendimento académico utilizado, verifica-se que as correlações variam entre .09 para resultados em testes de ortografia e .39 para Estudos de Trabalho. O valor médio de correlação entre medidas relacionadas com o *self* e os resultados escolares (operacionalizados como a média global das notas) é de .34.

Muller, Gullung e Bocci (1988), numa meta-análise incidindo sobre 38 estudos realizados entre 1964 e 1987, apresentam um valor médio de .18 para a relação entre autoconceito e desempenho escolar, com uma margem de variação entre -.44 e .91 nos valores de correlação entre as duas variáveis. Esta disparidade nos resultados obtidos nos diferentes estudos que relacionam autoconceito e rendimento académico pode ser atribuída a diferentes factores. Em primeiro lugar, como refere Byrne (1996b), a forma como o autoconceito e o rendimento académico são operacionalizados varia bastante de estudo para estudo, o que leva necessariamente a resultados divergentes. Este aspecto é claramente visível na análise de Hansford e Hattie (1982), a qual apresenta 15 expressões diferentes que utilizam o termo *self* e 14 operacionalizações diferentes para o rendimento académico (notas, testes de rendimento, médias de notas, ordenações efectuadas pelos professores, etc.). Um segundo aspecto relaciona-se com os instrumentos de medida utilizados. Em relação a esta questão podem-se apontar dois problemas principais: por um lado, a sua validade e, por outro, a diversidade das escalas de medida utilizadas. Com efeito, muitos dos instrumentos utilizados até a década de

oitenta foram construídos para um único estudo, muitas vezes sem grande análise às suas propriedades psicométricas (Byrne, 1996a, b; Hattie, 1992; Wylie, 1979; 1989). Por outro lado, as escalas de medida utilizadas são as mais variadas (escalas tipo *lickert*, diferenciadores semânticos, itens dicotómicos, etc.) o que, tratando-se de estudos correlacionais, coloca em causa a comparabilidade das diferentes investigações (Byrne, 1996b). Por último, as discrepâncias existentes nas características das amostras, tanto em relação à dimensão como em relação a variáveis como o género, idade ou nível sócio-cultural (Byrne, 1996, Hattie, 1992), levam Byrne a afirmar que: “Tendo em conta todos estes factores, parece bastante extraordinário que exista alguma consistência no que respeita aos resultados relacionados com a ligação entre autoconceito e rendimento académico!” (Byrne, 1996b, p. 300).

Estes aspectos, que afectavam a maior parte dos estudos revistos por Burns (1979), Hansford e Hattie (1982) e Wylie (1979), levam Byrne (1996b) a aconselhar que as conclusões sobre as relações entre autoconceito e rendimento escolar se baseiem em estudos posteriores, que possuam consistência tanto na definição como na operacionalização destes construtos. Deste modo, iremos apresentar alguns estudos que procuram analisar a relação entre as representações de si próprio e o rendimento académico, que utilizam instrumentos consistentes e baseados num claro suporte teórico.

Um primeiro aspecto a ter em consideração quando se pretende analisar a associação entre o rendimento académico e as auto-representações, relaciona-se com o nível de especificidade destas. Isto é, as relações com o rendimento escolar poderão ser diferentes consoante estejamos a considerar auto-avaliações globais, como o autoconceito global ou a auto-estima, ou auto-representações mais específicas como o autoconceito académico ou o autoconceito numa disciplina curricular. Alguns estudos permitem ilustrar estas diferenças. Marsh (1987), num estudo longitudinal com 2213 rapazes australianos a frequentarem o 10º ano procurou analisar as relações da auto-estima e do autoconceito académico com o rendimento escolar. Para tal, utilizou a escala de auto-estima de Rosenberg e três itens para avaliação do autoconceito académico. O

rendimento acadêmico foi operacionalizado através da média das classificações escolares. Os resultados obtidos permitiram evidenciar a existência de uma relação mais forte entre o autoconceito acadêmico e o rendimento (.50) do que entre este e a auto-estima (.24). Skaalvik & Hagtvet (1990), obtêm resultados semelhantes num estudo com alunos noruegueses do 3º/4º e 6º/7º anos. Neste estudo utilizaram uma escala de auto-estima construída a partir dos itens da sub-escala auto-estima global do perfil de auto-percepção de Harter (1985), a escala de autoconceito de competência de Skaalvik para avaliar o autoconceito acadêmico e uma classificação do desempenho dos alunos, efectuada pelos professores, para operacionalizar o rendimento acadêmico. Os resultados mostraram que a relação entre auto-estima e rendimento era mais fraca (valores de correlação entre .12 e .26) que a que existia entre o autoconceito acadêmico e a classificação do desempenho dos alunos (valores de correlação entre .37 e .65).

Lyon (1993) num estudo com 88 alunos americanos do 7º e 8º anos de escolaridade, comprova igualmente a existência de correlações mais fortes entre o autoconceito acadêmico e o rendimento escolar (.57), do que entre este e a auto-estima (.31). Neste estudo, o autor utilizou a escala de auto-estima de Rosenberg para avaliar a auto-estima, uma versão adaptada da escala de autoconceito acadêmico de Reynolds e colaboradores para avaliação do autoconceito acadêmico e o teste de realização de Stanford para avaliar o rendimento acadêmico. Por seu turno, Hoge, Smit e Crist (1995) num estudo longitudinal com alunos do 6º e 7º anos, chegam a conclusões semelhantes. Utilizando a escala de auto-estima de Rosenberg e a escala de autoconceito acadêmico de Brookover encontram valores de correlação mais fracos entre a auto-estima e as notas (.39), que entre o autoconceito acadêmico e a mesma medida de rendimento (.68). Num estudo com crianças mais novas (4º/5º ano) Muijs (1997) replica os resultados dos estudos anteriores, mostrando que os valores de correlação entre o rendimento e a auto-estima (entre .17 e .27) eram inferiores aos patenteados pela relação entre o autoconceito acadêmico e os resultados escolares (entre .35 e .58).

Para além da comparação entre auto-representações globais e autoconceito académico, na relação com o rendimento académico, outros estudos centram-se na análise da relação deste com autoconceitos específicos, nomeadamente os associados à componente verbal e matemática do autoconceito. Assim, Shavelson e Bolus (1982), num estudo longitudinal com 99 alunos do 7º e 8º anos, utilizaram a escala de autoconceito de Piers-Harris e a escala de autoconceito do Tennessee para avaliação do autoconceito global, e a escala de autoconceito de competência de Brookover, para avaliar o autoconceito académico. Os resultados obtidos permitiram constatar que as correlações do rendimento académico eram menores com o autoconceito global (entre .11 e .14) do que com o autoconceito académico (entre .34 e .41) ou com os autoconceitos específicos (entre .34 e .59).

Byrne e Shavelson (1986) e Marsh, Byrne & Shavelson (1988), tentaram, igualmente, analisar as relações do rendimento académico com os diferentes níveis da hierarquia do autoconceito, numa amostra de 991 alunos do 11º e 12º anos. Para o efeito utilizaram vários instrumentos de avaliação do autoconceito: o SDQ III de Marsh e O'Neill, o API de Soares e Soares, a escala de auto-estima de Rosenberg e a escala de autoconceito de competência de Brookover. Os resultados obtidos revelaram a existência de correlações muito fracas ou inexistentes entre as auto-avaliações globais e as notas (valores situados entre -.02 e .07). As correlações do rendimento com o autoconceito académico global e com os autoconceitos específicos revelaram-se moderadas (entre .44 e .62 para o autoconceito académico e entre .44 e .60 para os autoconceitos específicos com as respectivas notas). Por seu turno, Marsh e Gouvernet (1989) num estudo com 508 adolescentes australianos, a frequentarem o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, obtêm resultados que, embora corroborando genericamente os obtidos nos estudos anteriores, apresentam diferenças nos valores de correlação encontrados. Neste estudo o autoconceito foi avaliado através da escala de competência percebida (PCS) de Harter (1982) e o SDQ I, tendo o rendimento académico sido operacionalizado a partir da realização de dois testes normalizados: um a matemática e o outro a inglês. Os

resultados obtidos mostram a inexistência de relação entre as medidas globais de representação do *self* e o rendimento académico (correlações entre .01 e .08). Para o autoconceito académico os valores de correlação podem ser considerados moderados ou fracos (.35 com os resultados a leitura e .40 com a matemática para o PCS e de .28 e .26, com as mesmas disciplinas, para o SDQ). No que se refere aos autoconceitos específicos, os valores encontrados são superiores aos evidenciados para a relação do rendimento com o autoconceito académico global (.43 para o Inglês e .31 para a matemática).

No estudo das relações entre as auto-representações e o rendimento académico, um segundo aspecto a ter em consideração é o indicador de rendimento utilizado. Os indicadores mais utilizados para operacionalizar o rendimento académico são os resultados em testes padronizados ou classificações dos professores, sejam elas as notas obtidas no final de períodos lectivos ou meras ordenações, em áreas de realização específicas, ou globalmente. Seguidamente apresentaremos alguns estudos nos quais é possível comparar os efeitos da utilização de diferentes indicadores na relação com as auto-avaliações. Assim, Skaalvik (1983) num estudo longitudinal com duas coortes de 348 crianças norueguesas, seguidas do 2º ao 4º e do 6º ao 8º anos, apresenta valores de correlação entre a auto-estima global e o rendimento académico que variavam entre .05 e .46. No entanto, convém referir que os valores apresentados correspondem a análises separadas entre rapazes e raparigas, e que a relação entre rendimento académico e resultados escolares segue padrões diferentes consoante o género. Assim, para os rapazes não existe relação entre a auto-estima e o rendimento escolar no 2º e 3º anos, mas ela existe do 4º ano para a frente, enquanto que para as raparigas sucede o inverso (essa relação aparece no 2º e 3º anos mas desaparece nos anos seguintes). Neste estudo, Skaalvik utilizou uma escala de auto-estima construída a partir da escala de Susan Harter para crianças e operacionalizou o rendimento académico de duas formas distintas: através da aplicação de um teste de rendimento em leitura e de uma classificação dos alunos, pelos professores, para 4 áreas de estudo e

para o rendimento global. A análise comparativa das correlações entre a auto-estima e o rendimento académico, de acordo com a forma de o operacionalizar, leva o autor a afirmar que as correlações com as classificações dos professores são superiores às da auto-estima com os resultados do teste de rendimento a leitura.

Marsh, Parker e Smith (1983), numa investigação com 960 alunos do 5º e 6º anos e utilizando o *Self Description Questionnaire* (SDQ), obtiveram correlações, entre o autoconceito global e o rendimento académico que variavam de fracas (.05) a moderadas (.51). Para o autoconceito académico as correlações variaram entre .26 e .74, enquanto que para os autoconceitos específicos os valores de correlação se situaram entre .23 e .57. Esta variabilidade nos valores obtidos deve-se à divisão dos alunos em três grupos distintos, consoante o nível sócio-cultural. As correlações foram substancialmente mais elevadas para os alunos provenientes de níveis sócio-culturais mais elevados. Neste trabalho foram igualmente utilizados dois indicadores de rendimento académico: os resultados de um teste de desempenho em leitura e as classificações dos professores (leitura, matemática e rendimento global). Para o autoconceito global e para o autoconceito académico global, as correlações mais elevadas verificam-se com as classificações dos professores, enquanto que para os autoconceitos específicos se verifica o inverso em dois dos níveis sócio-culturais e com diferenças mínimas. Marsh, Smith e Barnes (1985) obtêm resultados semelhantes num outro estudo com 559 alunos do 5º ano de escolaridade. Assim, as correlações entre o autoconceito global e o rendimento académico revelaram-se inexistentes para a relação entre o desempenho em testes normalizados e o autoconceito global (valores entre .06 e .08), e fracas para as classificações dos professores (entre .15 e .20). Para o autoconceito académico as correlações com os resultados nos testes de rendimento revelaram-se não significativas (-.04 para a leitura; -.02 para a matemática). Na relação entre o autoconceito académico e as classificações dos professores, os valores das correlações variaram entre .08 e .18. No que concerne aos autoconceitos específicos, a correlação é superior entre os resultados do teste e a sub-escala de leitura do SDQ (.43 *versus* .14), enquanto que para

a matemática a situação inverte-se sendo superior a relação com as classificações dos professores (.28 *versus* .17). Por seu turno Marsh (1990a), obtém resultados não totalmente concordantes com os apresentados anteriormente. Num estudo longitudinal com 1456 rapazes avaliados em quatro momentos distintos (início do 10º ano, final do 11º, final do 12º e um anos após o final do secundário) em que o autoconceito foi avaliado através de um único item para cada uma das dimensões consideradas (Competência Escolar, Inteligência e Leitura) e o rendimento académico foi recolhido nos 4 momentos através da média das notas obtidas nesse ano (3º momento) ou no ano anterior (1º e 2º momento). No primeiro momento foram também aplicados 4 testes: QI, Vocabulário, Compreensão em leitura e Raciocínio Matemático. Os resultados dos testes de vocabulário e de Inglês apresentaram correlações moderadas com o autoconceito académico e com o autoconceito de leitura (respectivamente .40 e .41 para o teste de vocabulário e de .32 e .31 para o teste de Inglês). O autoconceito académico apresenta, igualmente, correlações moderadas com os resultados do teste matemático (.33). No que se refere às relações entre o autoconceito e o rendimento, operacionalizado através das notas, os valores de correlação com o autoconceito de leitura foram inferiores aos verificados com a utilização dos resultados dos testes (.28), enquanto que para a relação com o autoconceito de inteligência e o autoconceito académico se verifica o inverso (respectivamente .48 e .45.)

Helmke e van Aken (1995), num estudo com 697 alunos alemães, do ensino primário, obtém resultados que evidenciam a superioridade dos valores das correlações quando se utilizam classificações escolares comparativamente à utilização de testes de rendimento. Os resultados obtidos permitem constatar que os valores para a associação entre o autoconceito matemático e as notas (entre .33 e .51) são superiores aos verificados para essa relação quando se utilizam testes de rendimento para operacionalizar o desempenho dos alunos (entre .25 e .38). Num outro estudo, com 479 alunos da mesma faixa etária Hay e colaboradores (1997), encontram resultados não totalmente concordantes com os de Helmke e van Aken (1995). Neste estudo o

autoconceito foi avaliado através do SDQ I e do PASS de Boersma e Chapman, enquanto que para o rendimento foram utilizadas as classificações dos professores e testes padronizados a leitura, ortografia e matemática. Os resultados revelam, para a leitura, correlações superiores quando são utilizadas as classificações dos professores (.40 *versus* .47 para o SDQ I e .48 *versus* .57 para a PASS) enquanto que para a matemática as correlações mais elevadas verificam-se para o desempenho nos testes (.42 *versus* .39 para a PASS).

O conjunto de trabalhos apresentados permite concluir que a relação entre o rendimento académico e as representações sobre si próprio variam consoante o nível de especificidade das representações. Deste modo, as associações são mais fortes entre o rendimento escolar e o autoconceito académico do que entre aquele e as auto-avaliações globais (independentemente de serem operacionalizadas enquanto autoconceito global ou auto-estima). Os resultados apresentados apontam, igualmente, para o facto de esta relação se manter constante, independentemente da faixa etária considerada. No que se refere aos restantes níveis da hierarquia, seria de esperar que o rendimento apresentasse valores de correlação mais elevados com os autoconceitos específicos do que com o autoconceito académico. No entanto, os resultados dos diferentes estudos apresentados revelam-se algo contraditórios, com alguns comprovando esta relação (Hoge, Smit & Crist, 1995; Hoge Smit & Hanson, 1990; Marsh & Gouvenet, 1989; Marsh Smith & Barnes, 1983; Shavelson & Bolus, 1982), outros em que a relação do rendimento académico é mais forte com o autoconceito académico do que com os autoconceitos mais específicos (Marsh, 1990a; Marsh, Parker & Smith, 1983; Muijs, 1997) e ainda outros em que, dependendo das dimensões, alguns dos autoconceitos específicos apresentam valores de correlação mais elevados com a(s) medida(s) de rendimento académico considerada(s) do que as verificadas para o autoconceito académico (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Assim, por exemplo, Marsh, Byrne e Shavelson encontram correlações mais elevadas entre o autoconceito académico e as notas do que entre o autoconceito verbal e as notas a inglês, enquanto que para a

matemática os valores encontrados se coadunam com o postulado pelo modelo hierárquico de organização do autoconceito. Apesar desta discrepância nos resultados obtidos nos diferentes estudos, é necessário referir que os valores de correlação entre o rendimento académico e os diferentes níveis da hierarquia do autoconceito apresentam valores relativamente próximos, quando se trata do autoconceito académico e dos autoconceitos mais específicos.

Um outro aspecto a salientar deste conjunto de estudos relaciona-se com as medidas de rendimento académico utilizadas e o impacto que estas produzem nos valores de correlação com o autoconceito. Nos estudos revistos, as medidas de rendimento utilizadas foram testes normalizados de rendimento, notas ou classificações efectuadas pelos professores. A principal diferença entre estas medidas ocorrem entre os testes de rendimento e as outras duas, uma vez que, no caso dos primeiros, os alunos não têm acesso aos resultados, donde se poderá depreender que o seu impacto no autoconceito seja diferente (em princípio, menor) que o impacto das notas ou das classificações dos professores. Analisando os estudos em que o rendimento académico foi operacionalizado através de, pelo menos, dois indicadores diferentes de rendimento académico (testes normalizados e notas ou classificações dos professores), podemos constatar a existência de diferenças nos valores de correlação com o autoconceito, consoante a medida de rendimento utilizada, excepção feita ao trabalho de Hay, Ashman e Kraayenoord (1997), em que os resultados são semelhantes quer se utilizem as notas, quer se utilizem os desempenhos em testes de rendimento. Assim, para o autoconceito académico e para as representações globais sobre si próprio (autoconceito global ou auto-estima), as correlações mais elevadas verificam-se sempre com as classificações escolares (Helmke & van Aken, 1995; Marsh, Byrne & Yeung, 1999; Marsh, Parker & Smith, 1983; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Skaalvik, 1983). No entanto, no que se refere aos autoconceitos específicos os resultados são menos concordantes. Alguns trabalhos apresentam resultados semelhantes para os testes de rendimento e para as notas (Hay, Ashman & Kraayenoord, 1997; Marsh, Parker & Smith, 1983), outros revelam

superioridade para as notas (Helmke & van Aken, 1995) e, ainda outros, evidenciam superioridade para os testes de rendimento (Marsh, 1990a, Marsh, Smith & Barnes, 1985). Como afirmámos atrás, a maior influência das notas sobre o autoconceito comparativamente aos testes, deve-se, provavelmente, ao facto de estas serem comunicadas aos alunos e, devido a isso, servirem de base aos processos de comparação social que estão na génese do autoconceito.

Em síntese, a partir dos estudos revistos podemos concluir que o rendimento académico se associa mais fortemente com o autoconceito académico e com as dimensões específicas deste do que com as auto-avaliações mais globais (i. e. autoconceito global ou auto-estima). Podemos igualmente afirmar que, nos estudos sobre a relação entre autoconceito e rendimento académico, a utilização das notas como indicador desta variável é preferível à utilização de testes normalizados, por as primeiras apresentarem um maior significado psicológico e contribuírem para a formação do autoconceito académico.

A relação causal entre o autoconceito e o rendimento académico

A questão da relação causal entre o autoconceito e os resultados escolares é uma questão importante em Psicologia da Educação uma vez que, dependendo da direcionalidade dessa relação, assim se poderão desenhar programas de intervenção mais eficazes. Deste modo, podemos encontrar três posições teóricas distintas (Calsyn & Kenny, 1977; Marsh, 1990a; Marsh & Craven, 1997): a primeira, que podemos designar como modelo de auto-valorização (*self-enhancement model*) propõe o autoconceito como determinante primordial do rendimento académico. O segundo, comumente designado como modelo de desenvolvimento de competências (*skill development model*), parte do pressuposto oposto, ou seja, é o rendimento académico que determina o autoconceito, tendo este pouca ou nenhuma influência no desempenho escolar subsequente. Por último, o modelo recíproco, como o próprio nome indica, propõe uma influência mútua

entre o autoconceito académico e o rendimento escolar. Deste modo, diferentes padrões de causalidade podem ser sustentados teoricamente.

Os estudos que procuraram analisar esta relação apresentam uma grande diversidade de resultados. De acordo com Byrne (1984), os estudos para a comprovação da relação causal entre autoconceito e rendimento académico devem cumprir três condições: em primeiro lugar, que seja estabelecida uma clara precedência temporal; em segundo, que seja testado um modelo causal utilizando modelos estruturais de análise; e, por último, que sejam estabelecidas relações estatísticas. Iremos considerar nesta revisão, para além dos estudos que aplicam modelos estruturais de análise, outros que se servem de *path analysis* utilizando *software* como o LISREL ou similares.

Byrne (1986), num estudo com 929 alunos do ensino secundário, entre o 9º e o 12º ano, não encontrou nenhum efeito causal entre o autoconceito e o rendimento académico. Por seu turno, Newman (1984), num estudo com 134 alunos, seguidos do 2º ao 10º ano de escolaridade, encontrou efeitos causais do rendimento na matemática sobre o autoconceito académico/matemático, mas não o inverso. Este estudo é, no entanto, colocado em causa (Marsh, 1990a) nomeadamente pelo facto de, em algumas análises, o número de participantes ficar reduzido a 75, devido aos *missing values*.

Shavelson e Bolus (1982), num estudo com 99 alunos, do 7º e do 8º anos de escolaridade, avaliados duas vezes com um intervalo de quatro meses, obtêm resultados que indiciam a influência do autoconceito académico sobre o rendimento, não se verificando efeitos no sentido inverso. Resultados idênticos são obtidos por Marsh (1990a) num estudo com 1456 rapazes do 10º ano, verificando-se a influência do autoconceito académico sobre o rendimento posterior, não existindo efeitos do rendimento sobre o autoconceito.

Skaalvik e Hagtvet (1990) esboçam a tese de que existem factores relacionados com o desenvolvimento que afectam a relação entre autoconceito e o rendimento académico. Deste modo, nos primeiros anos de escolaridade, em que o autoconceito académico ainda não está bem definido, este seria afectado, predominantemente, pelos

resultados escolares, os quais iriam moldando o autoconceito acadêmico. À medida que o autoconceito acadêmico se fosse tornando mais estável, iria gradualmente exercendo influência sobre as expectativas de desempenho e de comportamento face ao estudo, afectando, desta forma, os resultados escolares. Para apoiar esta tese, Skaalvik e Hagtvet (1990) apresentam resultados de um estudo com duas coortes de alunos do 3º/4º ano e do 6º/7º ano. Nos alunos mais novos verifica-se a predominância causal do rendimento acadêmico sobre o autoconceito, enquanto que, para os mais velhos, essa relação é recíproca.

Esta tese encontra algum suporte em estudos realizados com alunos a frequentarem anos de escolaridade superiores ao 4º ano e que revelam a existência de efeitos recíprocos entre o autoconceito acadêmico e os resultados escolares. Isto acontece, por exemplo, em três estudos alemães, referidos por Helmke e van Aken (1995), abrangendo anos de escolaridade que vão do 4º ao 9º ano. Os resultados sugerem a existência de reciprocidade na relação causal entre o autoconceito acadêmico e os resultados escolares. Por sua vez, Marsh e Yeung (1997b) obtêm resultados que apoiam, igualmente, a tese dos efeitos recíprocos entre autoconceito e rendimento, nas disciplinas de inglês, matemática e ciências, num estudo envolvendo 603 alunos do 7º ao 10º ano seguidos durante 3 anos. Os resultados obtidos mostram a existência de efeitos recíprocos na relação entre o autoconceito da disciplina e o respectivo rendimento acadêmico, em que os efeitos do rendimento no subsequente autoconceito são superiores aos da relação inversa.

Fontaine (1995) num estudo com 236 alunos a frequentarem o 5º, 7º e 9º anos de escolaridade, obtêm resultados que indiciam a influência dos resultados escolares sobre o autoconceito acadêmico. Convém, no entanto referir, que o modelo recíproco obtém indicadores de plausibilidade ligeiramente superiores ao do modelo que pressupõe a influência dos resultados escolares sobre o autoconceito, sendo preterido, com base em argumentos de parcimónia, por não diferir significativamente deste.

A tese de Skaalvik e Hagtvet (1990) é, contudo, parcialmente posta em causa por outros estudos que mostram, em alunos frequentando o 1º ciclo do ensino básico, a existência de efeitos recíprocos entre autoconceito e o rendimento escolar. Assim, Muijs (1997), num estudo com 890 alunos do 4º ano avaliados no 4º e 5º anos de escolaridade, através de *path analysis* utilizando o *software LISREL*, encontra efeitos recíprocos para a relação entre o autoconceito acadêmico e o rendimento escolar, apesar de os efeitos dos resultados escolares sobre o autoconceito serem mais fortes do que o inverso.

Resultados idênticos são obtidos por Helmke e van Aken (1995) num estudo com 697 alunos do 2º ano de escolaridade, seguidos do 2º ao 4º ano de escolaridade. Os resultados obtidos neste estudo, evidenciam a existência de reciprocidade entre o autoconceito matemático e o rendimento nesta disciplina, do 2º para o 3º ano, os quais se verificam igualmente do 3º para o 4º ano, embora neste último intervalo de tempo, os efeitos do autoconceito sobre as notas a matemática sejam substancialmente inferiores aos do rendimento sobre o autoconceito. Deste modo, e apesar de nos primeiros anos de escolaridade não ser totalmente clara a direccionalidade da relação entre o autoconceito e os resultados escolares, para os alunos mais velhos a evidência empírica apresentada permite sustentar a existência de efeitos recíprocos entre o autoconceito e o rendimento acadêmico.

Para além da questão da direccionalidade dos efeitos na relação entre autoconceito acadêmico e os resultados escolares, alguns estudos sugerem a existência de variáveis que podem moderar esses efeitos. Assim, Marsh e Yeung (1997b), ao realizarem o seu estudo sobre três disciplinas diferentes, constataram que os efeitos do autoconceito sobre o rendimento académico é diferente consoante a disciplina considerada, sendo mais forte para a disciplina de matemática do que para a língua materna e para as ciências. Por seu turno, Fontaine (1995) encontra efeitos moderadores do género, em que o modelo que pressupõe efeitos do rendimento académico sobre o autoconceito prevalece para as raparigas, enquanto que para os rapazes se revela mais adequado o modelo recíproco.

Variáveis mediadoras na relação entre auto-estima e resultados escolares

Como vimos a relação entre as avaliações globais de si próprio (sejam conceptualizadas enquanto auto-estima ou autoconceito global) e o rendimento académico é uma relação fraca (ou nalguns casos inexistente), apesar da relação que existe entre as dimensões académicas do autoconceito e esse mesmo rendimento. Deste modo não é de estranhar que a maioria dos estudos que procuram analisar as diferenças nos níveis de auto-estima entre alunos com sucesso e alunos com insucesso revelem a inexistência de diferenças na auto-estima, apesar das diferenças verificadas em termos de autoconceito académico (Martins, 1999; Peixoto, 1998b; Robinson, Tayler & Correia, 1990; Senos, 1996, 1997; Senos & Diniz, 1998).

A explicação para a inexistência de diferenças na auto-estima entre alunos com rendimento escolar diferenciado radica na assunção da existência de estratégias protectoras da auto-estima desencadeadas quando esta é ameaçada. De acordo com diferentes autores (Branscombe & Wann, 1994; Covington, 1984; Leary *et al.*, 1995; Robinson & Tayler, 1986; Skaalvik, 1983), a procura de manutenção de uma auto-estima positiva é uma característica importante do ser humano. Assim sendo, é natural que a ameaça representada por um autoconceito académico baixo possa accionar mecanismos de protecção da auto-estima, de modo a que esta se mantenha em níveis aceitáveis para o indivíduo.

Uma das explicações para a protecção da auto-estima pode ser encontrada à luz da teoria da identidade social. De acordo com este quadro teórico, quando a identidade social é ameaçada, colocam-se várias hipóteses ao indivíduo, enquanto elemento de um grupo, para fazer face a essa ameaça: a primeira consiste na mobilidade social, isto é, o abandono do grupo de origem e a afiliação a um outro que lhe possibilite a reacquirição de uma identidade social positiva (Tajfel, 1983; Wetherell, 1996). Uma outra possibilidade consiste em tornarem-se “socialmente criativos” reinterpretando a situação ameaçadora,

de modo que as comparações desfavoráveis deixem de o ser. Essa reinterpretação da situação poderá passar pela mudança do grupo de comparação (isto é, comparar-se com grupos que apresentem desempenhos inferiores nas dimensões em questão), encontrar dimensões alternativas que possibilitem comparações favoráveis ou inverter os valores das características que originam as comparações desfavoráveis (Robinson & Tayler, 1986; Wetherell, 1996).

Robinson (Robinson, 1978; Robinson & Breslav, 1996; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler, & Piolat; 1990) baseia-se na teoria da identidade social para tentar explicar o insucesso e o desinteresse escolar. De acordo com este autor, e reportando-se ao contexto educativo, a primeira estratégia de protecção da identidade, a mobilidade social, estará vedada à maioria dos alunos com insucesso, uma vez que a maior parte destes dificilmente passará a ter sucesso. Resta-lhes, assim, serem “socialmente criativos” e inverter o valor da dimensão crítica, de modo a que o insucesso se torne fonte de satisfação, ou encontrar dimensões alternativas nas quais as comparações com outros grupos possibilitem uma diferenciação positiva ou, ainda, a ocorrência de ambas as situações em simultâneo (Robinson & Tayler, 1986). Deste modo, os alunos para fazerem face à ameaça apresentada pelo fracasso escolar organizam-se em torno de uma cultura anti-institucional em que se valoriza precisamente o “ser mau” na escola e/ou a apresentação de comportamentos característicos do estatuto adulto (ingestão de bebidas alcoólicas, fumar, ter relações sexuais, etc.). Nesta reorganização valorativa, o grupo de pares pode desempenhar um papel preponderante através de mecanismos afiliativos que levam a uma grande identificação ao grupo (Robinson & Tayler, 1986; 1991; Senos, 1992, 1997).

Alguns trabalhos empíricos têm procurado sustentar as teses de Robinson (Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler, & Piolat; 1990; Robinson & Breslav, 1996) utilizando uma metodologia de comparação de grupos de alunos contrastados relativamente ao sucesso escolar. Deste modo, Robinson e Tayler

(1986), comparando dois grupos de 9 alunos do ensino secundário, contrastados do ponto de vista do sucesso escolar (situados no decil inferior e superior da distribuição dos resultados escolares), comprovam a inexistência de diferenças na auto-estima, apesar das diferenças verificadas no autoconceito académico. Verificaram, igualmente, que os alunos do grupo de insucesso escolar tinham maiores probabilidades de desenvolverem actividades anti-escolares dentro da sala de aula e actividades de grupo, fora da escola, associadas ao estatuto adulto.

Num estudo com 54 alunos do 6º ano de escolaridade, Senos (1997) obtém resultados que permitem, igualmente, sustentar o modelo de Robinson. Assim, os alunos de menor rendimento académico apresentavam níveis de auto-estima idênticos aos dos alunos com elevado rendimento académico e, de acordo com o modelo proposto por Robinson (Robinson & Tayler, 1986, 1991), uma atitude em relação à escola mais desfavorável. A importância assumida pelas dinâmicas grupais é demonstrada através da comparação entre alunos isolados com insucesso e alunos com insucesso inseridos num grupo. Esta análise permitiu ao autor demonstrar que os alunos com insucesso e isolados apresentavam níveis de auto-estima inferiores aos dos seus congéneres que se encontravam integrados num grupo.

Trabalhos oriundos de outras orientações teóricas oferecem igualmente algum suporte para a tese da existência de variáveis mediadoras entre a auto-estima e os resultados escolares. Assim, Kaplan e colaboradores (Kaplan, 1982; Kaplan & Lin, 2000; Kaplan, Peck & Kaplan, 1994; Liu, Kaplan & Risser, 1992) referem que uma das formas de lidar com o insucesso académico poderá passar pela desvalorização da fonte desse insucesso, isto é a escola, para desse modo permitir a manutenção de uma auto-estima positiva. Num estudo com 242 adolescentes a frequentarem do 7º ao 12º anos de escolaridade, Liu e colaboradores (1992), utilizando modelos de equações estruturais, obtém resultados que permitem a aceitação de um modelo em que a auto-estima afecta indirectamente o rendimento académico, através da influência da auto-estima sobre a ocorrência de

comportamentos desviantes e desta sobre a motivação. Por seu turno, os resultados escolares afectam indirectamente a auto-estima, por intermédio do autoconceito académico. Num outro estudo, longitudinal, com 1756 adolescentes, utilizando, igualmente, modelos estruturais de análise, Kaplan e colaboradores (1994) obtêm resultados que confirmam a existência de uma relação entre auto-estima e resultados escolares mediada pela disposição para o desvio às normas vigentes.

No entanto, outros estudos desenvolvidos por Robinson e colaboradores (Robinson & Breslav, 1996; Robinson & Tayler, 1991) chegam a resultados que levantam algumas interrogações sobre a operacionalidade do seu modelo. Assim, Robinson e Tayler (1991), num estudo com 150 alunos oriundos de três países diferentes (Inglaterra, França e Japão), apresentam resultados que mostram que os alunos com insucesso apresentam níveis de auto-estima inferiores aos dos alunos com sucesso. Robinson e Breslav (1996) obtêm resultados semelhantes numa amostra de 504 adolescentes lituanos. Em ambos os estudos, os alunos de pior rendimento apresentam pontuações baixas, num conjunto de variáveis relacionadas com a escola, traduzindo um baixo empenhamento na vida académica. Estes resultados levaram Robinson e Breslav (1996) a afirmar que a reconstrução de uma identidade social ameaçada só ocorre, provavelmente, em contextos sociais extremos, em que a estrutura social facilita a categorização, isto é, quando concomitantemente com a categoria de mau aluno, ocorre a pertença a um grupo social claramente identificável (tendo por base diferenças étnicas, de classe social ou outras).

Um trabalho realizado por Osborne (1995) apresenta resultados que permitem fornecer algum suporte à tese proposta por Robinson e Breslav (1996). Este autor, na tentativa de explicar os resultados, aparentemente paradoxais, encontrados em estudos que comparam a auto-estima de estudantes afro-americanos e americanos de origem europeia, em que os primeiros apresentam níveis de auto-estima superiores ou idênticos aos dos segundos, avança a hipótese de uma diminuição na identificação à escola. De acordo com esta tese, os

estereótipos culturais norte-americanos atribuem, aos afro-americanos, capacidades intelectuais inferiores, o que de acordo com o autor pode ser considerado como uma ameaça à auto-estima destes alunos. Por outro lado, o fraco desempenho escolar pode reforçar esta ameaça à auto-estima, na medida em que reforça o estigma negativo do estereótipo racial. A hipótese avançada para explicar o facto de, apesar deste panorama negativo, os alunos afro-americanos apresentarem níveis de auto-estima positivos radica no pressuposto de que eles desinvestem da escola, isto é, tornam a auto-estima independente do seu desempenho escolar. Para suportar esta tese, Osborne (1996), apresenta dados de um estudo longitudinal com 12000 alunos (1233 afro-americanos e 10767 caucasianos) avaliados no 8º e no 10º ano de escolaridade. Os resultados permitem constatar a existência de diferenças no rendimento académico entre os dois grupos, da inexistência de diferenças na auto-estima e de um decréscimo nos valores de correlação entre a auto-estima e os resultados escolares para os alunos afro-americanos, que não se verifica para os outros. De acordo com Osborne (1995), estes resultados permitem comprovar a tese proposta, embora, do nosso ponto de vista, as conclusões possam ser consideradas algo especulativas, uma vez que se baseiam apenas nos valores de correlação entre a auto-estima e o rendimento académico, sem apresentar nenhuma medida que permita inferir a mediação suposta entre essas duas variáveis.

Uma outra forma possível de manter a auto-estima em níveis aceitáveis e que não envolve os custos da preconceção pelo modelo de Robinson (Robinson, 1978; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler, & Piolat; 1990; Robinson & Breslav, 1996), uma vez que a criação de uma contracultura escolar implica, necessariamente, a introdução de uma dimensão conflitual, passa, como propõe Harter (1993a, 1998a, 1999), por uma reorganização do autoconceito em que o sujeito desinveste as áreas que representam uma ameaça para a auto-estima, atribuindo-lhes uma menor importância ou aumenta os níveis de competência nessas áreas. Ambas as estratégias visam a diminuição da discrepância entre aquilo que a pessoa deseja ser (que

Harter operacionaliza enquanto importância atribuída) e aquilo que pensa ser (a competência percebida), uma vez que, de acordo com o modelo proposto por Harter (a partir das teses de William James), a auto-estima dependerá da distância entre a competência percebida e a importância atribuída nas diferentes dimensões do autoconceito. Em relação à primeira estratégia proposta por Harter (1993a, 1999), ou seja a desvalorização da dimensão potencialmente ameaçadora para a auto-estima, podemos constatar a existência de alguns pontos de contacto com as teses preconizadas por Robinson e colaboradores (Robinson & Breslav, 1996; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler & Piolat, 1990) a partir da teoria da identidade social. Com efeito, a inversão de valores em dimensões críticas para a identidade social envolve, necessariamente, a desvalorização dessa dimensão. No entanto, enquanto para Harter esse processo é eminentemente individual, na teoria da identidade social pressupõe a existência de processos baseados em dinâmicas grupais. Apesar da ênfase individual nas estratégias de manutenção da auto-estima, Harter (1993a) considera que em determinadas facetas do autoconceito, nomeadamente nas dimensões relacionadas com a escola, se torna difícil ao indivíduo depreciá-las devido à pressão social para a sua valorização.

De referir que alguns trabalhos realizados no seio da Unidade de Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação, a que pertencemos, têm procurado comparar os modelos propostos por Robinson (Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler, & Piolat; 1990; Robinson & Breslav, 1996) e Harter (1993a, 1999). Numa investigação com 613 alunos do 3º ciclo do ensino básico (Peixoto, 1998b), utilizando a adaptação portuguesa do *Self Perception Profile for Adolescents* (Peixoto *et al.*, 1997) obtivemos resultados que, em certa medida, corroboram o modelo proposto por Harter (1993a, 1999). Assim, na comparação entre alunos com repetência e alunos sem repetência constatou-se a inexistência de diferenças na auto-estima, existindo diferenças nas dimensões competência escolar e comportamento favorecendo os alunos sem repetência, e nas dimensões

competência atlética e aparência física favorecendo os alunos com repetência. A análise da importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito permitiu constatar que os alunos sem repetência atribuíam maior importância à dimensão competência escolar, enquanto os alunos com história de insucesso valorizavam mais a competência atlética, não existindo diferenças nas restantes dimensões. Os resultados deste estudo parece, deste modo, fornecer suporte a ambos os modelos. Por um lado, permitem constatar a existência de uma reorganização do autoconceito, que passa pela desvalorização da dimensão académica e investimento noutras dimensões (neste caso a competência atlética) como propõe Harter (1993a, 1999), Por outro lado, esta reorganização coexiste com uma percepção de menor ajustamento na dimensão comportamento, o que poderá servi de suporte às teses de Robinson e colaboradores (Robinson & Breslav, 1996; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler & Piolat, 1990). No entanto, uma análise considerando a repetência e a auto-estima como variáveis independentes (a auto-estima operacionalizada em alta ou baixa a partir dos quartis inferior e superior da distribuição) permitiu constatar que, em relação à dimensão comportamento, as diferenças se situam entre o grupo de sucesso e elevada auto-estima e os dois grupos de baixa auto-estima, não diferindo significativamente do grupo com repetência e elevada auto-estima. Estes resultados permitem questionar alguns dos pressupostos do modelo de Robinson e colaboradores, nomeadamente no que concerne à adopção de comportamentos desviantes como manifestação da inversão de valores, accionada para protecção da auto-estima.

Um outro trabalho (Alves-Martins & Peixoto, 2000) com 139 alunos do 9º ano de escolaridade, utilizando igualmente o *Self Perception Profile for Adolescents* e medidas de identificação e diferenciação grupal, permitiu igualmente constatar a inexistência de diferenças na auto-estima entre alunos com sucesso e alunos com insucesso (neste trabalho o critério adoptado para operacionalizar o sucesso escolar foi a inexistência de repetências e de negativas, enquanto que o critério utilizado para o insucesso foi a existência de repetências no passado escolar ou de mais de três negativas na avaliação

do 2º período). A análise às diferentes dimensões do autoconceito permitiu constatar que os alunos com sucesso apresentavam auto-percepções mais elevadas na dimensão competência escolar, enquanto os alunos com insucesso patenteavam percepções de competência superiores para a atracção romântica. Por outro lado, verificou-se que os alunos com insucesso desvalorizavam as dimensões competência escolar e comportamento. A comparação com base nas medidas de identificação ao grupo de pertença e de diferenciação relativamente a um *out-group* por eles escolhido, mostra a inexistência de diferenças no que se refere à identificação ao *in-group*. Quer os alunos com sucesso como os de insucesso se encontram bastante identificados ao seu grupo. Contrariamente ao que seria de esperar, baseado nos pressupostos da teoria da identidade social no que se refere à diferenciação inter-grupal, são os alunos com sucesso a apresentarem um grau mais elevado de diferenciação, demonstrando desse modo que não será por esta via que os alunos com insucesso protegem a sua auto-estima.

Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral e Pedro (2002), num outro estudo com 838 alunos a frequentarem do 7º ao 9º ano de escolaridade, constataram, igualmente, a inexistência de diferenças na auto-estima entre alunos com sucesso e insucesso do 8º e 9º anos. No entanto, os alunos do 7º ano com insucesso apresentavam níveis de auto-estima inferiores aos dos seus congéneres com sucesso. A análise das diferentes dimensões do autoconceito, da importância atribuída a estas e da atitude em relação à escola, mostrou que os alunos do 8º e 9º anos parecem proteger a auto-estima através de vários mecanismos: a desvalorização das áreas relacionadas com a escola, a crescente adopção de comportamentos disruptivos e o investimento no campo das relações interpessoais com elementos do sexo oposto. Estes mecanismos, no entanto, parecem não ser suficientes para que os alunos do 7º ano mantenham a sua auto-estima em níveis aceitáveis, o que poderá dever-se à maior valorização da escola por parte destes alunos. Com efeito, nos três anos de escolaridade considerados verifica-se um decréscimo nas atitudes favoráveis em relação à escola, o que, aliás, está de acordo com

estudos realizados na área da motivação, os quais descrevem um decréscimo desta com a idade. A título de exemplo, podemos referir a revisão de literatura sobre a motivação na escola, de Eccles, Wigfield e Schiefele (1998), na qual referem a existência de uma diminuição da motivação escolar no início da adolescência, a qual estabilizaria por volta do 8º ano de escolaridade. Esta diminuição reflectiria, de acordo com os autores, um processo desenvolvimental mais geral relacionado com o alargamento de interesses e campos de experiência, que seria responsável pela diminuição da influência dominante da escola. Para além dos trabalhos acerca da motivação, também trabalhos que procuram estudar a evolução de comportamentos disruptivos demonstram o aumento destes com a idade, pelo menos até ao meio da adolescência. Assim, Veiga (1992, 1995) num estudo com 915 alunos entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, encontra efeitos na disrupção escolar em função da idade, com os alunos mais velhos a atribuírem-se mais comportamentos disruptivos. Este efeito afecta, predominantemente, a dimensão distração/transgressão.

Para além das diferenças inter-individuais na desvalorização da escola, introduzidas pela idade, parece, igualmente, existirem diferenças em função do género. Assim, Skaalvik (1983), num estudo já apresentado, obtém resultados que indicam que as raparigas mais velhas apresentam uma relação mais fraca entre a auto-estima e os resultados escolares. De acordo com este autor, as correlações mais elevadas por parte dos rapazes, devem-se ao facto da pressão para o sucesso escolar ser mais forte nestes do que para as raparigas, sendo-lhes, por essa razão, mais difícil desvalorizar a importância do sucesso académico. Esta ideia é, no entanto, contrariada por alguns estudos que mostram que a desvalorização da escola é maior nos rapazes que nas raparigas. Um estudo por nós realizado (Peixoto & Alves-Martins, 2001) com alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, revela que a desvalorização da escola com a idade, é menor para as raparigas do que para os rapazes. Warrington, Younger e Williams (2000), num estudo qualitativo, com recurso a entrevistas e observações, corroboram estes resultados. De acordo com estes autores, a cultura dos jovens do secundário atribui às

raparigas uma imagem mais consonante com os valores escolares. Deste modo, para as raparigas o sucesso académico seria um objectivo importante, esforçando-se por o atingir. Por seu turno, os rapazes estariam mais preocupados em corresponder a uma imagem masculina que implicaria, entre outros, o desafio à autoridade e a desvalorização do trabalho escolar. Veiga (1995), num estudo já referido, obtém resultados que corroboram esta ideia. Assim, as alunas apresentam menos comportamentos disruptivos que os seus colegas do sexo masculino, incidindo as diferenças nas dimensões agressão a colegas e agressão à autoridade. O mesmo autor (Veiga, 1996), num outro estudo com alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, obtém resultados que embora, não directamente relacionados com a desvalorização da escola, revelam que, para as raparigas, algumas dimensões do autoconceito académico apresentam uma maior relação com os resultados escolares do que para os rapazes.

O conjunto destes resultados permite conjecturar acerca da influência do género na mobilização de estratégias protectoras da auto-estima. Assim, para os rapazes seria mais fácil o recurso a estratégias protectoras da auto-estima que desvalorizem a escola, uma vez que essa desvalorização estaria, também, mais de acordo com a imagem masculina da cultura juvenil.

Efeitos das actividades extracurriculares sobre o ajustamento académico do adolescente

Vimos no sub-capítulo anterior que a desvalorização da escola e a adopção de comportamentos característicos do estatuto adulto (como o consumo de tabaco ou de bebidas alcoólicas) podem ser algumas das estratégias de protecção da auto-estima ameaçada pelo insucesso escolar. No entanto, estas estratégias colidem com os objectivos da escola, uma vez que contrariam os valores e a cultura veiculada por esta. Alguns trabalhos recentes têm colocado ênfase na necessidade da escola, para além da contribuição para a aprendizagem dos alunos através dos conteúdos curriculares,

promover actividades que produzam efeitos positivos na auto-estima dos alunos (Cassel, Chow, Demoulin & Reiger, 2000; Veiga, 1996). Esses efeitos positivos podem ser conseguidos por intermédio das actividades extra-curriculares desenvolvidas pela escola. Com efeito, trabalhos empíricos que tentaram analisar o impacto das actividades extra-curriculares mostram que, associados à frequência destas actividades, surgem efeitos positivos como sejam atitudes mais favoráveis em relação à escola (Davalos, Chavez & Guardiola, 1999; Mahoney, 2000; Marsh, 1992b; Oliver, 1995), melhor rendimento académico (Cooper, Valentine, Nye & Lindsay, 1999; Eccles & Barber, 1999; Holland & Andre, 1987; Silliker & Quirk, 1997), níveis mais elevados de auto-estima ou de determinadas facetas do autoconceito (Holland & Andre, 1987; House, 2000; Marsh, 1992b; Zhang, 2001) e menor consumo de substâncias (Cooley, Henriksen, Nelson & Thompson Jr., 1995; Eccles & Barber, 1999; Shilts, 1991).

Por outro lado, alguns autores (Marsh, 1992b; Oliver, 1995) sugerem que a participação em actividades extracurriculares, organizadas pela escola, podem promover um maior envolvimento nesta, facilitando, deste modo, o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis em relação à escola e às aprendizagens escolares. Um estudo recente com 1733 alunos do Ensino Secundário (Davalos *et al.*, 1999), obtém resultados que fornecem algum suporte a esta ideia, sugerindo a existência de percepções mais positivas da escola por parte dos alunos que participavam em actividades extracurriculares. Estes alunos apresentavam, igualmente, menores probabilidades de abandono escolar. Este dado, de acordo com os autores, sugere que as actividades extracurriculares fornecem ao aluno um sentimento de pertença, contribuindo positivamente para a sua identidade. Mahoney e Cairns (1997), num estudo com 392 alunos do 7º ano, seguidos longitudinalmente durante seis anos, obtém resultados que apontam igualmente para a existência de uma relação entre a participação em actividades extracurriculares e o abandono escolar. Assim, alunos em risco, que participavam em actividades extracurriculares, apresentavam índices de abandono escolar inferiores aos daqueles (também em risco) que não participavam em tais

actividades. Os resultados obtidos permitiram ainda verificar que a associação negativa entre frequência de actividades extracurriculares e o abandono escolar era mais forte para os alunos em risco que para os seus colegas. Mahoney (2000), num outro estudo longitudinal com 695 alunos seguidos durante 8 anos, corrobora estes resultados. Assim, a participação em actividades extracurriculares encontra-se associada a menor probabilidade de abandono escolar e de problemas com a justiça, no início da idade adulta.

A par de um maior envolvimento e de uma atitude mais favorável em relação à escola, a participação em actividades extracurriculares parece igualmente incrementar o rendimento académico. Holland e Andre (1987), numa revisão de literatura incidindo sobre cerca de trinta artigos, concluem pela existência de uma relação positiva entre a participação em actividades extracurriculares e o rendimento académico. Gerber (1996) num estudo com 10944 alunos do 8º ano obtém resultados que mostram que o grau de participação em actividades extracurriculares se associa positivamente ao rendimento académico. Esta associação é mais forte no caso da matemática, do que nas restantes disciplinas. Silliker e Quirk (1997), corroboram também a tese de uma associação positiva entre o rendimento académico e a participação em actividades extracurriculares, num estudo com 123 alunos do ensino secundário. Os resultados obtidos mostraram a existência de efeitos benéficos da frequência de actividades extracurriculares sobre as notas. Cooper e colaboradores (1999), num estudo com 424 alunos do 6º ao 12º anos, concluem, igualmente, que a participação em actividades extracurriculares se relaciona positivamente com o rendimento escolar. No entanto, uma análise de regressão múltipla, após o controlo de variáveis demográficas, mostra que as actividades extracurriculares apenas afectam as notas recebidas pelos alunos e não o desempenho num teste de rendimento. Estes resultados podem, eventualmente, ser explicados pela influência da participação em actividades extracurriculares nas expectativas desenvolvidas pelos professores, sobre os seus alunos. Com efeito, um trabalho de Van Matre, Valentine e Cooper (2000) mostra que os professores desenvolvem expectativas mais positivas sobre

alunos que participam em actividades extracurriculares, do que sobre aqueles que não frequentam tais actividades.

Para além dos efeitos benéficos sobre o envolvimento na escola e as notas, a participação em actividades extracurriculares parece, também, influenciar o consumo de substâncias. Assim, Shilts (1991), num estudo com 237 alunos do 7º e 8º anos verificou que os alunos que não consumiam álcool ou drogas referiam maior participação em actividades extracurriculares que aqueles que consumiam essas substâncias. Resultados idênticos foram obtidos por Cooley e colaboradores (1995) num estudo com 5639 alunos do ensino secundário. De acordo com este estudo, os alunos que participavam em actividades extracurriculares apresentavam taxas inferiores de consumo de álcool, tabaco ou drogas, por comparação com os colegas que não participavam em tais actividades. Eccles e Barber (1999), partindo de um estudo longitudinal com 1259 adolescentes, afirmam que as actividades extracurriculares podem fornecer um contexto protector em termos de envolvimento em comportamentos de risco.

No que se refere aos efeitos sobre a auto-estima e/ou o autoconceito, Holland e Andre (1987), na sua revisão de literatura, referem a existência de efeitos positivos sobre a auto-estima, provocados pela participação em actividades extracurriculares. Marsh (1992b) num estudo longitudinal com 4422 alunos, seguidos desde o início do secundário até um ano após o término deste, obtém resultados que indiciam efeitos positivos da participação em actividades extracurriculares sobre o autoconceito académico e o autoconceito social. Esta relação parece ocorrer também no Ensino Superior. House (2000), numa investigação com 2134 alunos universitários do primeiro ano, encontrou associações positivas entre a participação em actividades extracurriculares e diferentes facetas do autoconceito académico.

Síntese

O conjunto de trabalhos revistos neste capítulo mostra que a relação entre o rendimento académico e o autoconceito varia consoante o nível de especificidade deste. Assim, a relação é mais forte em níveis mais específicos do autoconceito do que quando se consideram auto-avaliações globais (sejam operacionalizadas enquanto auto-estima ou autoconceito global). No entanto, quando se comparam níveis mais específicos do autoconceito como sejam o autoconceito académico e os autoconceito relacionados com as respectivas disciplinas académicas essa relação é menos clara, com alguns trabalhos demonstrando uma maior relação entre os autoconceitos mais específicos e o respectivo rendimento académico (Hoge, Smit & Crist, 1995; Hoge Smit & Hanson, 1990; Marsh & Gouvernet, 1989; Marsh Smith & Barnes, 1983; Shavelson & Bolus, 1982), outros evidenciando uma relação mais forte dos resultados escolares com o autoconceito académico do que com os autoconceitos mais específicos (Marsh, 1990a; Marsh, Parker & Smith, 1983; Muijs, 1997) e, ainda outros, em que numas dimensões a relação com os autoconceitos específicos é mais forte do que com o autoconceito académico e noutras a relação se inverte (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988).

A partir dos estudos que utilizaram dois indicadores para a operacionalização da variável rendimento académico (notas e testes normalizados) é possível concluir que a relação é mais forte quando se utiliza como indicador as notas, pelo menos relativamente às auto-avaliações globais e ao autoconceito académico. Esta relação é facilmente compreendida se tivermos em conta que as notas são um dos elementos que estão na base dos processos de comparação social que levam à construção do autoconceito, o que não sucede com os resultados dos testes normalizados utilizados na maior parte das investigações, e que não são comunicados aos participantes.

Na revisão dos estudos que procuraram analisar a predominância causal na relação entre autoconceito e rendimento académico, englobámos apenas aqueles que

cumpram os requisitos enunciados por Byrne (1984) e com os quais a maior parte dos autores que se debruçaram sobre esta problemática está de acordo (Helmke & van Aken, 1995; Marsh 1990a; Marsh & Yeung, 1997b). Desta revisão é possível concluir que, se para os primeiros anos de escolaridade não é totalmente claro se a predominância causal é dos resultados escolares sobre o autoconceito ou se os efeitos existentes são recíprocos, no que se refere à adolescência a maior parte dos estudos revela a existência de reciprocidade na relação entre autoconceito e rendimento académico. Alguns dos estudos revistos apontam, ainda, para que os efeitos recíprocos entre o autoconceito e os resultados escolares, possam ser moderados por algumas variáveis como sejam a disciplina escolar em causa (Marsh & Yeung, 1997b) ou o género (Fontaine, 1995).

Revimos, igualmente, estudos que propõem a existência de variáveis mediadoras na relação entre resultados escolares e auto-estima, como forma de explicar as correlações fracas (ou inexistentes) entre estas duas variáveis. A tese subjacente é que a inexistência de relação entre a representação global de si próprio e o rendimento académico passa pela existência de mecanismos de protecção da auto-estima, desencadeados quando esta é ameaçada. Estas estratégias passariam por um desinvestimento na escola, podendo ser acompanhadas pela manifestação de comportamentos disruptivos (Kaplan *et al.*, 1994; Robinson & Tayler, 1986; Senos, 1997; Veiga, 1992, 1995). Por outro lado, outros estudos revelam que essa protecção da auto-estima pode ser conseguida através de uma reorganização do autoconceito em que a área ameaçadora (neste caso a académica) é desinvestida, passando o investimento para outras áreas potencialmente mais gratificantes (Peixoto, 1998b). Neste conjunto de estudos não é claro qual o papel que o grupo de pares assume nesta mediação, uma vez que, de acordo com o modelo que deriva da teoria da identidade social (Robinson & Tayler, 1986), a protecção da auto-estima baseada numa inversão dos valores veiculados pela escola apenas se torna possível quando sustentada em dinâmicas grupais. Por outro lado, os estudos revistos levantam igualmente algumas questões a

este modelo. Com efeito, enquanto alguns resultados vão no sentido preconizado pela teoria da identidade social, nomeadamente no que concerne à adopção de atitudes mais negativas em relação à escola (Alves-Martins *et al.*, 2002; Robinson & Tayler, 1986; Senos, 1997), outros apontam no sentido da protecção da auto-estima ser conseguida através de uma reorganização do autoconceito que não envolve a dimensão sócio-conflitual preconizada pelo modelo baseado na teoria da identidade social (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Peixoto, 1998a). Vimos, igualmente, que tanto a idade, como o género, podem influenciar a relação estabelecida entre a auto-estima e os resultados escolares, assim como algumas das variáveis que interferem nesta relação.

Por último, revimos estudos sobre os efeitos das actividades extracurriculares sobre diferentes aspectos da vida académica e do desenvolvimento do adolescente, nomeadamente o rendimento escolar, o autoconceito, a auto-estima, o abandono escolar e o consumo de substâncias. De acordo com os trabalhos revistos, a participação em actividades extracurriculares pode ser um meio eficaz da escola promover um maior envolvimento na instituição escolar, principalmente por parte dos alunos de menor investimento académico (Mahoney & Cairns, 1997). Deste modo, a investigação revista sugere que a participação em actividades extracurriculares produz efeitos positivos em vários aspectos da vida escolar, nomeadamente em termos de rendimento académico, autoconceito e atitudes em relação à escola.

5. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E HIPÓTESES

A problemática do presente estudo centra-se em torno das relações entre auto-estima, autoconceito e resultados escolares. O ponto de partida para esta investigação foi a constatação da inexistência de diferenças na auto-estima quando se comparam alunos com resultados escolares contrastados (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Peixoto, 1998b; Senos, 1996, 1997; Senos & Diniz, 1998) ou a existência de correlações fracas entre as representações globais de si próprio e os resultados escolares (Hattie, 1992). A revisão de literatura permitiu a constatação da existência de relações mais fortes entre os resultados escolares e níveis específicos do autoconceito, que entre aqueles e auto-representações mais globais como a auto-estima ou o autoconceito global. No entanto, algumas questões permanecem menos claras, nomeadamente no que se refere às condições sócio-ambientais que reforçam ou enfraquecem aquelas relações, bem como o modo como evoluem ao longo do desenvolvimento.

Assim, pretendemos neste trabalho analisar o modo como o estatuto escolar individual diferencia os alunos relativamente à auto-estima, autoconceito, relacionamento com o grupo de pares, com a família e com a escola. Um segundo objectivo centra-se na análise do modo como determinadas características das escolas, tais como o nível de sucesso global e a frequência de actividades extra-curriculares⁶, influenciam as representações sobre si próprio e os resultados escolares. Pretendemos, igualmente analisar o modo como as dinâmicas relacionais estabelecidas (nomeadamente com a família, os pares e a escola) se associam com a auto-estima, o autoconceito e os

⁶ Inicialmente, pretendíamos comparar escolas que se diferenciavam relativamente à existência de actividades extra-curriculares, no entanto, a constatação de que todas as escolas seleccionadas desenvolviam (em maior ou menor grau) esse tipo de actividades, levou-nos à transformação desta variável, dita mais institucional, numa variável de cariz mais individual (frequência ou não das actividades).

resultados escolares. Concomitantemente, pretendemos analisar o modo como estas relações evoluem com o desenvolvimento do adolescente.

Diferenças em função do sucesso escolar

No que se refere às relações entre auto-estima e resultados escolares, a maior parte dos trabalhos revistos mostra que alunos diferenciados relativamente ao sucesso escolar, não se diferenciam nos níveis de auto-estima (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins *et al.*, 2002; Martins, 1999; Peixoto, 1998b; Robinson *et al.*, 1990; Senos, 1996, 1997; Senos & Diniz, 1998). A partir do conjunto destes trabalhos colocamos a nossa primeira hipótese:

H1 – Os alunos com sucesso e insucesso escolar não diferem significativamente nos níveis de auto-estima evidenciados.

Num trabalho anterior (Alves-Martins *et al.*, 2002) obtivemos resultados que indiciavam uma maior dificuldade dos alunos mais novos em mobilizar estratégias protectoras da auto-estima, traduzindo-se na existência de diferenças nas representações globais de si próprio, entre alunos com sucesso e alunos com insucesso. Deste modo, formulamos a nossa segunda hipótese:

H2 – Nos alunos mais novos, os alunos com insucesso escolar apresentam níveis de auto-estima inferiores aos dos alunos com sucesso.

A nossa terceira hipótese refere-se às diferenças no autoconceito académico introduzidas pelo estatuto escolar do aluno:

H3 – *Os alunos de sucesso escolar apresentam valores médios superiores nas dimensões académicas do autoconceito, relativamente aos seus congéneres com insucesso escolar.*

Esta hipótese fundamenta-se nos trabalhos revistos sobre a relação entre autoconceito e resultados escolares. Estes trabalhos sugerem a existência de uma relação entre os resultados escolares e o autoconceito académico (Bong, 1998; Hansford & Hattie, 1982; Hoge *et al.*, 1995; Lyon, 1993; Marsh, 1987, 1990a; Marsh & Gouvenet, 1989; Marsh *et al.*, 1983, 1985; Muijs, 1997; Shavelson & Bolus, 1982; Skaalvik, 1990; Skaalvik & Hagtvet, 1990). Igualmente, os trabalhos utilizando estratégias diferenciais na análise dos dados, demonstram que os alunos com sucesso escolar apresentam níveis de autoconceito académico superiores aos dos seus colegas com insucesso (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins *et al.*, 2002; Martins, 1999; Peixoto, 1998b; Robinson, Tayler & Correia, 1990; Senos, 1996, 1997; Senos & Diniz, 1998).

A existência de diferenças no autoconceito académico pode representar uma potencial ameaça para a auto-estima, pelo que a existência de diferenças no autoconceito académico e a inexistência destas para a auto-estima podem ser consideradas como o reflexo da mobilização de estratégias protectoras da auto-estima. A partir da revisão da literatura podemos considerar que os alunos, para fazerem face à ameaça representada pelo baixo autoconceito académico, investem mais nas dimensões não académicas do autoconceito, o que se pode traduzir em auto-percepções mais elevadas para algumas destas facetas. Assim:

H4 – *Os alunos com insucesso escolar apresentam valores médios mais elevados para algumas das dimensões não académicas do autoconceito, comparativamente aos seus colegas com sucesso escolar.*

Outra estratégia que pode ser utilizada pelos alunos com insucesso escolar, implica a desvalorização da fonte de insucesso, a qual pode assumir duas formas. Por um lado, a diminuição da importância atribuída à escola e, por outro, o envolvimento activo na construção de uma cultura que apresente valores opostos aos veiculados pela cultura escolar. De acordo com Robinson e colaboradores (Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson *et al.*, 1990; Robinson & Breslav, 1996) a construção de uma cultura baseada em valores contrários aos veiculados pela escola, apenas se torna possível se elaborada no seio do grupo de pares. Esta necessidade advém do facto de, segundo estes autores, ser muito difícil ao aluno, individualmente, opor-se à pressão maioritária para a valorização da escola. Partindo destes pressupostos colocamos as seguintes hipóteses:

H5 – *Os alunos com insucesso escolar atribuem menos importância às dimensões académicas do autoconceito que os seus congéneres com sucesso.*

H6 – *Os alunos com insucesso escolar apresentam atitudes em relação à escola mais negativas que os alunos com sucesso escolar.*

H7 – *Os alunos com insucesso escolar apresentam uma maior identificação ao grupo de pares que os alunos com sucesso escolar.*

Relacionados com os processos de identificação ao grupo de pertença encontram-se os processos de diferenciação inter-grupal. De acordo com a teoria da identidade social, a construção da identidade do grupo tem por base processos de diferenciação dos grupos existentes no universo do indivíduo. Deste modo, poderemos

supor que os alunos com insucesso escolar, como forma de reforçar a sua identidade social e de, por essa via, manterem a sua auto-estima em níveis aceitáveis, reforcem os processos de diferenciação em relação aos outros grupos existentes na escola. Assim, surge a nossa oitava hipótese:

H8 – *Os alunos com insucesso escolar apresentam uma maior distância ao 'out-group' escolhido que os alunos com sucesso escolar.*

Pretende-se ainda verificar se o sucesso escolar interfere na percepção do suporte fornecido pelo grupo e na sua imagem social. No entanto, devido ao seu carácter exploratório não formulamos nenhuma hipótese.

A nona e décima hipóteses baseiam-se nos trabalhos que relacionaram as características das dinâmicas familiares com o rendimento académico, os quais demonstram que a qualidade das relações com a família se encontra associada ao desempenho académico (Eccles & Harold, 1996; Grolnick *et al.*, 2000; Grolnick & Slowiaczeck, 1994; Linver & Silverberg, 1997; Steinberg *et al.*, 1989). Assim:

H9 – *Os alunos com insucesso escolar apresentam valores mais baixos na percepção da relação com a família que os seus congéneres com sucesso escolar.*

H10 – *Os alunos com insucesso escolar apresentam valores mais baixos nalgumas dimensões da percepção da relação com a família que os seus congéneres com sucesso escolar.*

Nesta última hipótese espera-se encontrar diferenças, pelo menos, na dimensão suporte nas tarefas escolares. Como vimos, os estudos revistos acerca do envolvimento

parental na escolarização dos filhos, mostram que a um maior envolvimento dos pais, corresponde um melhor desempenho académico por parte dos seus filhos (Eccles & Harold, 1996; Grolnick *et al.*, 2000; Grolnick & Slowiaczeck, 1994).

Diferenças em função do nível de sucesso da escola e da participação em actividades extracurriculares

O segundo objectivo deste trabalho relaciona-se com a análise dos efeitos que o nível de sucesso global da escola e a participação em actividades extracurriculares exercem sobre a auto-estima, o autoconceito, a atitude em relação à escola e o rendimento académico.

De acordo com a revisão de literatura efectuada, o autoconceito é construído a partir, entre outros, de processos de comparação social. Estes processos levam a que, na génese do autoconceito académico, prevaleçam processos de comparação com os pares mais próximos: grupo de pares, turma, escola. Deste modo, apesar das diferenças que possam existir em termos de rendimento escolar, não se espera encontrar diferenças relativamente ao autoconceito académico, uma vez que os alunos de uma mesma escola se irão comparar aos colegas do seu universo e não com os das outras escolas, como demonstram os trabalhos acerca do efeito *big fish little pond* (Marsh, 1984b, c, 1987; Marsh, Kong & Hau, 2000; Marsh & Parker, 1984). Deste modo, a nossa décima primeira hipótese afirma que:

H11 – *Não se verificam diferenças no autoconceito académico em função do nível de sucesso da escola.*

No que se refere aos efeitos do nível de sucesso da escola sobre a atitude dos alunos em relação a esta, os estudos revistos não se debruçam sobre esta relação. No

entanto, as investigações que procuraram analisar a relação entre o sucesso escolar e as atitudes em relação à escola apontam para a existência de atitudes mais favoráveis por parte dos alunos com sucesso escolar. Deste modo, será lícito esperar que, nas escolas com maior índice de sucesso, prevaleçam atitudes mais favoráveis em relação à escola. Assim, formulamos a nossa décima segunda hipótese:

H12 – Nas escolas com níveis de sucesso mais elevados, a atitude em relação à escola será mais positiva que naquelas em que os níveis de sucesso são mais baixos.

Pretendemos igualmente analisar os efeitos do nível de sucesso da escola sobre a auto-estima. No entanto, dado o seu carácter exploratório, não formulamos nenhuma hipótese.

No que respeita aos efeitos das actividades extracurriculares, os estudos revistos permitiram constatar a existência de efeitos positivos na auto-estima, no autoconceito, na atitude em relação à escola e no rendimento académico (Cooper *et al.*, 1999; Davalos *et al.*, 1999; Eccles & Barber, 1999; Holland & Andre, 1987; House, 2000; Mahoney, 2000; Marsh, 1992b; Oliver, 1995; Silliker & Quirk, 1997; Zhang, 2001). Partindo deste conjunto de estudos, colocamos as seguintes hipóteses:

H13 – Os alunos que participam em actividades extracurriculares apresentam níveis de auto-estima superiores aos dos alunos que não participam em tais actividades.

H14 – *Os alunos que participam em actividades extracurriculares apresentam valores mais elevados em determinadas dimensões do autoconceito do que aqueles que não participam em tais actividades.*

Em relação a esta última hipótese espera-se que os efeitos da participação em actividades extracurriculares se façam sentir predominantemente sobre o autoconceito social e o autoconceito académico (House, 2000; Marsh, 1992b).

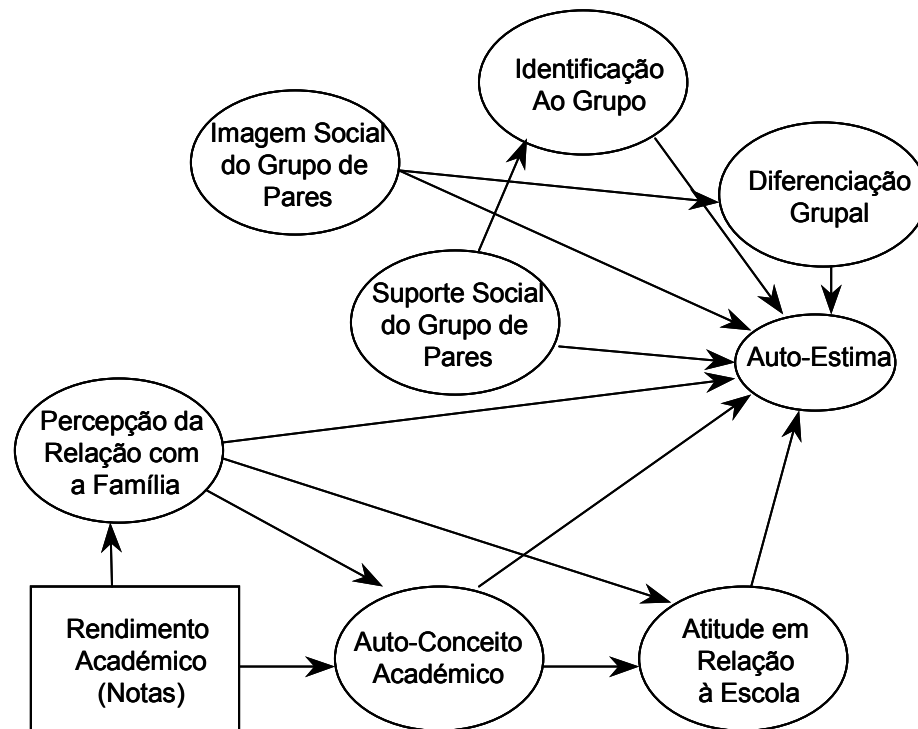
H15 – *Os alunos que participam em actividades extracurriculares apresentam atitudes em relação à escola mais favoráveis do que aqueles que não participam nessas actividades.*

H16 – *Os alunos que participam em actividades extracurriculares apresentam melhor rendimento académico do que aqueles que não participam em tais actividades.*

Relações entre auto-estima, autoconceito académico, atitude em relação à escola, relação com a família, relação com os pares e resultados escolares

Para analisar as relações entre resultados escolares, autoconceito académico, auto-estima, atitude em relação à escola, qualidade da relação com a família e relacionamento com os pares, propõe-se o modelo hipotético apresentado na figura 1. Este modelo parte de diferentes contributos teóricos e empíricos bem como de algumas considerações de natureza lógico-pragmática, que explanaremos nos parágrafos seguintes

Figura 5.1. - Modelo de relações entre as variáveis



O modelo começa por propor a influência do rendimento académico sobre o autoconceito académico. Esta relação é baseada, por um lado, nos contributos da investigação empírica revista, a qual suporta a existência de reciprocidade entre o rendimento académico e o respectivo autoconceito (Helmke & van Aken, 1995; Marsh & Yeung, 1997b; Muijs, 1997; Skaalvik & Hagtvet, 1990). Por outro lado, o facto de os dados sobre o rendimento académico dizerem respeito ao período lectivo anterior ao momento de avaliação do autoconceito, implica que, em termos de modelo, se pressuponha a influência do primeiro sobre o segundo. Seguidamente, o modelo propõe que o autoconceito académico afecte a auto-estima, tanto directa como indirectamente, através da mediação das atitudes em relação à escola. A primeira relação, a influência directa sobre a auto-estima, decorre da literatura revista sobre a organização do autoconceito e das suas relações com a auto-estima, que propõe a existência de

relações entre as diferentes facetas do autoconceito e a auto-estima (Harter, 1999; Hattie, 1992; Marsh, 1992a, 1993a). A mediação das atitudes em relação à escola decorre do modelo proposto por Robinson e colaboradores (Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson *et al.*, 1990; Robinson & Breslav, 1996), em que a adopção de atitudes negativas para com a escola pode ser uma estratégia de protecção da auto-estima, ameaçada por um baixo autoconceito académico.

No que se refere ao relacionamento com os pares e o seu impacto na auto-estima, as relações entre variáveis, propostas pelo modelo, baseiam-se nalguns contributos da teoria da identidade social e da literatura revista sobre o suporte social. Assim, e de acordo com a teoria da identidade social, os processos de comparação com outros grupos e de identificação ao grupo de pertença, reflectem-se positivamente na auto-estima (Hunter *et al.*, 1996; Hogg & Abrams, 1988, 1990; Hogg & Sunderland, 1991; Karasawa, 1991; Rubin & Hewstone, 1998). Pode igualmente supor-se que a imagem social do grupo se relacione positivamente com os processos de diferenciação grupal, enquanto que a percepção do suporte fornecido pelos pares pode contribuir positivamente para a identificação ao *in-group*. A literatura revista sobre o suporte social indicia que o suporte fornecido pelos pares é um factor importante na manutenção de auto-representações globais positivas (Antunes & Fontaine, 2000; Hirsch & DuBois, 1991), pelo que o modelo estabelece a influência do suporte social fornecido pelos pares sobre a auto-estima.

Por último, a investigação empírica revista suporta a existência de relações positivas entre a qualidade das relações estabelecidas no seio da família e a auto-estima, o autoconceito académico a atitude em relação à escola e os resultados escolares conforme estabelece o modelo proposto (Du Bois *et al.*, 1994; Eccles & Harold, 1996; Grolnick *et al.*, 2000; Harter, 1998a, 1999; Linver & Silverberg, 1997; Lord *et al.*, 1994; Steinberg *et al.*, 1989; Wentzel, 1998). No que se refere à relação com o rendimento académico, optámos por direccionar a relação do rendimento para a percepção da

relação com a família, pelo motivo já referido da precedência temporal. Acresça-se, ainda, que este modelo pretende analisar as relações entre as variáveis e não a influência causal de umas sobre as outras. Tal desiderato não seria, de qualquer modo, possível, devido à natureza correlacional do estudo, com os dados a serem recolhidos num único momento.

Operacionalização das variáveis

Seguidamente iremos discriminar o modo como as diversas variáveis referidas nas hipóteses foram operacionalizadas no presente estudo. Assim, a variável sucesso/estatuto escolar é uma variável dicotómica, operacionalizada a partir do número de repetências no passado escolar do aluno. Considerou-se como sucesso (ou estatuto escolar elevado) a inexistência de repetências e como insucesso (ou baixo estatuto escolar) a existência de, pelo menos, uma situação de repetência. Esta operacionalização da variável sucesso/estatuto escolar foi utilizada quando esta variável foi considerada como variável independente nas análises diferenciais. Para além da variável sucesso escolar, foi ainda utilizada a variável rendimento académico, que se operacionalizou enquanto média das notas às disciplinas consideradas nucleares (excluíram-se as notas de disciplinas como Educação Física, Educação Visual, etc.).

A auto-estima é considerada enquanto apreciação global do valor do indivíduo enquanto pessoa, resultando da média das respostas a itens específicos, constituindo uma escala específica contida na escala de autoconceito e auto-estima utilizada. O autoconceito é considerado enquanto o modo como o indivíduo representa o seu nível de competência e/ou desempenho nas dimensões consideradas. Subjacente a esta definição encontra-se a ideia de que o autoconceito possui uma estrutura multidimensional. A escala utilizada considera diferentes dimensões do autoconceito, as quais podem ser agrupadas em três facetas de ordem superior: autoconceito académico,

autoconceito social e autoconceito de apresentação. Deste modo, a escala utilizada supõe, para além do carácter multidimensional do autoconceito, a sua organização hierárquica.

A atitude em relação à escola foi considerada enquanto orientação relativamente às vivências escolares do aluno, nomeadamente no que concerne o trabalho escolar e às normas de conduta veiculadas pela escola. Esta medida foi operacionalizada enquanto média das respostas a uma escala específica que continha itens relativos a estas duas dimensões.

Para caracterizar o relacionamento com os pares foram utilizadas diversas medidas, nomeadamente, uma medida de identificação ao grupo, uma medida de diferenciação inter-grupal, uma medida de percepção do suporte fornecido pelo grupo de pares e uma medida de percepção da imagem social do grupo. Esta última variável foi operacionalizada como a média de um conjunto de itens que pretendiam analisar a percepção que o adolescente tem sobre a imagem que os outros possuem do seu grupo de pares. A percepção do suporte social fornecido pelo grupo de pares resultou da média de itens que pretendiam avaliar em que medida o sujeito sente que pode contar com o grupo de pares para a resolução dos problemas com que se confronta. As medidas de identificação ao grupo e de diferenciação inter-grupal foram consideradas como as distâncias euclidianas entre auto-descrições e descrições do próprio grupo (medida de identificação) e de um *out-group* escolhido pelo aluno (medida de diferenciação).

A variável relação com a família foi considerada como a percepção do aluno relativamente à relação estabelecida com os seus progenitores, em quatro dimensões distintas: aceitação, autonomia, suporte afectivo e suporte nas tarefas escolares. Considerou-se a percepção da relação com a família na sua globalidade, bem como em cada uma das suas dimensões.

Plano do estudo

O presente estudo pode caracterizar-se como um estudo de tipo correlacional, com o objectivo principal de estudar e quantificar as relações estabelecidas entre as diferentes variáveis incluídas na investigação, bem como de diferenciar grupos precisos de alunos (Almeida & Freire, 1997). Como instrumento de recolha de dados elegemos o questionário, uma vez que pretendíamos abranger um grande número de alunos e, para além disso, quantificar as variáveis em estudo. Por outro lado, pareceu-nos mais adequado a utilização do auto-relato, como método de recolha da informação, visto que pretendíamos estudar as relações das diferentes variáveis com a auto-estima e o autoconceito. Por esse motivo, considerámos mais pertinente a utilização das impressões subjectivas da qualidade das dinâmicas relacionais, quer com a família quer com os pares, porque será esta, mais do que outras medidas eventualmente mais objectivas, a associar-se mais fortemente com os aspectos afectivos do *self*.

O estudo envolveu três fases, as duas primeiras que visaram a construção e/ou a adaptação dos instrumentos de recolha de dados e a terceira que consistiu na recolha de informação para o estudo das questões e hipóteses colocadas previamente. Assim, no capítulo seguinte iremos dar conta do processo de construção e/ou adaptação das escalas utilizadas na investigação. Para além dos procedimentos tendentes a avaliar as propriedades psicométricas de cada um dos instrumentos avaliados, analisou-se igualmente a influência das variáveis género, nível de escolaridade dos pais e ano de escolaridade sobre cada uma das medidas obtidas com cada um dos instrumentos. Apesar de estas análises não corresponderem a objectivos nucleares da presente investigação pareceu-nos pertinente a sua inclusão, de modo a uma apresentação mais comentada dos resultados e a clarificar a influência destas variáveis demográficas sobre as medidas utilizadas. Destes resultados daremos conta no sétimo capítulo, no qual será também descrita a amostra e os procedimentos utilizados na recolha de dados. Os

capítulos posteriores incidem sobre as análises que pretenderam dar resposta às questões e hipóteses colocadas previamente.

6. CONSTRUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Para o presente estudo houve a necessidade de proceder à construção e/ou à adaptação de alguns instrumentos de recolha de dados. Neste capítulo iremos descrever os estudos de validação das diferentes escalas utilizadas neste trabalho. Cada um dos estudos incidiu sobre a análise das propriedades psicométricas, que incluiu a análise da validade e da fidedignidade. A validade foi estudada, em todos os casos, do ponto de vista da validade interna, com o recurso a análises factoriais exploratórias e confirmatórias. Para algumas das escalas procedeu-se, também, ao estudo da validade de critério, através da análise de correlações entre as medidas construídas e as variáveis pertinentes para o construto em causa. A análise da fidedignidade foi efectuada utilizando o alfa de Cronbach, em face do formato *likert* dos itens. Importa referir que alguns dos estudos apresentados foram já objecto de publicação, nomeadamente no que se refere à escala de autoconceito e auto-estima (Peixoto & Almeida, 1999) e à escala de percepção da relação com a família (Peixoto, 1999).

Escala de autoconceito e auto-estima

A construção da escala de autoconceito e auto-estima (Anexo 1) partiu da adaptação portuguesa (Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1997) do *Self Perception Profile for Adolescents* de Harter (1988). A esta escala, para além das sub-escalas existentes (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas e Auto-Estima), foram acrescentadas duas novas dimensões: Competência em Língua Materna e Competência em Matemática. A inclusão destas duas sub-escalas deveu-se ao facto de o trabalho ser realizado em contexto escolar e, assim, ser vantajoso que o autoconceito académico seja

avaliado, relativamente a facetas específicas em vez de apenas sobre uma dimensão global (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988).

Também o formato da escala foi alterado, passando a apresentar-se apenas uma afirmação em vez das duas que surgem na escala de Harter (1988), mantendo-se, no entanto, a formulação na terceira pessoa do plural (Figura 6.1). A opção por este formato deveu-se a duas razões fundamentais: por um lado pretendia-se uma forma mais rápida de aplicar a escala (o formato original de Harter com duas afirmações para cada item é mais demorado na resposta) visto que esta versão é bastante mais longa e, por outro lado, Wichstrøm (1995), num estudo sobre o formato da escala, obtém melhores resultados para um formato com apenas uma afirmação por item comparativamente ao formato original, relativamente à fidedignidade, validade convergente e validade factorial.

Figura 6.1. – Item da sub-escala Competência Escolar da Escala de Autoconceito e Auto-

Estima

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A escala de autoconceito e auto-estima, inicialmente constituída por 70 itens (dos quais 40 correspondiam aos originais da escala de Harter (1988) e 30 eram itens novos, entre os quais 15 correspondentes às duas novas dimensões), após sucessivas análises, ficou reduzida a 53 (o processo de construção da escala, a sucessiva eliminação dos itens e as suas propriedades psicométricas é descrito seguidamente). Desses 53 itens, dois eram experimentais, correspondentes às dimensões Atracção Romântica e Aparência Física, para substituição de um dos itens, de cada uma dessas facetas do autoconceito. Deste modo, a escala de autoconceito e de auto-estima ficou constituída por 51 itens, 5 por cada dimensão específica do autoconceito e 6 para a sub-

escala de avaliação da auto-estima. No que se refere à formulação dos itens, cerca de metade são afirmações que reflectem auto-percepções positivas, enquanto os restantes reflectem auto-apreciações negativas.

Tal como no *Self Perception Profile for Adolescents* (Harter, 1988) optámos por incluir uma Escala de Importância, em virtude de pensarmos que esta é uma forma interessante de operacionalizar o modelo jamesiano de auto-estima, permitindo relacionar os diferentes autoconceitos com a auto-estima. A Escala de Importância inicialmente constituída por 27 itens (dos quais 14 eram os da escala original e 13 eram itens novos; destes, seis correspondiam às duas novas sub-escalas: Língua Materna e Matemática), ficou na versão final reduzida a 18 itens, 2 por cada dimensão específica do autoconceito. Tal como na escala de autoconceito e auto-estima, também na escala de importância, cerca de metade dos itens são formulados na positiva enquanto que os restantes são formulados na negativa, o que faz com que para cada dimensão exista um item formulado na positiva e um item formulado na negativa. As diferentes sub-escalas da escala de autoconceito e auto-estima podem ser definidas do seguinte modo:

Competência Escolar – Reúne itens relacionados com a escola, os quais pretendem avaliar o modo com o sujeito percebe o seu desempenho escolar, na globalidade (Itens 1, 11, 21, 31 e 41).

Aceitação Social – Esta sub-escala pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao modo como é aceite pelos colegas e à sua popularidade (Itens 2, 12, 22, 32 e 42).

Competência Atlético – Este conjunto de itens visam a avaliação da percepção do sujeito relativamente às suas capacidades em actividades físicas e/ou desportivas (Itens 3, 13, 23, 33 e 43).

Aparência Física – Esta dimensão pretende avaliar o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspecto, peso, tamanho, etc. (Itens 4, 14, 24, 44 e 52).

Atracção Romântica – Os itens desta sub-escala visam a avaliação da percepção do adolescente relativamente à sua capacidade para atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído (Itens 5, 25, 35, 45 e 51).

Comportamento – O conjunto de itens agrupados sob esta designação refere-se à forma como o adolescente se sente relativamente ao modo como age, se faz as coisas correctamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc. (Itens 6, 16, 26, 36 e 46)

Amizades Íntimas – Esta sub-escala pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente à sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos (Itens 7, 17, 27, 37 e 47).

Competência a Língua Materna – Este conjunto de itens pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio do Português (Itens 8, 18, 28, 38 e 48).

Competência a Matemática – Nesta sub-escala agrupam-se itens que visam a avaliação da percepção das capacidades matemáticas do sujeito (Itens 9, 19, 29, 39 e 49).

Auto-Estima – Esta sub-escala pretende avaliar se o sujeito gosta dele enquanto pessoa. É uma avaliação global do valor do adolescente enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência (Itens 10, 30, 40, 50 e 53).

Para cotar as respostas à escala de autoconceito e auto-estima atribui-se uma pontuação de 1 a 4, de modo a que a pontuação 4 reflecta uma alta competência percebida ou uma elevada importância atribuída e a pontuação 1 corresponda a uma

baixa competência percebida ou fraca importância atribuída. Esta escala possibilita a obtenção de medidas para cada uma das dimensões específicas do autoconceito e para a auto-estima. Permite, ainda, a obtenção de medidas mais globais do autoconceito, nomeadamente para o autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito de apresentação. Por seu turno a escala de importância permite a obtenção de nove medidas, correspondendo à importância atribuída a cada uma das dimensões do autoconceito.

Estudos para a construção da escala de autoconceito e auto-estima

A escala de autoconceito e auto-estima foi objecto de três estudos, dois preliminares e um confirmatório, cuja metodologia de recolha de dados e análise de resultados se descreve a seguir.

1º Estudo

Amostra e Procedimento

A primeira versão da escala, constituída por 70 itens, foi aplicada a uma amostra de 265 alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade. Destes, 143 eram raparigas e 122 eram rapazes, com idades entre os 11 e os 19 anos. No que respeita ao sucesso escolar, 92 (35,4%) tinham reprovado pelo menos uma vez no seu passado escolar enquanto 168 (64,6%) nunca haviam repetido nenhum ano.

Os dados foram recolhidos em Novembro, com a aplicação da escala a ser efectuada em grupo. Para além da escala de autoconceito e auto-estima os sujeitos responderam a uma escala de percepção da relação com a família. A ordem de apresentação das escalas foi contrabalançada.

Resultados

Para o estudo da validade interna da escala de autoconceito e auto-estima submeteram-se a uma análise factorial exploratória 65 itens, isto é, todos os itens

correspondentes a domínios específicos do autoconceito. Não foram considerados para a análise os itens correspondentes à avaliação da auto-estima por se tratarem de itens que pretendem avaliar um sentimento global e como tal dificilmente iriam constituir um factor específico, facto demonstrado por alguns estudos (Faria & Fontaine, 1995a,b; Wichstrøm, 1995) em que os itens relativos à auto-estima surgem distribuídos por diversas dimensões do autoconceito.

Foi efectuada uma primeira análise factorial com extracção através dos componentes principais, com a definição prévia de 9 factores e com rotação oblíqua. A partir desta análise foram sucessivamente sendo eliminados os itens que surgiam com saturações superiores a .45 em mais do que um factor e/ou que apresentavam um conteúdo discrepante com o conteúdo do agrupamento dos itens. Teve-se também em consideração que cada sub-escala deveria ser constituída por 5 itens. Estas sucessivas análises permitiram obter uma solução factorial que pode ser observada no Quadro 6.1, constituída por nove factores. O conjunto destes factores permite explicar 57,7% da variância encontrada.

No primeiro factor encontramos os cinco itens da dimensão Aceitação Social. O segundo factor agrupa itens da Competência em Língua Materna e da Competência Escolar. O terceiro factor engloba os itens da sub-escala Aparência Física surgindo também um item da sub-escala Aceitação Social. No quarto factor surgem os itens da percepção de Competência a Matemática e da Competência Escolar. O quinto factor é constituído pelos itens relacionados com a dimensão Comportamento e um item da Competência em Língua Materna. O sexto factor é composto por quatro itens da Competência Atlética e um item da Competência Escolar. O sétimo factor é definido pelos itens da área Atracção Romântica. O oitavo factor apresenta três itens da sub-escala Amizades Íntimas. O último factor inclui um item da dimensão Competência Atlética, um da Atracção Romântica, um da Competência Escolar e um do Comportamento. Contudo,

tratando-se do último factor isolado, podemos considerá-lo como residual ou sem um significado específico..

Quadro 6.1. – Análise factorial após rotação oblíqua para 41 itens (saturações $\geq .40$)

Item nº	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
34	.69								
2	.67								
10	.63								
26									
5P		.74							
31P		.73							
37P		.71							
25		.57		.42					
27P		.56							
17		.53				-0.44			
13CE		.50		.48					
28CE		.46							
12			.85						
20			.84						
4			.81						
36			.60						
18	.51		.51						
29M				.78					
3M				.76					
39M				.76					
23M				.75					
35M				.75					
30					.67				
38					.67				
6					.56				
22					.56				
21P		.47			.49				
3						-0.83			
11						-0.72			
19						-0.59			.41
27						-0.46			
18AR							-0.76		
10AR							-0.68		
40AR							-0.66		
28AR							-0.58		.46
5							-0.56		
15								.79	
39								.79	
31								.58	
32C					.42				.46
9									.43
Valor-próprio	5.88	4.19	2.99	2.31	2.02	1.88	1.63	1.38	1.26
Variância Explicada	14.34%	10.22%	7.29%	5.64%	4.92%	4.6%	3.98%	3.37%	3.08%

Como se pode constatar da análise do Quadro 6.1, os itens da sub-escala Competência Escolar não constituem nenhum factor específico, distribuindo-se pelas

sub-escalas Competência em Língua Materna e Competência a Matemática, predominando a associação à primeira sub-escala. Este facto não é de estranhar porque, por um lado, a competência a Português atravessa transversalmente as competências nas outras disciplinas escolares e, por outro lado, a Competência Escolar é uma dimensão mais global que incluirá tanto a percepção de competência em língua materna como a percepção de competência a matemática. Retirando estas duas dimensões da análise, obtém-se uma solução factorial em que cada um dos factores define uma das áreas previstas (Quadro 6.2) e em que a Competência Escolar define um único factor.

Quadro 6.2. – Análise factorial após rotação oblíqua para 33 itens (saturações $\geq .40$)

Item nº	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
2	.77						
34	.71						
10	.70						
7	.65						
18	.59		.53				
40AS	.49						
40CE		.75					
25		.69					
13CE		.68					
28CE		.67					
9		.57					
20			.86				
12			.86				
4			.80				
36			.58				
35			.48		.41		
38				.70			
30				.64			
22				.60			
32C				.53			
6				.51			
3					.84		
11					.72		
19					.58	-.42	
27					.45		
28AR						-.77	
21						-.71	
18AR						-.65	
5						-.56	
29						-.42	
39							.83
15							.82
31							.52
Valor-próprio	5.71	3.23	2.20	2.02	1.83	1.57	1.23
Variância Explicada	17.29%	9.78%	6.68%	6.11%	5.54%	4.76%	3.73%

Tanto nos resultados apresentados no Quadro 6.1 como naqueles que surgem no Quadro 6.2, a dimensão Amizades Íntimas aparece apenas com três itens. Este facto deve-se, por um lado, a uma incorrecta formulação nos itens 8ai, 23 e 24ai os quais afirmam que “alguns jovens gostariam de ...” formulação que leva a que, mesmo os sujeitos que têm pelo menos um amigo íntimo, respondam que gostariam de ter, provavelmente, com o sentido de que gostariam de ter mais e não com o sentido de não terem. Corroborando esta suposição constata-se que as frequências que predominam nestes três itens são, precisamente, as de pontuação 1, que corresponde à resposta “Exactamente com Eu”. Por outro lado, o item 7 refere-se à capacidade de fazer bons amigos, o que poderá ser entendido no sentido da Aceitação Social, dimensão à qual, aliás, se encontra associado. Deste modo, os itens 8ai, 23 e 24ai foram reformulados no sentido de afirmarem a inexistência ou a dificuldade em fazer amigos íntimos.

Quadro 6.3 – Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das sub-escalas para a totalidade da amostra e por ano de escolaridade

	Amostra Total	7º Ano	9º Ano	11º Ano
Competência Escolar	.72	.68	.74	.74
Aceitação Social	.70	.47	.76	.79
Competência Atléticoa	.63	.52	.61	.75
Aparência Física	.75	.77	.78	.90
Atracção Romântica	.71	.67	.71	.75
Comportamento	.63	.73	.48	.58
Amizades Íntimas ¹	.63	.48	.69	.72
Competência em Língua Materna	.69	.60	.62	.82
Competência em Matemática	.80	.67	.83	.87
Auto-Estima	.67	.55	.67	.77

¹ Apenas com 3 itens

No que se refere à consistência interna pode observar-se no Quadro 6.3 que, para a totalidade da amostra, cinco das sub-escalas apresentam valores de alfa aceitáveis, enquanto as outras cinco se aproximam bastante do limiar mínimo para a consistência interna (.70) (Nunnaly, 1978). Analisando a consistência interna das sub-escalas por ano de escolaridade (Quadro 6.3) constata-se que é no 7º ano que os valores do alfa de Cronbach são menos elevados, atingindo nalguns casos (Aceitação Social e Amizades Íntimas) valores demasiado baixos. Inversamente, no 11º ano constata-se que a maior parte das sub-escalas apresentam valores bastante razoáveis para a consistência interna. Contrariando esta tendência encontra-se a sub-escala do Comportamento a qual apresenta o valor mais elevado no 7º ano de escolaridade.

Quadro 6.4. – Correlação entre as dimensões do autoconceito académico e as disciplinas de Português e Matemática

	<i>Português 1</i>	Português 2	Matemática 1	Matemática 2
CE	.24**	.30**	.38**	.43**
CP	.36**	.27**	.17*	.24*
CM	.17*	.18*	.46**	.52**

** - Correlação Significativa para $p < .001$; * - Correlação Significativa para $p < .01$ Português 1 e Matemática 1 – Notas obtidas no ano lectivo anterior
 Português 2 e Matemática 2 – Expectativa de nota para o período lectivo em curso
 CE – Competência Escolar; CP – Competência na Língua Materna;
 CM – Competência a Matemática

Relativamente à validade de critério as correlações obtidas, apesar de moderadas, mostram que relativamente às competências específicas (Matemática e Língua Materna) as correlações mais elevadas se verificam com a disciplina respectiva, o que de acordo com Marsh e O'Neill (1984) é um bom critério para avaliação da validade de uma sub-escala de autoconceito (Quadro 6.4). Saliente-se ainda que, para a Competência em Língua Materna, a correlação mais elevada se verifica para a nota

obtida no ano lectivo anterior, enquanto que para a Matemática é a relação com a expectativa para o período lectivo em curso que apresenta um valor mais elevado. Estes resultados conduziram a uma versão da escala constituída por 51 itens, cinco por cada uma das dimensões consideradas, excepção feita à dimensão Amizades Íntimas a qual ficou composta por seis itens. Esta versão da escala foi aplicada a uma nova amostra cujo estudo se descreve a seguir.

2º Estudo

Amostra e Procedimento

A amostra foi constituída por 507 sujeitos a frequentarem o 7º, 9º e 11º anos de escolaridade em três escolas secundárias da cidade de Lisboa. Destes, 233 eram rapazes e 271 raparigas, não havendo informação relativamente a 3 participantes. As idades dos respondentes situaram-se entre os 12 e os 21 anos, com média de 14,8 anos e um desvio-padrão de 2,03. Por ano de escolaridade a distribuição é a seguinte: 175 frequentavam o 7º ano, 117 o 9º ano e 215 o 11º ano. Relativamente ao aproveitamento escolar, 297 nunca reprovaram, enquanto 117 contam com, pelo menos, uma reprovação no seu passado escolar (93 alunos não prestaram qualquer informação sobre este assunto).

A escala de autoconceito e auto-estima foi aplicada conjuntamente com outras escalas, uma vez que esta recolha de dados se inseria num projecto de investigação mais alargado. Deste modo, houve a necessidade de dividir a aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados por dois momentos, separados por uma semana de intervalo. O anonimato dos respondentes foi garantido uma vez que em nenhum dos questionários os alunos colocavam o nome. Para poder juntar os dados da primeira aplicação com os da segunda, foi atribuído um número de código a cada um dos sujeitos. Os dados foram recolhidos no final do mês de Abril, coincidindo com as primeiras

semanas de aulas do 3º período. A ordem de aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados foi contrabalançada.

Resultados

Para o estudo da validade interna desta versão da escala de autoconceito e auto-estima submeteram-se a uma análise factorial exploratória 46 itens, isto é, todos os itens correspondentes a domínios específicos do Autoconceito (também aqui não foram considerados para análise os itens correspondentes à avaliação da auto-estima). Após esta primeira análise foi retirado o item 44 pertencente à dimensão Amizades Íntimas por se associar a um agrupamento de itens diferente daquele em que deveria surgir, e de modo a que todas as sub-escalas ficassem constituídas por cinco itens. Os 45 itens restantes foram submetidos a uma nova análise factorial com a definição prévia de nove factores. A solução factorial obtida permite a explicação de 58,7% da variância encontrada (Quadro 6.5).

O primeiro factor, que explica 17.9% da variância comum, agrupa os cinco itens da dimensão Atracção Romântica, surgindo, também, dois itens da dimensão Aparência Física. No segundo factor surgem os itens da sub-escala Competência a Matemática e dois itens da Competência Escolar, explicando 9.95% da variância comum. O terceiro factor agrega os itens da dimensão Amizades Íntimas sendo responsável por 7.4% da variância dos resultados. O quarto factor é definido pelos itens da sub-escala Comportamento os quais permitem explicar 5.4% da variância. O quinto factor permite explicar 4.6% da variância e é constituído por itens da Competência na Língua Materna e Competência Escolar. O sexto factor agrupa quatro itens da Aparência Física, surgindo ainda um item da Atracção Romântica e um da Competência Escolar, se bem que este com um sentido inverso dos restantes. Este factor explica 4.4% da variância dos resultados.

Quadro 6.5. – Análise factorial após rotação oblíqua para os itens da Escala de Autoconceito e Auto-Estima (saturações $\geq .30$)

Item nº	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
46 (AR)	.70								
34 (AF)	.67								
15 (AR)	.55								
25 (AR)	.53								
35 (AR)	.50								
29 (CM)		.87							
9 (CM)		.85							
19 (CM)		.79							
39 (CM)		.75							
50 (CM)		.75							
31 (CE)		.37							
17 (AI)			.88						
37 (AI)			.87						
7 (AI)			.82						
49 (AI)			.59						
27 (AI)			.57						.42
36 (C)				-.81					
6 (C)				-.75					
26 (C)				-.67					
16 (C)				-.67					
47 (C)				-.63					
8 (CP)					-.73				
38 (CP)					-.70				
48 (CP)					-.67				
21 (CE)					-.61				
11 (CE)		.39			-.50				
41 (CE)					-.49				
24 (AF)						-.87			
14 (AF)						-.82			
4 (AF)						-.70			
45 (AF)	.33					-.58			
5 (AR)	.30					-.38			
1 (CE)						.32			
3 (CA)							.84		
13 (CA)							.75		
23 (CA)							.67		
43 (CA)							.61		
33 (CA)							.59		
22 (AS)								-.67	
2 (AS)								-.66	
12 (AS)								-.65	
32 (AS)								-.61	
42 (AS)								-.55	
18 (CP)									-.55
28 (CP)					-.51				-.53
Valor-Próprio	8.04	4.48	3.35	2.43	2.08	2.01	1.68	1.35	1.19
Variância Explicada	17.87%	9.95%	7.44%	5.39%	4.62%	4.46%	3.73%	3%	2.65%

AR – Atracção Romântica, AF – Aparência Física, CM – Competência Matemática, CE – Competência Escolar, AI – Amizades Íntimas, C – Comportamento, CP – Competência em Língua Materna, CA – Competência Atlética, AS – Aceitação Social

O sétimo factor agrupa os cinco itens da dimensão Competência Atlética e explica 3.7% da variância comum dos resultados. O oitavo factor é composto pelos itens da dimensão Aceitação Social, os quais explicam 3% da variância. O último factor é constituído por dois itens da dimensão Competência a Língua Materna, explicando 2,6% da variância dos resultados.

Como se pode constatar, a partir da análise do Quadro 6.5, os itens da sub-escala Competência Escolar não constituem nenhum factor específico, distribuindo-se, como em estudos e análises anteriores, pelas sub-escalas Competência em Língua Materna e Competência a Matemática, predominando a associação à primeira sub-escala. Uma análise factorial sobre as dimensões do autoconceito (Quadro 6.6) permite aliás constatar isso mesmo, uma vez que o segundo factor é constituído pelas dimensões Competência Escolar, Competência em Matemática Competência em Língua Materna e Comportamento, sendo a primeira dimensão aquela que apresenta o peso factorial mais elevado no factor.

Quadro 6.6 – Análise factorial sobre as dimensões do autoconceito

	F1	F2	F3
Competência Atlética	.79		
Atração Romântica	.79		
Aparência Física	.76		
Competência Escolar		.88	
Competência a Matemática		.81	
Competência a Língua Materna		.64	
Amizades Íntimas			.90
Aceitação Social	.44		.60
Comportamento		.43	.43

No que se refere à consistência interna, podemos observar (Quadro 6.7) que a maior parte das sub-escalas apresenta valores de alfa de Cronbach aceitáveis e que,

mesmo a dimensão Atracção Romântica, se aproxima bastante do limite considerado razoável para a consistência interna: .70 (Nunnaly, 1978).

Quadro 6.7. – Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das sub-escalas para a amostra total

	Amostra Total
Competência Escolar	.74
Aceitação Social	.78
Competência Atlética	.76
Aparência Física	.82
Atracção Romântica	.68
Comportamento	.76
Amizades Íntimas	.81
Comp. Língua Materna	.74
Comp. Matemática	.88
Auto-Estima	.70

Relativamente à validade de critério podemos observar (Quadro 6.8) que as correlações obtidas entre os valores do Autoconceito e a nota na respectiva disciplina são elevadas, particularmente no que respeita à Matemática. Pode observar-se, ainda, que as correlações mais elevadas se verificam com a disciplina respectiva.

A partir destes resultados optou-se por introduzir três itens novos na escala: um para a dimensão Aparência Física (item 52), outro para a dimensão Atracção Romântica (item 51 e um último para a a sub-escala de avaliação da Auto-Estima (item 53). A introdução do novo item na sub-escala Aparência Física visou a substituição do item 34, uma vez que este item nas diferentes análises factoriais realizadas revelou um comportamento diferente dos restantes itens desta faceta do autoconceito, surgindo associado à dimensão Atracção Romântica. Uma análise ao conteúdo do item revela que a sua formulação difere dos restantes, uma vez que estes se referem ao grau de

satisfação com o seu aspecto físico (peso, altura, aparência), enquanto o item 34 afirma “Alguns jovens, acham que são bonitos”, reenviando para uma avaliação mais abstracta, não incidindo sobre nenhum aspecto particular da sua aparência física. Em relação às sub-escalas Atracção Romântica e Auto-Estima a introdução do novo item pretendeu o aumento da consistência interna destas.

Quadro 6.8. – Correlação entre a percepção de competência a matemática e língua materna e as notas nas respectivas disciplinas

		Matemática	Português
CP	7º Ano	.33***	.48***
	9º Ano	.27**	.57***
	11º Ano	.20*	.53***
CM	7º Ano	.69***	.35***
	9º Ano	.72***	.47***
	11º Ano	.70***	.35***

*** - Correlação Significativa para $p < .001$; ** - Correlação Significativa para $p < .01$;

* - Correlação Significativa para $p < .05$

CP – Competência em Língua Materna; CM – Competência a Matemática

3º Estudo

Com os dados obtidos na recolha de dados efectuada para o presente estudo e cujas características da amostra são descritas no próximo capítulo, realizou-se um estudo relativo à validade da escala com o recurso a análises factoriais confirmatórias. Para o efeito foi utilizado o programa AMOS 4.01 (Arbuckle, 1994).

A utilização de análises factoriais confirmatórias em instrumentos de recolha de dados que utilizam escalas de medida tipo *likert* coloca alguns problemas (Kline, 1998), nomeadamente no que respeita a uma menor exactidão dos efeitos sobre as variáveis latentes, menor fidedignidade das respostas e uma maior probabilidade de violação do pressuposto da normalidade da distribuição, assunção base da maior parte dos métodos utilizados nas análises factoriais confirmatórias. Alguns autores (Bernstein & Teng, 1989;

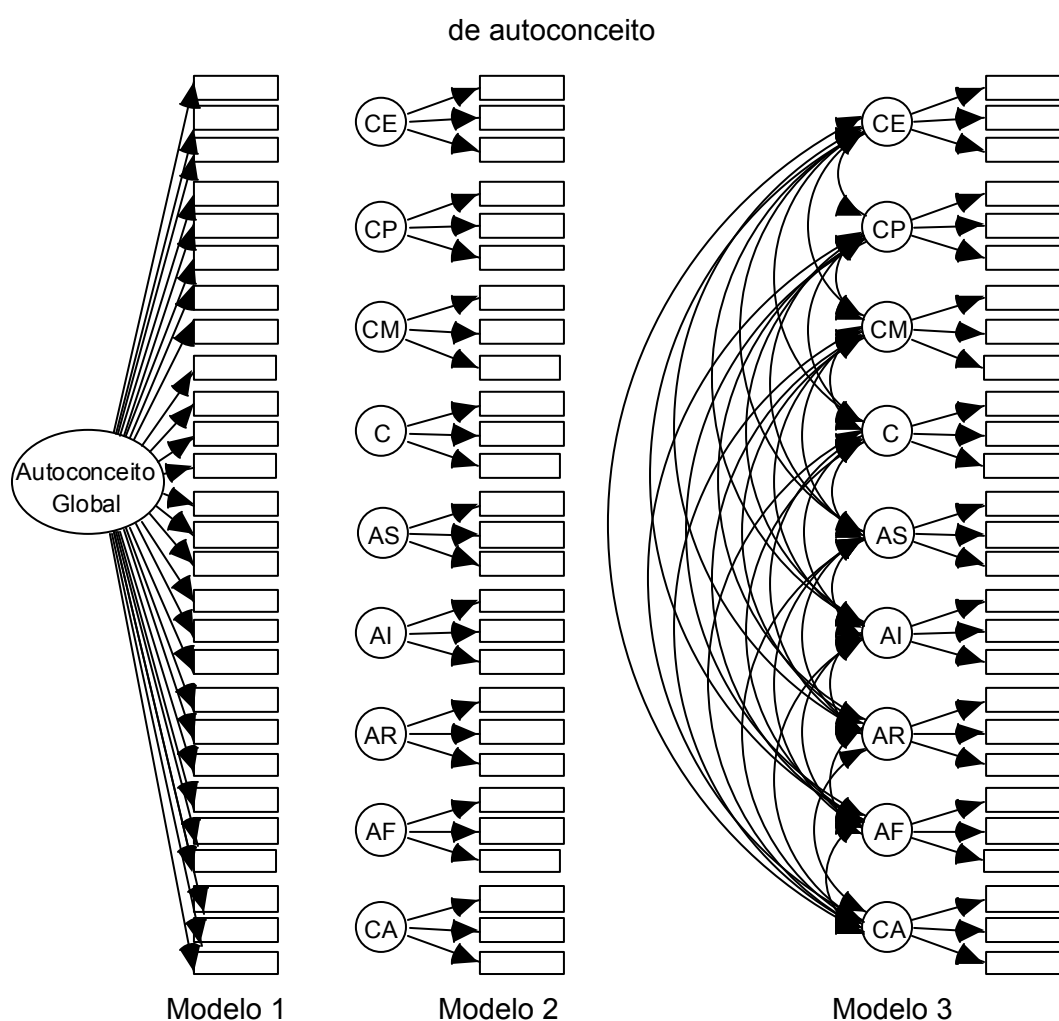
Marsh & Redmayne, 1994; Marsh, Richards, Johnson, Roche & Tremayne, 1994; Vispoel, 1995) sugerem a utilização de agrupamentos de itens, como forma de ultrapassar os inconvenientes apontados à utilização de itens individuais, uma vez que os indicadores obtidos desta forma revelam-se, normalmente, mais fiáveis que os itens individuais, contêm menos variância idiossincrática, têm mais tendência a apresentar uma distribuição normal e permitem ampliar a proporção entre o número de variáveis em estudo e o número de sujeitos da amostra (Bernstein & Teng, 1989; Marsh & Redmayne, 1994; Marsh, Richards, Johnson, Roche & Tremayne, 1994; Vispoel, 1995). Deste modo, decidimos optar pela utilização de agrupamentos de itens constituídos por dois pares de itens e um item individual por cada dimensão, uma vez que o número de itens por dimensão (cinco) obstava à utilização exclusiva de pares de itens. Esta opção por dois pares de itens e um item isolado deveu-se ao facto de pretendemos ter, pelo menos, três indicadores por dimensão, uma vez que, nalguns dos modelos testados, a existência de apenas dois indicadores por factor poderia colocar problemas de convergência (Kline, 1998; Loehlin, 1998).

Num primeiro momento optámos por testar três modelos (Figura 6.2), o primeiro dos quais, um modelo unidimensional, pressupõe a existência de uma única dimensão para a qual contribuiriam todos os itens da escala. Os dois modelos restantes são dois modelos multidimensionais, diferindo entre si na relação entre as diferentes dimensões consideradas, um propõe uma solução ortogonal (modelo 2) enquanto o outro propõe uma solução oblíqua (modelo 3).

O Quadro 6.9 apresenta as estatísticas de ajustamento dos vários modelos testados. De entre a grande quantidade de índices passíveis de serem apresentados, optámos pelo Qui-Quadrado e respectivos graus de liberdade, uma vez que estes valores são necessários à comparação de diferentes modelos (Hair Jr., Anderson, Tatham, Black, 1995; Loehlin, 1998), pelo *Goodness-of-Fit Index* (GFI) por ser um dos índices usualmente utilizados na avaliação da adequação do modelo aos dados, o quociente Qui-

Quadrado / graus de liberdade, por ser um indicador menos contaminado pela dimensão da amostra (Arbuckle & Wothke, 1995; Kline, 1998) e o índice de Tucker-Lewis (TLI) e o *Root Mean Square Error of Approximation* de Steiger (RMSEA) por serem índices baseados na população tornando-os, por isso, menos sensíveis à dimensão da amostra (Loehlin, 1998; Marsh, Balla & McDonald, 1988; McDonald & Marsh, 1990; Reise, Widaman & Pugh, 1993).

Figura 6.2. – Modelos submetidos a análise factorial confirmatória para a escala



CE – Competência Escolar; CP – Competência em Língua Materna; CM – Competência a Matemática; C – Comportamento; AS – Aceitação Social; AI – Amizades Íntimas; AR – Atracção Romântica; AF – Aparência Física; CA – Competência Atlético

A análise do Quadro 6.9 permite constatar os valores elevados para o qui-quadrado, o que tomando apenas em consideração este valor conduziria à não aceitação

de qualquer um dos modelos testados. No entanto, o teste do qui-quadrado é extremamente sensível à dimensão da amostra (Bentler, 1990; Bentler & Bonett, 1980; Browne & Mels, 1992; Hayduk, 1987; Hughes, Price & Marrs, 1986; Kline, 1998; Tanaka, 1987) pelo que, face à dimensão da amostra utilizada, não são de estranhar os valores obtidos. A este propósito Hair e colaboradores (1995) referem que “se o tamanho da amostra se torna bastante grande, diferenças significativas serão encontradas para qualquer modelo especificado. (...) A utilização do teste do qui-quadrado é apropriada para amostras com tamanhos entre os 100 e os 200, com o teste de significância tornando-se menos fidedigno com amostras cujo tamanho se situe fora deste intervalo” (Hair *et al.*, 1995, p. 684).

Quadro 6.9. – Valores das estatísticas de ajustamento para os vários modelos

	χ^2	df	χ^2/df	GFI	TLI	RMSEA
Modelo Nulo	10449.94	351	29.77	.436	---	.171
Modelo 1	6952.3	324	21.46	.586	.289	.144
Modelo 2	2484.08	324	7.67	.816	.768	.082
Modelo 3	815.52	288	2.83	.937	.936	.043

GFI – Índice de adequação aos dados (*Goodness-of-fit Index*); TLI – Índice de Tucker-Lewis (*Tucker-Lewis Index*); RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation*

Relativamente aos restantes indicadores apresentados podemos considerar como valores aceitáveis para a razão χ^2/df , valores em torno de 3 (Hair *et al.*, 1995; Kline, 1998) embora alguns autores considerem igualmente aceitáveis modelos que apresentem valores de qui-quadrado 5 vezes superiores aos graus de liberdade utilizados (Hair, *et al.*, 1995; Hayduk, 1987; Marsh & Hocevar, 1985). Para o índice de adequação aos dados (GFI) e para o índice de Tucker-Lewis (TLI) podem considerar-se valores aceitáveis valores superiores a .90 (Hair *et al.*, 1995; Kline, 1998; Loehlin, 1998). Por último, o RMSEA, o qual pode ser considerado como um índice de desadequação aos dados, pretende-se que seja o menor possível. Browne e Cudeck (1993) sugerem que o valor de RMSEA deve situar-se abaixo de .08 e nunca ser superior a .1. Por seu turno

Steiger (1989), o criador do índice, refere que valores abaixo de .10 são bons e abaixo de .05 muito bons.

Tendo em conta os critérios acima apresentados, e analisando o Quadro 6.9, rapidamente se constata que o modelo 1 é um modelo inadequado, permitindo, deste modo, suportar a ideia que presidiu à construção da escala de autoconceito, isto é, o seu carácter multidimensional. Dos modelos multidimensionais analisados o modelo 3, que pressupõe a correlação entre todos os factores envolvidos, revela-se como o mais adequado, quer pela superioridade em todos os índices apresentados, quer pela diferença nos valores do qui-quadrado ($\Delta\chi^2(36)=1668.56, p<.001$).

Deste modo, poderemos concluir que a escala de autoconceito e auto-estima avalia adequadamente nove dimensões específicas do autoconceito. Relativamente aos três itens novos, adicionados nesta aplicação da escala, a substituição do item 34 pelo novo item permitiu aumentar a consistência interna da dimensão Aparência Física de .82 para .88. Na dimensão Atracção Romântica o alfa de Cronbach passou de .68 para .75, levando à eliminação do item 15 desta dimensão. Em relação à sub-escala auto-estima a introdução do novo item provocou um aumento dos valores de Alfa de Cronbach de .70 para .75, eliminando-se o item 20, aquele que apresentava uma menor correlação com os restantes. Deste modo, os dados aqui apresentados sugerem boas qualidades psicométricas para a escala de autoconceito e auto-estima.

Análise da estrutura hierárquica do autoconceito

Para além da validade factorial da escala de autoconceito e auto-estima, testada através de análise factorial confirmatória, testámos igualmente a estrutura hierárquica do autoconceito. Para tal, analisámos nove modelos (Figura 6.3). O primeiro (modelo 4) apresentando um único factor de ordem superior, o modelo 5 apresentando dois factores de ordem superior (Autoconceito Académico e Autoconceito Não Académico) não correlacionados, o modelo 6 apresentando igualmente dois factores de ordem superior,

mas correlacionados. Este modelo é estruturalmente equivalente a um modelo que em vez da correlação entre os dois factores de ordem superior, pressuponha a existência de um factor de terceira ordem (Kline, 1998) que poderíamos denominar de Autoconceito Global.

Figura 6.3. – Modelos de análise factorial confirmatória para comprovação da organização hierárquica do autoconceito

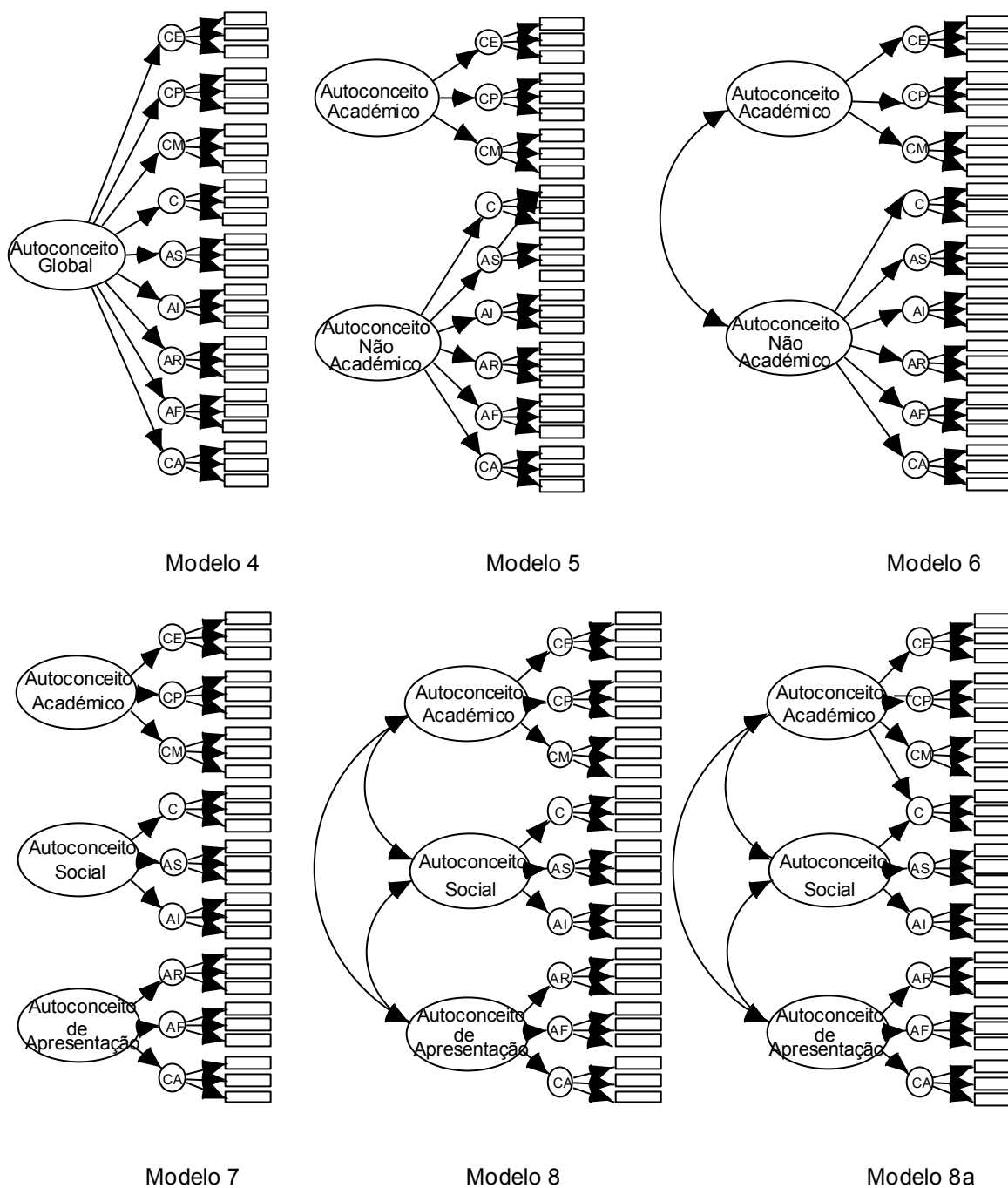
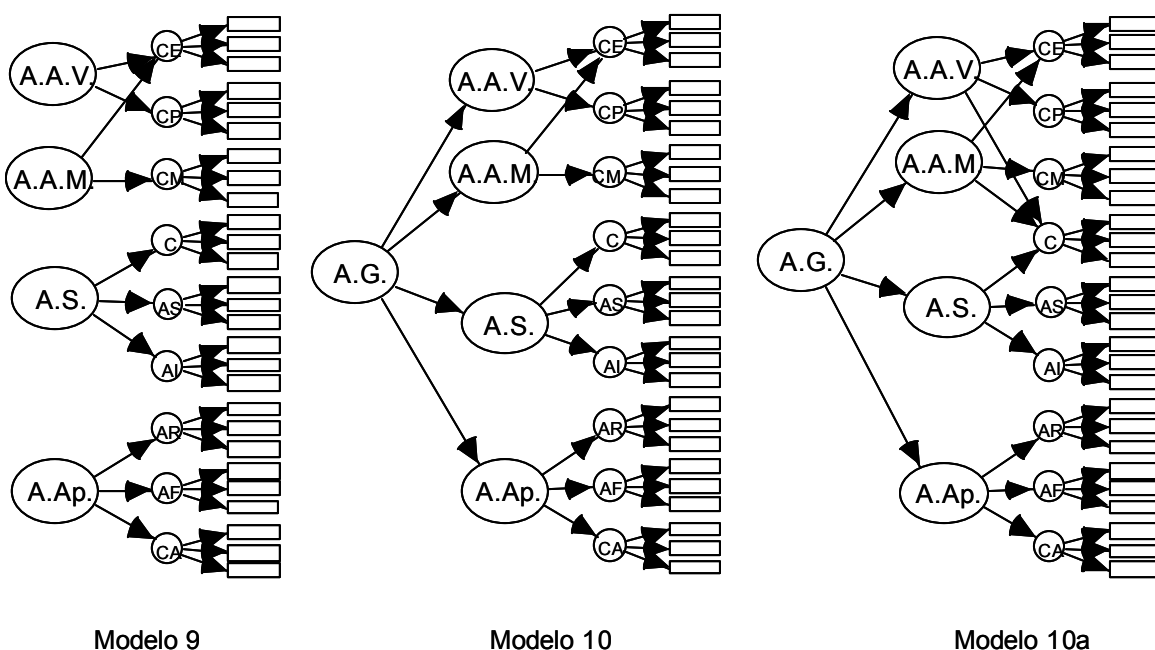


Figura 6.3. (cont.) – Modelos submetidos a análise factorial confirmatória, para comprovação da organização hierárquica do autoconceito



A.A.V. – Autoconceito Académico Verbal; A.A.M. – Autoconceito Académico Matemático; A.S. – Autoconceito Social;
 A.Ap. – Autoconceito de Apresentação; CE – Competência Escolar; CP – Competência em Língua Materna;
 CM – Competência a Matemática; C – Comportamento; AS – Aceitação Social; AI – Amizades Íntimas;
 AR – Atracção Romântica; AF – Aparência Física; CA – Competência Atlética

Nos modelos 5 e 6 incluíram-se as dimensões Competência Escolar, Competência a Língua Materna e Competência Matemática, no Autoconceito Académico e as restantes no Autoconceito Não Académico. Os modelos 7 e 8 apresentam 3 factores de ordem superior (Autoconceito Académico, Autoconceito Social e Autoconceito de Apresentação), diferenciando-se entre si por o primeiro considerar os três factores como não correlacionados e o segundo considerar a existência de correlação entre os três factores. Neste dois modelos o Autoconceito Académico foi definido de forma idêntica aos dos dois modelos anteriores, o Autoconceito Social foi definido pelas dimensões Aceitação Social, Amizades Íntimas e Comportamento e o Autoconceito de Apresentação foi constituído pelas dimensões Aparência Física, Competência Atlética e Atracção Romântica. O modelo 8a é idêntico ao modelo 8, com a diferença de a dimensão Comportamento se encontrar associada, simultaneamente, ao Autoconceito Social e ao

Autoconceito Académico. Tal como nos modelos anteriores, também os modelos 8 e 8a podem ser considerados como estruturalmente equivalentes a um outro que considere um factor de terceira ordem, em vez das correlações entre os factores de 2ª ordem. Os modelos 9 e 10 pressupõem a existência de dois autoconceitos académicos de ordem superior, respectivamente Académico/Verbal e Académico/Matemático, em que ambos são constituídos pela dimensão Competência Escolar e a respectiva dimensão (Competência a Língua Materna ou Competência a Matemática) apresentando, deste modo, quatro factores de ordem superior. Estes modelos diferem entre si pelo facto de um deles apresentar uma solução ortogonal (modelo 9) e o outro uma solução oblíqua (modelo 10). O modelo 10a difere dos anteriores (tal como o modelo 8) por pressupor uma associação entre a dimensão comportamento e cada um dos autoconceitos académicos.

Quando se aprecia a adequação aos dados de modelos hierárquicos, esta deve ser feita em termos da capacidade de os modelos poderem explicar, não só a covariância dos factores de ordem inferior, mas também a sua variância (Marsh, 1990b; Vispoel 1995). Deste modo, a análise da adequação de modelos hierárquicos deve utilizar índices que reflectam a covariância e a variância explicadas pelos factores de ordem superior, podendo incluir aqui índices como o índice de Tucker-Lewis (TLI), o coeficiente alvo (*target coefficient*, TC2, Marsh & Hocevar, 1985) e o índice comparativo de adequação (CFI) (Vispoel, 1995). Os índices TLI e CFI são indicadores globais de adequação do modelo, enquanto que o índice TC2 fornece indicações sobre a adequação da hierarquia, indicando a proporção de variância nos factores de primeira ordem que é explicada pelos factores de ordem superior. Para o cálculo do índice TC2 a fórmula utilizada foi a apresentada por Vispoel (1995):

$$(\chi^2 \text{ Modelo 2} - \chi^2 \text{ Modelo a ser testado}) / (\chi^2 \text{ Modelo 2} - \chi^2 \text{ Modelo 3}).$$

Na análise de modelos hierárquicos há ainda que ter em consideração que os modelos hierarquicamente superiores apresentarão índices de adequação que, no máximo, serão idênticos aos do modelo em que se pressupõe a existência de correlação entre todos os factores de primeira ordem – no nosso caso o modelo 3 – (Marsh & Hocevar, 1985; Marsh & Shavelson, 1985; Vispoel, 1995).

Nas análises realizadas, alguns dos modelos testados revelaram alguns problemas, nomeadamente no que respeita aos residuais das dimensões Competência Escolar e Aceitação Social, que apresentavam variâncias negativas. Por esse motivo, em todos os modelos testados a variância dos residuais destas duas dimensões foi fixada no valor zero, para que as soluções obtidas fossem admissíveis. De acordo com Anderson e Gerbing (1988) a fixação a zero de parâmetros problemáticos não produz efeitos apreciáveis na estimação dos restantes parâmetros, nem na generalidade dos índices de adequação (no entanto, comparando os resultados das análises em que se fixaram os valores da variância dos residuais em zero e daquelas em que isso não sucedeu, verificou-se que os resultados das primeiras são mais conservadores, obtendo-se, sistematicamente, valores de adequação inferiores aos que se obtiveram quando os valores da variância não foram fixados). Também Dillon, Kumar e Mulani (1987), comparando diferentes formas de ultrapassar o problema colocado pela existência de variâncias com valor negativo, concluem que, do ponto de vista prático, a fixação a zero desse valor é o método que resulta melhor.

A análise do Quadro 6.10 permite constatar que o modelo mais simples para explicar as relações entre as nove dimensões do autoconceito, o modelo 4, que pressupõe a existência de um único factor de segunda ordem, é um modelo que apenas explica 31.5% da covariância entre os nove factores de primeira ordem ($TC2=.315$). Para além disso, apesar de o índice RMSEA apresentar valores que se podem considerar aceitáveis (Browne & Cudeck, 1993; Steiger, 1989), os restantes índices apresentam valores inferiores ao limiar de aceitabilidade. Dos restantes modelos analisados, aqueles

que pressupõem a existência de correlação entre os factores de ordem superior apresentam estatísticas de ajustamento mais aceitáveis que aqueles que propõem soluções ortogonais ($\Delta\chi^2(1)=48.1$, $p<.001$, para a comparação entre os modelos 5 e 6; $\Delta\chi^2(4)=336.2$, $p<.001$, para a comparação entre os modelos 7 e 8; e $\Delta\chi^2(4)=354.3$, $p<.001$, para a comparação entre os modelos 9 e 10).

Quadro 6.10. - Valores das estatísticas de ajustamento para os vários modelos

	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	GFI	TLI	TC2
Modelo Nulo	10449.9	351	29.77	.171	.000	.000	
Modelo 4	1957.8	317	6.176	.072	.838	.820	.315
Modelo 5	1308.5	317	4.128	.056	.902	.891	.704
Modelo 6	1260.4	316	3.988	.055	.906	.896	.733
Modelo 7	1467.4	318	4.614	.060	.886	.874	.609
Modelo 8	1131.2	314	3.603	.051	.919	.910	.811
Modelo 8a	1061.3	313	3.391	.049	.926	.917	.853
Modelo 9	1409.9	317	4.447	.059	.892	.880	.644
Modelo 10	1055.6	313	3.373	.049	.926	.918	.856
Modelo 10a	992.6	311	3.192	.047	.933	.924	.894

RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation*; GFI – Índice comparativo de adequação (*Comparative fit Index*); TLI – Índice de Tucker-Lewis (*Tucker-Lewis Index*); TC2 – Coeficiente alvo (*Target Coefficient*)

Dos vários modelos testados que pressupõem a existência de correlação entre os factores de ordem superior (modelos 6, 8 e 10), o modelo 10 apresenta estatísticas de ajustamento superiores às dos restantes modelos, revelando-se igualmente significativa a diferença verificada nos valores de qui-quadrado apresentados ($\Delta\chi^2(3)=204.8$, $p<.001$, para a comparação entre os modelos 6 e 10; $\Delta\chi^2(1)=75.6$, $p<.001$, para a comparação entre os modelos 8 e 10). No que respeita à percentagem de covariância explicada o modelo 10 revela-se igualmente superior, explicando 86.9% da covariância entre os factores de primeira ordem (TC2=.869), contra 81.1% do modelo 8 (TC2=.811) e 73.3% do modelo 6 (TC2=.733).

Os modelos 8a e 10a, que são re-especificações dos modelos 8 e 10, permitem salientar a associação da dimensão Comportamento, simultaneamente, às dimensões académicas e social do autoconceito, corroborando, deste modo, resultados de análises factoriais exploratórias realizadas em estudos anteriores (Peixoto & Almeida, 1999). Comparando estes dois modelos, o modelo 10a apresenta valores superiores em todos os índices, permitindo explicar cerca de 91% da covariância das diferentes dimensões do autoconceito ($\Delta\chi^2(2)=68.7, p<.001$).

Em síntese, e no que se refere à organização hierárquica do autoconceito, os resultados mostram que a adequação do modelo é incrementada pela divisão do autoconceito académico em académico/verbal e académico/matemático, e do autoconceito não académico em duas dimensões de segunda ordem, respectivamente autoconceito social e autoconceito de apresentação. Estes resultados corroboram, assim, resultados de outras investigações que postulam uma separação entre as dimensões académicas associadas à matemática e as dimensões académicas de componente verbal (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1990b; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Shavelson, 1988; Vispoel, 1995).

Escala de percepção da relação com a família

A construção da escala de percepção da relação com a família (Anexo 2) partiu de uma revisão de literatura e da análise de algumas escalas e questionários que pretendiam avaliar a relação com os progenitores (Eccles, 1993; Eccles & McCarthy, 1994; Munsch & Blyth, 1993; Ohannessian, Lenner, Lenner & Eye, 1995; Paulson, 1994; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Song & Hattie, 1984; Steinberg, Elmer & Mounts, 1989; Valery, O'Connor & Jennings, 1997). A partir desta revisão optou-se por construir uma escala que contivesse seis dimensões: Aceitação, Suporte nas Tarefas Escolares,

Suporte Afetivo, Expectativas, Autonomia e Reforço/Punição. Cada dimensão foi definida da seguinte forma:

Aceitação – reúne itens que pretendem avaliar o grau de aceitação que o adolescente sente, por parte da família;

Suporte nas Tarefas Escolares – pretende avaliar em que medida o aluno sente que a família acompanha, incentiva e apoia a sua vida na escola;

Expectativa – visa avaliar a percepção que o indivíduo tem do que a sua família pensa acerca das suas capacidades, e do que poderá vir a ser ou a fazer;

Autonomia – procura avaliar a percepção que o jovem tem do grau de controlo exercido pela família e da sua participação nas decisões familiares que o afectam;

Suporte Afetivo – este conjunto de itens procuram avaliar em que medida o sujeito sente que pode contar com a família para a resolução dos problemas com que se confronta;

Reforço/Punição – esta sub-escala pretende avaliar a percepção que o sujeito tem dos reforços e castigos recebidos por parte da família.

A partir da definição das dimensões a avaliar partiu-se para a elaboração dos itens, trabalho que foi realizado com a colaboração de alguns alunos finalistas do curso de Psicologia, área de Psicologia Educacional, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Este trabalho resultou na formulação de 57 itens.

Para o formato dos itens optámos por uma apresentação idêntica à utilizada por Harter (1985, 1988) nas suas escalas de autoconceito, de motivação e de suporte, no qual são identificados dois grupos de sujeitos, pedindo-se a quem responde que, em primeiro lugar, se identifique com um dos grupos de sujeitos e que, seguidamente, diga se é exactamente assim ou se é mais ou menos assim (Figura 6.4). Dentro de cada dimensão, parte dos itens foram formulados de modo que a primeira afirmação traduzisse uma apreciação positiva da relação com a família enquanto que para os restantes a primeira afirmação revelava aspectos negativos dessa mesma relação.

Figura 6.4 – Item da Escala de Percepção da Relação com a Família

Exactamente Como Eu	Mais ou Menos Como Eu		Mais ou Menos Como Eu	Exactamente Como Eu		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que podem conversar com os pais das suas preocupações	MAS	Outros jovens não se sentem à vontade com os pais para conversar sobre os seus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Esta primeira versão da escala foi submetida a um primeiro pré-teste, com 12 sujeitos (quatro do 7º, quatro do 9º e quatro do 11º anos de escolaridade) os quais responderam individualmente à escala e a quem foi pedido que, à medida que fossem respondendo, referissem o que entendiam em cada uma das afirmações apresentadas. Após esta primeira aplicação alguns dos itens foram reformulados, seguindo-se a aplicação a uma amostra mais alargada. Na sequência dos estudos apresentados seguidamente, as dimensões Reforço/Punição e Expectativas foram abandonadas ficando a escala constituída por 4 dimensões (Aceitação, Suporte nas Tarefas Escolares, Suporte Afectivo e Autonomia), com 6 itens por dimensão, perfazendo um total de 24 itens. A correspondência dos itens às respectivas dimensões é a seguinte:

Autonomia – Itens 1, 11, 16, 21, 26 e 31;

Aceitação – Itens 2, 9, 19, 24, 29 e 34;

Suporte Afectivo – Itens 7, 12, 17, 22, 27 e 32;

Suporte nas Tarefas Escolares – Itens 8, 13, 18, 23, 28 e 33;

A cotação das respostas a esta escala é efectuada através da atribuição de uma pontuação de 1 a 4, de modo a que a pontuação 4 represente uma percepção de relação com a família mais positiva e a pontuação 1 uma percepção de relação com a família menos positiva.

Estudos para a construção da escala de percepção da relação com a família

Seguidamente iremos apresentar a metodologia de recolha de dados e a análise de resultados dos estudos realizados com a escala de percepção da relação com a família.

1º Estudo

A amostra e o procedimento utilizados neste estudo foram os mesmos do primeiro estudo com a escala de autoconceito e auto-estima, pelo que nos dispensamos de os descrever novamente.

A totalidade dos itens da escala (57) foi submetida a uma análise factorial com extracção através de componentes principais e com rotação oblíqua. Esta análise extraiu 11 factores os quais explicavam 62,7% da variância encontrada. Pretendendo a purificação dos factores retirámos os itens que apresentavam saturações superiores a .40 em mais do que um factor, submetendo-se os itens a uma nova análise factorial. Este procedimento foi seguido até se conseguir que os itens apresentassem saturações superiores a .40 apenas num factor. Deste modo, a última análise factorial realizada resultou na extracção de 7 factores os quais explicavam 56,7% da variância encontrada para os 34 itens que se mantiveram na análise (Quadro 6.11).

Como se pode constatar a partir da análise do Quadro 6.11 o primeiro factor engloba itens inicialmente previstos para as dimensões Expectativas, Aceitação, Suporte nas Tarefas Escolares e Autonomia, embora o predomínio seja de itens da dimensão Expectativas (quatro itens). No factor dois predominam itens da dimensão Suporte Afectivo (cinco itens) embora surja, também, um item da dimensão Aceitação. O factor três agrupa dois itens da dimensão Aceitação e dois da dimensão Recompensa e Punição. No factor quatro surgem dois itens relacionados com Recompensa e Punição, dois relacionados com a Autonomia e um relacionado com o Suporte nas Tarefas

Escolares. No quinto factor predominam os itens relacionados com o Suporte nas Tarefas Escolares (três itens), embora surja também um item da dimensão Expectativas. No sexto factor surgem agrupados dois itens da dimensão Recompensa e Punição e um da dimensão Autonomia. No último factor surgem dois itens da dimensão Suporte nas Tarefas Escolares.

Quadro 6.11. – Análise factorial após rotação oblíqua para 34 itens (saturações \geq .40)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Correspondem às expectativas da família	.77						
Sentem-se aceites tal como são	.66						
A família reconhece o seu valor	.60						
Os pais têm uma ideia correcta das suas capacidades	.60						
Sentem que correspondem às expectativas da família	.56						
Os pais acham que eles conseguem fazer o que quer que seja	.53						
Têm um ambiente familiar que ajuda a ter bons result. Escolares	.47						
Os pais confiam que eles façam o que devem fazer							
Podem conversar com os pais das suas preocupações		-.82					
Podem confiar na família para resolver os problemas		-.79					
Não têm ninguém na família a quem confiar problemas íntimos		-.74					
Ninguém na família partilha as sua preocupações		-.55					
Os pais não se preocupam com os seus sentimentos		-.41					
Por melhor que façam as coisas os pais nunca estão satisfeitos							
Os pais não os deixam sair com determinados amigos							
Os pais pensam que eles têm mais defeitos que qualidades			-.72				
Os pais gostariam que eles fossem como alguns dos seus amigos			-.52				
São tratados de forma injusta pela família			-.50				
A sua família não os recompensa sempre que merecem			-.45				
Sentem que a sua família os estima							
São elogiados sempre que fazem uma coisa bem feita				.68			
São recompensados pelos pais quando têm bons resultados				.59			
Os pais vão regularmente à escola				.51			
Tomam parte nas decisões familiares que os afectam				.49			
Os pais quase nunca os deixam tomar decisões							
Os pais não se importam com os seus resultados escolares					.82		
Para os seus pais é indiferente as notas que tiram					.76		
A sua família não tem grande expectativas em relação a si					.55		
Têm pais que os incentivam a ter um bom desempenho escolar					.43		
São castigados quando fazem alguma coisa mal feita						-.65	
Os pais são muito autoritários						-.64	
Os pais metem-se muito na sua vida						-.60	
Família com disponibilidade para os ajudar nas tarefas escolares							.79
Apoio da família para um bom desempenho escolar							.74
Valor-próprio	9.89	2.52	2.04	1.35	1.25	1.15	1.08
Variância Explicada	29.1%	7.4%	6%	4%	3.7%	3.4%	3.2%

Em virtude da maior parte dos factores obtidos apresentarem itens de diferentes dimensões e dos valores obtidos para a consistência interna (Quadro 6.12) não serem particularmente elevados (excepção feita aos factores um e dois) optou-se por uma outra metodologia para seleccionar os itens definitivos da escala. Deste modo, agruparam-se os itens de acordo com as dimensões inicialmente previstas eliminando-se os itens que apresentavam menor correlação com o total do agrupamento. Neste momento, decidimos também eliminar a dimensão Recompensa e Punição por o agrupamento dos respectivos itens apresentar um valor de consistência interna inferior a .60. Assim, e devido ao facto de a dimensão Expectativas ser constituída por 7 itens, foram-se eliminando itens das outras dimensões até perfazerem o mesmo número. Neste caso pareceu-nos que 7 itens em cada dimensão seriam suficientes para a sua avaliação e, por outro lado, pretendíamos que as diferentes dimensões tivessem o mesmo número de itens. Os valores da consistência interna para cada uma das dimensões, variou entre .76 para a sub-escala Autonomia e .86 para as dimensões Suporte Afectivo e Expectativas (Quadro 6.13). Para o total da escala obteve-se um valor de .94 para o Alfa de Cronbach.

Quadro 6.12. – Valores de Alfa de Cronbach para cada um dos factores

Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
.88	.85	.64	.64	.67	.55	.62

Analisando os valores da consistência interna por ano de escolaridade (Quadro 6.13), constata-se que em todos os anos se obtêm valores de Alfa de Cronbach aceitáveis para cada uma das dimensões. Saliente-se ainda que é no 7º ano que se observam os valores mais baixos para a maior parte das sub-escalas e que, inversamente, é no 11º que se obtêm os valores mais elevados. Esta tendência observa-se igualmente para o total da escala, embora aqui os valores para a consistência interna se revelem bastante bons.

Quadro 6.13 – Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das dimensões por ano de escolaridade e para a amostra total

	Aut.	Aceit.	S.T.E.	S. A.	Exp.	Escala Total
7º Ano	.71	.81	.75	.82	.76	.93
9º Ano	.77	.78	.82	.84	.81	.94
11º Ano	.80	.89	.75	.91	.86	.95
Amostra Total	.76	.83	.78	.86	.86	.94

Aut. – Autonomia; Aceit. Aceitação; S.T.E. – Suporte nas Tarefas Escolares; S.A. - Suporte Afetivo; Exp. - Expectativas

Para avaliar a validade de critério incluiu-se no final da escala uma questão em que se pedia ao sujeito para caracterizar a sua relação com a família numa escala de 7 pontos. Os resultados da correlação das respostas a esta questão com o total da escala e com cada uma das sub-escalas pode ser observada no Quadro 6.14.

Quadro 6.14 – Correlações entre a caracterização da relação com a família, o total da escala e as diferentes dimensões

	Aut.	Aceit.	S.T.E.	S. A.	Exp.	Escala Total
Amostra Total	.50	.60	.28	.57	.54	.61
7º Ano	.39	.50	.26	.36	.47	.43
9º Ano	.53	.59	.29	.56	.60	.63
11º Ano	.66	.72	.44	.74	.59	.77

Aut. – Autonomia; Aceit. Aceitação; S.T.E. – Suporte nas Tarefas Escolares; S.A. - Suporte Afetivo; Exp. - Expectativas

Os valores de correlação apresentados são todos significativos para um nível de significância de .01, excepção feita para a dimensão Suporte nas Tarefas Escolares para o 7º ano de escolaridade cujo nível de significância se situa em .05. Para o total da escala os valores apresentados apresentam uma correlação moderada, sendo mais fraca para o 7º ano de escolaridade, tendência que se mantém no que se refere às

diferentes dimensões. Das diferentes sub-escalas é a dimensão autonomia aquela que aparece mais correlacionada com a caracterização da relação com a família.

A partir dos resultados obtidos neste estudo construiu-se uma nova versão da escala, constituída por 35 itens a qual foi aplicada a uma outra amostra de alunos do 7º, 9º e 11º anos, cujo estudo se descreve seguidamente.

2º Estudo

A amostra utilizada neste estudo foi a mesma do segundo estudo apresentado para a escala de autoconceito e auto-estima, o mesmo sucedendo para o procedimento de recolha de dados, pelo que não repetiremos aqui a sua descrição.

Os dados foram submetidos a uma análise factorial sem definição prévia do número de factores, obtendo-se uma solução factorial de cinco factores os quais permitem explicar 51,1% da variância encontrada, cujos resultados podem ser observados no Quadro 6.15. A análise do Quadro 6.15 permite constatar que, apesar de na maior parte dos factores surgirem itens de mais do que uma dimensão, há uma que predomina. Assim, o factor um é constituído por quatro itens da dimensão Aceitação, dois da dimensão Expectativas e um da dimensão Suporte Afectivo, explicando 32.3% da variância dos resultados. No factor dois surgem quatro itens da dimensão Expectativas e três da dimensão Suporte nas Tarefas Escolares, os quais explicam 7.1% da variância comum dos resultados. O terceiro factor é definido por cinco itens da dimensão Autonomia e um de Aceitação, sendo responsável por 4.7% da variância encontrada. O quarto factor permite explicar 4.1% da variância e é constituído por seis itens da dimensão Suporte Afectivo e um da dimensão Aceitação. Por último, no quinto factor encontramos itens da dimensão Suporte nas Tarefas Escolares (quatro), da dimensão Autonomia (dois) e da dimensão Expectativas (um) os quais permitem explicar 3.0% da variância encontrada.

Quadro 6.15 - Análise factorial após rotação oblíqua para os itens da Escala de Percepção da Relação com a Família (saturações $\geq .40$)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Item 2 (S.A.)	.68				
Item 9 (Aceitação)	.67				
Item 29 (Aceitação)	.60				
Item 34 (Aceitação)	.48				
Item 19 (Aceitação)	.43				
Item 25 (Expectativas)	.41				
Item 35 (Expectativas)	.40				
Item 23 (S. T. E.)		.64			
Item 3 (S. T. E.)		.63			
Item 20 (Expectativas)		.60			
Item 10 (Expectativas)		.52			
Item 33 (S. T. E.)		.51			
Item 5 (Expectativas)		.41			
Item 30 (Expectativas)		.40			
Item 24 (Aceitação)					
Item 16 (Autonomia)			.74		
Item 11 (Autonomia)			.70		
Item 1 (Autonomia)			.68		
Item 26 (Autonomia)			.59		
Item 21 (Autonomia)			.56		
Item 14 (Aceitação)			.41		
Item 32 (S.A.)				-.67	
Item 7 (S.A.)				-.58	
Item 17 (S.A.)				-.57	
Item 27 (S.A.)				-.53	
Item 12 (S.A.)				-.47	
Item 4 (Aceitação)				-.41	
Item 22 (S.A.)					
Item 8 (S. T. E.)					.74
Item 18 (S. T. E.)					.68
Item 28 (S. T. E.)					.56
Item 13 (S. T. E.)					.43
Item 6 (Autonomia)					.41
Item 15 (Expectativas)					
Item 31 (Autonomia)					
Valor-próprio	11.32	2.48	1.65	1.43	1.06
Variância Explicada	32.33%	7.08%	4.71%	4.08%	3.04%

S.A. – Suporte Afectivo; S. T. E. - Suporte nas Tarefas Escolares

Uma vez que a análise factorial não replicou exactamente a estrutura suposta, optou-se por eliminar, em cada dimensão o item que menos se relacionava com esta, de modo a obtermos 6 itens por dimensão. Posteriormente, calculámos a média entre pares de itens da mesma dimensão, procedendo seguidamente a nova análise factorial, agora sobre os pares de itens. A opção por este procedimento ficou a dever-se (como já referimos a propósito dos procedimentos utilizados nos estudos de validade da escala de

autoconceito e auto-estima) ao facto do agrupamento de itens se revelar, normalmente, mais fiável que a utilização de itens isolados, conterem menos variância idiossincrática e terem mais tendência para apresentarem uma distribuição normal. O emparelhamento dos itens foi feito, juntando o primeiro item da respectiva dimensão com o segundo, o terceiro com o quarto, e assim sucessivamente.

Quadro 6.16 - Análise factorial após rotação oblíqua para os pares de itens da Escala de Percepção da Relação com a Família

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Autonomia1 (itens 1 e 11)	.93			
Autonomia2 (itens 16 e 21)	.74			
Autonomia3 (itens 26 e 31)	.71			
S. T. E.1 (itens 3 e 8)		.91		
S. T. E.2 (itens 13 e 18)		.64		
S. T. E.3 (itens 23 e 28)		.61		
Aceitação1 (itens 2 e 9)			-.92	
Aceitação3 (itens 29 e 34)			-.80	
Aceitação2 (itens 19 e 24)			-.59	
S. A. 3 (itens 27 e 32)				-.82
S. A. 1 (itens 7 e 12)				-.67
S. A. 1 (itens 27 e 32)				-.64
Valor-próprio	5.65	1.58	.90	.70
Variância Explicada	47.1%	13.2%	7.53%	5.84%

S.A. – Suporte Afectivo; S. T. E. – Suporte nas Tarefas Escolares

A análise factorial realizada revelou uma sobreposição da dimensão expectativas com a dimensão aceitação, pelo que optámos por eliminar a primeira, uma vez que em estudos anteriores (Peixoto, 1999a; Peixoto & Borralho, 2000), a aceitação parental revelou uma maior relação com a auto-estima, uma variável importante deste trabalho. Uma nova análise factorial exploratória, com a definição prévia de quatro factores,

revelou uma adequação aos dados, através do índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .91, apresentando a solução factorial que se pode observar no Quadro 6.16. A análise factorial com extracção por componentes principais, seguida de rotação oblíqua, revela quatro factores claramente definidos com os pares de itens de cada dimensão agrupados em cada um dos factores. Os quatro factores, no seu conjunto, explicam cerca de 74% da variância, sendo o primeiro responsável por 47.1%, o segundo por 13.2%, o terceiro por 7.5% e o quarto por 5.8%.

Relativamente à consistência interna as quatro dimensões consideradas apresentam valores aceitáveis para o alfa de Cronbach, variando entre .73 para a dimensão Suporte nas Tarefas Escolares e .84 das dimensões Aceitação e Suporte Afectivo (Quadro 6.17). O valor da consistência interna para o total da escala pode considerar-se muito bom (.91).

Quadro 6.17. – Coeficientes de Consistência Interna (Alfa de Cronbach) para cada uma das dimensões

Escalas	Amostra Total
Autonomia	.78
Suporte Afectivo	.84
Envolvimento Tarefas Escolares	.73
Aceitação	.84
Total da Escala	.91

No Quadro 6.18 podem observar-se os valores da correlação entre as diferentes sub-escalas que compõem a Escala de Percepção da Relação com a Família e destas com o total da escala. Para o cálculo das correlações entre as diferentes dimensões e o total da escala foram retirados do total da escala os itens correspondentes à dimensão

em questão. Como se pode constatar é a dimensão Aceitação aquela que mais se correlaciona com o conjunto das restantes e a do Suporte nas Tarefas Escolares a que apresenta um valor de correlação mais baixo.

Quadro 6.18 – Correlações entre as diferentes dimensões e destas com o total da escala

	Aut.	S.A.	S. T. E.	Aceit.	Total
Aut.		.70	.31	.66	.68
S.A.			.52	.75	.79
S. T. E.				.54	.55
Aceit.					.84

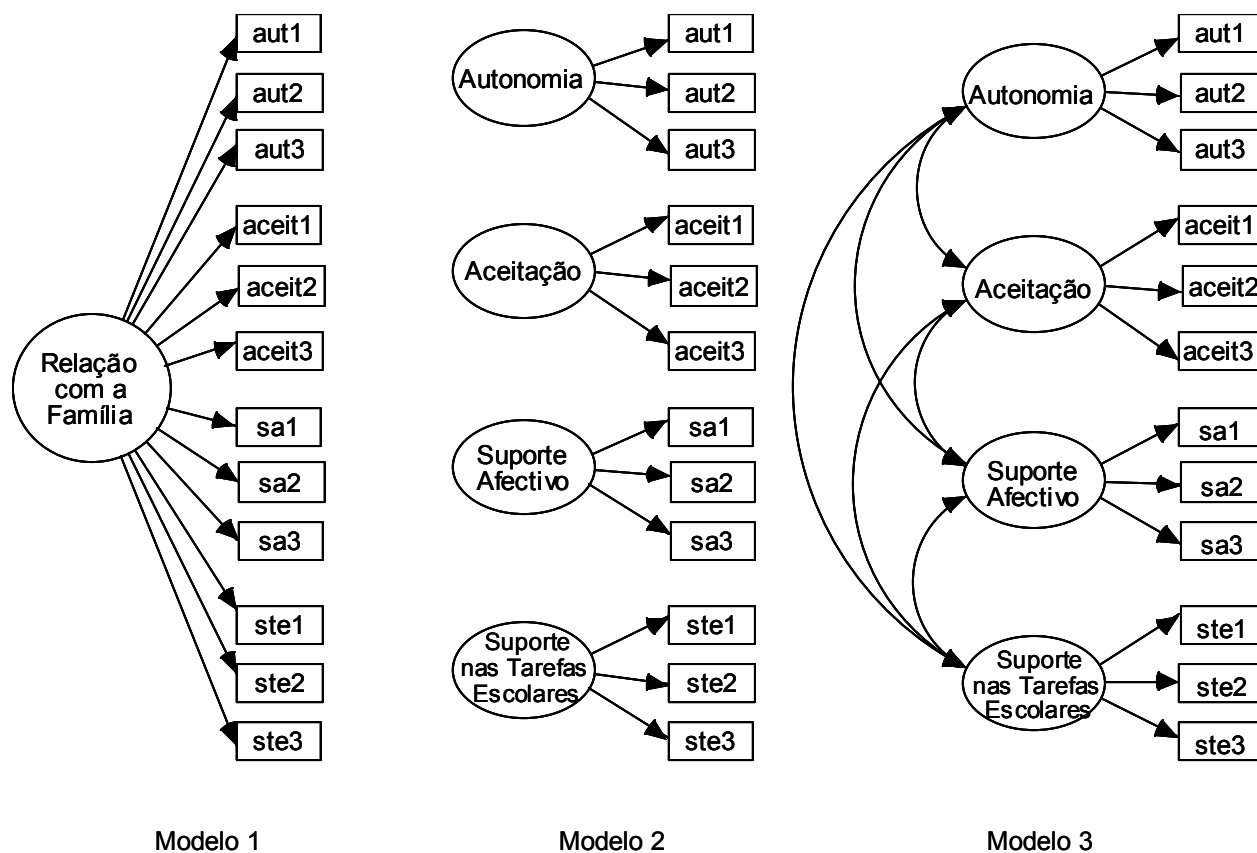
Todos os valores são significativos para $p < .001$

Aut. – Autonomia; S.A. – Suporte Afectivo; S. T. E. – Suporte nas Tarefas Escolares;
Aceit. – Aceitação

3º Estudo

Com os dados recolhidos para o presente estudo, e cujas características da amostra são descritas no próximo capítulo, realizou-se um estudo relativo à validade da escala com o recurso a análises factoriais confirmatórias utilizando para o efeito o programa AMOS 4.01 (Arbuckle, 1994). Foram testados três modelos diferentes (Figura 6.5), o primeiro dos quais, um modelo unidimensional (Modelo 1), pressupõe a existência de uma única dimensão para a qual contribuiriam todos os itens da escala. Os outros dois modelos pressupõem a existência de quatro dimensões, diferindo entre si, por o modelo 2 pressupor a inexistência de correlações entre os 4 factores, enquanto o modelo 3, propõe uma solução em que as quatro dimensões consideradas se encontram relacionadas.

Figura 6.5. – Modelos submetidos a análise factorial confirmatória para a escala de percepção da relação com a família



A análise do Quadro 6.19 permite constatar que, tanto o modelo unidimensional como a solução de quatro factores ortogonais, são modelos menos plausíveis. O modelo 3 apresenta valores aceitáveis para os índices de adequação aos dados (GFI) e de Tucker-Lewis (TLI) (Hair *et al.* 1995; Kline, 1998; Loehlin, 1998), no entanto, no que se refere ao RMSEA os valores obtidos encontram-se no limiar da aceitabilidade (Browne & Cudeck, 1993), enquanto que o quociente qui-quadrado/graus de liberdade ultrapassa esse limiar (Hair, *et al.* 1995; Hayduk, 1987; Kline, 1998; Marsh & Hocevar, 1985). A reformulação do modelo, estabelecendo correlações entre alguns dos residuais (nomeadamente os do primeiro e segundo pares de itens das dimensões Autonomia e Suporte nas Tarefas Escolares e do primeiro e terceiro pares de itens da dimensão

Aceitação) permite obter valores satisfatórios para a maioria das estatísticas de ajustamento. Assim, o valor de qui-quadrado diminui para 216.6, os graus de liberdade para 45, o quociente qui-quadrado/graus de liberdade para 4.518 e o RMSEA para .062, enquanto que o índice de adequação aos dados (GFI) e o índice de Tucker-Lewis aumentam, respectivamente, para .987 e .965.

Quadro 6.19 – Valores das estatísticas de ajustamento para os vários modelos da escala de percepção da relação com a família

	χ^2	df	χ^2/df	GFI	TLI	RMSEA
Modelo Nulo	5609.8	66	84.997	.283	.000	.310
Modelo 1	697.2	54	12.911	.871	.858	.117
Modelo 2	2228.8	24	41.274	.684	.521	.214
Modelo 3	368.5	48	7.678	.934	.920	.087

GFI – Índice de adequação aos dados (*Goodness-of-fit Index*); TLI – Índice de Tucker-Lewis (*Tucker-Lewis Index*); RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation*

Face aos resultados apresentados, parece-nos lícito concluir que a escala de percepção da relação com a família permite a avaliação desta em 4 dimensões diferentes. Como vimos a solução factorial obtida, na análise factorial exploratória apresenta 4 factores, cada um deles constituído por 3 pares de itens pertencentes à mesma dimensão. A sobreposição de itens de diferentes dimensões, na primeira análise factorial exploratória realizada, pode ser explicada se tivermos em conta as intercorrelações entre as diferentes sub-escala, que excepção feita à do Suporte nas Tarefas Escolares, apresentam valores de correlação entre si bastante elevados. A análise factorial confirmatória permite, igualmente, constatar o carácter multidimensional desta percepção.

No que se refere à fidelidade da escala verificou-se que os resultados obtidos para a consistência interna, quer para o total da escala quer para cada uma das suas dimensões, se revelaram bastante razoáveis. Relativamente à validade de critério o

primeiro estudo realizado com a escala revelou uma associação bastante forte (.61) entre o total da escala e a questão colocada no final da escala para avaliar a qualidade da relação com os progenitores. Deste modo, poderemos afirmar que esta escala é um instrumento válido e fiável na avaliação da percepção da relação com a família, permitindo a avaliação dessa percepção na globalidade e em quatro dimensões distintas.

Escala de atitudes em relação à escola

A escala de atitudes em relação à escola (Anexo 3) é uma escala já utilizada em estudos anteriores (Alves Martins & Peixoto, 2000; Peixoto, Alves Martins, Gouveia Pereira, Amaral & Pedro, 2002), construída a partir do diferencial semântico de atitudes e actividades relacionadas com a escola (Robinson & Tayler, 1991). Nos estudos anteriores esta escala revelou a existência de dois factores: um agrupando itens relacionados com regras de conduta na sala de aula e o outro constituído por itens que reenviavam para atitudes face ao trabalho na sala de aula (Peixoto *et al.*, 2002). As análises aqui efectuadas confirmam os dois factores identificados em estudos anteriores e que podemos definir do seguinte modo:

Atitude em relação ao trabalho escolar – Esta dimensão engloba itens que pretendem avaliar se o aluno revela uma atitude de empenhamento em relação às tarefas escolares, por exemplo: “Alguns alunos interessam-se pelo trabalho na escola” ou “Alguns alunos fazem os trabalhos de casa com antecedência”. Esta dimensão é constituída pelos itens 1, 5, 8, 10, 12 e 21;

Atitude em relação a regras de conduta na escola – Esta dimensão agrupa os itens que reenviam para comportamentos evidenciados na escola, os quais podem, ou não, estar de acordo com as regras de comportamento estabelecidas, por exemplo: “Alguns alunos comem nas aulas”, “Alguns alunos copiam nos testes” ou “Alguns alunos

bebem bebidas alcoólicas na escola”. Os itens constituintes desta dimensão são: 3, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17 e 20.

O formato adoptado para a escala de atitudes em relação à escola, é idêntico ao das escalas de percepção da relação com a família já descrito anteriormente. A cotação dos itens varia entre 1 e 4, significando a pontuação 4 uma atitude mais positiva em relação à escola

Estudos com a escala de atitudes em relação à escola

1º Estudo

Amostra e Procedimento

A escala de atitudes em relação à escola foi aplicada conjuntamente com as escalas de autoconceito e auto-estima e de percepção de relação com a família, no segundo estudo realizado com estas, pelo que a amostra e o procedimento são os descritos anteriormente.

Resultados

Os 21 itens da escala foram submetidos a uma primeira análise factorial exploratória, com extracção por componentes principais, seguida de uma rotação oblíqua. A solução obtida revelou a existência de quatro factores, se bem que com a existência de alguns itens que surgiam com saturações superiores a .40 em mais do que um factor. Sucessivamente fomos eliminando os itens que ou surgiam com saturações superiores a .40 em mais do que um item ou em que a saturação maior que apresentavam era inferior a este valor. Deste modo foram eliminados quatro itens ficando a escala composta por 17 itens distribuídos por dois factores (Quadro 6.20), os quais explicam 47,56% da variância.

O primeiro factor é responsável por 38,34% da variância, enquanto o segundo explica 9,18%.

Quadro 6.20. - Resultados da análise factorial da escala de atitude em relação à escola, após rotação oblíqua (saturações $\geq .40$)

Item nº	Factor 1	Factor 2
16 (ARCE)	.82	
9 (ARCE)	.73	
7 (ARCE)	.72	
14 (ARCE)	.66	
13 (ARCE)	.61	
6 (ARCE)	.58	
15 (ARCE)	.51	
20 (ARCE)	.51	
17 (ARCE)	.48	
3 (ARCE)	.46	
5 (ATE)		-.89
8 (ATE)		-.78
1 (ATE)		-.75
10 (ATE)		-.67
21 (ATE)		-.62
12 (ATE)		-.59
2 (ATE)		-.54
Valor-próprio	4.15	1.91
Variância Explicada	29.64%	13.64%

ARCE – Atitude em relação a Regras de Conduta na Escola
ATE – Atitude em relação ao Trabalho Escolar

No que se refere à consistência interna, ambas as dimensões apresentam valores bastante razoáveis para o alfa de Cronbach (Quadro 6.21), o mesmo se passando para a escala na sua globalidade. Analisando a consistência interna por ano de escolaridade podemos, igualmente, constatar uma boa fidedignidade, quer para as duas dimensões da escala, quer em relação à medida global.

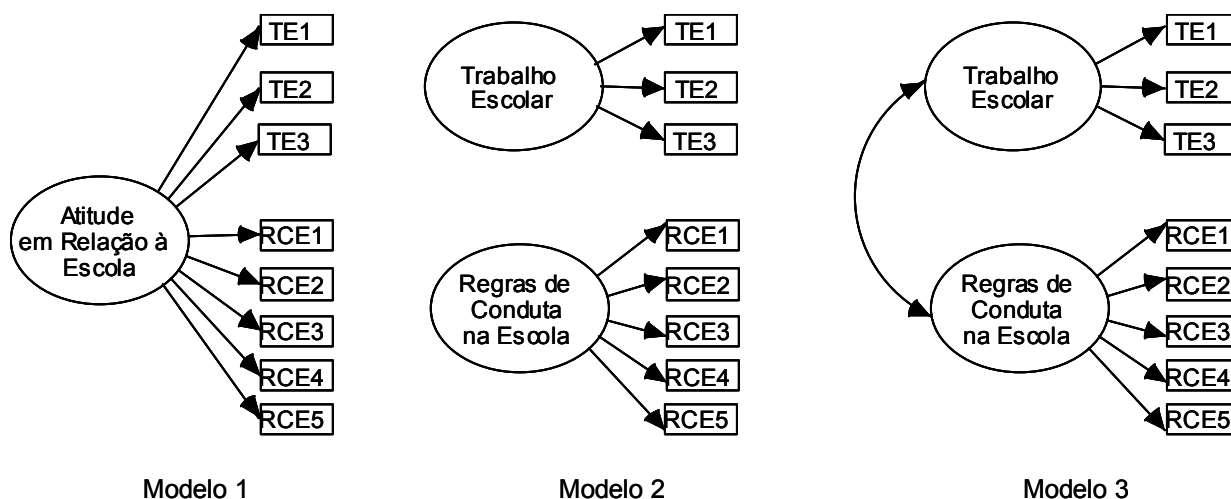
Quadro 6.21. – Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das dimensões e para o total da escala, por ano de escolaridade e para a amostra total

	Amostra Total	7º Ano	9º Ano	11º Ano
Atitude em relação às regras de conduta na escola	.84	.80	.83	.85
Atitude em relação ao trabalho escolar	.85	.79	.87	.85
Total da Escala	.89	.87	.90	.89

2º Estudo

Com os dados do presente estudo procedemos a uma análise factorial confirmatória, utilizando, mais uma vez, pares de itens. Foram testados três modelos (Figura 6.6): o modelo 1 que propunha uma solução unidimensional, o modelo 2 que estabelecia a existência de dois factores não correlacionados, e o modelo 3 que considerava a existência de dois factores correlacionados entre si.

Figura 6.6. – Modelos submetidos a análise factorial confirmatória para a escala de imagem e suporte social do grupo de pares



A análise do Quadro 6.22 permite constatar que o primeiro e o segundo modelos revelam-se menos adequados que o modelo 3 ($\Delta\chi^2(1)=289.7$, $p<.001$, para a comparação entre os modelos 1 e 3; $\Delta\chi^2(1)=456.5$ $p<.001$, para a comparação entre os modelos 2 e 3). Estes resultados permitem confirmar que, dos modelos testados, o mais plausível para explicar as atitudes em relação à escola é aquele que pressupõe a existência de dois factores, correlacionados entre si (modelo 3).

Quadro 6.22. – Valores das estatísticas de ajustamento para os vários modelos da escala atitudes em relação à escola

	χ^2	df	χ^2/df	GFI	TLI	RMSEA
Modelo Nulo	3089.5	28	110.34	.415	.000	.322
Modelo 1	381.4	20	19.07	.893	.835	.135
Modelo 2	548.2	20	27.41	.900	.758	.163
Modelo 3	91.7	19	4.83	.978	.965	.062

GFI – Índice de adequação aos dados (*Goodness-of-fit Index*); TLI – Índice de Tucker-Lewis (*Tucker-Lewis Index*); RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation*

A partir dos resultados obtidos podemos concluir que a escala de atitudes em relação à escola possui boas qualidades métricas, possibilitando a avaliação das atitudes face à escola globalmente e em duas dimensões, mesmo que correlacionadas entre si.

Escala de suporte e imagem social do grupo de pares

A escala de suporte e imagem social do grupo de pares (Anexo 4) foi construída com o objectivo de obter uma medida que permitisse dar conta destes dois importantes aspectos da vivência grupal. Deste modo, para a dimensão suporte social os itens foram construídos a partir dos constituintes da dimensão suporte afectivo da escala de

percepção da relação com a família (Peixoto, 1999b) sendo adaptados às situações de vivência grupal. A dimensão suporte social pretende avaliar em que medida o sujeito sente que pode contar com o grupo de pares para a resolução dos problemas com que se confronta. Esta dimensão é constituída pelos itens 2, 4, 6, 8, 10, 12 e 14.

Para a dimensão imagem social do grupo o ponto de partida foi a sub-escala Pública da escala de auto-estima colectiva de Crocker e Luthanen (1990; Luhtanen & Crocker, 1992). A esta sub-escala, constituída por 4 itens, foram adicionados mais três, sendo também alterado o formato dos mesmos. Esta dimensão pretende analisar a percepção que o adolescente tem sobre a imagem que os outros possuem do seu grupo de pares. Fazem parte desta dimensão os itens 1, 3, 5, 7, 9, 11 e 13.

Para a apresentação da escala optou-se por uma formulação dos itens idêntica à utilizada por Harter (1985, 1988) nas suas escalas de autoconceito, de motivação e de suporte, tendo sido por nós também utilizada na escala de percepção da relação com a família (Peixoto, 1999b). Cada dimensão ficou constituída por 7 itens perfazendo, a escala, 14 itens. Metade dos itens foram formulados de modo a que a primeira afirmação traduzisse um elevado suporte percebido ou uma imagem social positiva, e a outra metade o inverso. Assim, para a dimensão suporte social 4 dos itens apresentam primeiro a afirmação positiva, enquanto que para a dimensão imagem social isso sucede com 3 itens. Os itens das duas dimensões foram intercalados. A cotação varia entre 1 e 4, em que a pontuação 4 significa elevado suporte fornecido pelo grupo de pares ou uma imagem social positiva.

Estudos para a construção da escala de suporte e imagem social do grupo de pares

A escala de suporte e imagem social do grupo de pares foi construída posteriormente às restantes escalas utilizadas, pelo que a descrição dos estudos com ela realizadas incidirão sobre uma amostra diferente, no que respeita ao pré-teste e o segundo estudo versará sobre a amostra utilizada no presente trabalho.

1º Estudo

Amostra e Procedimento

A escala de suporte e imagem social do grupo, constituída por 14 itens foi aplicada a 143 adolescentes a frequentarem o 7º, 9º e 11º anos. Destes, 54 frequentavam o 7º ano, 52 o 9º e 37 o 11º ano. Dos 143 participantes 64 eram rapazes e 79 eram raparigas. As idades variavam entre os 12 e os 19 anos. Os dados foram recolhidos em Novembro, com a aplicação da escala a ser efectuada em grupo.

Resultados

Os dados foram submetidos a uma primeira análise factorial com extracção por componentes principais seguida de rotação *varimax*, a qual revelou uma estrutura de três factores: o primeiro constituído por 5 itens da dimensão imagem social do grupo, o segundo por 5 itens da dimensão suporte social, e o terceiro por dois itens de cada uma das dimensões. Seguidamente efectuou-se uma nova análise factorial com definição prévia de dois factores, a qual revelou uma adequação aos dados, através do índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .78, o qual pode ser considerado um valor aceitável (Kim & Mueller, 1978; Pereira, 1999).

Os dois factores obtidos nesta análise explicam, conjuntamente, 43,28% da variância encontrada. Relativamente a cada um dos factores verifica-se que o primeiro factor é responsável por 29,64% da variância, enquanto que o segundo explica 13,65%. Após rotação *varimax* a escala apresenta a estrutura que se pode observar no Quadro 6.23. Como se pode constatar, o primeiro factor inclui apenas itens da dimensão imagem social do grupo; o segundo contempla a totalidade dos itens da dimensão suporte social e os dois restantes itens da dimensão imagem social.

Quadro 6.23. – Resultados da Análise Factorial após rotação *varimax*

Item nº	Factor 1	Factor 2
7 (IS)	,86	
9 (IS)	,79	
11 (IS)	,74	
13 (IS)	,68	
1 (IS)	,64	
8 (SS)		,72
12 (SS)		,71
10 (SS)		,61
5 (IS)		,56
4 (SS)		,56
2 (SS)		,50
6 (SS)		,49
14 (SS)		,47
3 (IS)		
Valor-próprio	4.15	1.91
Variância Explicada	29.64%	13.64%

Apresentam-se os valores de saturação superiores a .40
IS – Imagem Social do Grupo; SS – Suporte Social

A análise da consistência interna, através da utilização do alfa de Cronbach (Quadro 6.24), revela que os valores obtidos podem considerar-se razoáveis, uma vez que ultrapassam o limiar mínimo aceitável para a consistência interna (.70) (Nunnally, 1978).

Quadro 6.24. – Valores de Alfa de *Cronbach* para cada uma das dimensões por ano de escolaridade

	Imagem Social do Grupo	Suporte Social
Amostra Total	.76	.71
7º Ano	.70	.68
9º Ano	.79	.58
11º Ano	.82	.84

Por ano de escolaridade, podemos constatar que a escala funciona bastante bem para os alunos do 11º ano, com os quais se obtêm valores de alfa de Cronbach

superiores a .80 (Quadro 6.24). A dimensão Suporte Social apresenta valores muito baixos nos alunos do 9º ano (abaixo do limiar aceitável), enquanto que a dimensão Imagem Social do Grupo apresenta o valor de consistência interna mais baixo com os alunos do 7º ano (embora com um valor aceitável).

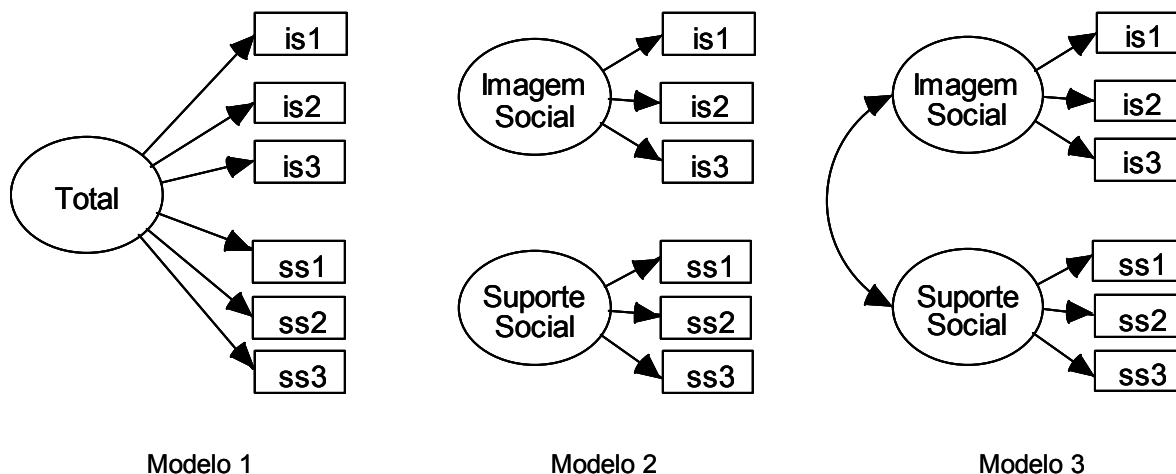
De uma forma genérica podemos afirmar que a escala de Imagem e Suporte Social do Grupo de Pares permite avaliar estas duas dimensões, uma vez que a análise factorial efectuada as permitiu identificar. Igualmente os valores para a consistência interna se revelaram aceitáveis, excepção feita à dimensão suporte social para os alunos do 9º ano de escolaridade. No que se refere à dimensão Imagem Social do Grupo os itens 3 e 5 foram reformulados uma vez que na análise factorial surgiam associados à dimensão Suporte Social.

2º Estudo

Seguidamente iremos apresentar os resultados relativos à análise factorial confirmatória e análise da consistência interna da escala de imagem e suporte social do grupo de pares, com a amostra da presente investigação. Para esta análise constituímos 2 pares e um trio de itens, de modo a obtermos três indicadores por factor. Os pares foram constituídos pelos dois primeiros e os dois últimos itens da escala e o trio pelos três itens intermédios.

Foram submetidos a análise três modelos (Figura 6.7): um modelo unidimensional, que pressupunha a existência de um único factor, constituído pela totalidade dos itens (Modelo 1), um modelo constituído por dois factores não correlacionados (Modelo 2) e um terceiro modelo constituído por dois factores correlacionados entre si (Modelo 3).

Figura 6.7. – Modelos submetidos a análise factorial confirmatória para a escala de imagem e suporte social do grupo de pares



A análise do Quadro 6.25 permite constatar que o modelo 3 é aquele que melhor se adequa aos dados, sendo claramente superior ao modelo unidimensional e à solução ortogonal ($\Delta\chi^2(1)=321$, $p<.001$, para a comparação entre os modelos 1 e 3; e $\Delta\chi^2(1)=81.7$, $p<.001$, para a comparação entre os modelos 2 e 3).

Quadro 6.25. – Valores das estatísticas de ajustamento para os vários modelos da escala de percepção da relação com a família

	χ^2	Df	χ^2/df	GFI	TLI	RMSEA
Modelo Nulo	1522.5	15	101.50	.600	.000	.334
Modelo 1	438.8	9	48.76	.854	.525	.230
Modelo 2	117.8	9	13.09	.960	.880	.116
Modelo 3	36.1	8	4.52	.987	.965	.062

GFI – Índice de adequação aos dados (*Goodness-of-fit Index*); TLI – Índice de Tucker-Lewis (*Tucker-Lewis Index*); RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation*

No que se refere à consistência interna, os valores de alfa de Cronbach encontrados podem considerar-se aceitáveis (Quadro 6.26). Assim, podemos concluir que a escala de imagem e suporte social do grupo, possui qualidades psicométricas

aceitáveis, permitindo a avaliação da percepção que o adolescente possui relativamente a estas duas dimensões.

Quadro 6.26. - Valores da consistência interna para cada uma das dimensões

	Alfa de Cronbach
Imagem Social do Grupo	.74
Suporte Social	.82

Escala de caracterização de grupos

A escala de caracterização de grupos (Anexo 5) é constituída por duas partes: uma primeira aborda questões relacionadas com aspectos de caracterização do grupo de pertença do adolescente, enquanto a segunda visa obter duas medidas: uma de identificação ao grupo de pertença e outra de diferenciação, relativamente a um *out-group* por ele escolhido. A primeira parte é constituída por um conjunto de questões, nas quais o adolescente é questionado sobre a sua pertença a um grupo, qual a constituição desse grupo (relativamente ao género) e a longevidade do mesmo. Todas estas questões são fechadas, devendo o sujeito assinalar com uma cruz a sua resposta. Seguidamente apresenta-se uma listagem de grupos passíveis de existirem na escola, listagem essa baseada em trabalhos anteriores (Peixoto *et al.*, 2001) e a partir da qual o adolescente deverá identificar o grupo de pertença e um grupo ao qual nunca pertenceria (o *out-group*). Por último, com o intuito de reforçar cognitivamente a presença do *out-group*, é pedido ao adolescente que refira as características de que não gosta nesse grupo. Este reforço da presença cognitiva do *out-group* prende-se com o facto de, na segunda parte do questionário, o adolescente ter de se posicionar em relação a esse grupo. Não se

julgou necessário adoptar o mesmo procedimento, relativamente ao *in-group* por as características deste estarem, em princípio, mais presentes.

A segunda parte do questionário foi construída a partir da escala de caracterização de grupos proposta por Palmonari, Pombeni e Kirchler (1992), sendo constituída por uma listagem de 20 características. Destas 20 características, algumas foram retiradas da escala original de Palmonari e colaboradores (1992) enquanto outras foram coligidas a partir de entrevistas realizadas com adolescentes portugueses (Alves Martins & Peixoto, 2000). Para cada uma das características apresentadas, o adolescente tem que se posicionar a ele próprio, ao seu grupo (o *in-group*) e ao grupo completamente diferente do seu (o *out-group*), utilizando para o efeito uma escala *likert* (Figura 6.8).

Figura 6.8. – Item do Questionário de Caracterização de Grupos

	Activo(s)				
Eu	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente
O meu grupo	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente
O outro grupo	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente

Nesta escala a pontuação 1 corresponde à resposta “discordo completamente” e a pontuação 5 a “concordo completamente”. Apesar de a escala comportar características positivas e negativas não se procedeu à inversão dos itens negativos, uma vez que as medidas a obter se basearam no cálculo de distâncias euclidianas e, como tal, ser indiferente o sentido que a pontuação bruta assume (Figura 6.9).

Figura 6.9. – Fórmula de cálculo das distâncias euclidianas utilizadas como índices de identificação e de diferenciação grupal

$$D_{Eu/Meu\ grupo} = 1/n \sqrt{\sum_{i=1}^n (Q_{iEu} - Q_{iO\ Meu\ Grupo})^2}$$

$D_{Eu/Meu\ grupo}$ - Distância ao 'in-group'

n – número total de itens

$Q_{i\ Eu}$ – Respostas do sujeito correspondentes ao “Eu” (da primeira à última característica)

$Q_{i\ Meu\ Grupo}$ – Respostas do sujeito correspondentes ao “Meu Grupo” (da primeira à última característica)

Para calcular a distância ao 'out-group' $Q_{i\ Meu\ Grupo}$ foi substituído por

$Q_{i\ O\ Outro\ grupo}$.

Estudo com a escala de caracterização de grupos

Devido ao facto de esta escala ter já sido utilizada em estudos anteriores, não foi objecto de nenhum estudo prévio. No entanto, por não existir nenhuma publicação acerca das propriedades psicométricas desta escala na população portuguesa, optámos por realizar um estudo com a amostra da presente investigação, incidindo sobre a validade interna e a fidedignidade da escala. Deste modo, procedeu-se a uma análise factorial exploratória com extracção pelos componentes principais seguida de rotação oblíqua. Foram realizadas análises separadas para cada uma das respostas possíveis: em relação ao próprio, em relação ao *in-group* e em relação ao *out-group*, sendo eliminados os itens que, ou apresentavam saturações factoriais superiores a .40 em mais do que um factor ou apresentavam valores de saturação superiores em factores diferentes, consoante a versão da escala (*próprio*, *in-group* ou *out-group*). Este procedimento levou à eliminação de cinco itens, sendo os restantes agrupados em três factores (Quadro 6.27), os quais explicam 47.8% da variância no caso das respostas relativamente ao próprio,

50.2% para as respostas em relação ao *in-group* e 52.8% para as respostas caracterizadoras do *out-group*.

Quadro 6.27. - Análise factorial após rotação oblíqua para 16 itens (saturações $\geq .40$)

	Próprio			<i>In-group</i>			<i>Out-group</i>		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
Ajuda os outros	.74			.69			.80		
Leal	.72			.74			.73		
Preocupa-se com os outros	.70			.70			.81		
Honesto	.68			.68			.75		
De confiança	.58			.67			.76		
Responsável	.52			.70			.74		
Simpático	.50			.46			.54		
Egoísta	.43			.53			.49		
Triste		.76				.69			-.66
Insatisfeito		.76				.74			-.73
Desiludido		.73				.72			-.72
Extrovertido			.71	.69				.75	
Activo			.63	.64				.77	
Alegre			.57	.62				.49	
Optimista			.45	.57				.43	
Valor-próprio	4.13	1.81	1.22	4.64	1.66	1.23	4.65	1.99	1.29
Variância explicada	27.6%	12.1%	8.2%	30.9%	11%	8.2%	31%	13.3%	8.6%

A análise do Quadro 6.27 permite constatar que o primeiro factor agrupa características importantes para uma boa dinâmica intra-grupal (nomeadamente a lealdade, a preocupação com os outros, a ajuda aos outros e a honestidade), explicando 27.6% da variância no que se refere às características próprias, 30.9% no que concerne às características do *in-group* e 31% nas características do *out-group*. O segundo factor agrupa três atributos negativos, remetendo para aspectos relacionados com insatisfação. Este factor é responsável pela explicação de 12.1% da variância relativamente às características próprias, 11.0% em relação às características do *in-group* (convém notar

que o segundo factor da caracterização do *in-group* agrupa os itens que surgem no terceiro factor para a auto-caracterização e para a caracterização do *out-group*) e 13% para as características do *out-group*. O terceiro factor agrupa características que se podem considerar como de “abertura ao mundo social”. Este terceiro factor explica 8.2% da variância para as repostas relativamente ao próprio, 8.2% no que se refere às respostas do seu grupo e 8.6% no que concerne às respostas caracterizadoras do *out-group*.

A análise da consistência interna permite verificar que a escala de caracterização de grupos apresenta valores aceitáveis para o total da escala, tanto no que respeita à amostra na sua totalidade, como relativamente a cada ano de escolaridade (Quadro 6.28). De salientar ainda que (excepção feita aos alunos do 11º ano para a caracterização do *out-group*) as caracterizações grupais são mais consistentes que as caracterizações individuais. Quanto à consistência interna de cada um dos factores resultantes da análise factorial, o primeiro factor apresenta valores bastante aceitáveis enquanto os restantes, apesar de se situarem abaixo do valor de referência de .70, podem considerar-se como não sendo demasiado maus, tendo em consideração que o alfa de Cronbach é afectado pelo número de itens sobre o qual é calculado e que os segundo e terceiro factores são constituídos, respectivamente, por três e quatro itens. Apesar dos valores mais baixos para a consistência interna do segundo e terceiro factores optámos, mesmo assim, por calcular as distâncias euclidianas relativamente a cada um dos factores. A análise do Quadro 6.28 permite, ainda, constatar que os valores para o total da escala são aceitáveis para a distância ao *out-group* enquanto que para a distância ao *in-group* apresenta valores inferiores a .70. Por esse motivo (e visto que o primeiro factor era constituído por oito itens, contra três do segundo e quatro do terceiro), optámos por subdividir o primeiro factor em dois agrupamentos de 4 itens cada, resultando na obtenção de quatro indicadores para o

cálculo do alfa de Cronbach, permitindo, deste modo, o aumento nos valores da consistência interna.

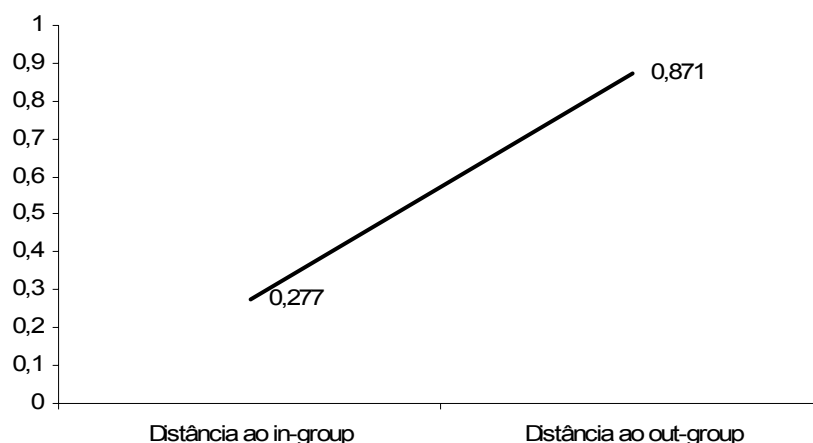
Quadro 6.28. – Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das dimensões e para o total da escala, por ano de escolaridade e para a amostra total

		Amostra Total	7º Ano	9º Ano	11º Ano
Escala Total	Próprio	.79	.77	.80	.80
	<i>In-Group</i>	.83	.80	.84	.85
	<i>Out-group</i>	.81	.82	.82	.77
Factor 1	Próprio	.78	.79	.79	.76
	<i>In-Group</i>	.83	.82	.84	.83
	<i>Out-group</i>	.86	.86	.88	.84
Factor 2	Próprio	.69	.64	.73	.71
	<i>In-Group</i>	.63	.64	.67	.59
	<i>Out-group</i>	.59	.59	.63	.50
Factor 3	Próprio	.52	.42	.55	.58
	<i>In-Group</i>	.58	.55	.56	.66
	<i>Out-group</i>	.55	.51	.53	.62
Escala Total (3 indicadores)	Distância <i>in-group</i>	.63	.68	.62	.58
	Distância <i>out-group</i>	.71	.77	.73	.61
Escala Total (4 indicadores)	Distância <i>in-group</i>	.72	.76	.71	.67
	Distância <i>out-group</i>	.80	.84	.81	.72

Como forma de avaliar se as distâncias euclidianas das auto-caracterizações ao *in-group* e ao *out-group* poderiam ser utilizadas enquanto medidas, respectivamente, de identificação ao grupo e de diferenciação em relação ao *out-group*, realizámos um teste de diferenças de médias. A comparação entre as duas medidas (Figura 6.10) permite constatar que elas se diferenciam de forma bastante acentuada ($t(947)=49.2$, $p<.001$). Corroborando os resultados da análise de diferenças de médias, uma análise factorial sobre a totalidade dos itens da escala, englobando as auto-descrições, as descrições do

próprio grupo e a descrições do grupo escolhido como *out-group*, permite constatar a existência de 18 factores, os quais ou são constituídos, exclusivamente, por itens da descrição do *out-group* ou por itens da auto-descrição associados aos da descrição do próprio grupo. Deste modo, podemos concluir que as auto-descrições se aproximam bastante das descrições do próprio grupo e se diferenciam substancialmente das descrições do *out-group*, podendo considerar a distância ao *in-group* como uma medida de identificação ao grupo e a distância ao *out-group* como uma medida de diferenciação inter-grupal.

Figura 6.10. – Comparação entre a distância ao *in-group* e a distância ao *out-group*



A partir da análise efectuada à escala de caracterização de grupos podemos concluir que esta apresenta razoáveis qualidades psicométricas, particularmente no que concerne às medidas globais de caracterização e ao primeiro factor obtido (características favoráveis à dinâmica intra-grupal). Verificámos ainda que as medidas globais de distância ao *in-group* e de distância ao *out-group* apresentam um grau de fidedignidade aceitável, nomeadamente quando obtidas a partir de quatro indicadores.

Discussão dos Resultados

As análises realizadas com a escala de autoconceito e auto-estima permitiram a obtenção de resultados consistentes com uma concepção multidimensional do autoconceito, possibilitando a sua avaliação em nove dimensões distintas. Por outro lado, o estudo sobre a organização do autoconceito mostrou que as dimensões mais específicas se organizavam em torno de quatro dimensões de ordem superior: autoconceito de apresentação, autoconceito social, autoconceito acadêmico/verbal e autoconceito acadêmico/matemático. Estes resultados são, assim, consistentes com a investigação produzida sobre a organização do autoconceito, a qual tem demonstrado quer a sua multidimensionalidade, quer a sua organização hierárquica (Byrne & Gavin, 1996; Byrne & Shavelson, 1996; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Hattie, 1996; Song & Hattie, 1984, 1985; Vispoel, 1996). Apesar dos resultados obtidos indicarem a divisão do autoconceito acadêmico em duas dimensões (acadêmico/verbal e acadêmico/matemático), nas análises posteriores iremos agrupar estas duas dimensões num único indicador do autoconceito acadêmico. Esta opção deve-se, a várias razões: em primeiro lugar alguma da investigação desenvolvida sobre a organização hierárquica do autoconceito acadêmico tem demonstrado que as diferentes componentes deste podem ser adequadamente representadas por uma única dimensão (Yeung *et al.*, 1999, 2000); em segundo lugar, as duas dimensões de ordem superior (na presente escala) partilham a dimensão competência escolar, diferenciando-se apenas porque uma inclui a percepção de competência a matemática e a outra a percepção de competência a português; por último, em todos os estudos diferenciais realizados, para além da medida global do autoconceito acadêmico, realizaram-se sempre análises para as diferentes facetas constituintes, possibilitando, assim, o acesso às componentes verbal e matemática do autoconceito acadêmico. Em síntese, baseando-nos nos resultados

obtidos para esta escala, podemos concluir que é um instrumento válido e fiável para a avaliação do autoconceito e da auto-estima. Esta escala permite a obtenção de treze medidas diferentes: nove correspondentes às dimensões mais específicas do autoconceito, três referentes às dimensões de ordem superior do autoconceito e uma para a auto-estima.

As investigações realizadas com a escala de percepção da relação com a família fizeram emergir quatro dimensões de avaliação: autonomia, aceitação, suporte afectivo e suporte nas tarefas escolares. Destes quatro factores constatou-se a existência de uma maior inter-relação entre a autonomia, a aceitação e o suporte afectivo, as quais podem ser consideradas como aspectos muito importantes na construção da identidade adolescente, como o comprova alguma da literatura revista (Adam, 1996; Adams *et al.*, 1996; DuBois *et al.*, 1994; Harter 1998a, 1999; Lord *et al.*, 1994; Linver & Silverberg, 1997). Saliente-se, ainda, os resultados obtidos nos dois primeiros estudos com esta escala, os quais revelam importantes contribuições das dimensões autonomia e aceitação para a definição da percepção global da qualidade da relação com a família. Estes resultados são consistentes com uma concepção da adolescência enquanto etapa de redefinição de papéis, implicando a transformação das relações familiares, em que a negociação da autonomia constitui um aspecto fulcral (Adams, 1996; Feiring & Taska, 1996; Honess *et al.*, 1997). Por outro lado, o sentimento de aceitação (nomeadamente por parte dos progenitores) constitui um aspecto importante do sentimento de valor pessoal (Harter, 1998a, 1999). Em termos globais, e partindo dos resultados de validação apresentados, podemos considerar a escala de percepção da relação com a família um instrumento válido e fiável, permitindo a obtenção de cinco medidas: uma medida global, da percepção da qualidade da relação com a família e as restantes correspondendo a cada um dos factores da escala.

No que se refere à escala de atitudes em relação à escola, os estudos de validação realizados demonstram a existência de dois factores. Um desses factores

direcciona a avaliação para a orientação em relação ao trabalho escolar, enquanto o outro engloba itens relacionados com as atitudes face às regras de conduta na escola. O conjunto dos itens agrupados na primeira dimensão reenvia principalmente para aspectos de ordem motivacional, podendo o resultado ser interpretado em termos de maior ou menor motivação (apesar de não ser possível qualquer inferência relativamente à natureza dessa motivação, se mais intrínseca ou mais extrínseca). O segundo factor remete, fundamentalmente, para aspectos de natureza comportamental, nomeadamente no que concerne ao desafio à autoridade do professor e às regras da escola. Estes resultados são, assim, consistentes com anteriores investigações utilizando a mesma escala (Alves Martins & Peixoto, 2000; Peixoto *et al.*, 2002), sugerindo também boas qualidades psicométricas, tanto para a medida global de atitude em relação à escola, quanto para as suas dimensões.

Para avaliar o relacionamento com o grupo de pares recorreremos a quatro medidas, incluídas em duas escalas diferentes: a escala de suporte e imagem social do grupo de pares e a escala de caracterização de grupos. Relativamente à primeira, ela foi construída para a presente investigação, uma vez que não possuíamos nenhuma medida que nos facultasse informação sobre estes dois importantes aspectos da vivência grupal. Os resultados obtidos nos estudos de validação permitiram constatar que a escala revelava propriedades psicométricas bastante razoáveis, permitindo a avaliação do suporte percebido e da percepção da imagem social do grupo de pares. O estudo com a escala de caracterização de grupos permitiu constatar a existência de três factores: características favoráveis à dinâmica intra-grupal, insatisfação e abertura ao mundo social. No que se refere à fidedignidade, os resultados obtidos revelaram qualidades aceitáveis para a totalidade da escala, mas não para os factores constituintes desta (excepção feita ao primeiro factor, cujos valores para a consistência interna se revelaram bastante razoáveis). No entanto, o objectivo principal da utilização da escala era a obtenção de duas medidas de distância, as quais são obtidas a partir da totalidade da

escala e não dos seus factores. As restantes análises permitiram comprovar que esta escala permite obter duas medidas diferenciadas entre si: a distância ao *in-group* e a distância ao *out-group*. Esta distinção é comprovada quer pelo teste de diferença de médias, quer pela análise factorial sobre a totalidade dos itens (em relação ao próprio, ao *in-group* e ao *out-group*), assegurando a obtenção de duas medidas distintas e relativamente fiáveis: proximidade ao grupo de pertença (que designamos por identificação ao grupo) e proximidade a um grupo oposto ao seu (por nós designada de diferenciação inter-grupal).

7. ANÁLISES DIFERENCIAIS EM FUNÇÃO DO GÉNERO, ANO DE ESCOLARIDADE E HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS

Este capítulo incide nas análises diferenciais dos resultados nas medidas utilizadas nesta investigação, tomando o género, ano de escolaridade e nível de habilitações literárias dos pais como variáveis independentes. Apesar de este não ser um dos objectivos do trabalho, e de não termos formulado qualquer questão ou hipótese acerca dos efeitos destas variáveis, pareceu-nos importante a sua investigação por permitir uma melhor caracterização dos construtos em causa, na amostra em estudo. Ao mesmo tempo, esta apresentação permite-nos apreciar a distribuição dos resultados nos instrumentos usados e respectivas dimensões, o que é importante para as análises posteriores. Assim, o capítulo inicia-se pela descrição da amostra e dos procedimentos de recolha de dados, a que se segue a apresentação dos resultados das análises diferenciais.

Procedimentos de amostragem e amostra

O processo de selecção da amostra envolveu, num primeiro momento a escolha das escolas para a realização do estudo. Uma vez que pretendíamos analisar as relações entre autoconceito, auto-estima, dinâmicas relacionais e rendimento académico no decurso da adolescência, optámos por seleccionar alunos que frequentassem o 7º, 9º e 11º ano de escolaridade. O 7º e o 9º anos de escolaridade foram escolhidos por representarem o início e o final do último ciclo da escolaridade obrigatória. A opção pelo 11º ano de escolaridade ficou a dever-se ao facto de querermos manter constante o intervalo entre os anos de escolaridade seleccionados. Assim, o primeiro critério de selecção das escolas foi o de possuírem, simultaneamente, os três anos de escolaridade

considerados. Pretendíamos, deste modo, não introduzir maiores enviesamentos provocados pelo facto de existirem, na amostra, diversos anos de escolaridade, provenientes de diferentes escolas. O segundo critério de selecção das escolas relacionava-se com o facto de pretendermos ter na amostra alunos provenientes de escolas com rendimentos médios contrastados. Este segundo critério está relacionado com algumas das questões e hipóteses enunciadas previamente.

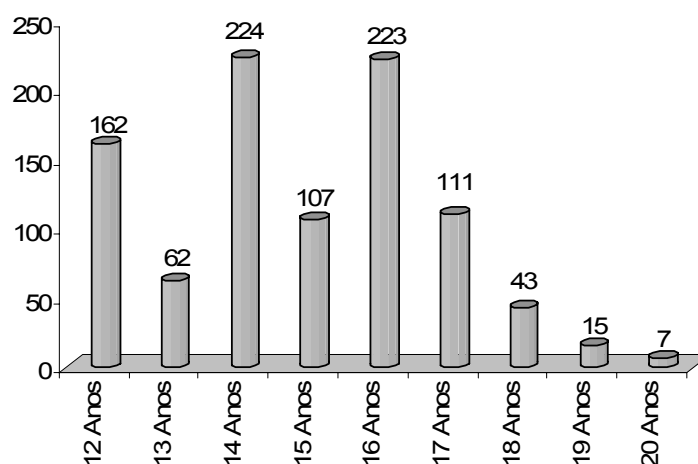
Para a selecção das escolas contactámos o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação que nos facultou as taxas de sucesso (operacionalizadas enquanto taxa de reprovações) das escolas secundárias que possuíam simultaneamente o 7º, 9º e 11º anos, para o ano lectivo de 1996/97, da cidade de Lisboa. Para hierarquizar as diferentes escolas construímos um índice, constituído pela média das taxas de sucesso nos anos de escolaridade que nos interessavam (no entanto, a hierarquia com base nesse indicador não diferiu grandemente da hierarquia ano a ano). A análise da hierarquização elaborada rapidamente levou à constatação de que as escolas nos extremos, em termos de sucesso escolar, eram também escolas que se diferenciavam bastante em termos sócio-culturais (constatação com base na sua localização geográfica: uma situada numa zona habitacional degradada enquanto a outra se situava numa zona maioritariamente de classe alta). Por esse motivo, optámos por escolher a segunda e terceira escola dessa hierarquia (taxas de sucesso de 93% e 89%) e a antepenúltima e a penúltima (taxas de sucesso de 49% e de 53%).

Em cada escola seleccionada os dados foram recolhidos junto de todos os alunos a frequentarem os anos alvo da nossa investigação. No entanto, nem todos foram incluídos na amostra, uma vez que como a recolha de dados decorria em dois momentos distintos, apenas considerámos aqueles que estiveram presentes nesses dois momentos de avaliação. Assim, foram contabilizados, inicialmente 991 adolescentes que cumpriam o requisito de terem estado presentes nos dois momentos de recolha de dados. Uma primeira análise aos dados, permitiu verificar que alguns dos participantes apresentavam

taxas de não resposta elevadas a alguns dos instrumentos aplicados. Por esse motivo, decidiu-se eliminar da amostra os adolescentes que apresentavam taxas de não resposta, em cada instrumento, superiores a 10% dos itens. Deste modo, a amostra ficou constituída por 955 adolescentes a frequentarem os 7º, 9º ou 11º anos de escolaridade, sendo 456 do sexo masculino e 497 do sexo feminino, havendo dois sujeitos que não prestaram qualquer informação a este respeito.

As idades variaram entre os 12 e os 20 anos, com a média de idades a situar-se nos 14 anos e 10 meses, havendo um aluno que não prestou informações acerca da sua idade (Figura 7.1). Por sua vez, no que se refere às habilitações literárias dos pais (operacionalizadas enquanto média das habilitações dos dois progenitores, uma vez que estas apresentavam uma correlação extremamente elevada), 270 alunos têm pais com habilitações literárias inferiores ao 6º ano de escolaridade, 330 provêm de famílias cujos progenitores possuem habilitações literárias que se situam entre o 6º e o 12º anos de escolaridade e 274 são oriundos de famílias em que os pais possuem, pelo menos, frequência universitária, havendo 81 que não forneceram qualquer informação.

Figura 7.1. – Distribuição dos participantes no estudo em função da idade



Dos 955 alunos inquiridos, 603 nunca reprovaram qualquer ano, enquanto 352 referem ter, no seu passado académico, pelo menos uma situação de retenção escolar. Por escola, podemos constatar que as escolas se diferenciam claramente em relação a proporção de alunos que apresentam situações de insucesso escolar no seu percurso escolar (Quadro 7.1), com as escolas A e C a apresentarem percentagens de alunos que nunca reprovaram relativamente baixas (respectivamente 36.2% e 30.3%), enquanto as outras duas apresentam percentagens substancialmente superiores (90.6% para a escola B e 77.6% para a escola D). Como podemos constatar pelos dados apresentados, a taxa de alunos com repetência que encontramos na amostra é superior à taxa de sucesso que serviu de base à selecção da amostra, no entanto esse facto é facilmente explicável porque o índice em que esta selecção se baseou cingia-se à taxa de reprovações num único ano lectivo, enquanto que os dados de caracterização são baseados nas reprovações ao longo de todo o percurso escolar do aluno.

Quadro 7.1. – Distribuição dos alunos relativamente à existência de repetências no seu passado escolar por escola

	ESCOLAS				Total
	A	B	C	D	
Alunos sem repetências	50	221	72	260	603
Alunos com repetências	88	23	166	75	352
Total	138	244	238	335	955

No que se refere à distribuição das repetências por ano de escolaridade podemos constatar que a percentagem de alunos que já reprovaram pelo menos um ano é relativamente uniforme ao longo dos três anos de escolaridade. Assim, no 7º ano de escolaridade essa percentagem é de 32.3%, passando para 40.5% no 9º ano de escolaridade e para 36.8% no 11º ano (Quadro 7.2).

Quadro 7.2. – Distribuição dos alunos relativamente à existência de repetências no seu passado escolar por ano de escolaridade

	Ano de Escolaridade			Total
	7º	9º	11º	
Alunos sem repetências	199	220	184	603
Alunos com repetências	95	150	107	352
Total	294	370	291	955

Procedimentos de recolha e análise dos dados

Após a selecção das escolas e do contacto com os órgãos dirigentes das mesmas, procedeu-se à recolha dos dados. Esta foi efectuada por quatro recém-licenciadas em psicologia, todas possuindo treino no uso dos instrumentos. Para além disso, foram realizadas algumas reuniões com o objectivo de concertar os procedimentos a utilizar, tendo sido fornecida uma folha de instruções a ministrar aquando da aplicação das escalas.

A recolha de dados foi efectuada em Fevereiro, em dois momentos distintos, separados por uma semana de intervalo. Na primeira sessão foi aplicada a escala de caracterização de grupos, a escala de suporte e imagem social do grupo de pares, e a escala de percepção da relação com a família, sendo a ordem de apresentação contrabalançada turma a turma, isto é, umas turmas iniciavam a aplicação pela escala de percepção de relação com a família, enquanto outras a iniciavam pela escala de caracterização de grupos. Apesar deste contrabalanceamento, a escala de suporte e imagem social do grupo de pares foi sempre respondida após a escala de caracterização de grupos.

No primeiro momento de avaliação os alunos foram informados que iriam responder a alguns questionários, que as suas respostas eram anónimas e que para manter esse anonimato lhes iria ser atribuído um número de código que deveriam guardar, para o terem quando fosse novamente necessário, daí a uma semana. O número de código era distribuído numa etiqueta autocolante, para que os alunos o pudessem colar em qualquer objecto que trouxessem sempre com eles para a escola. Era, também, pedido aos alunos para perguntarem aos pais quais as suas habilitações literárias uma vez que iriam ser inquiridos sobre isso no segundo momento de recolha de dados. Após esta introdução era solicitado aos alunos para lerem com atenção as instruções, para iniciarem o preenchimento das escalas e para se dirigirem à pessoa que estava a aplicar as escalas, caso surgisse alguma dúvida. Enquanto os alunos respondiam, a pessoa responsável pela aplicação circulava pela sala tentando inteirar-se do modo como os alunos respondiam aos questionários, corrigindo-os sempre que detectava alguma anomalia.

No segundo momento de recolha de dados (após uma semana) os alunos começavam por preencher uma ficha de dados biográficos, após o que respondiam à escala de autoconceito e auto-estima e à escala de atitudes em relação à escola. Também aqui a ordem de aplicação das escalas foi contrabalançada. O tipo de instruções e os procedimentos de aplicação foram idênticos aos do primeiro momento de avaliação.

Após a recolha de dados optou-se por construir, primeiro, a base de dados e cotar os dados apenas após a sua introdução, de modo a obviar a um maior número de erros na introdução dos dados. Deste modo os dados foram introduzidos, atribuindo o valor 1 ao primeiro ponto da escala de resposta e o valor 4 ou 5 (dependendo da escala) ao último. Depois da base de dados construída, os dados foram recodificados de acordo com os princípios de cotação enunciados atrás.

Apesar de terem sido introduzidos os dados relativos a 991 alunos, foram eliminados os correspondentes a trinta e seis por se verificar que estes apresentavam índices de não resposta superiores a 10% em, pelo menos, um dos instrumentos de recolha de dados (se bem que na maior parte dos casos esta situação acontecia para mais do que um instrumento). Os restantes dados em falta foram substituídos, utilizando para isso o procedimento EM (*Expectation-Maximization*) do SPSS – versão 10.0. Este método de substituição, através de um processo iterativo, substitui os dados em falta com base nos dados existentes, não afectando a estrutura de covariância nem inflacionando os valores das correlações como sucede nos métodos tradicionais de substituição pela média ou através de análise de regressão (Schafer, 1997).

Após a cotação das escalas e da substituição dos dados em falta calcularam-se as diferentes medidas, procedendo-se seguidamente às análises necessárias para responder às questões levantadas. Grande parte das análises dos dados foi efectuada com recurso a análises de variância, ou de co-variância, univariada e multivariada. Nestas análises preocupámo-nos, principalmente, em cumprir os requisitos de homogeneidade da variância, uma vez que vários autores referem a robustez da estatística F a desvios da normalidade (Hair Jr., Anderson, Tatham & Black, 1995; Hinkle, Wiersma & Jurs, 1998; Tabachnick & Fidell, 1996; Weinfurt, 1995). Diversos autores referem, igualmente, a robustez desta estatística nos casos em que a variância não é homogénea e os grupos apresentam um número equivalente de participantes (Hair Jr. *et al.*, 1995; Hinkle *et al.*, 1998; Tabachnick & Fidell, 1996; Weinfurt, 1995). Por esse motivo considerámos o nível de significância de .01 no teste de Levene para a homogeneidade da variância nas análises univariadas e de .001 para o teste Box M, nas análises multivariadas (Tabachnick & Fidell, 1996). Nas situações em que se demonstrou a inexistência de homogeneidade das variâncias, procedemos apenas à análise dos efeitos principais, uma vez que (excepção feita aos casos da repetência e da frequência de actividades extracurriculares) os grupos podem ser considerados idênticos, relativamente

ao número dos seus constituintes. Tivemos, igualmente, em consideração as variâncias de cada grupo, adoptando o nível de significância de .001, quando as variância maiores surgiam associadas ao grupo menos numeroso (Hair Jr. *et al.*, 1995; Hinkle *et al.*, 1998; Tabachnick & Fidell, 1996). Nas análises de variância (ou de co-variância) multivariada serão apresentados o resultado no critério Pillai, uma vez que de entre os vários resultados passíveis de serem apresentados, este revela-se mais robusto que os outros indicadores (Tabachnick & Fidell, 1996).

A maior parte das análises foram realizadas com o programa SPSS, no entanto utilizámos igualmente o programa STATISTICA (Stasoft, 1995) para teste da significância das diferenças na magnitude das correlações, assim como o programa AMOS (Arbuckle, 1994), para a realização das análises factoriais confirmatórias ou para testar os modelos de equações estruturais.

Autoconceito e auto-estima em função do género, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais

Para constatar os efeitos das variáveis ano de escolaridade, género e nível de escolaridade dos pais sobre as diferentes dimensões do autoconceito procedemos a análises de co-variância multivariada (MANCOVA). Começámos por analisar as três dimensões de ordem superior do autoconceito, para depois analisarmos as facetas constituintes de cada uma destas. Nestas análises foram consideradas como variáveis independentes o género, o ano de escolaridade e as habilitações literárias dos pais, tendo-se controlado os efeitos da repetência.

Os resultados obtidos na MANCOVA permitem constatar a existência de efeitos principais do género (Pillai=.143, $F(3, 851)=47.52$, $p<.001$) e das habilitações literárias dos pais (Pillai=.033, $F(6, 1704)=1.41$, $p<.001$) não se verificando quaisquer efeitos de interacção.

Quadro 7.3. – Médias e desvios-padrão nas dimensões do autoconceito e na auto-estima em função do género, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais

	Género		Ano de Escolaridade			Hab. Literárias Pais		
	Rapazes	Raparigas	7º	9º	11º	≤ 6º	> 6º e ≤ 12º	>12º
A. Académico	2.68 (.42)	2.60 * (.42)	2.66 (.45)	2.65 (.43)	2.60 (.38)	2.49 (.40)	2.64 (.39)	2.78*** (.42)
A. Social	3.15 (.42)	3.28 *** (.34)	3.22 (.39)	3.19 (.37)	3.26 (.39)	3.19 (.40)	3.22 (.39)	3.25 (.34)
A. Apresentação	2.77 (.47)	2.54 *** (.42)	2.68 (.50)	2.62 (.47)	2.61 (.43)	2.62 (.47)	2.63 (.47)	2.66 (.45)
CE	2.73 (.45)	2.68 (.48)	2.70 (.50)	2.69 (.47)	2.72 (.42)	2.52 (.45)	2.71 (.44)	2.87*** (.44)
CP	2.79 (.50)	2.85 * (.50)	2.88 (.48)	2.76 (.53)	2.85 * (.47)	2.73 (.48)	2.84 (.48)	2.88 (.53)
CM	2.52 (.71)	2.28 *** (.72)	2.40 (.70)	2.51 (.74)	2.24*** (.70)	2.21 (.69)	2.37 (.71)	2.59*** (.72)
AS	3.21 (.54)	3.16 (.48)	3.22 (.51)	3.15 (.51)	3.2 (.49)	3.15 (.50)	3.2 (.53)	3.21 (.47)
C	3.05 (.51)	3.12 * (.43)	3.09 (.53)	3.05 (.44)	3.14 * (.44)	3.07 (.46)	3.09 (.49)	3.11 (.45)
AI	3.18 (.67)	3.55 *** (.50)	3.35 (.62)	3.36 (.60)	3.43 (.62)	3.34 (.63)	3.37 (.62)	3.42 (.59)
CA	2.77 (.55)	2.40 *** (.49)	2.65 (.58)	2.58 (.56)	2.50 (.50)	2.55 (.52)	2.58 (.56)	2.59 (.58)
AF	3 (.64)	2.65 *** (.74)	2.93 (.72)	2.78 (.73)	2.74 * (.70)	2.82 (.73)	2.78 (.75)	2.86 (.67)
AR	2.54 (.60)	2.50 (.53)	2.45 (.59)	2.50 (.55)	2.60 * (.54)	2.51 (.58)	2.53 (.55)	2.52 (.58)
Auto-Estima	3.03 (.51)	2.94 * (.52)	2.97 (.53)	2.99 (.54)	2.98 (.49)	2.92 (.54)	3 (.53)	3.03 (.49)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* Diferença significativa para $p < .05$, *** diferença significativa para $p < .001$

A. - Autoconceito, CE – Competência Escolar, AS – Aceitação Social, CA – Competência Atlética, AF – Aparência Física, AR – Atracção Romântica, C – Comportamento, AI – Amizades Íntimas, CP – Competência em Língua Materna, CM – Competência Matemática,

As análises univariadas mostram efeitos do género sobre todas as dimensões de ordem superior do autoconceito. Assim, os rapazes revelam autoconceitos académicos ($F(1,853)=3.99$, $p=.046$) e de apresentação ($F(1,853)=58.65$, $p<.001$) mais elevados (Quadro 7.3) enquanto as raparigas se auto-percepcionam de forma mais positiva em

relação ao autoconceito social ($F(1,853)=26.9$, $p<.001$). Verificam-se igualmente efeitos do nível de escolaridade dos pais sobre o autoconceito académico ($F(2,853)=13.9$, $p<.001$), com o incremento deste à medida que aumentam as habilitações literárias dos pais. Uma análise *post hoc*, utilizando o teste de Tukey permite constatar que os três níveis de escolaridade se diferenciam significativamente entre si.

A análise de co-variância multivariada sobre as dimensões do autoconceito académico revela a existência de efeitos principais de todas as variáveis independentes (Pillai=.029, $F(3,851)=8.43$, $p<.001$ para o género; Pillai=.047, $F(6, 1704)=6.82$, $p<.001$, para o ano de escolaridade Pillai=.051, $F(6, 1704)=7.38$, $p<.001$, para as habilitações literárias dos pais), não se verificando efeitos de interação. As estatísticas univariadas mostram que os efeitos do género incidem sobre a percepção de competência a português ($F(1,853)=4.41$, $p=.036$) e a percepção de competência a matemática ($F(1,853)=18.80$, $p<.001$). Na dimensão competência a português são as raparigas quem apresenta os autoconceitos mais elevados, enquanto que na dimensão competência a matemática são os rapazes que se auto-percepcionam como mais competentes (Quadro 7.3.)

Os resultados das análises univariadas para o ano de escolaridade mostram que este afecta as auto-percepções de competência a língua materna ($F(2,853)=3.29$, $p=.038$) e a matemática ($F(2,853)=14.28$, $p<.001$). Para a competência a Português a evolução com o ano de escolaridade apresenta a forma de U, diminuindo o autoconceito do 7º para o 9º e aumentando do 9º para o 11º ano. Para a competência a matemática, a evolução do autoconceito apresenta uma distribuição em forma de U invertido, aumentando do 7º para o 9º ano e diminuindo deste para o 11º ano. A análise *post hoc*, utilizando o teste de Tuckey, mostra que, para a auto-percepção de competência a português, os alunos dos 7º e 9º anos diferem significativamente ($p=.013$). Na percepção de competência a matemática são os alunos do 11º ano a diferenciarem-se significativamente dos alunos dos outros dois anos de escolaridade ($p=.013$ para a

comparação com os alunos do 7º ano; $p < .001$ para a comparação com os alunos do 9º ano).

A diferenciação introduzida pelas habilitações literárias dos pais, nas dimensões do autoconceito académico, incide sobre as percepções de competência escolar ($F(2,853)=19.73$, $p < .001$) e competência a matemática ($F(2,853)=8.34$, $p < .001$). Em ambas as dimensões, os autoconceitos aumentam com as habilitações literárias dos pais. As análises *post hoc*, utilizando o teste de Tukey, permitem constatar que os três níveis de escolaridade se diferenciam significativamente entre si ($p < .001$ para todas as comparações).

A MANCOVA realizada sobre as dimensões do autoconceito social revela a existência de um efeito principal do género (Pillai=.117, $F(3,851)=37.64$, $p < .001$), que afecta as dimensões comportamento ($F(1,853)=6.62$, $p = .01$) e amizades íntimas ($F(1,853)=82.10$, $p < .001$). Em ambas as dimensões, são as raparigas que apresentam autoconceitos mais elevados. As análises univariadas demonstram, ainda, um efeito de interacção entre o ano de escolaridade e as habilitações literárias dos pais ($F(4,853)=3.45$, $p = .008$). Este efeito de interacção deve-se, sobretudo, aos adolescentes oriundos de famílias com menores habilitações literárias. Assim, estes alunos apresentam os autoconceitos mais baixos, para esta dimensão, no 7º e 9º anos de escolaridade (apesar de as diferenças não serem significativas – $F(2,253)=1.80$, $p = .167$ e $F(2,342)=1.42$, $p = .244$, respectivamente para o 7º e 9º anos de escolaridade), enquanto no 11º são os que se auto-percepcionam como melhor comportados ($F(2,270)=3.71$, $p = .026$).

No que se refere às dimensões do autoconceito de apresentação, observa-se um efeito do género (Pillai=.133, $F(3,851)=43.70$, $p < .001$) e do ano de escolaridade (Pillai=.046, $F(6,1704)=6.747$, $p < .001$), verificando-se ainda um efeito de interacção entre o género e o ano de escolaridade (Pillai=.026, $F(6, 1704)=3.77$, $p = .001$). As análises univariadas revelam que os efeitos do género incidem, sobre as dimensões competência

atlética ($F(1,853)=88.83$, $p<.001$) e aparência física ($F(1,853)=43.73$, $p<.001$), nas quais as raparigas apresentam autoconceitos inferiores aos dos seus colegas do sexo masculino. Os efeitos do ano de escolaridade fazem-se sentir sobre as dimensões aparência física ($F(2,853)=4.17$, $p=.016$) e atracção romântica ($F(2,853)=4.13$, $p<.016$). Para a dimensão aparência física constata-se que o autoconceito diminui do 7º para o 9º ano, sendo significativa a diferença entre os alunos do 7º e dos dois outros anos considerados (Tuckey, $p=.018$ e $p=.004$, respectivamente, para as diferenças entre o 7º e o 9º e entre o 7º e o 11º anos). Para a atracção romântica verifica-se que o autoconceito aumenta com a idade (ano de escolaridade) sendo significativa a diferença entre o 7º e o 11º anos (Tuckey, $p=.008$). O efeito de interacção entre o género e o ano de escolaridade afecta a dimensão atracção romântica ($F(3,853)=3.49$, $p=.031$), consistindo num aumento progressivo da auto-percepção de competência para as raparigas que não se verifica nos rapazes.

No que se refere à Auto-Estima, a análise de variância revelou apenas efeitos da variável género ($F(1,853)=4.02$, $p=.045$), com os rapazes a apresentarem valores de auto-estima, ligeiramente superiores aos das raparigas (Quadro 7.3).

Em síntese, as análises diferenciais sobre o autoconceito mostram a existência de diferenças, nas dimensões de ordem superior do autoconceito, introduzidas pelo género e pelas habilitações literárias dos pais. Assim, os rapazes apresentam autoconceitos académicos e de apresentação mais elevados, enquanto que as raparigas exibem valores superiores no autoconceito social. No autoconceito académico verificámos que as raparigas se auto-percebem como mais competentes na dimensão verbal do autoconceito, enquanto os rapazes se acham melhores na competência matemática. Nas dimensões do autoconceito social verificámos que as raparigas se percebem como melhor comportadas e mais competentes no estabelecimento e manutenção de amizades íntimas. No que se refere ao autoconceito

de apresentação, os rapazes revelam autoconceitos mais elevados para a competência atlética e aparência física.

Os efeitos do nível de habilitações literárias dos pais fazem-se sentir sobre o autoconceito académico, afectando, predominantemente, as percepções de competência escolar e matemática. Este efeito traduz-se por um aumento do autoconceito académico, com o incremento das habilitações literárias dos pais.

Apesar de o ano de escolaridade não afectar as dimensões de ordem superior do autoconceito, surgem diferenças quando se tem em conta as facetas constituintes dessas dimensões. Assim, no autoconceito académico surgem diferenças introduzidas pelo ano de escolaridade, nas percepções de competência a português e matemática, mas com sentidos inversos (o que explica a inexistência de diferenças na dimensão de ordem superior, uma vez que um anula o outro). Assim, verifica-se um efeito em forma de U para a percepção de competência a língua materna, enquanto que na competência a matemática esse efeito é em forma de U invertido. Também no autoconceito de apresentação se verifica uma situação semelhante entre a aparência física e a atracção romântica, com a auto-percepção de aparência física a declinar do 7º para o 9º ano, enquanto que a percepção de competência no estabelecimento de relações amorosas aumenta com o ano de escolaridade. Este efeito, relativamente ao autoconceito de atracção romântica, é particularmente significativo para as raparigas.

Por último, apesar da inexistência de diferenças introduzidas, quer pelo ano de escolaridade, quer pelo nível de habilitações literárias dos pais, no autoconceito social, verifica-se um efeito de interacção entre estas duas variáveis, para a dimensão comportamental. Nesta dimensão do autoconceito social, os alunos provenientes de meios menos escolarizados, no 7º e 9º anos apresentam os autoconceitos mais baixos, enquanto que no 11º ano são os que se percebem como melhor comportados.

Percepção da relação com a família em função do género, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais

Para aquilatar dos efeitos do género, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais sobre a percepção da relação com a família, realizámos uma análise de variância univariada. Os resultados desta análise revelaram a existência de efeitos principais do ano de escolaridade ($F(2,853)=3.29$, $p=.038$), efeitos de interacção entre esta variável e o género ($F(2,853)=4.76$, $p=.009$) e entre o ano de escolaridade e as habilitações literárias dos pais ($F(4,853)=5.11$, $p<.001$).

Quadro 7.4. – Médias e desvios-padrão para as diferentes dimensões da percepção da relação com a família e para o total da escala em função do género, ano de escolaridade e das habilitações literárias dos pais

	Género		Ano de Escolaridade			Hab. Literárias Pais		
	Rapazes	Raparigas	7º	9º	11º	≤ 6º	> 6º e ≤ 12º	>12º
P.R.F. (Total)	3.23 (.45)	3.17 (.57)	3.26 (.49)	3.14 (.54)	3.22 * (.53)	3.09 (.57)	3.21 (.49)	3.30 (.48)
Autonomia	2.78 (.56)	2.75 (.67)	2.74 (.58)	2.72 (.65)	2.84 (.62)	2.71 (.66)	2.74 (.60)	2.86 (.60)
Aceitação	3.48 (.52)	3.41 (.66)	3.52 (.56)	3.37 (.61)	3.46 * (.60)	3.45 (.66)	3.45 (.57)	3.53 (.55)
Suporte Afectivo	3.17 (.65)	3.04 (.80)	3.25 (.70)	2.99 (.76)	3.1*** (.72)	2.97 (.78)	3.14 (.69)	3.19 (.73)
S.T.E.	3.50 (.46)	3.49 (.51)	3.54 (.48)	3.47 (.48)	3.48 (.50)	3.37 (.54)	3.5 (.48)	3.61 * (.42)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* Diferença significativa para $p<.05$, *** diferença significativa para $p<.001$

S.T.E. – Suporte nas Tarefas Escolares, P.R.F. – Percepção da Relação com a Família

Os efeitos do ano de escolaridade traduzem-se numa curva em forma de U em que a percepção da relação com a família decresce do 7º para o 9º ano de escolaridade, para aumentar deste para o 11º ano (Quadro 7.4). A análise *post hoc*, utilizando o teste

de Tukey, permite constatar a existência de diferenças significativas, no decréscimo da percepção da relação com a família, do 7º para o 9º ano ($p=.009$).

A interacção entre as habilitações literárias dos pais e o ano de escolaridade apresenta um padrão em que os alunos que provêm de meios mais escolarizados, apresentam um decréscimo acentuado na percepção da relação com a família, do 7º para o 9º, não sofrendo grandes alterações do 9º para o 11º ano (Tukey – $p<.001$ entre o 7º e o 9º ano e $p=.001$ entre o 7º e o 11º ano). Por seu turno, os alunos oriundos de famílias menos escolarizadas apresentam uma ligeira diminuição do 7º para o 9º ano de escolaridade, registando uma acentuada subida na percepção da relação com a família do 9º para o 11º ano (Tukey – $p=.005$, para a diferença entre o 9º e o 11º ano). Os alunos cujos pais possuem habilitações literárias intermédias não sofrem grandes oscilações na percepção da relação com a família.

A interacção entre a variável género e ano de escolaridade é devida, sobretudo ao facto de as alunas do 9º ano percepcionarem uma pior relação com a família do que os seus congéneres do sexo masculino ($F(1,367)=13.24$, $p<.001$), enquanto que nos restantes anos de escolaridade não se verificam diferenças significativas entre rapazes e raparigas.

Para averiguarmos os efeitos das variáveis ano de escolaridade, género e nível de escolaridade dos pais sobre as 4 dimensões da percepção da relação com a família recorreremos à utilização da análise de variância multivariada. Os resultados da MANOVA permitiram revelar efeitos principais do ano de escolaridade (Pillai=.046, $F(8,1270)=5.02$, $p<.001$) e efeitos de interacção entre as variáveis género e ano de escolaridade (Pillai=.019, $F(8,1702)=1.99$, $p=.044$) e ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais (Pillai=.053, $F(16,3412)=2.89$, $p=.001$).

As análises univariadas mostram que os efeitos do ano de escolaridade se fazem sentir nas dimensões aceitação ($F(2, 853)=3.63$, $p=.027$) e suporte afectivo ($F(2,853)=7.71$, $p<.001$). Em ambas as dimensões, os valores patenteados apresentam

uma distribuição em forma de U, diminuindo do 7º para o 9º ano de escolaridade e aumentando do 9º para o 11º ano. A análise *post hoc*, utilizando o teste de Tukey, mostra que para a aceitação o 7º ano diferencia-se do 9º ano de escolaridade ($p=.009$), por seu turno, na dimensão suporte afectivo, o mesmo 7º ano diferencia-se dos outros dois anos de escolaridade considerados ($p<.001$ para a comparação com o 9º ano e $p=.037$ para a comparação com o 11º ano). Os efeitos da variável habilitações literárias dos pais, manifestam-se sobretudo na dimensão suporte nas tarefas escolares ($F(2,853)=5.24$, $p=.005$) em que a percepção desse suporte aumenta à medida que o nível de escolaridade dos pais sobe. A análise *post hoc*, utilizando o teste de Tukey, mostra que as diferenças entre os três níveis de escolaridade considerados são significativas ($p<.05$ para todas as comparações).

Para além dos efeitos principais verificou-se, igualmente, um efeito de interacção entre o género e o ano de escolaridade para a dimensão suporte afectivo ($F(2,853)=7.05$, $p=.001$) e entre o nível de escolaridade dos pais e o ano de escolaridade para a dimensão autonomia ($F(4,853)=5$, $p=.001$). Em relação à interacção entre as variáveis género e ano de escolaridade para a dimensão suporte afectivo, podemos constatar que os adolescentes do 7º ano são aqueles que percebem um maior suporte por parte das famílias, não se registando diferenças substanciais entre rapazes e raparigas. Em relação aos outros dois anos de escolaridade, verificam-se tendências opostas: no 9º ano as raparigas percebem um menor suporte afectivo que os rapazes, enquanto que no 11º sucede o inverso, sendo as diferenças significativas para os alunos do 9º ano de escolaridade ($F(1,367)=19.68$, $p<.001$). O efeito de interacção que se verifica entre o ano de escolaridade e as habilitações literárias dos pais, para a dimensão autonomia, deve-se às diferenças verificadas entre os alunos oriundos de meios menos escolarizados e aqueles cujos progenitores possuem habilitações literárias de nível intermédio. Assim, os adolescentes cujos pais possuem menos habilitações literárias apresentam um ligeiro decréscimo do 7º para o 9º ano nas percepções relativas a esta dimensão, seguindo-se

um incremento acentuado do 9º para o 11º ano de escolaridade. Por seu turno os alunos oriundos de famílias com níveis de escolaridade intermédios revelam um padrão inverso, com um aumento da percepção de autonomia do 7º para o 9º e uma ligeira diminuição do 9º para o 11º ano. Análises *post hoc*, separadas por nível de habilitações literárias dos pais, permitem constatar que as diferenças são significativas entre o 7º e o 9º ano, para os adolescentes cujos pais possuem um nível de instrução intermédio ($p=.022$) e entre o 9º e o 11º para os alunos oriundos de meios menos escolarizados ($p=.002$).

Em síntese, os resultados apresentados sobre a percepção da qualidade da relação com a família, permitiram constatar que esta percepção é principalmente afectada pelo ano de escolaridade. Este efeito decorre da percepção mais negativa patenteada pelos alunos do 9º ano de escolaridade e afecta, para além da percepção global da relação com a família, as dimensões aceitação e suporte afectivo. Verifica-se, ainda, que a percepção menos positiva da relação com os progenitores que afecta os alunos do 9º ano, é mais notória para as raparigas, efeito este que afecta a percepção global e a dimensão suporte afectivo.

Verificámos, também, a existência de um efeito de interacção entre o ano de escolaridade e as habilitações literárias dos pais, traduzido numa diminuição da percepção da qualidade da relação com a família entre o 7º e o 9º ano, por parte dos alunos com pais mais escolarizados, enquanto que aqueles que provêm de famílias com menores habilitações sucede um fenómeno inverso, com a percepção da qualidade da relação a aumentar entre o 9º e o 11º anos. Este efeito, para além de surgir na percepção global da relação com a família, verifica-se igualmente para a dimensão autonomia.

Por último, constatou-se que as habilitações literárias dos pais afectam a percepção do suporte nas tarefas escolares, com essa percepção a aumentar com o nível de escolaridade dos pais.

Relacionamento com os pares em função do género, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais

Para a avaliação do relacionamento com os pares foram utilizadas quatro medidas: a percepção da imagem social do grupo, a percepção do suporte social fornecido pelo grupo de pares, a distância ao grupo de pertença e a distância a um grupo oposto ao seu. Para avaliar os efeitos do género, nível de escolaridade dos pais e ano de escolaridade sobre as medidas de relacionamento com o grupo de pares realizámos análises de co-variância univariada para a percepção da imagem social do grupo e do suporte social fornecido por este. Para a análise dos efeitos sobre a identificação ao grupo de pertença (distância ao *in-group*) e sobre a diferenciação em relação ao *out-group* (distância ao *out-group*) recorreremos à utilização da MANCOVA. Nestas análises consideraram-se como variáveis independentes o género, o ano de escolaridade e o nível de habilitações literárias dos pais, como variáveis dependentes as diversas medidas do relacionamento com o grupo de pares e foram controlados os efeitos da repetência.

Quadro 7.5. – Médias e desvios-padrão para a imagem social e suporte social do grupo de pares em função do género, ano de escolaridade e das habilitações literárias dos pais

	Género		Ano de Escolaridade			Hab. Literárias Pais		
	Rapazes	Raparigas	7º	9º	11º	≤ 6º	> 6º e ≤ 12º	>12º
Imagem Social	2.9 (.52)	3.06 *** (.48)	2.95 (.53)	2.94 (.5)	3.07 * (.49)	3 (.51)	2.96 (.52)	3 (.50)
Suporte Social	3.21 (.58)	3.46 *** (.53)	3.28 (.60)	3.34 (.55)	3.42 (.55)	3.31 (.56)	3.33 (.60)	3.40 (.53)
Distância ao <i>in-group</i>	.27 (.19)	.29 (.19)	.27 (.21)	.27 (.18)	.31 * (.19)	.28 (.19)	.27 (.19)	.29 (.19)
Distância ao <i>out-group</i>	.88 (.34)	.88 (.32)	.87 (.36)	.89 (.34)	.88 (.29)	.85 (.35)	.90 (.33)	.88 (.30)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.
* Diferença significativa para $p < .05$, *** diferença significativa para $p < .001$

A ANCOVA realizada para a percepção da imagem social do grupo, permitiu constatar a existência de diferenças em função do género ($F(1,853)=23$, $p<.001$) e do ano de escolaridade ($F(2,853)=4.54$, $p=.011$), não se verificando quaisquer efeitos de interacção. A observação das médias (Quadro 7.5) mostra que as raparigas pensam que os seus grupos de pertença são percebidos mais positivamente que os rapazes. Os efeitos do ano de escolaridade na imagem social do grupo devem-se, fundamentalmente, à diferenciação entre os valores apresentados pelos alunos do 11º ano e os dos restantes anos considerados (Tukey – $p=.024$ para a diferença entre o 7º e o 11º ano; $p=.007$ para a diferença entre o 9º e o 11º ano).

A análise para a percepção do suporte social fornecido pelo grupo revela a existência de efeitos principais introduzidos pelo género ($F(1,853)=36.4$, $p<.001$) e de um efeito de interacção entre o género e o ano de escolaridade ($F(2,853)=4.3$, $p=.014$). Quanto aos efeitos do género, podemos constatar que, também em relação ao suporte fornecido pelo grupo, são as raparigas a perceberem a existência de mais suporte, por parte dos seus grupos de pertença, comparativamente aos seus congéneres do sexo masculino (Quadro 7.5). Os efeitos de interacção entre as variáveis género e ano de escolaridade devem-se ao facto de as raparigas nos 9º e no 11º anos se diferenciarem substancialmente dos rapazes, relativamente ao suporte social que pensam que o grupo lhes proporciona ($F(1,367)=28.82$, $p<.001$, para o 9º ano; $F(1,289)=32.1$, $p<.001$, para o 11º ano). Esta diferença não se verifica relativamente aos alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade, os quais percebem níveis de suporte social idênticos.

No que se refere aos efeitos das variáveis independentes consideradas sobre as medidas de identificação ao grupo de pertença e de diferenciação em relação ao *out-group* escolhido, a análise de co-variância multivariada efectuada não identificou a existência de quaisquer efeitos. No entanto, as análises univariadas detectaram a existência de efeitos principais do ano de escolaridade sobre a distância ao *in-group* ($F(2,850)=3.67$, $p=.026$) e de efeitos de interacção entre o género e o nível de

escolaridade dos pais para a distância ao *out-group* ($F(2,848)=3.67$, $p=.026$). Na distância ao grupo de pertença podemos verificar que ela aumenta nos alunos do 11º ano, podendo, deste modo, concluir que a identificação ao grupo de pertença é menor nestes do que nos seus colegas mais novos.

No efeito de interacção entre o género e as habilitações literárias dos pais, podemos constatar que, para os alunos oriundos de famílias com graus de escolarização intermédios ou inferiores, as raparigas, apesar de apresentarem valores de distância ao *out-group* ligeiramente superiores aos dos rapazes, não se diferenciam significativamente destes ($F(1,263)=1.02$, $p=.314$ para aqueles cujos pais possuem habilitações literárias até ao 6º ano de escolaridade; $F(1,327)=.648$, $p=.422$, para os alunos cujos pais possuem níveis de escolarização intermédios). No grupo de alunos cujos pais possuem habilitações literárias de nível superior as raparigas apresentam distâncias ao *out-group* claramente inferiores à dos rapazes ($F(1,271)=5.86$, $p<.05$).

Em síntese, os resultados obtidos para as medidas de avaliação do relacionamento com os pares, revelaram efeitos de género para a percepção da imagem social do grupo e do suporte fornecido por este. Assim, em ambas as medidas as raparigas apresentam valores mais elevados, traduzindo uma percepção mais positiva do suporte fornecido e da imagem social do seu grupo de pertença. No que se refere à percepção do suporte fornecido, constatámos, ainda, que a diferenciação entre rapazes e raparigas é mais substancial nos 9º e 11º anos. Para além dos efeitos introduzidos pelo género, constatámos igualmente efeitos do ano escolaridade na imagem social do grupo e no grau de identificação a este. Assim, os alunos mais velhos revelam uma percepção mais positiva da imagem social do grupo de pares e níveis de identificação ao grupo de pertença inferiores aos dos seus congéneres mais novos.

Atitude em relação à escola em função do gênero, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais

Para a análise dos efeitos das variáveis demográficas sobre a atitude em relação à escola considerámos, por um lado o total da escala e, por outro, os seus dois factores: a atitude em relação às regras de conduta na escola e a atitude em relação ao trabalho escolar. No primeiro caso, a análise foi realizada através de uma análise de co-variância univariada, enquanto no segundo recorremos a uma análise de co-variância multivariada. Em ambas foram controlados os efeitos da repetência e consideraram-se como variáveis independentes o gênero, as habilitações literárias dos pais e o ano de escolaridade. Relativamente à atitude em relação à escola, a ANOVA permitiu constatar a existência de efeitos principais devidos ao gênero ($F(1,853)=6.27$, $p=.012$) e ao ano de escolaridade ($F(2,853)=27.47$, $p<.001$) bem como efeitos de interacção entre o ano de escolaridade e as habilitações literárias dos pais ($F(4,853)=2.53$, $p=.039$).

Nas diferenças encontradas devidas ao gênero, as raparigas apresentam atitudes em relação à escola ligeiramente mais favoráveis do que os rapazes, enquanto que os efeitos do ano de escolaridade manifestam-se através de uma acentuada descida nos valores apresentados do 7º para o 9º ano (sinónimo de atitudes mais negativas no 9º ano) seguindo-se uma ligeira subida entre o 9º e o 11º anos (Quadro 7.6.). A análise *post-hoc*, utilizando o teste de Tukey, permite constatar que as diferenças apresentadas, entre os três anos de escolaridade considerados, são todas significativas ($p\leq.002$ para todas as comparações).

A interacção verificada entre o ano de escolaridade e as habilitações literárias dos pais evidencia um padrão em que os alunos oriundos de meios menos escolarizados apresentam um ligeiro decréscimo nas atitudes favoráveis em relação à Escola do 7º para o 9º ano de escolaridade com um subsequente incremento do 9º para o 11º ano,

enquanto que os alunos dos outros dois grupos considerados apresentam substanciais descidas do 7º para o 9º ano a que se segue um ligeiro aumento entre o 9º e o 11º anos.

Quadro 7.6. – Médias e desvios-padrão para a atitude em relação ao trabalho escolar e para a atitude em relação às regras de conduta na escola em função do género, ano de escolaridade e das habilitações literárias dos pais

	Género		Ano de Escolaridade			Hab. Literárias Pais		
	Rapazes	Raparigas	7º	9º	11º	≤ 6º	> 6º e ≤ 12º	>12º
Atitude em Relação à Escola	3.14 (.46)	3.20 * (.44)	3.33 (.45)	3.06 (.44)	3.18 *** (.42)	3.16 (.44)	3.17 (.47)	3.19 (.43)
Trabalho Escolar	2.94 (.58)	3.01 ** (.56)	3.19 (.55)	2.89 (.52)	2.89 *** (.60)	2.95 (.56)	2.99 (.57)	2.98 (.59)
Regras de Conduta na Escola	3.24 (.48)	3.30 * (.46)	3.40 (.48)	3.14 (.47)	3.32 *** (.41)	3.25 (.48)	3.26 (.48)	3.31 (.44)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* Diferença significativa para $p < .05$; ** diferença significativa para $p < .01$; *** diferença significativa para $p < .001$

A análise de co-variância multivariada para os dois factores da escala de atitudes em relação à escola revelam a existência de efeitos principais do género (Pillai=.009, $F(2,852)=3.99$, $p=.019$) e do ano de escolaridade (Pillai=.095, $F(4,1706)=21.36$, $p < .001$), bem como efeitos de interacção entre o ano de escolaridade e as habilitações literárias dos pais (Pillai=.028, $F(8,1706)=3.07$, $p=.002$). As análises univariadas permitem constatar a existência de efeitos do género e do ano de escolaridade em ambos os factores ($F(1,853)=5.79$, $p=.016$, para os efeitos do género sobre a atitude em relação ao trabalho escolar; $F(1,853)=6.83$, $p=.009$, para os efeitos do género sobre a atitude em relação às regras de conduta na escola; $F(2,853)=25.43$, $p < .001$, para os efeitos do ano de escolaridade sobre a atitude em relação ao trabalho escolar e $F(2,853)=24.10$, $p < .001$, para os efeitos do ano de escolaridade sobre a atitude em relação às regras de conduta na escola). Analisando os efeitos do género podemos verificar (Quadro 7.6) que as raparigas apresentam atitudes ligeiramente mais favoráveis

quer em relação ao trabalho escolar, quer relativamente às regras de conduta na escola. Os efeitos do ano de escolaridade sobre as atitudes em relação ao trabalho escolar traduzem-se numa atitude mais negativa do 7º para o 9º ano de escolaridade, mantendo-se os valores médios, idênticos, entre o 9º e o 11º anos (Tukey – $p < .001$, para as diferenças entre os 7º e o 9º ; e entre o 7º e o 11º anos). No que se refere aos efeitos desta variável independente sobre a atitude em relação às regras de conduta na escola, apresentam uma distribuição em U, tornando-se mais negativas entre o 7º e o 9º ano de escolaridade e mais positivas do 9º para o 11º ano. A análise *post-hoc* com o teste de Tukey permite constatar que os valores patentes no 9º ano diferem significativamente dos apresentados no 7º ano ($p < .001$) e no 11º ano ($p < .001$).

A par dos efeitos principais referidos, a análise univariada permitiu igualmente discernir um efeito de interação entre o ano de escolaridade e as habilitações literárias dos pais para a atitude em relação às regras de conduta na escola ($F(4,853)=4.28$, $p=.002$). Este efeito de interação deve-se, sobretudo, às diferenças entre o comportamento dos alunos oriundos de meios menos escolarizados e o dos outros dois grupos. Enquanto os primeiros apresentam uma ligeira diminuição nas atitudes em relação às Regras de Conduta na Escola entre o 7º e o 9º anos a que se segue uma acentuada subida entre o 9º e o 11º anos, os outros dois grupos apresentam uma acentuada descida do 7º para o 9º ano de escolaridade, seguindo-se um ligeiro aumento entre o 9º e o 11º ano. A análise *post-hoc*, para cada nível de habilitações literárias, relativamente à influência do ano de escolaridade, permite verificar que, para os alunos oriundos de meios menos escolarizados, a diferença dos valores apresentados no 11º ano é significativa relativamente aos patentes no 9º ano ($p < .001$). Por seu turno, para os outros dois grupos são os valores apresentados no 7º ano de escolaridade que se revelam significativos relativamente aos apresentados nos 9º ($p < .001$ para ambos os grupos) e, 11º anos ($p \leq .025$).

Em síntese, os resultados apresentados sobre os efeitos na atitude em relação à escola, mostraram que esta é afectada pelo género e pelo ano de escolaridade. Os efeitos do género traduzem-se numa atitude mais positiva em relação à escola por parte das raparigas, tanto na atitude global como nas duas dimensões que a constituem. Os efeitos do ano de escolaridade consistem na existência de atitudes mais negativas por parte dos alunos do 9º ano de escolaridade, comparativamente aos seus colegas dos outros dois anos de escolaridade, na medida global de atitude em relação à escola e na atitude em relação às regras de conduta. Na atitude em relação ao trabalho escolar, os alunos mais novos patenteiam atitudes significativamente mais favoráveis que os seus colegas mais velhos. As atitudes mais favoráveis por parte dos alunos do 11º ano, em relação aos seus colegas do 9º, tanto para a medida global como para a atitude em relação às regras de conduta na escola, são conseguidas, fundamentalmente, à custa dos alunos provenientes dos meios menos escolarizados.

Discussão dos resultados

Neste capítulo procurámos evidenciar os efeitos das variáveis demográficas género, ano de escolaridade e nível de escolaridade dos pais, nas diferentes medidas utilizadas no presente trabalho. Os resultados obtidos permitiram constatar a existência de efeitos destas diferentes variáveis no autoconceito, na auto-estima, na percepção da relação com a família, na atitude em relação à escola e no relacionamento com os pares. Assim, o género é responsável pela introdução de diferenças no autoconceito, na auto-estima, no suporte e na imagem social do grupo, assim como na atitude em relação à escola. Alguns destes resultados estão de acordo com a tese da influência dos estereótipos sexuais na construção do autoconceito. De acordo com esta tese, os rapazes apresentariam autoconceitos mais elevados nas áreas relacionadas com o desporto e as áreas científicas, enquanto as raparigas revelariam auto-representações

mais positivas nas áreas relacionadas com as letras e com o comportamento. Consonante com esta tese, e com um vasto conjunto de trabalhos (Bolognini *et al.*, 1996; Davis, 1997; Eccles *et al.*, 1993; Fontaine, 1991a, b; Harter, 1982, 1985, 1988, 1999; Hattie, 1992; Hay *et al.*, 1993; Marsh, 1989a; Marsh, Craven & Debus, 1998; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Mboya, 1994; O'Dea & Abraham, 1999; Peixoto & Alves Martins, 2001; Peixoto & Mata, 1993, 1999; Pierrehumbert *et al.*, 1987; Van Dongen-Melman *et al.*, 1993; Watkins, Dong & Xia, 1997), os resultados por nós obtidos encontram diferenças para o autoconceito académico, autoconceito de apresentação e autoconceito social. Assim, os rapazes apresentam autoconceitos académicos mais elevados, afectando predominantemente a percepção de competência matemática, enquanto que as raparigas apresentam auto-representações mais elevadas para a competência em língua materna.

No que se refere à dimensão global do autoconceito académico, os resultados por nós obtidos são concordantes com alguma da investigação realizada (Alsaker, 1989; Kelly & Jordan, 1990; O'Dea & Abraham, 1999; Peixoto, 1996b; Van Dongen-Melman *et al.*, 1993), embora difiram de alguns dos trabalhos realizados em Portugal, os quais ou não encontram diferenças (Peixoto & Alves Martins, 2001; Peixoto & Mata, 1993) ou em que as raparigas se auto-percepcionam mais favoravelmente (Fontaine, 1991a,b). Estas diferenças podem, em parte, ser atribuíveis aos diferentes instrumentos utilizados nas investigações. Refira-se a este propósito, que no presente trabalho, a dimensão competência escolar (equivalente à sub-escala com o mesmo nome do *Self Perception Profile* de Susan Harter) não apresenta diferenças entre rapazes e raparigas, o que é consistente com os resultados obtidos nos trabalhos que não encontram diferenças para o autoconceito académico, imputáveis ao género. As diferenças obtidas para os autoconceitos em língua materna e em matemática são consistentes com os resultados obtidos noutros trabalhos que consideram a diferenciação entre estas duas dimensões do autoconceito académico

(Eccles *et al.*, 1993; Fontaine, 1991a,b; Hay *et al.*, 1998; Manger & Eikeland, 1998; Marsh, 1989a; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Marsh & Yeung, 1998b; Martin & Debus, 1998).

Para o autoconceito de apresentação, as diferenças encontradas suportam igualmente a hipótese da diferenciação com base nos estereótipos sexuais, com os rapazes a apresentarem auto-representações de competência atlética mais elevadas. Igualmente consonante com os trabalhos empíricos revistos (Harter, 1988; Marsh, 1989a; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Mboya, 1994; O'Dea & Abraham, 1999; Peixoto & Alves Martins, 2001; Peixoto & Mata, 1999), está o resultado obtido para a dimensão aparência física, na qual as raparigas revelam autoconceitos inferiores aos dos seus colegas do sexo masculino. Este resultado poderá traduzir, por um lado, o efeito diferencial produzido pela puberdade e, por outro, o peso crescente, nesta faixa etária, dos estereótipos de beleza, os quais são extremamente penalizadores para as raparigas (Harter, 1999; Kling *et al.*, 1999; Page & Fox, 1997; Stein, 1996).

O género afecta, igualmente, o autoconceito social, quer em termos globais, quer nas dimensões específicas amizades íntimas e comportamento. Esta diferenciação no autoconceito social traduz-se em percepções mais positivas, por parte das raparigas, nestas duas dimensões mais específicas, as quais são transportas para a dimensão de ordem superior. No que concerne à dimensão amizades íntimas, a diferenciação encontrada poderá traduzir aquilo que alguns autores sugerem ser uma característica feminina, uma maior direccionalidade para o relacionamento interpessoal (Cross & Madson, 1997; Faria, 1998; Josephs *et al.*, 1992; Watkins *et al.*, 1998). Por outro lado, este resultado coloca em destaque um aspecto característico da adolescência feminina: a procura de intimidade. Com efeito, trabalhos incidindo sobre as características das relações interpessoais na adolescência enfatizam a maior proximidade e intimidade que caracterizam as relações estabelecidas pelas raparigas (Belle, 1989; Clark & Ayers, 1992; Hussong

2000b; O’Koon, 1997). Esta maior proximidade nas relações inter-pessoais poderá ajudar a explicar, igualmente, as diferenças encontradas na percepção do suporte social fornecido pelo grupo, uma vez que relações mais próximas implicam, normalmente, a existência de mais suporte.

As diferenças encontradas no autoconceito comportamental, corroborando os de outros trabalhos empíricos (Correia, 1991; Harter, 1985, 1999; Peixoto & Mata, 1993; Pierrehumbert *et al.*, 1987) poderão ser explicadas, uma vez mais, através dos estereótipos sexuais que atribuem às raparigas uma percepção pessoal de melhor comportamento. Esta diferença no autoconceito comportamental poderá, por sua vez, ajudar a explicar a percepção mais positiva patenteada pelas alunas quando chamadas a julgar a imagem que os outros têm do seu grupo de pares. Considerando-se melhor comportadas, estendem essa representação à imagem que pensam que os outros possuem do seu grupo de pares. Por outro lado, alguns dos itens partilham conteúdos próximos como, por exemplo, o item 14 da escala de imagem social que refere a pertença a grupos “que só fazem asneiras” e a maior parte do itens da dimensão comportamento que reenviam para “fazer o que está certo”, ou “arranjar complicações pela forma como se comportam”. A auto-percepção mais positiva na dimensão comportamento encontra igualmente eco, na diferenciação obtida na atitude em relação à escola, na qual as raparigas apresentam, também, atitudes mais positivas que os rapazes. Este resultado corrobora os de outras investigações que referem uma maior consonância, por parte das raparigas, com os valores veiculados pela escola (Peixoto & Alves Martins, 2001; Warrington *et al.*, 2000).

Para além dos efeitos atribuíveis ao género, os resultados apresentados revelaram diferenças, para algumas medidas, devidas às habilitações literárias dos pais. Assim, os efeitos principais produzidos por esta variável surgem em medidas relacionadas com a escola, como sejam o autoconceito académico e a percepção de suporte nas tarefas escolares, em que os valores médios aumentam, como seria de

esperar, com o nível de escolaridade dos pais. No que se refere ao autoconceito académico, as diferenças encontradas estão de acordo com outros trabalhos, em que alunos de estratos sócio-culturais diversificados apresentam diferenças nesta dimensão das representações de si próprio (Faria, 1998; Peixoto & Mata, 1993; Veiga, 1995). Estas diferenças podem ser atribuídas às manifestadas no rendimento académico de alunos oriundos de meios sociais contrastados. Por sua vez, as diferenças no rendimento académico podem encontrar explicação em teses de cariz mais sociológico, baseadas no argumento da desigualdade de oportunidades no acesso aos bens culturais, que a escola acaba por perpetuar e amplificar, ao pretender tratar todos os alunos indiferenciadamente (Bourdieu & Passeron, 1982; Bowles & Gintis, 1982; Girard & Bastide, 1982; Novick *et al.*, 1996; Smith-Maddox, 1999; Westergaard & Resler, 1982). Este aspecto é igualmente ilustrado na diferenciação existente na percepção do suporte nas tarefas escolares, uma vez que será mais fácil, para os pais mais escolarizados, o fornecimento desse suporte, pela maior proximidade à cultura veiculada pela escola. Para além destes efeitos principais, os resultados obtidos revelaram, também, alguns efeitos de interacção entre o nível de habilitações literárias dos pais e o ano de escolaridade. Assim, os alunos mais velhos e provenientes de meios menos escolarizados percebem-se como sendo melhor comportados, como tendo uma melhor relação com a família e apresentam uma atitude mais positiva em relação à escola. A explicação para estes resultados pode basear-se em dois aspectos distintos. Por um lado, nas práticas educativas parentais e nos objectivos educacionais que, de acordo com Hattie (1992), variarão de acordo com a origem social. Assim, as famílias de estratos sociais menos escolarizados enfatizariam a conformidade e a submissão às regras estabelecidas, enquanto as classes mais favorecidas privilegiariam a independência e a autonomia. Por outro lado, como referimos, a diferenciação nas várias medidas, acontece para os alunos mais velhos, isto é, os do 11º ano. Estes alunos encontram-se já fora da escolaridade obrigatória, pelo que é provável que muitos dos que abandonaram a escola, tenham sido aqueles mais

reactivos, menos motivados e com progenitores menos escolarizados. Deste modo, será compreensível que os alunos do 11º ano que “subsistem”, apesar dos baixos níveis de escolarização dos pais, se percepcionem como sendo melhor comportados, como tendo uma relação mais positiva com a família e exibindo atitudes mais favoráveis em relação à escola. Saliente-se ainda que, no que concerne esta última variável, não surgem diferenças significativas, atribuíveis ao estatuto social, na dimensão atitude em relação ao trabalho escolar. No entanto, estas diferenças ocorrem na dimensão atitude em relação às regras de conduta na escola, com os alunos provenientes de meios menos escolarizados a apresentarem atitudes mais positivas em relação a esta dimensão. Isto significa que estes alunos apresentam os mesmos níveis de motivação que os seus congéneres oriundos de famílias mais letradas, mas são menos reactivos e provocadores em relação à autoridade, cultura e valores escolares.

Os resultados apresentados revelam, ainda, diferenças introduzidas pelo ano de escolaridade para algumas das medidas utilizadas. Assim, esta variável introduz diferenças para algumas dimensões mais específicas do autoconceito, na percepção da relação com a família, na imagem social do grupo de pares, no grau de identificação ao grupo de pertença e na atitude em relação à escola. Consistente com a ideia de que os efeitos da idade sobre o autoconceito são relativamente pequenos (Bracken & Crain, 1994; Crain, 1996; Marsh *et al.*, 1985; Marsh, 1989a), os resultados obtidos para as dimensões de ordem superior do autoconceito demonstram a inexistência de diferenças em função do ano de escolaridade. Elas surgem, no entanto, quando se consideram as suas dimensões mais específicas. Assim, o resultado mais significativo (em termos de magnitude da diferença registada), e, provavelmente mais inesperado, surge na percepção de competência a Matemática, consistindo num aumento do autoconceito entre o 7º e o 9º ano, seguido de uma diminuição drástica entre o 9º e o 11º ano. Uma explicação possível para a diminuição verificada para os alunos do 11º ano poderá estar relacionada com a proximidade do acesso à Universidade, à existência de uma maior

pressão para o sucesso, a qual se reflecte negativamente nas auto-representações de competência a matemática. Refira-se, a este propósito, um trabalho recente, com alunos do 11º ano, no qual comprovámos a existência de efeitos negativos da pressão familiar para o sucesso, sobre autoconceitos académicos mais específicos (Baião & Peixoto, 2001). Por outro lado, verifica-se, para todos os anos, uma percepção de competência a matemática inferior à percepção de competência a português. Esta diferença acompanha aquelas que se verificam nas notas obtidas em cada ano. No entanto, a sua magnitude é maior para o 7º e 11º anos do que a que se verifica para os alunos do 9º ano. Estes dados poderão, assim, ser interpretados à luz da teoria do quadro de referência interno/externo, que afirma que um importante aspecto da formação do autoconceito está relacionado com as comparações intra-individuais do desempenho em diferentes áreas das representações de si próprio (Marsh, 1986b, 1993; Marsh & Craven, 1997). Deste modo, as diferenças de maior magnitude, patenteadas pelos alunos do 7º e 11º anos, entre as disciplinas de português e matemática, traduzir-se-iam em autoconceitos matemáticos mais baixos, e em auto-representações de competência na língua materna superiores, como sucede. Uma justificação adicional para a percepção, significativamente mais baixa apresentada pelos alunos do 11º ano, pode estar relacionada com o facto de estes alunos serem submetidos a uma avaliação que utiliza uma escala mais discriminativa, a qual poderá acentuar as diferenças existentes.

Para além do efeito introduzido pelo ano de escolaridade na percepção de competência matemática, verificam-se também diferenças nas dimensões atracção romântica, aparência física, percepção de competência a português e comportamento. Para a dimensão atracção romântica verifica-se um incremento com a idade, consistente com resultados de outros estudos que contemplam esta dimensão no estudo do autoconceito de adolescentes (Marsh *et al.*, 1985; Peixoto & Alves Martins, 2001). Esta variação na auto-representação de atracção romântica é compreensível se tivermos em consideração que a adolescência se caracteriza (entre outras) pelo

estabelecimento das primeiras relações amorosas. É, deste modo, natural que, com a idade, exista um sentimento crescente de capacidade para estabelecer relações de cariz romântico. Nas restantes dimensões verifica-se uma diminuição dos autoconceitos do 7º para o 9º ano, que, ou se mantém no 11º ano (aparência física), ou aumentam entre o 9º e o 11º ano (competência a português e comportamento), resultados que se podem considerar, genericamente, idênticos aos obtidos por investigações que incidem nas mesmas faixas etárias (Bracken & Crain, 1994; Marsh, 1989a; Marsh *et al.*, 1985). A diminuição verificada nestas três dimensões do autoconceito poderá ser interpretada tendo em consideração algumas das características do autoconceito nesta faixa etária. De acordo com Harter (1999), a adolescência média (14-15 anos) caracteriza-se pela proliferação de “Eus”, variando consoante os contextos relacionais. Esta multiplicidade de auto-representações pode, em muitas circunstâncias, originar contradições entre os diferentes atributos, provocando confusão e conflitos intra-individuais, devido à incapacidade de os conseguir coordenar num todo coerente, o que, por sua vez, leva a uma grande instabilidade nas auto-representações sobre si próprio. Deste modo, a maior instabilidade no autoconceito, poderá ajudar a explicar os valores mais baixos apresentados pelos alunos do 9º ano de escolaridade, nalgumas destas dimensões.

Verificámos, ainda, que a idade introduz diferenças na percepção da relação com a família, com os alunos do 9º ano a percepcionarem uma pior relação com os progenitores. Este resultado corrobora os de outras investigações que assinalam uma deterioração das relações com os pais a meio da adolescência (Collins & Repinski, 1994; Marsh *et al.*, 1985). Esta deterioração na relação com os progenitores poderá dever-se, por um lado, à instabilidade no autoconceito atrás referida e, por outro, aos conflitos originados pela distância entre o projecto de filho construído pelos pais e o filho que o adolescente quer construir. Consistente com esta hipótese, verifica-se que é principalmente sobre as dimensões aceitação e suporte afectivo que recai a diminuição

verificada para os alunos do 9º ano. De acordo com Harter (Harter, 1999; Harter *et al.*, 1996), a falta de suporte, nomeadamente o facto de esse suporte ser condicional, leva à existência de comportamentos de “falso eu”, com o intuito de recuperar o suporte e a aceitação perdidos. A par da diminuição na percepção do suporte afectivo e de aceitação, haverá, provavelmente, aspectos relacionados com a negociação da autonomia, que poderão também contribuir para a deterioração do relacionamento com os pais. No entanto, a percepção de autonomia não sofre nenhuma variação acentuada ao longo dos três anos de escolaridade, apesar de ser sempre a dimensão com valores mais baixos.

A par dos efeitos sobre a percepção da relação com a família, também o relacionamento com os pares sofre algumas alterações ao longo dos anos de escolaridade considerados. Assim, os alunos mais velhos atribuem uma imagem social mais positiva ao seu grupo de pares, ao mesmo tempo que revelam uma menor proximidade ao grupo de pertença. Esta diminuição na proximidade ao *in-group* poderá significar uma menor necessidade de identificação ao grupo, com base na partilha de atributos, por parte dos adolescentes mais velhos. Este resultado está, aliás, de acordo com trabalhos incidindo sobre as características dos grupos de pares, os quais referem a existência de alterações importantes no modo como os adolescentes mais velhos interagem com o grupo (Coleman & Hendry, 1999; Zani, 1993). Coleman e Hendry, a este propósito, referem que a conformidade ao grupo aumenta até meio da adolescência, para depois declinar. Esta diminuição na proximidade ao grupo poderá estar, igualmente, associada à crescente procura de intimidade nas relações interpessoais, que se traduz no estabelecimento de relações mais próximas com alguns pares e de relações amorosas, em detrimento do grupo.

Tal como acontecia em relação aos efeitos do género sobre a imagem social do grupo, também nas diferenças atribuíveis à idade, o impacto sobre esta variável acompanha o que surge associado ao autoconceito comportamental, sugerindo uma espécie de “efeito de halo” afectando estas duas variáveis. Este resultado parece, assim,

indiciar uma relação entre a imagem social do grupo de pares e características de natureza comportamental, em que auto-representações mais positivas do comportamento individual se associam a imagens sociais do grupo igualmente positivas.

Por último, constatou-se a existência de efeitos da idade sobre a atitude em relação à escola, consistindo na adoção de atitudes mais negativas por parte dos alunos do 9º ano de escolaridade. Este resultado é consistente, quer com trabalhos incidindo sobre a evolução das atitudes em relação à escola e a interrupção escolar, em alunos do 3º ciclo (Alves-Martins *et al.*, 2002; Veiga, 1992, 1995), quer com trabalhos sobre a evolução da motivação, que referem a crescente desmotivação dos alunos, com o avançar na escolaridade, estabilizando a meio da adolescência (Eccles *et al.*, 1998). Os resultados obtidos com a escala de atitudes em relação à escola reflectem um pouco esta ideia, na medida em que os valores para a dimensão atitude em relação ao trabalho escolar apresentam uma diminuição do 7º para o 9º, mantendo-se em valores idênticos nos alunos do 11º ano. Deste modo, podemos inferir que a atitude mais favorável patenteada pelos alunos mais velhos (relativamente aos do 9º ano) se faz, predominantemente, à custa da dimensão comportamental e menos em favor de um aumento na motivação. Com efeito, é na dimensão atitude em relação às regras de conduta na escola, que surge a principal diferenciação entre os alunos do 9º ano e os do 11º.

Os resultados obtidos nas análises apresentadas neste capítulo apontam para a existência de efeitos introduzidos pelo género, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais, para a generalidade das medidas utilizadas no presente trabalho. Estes resultados, que na maior parte das situações corroboram os obtidos noutras investigações, permitem também fortalecer a convicção da validade de construto destas medidas. Por outro lado, a existência desses efeitos, implica que nas análises posteriores as tenhamos que ter em consideração, quer como variáveis independentes, quer como variáveis a controlar.

8. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

Neste capítulo procuraremos analisar os efeitos do estatuto escolar do aluno sobre as diferentes medidas utilizadas no estudo: a auto-estima, o autoconceito, a percepção da relação com a família, o relacionamento com os pares e a atitude em relação à escola. Assim, começaremos por apresentar estudos diferenciais, com o recurso a análises de co-variância univariada e multivariada, tentando dar resposta às questões e hipóteses formuladas anteriormente. Na parte final do capítulo, apresentaremos diferentes perfis de associação entre a auto-estima, a atitude em relação à escola, o autoconceito e a importância atribuída às diferentes dimensões deste, na tentativa de discernir de que modo os alunos com situações de insucesso escolar no seu passado, conseguem manter a auto-estima em níveis aceitáveis.

Efeitos do sucesso escolar na auto-estima

De acordo com a primeira hipótese previamente enunciada, começamos por analisar as diferenças na auto-estima em função do estatuto escolar do aluno. Para o estudo desta hipótese, realizámos uma análise de co-variância controlando os efeitos das habilitações literárias dos pais e considerando, como variáveis independentes, o sucesso, o género e o ano de escolaridade. Os resultados obtidos permitiram verificar a inexistência de diferenças significativas na auto-estima em função do sucesso escolar ($F(1,859)=2.42, p=.120$). Constatou-se igualmente a inexistência de efeitos de interacção entre o sucesso escolar e as outras duas variáveis independentes. A análise do Quadro 8.1. permite constatar a proximidade dos valores médios dos dois grupos, com os alunos que já sofreram repetências no seu passado escolar a apresentarem valores médios de auto-estima, ligeiramente mais baixos. Análises separadas, por ano de escolaridade,

permitiram constatar que a inexistência de diferenças na auto-estima, entre alunos com e sem repetência, se mantinha ao longo dos anos de escolaridade considerados ($F(1,250)=.784$, $p=.377$ para o 7º ano; $F(1,339)=.000$, $p=.997$ para o 9º ano; $F(1,268)=2.66$, $p=.104$ para o 11º ano).

Quadro 8.1. – Médias e desvios-padrão para a auto-estima em função do sucesso escolar

	Sem Repetência		Com Repetência	
	M	DP	M	DP
Amostra Total	3.01	.519	2.98	.520
7º Ano	3.01	.531	2.88	.510
9º Ano	3.02	.538	2.96	.539
11º Ano	3.01	.487	2.93	.495

Na tentativa de aprofundar a natureza da relação entre o sucesso escolar e a auto-estima, em função da idade, analisámos as correlações entre o rendimento académico, operacionalizado como a média das notas às disciplinas nucleares, e a auto-estima, em cada um dos anos de escolaridade (Quadro 8.2.). Esta análise permitiu constatar que, com o evoluir dos anos de escolaridade, a relação entre os resultados escolares e a auto-estima vai diminuindo. A análise das diferenças na magnitude da correlação, com o recurso ao programa STATISTICA 5.0 (Statsoft, 1995), revelou que as diferenças entre os valores obtidos são significativas ($p=.045$, hipótese unicaudal, entre o 7º e o 9º ano; $p=.042$, entre o 9º e o 11º ano e $p<.001$ entre o 7º e o 11º anos). Deste modo, podemos concluir que a relação entre o rendimento académico e a auto-estima vai diminuindo ao longo da escolaridade.

Quadro 8.2. –Correlação entre a auto-estima e o rendimento académico por ano de escolaridade

	r
7º Ano	.25 **
9º Ano	.12 *
11º Ano	-.04

* p<.05, ** p<.01

Em síntese, a partir dos resultados apresentados, podemos afirmar que o estatuto escolar dos alunos não os diferencia relativamente aos níveis de auto-estima apresentados. Pudemos, igualmente, verificar que, contrariamente ao enunciado na nossa segunda hipótese, essa indiferenciação ocorre em todos os anos de escolaridade. No entanto, uma análise de correlações permitiu constatar que, nos alunos mais novos, os resultados escolares se encontram associados de forma mais significativa à auto-estima.

Efeitos do sucesso escolar no autoconceito

Para o estudo dos efeitos do estatuto escolar do aluno sobre o autoconceito começámos por analisar as diferenças introduzidas pela repetência nas dimensões de ordem superior do autoconceito: autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito de apresentação. Para tal realizámos uma análise de co-variância multivariada, controlando os efeitos das habilitações literárias dos pais, considerando como variáveis dependentes as três dimensões superiores do autoconceito e, como variáveis independentes, a repetência, o género e o ano de escolaridade.

Em relação aos resultados da análise, e no que respeita aos efeitos principais, iremos debruçar-nos apenas sobre os efeitos da variável repetência, uma vez que são esses que nos interessam aqui. A inclusão das outras variáveis na análise, deve-se a

pretendermos analisar eventuais efeitos de interacção entre estas e a repetência. O Quadro 8.3 permite observar as médias e desvios-padrão para as diferentes dimensões do autoconceito, para a amostra total e por ano de escolaridade, em função do estatuto escolar do aluno.

Quadro 8.3. – Médias e desvios-padrão para as diferentes dimensões do autoconceito em função da repetência

	Amostra Total		7º Ano		9º Ano		11º Ano		
	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.	
A. C. Ac.	2.73 (.421)	2.48 (.370)	*** 2.74 (.451)	2.48 (.381)	** 2.76 (.427)	2.50 (.384)	** 2.69 (.378)	2.44 (.340)	**
A. C. S.	3.23 (.373)	3.20 (.393)	3.25 (.386)	3.15 (.395)	3.19 (.353)	3.18 (.387)	3.26 (.382)	3.25 (.397)	
A. C. Ap.	2.63 (.465)	2.64 (.467)	2.67 (.499)	2.70 (.497)	2.61 (.456)	2.63 (.488)	2.62 (.440)	2.61 (.411)	
C. E.	2.79 (.451)	2.54 (.440)	*** 2.80 (.487)	2.49 (.462)	* 2.80 (.446)	2.52 (.458)	** 2.79 (.421)	2.59 (.394)	**
C. P.	2.87 (.498)	2.72 (.486)	** 2.91 (.490)	2.80 (.438)	2.83 (.532)	2.66 (.514)	* 2.89 (.462)	2.76 (.473)	
C. M.	2.52 (.709)	2.17 (.698)	*** 2.52 (.700)	2.14 (.621)	** 2.64 (.700)	2.31 (.759)	* 2.38 (.706)	1.98 (.619)	***
A. S.	3.18 (.497)	3.19 (.522)	3.22 (.521)	3.23 (.500)	3.14 (.493)	3.15 (.534)	3.20 (.475)	3.20 (.523)	
C.	3.12 (.475)	3.04 (.448)	* 3.15 (.530)	2.94 (.501)	* 3.08 (.435)	3.01 (.440)	3.12 (.461)	3.15 (.391)	
A. I.	3.39 (.594)	3.36 (.610)	3.38 (.606)	3.27 (.634)	3.34 (.585)	3.40 (.622)	3.46 (.589)	3.39 (.667)	
C. A.	2.60 (.545)	2.53 (.563)	2.64 (.579)	2.67 (.590)	2.63 (.528)	2.50 (.598)	2.52 (.525)	2.46 (.468)	
A. F.	2.81 (.712)	2.82 (.731)	2.94 (.732)	2.92 (.708)	2.78 (.694)	2.78 (.772)	2.71 (.697)	2.80 (.691)	
A. R.	2.48 (.574)	2.58 (.541)	* 2.43 (.604)	2.50 (.557)	2.42 (.545)	2.62 (.549)	** 2.61 (.561)	2.58 (.516)	

* p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Entre parênteses indica-se o valor do Desvio-Padrão

A. C. Ac. – Autoconceito Académico, A. C. S. - Autoconceito Social, A. C. Ap. – Autoconceito de Apresentação, C.E. – Competência Escolar, C.P. – Competência em Língua Materna, C.M. – Competência Matemática, A.S. – Aceitação Social, C. – Comportamento, A.I. – Amizades Íntimas, C.A. – Competência Atlético, A.F. – Aparência Física, A.R. – Atracção Romântica

Os resultados da MANCOVA revelam a existência de efeitos principais da repetência (Pillai=.045, $F(3,857)=13.541$, $p<.001$), não existindo quaisquer efeitos de interacção. A análise univariada mostra que a repetência diferencia os alunos em relação ao autoconceito académico ($F(1,859)=35.79$, $p<.001$), com os alunos sem repetência a apresentarem autoconceitos académicos mais elevados (Quadro 8.3). Para além do efeito principal da repetência, a análise revelou, igualmente, um efeito de interacção entre as três variáveis independentes ($F(2,859)=3.24$, $p=.040$). Este efeito de interacção deve-se ao facto de, no 7º ano, as raparigas repetentes apresentarem um autoconceito académico significativamente inferior aos seus colegas.

Procedemos, seguidamente, a análises separadas para cada um dos anos de escolaridade considerados. Para o efeito, realizámos análises de co-variância multivariada, controlando os efeitos das habilitações literárias dos pais, considerando como variáveis dependentes as três dimensões de ordem superior do autoconceito e como variáveis independentes a repetência e o género. A análise separada por ano de escolaridade revela que, para todos os anos considerados, a repetência exerce efeitos sobre as dimensões de ordem superior do autoconceito (Pillai=.042, $F(3,248)=3.59$, $p=.014$, para o 7º ano; Pillai=.040; $F(3,337)=3.00$, $p=.003$, para o 9º ano; Pillai=.066, $F(3,266)=6.23$, $p<.001$, para o 11º ano) não se verificando nenhum efeito de interacção com a variável género. A análise univariada mostra que a repetência diferencia o autoconceito académico dos alunos em todos os anos considerados ($F(1,250)=7.95$, $p=.005$, para o 7º ano; $F(1,339)=11.19$, $p=.001$, para o 9º ano; $F(1,268)=18.42$, $p<.001$, para o 11º ano), com os alunos repetentes a apresentarem um autoconceito académico inferior aos dos seus colegas sem repetência (Quadro 8.3). Para além do efeito principal da repetência, verifica-se, para os alunos do 7º ano, um efeito de interacção entre esta variável e o género ($F(1,250)=4.73$, $p=.031$), em que as raparigas com repetência revelam um autoconceito académico mais baixo que os dos seus colegas.

Por último, analisámos separadamente, os efeitos da repetência sobre as facetas que compunham as dimensões de ordem superior do autoconceito, utilizando os mesmos procedimentos das análises anteriores. A análise acerca das dimensões do autoconceito académico, incidindo sobre a amostra total, revela a existência de efeitos da repetência (Pillai=.042, $F(3,857)=12.52$, $p<.001$), os quais são posteriormente replicados nas análises por ano de escolaridade (Pillai=.038, $F(3,248)=3.27$, $p=.022$, para o 7º ano; Pillai=.034, $F(3,337)=3.99$, $p=.008$, para o 9º ano; Pillai=.066, $F(3,266)=6.63$, $p<.001$, para o 11º ano), não revelando qualquer efeito de interacção. A análise univariada para a amostra total mostra que a repetência afecta as três dimensões do autoconceito académico ($F(1,859)=24.28$, $p<.001$, para a competência escolar; $F(1, 859)=7.87$, $p=.005$, para a competência a português; $F(1,859)=27.32$, $p<.001$, para a competência a matemática). A análise revela ainda um efeito de interacção entre as três variáveis independentes ($F(2,850)=4.32$, $p=.014$), semelhante ao verificado para o autoconceito académico, em que as alunas repetentes do 7º ano apresentam auto-percepções de competência escolar significativamente inferiores às dos seus colegas, o que não se verifica em mais nenhum ano de escolaridade. Também a análise com os alunos do 7º ano demonstra este efeito de interacção entre a repetência e o género ($F(1,250)=6.81$, $p=.010$).

As análises univariadas realizadas para cada ano de escolaridade mostram que a repetência afecta a percepção de competência escolar e a percepção de competência matemática em todos os anos considerados. Os alunos sem repetência apresentam auto-percepções mais elevadas nestas dimensões do autoconceito académico (na competência escolar: $F(1,210)=6.39$, $p=.012$, para o 7º ano; $F(1,339)=10.40$, $p=.001$ para o 9º ano; $F(1,268)=7.17$, $p=.008$ para o 11º ano; na competência matemática: $F(1,210)=8.14$, $p=.005$, para o 7º ano; $F(1,339)=4.520$, $p=.034$ para o 9º ano; $F(1,268)=16.69$, $p<.001$, para o 11º ano). Na dimensão competência a português, apesar

dos alunos sem repetência apresentarem auto-percepções mais elevadas, as diferenças apenas são significativas no 9º ano ($F(1,339)=4.37$, $p=.037$).

Quanto aos efeitos do estatuto escolar sobre o autoconceito social podemos verificar que é sobre a dimensão comportamental que estes se fazem sentir ($F(1,859)=7.24$, $p=.007$), com os alunos sem repetência a perceberem-se como melhor comportados que os seus colegas com repetência. Verifica-se, ainda, um efeito de interacção entre o estatuto escolar do aluno e o ano de escolaridade, para esta dimensão do autoconceito social (Figura 8.2), em que os alunos com repetência, do 7º ano, se diferenciam dos seus colegas que nunca repetiram nenhum ano ($F(1,859)=7.24$, $p=.007$). Este resultado é corroborado pela análise por anos de escolaridade, em que as diferenças entre alunos com estatuto escolar diferenciado, apenas surgem para os alunos do 7º ano ($F(1,250)=5.231$, $p=.023$).

No que se refere às dimensões do autoconceito de apresentação, os resultados da MANCOVA revelam a existência de um efeito principal da repetência ($Pillai=.011$, $F(3,857)=3.14$, $p=.025$) e um efeito de interacção desta variável com o género ($Pillai=.017$, $F(3,857)=4.82$, $p=.002$). A análise univariada permite constatar que os alunos com repetência no seu passado escolar, apresentam auto-percepções mais elevadas na dimensão atracção romântica que os seus colegas sem repetência ($F(1,859)=5.39$, $p=.021$). No entanto, uma nova análise em que, para além dos efeitos das habilitações literárias dos pais, se controlou a variável idade, permite constatar que este efeito desaparece ($F(1,858)=1.11$, $p=.292$). A análise por ano de escolaridade revela que nos 7º e 11º anos, a repetência não diferencia os alunos, no que diz respeito às suas auto-percepções na dimensão atracção romântica. No entanto, esse efeito existe no 9º ano de escolaridade, permanecendo mesmo quando se controlam os efeitos da idade ($F(1,338)=7.92$, $p=.008$), com os alunos com repetências a considerarem-se mais competentes nesta dimensão.

As análises univariadas, sobre as dimensões do autoconceito de apresentação, para a amostra total, revelaram que o efeito de interacção entre a repetência e o género afecta as dimensões aparência física ($F(1,859)=4.83$, $p=.029$) e competência atlética ($F(1,859)=4.56$, $p=.033$). O efeito de interacção para a aparência física, traduz-se por um aumento na diferenciação, relativamente aos rapazes, por parte das raparigas sem repetência.

A análise por ano de escolaridade, revela que este efeito apenas se verifica para os alunos do 7º ano ($F(1,250)=3.90$, $p=.049$), não se registando nenhum efeito de interacção, entre a repetência e o género, para os outros anos de escolaridade. No que se refere ao efeito de interacção entre o género e a repetência para a dimensão competência atlética, constata-se que são as raparigas com repetência que apresentam valores mais baixos para esta dimensão do autoconceito de apresentação. A análise por ano de escolaridade, mostra que este efeito de interacção apenas afecta os alunos do 9º ano ($F(1,338)=4.835$, $p=.029$).

Em síntese, relativamente aos efeitos do estatuto escolar do aluno sobre o autoconceito, podemos constatar que aquele afecta, predominantemente, o autoconceito académico, com os alunos sem repetências a apresentarem autoconceitos académicos mais elevados. Esta diferenciação ocorre, principalmente, nas dimensões competência escolar e competência matemática, sendo maior nas alunas mais novas.

Nas dimensões não académicas do autoconceito, apesar de os resultados sobre as medidas mais globais não apresentarem diferenças significativas em função do estatuto escolar do aluno, a análise das facetas constituintes do autoconceito social e do autoconceito de apresentação, mostra que os alunos sem repetências no seu passado escolar se consideram como melhor comportados, enquanto que os seus colegas com repetência se percebem como mais competentes na dimensão atracção romântica. No entanto, esta relação entre o estatuto escolar e a percepção de competência para o

estabelecimento de relações amorosas é condicionada pela idade, pelo que, quando se controlaram os efeitos desta, a diferença apenas se mantém para os alunos do 9º ano de escolaridade.

Efeitos do sucesso escolar na importância atribuída ao autoconceito académico e atitude em relação à escola

As hipóteses enunciadas acerca da influência do sucesso escolar na importância atribuída às facetas académicas do autoconceito e na atitude em relação à escola, propunham que os alunos com e sem repetências, se diferenciasssem em relação a estas variáveis. Para a análise destas hipóteses, recorreremos a análises de co-variância multivariada e univariada, seguindo uma estratégia idêntica à utilizada para a análise do impacto do estatuto escolar do aluno sobre as dimensões do autoconceito. No Quadro 8.4 podemos observar as médias e desvios-padrão para estas variáveis, em função da repetência, para a amostra total e por ano de escolaridade.

A ANCOVA realizada sobre a importância atribuída ao autoconceito académico mostra que a repetência introduz diferenças nesta variável ($F(1,859)=10.02$, $p=.002$), com os alunos sem repetências a atribuírem maior importância ao autoconceito académico que os seus colegas. Nesta análise não se verificaram efeitos de interação, nem com o género nem com o ano de escolaridade. No entanto, as análises por ano de escolaridade mostram que as diferenças verificadas, entre os alunos com estatuto escolar diferenciado, apenas são significativas para os alunos do 9º ano de escolaridade ($F(1,339)=10.76$, $p=.001$).

A MANCOVA realizada sobre a importância atribuída às dimensões académicas do autoconceito mostra a existência de um efeito principal devido ao estatuto escolar do aluno ($Pillai=.021$, $F(3,857)=6.20$, $p<.001$). As análise univariadas mostram que esse efeito incide sobre as dimensões competência escolar ($F(1,859)=9.90$, $p=.002$) e

competência matemática ($F(1,859)=13.58$, $p<.001$), não afectando a dimensão competência a língua materna.

Quadro 8.4. – Médias e desvios-padrão para a importância atribuída autoconceito académico e à atitude em relação à escola, em função da repetência

	Amostra Total		7º Ano		9º Ano		11º Ano				
	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.			
I.A.C.Ac.	3.33 (.521)	3.18 (.527)	**	3.41 (.547)	3.25 (.568)	3.33 (.481)	3.15 (.511)	**	3.23 (.526)	3.17 (.514)	
I. C. E.	3.46 (.594)	3.30 (.611)	**	3.49 (.620)	3.32 (.679)	3.47 (.580)	3.26 (.611)	**	3.42 (.585)	3.35 (.552)	
I. C. P.	3.25 (.663)	3.19 (.628)		3.41 (.648)	3.32 (.650)	3.22 (.614)	3.13 (.627)		3.13 (.705)	3.17 (.601)	
I. C. M.	3.27 (.693)	3.04 (.748)	***	3.33 (.694)	3.12 (.775)	3.31 (.645)	3.04 (.727)	**	3.15 (.734)	2.98 (.758)	
A. R. E.	3.22 (.445)	3.10 (.449)	**	3.38 (.438)	3.22 (.469)	*	3.11 (.413)	2.98 (.458)	**	3.17 (.443)	3.19 (.374)
A.R.R.C.E.	3.32 (.446)	3.20 (.493)	**	3.46 (.447)	3.27 (.516)	*	3.20 (.438)	3.05 (.510)	**	3.30 (.416)	3.36 (.383)
A.R.T.E.	3.03 (.582)	2.88 (.539)	**	3.24 (.548)	3.08 (.546)	*	2.95 (.511)	2.79 (.514)	**	2.91 (.639)	2.86 (.535)

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Entre parênteses indica-se o valor do Desvio-Padrão

I.A.C.Ac. – Importância do Autoconceito Académico, I. C.E. – Importância da Competência Escolar, I. C.P. – Importância da Competência em Língua Materna, I. C.M. – Importância da Competência Matemática, A.R.E. – Atitude em Relação à Escola, A.R.R.C.E. – Atitude em Relação às Regras de Conduta na Escola, A.R.T.E. – Atitude em Relação ao Trabalho Escolar

As análises de co-variância multivariada realizadas para cada ano de escolaridade mostram que os efeitos do estatuto escolar do aluno afectam os alunos do 9º ano ($Pillai=.037$ ($F(1,337)=4.33$, $p=.005$) e do décimo primeiro ano ($Pillai=.030$, $F(3,266)=2.74$, $p=.044$), não diferenciando significativamente os alunos do 7º ano de escolaridade. A análise univariada para o 9º ano revela que o efeito da repetência se faz sentir sobre a importância atribuída à competência escolar ($F(1,339)=9.76$, $p=.002$) e à competência matemática ($F(1,339)=3.96$, $p=.004$). No 11º ano, a análise univariada

mostra que a repetência afecta a importância atribuída à competência matemática ($F(1,268)=5.03$, $p=.026$).

No que se refere à atitude em relação à escola, a ANCOVA realizada, revela que os alunos com repetência se diferenciam significativamente dos seus colegas sem repetência ($F(1,859)=10.54$, $p=.001$), apresentando uma atitude em relação à escola menos positiva (Quadro 8.4). Para além do efeito principal devido à repetência, verifica-se um efeito de interacção entre esta variável e o ano de escolaridade ($F(2,859)=3.94$, $p=.022$) e um efeito de interacção entre as três variáveis independentes em análise ($F(2,859)=3.94$, $p=.020$). O efeito de interacção entre o estatuto escolar do aluno e o ano de escolaridade traduz-se na existência de diferenças significativas entre os alunos com e sem repetência no 7º ($F(1,250)=5.82$, $p=.017$) e 9º anos ($F(1,339)=7.76$, $p=.006$) que não existe no 11º ano. Constata-se, ainda, que os alunos sem repetência do 9º ano, apresentam, na atitude em relação à escola, valores médios inferiores aos dos alunos com repetência do 7º ano de escolaridade.

O efeito de interacção entre as três variáveis independentes está associado ao efeito de interacção existente no 9º ano entre a repetência e o género ($F(1,339)=7.38$, $p=.007$), situação esta que não se verifica nos outros anos de escolaridade. No 9º ano de escolaridade os rapazes sem repetência apresentam atitudes em relação à escola ligeiramente superiores às suas colegas, enquanto que os rapazes com repetência apresentam valores médios substancialmente mais reduzidos, reflectindo uma atitude menos positiva em relação à escola.

A análise de co-variância multivariada sobre as duas dimensões da atitude em relação à escola (atitude em relação ao trabalho escolar e atitude em relação às regras de conduta na escola), revela efeitos da repetência sobre o conjunto destas duas dimensões (Pillai=.015, $F(2,858)=6.45$, $p=.002$) e um efeito de interacção entre esta variável e o ano de escolaridade (Pillai=.013 $F(4,1718)=2.80$, $p=.025$). As análises univariadas mostram que o efeito da repetência afecta ambas as dimensões da atitude

em relação à escola ($F(1,859)=8.82$, $p=.003$, para a atitude em relação às regras de conduta na escola; $F(1,859)=11.42$, $p=.001$, para a atitude em relação ao trabalho escolar), com os alunos com repetência no seu passado escolar a apresentarem atitudes menos positivas (Quadro 8.4). Na atitude em relação às regras de conduta na escola verifica-se, igualmente, um efeito de interacção entre a repetência e o ano de escolaridade ($F(2,859)=5.46$, $p=.004$), idêntico ao verificado para a medida global da atitude em relação à escola (Figura 8.6), com os alunos dos 7º e 9º anos com repetência a apresentarem atitudes claramente menos positivas que os seus colegas sem repetência, o que não se verifica para os alunos do 11º ano.

Para a atitude em relação ao trabalho escolar verifica-se, para além do efeito principal da repetência, um efeito de interacção entre as três variáveis independentes ($F(2,859)=4.36$, $p=.013$). Este efeito traduz-se no facto de, no 7º ano, as raparigas diferenciarem-se claramente na atitude em relação ao trabalho escolar, com base no estatuto escolar. No 9º ano essa diferenciação afecta os rapazes, enquanto que no 11º ano o estatuto escolar não diferencia rapazes nem raparigas. Apesar das análises univariadas não identificarem nenhum efeito de interacção entre a repetência e o ano de escolaridade para a atitude em relação ao trabalho escolar, as análises por ano de escolaridade mostram que, enquanto no 7º e 9º ano os alunos se diferenciam em função da repetência ($F(1,250)=6.04$, $p=.015$, para o 7º ano e $F(1,339)=7.10$, $p=.008$, para o 9º ano), tal não sucede para o 11º ano.

Em síntese, a análise de resultados permite constatar que o estatuto escolar do aluno afecta, quer a importância atribuída às dimensões académicas do autoconceito, quer a sua atitude em relação à escola. Assim, os alunos com repetência atribuem menos importância às dimensões académicas do autoconceito, nomeadamente nas dimensões competência escolar e competência matemática.

No que se refere à atitude em relação à escola, os resultados apresentados permitem sustentar a hipótese desta ser afectada pelo estatuto escolar do aluno, com os alunos com repetências no seu passado escolar a manifestarem atitudes menos favoráveis em relação à escola. Este efeito, afecta tanto a medida global como as duas dimensões constituintes da atitude em relação à escola: a atitude em relação ao trabalho escolar e a atitude em relação às regras de conduta. Pudemos também constatar que o impacto do estatuto escolar do aluno sobre as atitudes em relação à escola, afecta sobretudo os alunos dos 7º e 9º anos de escolaridade, sendo inexistente para os alunos mais velhos. Gostaríamos ainda de salientar o facto de os alunos do 9º ano sem repetência apresentarem valores, para a atitude em relação à escola, ligeiramente inferiores aos patenteados pelos seus colegas do 7º ano com repetência. Por último, e ainda relativamente aos alunos do 9º ano, verifica-se que a diferenciação na atitude em relação à escola, com base no estatuto escolar, afecta predominantemente os rapazes.

Efeitos do sucesso escolar nas relações com os pares

As dinâmicas relacionais com o grupo de pares foram avaliadas através de quatro medidas distintas: a identificação ao grupo de pares, operacionalizada como a distância euclidiana entre auto-descrições e descrições do grupo de pertença (*in-group*); a diferenciação inter-grupal, operacionalizada como a distância entre auto-descrições e a descrição de um grupo oposto (*out-group*) escolhido pelo próprio; o suporte social do grupo de pares; e a imagem social do grupo de pares. Na análise sobre a influência do estatuto escolar do aluno sobre o relacionamento com os pares optámos pela realização de análises de co-variância univariada, mantendo, no entanto, os mesmos procedimentos das análises anteriores. Assim, em todas as análises sobre a totalidade da amostra, foram controlados os efeitos das habilitações literárias dos pais e consideradas como variáveis independentes a repetência, o género e o ano de escolaridade. Nas análises

separadas por ano de escolaridade, foram, igualmente, controlados os efeitos das habilitações literárias dos pais, enquanto as variáveis independentes foram o estatuto escolar do aluno e o género. No Quadro 8.5 podemos observar as médias e os desvios-padrão para as diferentes medidas de dinâmicas relacionais, em função do estatuto escolar do aluno, para a totalidade da amostra e para cada ano de escolaridade.

Os resultados da análise de co-variância realizada, considerando como variável dependente a distância ao grupo de pertença (*in-group*), mostram que, tendencialmente ($F(1,856)=3.60, p=.058$), os alunos com repetência no seu passado escolar apresentam uma maior proximidade ao *in-group* (menor distância), que os seus colegas de estatuto escolar superior (Quadro 8.5). A análise revela, igualmente, um efeito de interacção entre as três variáveis independentes ($F(2,856)=3.06, p=.048$).

Quadro 8.5. – Médias e desvios-padrão para as medidas do relacionamento com os pares, em função da repetência

	Amostra Total		7º Ano		9º Ano		11º Ano		
	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.	
Dist. <i>In-group</i>	.292 (.197)	.260 (.181)	.271 (.207)	.270 (.206)	.282 (.183)	.244 (.178)	.326 (.199)	.275 (.162)	*
Dist. <i>Out-group</i>	.879 (.313)	.878 (.359)	.879 (.340)	.849 (.409)	.882 (.314)	.892 (.368)	.875 (.282)	.881 (.301)	
S. S. G. P.	3.36 (.562)	3.32 (.575)	3.33 (.588)	3.17 (.611)	3.33 (.561)	3.34 (.551)	3.44 (.530)	3.40 (.578)	
I. S. G. P.	3.00 (.482)	2.96 (.552)	3.01 (.541)	2.82 (.488)	2.96 (.426)	2.92 (.586)	3.03 (.481)	3.13 (.510)	

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Entre parênteses indica-se o valor do Desvio-Padrão

Dist. – Distância; S. S. G. P. – Suporte Social do Grupo de Pares; I. S. G. P. – Imagem Social do Grupo de Pares

O efeito de interacção entre as três variáveis independentes consubstancia-se no facto de, no 7º ano, os rapazes apresentarem maior proximidade ao grupo de pertença que as raparigas (apesar de a análise, para este ano de escolaridade, não revelar a

existência de quaisquer efeitos). No 9º ano verifica-se um efeito de interacção entre a repetência e o género ($F(1,337)=4.16$, $p=.042$), traduzindo-se, numa diferenciação dos rapazes, com base na repetência, que não se verifica para as raparigas. Por seu turno, no 11º ano inverte-se a situação sendo as raparigas com repetência a apresentarem uma maior identificação com o seu grupo de pertença que as suas colegas sem repetência, enquanto que para os rapazes a repetência não introduz diferenciação na proximidade ao *in-group*. A análise para o 11º ano não revela quaisquer efeitos de interacção ($F(1,267)=2.72$, $p=.100$), revelando um efeito tendencial da repetência ($F(1,267)=3.81$, $p=.052$). Apesar disso, uma análise de co-variância incidindo apenas sobre as raparigas do 11º ano, revela que a repetência exerce influência no grau de identificação ao grupo de pertença ($F(1,157)=9.44$, $p=.002$) o que não sucede para os rapazes.

A análise de variância sobre a distância ao *out-group*, revela a inexistência de diferenças significativas baseadas no estatuto escolar do aluno, bem como a inexistência de quaisquer efeitos de interacção. As análises por ano de escolaridade apontam no mesmo sentido, não evidenciando a existência de qualquer efeito significativo.

Também a análise sobre a percepção do suporte recebido do grupo de pares, revela a inexistência de efeitos significativos introduzidos pelo estatuto escolar do aluno.

Relativamente à imagem social do grupo de pares, a análise efectuada revelou a existência de um efeito de interacção entre a repetência e o ano de escolaridade ($F(2,859)=4.73$, $p=.009$). Assim, os alunos com repetência do 7º ano percebem uma imagem social do seu grupo de pares significativamente menos positiva que os seus colegas sem repetência ($F(1,250)=6.82$, $p=.010$), enquanto que nos outros anos de escolaridade considerados não se verifica uma diferenciação tão grande, em função do estatuto escolar do aluno.

Em síntese, a partir dos resultados apresentados, poderemos afirmar que o estatuto escolar do aluno não afecta significativamente as medidas utilizadas para avaliar

as dinâmicas relacionais com os pares. Com efeito, alunos de estatuto escolar contrastado, não diferem significativamente na percepção do suporte recebido do grupo de pares, nem na distância relativamente a um *out-group* por eles escolhido. No que se refere à identificação ao grupo de pertença, verificámos que, tendencialmente, os alunos com repetência se encontram mais identificados ao seu grupo que os alunos sem repetência, embora esta relação se vá alterando ao longo dos anos de escolaridade, em função do género e do estatuto escolar do aluno. Por último, no que respeita à percepção da imagem social do grupo de pertença, verificámos que esta é afectada pelo estatuto escolar, apenas nos alunos mais novos.

Efeitos do sucesso escolar na relação com a família

Para as análises sobre o efeito do estatuto escolar do aluno sobre a percepção da relação com a família pretendíamos utilizar os mesmos procedimentos das análises anteriores. No entanto, verificámos que os dados não cumpriam os requisitos exigidos, pela análise de variância, nomeadamente no que concerne à homogeneidade de variância. O recurso a análises não paramétricas revelou que, no que se refere à repetência, os resultados obtidos eram semelhantes aos obtidos com a ANOVA, sendo na sua maioria menos conservadores.

Tendo presente que as hipóteses pretendiam, em primeiro lugar, testar as diferenças no relacionamento com a família em função do estatuto escolar, esta variável teria que estar sempre presente como variável independente. Deste modo, optámos por realizar as comparações através da análise de variância, utilizando diferentes variáveis independentes, em conjugação com o estatuto escolar, para que os resultados cumprissem os requisitos exigidos para a homogeneidade de variância. No Quadro 8.6 podemos observar as médias e os desvios-padrão para a percepção da relação com a

família e respectivas dimensões, em função da repetência, para a amostra total e por ano de escolaridade.

A análise sobre a percepção global do relacionamento com a família foi realizada com o recurso à ANCOVA, controlando os efeitos das habilitações literárias dos pais e utilizando como variáveis independentes a repetência e o ano de escolaridade. Os resultados revelam a existência de um efeito da repetência ($F(1,786)=11.92$, $p=.001$), com os alunos sem repetência a apresentarem uma percepção mais favorável do seu relacionamento com os pais (Quadro 8.6). No entanto, a análise por ano de escolaridade revela que a repetência apenas afecta a percepção da relação com a família no 7º ano de escolaridade ($F(1,222)=5.98$, $p=.015$), não introduzindo efeitos significativos nos outros anos de escolaridade ($F(1,302)=3.50$, $p=.062$, para o 9º ano; $F(1,253)=1.98$, $p=.16$, para o 11º ano), embora no 9º ano se possa considerar que, tendencialmente, os alunos sem repetência apresentam percepções da relação com a família mais favoráveis.

Quadro 8.6. – Médias e desvios-padrão para as medidas da percepção da relação com a família, em função da repetência

	Amostra Total		7º Ano		9º Ano		11º Ano					
	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.	Sem Rep.	Com Rep.				
P. R. F.	3.27 (.480)	3.08 (.567)	**	3.35 (.430)	3.06 (.548)	*	3.22 (.470)	3.02 (.598)	3.24 (.528)	3.18 (.526)		
Autonomia	2.80 (.600)	2.70 (.660)		2.79 (.567)	2.65 (.608)		2.78 (.597)	2.63 (.720)	2.85 (.637)	2.84 (.619)		
Aceitação.	3.51 (.554)	3.32 (.650)	**	3.61 (.479)	3.30 (.666)	*	3.45 (.558)	3.26 (.663)	3.48 (.605)	3.43 (.609)		
S. A.	3.19 (.696)	2.95 (.780)	***	3.36 (.627)	2.99 (.790)	*	3.09 (.706)	2.86 (.807)	3.13 (.722)	3.04 (.724)		
S. T. E.	3.58 (.437)	3.34 (.531)	***	3.65 (.411)	3.30 (.536)	**	3.57 (.419)	3.32 (.529)	**	3.53 (.476)	3.40 (.527)	*

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Entre parênteses indica-se o valor do Desvio-Padrão

P. R. F. – Percepção da Relação com a Família, S. A. – Suporte Afectivo; S. T. E. – Suporte nas Tarefas Escolares

Para a análise dos efeitos do estatuto escolar do aluno sobre as dimensões da percepção da relação com a família realizámos uma análise de co-variância multivariada sobre as dimensões autonomia, aceitação e suporte afectivo, considerando como variável independente a repetência e controlando os efeitos das habilitações literárias dos pais. Para os efeitos sobre a dimensão suporte nas tarefas escolares foi realizada uma análise de co-variância, controlando os efeitos das habilitações literárias dos pais e considerando como variáveis independentes a repetência e o género. Os resultados da MANCOVA revelam a existência de efeitos da repetência, sobre o conjunto das dimensões da percepção da relação com a família consideradas (Pillai=.020, $F(3,810)=5.40$, $p=.001$). A estatísticas univariadas permitem constatar que, o estatuto escolar do aluno, afecta, predominantemente, as dimensões aceitação ($F(1,812)=12.02$, $p<.001$) e suporte afectivo ($F(1,812)=6.97$, $p<.001$), em ambos os casos favorecendo os alunos de estatuto escolar superior. Os resultados da ANCOVA sobre o suporte nas tarefas escolares, mostram que a repetência afecta esta percepção ($F(1,808)=7.12$, $p<.001$), com os alunos com repetência no seu passado escolar, apresentando valores inferiores aos dos seus colegas.

As análises por ano de escolaridade permitem verificar que, no 7º ano, a repetência afecta as dimensões aceitação ($F(1,222)=6.24$, $p=.013$), suporte afectivo ($F(1,222)=4.42$, $p=.037$) e suporte nas tarefas escolares ($F(1,222)=7.95$, $p=.005$), enquanto que no 9º e 11º anos apenas a dimensão suporte nas tarefas escolares é afectada pelo estatuto escolar do aluno ($F(1,299)=7.72$, $p=.006$, para o 9º ano; $F(1,253)=4.09$, $p=.044$, para o 11º ano).

Em síntese, os resultados apresentados permitem sustentar a hipótese de que o estatuto escolar introduz diferenças na forma como o aluno percebe a sua relação com os progenitores, afectando, principalmente, os alunos mais novos. No que se refere às diferentes dimensões do relacionamento com a família constatámos que os alunos

sem repetência se percebem como sendo melhores, recebendo mais suporte afectivo e mais apoio na realização das tarefas escolares. Não se verificaram, no entanto, diferenças na dimensão autonomia. Por outro lado, e do mesmo modo que acontecia para a percepção global do relacionamento com os progenitores, nas dimensões suporte afectivo e aceitação, o estatuto escolar do aluno apenas introduz diferenças nos alunos mais novos. Pelo contrário, a percepção do suporte fornecido pela família na realização das tarefas escolares continua a diferenciar os alunos com estatuto escolar contrastado, em todos os anos de escolaridade considerados.

Análise dos perfis de associação entre auto-estima, atitude em relação à escola, autoconceito e importância atribuída às dimensões do autoconceito

Os resultados das análises apresentados até aqui permitiram constatar que os alunos com estatutos escolares contrastados apresentam níveis de auto-estima equivalentes. Por outro lado, pudemos verificar a existência de diferenças nalgumas dimensões do autoconceito, na percepção da relação com a família, na importância atribuída às dimensões académicas do autoconceito e na atitude em relação à escola. Não é, no entanto, claro se a protecção da auto-estima (que os resultados apresentados indicam), se deve ao investimento noutras dimensões do autoconceito, à desvalorização das competências académicas ou ao desenvolvimento de atitudes negativas em relação à escola, ou ainda, se estes processos acontecem isoladamente ou em conjunto. Com o intuito de tentar responder a estas interrogações, realizámos uma análise de *clusters*, apenas para os alunos com repetência no seu passado escolar. Esta análise incidiu sobre as variáveis auto-estima, atitude em relação à escola, importância atribuída às dimensões de ordem superior do autoconceito e os valores do autoconceito nessas mesmas dimensões (autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito de apresentação). A opção por estas variáveis deveu-se ao facto de a literatura revista

apontar como estratégias de protecção da auto-estima, quer o desinvestimento nas áreas do autoconceito potencialmente ameaçadoras para a auto-estima (no caso dos alunos com insucesso, a área académica), quer o investimento em áreas potencialmente mais gratificantes, ou ainda, o desenvolvimento de atitudes negativas em relação à escola (Harter, 1993a, 1998a, 1999; Kaplan *et al.*, 1994; Peixoto, 1998b; Robinson & Tayler, 1986; Senos, 1997).

Na análise de *clusters*, seguimos a metodologia proposta por Hair Jr. e colaboradores (1995), utilizando um método de classificação hierárquica, seguido de um método não hierárquico. Assim, começámos por realizar uma análise utilizando o método Ward e a distância euclidiana ao quadrado, como medida de proximidade, a que se seguiu outra análise utilizando o método *K-means*. Em todas as análises utilizámos sempre os valores standardizados das medidas seleccionadas. Para a definição do número de *clusters* recorremos à análise do dendograma obtido com o método Ward, a qual permitiu constatar que seria possível dividir a amostra de alunos com repetência em 2, 3, 5 ou 6 grupos. Analisando os perfis para cada uma das hipóteses de separação dos grupos, constatámos que as soluções de 2 e 3 *clusters* eram soluções pobres, distinguindo-se entre si pelos valores médios apresentados pelos grupos nas diferentes variáveis, mas com perfis semelhantes. Optámos, deste modo, por uma solução de 5 *clusters*, submetendo os dados a uma análise através do método *K-means*. Para o efeito dividimos, aleatoriamente, a amostra ao meio, servindo uma como amostra de teste e a outra como a amostra de validação da solução encontrada (Aldenderfer & Blashfield, 1984; Hair Jr. *et al.*, 1995). Deste modo, efectuámos duas análises, uma para cada amostra (n=177 e n=175), definindo apenas o número de *clusters* a extrair. A posterior comparação dos valores médios de cada uma das variáveis, para cada par de agrupamentos semelhantes, através de análise de variância revelou a existência de diferenças para três dessas comparações (na importância atribuída ao autoconceito académico para o par 1 – Tuckey, $p < .001$; na importância atribuída ao autoconceito social

para o quinto par– Tuckey, $p < .001$; na importância atribuída ao autoconceito de apresentação para o terceiro par– Tuckey, $p = .011$). Esta comparação sugere a equivalência dos perfis encontrados nas duas amostras, uma vez que em quarenta comparações efectuadas (cinco pares de grupos comparados em oito variáveis), apenas três diferem significativamente. No entanto, e uma vez que o método *K-means* é sensível aos valores dos centróides utilizados como ponto de partida para a análise (Singh, 1995), optámos por realizar uma nova análise, utilizando os centróides obtidos na primeira amostra como ponto de partida para a análise na amostra de validação. A comparação subsequente, utilizando análises de variância, mostrou a inexistência de diferenças significativas entre os perfis obtidos.

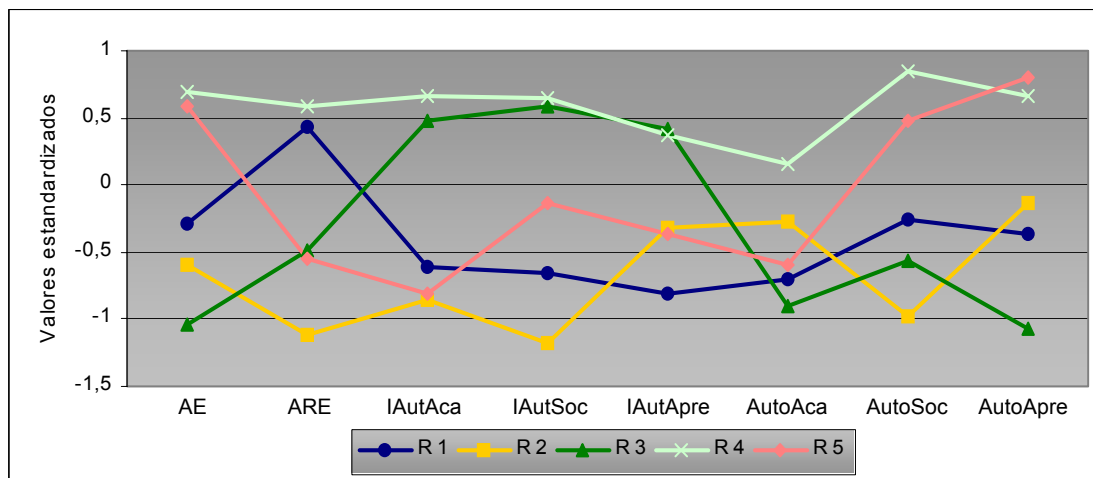
De acordo com Aldenderfer e Blashfield (1984), este procedimento de validação, apesar de frequentemente utilizado, não é suficiente para validar uma análise de *clusters*. Como afirmam: “o facto de uma solução não se replicar é motivo para a sua rejeição, mas uma replicação bem sucedida não garante a validade da solução” (Aldenderfer & Blashfield, 1984, p. 65), advogando a utilização de outros procedimentos de validação, entre as quais o teste de diferenças em variáveis externas ao processo de classificação. Por este motivo, efectuámos igualmente uma comparação relativamente às variáveis não contempladas na análise, utilizando análises de variância.

A observação do Quadro 8.7 permite constatar que, exceptuando o rendimento académico, os cinco grupos considerados diferem significativamente em todas as variáveis consideradas. A excepção constituída pelo rendimento académico não é de estranhar, uma vez que os alunos considerados são apenas os alunos com repetência no seu passado escolar, os quais presumivelmente, são alunos de menor rendimento, provocando uma menor diferenciação nos resultados. Esta análise, permite, assim, validar a solução de cinco *clusters*.

Quadro 8.7. – Resultados das análises de variância para as variáveis não utilizadas na análise de *clusters*

	g.l.	F	p
Percepção da Relação com a Família	(4,347)	18.23	<.001
Autonomia	(4,347)	9.45	<.001
Aceitação	(4,347)	14.87	<.001
Suporte Afectivo	(4,347)	15.08	<.001
Suporte nas Tarefas Escolares	(4,347)	17.07	<.001
Imagem Social do Grupo de Pares	(4,347)	11.49	<.001
Suporte Social do Grupo de Pares	(4,347)	9.68	<.001
Identificação ao grupo de pares	(4,340)	2.99	.019
Diferenciação de <i>out-group</i>	(4,340)	4.06	.003
Rendimento Académico	(4,340)	1.86	.117

Apesar da análise de *clusters* ser normalmente utilizada com o intuito de criar tipologias, não foi esse o objectivo no presente trabalho. Esta técnica foi utilizada para tentar discernir eventuais diferenças nos perfis de alunos com estatuto escolar diferenciado no que se refere às atitudes em relação à escola, ao autoconceito e à valorização das dimensões do autoconceito. Por esse motivo optámos por não denominar os diferentes grupos encontrados, procedimento usualmente adoptado na análise de *clusters*, limitando-nos à sua descrição. Os perfis obtidos para cada um dos *clusters* encontrados, na amostra total de alunos com repetências, podem ser observados na Figura 8.1.

Figura 8.1. – Perfis obtidos, na análise de *clusters* para os alunos com repetência (R)

AE – Auto-Estima; ARE – Atitude em Relação à Escola; IAutAca – Importância atribuída ao Autoconceito Académico; IAutSoc – Importância atribuída ao Autoconceito Social; IAutApre – Importância atribuída ao Autoconceito de Apresentação; AutoAca - Autoconceito Académico; AutoSoc - Autoconceito Social; AutoApre – Autoconceito de Apresentação

O primeiro *cluster* (R1), constituído por 66 alunos caracteriza-se por uma auto-estima ligeiramente abaixo da média, atitudes muito positivas em relação à escola, desvalorização das diferentes dimensões do autoconceito, baixo autoconceito académico e autoconceitos social e de apresentação ligeiramente abaixo da média. Os alunos agrupados no segundo *cluster* (R2 – 77 alunos) caracterizam-se por apresentarem baixa auto-estima, atitudes em relação à escola claramente negativas, desvalorização das competências académicas e sociais, relativa valorização do autoconceito de apresentação, autoconceitos académico e social que se situam em torno da média e um autoconceito social bastante baixo. O terceiro grupo (R3), é composto por 53 alunos que apresentam os níveis mais baixos de auto-estima, uma atitude em relação à escola negativa, uma elevada valorização de todas as dimensões do autoconceito, e baixos autoconceitos em todas elas. No quarto *cluster* (R4) agrupam-se 97 adolescentes que apresentam os níveis mais elevados de auto-estima, as atitudes mais positivas em relação à escola, elevada valorização de todas as dimensões do autoconceito, possuindo igualmente elevados autoconceitos. Por último, no quinto *cluster* (R5) incluem-se 59 alunos que se caracterizam por patentarem auto-estima positiva, uma atitude em

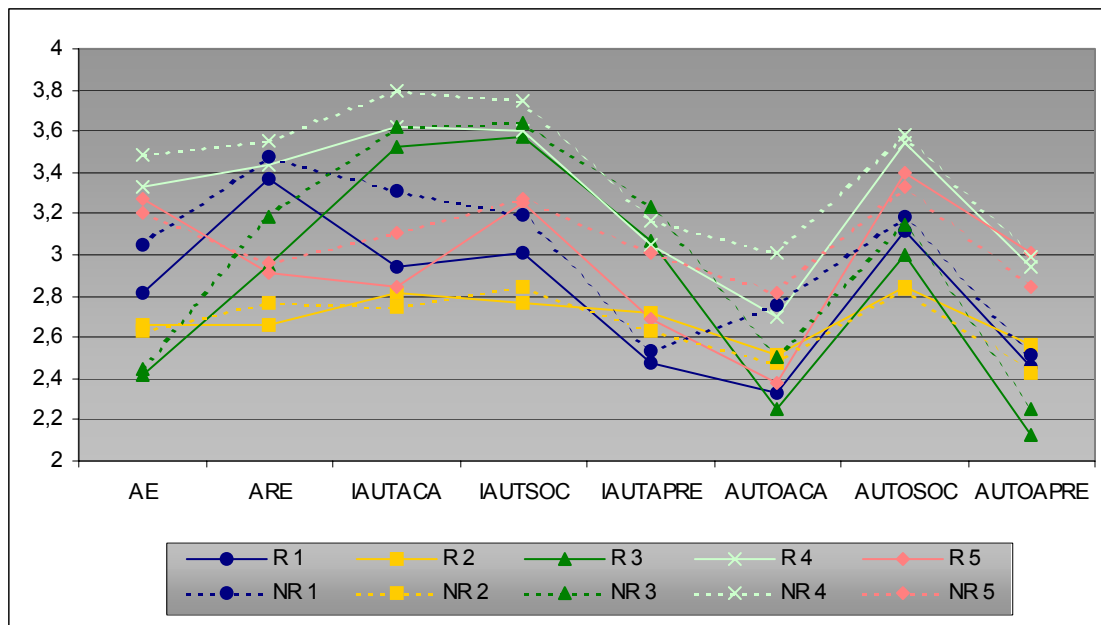
relação à escola negativa, desvalorização do autoconceito académico, relativa valorização do autoconceito social e de apresentação, baixo autoconceito académico e autoconceitos sociais e de apresentação elevados.

A análise comparativa dos diferentes perfis permite constatar que, nos alunos com repetência, a auto-estima positiva se encontra associada à existência de autoconceitos elevados, nomeadamente no que se refere às dimensões não académicas do autoconceito, como se pode observar nos perfis dos grupos R4 e R5. Relativamente aos alunos agrupados no *cluster* 4 (R4) convém referir que são aqueles que apresentam os níveis mais elevados para o autoconceito académico, diferenciando-se significativamente dos restantes (Tuckey, $p \leq .003$ para todas as comparações), apesar de a análise sobre o rendimento académico revelar a inexistência de diferenças significativas entre os vários grupos (Quadro 8.7). Por seu turno, para os alunos agrupados no quinto *cluster* (R5) a manutenção da auto-estima em níveis positivos parece estar associada, para além dos autoconceitos positivos nas dimensões não académicas, a uma desvalorização das competências académicas e de atitudes negativas em relação à escola. No entanto, a relação entre atitude em relação à escola e auto-estima, é pouco clara, uma vez que tanto surgem atitudes positivas associadas a níveis baixos de auto-estima (R1) como a auto-estima elevada (R4), ou, ainda, atitudes negativas associadas a baixa auto-estima (R2 e R3). Parece, assim, que a adopção de atitudes negativas em relação à escola, por si só, não é suficiente para a manutenção de uma auto-estima positiva em alunos com história de insucesso escolar.

Após o processo de validação da solução de cinco *clusters* efectuámos a análise para a amostra total. Esta análise foi efectuada, separadamente, para os alunos com e sem repetência no seu passado escolar. Procedemos a análises separadas uma vez que pretendíamos verificar se existiria algum perfil específico para os alunos com repetência. Nestas análises mais uma vez utilizámos os valores estandardizados das variáveis incluídas na análise e definimos como valores de partida os centróides obtidos na

primeira análise com o método *K-means*. Os perfis resultantes desta análise podem ser observados na Figura 8.2.

Figura 8.2. – Perfis para os alunos com repetência (R) e sem repetência (NR)



AE – Auto-Estima; ARE – Atitude em Relação à Escola; IAUTACA – Importância atribuída ao Autoconceito Académico; IAUTSOC – Importância atribuída ao Autoconceito Social; IAUTAPRE – Importância atribuída ao Autoconceito de Apresentação; AUTOACA - Autoconceito Académico; AUTOSOC - Autoconceito Social; AUTOAPRE – Autoconceito de Apresentação

Para a análise das eventuais diferenças nos perfis dos alunos com estatuto escolar contrastado, procedemos à realização de análises de variância para cada uma das variáveis dependentes em função dos dez agrupamentos, seguidas por uma análise *post hoc* utilizando o teste Dunnett T3. A opção por este teste deveu-se ao facto não estarem reunidos os requisitos relativos à homogeneidade de variância, para as variáveis em análise. Os resultados desta análise mostraram que, no primeiro *cluster*, os alunos com repetência (R1) e aqueles que nunca repetiram nenhum ano (NR1), revelam diferenças para a auto-estima ($p < .001$), para a importância atribuída aos autoconceitos académico ($p < .001$) e social ($p = .007$), e para o autoconceito académico ($p < .001$). No segundo *cluster* os alunos com e sem repetências não se diferenciam significativamente em nenhuma das variáveis. No terceiro *cluster*, os alunos sem repetências (NR3)

apresentam atitudes em relação à escola mais positivas ($p=.005$), situando-se numa posição intermédia no conjunto dos dez grupos, diferenciando-se significativamente de todos eles; os dois grupos diferem igualmente no que se refere ao autoconceito académico ($p=.003$), com os alunos com repetências (R3) a apresentarem autoconceitos académicos mais baixos. No quarto *cluster*, os alunos com (R4) e sem repetências (NR4) diferenciam-se relativamente à importância atribuída às dimensões académica ($p=.002$) e social ($p=.006$) do autoconceito, bem como no autoconceito académico ($p<.001$), com os alunos sem repetências a apresentarem valores mais elevados. Os alunos com repetência do quinto *cluster* (R5) desvalorizam mais as competências académicas do autoconceito ($p=.001$) e o autoconceito de apresentação ($p<.001$), exibindo autoconceitos académicos mais baixos ($p<.001$), comparativamente aos seus colegas sem repetências (NR5).

Para além das análises comparativas entre os agrupamentos surgidos para os alunos com e sem repetências, efectuámos também análises de regressão linear múltipla, separadas para cada um dos *clusters*, considerando como variáveis preditoras a atitude em relação à escola, a importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito e os valores de autoconceito nessas mesmas dimensões, e como variável critério a auto-estima. Nesta análise utilizámos o método *stepwise*, uma vez que nos interessava analisar, para cada grupo, quais as variáveis que se associavam significativamente à auto-estima.

A análise do Quadro 8.8 permite constatar que o autoconceito de apresentação se encontra positivamente associado à auto-estima, na maior parte dos agrupamentos, o que é compreensível se tivermos em conta que este inclui a dimensão aparência física, a qual surge, normalmente, como uma das dimensões mais fortemente correlacionadas com a auto-estima (Harter, 1993a, 1999; Peixoto & Mata, 1993). Em segundo lugar, para os alunos com repetência, o autoconceito académico surge associado à auto-estima apenas para um dos grupos (R2 - um dos grupos de baixa auto-estima), enquanto que

nos alunos sem repetência essa associação é significativa para três grupos, dois dos quais apresentam níveis positivos de auto-estima (NR4 e NR1). Estes resultados permitem verificar a existência de uma associação mais forte entre a auto-estima e o autoconceito acadêmico, para os alunos sem repetência, dado que é corroborado pela correlação mais forte entre estas duas variáveis, exibida por estes alunos face aos seus colegas com repetência ($r=.40$, $p<.01$ vs. $r=.30$, $p<.01$ – a diferença na magnitude das correlações é significativa para $p=.045$).

Quadro 8.8 – Resultados das análises de regressão múltipla, para os diferentes *clusters*, das variáveis utilizadas na classificação dos alunos sobre a auto-estima

	Variáveis	B	EP B	β	R ²
Alunos com Repetência	R1 AUTOAPRE	.30	.14	.26	.07
	R2 AUTOACA	.47	.12	.41	.22
	IAUTSOC	-.36	.12	-.32	
	AUTOSOC	.34	.12	.28	
	R3 AUTOAPRE	.51	.15	.43	.18
R4 AUTOSOC	.45	.17	.26	.13	
AUTOAPRE	.23	.09	.24		
Alunos sem Repetência	R5 IAUTACA	-.26	.09	-.35	.20
	AUTOAPRE	.23	.10	.26	
	NR1 AUTOACA	.24	.06	.30	.12
	IAUTAPRE	-.17	.07	-.19	
	NR2 AUTOAPRE	.39	.08	.38	.29
AUTOSOC	.44	.09	.39		
AUTOACA	.18	.09	.16		
NR3	AUTOAPRE	.31	.10	.29	.14
	AUTOSOC	.30	.13	.21	
NR4	AUTOAPRE	.28	.07	.32	.22
	AUTOSOC	.38	.12	.2	
	AUTOACA	.14	.07	.16	
NR5	AUTOSOC	.29	.12	.23	.05

IAUTACA – Importância atribuída ao Autoconceito Acadêmico; IAUTSOC – Importância atribuída ao Autoconceito Social; IAUTAPRE – Importância atribuída ao Autoconceito de Apresentação; AUTOACA - Autoconceito Acadêmico; AUTOSOC - Autoconceito Social; AUTOAPRE – Autoconceito de Apresentação

O resultado provavelmente mais interessante desta análise, é a associação entre a importância atribuída às competências académicas e a auto-estima, verificada para os

alunos com repetências agrupados no quinto *cluster*. Este resultado permite confirmar aquilo que a análise do perfil deste grupo deixava intuir: para estes alunos, a manutenção da auto-estima parece estar associada à desvalorização das dimensões académicas do autoconceito. Para além disso, contribui também de forma significativa a existência de auto-percepções positivas numa das dimensões não académicas do autoconceito, o autoconceito de apresentação. Por outro lado, e confirmando igualmente a análise dos perfis, no outro grupo de alunos com repetência e auto-estima claramente positiva, esta parece estar dependente, sobretudo, da existência de autoconceitos positivos nas dimensões não académicas do autoconceito.

Por último, comparámos a composição dos diferentes *clusters*, relativamente às variáveis género, ano de escolaridade, habilitações literárias dos pais, escola de proveniência, frequência de actividades extracurriculares e nível de sucesso escolar (Quadros 9.9 e 9.10). A variável nível de sucesso escolar foi operacionalizada a partir dos quartis superior e inferior, da distribuição do rendimento académico.

Quadro 8.9. – Número e percentagem de adolescentes sem repetências em cada *cluster* em função do género, ano de escolaridade e nível de sucesso

	Género		Ano de Escolaridade			Sucesso	
	Rapazes	Raparigas	7º	9º	11º	Baixo	Elevado
NR 1	54 18.8%	82 26.1%	59 29.6%	41 18.6%	36 19.6%	10 14.5%	61 28.6%
NR 2	62 21.5%	54 17.2%	31 15.6%	47 21.4%	39 21.2%	20 29%	29 13.6%
NR 3	42 14.6%	65 20.7%	35 17.6%	39 17.7%	33 17.9%	14 20.3%	32 15%
NR 4	75 26%	61 19.4%	55 27.6%	46 20.9%	35 19.0%	9 13%	56 26.3%
NR 5	55 19.1%	52 16.6%	19 9.5%	47 21.4%	41 22.3%	16 23.2%	35 16.4%
Total	288 100%	314 100%	199 100%	220 100%	184 100%	69 100%	213 100%

A análise em relação à composição dos agrupamentos revelou a inexistência de diferenças significativas relativamente às habilitações literárias dos pais, à escola de proveniência, e à frequência de actividades extracurriculares, tanto para os alunos com repetência, como para aqueles que nunca repetiram nenhum ano. No que se refere a composição dos agrupamentos obtidos para os alunos sem repetência, verificam-se diferenças significativas em função do género ($\chi^2(4)=11.68$, $p=.02$), do ano de escolaridade ($\chi^2(8)=23.71$, $p=.02$), e do nível de sucesso escolar ($\chi^2(4)=17.4$, $p=.002$).

Os efeitos do género na composição dos *clusters* deve-se a uma maior prevalência das raparigas nos primeiro e terceiro agrupamentos (R1 e R3), enquanto que os rapazes predominam no segundo e quarto (R2 e R4) (Quadro 8.9). Os efeitos do ano de escolaridade devem-se, predominantemente, ao facto dos alunos do 7º ano de escolaridade apresentarem uma distribuição pelos diversos *clusters* mais assimétrica que os seus colegas dos 9º e 11º anos. Assim, os alunos do 7º ano distribuem-se, preferencialmente, pelos primeiro e quarto agrupamentos (R1 e R4), os quais se caracterizam pela exibição de atitudes positivas em relação à escola. Constata-se ainda que estes mesmos alunos surgem menos no quinto *cluster*, em comparação com os seus colegas do 9º e do 11º anos. As diferenças encontradas na composição dos grupos, em função do rendimento académico, permitem constatar que os alunos com melhor rendimento são majoritários no primeiro e quarto *cluster* (R1 e R4), enquanto que o *cluster* que alberga mais alunos com menor rendimento é o segundo (Quadro 8.9). Este resultado é corroborado pelos de uma análise de variância, que mostra que, nos alunos sem repetência, existem diferenças significativas no rendimento académico em função do agrupamento ($F(4,593)=6.6$, $p<.001$), com os dois agrupamentos de menor auto-estima (NR2 e NR3) a apresentarem menor rendimento académico que dois dos *clusters* que exibem auto-estima positiva (NR1 e NR4).

Quadro 8.10. – Número e percentagem de adolescentes com repetências em cada *cluster* em função do género, ano de escolaridade e nível de sucesso

	Género		Ano de Escolaridade			Sucesso	
	Rapazes	Raparigas	7º	9º	11º	Baixo	Elevado
R1	17 10.1%	49 26.8%	21 22.1%	26 17.3%	19 17.8%	24 16.7%	1 6.7%
R2	52 31%	24 13.1%	24 25.3%	37 24.7%	16 15%	34 23.6%	4 26.7%
R3	21 12.5%	32 17.5%	12 12.6%	22 14.7%	19 17.8%	21 14.6%	5 33.3%
R4	52 31%	45 24.6%	31 32.6%	37 24.7%	29 27.1%	32 22.2%	4 26.7%
R5	26 15.5%	33 18%	7 7.4%	28 18.7%	24 22.4%	33 22.9%	1 6.7%
Total	168 100%	183 100%	95 100%	150 100%	107 100%	144 100%	15 100%

Nos alunos com repetência no seu passado escolar verifica-se, igualmente, que a composição dos grupos é afectada pelo género ($\chi^2(4)=28.86$, $p<.001$) e pelo ano de escolaridade ($\chi^2(8)=13.8$, $p=.043$ – hipótese unicaudal). No entanto, nestes alunos o nível de rendimento académico não afecta a composição dos *clusters*, como já tínhamos comprovado anteriormente (Quadro 8.7). Na distribuição dos rapazes e das raparigas pelos diferentes agrupamentos o panorama é ligeiramente diferente do que acontecia nos alunos não repetentes. Assim, enquanto que os rapazes continuam a ser incluídos, maioritariamente no primeiro e quarto *clusters* (R1 e R4), nas raparigas o quarto agrupamento (R4) surge agora em segundo lugar, continuando o primeiro *cluster* (R1) a ser dominado por raparigas. Os efeitos do ano de escolaridade, nos alunos sem repetência, devem-se, sobretudo, à menor presença de alunos do 7º ano no quinto *cluster*.

Análises separadas por ano de escolaridade mostram que o efeito de género se verifica no 7º e 9º anos mas não no 11º, tanto para os alunos sem repetência ($(\chi^2(4)=15.76$, $p=.003$, para o 7º ano e $(\chi^2(4)=13.92$, $p=.008$, para o 9º ano) como para

aqueles que reprovaram em anos anteriores ($\chi^2(4)=14.10$, $p=.007$, para o 7º ano; ($\chi^2(4)=15$, $p=.005$, para o 9º ano). Analisando a distribuição por gênero e ano de escolaridade para os alunos sem repetência, verifica-se que, no 7º ano, as raparigas concentram-se, predominantemente, no primeiro e quarto *cluster*, enquanto que os rapazes se distribuem de forma mais uniforme. No 9º ano, as raparigas predominam no primeiro, segundo e terceiro agrupamentos, enquanto os rapazes são majoritários nos outros dois (NR4 e NR5). Para os alunos com repetências do 7º ano verifica-se que as raparigas se distribuem, preferencialmente, pelos primeiro e quarto *cluster* (R1 e R4), enquanto que a maioria dos rapazes se concentra no segundo e quarto (R2 e R4). No 9º ano, as raparigas distribuem-se de forma mais ou menos uniforme pelos cinco agrupamentos (apesar de existir um ligeiro predomínio do primeiro e quarto *clusters*) enquanto que os rapazes se concentram maioritariamente pelos segundo, quarto e quinto *clusters*.

Em síntese, os resultados das análises aqui apresentados permitem sustentar a ideia da existência de diferentes vias para a manutenção de uma auto-estima positiva, em alunos com história de insucesso escolar. Assim, um dos aspectos importantes para manter a auto-estima em níveis aceitáveis, parece ser a existência de autoconceitos positivos nas dimensões não académicas. Para além disso, nalguns casos a manutenção da auto-estima pode passar, ainda, pela desvalorização da dimensão académica do autoconceito, acompanhada de autoconceitos positivos nas facetas não académicas. Os resultados são menos esclarecedores relativamente ao papel assumido pelas atitudes em relação à escola, uma vez que a adopção de atitudes negativas em relação à escola surge associada, tanto a auto-estimas positivas, como a níveis baixos de auto-estima.

Os resultados mostram, igualmente, que o gênero e o ano de escolaridade afectam as estratégias adoptadas na manutenção de uma auto-estima positiva. Assim, os alunos mais novos são mais susceptíveis de manter a auto-estima através da focalização

em áreas do autoconceito não académicas, nas quais possuam elevadas auto-percepções, e de recorrerem menos à desvalorização das competências académicas. Também as raparigas parecem manter a auto-estima em níveis positivos devido, principalmente, à existência de autoconceitos positivos nas facetas não relacionadas com a escola. Por último, os resultados sugerem uma maior sensibilidade, por parte dos alunos sem repetência, aos efeitos dos resultados escolares e do autoconceito académico sobre a auto-estima, do que os seus congéneres com história de insucesso.

Discussão dos resultados

Neste capítulo procurámos averiguar os efeitos do estatuto escolar do aluno sobre a auto-estima, o autoconceito, a atitude em relação à escola, a relação com os pares e a relação com a família, procurando dar resposta a dez das hipóteses formuladas inicialmente. As duas primeiras hipóteses incidiam sobre o estudo das diferenças, introduzidas pela repetência, na auto-estima. Constatámos assim que, confirmando a nossa primeira hipótese, alunos com e sem repetência não diferem significativamente nos níveis de auto-estima apresentados. Este resultado corrobora os de outras investigações, que têm demonstrado que alunos com estatuto escolar diferenciado apresentam valores semelhantes para a auto-estima (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins *et al.*, 2002; Martins, 1999; Peixoto, 1998b; Robinson *et al.*, 1990; Senos, 1996, 1997; Senos & Diniz, 1998). Partindo da inexistência de diferenças na auto-estima, poderemos colocar a hipótese da existência de estratégias protectoras da auto-estima, por parte dos alunos com repetência, de modo a fazer face à ameaça representada pelo baixo rendimento académico.

A nossa segunda hipótese, incidia sobre a análise da existência de efeitos de interacção entre o estatuto escolar e a idade. Esta hipótese seria justificada com base na existência de um maior peso da pressão da escola sobre os alunos mais novos, que faria com que fosse mais difícil a estes alunos a protecção da auto-estima através de

estratégias de protecção baseadas na desvalorização da escola. Os resultados obtidos não permitiram confirmar a hipótese, mas permitem, genericamente, suportar a argumentação justificativa, isto é, com o aumento da escolaridade a relação entre os resultados escolares e a auto-estima vai diminuindo.

A nossa terceira hipótese postulava a existência de diferenças no autoconceito académico, em função do sucesso escolar. Consistente com outros trabalhos (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins *et al.*, 2002; Bong, 1998; Hansford & Hattie, 1982; Hoge *et al.*, 1995; Lyon, 1993; Marsh, 1987, 1990a; Marsh & Gouvenet, 1989; Marsh *et al.*, 1983, 1985; Martins, 1999; Muijs, 1997; Peixoto, 1998b; Robinson, Tayler & Correia, 1990; Senos, 1996, 1997; Senos & Diniz, 1998; Shavelson & Bolus, 1982; Skaalvik, 1990; Skaalvik & Hagtvet, 1990), os nossos resultados evidenciaram diferenças nesta dimensão do autoconceito, favorecendo os alunos sem repetência. Estas diferenças surgem em todos os anos de escolaridade, embora nos alunos mais novos sejam maiores para as raparigas. A análise das diversas dimensões do autoconceito académico revelou que os efeitos do estatuto escolar do aluno se fazem sentir, predominantemente, sobre a representação global de si enquanto aluno (competência escolar) e sobre a auto-representação da competência matemática. Isto é, os alunos com repetência sentem-se piores alunos e menos competentes a matemática.

No que se refere às facetas não académicas do autoconceito, e contrariando a nossa quarta hipótese, não se verificaram diferenças nas dimensões de ordem superior (autoconceito social e autoconceito de apresentação). No entanto, quando se analisaram as dimensões mais específicas, constata-se que o estatuto escolar afecta as dimensões comportamento, do autoconceito social e da atracção romântica, do autoconceito de apresentação. No que concerne à auto-representação do comportamento é interessante constatar que esta apenas diferencia os alunos no 7º ano de escolaridade. Este resultado sugere a existência de diferentes perspectivas na avaliação do comportamento nos anos de escolaridade considerados. Assim, é possível que nos alunos mais novos a avaliação

do comportamento seja baseada num ponto de vista mais próximo ao do adulto e, por essa razão, mais próximo do autoconceito académico que do autoconceito social. Por seu turno, nos alunos mais velhos, o julgamento acerca do comportamento poderá estar mais associado ao relacionamento com os pares e, desse ponto de vista, mais próximo do autoconceito social. Esta hipótese pode fundamentar-se, por exemplo, nas alterações que ocorrem no desenvolvimento sócio-moral e nas concepções acerca da disciplina. Em termos de desenvolvimento moral podemos conceber a evolução de uma moral heterónoma para uma moral autónoma (Piaget, 1932; Carita, 2002), a primeira mais assente na sujeição às normas externa, ao constrangimento e também ao estrito utilitarismo; a segunda mais assente na cooperação, na reciprocidade e em critérios associados ao ideal do eu. Segundo alguns autores (Sprinthall & Collins, 1994; Sprinthall & Sprinthall, 1993; Turiel, 1998) esta evolução em termos sócio-morais condiciona as concepções de disciplina que se traduz na passagem de uma concepção de disciplina imposta pelo adulto, na aceitação de uma disciplina imposta do exterior para uma concepção baseada em princípios de reciprocidade nas relações com os outros, em que o grupo pode assumir um papel importante, condicionando o comportamento individual. Fornecendo algum suporte a esta hipótese, uma análise factorial sobre as dimensões do autoconceito, mostra que, nos alunos do 7º ano, a auto-representação de comportamento surge associada à dimensão académica, enquanto que no 9º e no 11º anos surge agregada às dimensões sociais do autoconceito (embora neste factor surja, também, a percepção de competência na língua materna). Esta alteração nos padrões avaliativos do comportamento, poderia, igualmente, ajudar a explicar o efeito de interacção verificado entre o ano de escolaridade e o estatuto escolar, para o autoconceito comportamental.

Os resultados obtidos para a dimensão atracção romântica, são consistentes com trabalhos anteriores (Alves Martins & Peixoto, 2002; Peixoto & Alves Martins, 2001), mostrando que apesar de se verificarem diferenças favorecendo os alunos com repetência, estas desaparecem quando se controlam os efeitos da idade. No entanto, os

resultados obtidos para os alunos do 9º ano mostram que a existência de autoconceitos positivos, no campo das relações amorosas, pode ser uma forma de os alunos com repetência construírem auto-representações positivas e, assim, manterem positiva a auto-estima, uma vez que os efeitos atribuíveis ao estatuto escolar se mantêm, mesmo após o controle da variável idade.

No que se refere aos efeitos do estatuto escolar sobre as medidas de relacionamento com os pares, colocámos como hipóteses a existência de diferenças na identificação ao grupo e na diferenciação inter-grupal. Pretendíamos, também, averiguar a existência de eventuais efeitos sobre a percepção do suporte recebido do grupo e da sua imagem social. Os resultados obtidos, permitiram constatar que, praticamente, não existem diferenças nas variáveis consideradas. Assim, alunos com e sem repetência, apresentam valores idênticos na diferenciação inter-grupal e na percepção de suporte recebido do grupo de pares. No que se refere ao nível de proximidade ao *in-group*, verificámos que apenas existe uma diferenciação significativa para os rapazes do 9º ano de escolaridade, com aqueles com história de insucesso a revelarem uma maior identificação ao grupo de pertença. Esta indiferenciação nas medidas de relacionamento com os pares reflecte, provavelmente, dois aspectos distintos do papel e funções do grupo na adolescência. Por um lado, o papel que o grupo assume no decurso da adolescência, nomeadamente no que se refere à construção da identidade e na ultrapassagem das tarefas de desenvolvimento (Alves Martins, 1998; Cairns & Cairns, 1994; Gouveia Pereira, 1995; Kirchler *et al.*, 1989; 1991; 1993; Palmonari *et al.*, 1989; 1990; 1992) parece assumir igual importância tanto para os alunos sem repetência como para aqueles que viveram situações de fracasso escolar. Por outro lado, os resultados parecem sugerir a irrelevância do estatuto escolar nos processos e dinâmicas grupais, nomeadamente na identificação, diferenciação e suporte fornecido pelo grupo. É interessante notar que o efeito mais substancial, introduzido pelo estatuto escolar, nas medidas relacionadas com o grupo ocorra na imagem social do grupo de pares e,

apenas, para os alunos do 7º ano. Este resultado parece sugerir uma maior influência da escola nos alunos mais novos, contaminando a percepção daquilo que os outros pensam acerca do seu grupo de pertença.

De acordo com as hipóteses formuladas acerca do impacto do estatuto escolar sobre a qualidade da relação com a família, esperávamos que os alunos com repetências no seu passado escolar apresentassem percepções menos positivas da qualidade dessa relação. Os resultados por nós obtidos permitem confirmar genericamente as hipóteses colocadas, isto é, os alunos com história de insucesso escolar apresentam percepções da relação com a família mais negativas que os seus colegas sem repetências, tanto para a percepção global como para as dimensões aceitação, suporte afectivo e suporte nas tarefas escolares. Estes resultados são, assim, consistentes com a investigação empírica que revela a existência de uma relação entre a qualidade das dinâmicas familiares e o ajustamento escolar (Kenny *et al.*, 1998; Linver & Silverberg, 1997; Steinberg *et al.*, 1989; Wentzel, 1994, 1998). No entanto, as análises realizadas para cada ano de escolaridade permitiram verificar que, apenas no 7º ano, as diferenças são significativas, excepção feita à dimensão suporte nas tarefas escolares, em que as diferenças se mantêm ao longo dos anos de escolaridade considerados. Este resultado é particularmente interessante se tivermos em consideração que, para além da dimensão suporte nas tarefas escolares, nos alunos mais novos, os efeitos do estatuto escolar incidem sobre a aceitação e o suporte afectivo. Parece, assim, que esta percepção da qualidade da relação com a família, seja mais consequência do rendimento académico do que sua causa. Esta hipótese explicativa está, aliás, em consonância com algumas explicações acerca das relações existentes entre as dinâmicas familiares e indicadores de ajustamento, que propõem a existência de reciprocidade nesta associação, em vez da clássica perspectiva unidireccional (Grotevant, 1998; Kenny *et al.*, 1998). Como refere Grotevant (1998) as famílias constituem contextos de desenvolvimento para o adolescente, mas são, também, afectadas pelas características do desenvolvimento do

adolescente. Assim, os alunos com história de insucesso, sentir-se-iam menos aceites e com menos suporte afectivo por parte dos progenitores, consequência provável do seu menor rendimento académico. O facto do rendimento académico introduzir diferenças na percepção global da qualidade da relação com a família e nas dimensões aceitação e suporte afectivo, nos alunos mais novos e em nenhum dos restantes, reflecte, uma vez mais, a importância que a escola (ainda) assume para estes alunos. Igualmente consistente com a literatura que relaciona o envolvimento parental na escolaridade dos filhos e o rendimento académico destes, os resultados obtidos apontam para diferenças, em todos os anos considerados, na dimensão suporte nas tarefas escolares (Eccles & Harold, 1996; Grolnick *et al.*, 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994).

De acordo com as hipóteses enunciadas esperávamos que o estatuto escolar do aluno introduzisse diferenças, tanto na importância atribuída ao autoconceito académico, como na atitude em relação à escola. Os resultados obtidos permitem, genericamente, confirmar estas duas hipóteses. Os alunos com repetências no seu passado escolar desvalorizam mais a componente académica do autoconceito e apresentam atitudes mais negativas em relação à escola. No entanto, a análise por anos de escolaridade mostra que a desvalorização das competências académicas apenas sucede no 9º ano, enquanto a atitude em relação à escola diferencia alunos com estatuto escolar contrastado, nos 7º e 9º anos, com particular incidência para os rapazes do 9º ano de escolaridade. Estes resultados parecem sugerir uma maior facilidade, por parte dos rapazes com repetência do 9º ano, em adoptar estratégias de manutenção da auto-estima baseadas quer na desvalorização da dimensão académica do autoconceito, quer na adopção de atitudes negativas em relação à escola. Esta explicação encontra algum suporte tanto nas teses de Warrington e colaboradores (2000), acerca da existência de uma cultura juvenil em que a masculinidade se associa ao desafio da autoridade e à desvalorização do trabalho escolar, como nos trabalhos que comprovam um declínio motivacional ou na positividade

das atitudes em relação à escola com a idade (Eccles *et al.* 1998; Peixoto & Alves Martins; Veiga, 1992, 1995).

No que se refere à importância atribuída às dimensões do autoconceito académico, constatámos que os efeitos do estatuto escolar do aluno incidem, principalmente, sobre as dimensões competência escolar e competência matemática, com os alunos com repetência desvalorizando mais o ser bom aluno (competência escolar) e a competência matemática. Nas dimensões da atitude em relação à escola, constatámos que, em ambas, os alunos com repetência apresentam atitudes menos positivas. Assim, os alunos com passado escolar de insucesso, apresentam atitudes mais negativas em relação ao trabalho escolar e em relação às regras de conduta na escola. Convém notar, no entanto, que estes efeitos acontecem, predominantemente, nos alunos mais novos (7º e 9º anos), sendo inexistentes para os mais velhos (11º ano).

Deste conjunto de resultados obtidos para a atitude em relação à escola e para a importância atribuída às competências académicas, parecem ressaltar dois aspectos principais. Em primeiro lugar, tanto a desvalorização das competências académicas, como a adopção de atitudes menos positivas em relação à escola, parecem diferenciar os alunos com estatuto escolar contrastado no 3º ciclo, mas não no secundário. Este primeiro aspecto poderá encontrar explicação no facto de alguns alunos abandonarem a escola no final do 3º ciclo, sendo que, provavelmente, os que mais a abandonam serão alunos de baixo rendimento académico e mais insatisfeitos com a escola. Um segundo aspecto que parece decorrer destes resultados é que as diferenças, com base no estatuto escolar, surgem tanto para a importância atribuída à dimensão académica do autoconceito, como para a atitude em relação à escola. O surgimento desta diferença, a par da indiferenciação na auto-estima, parece sugerir que tanto uma como outra servem para que os alunos com insucesso mantenham a auto-estima em níveis aceitáveis, fornecendo suporte, deste modo, quer às teses de Harter (1993a, 1998a, 1999), quer às propostas de Robinson e colaboradores (Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson *et*

al., 1990; Robinson & Breslav, 1996). Poderá, todavia, contra-argumentar-se que a inexistência de diferenças na auto-estima e a existência destas na valorização das competências académicas e na atitude em relação à escola não significa, necessariamente, que as segundas contribuam para que os alunos com repetência mantenham a auto-estima positiva. Os resultados obtidos a partir da análise de *clusters* permitem clarificar um pouco esta questão. Assim, constatámos que, para alguns dos alunos com história de repetência, a manutenção da auto-estima em níveis aceitáveis se associa à desvalorização das competências académicas e a atitudes em relação à escola menos positivas. No entanto, é a desvalorização das competências académicas, mais do que a adopção de atitudes negativas em relação à escola, que contribui significativamente para os valores de auto-estima patentes. Parece, deste modo, que os resultados obtidos se aproximam mais das teses preconizadas por Harter (1993a; 1999) que das apresentadas por Robinson (Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler, & Piolat; 1990; Robinson & Breslav, 1996). Por outro lado, a análise de *clusters* mostrou também que a adopção de atitudes negativas em relação à escola se associa, principalmente, a valores negativos de auto-estima, corroborando os resultados obtidos por Kaplan e colaboradores (Kaplan & Lin, 2000; Kaplan *et al.*, 1994; Liu *et al.*, 1992), que mostram que, sentimentos negativos em relação a si se associam a comportamentos desviantes.

Os resultados obtidos sugerem, igualmente, que para a manutenção da auto-estima não é suficiente a desvalorização das competências académicas, sendo igualmente necessário a existência de auto-percepções positivas em dimensões não académicas do autoconceito. A este propósito, parece assumir particular relevância o autoconceito de apresentação. Este resultado não é de estranhar se tivermos em linha de conta que este é constituído pelas dimensões aparência física, atracção romântica e competência atlética. A aparência física é uma dimensão particularmente importante para a definição da auto-estima, como é demonstrado por diferentes trabalhos (Harter 1993a,

1999; Peixoto & Mata, 1993; William & Currie, 2000). Isto é, o facto de o indivíduo se sentir bem com o seu corpo contribui positivamente para o seu sentimento de valor global. Por outro lado, constatámos que, para os alunos com repetência do 9º ano, a dimensão atracção romântica pode ser uma área de investimento, visando a diminuição do impacto negativo produzido por autoconceitos académicos baixos. Assim, para estes alunos, investirem no relacionamento interpessoal com congéneres do sexo oposto, poderá contribuir positivamente para a manutenção da auto-estima em níveis aceitáveis.

Por último, os resultados obtidos na análise de *clusters* sugerem a existência de aspectos relacionados com o género e a idade, que condicionam as estratégias adoptadas para a manutenção da auto-estima. Assim, e corroborando os resultados de outros estudos que mostram uma menor tendência, por parte das raparigas, para a adopção de atitudes negativas em relação à escola ou de comportamentos disruptivos (Liu *et al.*, 1992; Peixoto & Alves Martins, 2001; Veiga, 1992, 1995; Warrington *et al.* 2000), as raparigas surgem maioritariamente em *clusters* em que as atitudes em relação à escola são mais positivas, comparativamente àqueles em que a maioria são rapazes (R1 e R3 *versus* R2 e R4; o R1 e o R4 apresentam valores muito próximos para a atitude em relação à escola, enquanto que o R3 apresenta valores substancialmente mais elevados que o R2). Estes resultados, conjuntamente com os obtidos na análise diferencial em que os rapazes apresentavam atitudes mais negativas em relação à escola, parecem sugerir uma maior facilidade, por parte dos alunos do sexo masculino, na adopção de estratégias de desvalorização da escola. No entanto, os resultados da análise de *clusters* demonstrou que o agrupamento em que esse tipo de estratégia parece ser adoptada (R5) é composto por idêntico número de rapazes e raparigas. Assim, o que parece diferenciar rapazes e raparigas, no que concerne às atitudes em relação à escola, não são as situações de auto-estima positiva, mas os casos de baixa auto-estima, em que os rapazes apresentam atitudes claramente menos positivas que as sua colegas do sexo feminino.

No que se refere à idade, constatámos que, para os alunos mais novos, se torna mais difícil a manutenção da auto-estima através da adopção de estratégias que impliquem a desvalorização das competências académicas e a oposição aos valores e normas veiculadas pela escola. Como vimos, os alunos mais novos são claramente minoritários no agrupamento em que a auto-estima positiva surge associada à menor importância atribuída à dimensão académica do autoconceito e à adopção de atitudes em relação à escola menos positivas. Este resultado corrobora os encontrados na percepção da relação com a família, na imagem social do grupo de pares e no autoconceito comportamental, sugerindo uma maior influência das normas e valores dos adultos (escola/família) junto dos alunos mais novos. Esta influência impede-os, por um lado, de adoptarem estratégias de desvalorização da escola e, por outro, condiciona-os nos julgamentos do comportamento. Esta é, no entanto, uma mera hipótese explicativa necessitando de ser replicada em futuras investigações.

9. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE SUCESSO DA ESCOLA E DA PARTICIPAÇÃO EM ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

Este capítulo pretende analisar os efeitos do nível de sucesso da escola e da participação em actividades extracurriculares sobre um conjunto de variáveis, normalmente associadas ao ajustamento escolar. O capítulo inicia-se pela análise dos efeitos associados ao nível de sucesso da escola sobre a auto-estima, o autoconceito académico e as atitudes em relação à escola. A segunda parte do capítulo é dedicada à análise dos efeitos da participação em actividades extracurriculares sobre a auto-estima, as dimensões do autoconceito, as atitudes em relação à escola e o rendimento académico.

Diferenças em função do nível de sucesso da escola

Partindo da revisão de literatura acerca dos efeitos da comparação social sobre o autoconceito enunciámos a hipótese da inexistência de diferenças no autoconceito académico em função do nível de sucesso da escola. Para a análise desta hipótese as escolas foram agrupadas, criando uma variável dicotómica: escolas com elevado nível de sucesso e escolas com baixo nível de sucesso. A comparação das médias entre os dois grupos de escolas (Quadro 9.1) permite constatar que nas escolas de sucesso os alunos apresentam autoconceitos ligeiramente superiores aos dos alunos que frequentam escolas em que o nível de sucesso é mais baixo. Para verificar se as diferenças observadas atingiam significância estatística efectuámos uma análise de co-variância considerando como variável independente o nível global de sucesso da escola e como variável dependente o autoconceito académico, controlando os efeitos das habilitações literárias dos pais e da idade. Os resultados desta análise permitem constatar a inexistência de diferenças significativas no autoconceito académico de alunos oriundos

de escolas com nível de sucesso contrastado ($F(1,870)=.086$, $p=.769$), apesar de elas existirem no que respeita ao rendimento académico ($F(1,863)=18.73$, $p<.001$). A análise às diferentes dimensões do autoconceito académico revela resultados idênticos, não se verificando diferenças significativas em nenhuma das áreas consideradas.

Quadro 9.1. – Médias e desvios-padrão para o autoconceito académico, a auto-estima, o rendimento académico e a atitude em relação à escola em função do nível de sucesso da escola

	Escolas com nível de sucesso baixo		Escolas com nível de sucesso elevado	
	M	DP	M	DP
Autoconceito Académico	2.53	.380	2.70	.431
Competência Escolar	2.58	.440	2.78	.462
Competência a Português	2.76	.493	2.86	.498
Competência a Matemática	2.26	.689	2.48	.733
Auto-Estima	2.96	.512	3.00	.524
Atitude em Relação à Escola	3.13	.462	3.20	.441
Rendimento Académico	52.02	10.03	62.77	12.87

Para além do impacto sobre o autoconceito académico, pretendíamos igualmente analisar o efeito do nível de sucesso da escola sobre a auto-estima. Apesar de não explicitarmos nenhuma hipótese, concebíamos a possibilidade dos alunos com insucesso a frequentarem escolas com nível de sucesso elevado, apresentarem níveis mais baixos de auto-estima que os restantes colegas, uma vez que lhes seria mais difícil fazer frente à pressão social para o sucesso escolar e, desse modo, protegerem a auto-estima. Assim, efectuámos uma análise de co-variância considerando como variáveis independentes o nível de sucesso da escola e o estatuto escolar do aluno, como variável dependente a auto-estima e controlando os efeitos das habilitações literárias dos pais. Os resultados obtidos mostram que não existem diferenças introduzidas pelo nível de

sucesso da escola ($F(1,868)=1.536$, $p=.216$), nem efeitos de interacção entre as duas variáveis independentes ($F(1,868)=.082$, $p=.774$).

No que se refere à atitude em relação à escola verifica-se igualmente a ausência de efeitos introduzidos pelo nível de sucesso da escola ($F(1,870)=1.375$, $p=.241$).

Tentando aprofundar a análise dos resultados comparámos os valores das correlações entre a auto-estima e o rendimento escolar, bem como as diferenças para o rendimento académico entre as 4 escolas abrangidas pelo estudo (Quadro 9.2).

Quadro 9.2. – Valores de correlação, médias e desvios-padrão para a auto-estima e o rendimento académico por escola

	r	Rendimento Académico	
		M	DP
Escolas com nível de sucesso baixo	.09	52.02	10.0
Escolas com nível de sucesso elevado	.14 **	62.77	12.7
Escola 1	.09	51.4	9.35
Escola 2	.08	52.4	10.4
Escola 3	.06	59.8	12.35
Escola 4	.24 **	66.8	12.14

** $p<.01$

A análise de correlações permite constatar que, apesar de as escolas com nível de sucesso elevado apresentarem uma correlação significativa entre o rendimento académico e a auto-estima, a sua magnitude não difere significativamente dos valores apresentados pelas escolas com baixo nível de rendimento académico ($p=.450$). No entanto, a análise dos valores de correlação entre a auto-estima e o rendimento académico, para cada uma das escolas, permite constatar que, a correlação é significativa apenas para a escola que apresenta maior nível de sucesso, cuja magnitude

difere significativamente das apresentadas pelas escolas dois ($p=.048$, hipótese unicaudal) e três ($p=.030$). Para além dos valores de correlação, analisámos igualmente as diferenças no rendimento académico, através de uma análise de co-variância, em que considerámos como variável independente a escola, como variável dependente o rendimento académico, sendo controlados os efeitos das habilitações literárias dos pais. Os resultados desta análise permitiram a constatação da existência de diferenças entre as quatro escolas ($F(3,939)=79.96$, $p<.001$). A análise *post-hoc*, utilizando o teste de Tuckey, permitiu constatar que as escolas um e dois não diferiam significativamente entre si ($p=.867$), mas diferiam significativamente das outras duas ($p<.001$); que a escola três se situava num ponto intermédio diferindo significativamente das outras três escolas ($p<.001$); e que a escola quatro apresentava o rendimento académico mais elevado, diferindo significativamente das restantes escolas. Partindo destas análises optámos por codificar as escolas em três valores diferentes, um que agrupava a escolas um e dois, um segundo constituído pela escola de rendimento académico intermédio e um terceiro que compreendia a escola com rendimento mais elevado. O quadro 9.3 permite observar as médias e os desvios-padrão para cada um destes valores da variável sucesso da escola, relativamente ao autoconceito académico, auto-estima e atitude em relação à escola.

Realizámos uma análise de co-variância, na qual controlámos os efeitos das habilitações literárias dos pais e considerámos como variável dependente o autoconceito académico e como variáveis independentes o nível de rendimento da escola (baixo – escolas 1 e 2; médio – escola 3; elevado – escola 4) e o sucesso individual (repetência). Os resultados desta análise revelaram a inexistência de diferenças no autoconceito académico em função do nível de sucesso da escola ($F(2,867)=.972$, $p=.379$). Apesar da inexistência de efeitos principais devidos ao nível de rendimento da escola, verifica-se um efeito de interacção entre esta variável e o nível de sucesso do aluno ($F(2,867)=3.13$, $p=.044$). A análise da Figura 9.1, permite constatar que os alunos com repetência no seu passado escolar, da escola com nível de sucesso mais elevado, apresentam um

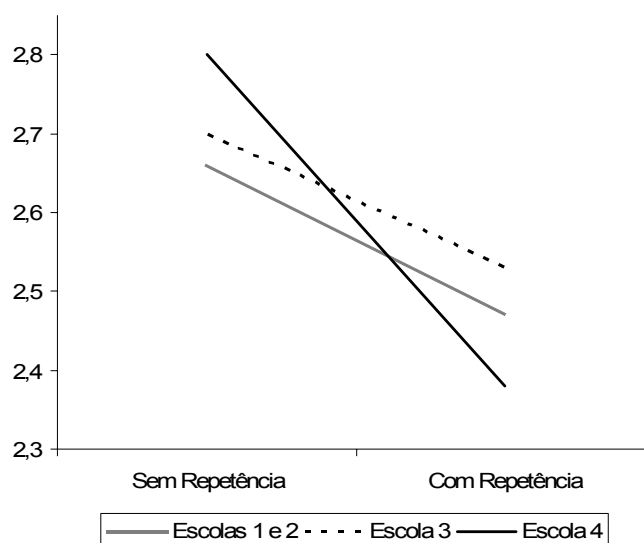
autoconceito académico significativamente mais baixo que os seus colegas a frequentar as outras escolas.

Quadro 9.3. – Médias e desvios-padrão para o autoconceito académico, a auto-estima, e a atitude em relação à escola em função do nível de rendimento académico da escola

	Escolas 1 e 2		Escola 3		Escola 4		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Autoconceito Académico	2.53	.380	2.67	.421	2.76	.441	
Competência Escolar	2.58	.440	2.74	.471	2.84	.445	
Competência a Português	2.76	.493	2.87	.497	2.85	.501	**
Competência a Matemática	2.26	.689	2.39	.720	2.59	.738	
Auto-Estima	2.96	.512	2.99	.508	3.01	.547	
Atitude em Relação à Escola	3.13	.462	3.16	.450	3.26	.423	*
Regras de Conduta na Escola	3.21	.494	3.25	.467	3.39	.406	**
Trabalho Escolar	2.94	.566	2.97	.577	3.03	.567	

* p<.05; ** p<.01

Figura 9.1. – Efeitos de interação entre o nível de sucesso da escola e a repetência para o autoconceito académico



Analísamos igualmente os efeitos da variável nível de sucesso da escola sobre as diferentes dimensões do autoconceito académico. Para o efeito realizámos uma análise de co-variância multivariada, considerando como variáveis independentes o nível de sucesso da escola e o sucesso individual (repetência), como variáveis dependentes as diferentes dimensões do autoconceito académico e controlando os efeitos introduzidos pelas habilitações literárias dos pais. Os resultados da MANCOVA revelam a existência de efeitos principais do nível de sucesso da escola (Pillai=.018, $F(8,1730)=2.01$, $p=.042$) e de efeitos de interacção entre esta variável e a repetência (Pillai=.021, $F(8,1730)=2.28$, $p=.020$). Os resultados da análise univariada revelam que as diferenças ocorrem para a dimensão Competência a Português, tanto para os efeitos principais ($F(2, 867)=5.81$, $p=.003$), como para os efeitos de interacção ($F(2,867)=7.12$, $p=.001$).

A análise *post-hoc* realizada, utilizando o teste de Tuckey, revelou que as escolas com nível de rendimento mais baixo diferem significativamente da escola de rendimento intermédio ($p=.012$) e tendencialmente da escola de rendimento mais elevado ($p=.059$). Os efeitos de interacção verificados são idênticos aos observados para o autoconceito académico, com os alunos sem repetências a não se diferenciarem significativamente em função da escola de origem, enquanto que os alunos com repetências, da escola com rendimento mais elevado, apresentam percepções de competência a português significativamente mais baixas que os seus colegas das outras escolas.

Para analisarmos os efeitos do nível de rendimento da escola sobre a auto-estima, realizámos uma análise de co-variância, controlando os efeitos das habilitações literárias dos pais, considerando como variável dependente a auto-estima e como variáveis independentes o nível de sucesso da escola e o sucesso individual (repetência). Os resultados da ANCOVA mostram a inexistência de efeitos do nível de sucesso da escola sobre a auto-estima dos alunos ($F(2,867)=.493$, $p=.611$).

A análise dos efeitos do nível de rendimento da escola sobre a atitude em relação à escola foi realizada com o recurso a uma análise de co-variância univariada sobre os resultados globais à escala de atitude em relação à escola e de uma análise de co-variância multivariada incidindo sobre os dois factores constituintes desta escala. Ambas as análises seguiram a mesma estratégia das análises anteriores, sendo as variáveis dependentes, no caso da ANCOVA, a atitude em relação à escola e, no caso da MANCOVA, os dois factores da escala de atitudes em relação à escola. Os resultados da ANCOVA revelaram a existência de um efeito principal do nível de rendimento da escola ($F(2,867)=3.40$, $p=.034$), não se verificando efeitos de interacção entre esta variável e o sucesso individual. A análise *post-hoc*, utilizando o teste de Tuckey, revela que os alunos oriundos da escola com nível de rendimento elevado, apresentam uma atitude em relação à escola mais positiva que os seus congéneres da escola com rendimento intermédio ($p=.017$) e que os alunos das escola com rendimento académico mais baixo ($p=.001$). Os resultados obtidos com a MANCOVA revelaram a existência de efeitos principais do nível de sucesso da escola ($Pillai=.013$, $F(4,1734)= 2.86$, $p=.022$), não existindo efeitos de interacção. A estatística univariada mostra que os efeitos do nível de rendimento da escola incidem sobre a dimensão “Regras de Conduta na Escola” ($F(2,867)=5.33$, $p=.005$). A análise *post-hoc*, utilizando o teste de Tuckey, demonstra que os alunos provenientes da escola com nível de rendimento mais elevado apresentam atitudes mais positivas, relativamente às regras de conduta na escola, que os seus colegas das outras escolas ($p<.001$, para escola de nível de rendimento intermédio e $p=.001$ para as escolas com nível de rendimento mais baixo).

Ainda no que se refere à atitude em relação à escola, optámos por realizar análises separadas, para os alunos com e sem repetências, devido à desproporção na quantidade destes alunos em cada uma das escolas. No quadro 9.4 podemos observar as médias e os desvios-padrão, para cada um dos grupos, relativamente à atitude em relação à escola e às duas dimensões que a constituem.

Quadro 9.4. – Médias e desvios-padrão para a atitude em relação à escola em função do nível de rendimento académico da escola

		Escolas 1 e 2		Escola 3		Escola 4		
		M	DP	M	DP	M	DP	
Atitude em Relação à Escola	Sem Repetência	3.21	.459	3.18	.458	3.26	.420	
	Com Repetência	3.09	.460	3.08	.411	3.28	.463	*
Regras de Conduta na Escola	Sem Repetência	3.28	.456	3.27	.467	3.39	.405	**
	Com Repetência	3.18	.510	3.17	.463	3.41	.425	*
Trabalho Escolar	Sem Repetência	3.08	.586	3.00	.602	3.03	.557	
	Com Repetência	2.88	.545	2.86	.467	3.04	.668	

* p<.05; ** p<.01

A análise do quadro 9.4 permite constatar que o padrão observado nas análises sem diferenciação dos alunos, se mantém. Assim, tanto os alunos com repetência como aqueles que nunca repetiram nenhum ano, das escolas de rendimento baixo e intermédio apresentam atitudes, em relação à escola (globalmente) e em relação às regras de conduta, menos positivas que os seus colegas da escola de rendimento mais elevado. Os resultados da ANCOVA, considerando como variável dependente a atitude em relação à escola, como variável independente o nível de rendimento da escola e controlando os efeitos das habilitações literárias dos pais, permitiu evidenciar a inexistência de diferenças significativas para os alunos sem repetência ($F(2,553)=1.87$, $p=.155$). No entanto, para os alunos com repetência, a análise de co-variância revela a existência de efeitos do nível de rendimento da escola ($F(2,313)=3.37$, $p=.036$). No que se refere às dimensões da atitude em relação à escola, os resultados obtidos são idênticos aos da análise englobando todos os alunos: o nível de rendimento da escola diferencia os alunos relativamente à atitude para com as regras de conduta ($F(2, 553)=4.86$, $p=.008$, para os

alunos sem repetência e $F(2,313)=3.68$, $p=.026$, para os alunos com repetência) mas não na atitude em relação ao trabalho escolar.

A observação do quadro 9.4 permite, ainda, constatar que na escola de rendimento mais elevado, alunos com e sem repetência apresentam valores idênticos para a atitude em relação à escola, enquanto que nas outras escolas os alunos de estatuto escolar diferenciado apresentam maiores diferenças nesta variável. Análises de co-variância separadas por escola, revelam a inexistência de efeitos devidos ao estatuto escolar do aluno, na escola de maior rendimento, para a atitude em relação à escola ($F(1,215)=.604$, $p=.348$), enquanto que para as escolas de baixo rendimento essa diferença é significativa ($F(1,334)=6.96$, $p=.009$), com a escola de rendimento intermédio a apresentar uma tendência para a existência de diferenças ($F(1,304)=3.73$, $p=.054$).

Em síntese, os resultados apresentados mostram que o nível de sucesso da escola não diferencia os alunos, relativamente à auto-estima. No que se refere ao autoconceito académico, apesar de o nível de sucesso da escola, em termos globais, não afectar o autoconceito académico, verificou-se que, no caso em que o rendimento médio da escola é mais elevado, os alunos com repetência no seu passado escolar apresentam autoconceitos académicos mais baixos que os seus colegas sem repetência. Esta diferenciação afecta, predominantemente, a percepção de competência na língua materna. Constatámos, igualmente, que o nível de rendimento da escola afecta as atitudes em relação à escola, com os alunos da instituição de maior rendimento a apresentarem atitudes mais favoráveis. Por último, a análise às dimensões da atitude em relação à escola, permitiu verificar que o nível de rendimento da escola afecta, sobretudo, a atitude em relação às regras de conduta na escola.

Diferenças em função da frequência de actividades extracurriculares

As hipóteses por nós enunciadas previam a existência de efeitos provocados pela frequência de actividades extracurriculares sobre a auto-estima, o autoconceito, a atitude em relação à escola e o rendimento académico. Para a comprovação destas hipóteses recorreremos a análises de co-variância univariadas (ANCOVAs) e multivariadas (MANCOVAs). Em todas as análises foram controlados os efeitos das habilitações literárias dos pais. Nestas análises considerou-se sempre como variável independente, a par da frequência de actividades extracurriculares, o sucesso académico individual, operacionalizado através das repetências. No entanto, ao longo das diferentes análises iremos debruçar-nos apenas sobre os efeitos da variável frequência de actividades extracurriculares, uma vez que relativamente à variável sucesso individual, os seus efeitos foram já objecto de análise, interessando-nos aqui somente os eventuais efeitos de interacção com a participação extracurricular.

Relativamente aos efeitos da participação extracurricular sobre a auto-estima, os resultados da análise de variância realizada mostram que são inexistentes ($F(1,871)=1.67$, $p=.198$), não se verificando, igualmente, efeitos de interacção com o nível de sucesso individual ($F(1,869)=2.17$, $p=.141$).

No que se refere ao autoconceito efectuámos, em primeiro lugar uma análise de co-variância multivariada, considerando como variáveis dependentes as três dimensões de ordem superior do autoconceito: autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito de apresentação. Os resultados da MANCOVA revelam a existência de um efeito principal da participação em actividades extracurriculares ($F(3,867)=3.88$, $p=.009$) e de um efeito de interacção entre esta e o nível de sucesso do aluno ($F(3,867)=2.765$, $p=.041$). A análise univariada permitiu constatar que os alunos que frequentam actividades extracurriculares apresentam autoconceitos de apresentação mais elevados que os dos seus colegas ($F(1,869)=9.20$, $p=.002$).

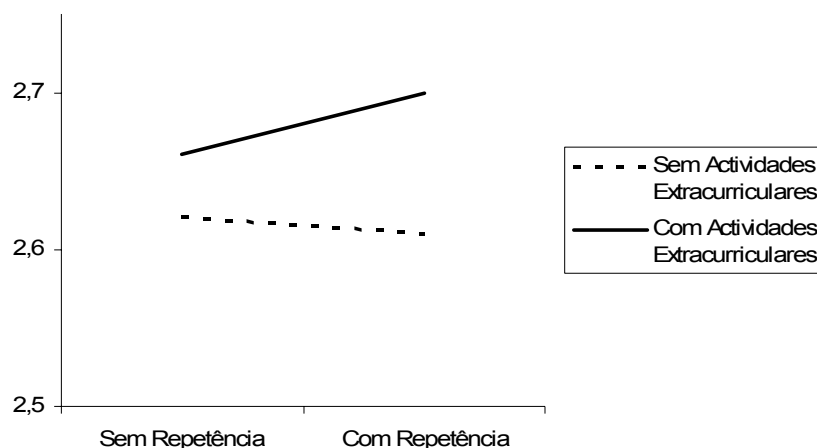
Quadro 9.5. – Médias e desvios-padrão para a auto-estima, autoconceito, atitude em relação à escola, rendimento académico em função da participação em actividades extracurriculares

	Participantes em actividades extracurriculares		Não participantes em actividades extracurriculares		
	M	DP	M	DP	
Auto-Estima	3.01	.484	2.97	.531	
Autoconceito Académico	2.71	.414	2.61	.421	
Autoconceito Social	3.23	.366	3.21	.386	
Autoconceito de Apresentação	2.70	.492	2.61	.454	**
Competência Escolar	2.79	.428	2.67	.472	*
Competência a Português	2.85	.498	2.81	.498	
Competência a Matemática	2.48	.741	2.36	.715	
Aceitação Social	3.25	.494	3.16	.508	*
Comportamento	3.05	.483	3.10	.457	
Amizades Íntimas	3.40	.568	3.37	.625	
Competência Atlético	2.71	.596	2.52	.527	***
Aparência Física	2.85	.705	2.80	.723	
Atração Romântica	2.53	.584	2.51	.557	
Atitude em Relação à Escola	3.18	.452	3.17	.450	
Regras de Conduta na Escola	3.27	.470	3.27	.468	
Trabalho Escolar	3.01	.562	2.96	.573	
Rendimento Académico	60.02	13.09	57.50	12.70	*

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Para além destes efeitos principais, a análise revelou, ainda, um efeito de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e a repetência, para o autoconceito de apresentação ($F(1,869)=4.403$, $p=.036$). A análise da Figura 9.2 permite constatar que são os alunos com insucesso que exibem autoconceitos de apresentação mais elevados.

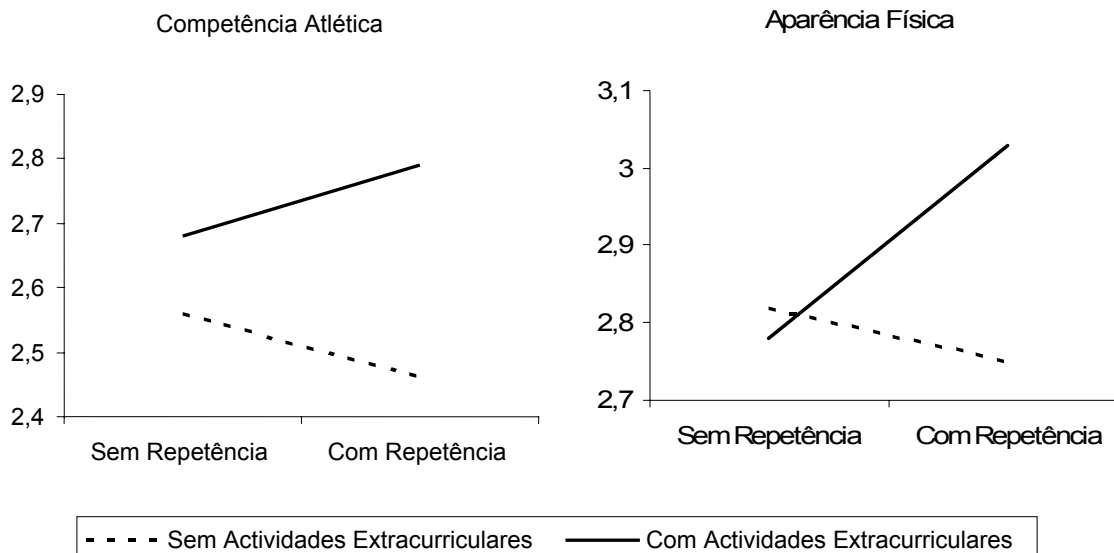
Figura 9.2. – Efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e a repetência para o autoconceito de apresentação



Seguidamente, com o recurso a análises de co-variância multivariada, analisámos os efeitos da participação em actividades extracurriculares sobre cada uma das facetas constituintes das diferentes dimensões de ordem superior do autoconceito. No que respeita às várias dimensões do autoconceito académico a MANCOVA não revela efeitos principais nem de interacção. A análise univariada revela que os alunos que participam em actividades extracurriculares apresenta auto-percepções de competência escolar mais elevadas que os seus colegas que não participam em tais actividades ($F(1,869)=5,47$, $p=.020$). No que se refere ao autoconceito social, a MANCOVA realizada revela que o conjunto das diferentes dimensões desta faceta do autoconceito, se diferencia em função da participação nas actividades extracurriculares (Pillai=.010, $F(3,867)=3.05$, $p=.028$). A posterior análise univariada mostra efeitos da participação em actividades extracurriculares sobre a dimensão aceitação social, favorecendo os alunos que participam em tais actividades ($F(1,869)=3.95$, $p=.047$). Por último, no que respeita ao autoconceito de apresentação, a MANCOVA realizada demonstra a existência de um efeito principal devido à participação em actividades

extracurriculares Pillai=.031, $F(3,867)=9.11$, $p<.001$) e um efeito de interacção entre esta variável e a repetência (Pillai=.031, $F(3,867)=4.57$, $p=.003$). A análise univariada revela que os alunos que frequentam as actividades extracurriculares apresentam auto-percepções mais elevadas relativamente à percepção de competência atlética ($F(1,869)=3,474$, $p=.020$). Verificam-se, ainda, efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e a repetência para a competência atlética ($F(1,869)=5.39$, $p=.020$) e para a aparência física ($F(1,869)=6.55$, $p=.011$). Em ambas as dimensões, os alunos repetentes apresentam auto-percepções de competência mais elevadas que os seus colegas (Figura 9.3).

Figura 9.3. – Efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e a repetência para duas dimensões do autoconceito de apresentação



As análises sobre o impacto da participação em actividades extracurriculares sobre a atitude em relação à escola não revelou a existência de quaisquer efeitos, quer sobre a medida global, quer sobre os dois factores que a compõem.

A análise de variância efectuada, para aquilatar dos efeitos sobre o rendimento académico, permite sustentar a hipótese de que os alunos que participam em actividades extracurriculares apresentam melhor rendimento académico ($F(1,863)=5,289, p=.022$).

Em síntese, as análises efectuadas sobre os efeitos da participação em actividades extracurriculares, mostraram que esta participação afecta algumas das dimensões do autoconceito e o rendimento académico. A participação em actividades extracurriculares não diferencia, no entanto, os alunos no que se refere aos níveis de auto-estima nem nas atitudes em relação à escola. No que se refere aos efeitos sobre o autoconceito, constatámos que a participação em actividades extracurriculares introduz diferenças, principalmente, sobre o autoconceito de apresentação, com especial incidência sobre a auto-percepção de competência atlética, com os alunos participantes em tais actividades a manifestarem autoconceitos mais elevados. Verificou-se, ainda, que os alunos que participam em actividades extracurriculares, apresentam auto-percepções de competência escolar e de aceitação social mais elevadas que os seus colegas que não participam em tais actividades. Por último, nas diferentes dimensões do autoconceito consideradas, a participação em actividades extracurriculares parece beneficiar, sobretudo, os alunos com repetência no seu passado escolar.

Discussão dos resultados

As análises realizadas neste capítulo pretenderam dar resposta a dois objectivos: por um lado, verificar a existência de diferenças no autoconceito, na auto-estima e atitude em relação à escola em função do rendimento médio da escola; por outro, comprovar quais os efeitos da frequência de actividades extracurriculares nos diferentes níveis da representação de si próprio, na auto-estima e no rendimento académico.

De acordo com a hipótese previamente enunciada (H11) não esperávamos encontrar diferenças no autoconceito académico, em função do nível de sucesso global da escola. Os resultados obtidos nas diferentes análises (considerando 2 ou 3 níveis de sucesso) permitem comprovar esta hipótese, corroborando os resultados que demonstram a importância dos processos de comparação social na construção das representações sobre si próprio (Bachman & O'Malley, 1986; Hay *et al.*, 1997; Kemp & Watkins, 1996; Marsh, 1984c, 1987, 1991; Marsh *et al.*, 1995, 1997, 2000; Marsh & Parker, 1984; Rogers *et al.*, 1978; Wong & Watkins, 2001; Zeidner & Schleyer, 1998). Assim, os alunos a frequentarem escolas de rendimento global mais baixo apresentam níveis de autoconceito académico idênticos aos alunos oriundos de escolas com um rendimento médio mais elevado. Este resultado acontece, apesar de termos utilizado as notas como forma de operacionalizar o rendimento académico, em vez dos testes de desempenho normalmente utilizados nos trabalhos que pretendem analisar os efeitos da comparação social sobre o autoconceito.

Apesar da inexistência de efeitos principais introduzidos pelo nível de sucesso da escola, constatámos a existência de um efeito de interacção entre esta variável e o estatuto escolar do aluno, para o autoconceito académico. Assim, os alunos com história de repetência no seu passado escolar, que frequentavam escolas com rendimento médio mais elevado, apresentam autoconceitos académicos significativamente mais baixos que os seus colegas, igualmente com repetência, que frequentam escolas de rendimento médio mais baixo. Isto é, os alunos com repetência na escola com rendimento mais elevado, saem mais penalizados nas comparações que efectuam com os seus colegas, afectando negativamente o seu autoconceito académico.

Embora sem formularmos qualquer hipótese, pretendíamos, verificar se o nível de sucesso da escola introduzia algumas diferenças na auto-estima. Os resultados da análise efectuada revelaram que a auto-estima dos alunos não é afectada pelo nível de sucesso da escola.

No que se refere aos efeitos do nível de rendimento da escola sobre a atitude em relação à escola, as análises realizadas permitiram constatar a existência de diferenças entre as escolas consideradas. Assim, na escola com nível de rendimento superior os alunos revelaram atitudes mais favoráveis em relação à escola. Uma vez que as diferenças encontradas poderiam dever-se ao número extremamente desigual de alunos com repetência a frequentar cada uma das escolas, optámos por fazer análises separadas para os alunos com e sem repetência. Os resultados destas análises revelaram, para a medida global de atitude em relação à escola, a inexistência de diferenças para os alunos sem repetência. Por seu turno, para os alunos com repetência, verificou-se que aqueles que provinham da escola com maior rendimento, apresentavam atitudes em relação à escola mais favoráveis que os seus colegas com repetência pertencentes a escolas com nível de sucesso baixo. Este resultado indicia a existência de uma espécie de efeito de aculturação fazendo com que os alunos com repetência, na escola de maior rendimento, apresentem atitudes em relação à escola idênticas às dos seus colegas de estatuto escolar superior. Isto mesmo é confirmado por análises de variância, separadas por escola, que mostram que na escola com maior rendimento, alunos de estatuto escolar diferenciado, apresentam valores equivalentes para a atitude em relação à escola ($F(1,215)=.604$, $p=.438$), o que não sucede nas escolas com rendimento mais baixo ($F(1,334)=6.96$, $p=.009$) (a escola de rendimento intermédio ocupa uma posição, também, intermédia apresentando uma tendência para a existência de diferenças - $F(1,304)=3.73$, $p=.054$).

A análise sobre as dimensões da atitude em relação à escola mostra que, aquela que diferencia as escolas, é a atitude em relação às regras de conduta na escola. Esta diferenciação ocorre tanto para os alunos com repetência como para os alunos sem repetência. Assim, em termos genéricos, poderemos afirmar que os alunos das diferentes escolas apresentam níveis de motivação idênticos, diferenciando-se relativamente à

atitude em relação às normas vigentes, em que os alunos das escolas de melhor rendimento apresentam atitudes mais consonantes com os valores e a cultura escolares.

No que se refere aos efeitos da participação em actividades extracurriculares propúnhamos como hipótese que esta afectasse positivamente a auto-estima, algumas dimensões do autoconceito, a atitude em relação à escola e o rendimento académico. Relativamente ao autoconceito, as análises realizadas mostram que, nas dimensões de ordem superior, apenas o autoconceito de apresentação é afectado. Assim, os alunos que participam em actividades extracurriculares apresentam autoconceitos de apresentação mais elevados e, entre estes, destacam-se os alunos com repetência que parecem ser os que mais beneficiam com a participação neste tipo de actividades. A análise às dimensões constituintes do autoconceito de apresentação permite constatar que as diferenças surgem para a percepção da competência atlética e aparência física. Este resultado é compreensível se tivermos em consideração que a actividade que predomina, nas escolhas dos alunos, é a prática desportiva, pelo que não é de estranhar o incremento verificado na percepção de competência atlética e na aparência física.

Apesar da inexistência de diferenças nos autoconceitos de ordem superior, académico e social, as análises sobre as dimensões que os constituem revelam diferenças para a percepção da competência escolar (no autoconceito académico) e para a percepção de aceitação social (para o autoconceito social). Em ambos os casos, os alunos que participam em actividades extracurriculares apresentam autoconceitos mais elevados. Este resultado permite confirmar a hipótese formulada uma vez que, apesar de não existirem diferenças nas dimensões de ordem superior, elas surgem nas principais dimensões que constituem o autoconceito académico e o autoconceito social. Isto é, a percepção da competência escolar reenvia para a percepção global de desempenho enquanto aluno e a aceitação social é, entre as dimensões que constituem o autoconceito social, aquele que mais próximo se encontra da sua definição. Deste modo, podemos considerar que os resultados obtidos estão em consonância com os de outras

investigações nomeadamente as de House (2000) e Marsh (1992b). A explicação para o facto de os alunos que participam em actividades extracurriculares apresentarem auto-percepções de competência escolar mais elevadas pode situar-se em dois aspectos distintos. Por um lado, esta diferenciação na percepção de competência escolar, pode justificar-se pelas diferenças que surgem no rendimento académico, por via da associação que existe entre este e o autoconceito académico (Byrne, 1996b; Hansford & Hattie, 1982; Hoge *et al.*, 1995; Marsh & Yeung, 1997b; Muijs, 1997; Muller *et al.*, 1988; Skaalvik & Hagtvet, 1990). Por outro lado pode igualmente colocar-se a hipótese da existência de um efeito de halo, que resultaria no incremento do autoconceito académico na sequência do aumento registado noutras dimensões do autoconceito.

Apesar das diferenças surgidas em diferentes dimensões do autoconceito, elas não se reflectem no sentimento de auto-valor global, com os alunos que participam em actividades extracurriculares a apresentarem níveis de auto-estima idênticos aos seus colegas que não participam em tais actividades. A inexistência de diferenças na auto-estima é discordante com alguns dos resultados dos trabalhos revistos. A explicação para esta discrepância pode relacionar-se com diferenças de natureza cultural. Assim, a maior parte dos trabalhos realizados são de origem anglo-saxónica, nomeadamente norte-americanos. Nos Estados Unidos as actividades extracurriculares, principalmente as relacionadas com actividades desportivas, gozam de grande prestígio junto da população escolar, com muitos dos benefícios individuais a advirem da popularidade que tiram de participação nessas actividades. No nosso país, a organização das actividades extracurriculares e o prestígio a elas associado é, provavelmente, menor, o que poderá ajudar a explicar a inexistência de diferenças na auto-estima em função da participação em actividades extracurriculares.

Também no que se refere à atitude em relação à escola alunos que participam em actividades extracurriculares e aqueles que não se envolvem em tais actividades apresentam atitudes semelhantes. Apesar de alguma investigação revista referir um

maior envolvimento na escola e, por essa via, permitir o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis em relação à escola, apenas o estudo de Davalos e colaboradores (1999) avalia o que designam por percepção da escola. Deste modo, as diferenças surgidas relativamente à investigação revista poderão estar relacionadas com a operacionalização desta variável. Por último, e consistente com os resultados de outras investigações, a participação em actividades extracurriculares surge associada a rendimentos académicos mais elevados (Cooper *et al.*, 1999; Eccles & Barber, 1999; Gerber, 1996; Holland & Andre, 1987; Silliker & Quirk, 1997). De acordo com alguma da literatura revista, o carácter benéfico da participação em actividades extracurriculares, para o rendimento académico, resultaria de um maior envolvimento na escola que aquelas proporcionariam (Mahoney, 2000; Marsh, 1992b). Esse envolvimento deveria implicar, em nossa opinião, a manifestação de atitudes mais favoráveis, em relação à escola, o que, como vimos, não acontece. Deste modo, a justificação para o rendimento académico mais elevado, patenteado pelos alunos que participam em actividades extracurriculares, pode situar-se em duas explicações distintas. Por um lado (e como atrás referimos para explicar os valores mais elevados apresentados para a auto-percepção de competência escolar), o incremento no autoconceito académico pode repercutir-se sobre o rendimento, devido às relações que existem entre estas duas variáveis. Por outro lado, e uma vez que a medida de rendimento utilizada foi a nota obtida nas disciplinas nucleares, os valores mais elevados verificados para o rendimento académico podem reflectir um efeito de expectativas mais favoráveis, por parte dos professores, relativamente aos alunos que participam em actividades extracurriculares, como têm evidenciado alguns trabalhos recentes (Cooper *et al.*, 1999; Van Matre *et al.*, 2000).

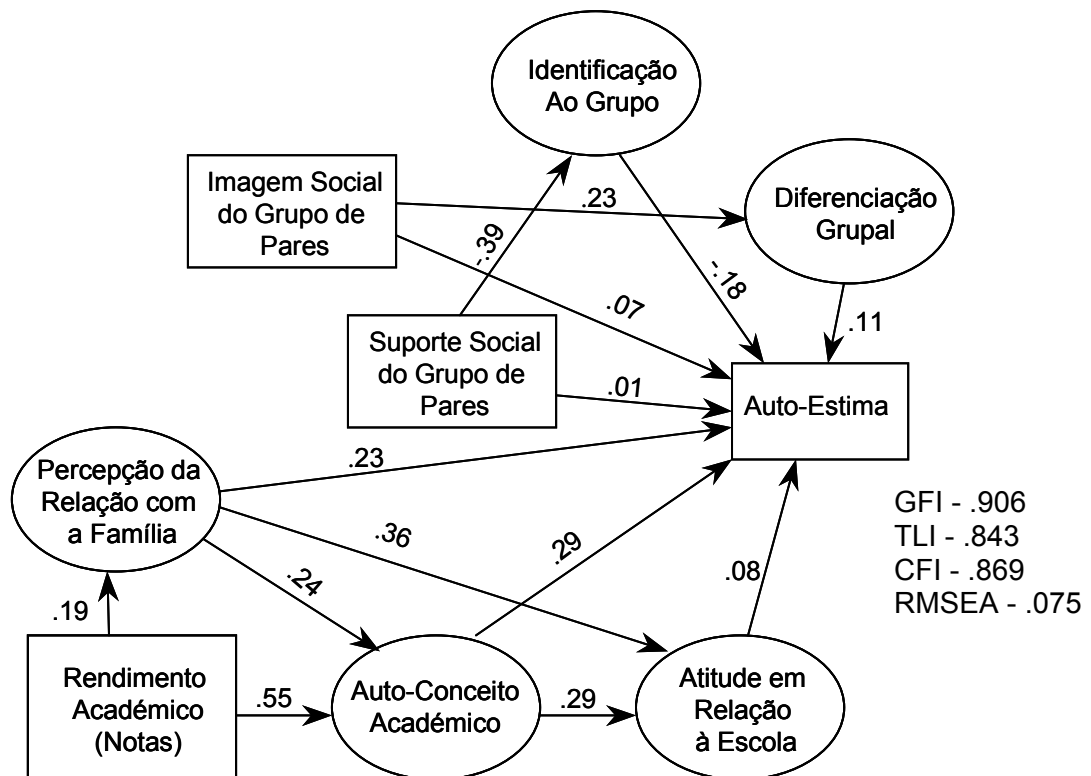
10. RELACIONES ENTRE RESULTADOS ESCOLARES, AUTOCONCEITO ACADÉMICO, AUTO-ESTIMA, ATITUDE EM RELACION A ESCOLA E DINAMICAS RELACIONAIS COM A FAMILIA E OS PARES

Neste capítulo iremos apresentar os resultados da análise ao modelo de relações entre as diferentes variáveis incluídas no estudo – resultados escolares, autoconceito académico, atitude em relação à escola, percepção da relação com a família e diferentes aspectos das dinâmicas relacionais com os pares. A análise de resultados sobre este modelo pressupõe que este é apenas um entre diferentes modelos possíveis, testando-se a sua plausibilidade. Deste modo, na interpretação dos resultados teremos em conta que, a aceitação do modelo supõe que este é um modelo possível para interpretar as relações entre as variáveis consideradas, não excluindo a existência de outros, igualmente plausíveis.

Na análise do modelo de relações as variáveis percepção da relação com a família, autoconceito académico, atitude em relação à escola, identificação ao grupo e diferenciação grupal foram consideradas como variáveis latentes. Assim, a percepção da relação com a família foi definida a partir das suas quatro dimensões constituintes (aceitação, suporte afectivo, suporte nas tarefas escolares e autonomia). O autoconceito académico definiu-se a partir das médias da percepção da competência escolar, competência a português e competência a matemática. A atitude em relação à escola foi operacionalizada como resultando das médias da atitude em relação às regras de conduta na escola e em relação ao trabalho escolar. A identificação ao grupo constituiu-se a partir dos três factores desta medida, o mesmo sucedendo para a diferenciação grupal. As restantes variáveis (rendimento académico, auto-estima, suporte social do grupo de pares e imagem social do grupo de pares) foram consideradas como variáveis observadas, utilizando-se as médias de cada uma destas medidas.

Num primeiro momento testámos o modelo para o conjunto total da amostra, utilizando o programa AMOS 4.01. Os resultados obtidos permitiram constatar alguma desadequação do modelo aos dados, como demonstram os valores dos vários indicadores obtidos (Fig. 11.1). Assim, destes, o GFI e o RMSEA apresentam valores no limiar da aceitação da plausibilidade da adequação do modelo aos dados, enquanto que os valores de TLI e CFI são inferiores aos normalmente considerados como aceitáveis.

Figura 10.1. – Resultados da análise ao modelo para a amostra total



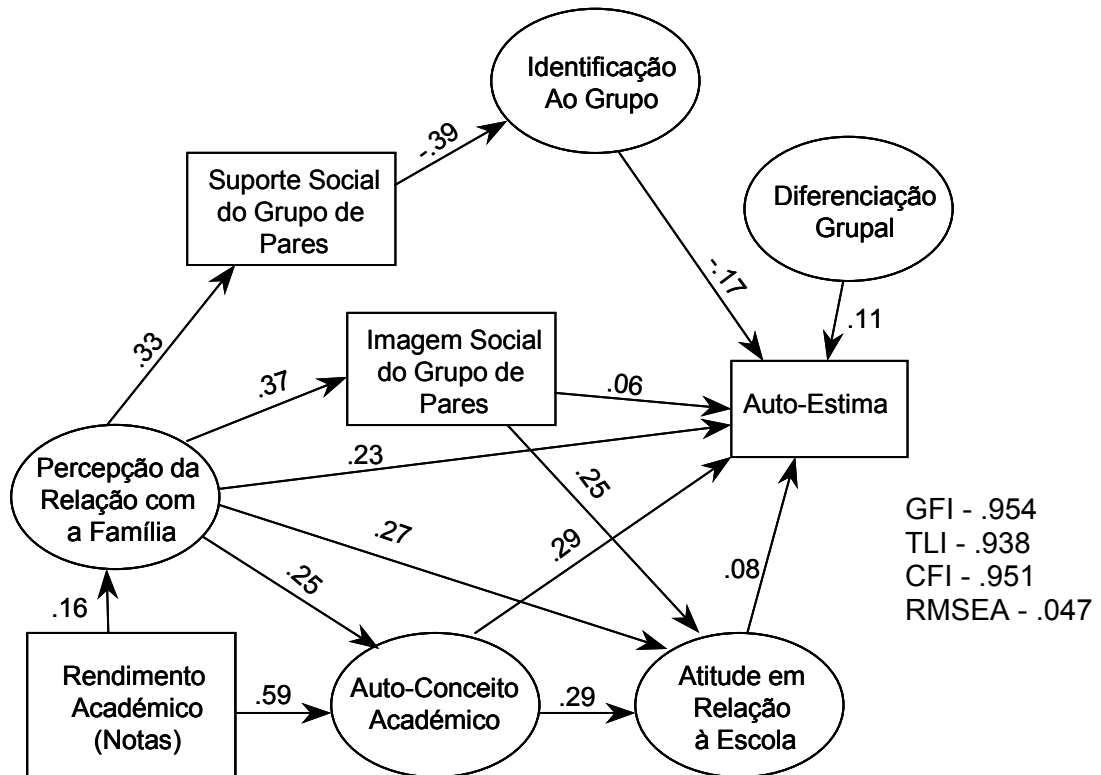
A consulta aos resultados, incidindo sobre os índices de modificação, sugeriu algumas alterações ao modelo, as quais apresentavam plausibilidade do ponto de vista conceptual. Deste modo, as alterações sugeridas incluíam a criação de ligações da variável percepção da relação com a família para as variáveis suporte social do grupo de pares e imagem social do grupo de pares. Este tipo de relação encontra suporte nalguns trabalhos empíricos, que assinalam a associação entre a qualidade das relações

familiares e as dinâmicas relacionais estabelecidas com os pares (Brendgen, Vitaro & Bukowski, 1998; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000; Connel *et al.*, 1994; Feldman & Wentzel, 1990; Scott & Scott, 1998). Uma outra sugestão de modificação relacionava-se com o estabelecimento de uma associação da imagem social do grupo de pares para a atitude em relação à escola. Apesar de não termos encontrado estudos que permitissem fundamentar esta associação, ela pode ser sustentada com base no modelo de Robinson e colaboradores (Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson *et al.*, 1990; Robinson & Breslav, 1996), de acordo com o qual a criação de uma cultura contrária à da escola só se torna possível no seio de um grupo. Deste modo, será de esperar que a criação dessa cultura grupal (a qual se pode traduzir na adopção de determinadas atitudes em relação à escola) se associe à imagem social do grupo de pertença. Os resultados sugeriam, ainda, a correlação dos erros associados a duas dimensões da percepção da relação com a família (autonomia e suporte nas tarefas escolares), de duas dimensões do autoconceito académico (competência a matemática e competência a língua materna), da imagem social do grupo de pares com o suporte social fornecido pelo grupo (associação que se justifica por reenviarem ambas para aspectos da vivência em grupo e por os itens de cada uma destas medidas terem sido passados em conjunto) e, por último, a associação do erro associado ao suporte das tarefas escolares (dimensão da percepção da relação com a família) com o erro associado ao rendimento académico, correlação que encontra suporte na investigação que procura relacionar o envolvimento familiar na escolaridade dos filhos com o rendimento escolar destes (Grolnick *et al.*, 2000; Grolnick & Slowiaczeck, 1994; Shumow & Miller, 2001; Zellman & Waterman, 1998).

Analisámos, ainda, a significância dos coeficientes o que permitiu constatar a inexistência de valores significativos para a relação entre a imagem social do grupo e a diferenciação grupal, assim como para a influência do suporte social sobre a auto-estima. Deste modo, optámos por eliminar estas relações do modelo. O novo modelo, foi

submetido a nova análise, obtendo-se os resultados que se podem observar na figura 10.2. A observação dos índices de adequação revela que todos eles se podem considerar aceitáveis, o que nos leva a concluir pela plausibilidade do modelo.

Figura 10.2. – Resultados da análise ao modelo modificado para a amostra total



Considerando valores abaixo de .10 como reflectindo efeitos fracos, em torno de .30 como efeitos médios e acima de .50 como efeitos fortes (Kline, 1998), podemos constatar que o modelo testado apresenta, principalmente, efeitos médios de umas variáveis sobre as outras. Apresenta, ainda, um efeito forte do rendimento académico sobre o autoconceito académico e alguns efeitos fracos. A observação da figura 10.2 permite verificar que a percepção da relação com a família exerce efeitos moderados sobre as variáveis com as quais se relaciona. De entre estas, os efeitos mais fortes são exercidos sobre as variáveis relacionadas com o grupo de pares – a imagem social do grupo e o suporte fornecido por este. A percepção da relação com a família é fracamente influenciada pelo rendimento académico do adolescente, sendo, no entanto, necessário

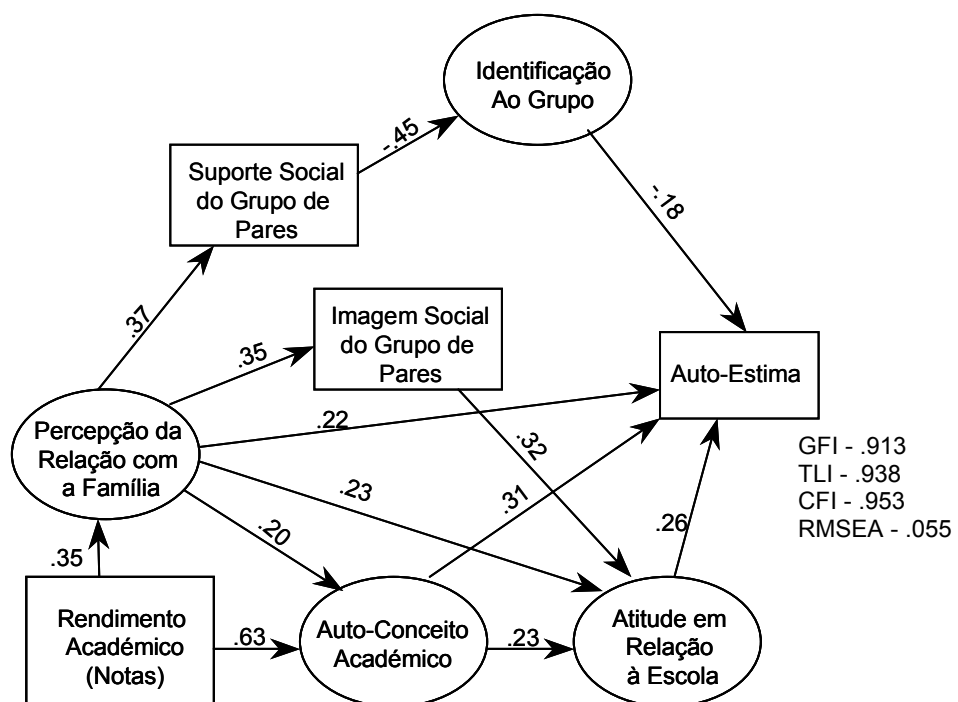
ter em consideração que, para além deste efeito directo, existe ainda uma correlação fraca [que não surge na figura, uma vez que esta apenas apresenta as variáveis principais (.24)] entre os erros associados ao rendimento e ao suporte nas tarefas escolares (uma das dimensões da percepção da qualidade do relacionamento familiar).

Analisando o modelo do ponto de vista da auto-estima, podemos constatar que esta é fraca ou moderadamente influenciada pelas diferentes variáveis que com ela se relacionam. Assim, a percepção da relação com a família e o autoconceito académico apresentam uma relação moderada com a auto-estima. Considerando os efeitos totais destas variáveis (os efeitos directos e os efeitos indirectos) constatamos que ambas apresentam valores equivalentes (.31 para o efeito do autoconceito académico e .30 para o efeito da percepção da relação familiar). O rendimento académico exerce, também, uma influência moderada sobre a auto-estima (embora com um valor mais baixo: .23), mas que se exerce de forma indirecta, através das relações que estabelece com as restantes variáveis presentes no modelo (com excepção da diferenciação grupal). Por seu turno, o grau de identificação ao grupo apresenta um efeito moderadamente fraco sobre a auto-estima. O coeficiente desta associação apresenta um valor negativo devido ao facto de a identificação ao grupo ser fornecida pela distância euclidiana entre a auto-percepção e a percepção do grupo, pelo que valores elevados, significam uma elevada distância, logo, menor identificação com o grupo de pertença. As restantes variáveis associadas às dinâmicas grupais exercem efeitos fracos sobre a auto-estima. Assim, a imagem social do grupo apresenta o valor de .08 para os efeitos totais, enquanto o suporte social do grupo apenas apresenta efeitos indirectos, através da identificação ao grupo (.07).

Seguidamente testámos o modelo proposto em função do ano de escolaridade e do estatuto escolar do aluno. As figuras 11.3 a 11.8 traduzem os resultados obtidos para cada um destes grupos. Em cada figura apenas foram consideradas as relações estatisticamente significativas, com excepção do modelo para os alunos com repetência

do 7º ano (Fig. 11.4). Neste modelo foram consideradas as associações da percepção da relação com a família e da identificação ao grupo com a auto-estima, que apesar de apresentarem valores de significância ligeiramente superiores a .05 apresentavam coeficientes semelhantes aos dos modelos para os alunos sem repetência (a explicação para a não significância reside no facto de, em cada ano, os alunos com repetência serem em menor número que aqueles que nunca repetiram nenhum ano). Aliás, a comparação da adequação dos modelos, para os diferentes grupos em análise, permite constatar que os índices de ajustamento, para os modelos em análise, são sempre superiores no grupo dos alunos sem repetência (Figuras 11.3 a 11.8).

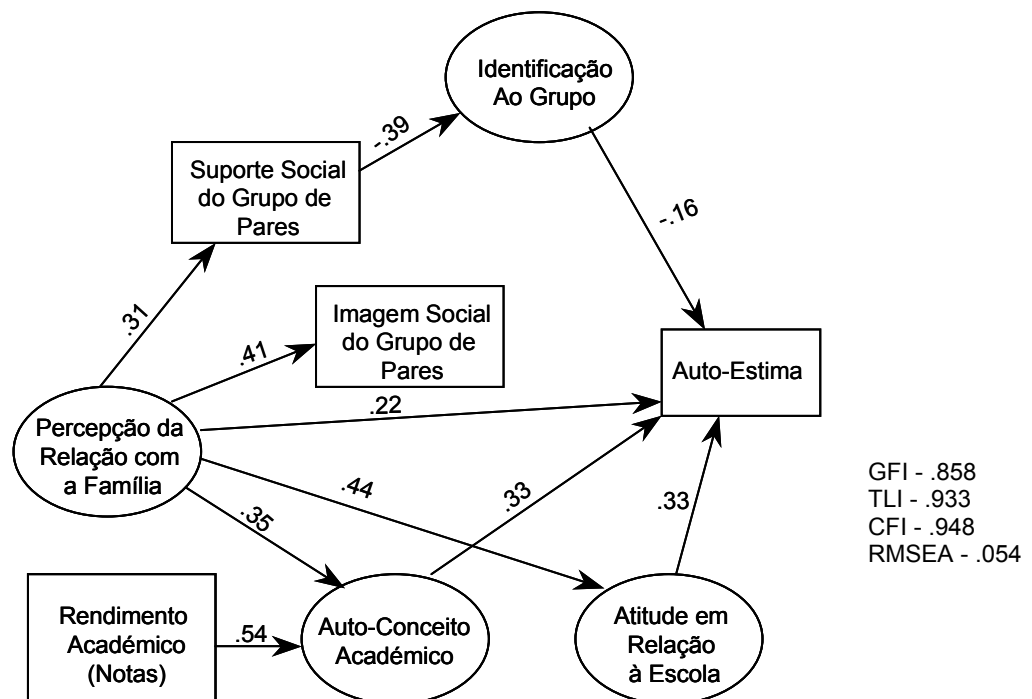
Figura 10.3. – Resultados da análise ao modelo para os alunos do 7º ano sem repetência



A comparação dos modelos para os alunos com e sem repetência, do 7º ano, permite constatar a existência de algumas diferenças (Fig. 11.3 e 11.4). Assim, para os alunos sem repetência, o rendimento académico afecta significativamente a percepção

da qualidade do relacionamento com a família, o que não sucede para os alunos com repetência no seu passado escolar. Também nas variáveis que influenciam a atitude em relação à escola se verificam diferenças nos alunos, em função do estatuto escolar. Deste modo, para os alunos sem repetência, a atitude em relação à escola é influenciada pelo autoconceito académico, pela imagem social do grupo de pares e pela percepção da relação com a família, enquanto que para os alunos com repetência apenas se verifica uma associação significativa com esta última variável. No que se refere aos efeitos directos sobre a auto-estima, não se verificam diferenças significativas, com esta a associar-se à atitude em relação à escola, ao autoconceito académico, à percepção da relação com a família e à identificação ao grupo em ambos os grupos.

Figura 10.4. – Resultados da análise ao modelo para os alunos do 7º ano com repetência



Comparando os modelos para os alunos do 9º ano, em função do estatuto escolar, podemos constatar, igualmente, a existência de diferenças nas relações entre as variáveis. Assim, enquanto que para os alunos sem repetência (Fig. 11.5) o autoconceito

académico é influenciado pelo rendimento escolar e pela qualidade do relacionamento com a família, para os alunos com repetência apenas se faz sentir o impacto do rendimento (Fig. 11.6). Também as variáveis associadas à atitude em relação à escola apresentam diferenças em função do estatuto escolar dos alunos. Para os alunos com história de insucesso, a atitude em relação à escola é afectada pela imagem social do grupo, pelo autoconceito académico e pela percepção da qualidade do relacionamento com a família, enquanto que, para os alunos que nunca repetiram nenhum ano, apenas as duas últimas se associam positivamente às atitudes em relação à escola. Por último, no que se refere à auto-estima, podemos constatar que, para os alunos sem repetência, esta é influenciada pelo autoconceito académico, pela percepção da relação com a família, pela imagem social do grupo de pares e pela identificação ao grupo de pertença. Por seu turno, nos alunos com repetência, a auto-estima é influenciada pelo autoconceito académico, pela percepção da relação com a família (tal como para os alunos de estatuto escolar superior) e pela diferenciação grupal.

Figura 10.5. – Resultados da análise ao modelo para os alunos do 9º ano sem repetência

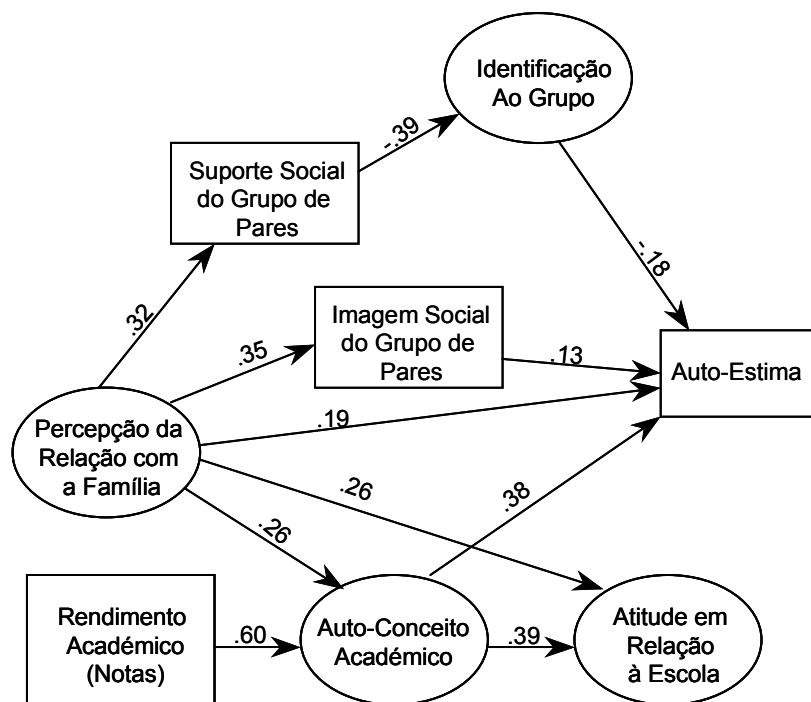
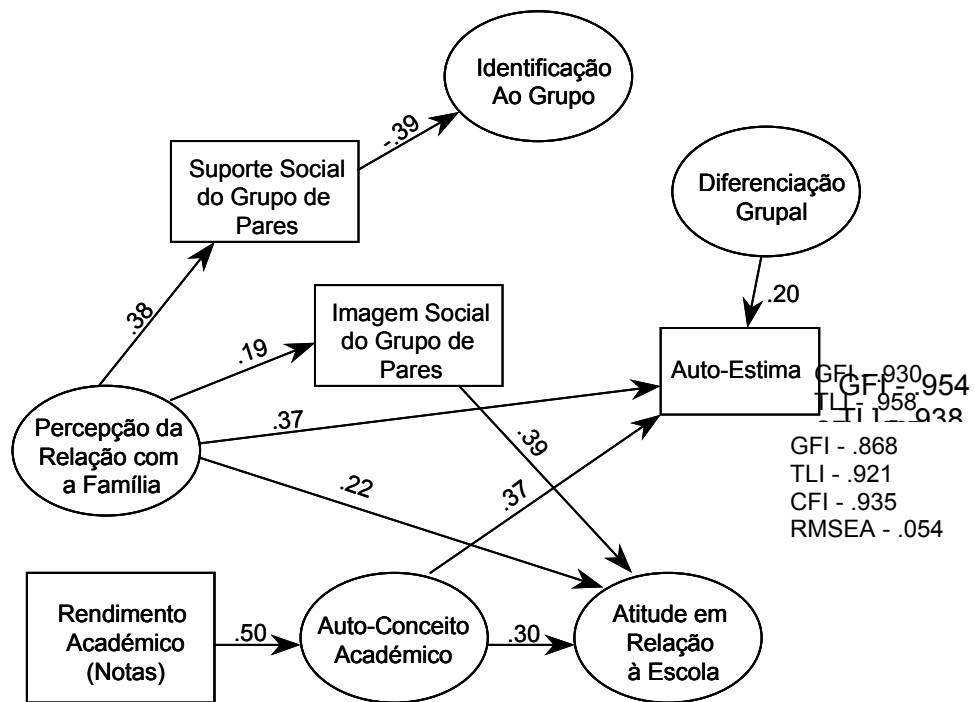


Figura 10.6. – Resultados da análise ao modelo para os alunos do 9º ano com repetência



Também nos alunos do 11º ano surgem algumas diferenças quando se comparam os modelos de relações entre variáveis, para os alunos com e sem repetências. Deste modo, nos alunos sem repetência (Fig. 11.6) não se verifica nenhuma relação significativa entre o rendimento académico e a percepção da qualidade do relacionamento familiar, enquanto que, para os alunos com história de insucesso, as notas exercem uma influência negativa sobre a relação estabelecida com os progenitores (Fig. 11.7). Assim, a notas mais elevadas correspondem percepções mais negativas do relacionamento com os pais.

A atitude em relação à escola, nos alunos de estatuto escolar mais elevado, é influenciada pelo autoconceito académico, pela percepção da relação com a família e pela imagem social do grupo de pares. Por seu turno, para os alunos que já viveram situações de insucesso, a atitude em relação à escola é influenciada apenas pela imagem social do grupo de pares.

Figura 10.7. – Resultados da análise ao modelo para os alunos do 11º ano sem repetência

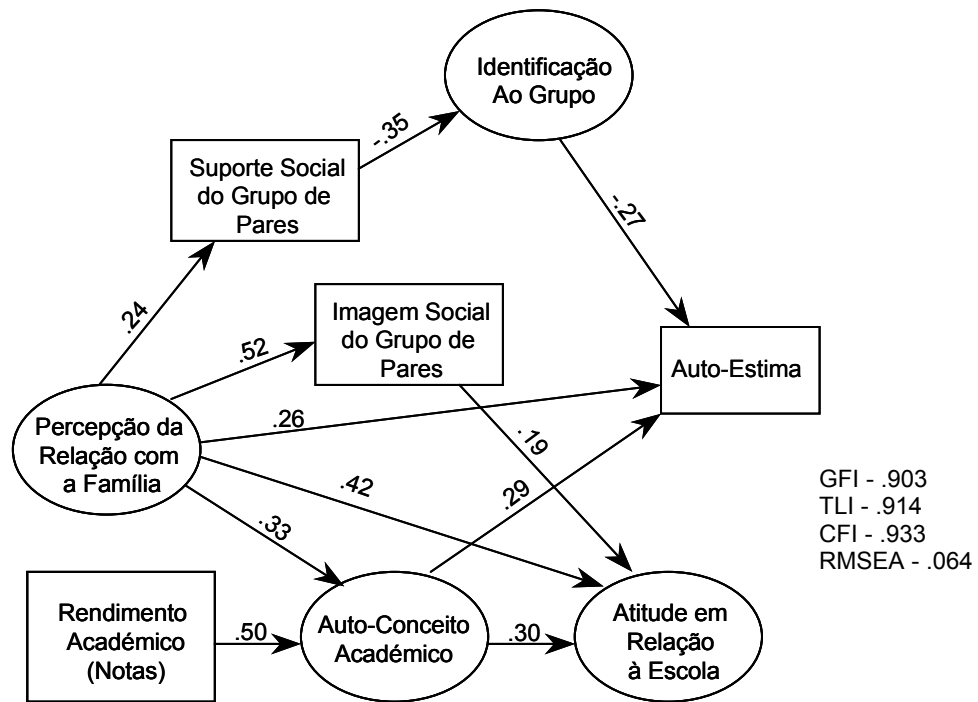
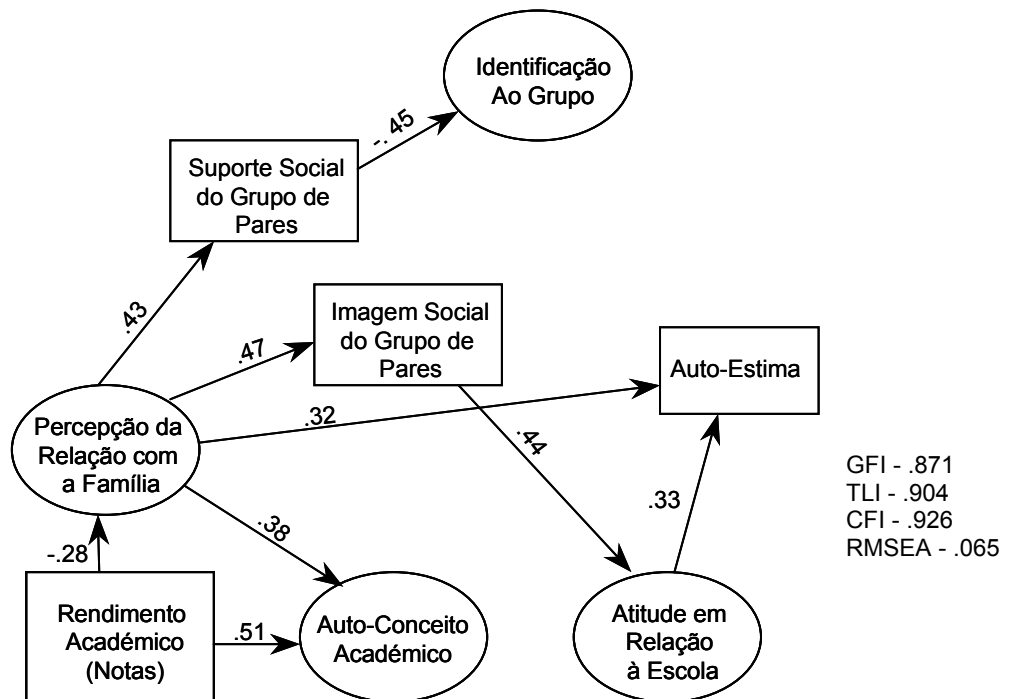


Figura 10.8. – Resultados da análise ao modelo para os alunos do 11º ano com repetência



Relativamente à auto-estima, apenas a relação com a percepção da qualidade do relacionamento com os progenitores é comum aos dois grupos de alunos. Para além desta, nos alunos com repetência, verificamos que a auto-estima é significativamente influenciada pelo grau de identificação ao grupo e pelo autoconceito académico, enquanto que para os alunos com história de insucesso, para além da influência da percepção da qualidade da relação com a família, verifica-se que a auto-estima destes alunos é influenciada pela atitude em relação à escola.

Analisando a evolução das relações entre as variáveis, de acordo com os anos de escolaridade podemos, igualmente, constatar a existência de diferenças introduzidas por esta variável. Assim, ao longo dos anos de escolaridade pode-se constatar o enfraquecimento da relação entre o rendimento académico e a percepção da relação com a família (coeficientes *path* de .36, .14 e -.03, respectivamente, para o 7º, 9º e 11º anos).

Também a relação entre a auto-estima e a atitude em relação à escola sofre uma clara diminuição no final do 3º ciclo, sendo significativa apenas para os alunos mais novos. Refira-se, no entanto, a existência de um resultado inesperado, para os alunos do 11º ano com repetências no seu passado escolar, para os quais esta relação é significativa e positiva.

Por último, a relação entre a percepção do relacionamento familiar e a imagem social do grupo sofre uma diminuição no 9º ano, apresentando valores idênticos para os alunos do 7º e do 11º anos. É necessário, no entanto, ter em consideração que o enfraquecimento da relação entre estas duas variáveis, para os alunos do 9º ano de escolaridade, se deve, sobretudo, aos alunos com repetências no seu passado escolar (Fig. 11.6), uma vez que os alunos sem repetência apresentam valores idênticos aos dos seus colegas do 7º ano de escolaridade.

Discussão dos resultados

Neste capítulo procurámos analisar as relações entre as diferentes variáveis incluídas no estudo, propondo, para tal, um hipotético modelo de relações. As análises iniciais a esse modelo revelaram alguma desadequação aos dados, o que levou à introdução de algumas alterações, de modo a tornar o modelo plausível. Entre as alterações introduzidas encontra-se a supressão da relação entre o suporte fornecido pelo grupo de pares e a auto-estima, por se ter verificado que esta relação não era significativa. Este resultado, contrário aos obtidos noutras investigações (Antunes & Fontaine, 2000; Hirsch & DuBois, 1991) pode, no entanto, ser compreendido se tivermos em consideração algumas diferenças relativamente a esses trabalhos, nomeadamente o facto de, nesses estudos, se considerarem apenas os efeitos directos do suporte fornecido pelo grupo de pares sobre a auto-estima, não contemplando eventuais mediações de outras variáveis relacionadas com as dinâmicas grupais. Na presente investigação considerámos o grau de identificação ao grupo de pertença, variável que parece mediar a relação entre o suporte social do grupo e a auto-estima. Deste modo, os resultados sugerem que o suporte fornecido pelo grupo de pares influencia positivamente a identificação a este, a qual, por seu turno, se relaciona positivamente com a auto-estima.

O modelo proposto para análise considerava a auto-estima como variável dependente, sendo afectada pelo autoconceito académico, a percepção da relação com a família, a atitude em relação à escola e por algumas das variáveis associadas às dinâmicas grupais, nomeadamente o grau de identificação ao grupo, a diferenciação grupal e a imagem social do grupo de pares. No que se refere aos efeitos destas variáveis podemos constatar que a auto-estima é predominantemente afectada pelo autoconceito académico e pela percepção da relação com a família. A influência moderada exercida pelo autoconceito académico é compreensível tendo em

consideração os modelos de organização do autoconceito e o facto de os adolescentes participantes no estudo serem todos estudantes. Assim sendo, faz sentido que a percepção de desempenho num contexto em que estão envolvidos em grande parte do seu quotidiano afecte significativamente o seu sentimento global enquanto pessoa. A única excepção a esta relação é o grupo de alunos com repetência do 11º ano, para os quais, não é significativa a relação entre o autoconceito académico e a auto-estima. Este resultado poderia, à primeira vista, indiciar que os alunos mais velhos, com passado de insucesso, protegeriam a sua auto-estima através de uma menor dependência face ao autoconceito académico. No entanto, um trabalho recente (Antunes & Fontaine, 2002) com alunos do 11º e 12º anos apresenta resultados semelhantes aos nossos (relação entre autoconceito académico e auto-estima para os alunos sem repetência e ausência dessa relação para os alunos com repetência) mas em que os alunos sem repetência evidenciam valores mais elevados para a auto-estima, o que coloca, de certa forma, em causa esta hipótese explicativa. Parece-nos, assim, que esta questão necessita de uma investigação mais aprofundada, nomeadamente no que respeita às circunstâncias em que essa ausência de relação ocorre e os factores que para ela concorrem. Queremos, todavia, salientar que o facto de, nestes alunos, a auto-estima estar menos dependente do autoconceito académico, poderá representar um aspecto importante do desenvolvimento das representações sobre si próprio no decurso da adolescência. Por outro lado, esta ausência de relação entre o autoconceito académico e a auto-estima parece estar, ela própria, dependente de factores relacionados com o desenvolvimento, nomeadamente no que concerne ao menor impacto dos aspectos associados à escola, para os alunos mais velhos.

Os efeitos da qualidade do relacionamento familiar sobre a auto-estima, que se mantêm em todos os grupos analisados, poderá ser um reflexo do relevo que a família continua a assumir para o bem-estar do adolescente. Neste sentido, corrobora os resultados de outros estudos que salientam a importância da família na manutenção de

níveis positivos de auto-estima, no decurso da adolescência (Amato, 1994; Bagley, Mallick *et al.*, 1999; Gecas & Seff, 1990; Harter, 1990, 1998a, 1999; Noller, 1994; Paterson *et al.*, 1995; Scott & Scott, 1998).

A influência das diferentes dimensões relacionadas com as vivências grupais sobre a auto-estima surge, principalmente, do grau de identificação ao grupo. Com efeito, o grau de identificação ao grupo é, das diferentes variáveis relacionadas com o grupo de pares, aquela que apresenta uma maior contribuição para a auto-estima. Para além disso, é a única variável que surge associada significativamente à auto-estima na maior parte dos grupos considerados (as exceções são os grupos de alunos com repetência, embora para o 7º ano a magnitude do valor apresentado seja idêntica à dos alunos sem historial de insucesso), comprovando a importância que o estabelecimento de relações próximas com os pares assume para o desenvolvimento de sentimentos de valor próprio positivos, na adolescência (Cotterell, 1996; Luhtanen & Crocker, 1992). Para além do impacto dos processos de identificação grupal seria de esperar, de acordo com a teoria da identidade social, que a diferenciação grupal contribuísse igualmente para a auto-estima dos adolescentes. Apesar de, na análise global sobre a amostra total, se verificar um efeito fraco, nas análises separadas por grupos tal efeito apenas surge para os alunos com repetência do 9º ano de escolaridade. Alguns trabalhos realizados no âmbito da teoria da identidade social poderão ajudar a compreender estes resultados. Com efeito, alguma investigação tem demonstrado que os processos de comparação social com outros grupos são desencadeados, principalmente, quando a identidade social é ameaçada (Branscombe & Wann, 1994; Verkuyten, 1997). Na situação em que os alunos responderam aos questionários, os *out-group* escolhidos, não representavam, provavelmente, nenhuma ameaça para a identidade social destes, pelo que não foram desencadeados processos claros de discriminação positiva face ao grupo por eles escolhido como oposto. Os resultados por nós obtidos sugerem, assim, que no quotidiano dos adolescentes, a construção de uma auto-estima positiva é conseguida mais à custa

de uma maior proximidade ao grupo de pertença, que das comparações que estabelecem com outros grupos. Tal não invalida, no entanto, que perante ameaças à identidade social essas comparações surjam como forma de restabelecer a positividade da identidade ameaçada.

Por último, no que concerne aos efeitos sobre a auto-estima, constatámos a existência de um efeito fraco da atitude em relação à escola. A relação entre a auto-estima e a atitude em relação à escola, e desta com o autoconceito académico, pode considerar-se como um teste ao modelo proposto por Robinson e colaboradores (Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson *et al.*, 1990; Robinson & Breslav, 1996) no que se refere à protecção da auto-estima face a situações de insucesso. De acordo com este modelo, os alunos com insucesso escolar poderiam manter a sua auto-estima em níveis aceitáveis através da criação de uma cultura que apresentasse valores opostos aos veiculados pela cultura escolar, o que pressuporia a existência de atitudes em relação à escola menos positivas. Deste modo, seria de esperar que, para os alunos com repetências no seu passado escolar, a atitude em relação à escola se associasse negativamente à auto-estima, uma vez que essa associação negativa significaria que para estes alunos, níveis elevados de auto-estima estariam associados a atitudes mais negativas em relação à escola. No entanto, os resultados obtidos mostram que, nos casos em que existe associação, esta é positiva, em que atitudes favoráveis em relação à escola correspondem a valores mais elevados para a auto-estima. Por outro lado, e ainda de acordo com o modelo proposto por Robinson e colaboradores, a reacção aos valores veiculados pela escola surgiria como forma de compensar a diminuição do autoconceito académico, provocada pelo fraco rendimento escolar. Também aqui, os resultados por nós obtidos não oferecem suporte às teses preconizadas por aqueles autores. Assim, nos casos em que existe relação entre a atitude em relação à escola e a auto-estima, para os alunos com repetência (7º e 11º anos), não existe associação significativa entre o autoconceito académico e a atitude em relação à escola. Deste modo, também não se

poderá afirmar que a adopção de atitudes negativas em relação à escola surjam como reacção à ameaça à auto-estima, constituída por um autoconceito académico baixo. Podemos, assim, concluir que os resultados obtidos nas análises efectuadas não permitem sustentar o modelo proposto por Robinson e colaboradores, no que se refere à manutenção da auto-estima em situações de insucesso escolar.

No que se refere à atitude em relação à escola podemos constatar que esta é predominantemente afectada pelo autoconceito académico, pela percepção da relação com a família e pela imagem social do grupo de pares. Em relação às duas primeiras variáveis a relação mantém-se em todos os grupos considerados, com excepção dos alunos do 11º ano com repetência (para ambas as variáveis) e dos alunos com repetência do 7º ano, para a relação entre o autoconceito académico e a atitude em relação à escola. Estes resultados são consonantes com a investigação que tem demonstrado a existência de diferenças na atitude em relação à escola em função do estatuto escolar do aluno (Alves-Martins *et al.* 2002; Browne & Rife, 1991) e trabalhos que revelam que a qualidade das relações estabelecidas no seio da família se associam positivamente com as atitudes que os adolescentes desenvolvem em relação à escola (Eccles & Harold, 1996; Wenz-Gross *et al.*, 1997).

A influência da imagem social do grupo de pares sobre a atitude em relação à escola faz-se sentir, igualmente, na maior parte dos grupos considerados, com as excepções, neste caso, a situarem-se nos alunos do 7º ano de escolaridade com repetência e nos alunos do 9º ano sem repetência. As análises realizadas permitiram verificar que a relação entre as duas variáveis é positiva, em que percepções favoráveis atribuídas ao grupo de pares se associam a atitudes positivas em relação à escola.

No que concerne à percepção da relação com a família, o modelo submetido a análise propunha que esta seria afectada pelo rendimento académico, ao mesmo tempo que influenciaria algumas variáveis relacionadas com o grupo de pares (a imagem social e o suporte fornecido por este), o autoconceito académico, a atitude em relação à escola

e a auto-estima. Corroborando resultados de estudos que comprovam a associação entre a qualidade do relacionamento com os progenitores e o rendimento académico (Linver & Silverberg, 1997; Steinberg *et al.*, 1989), comprovámos a existência desta relação, apesar de relativamente fraca na sua magnitude. A explicação para o baixo valor apresentado por esta relação, deve-se ao facto de apenas ser significativa nos alunos sem repetência do 7º ano de escolaridade e naqueles que já repetiram algum ano do décimo primeiro (quando se considera a análise por ano de escolaridade e estatuto escolar) ou nos alunos do 7º ano na sua globalidade (quando se considera a análise por ano de escolaridade). Estes resultados traduzem, assim, um menor impacto dos aspectos relacionados com o rendimento académico na percepção da qualidade do relacionamento com os familiares, à medida que os adolescentes progredem na escolaridade. Os dados obtidos para os alunos do 11º ano com história de insucesso são paradoxais, na medida em que se trata de uma relação inversa, em que, a resultados escolares mais positivos, se associam percepções mais negativas da qualidade do relacionamento com os pais.

No que se refere aos efeitos da percepção da qualidade da relação com a família sobre as restantes variáveis, podemos constatar que os efeitos mais elevados se verificam nas associações com as variáveis associadas ao grupo de pares, nomeadamente no que se refere ao suporte fornecido pelo grupo e à imagem social deste. Estas associações são particularmente importantes, uma vez que são as segundas em magnitude (entre todas as relações verificadas no modelo) e mantêm-se com valores moderados nos diferentes grupos considerados. Estes resultados vão no mesmo sentido de outras investigações que mostram que a qualidade do relacionamento familiar tem influência no modo como o adolescente se relaciona e na qualidade das relações que estabelece com os pares (Brendgen *et al.*, 1998; Collins, *et al.*, 2000; Coleman & Hendry, 1999; Connel *et al.*, 1994; Feldman & Wentzel, 1990; Roberts *et al.*, 2000; Scott & Scott, 1998). Apesar da associação que existe entre a percepção da qualidade do relacionamento familiar e as variáveis associadas ao grupo de pares

constatou-se que, para os alunos do 9º ano de escolaridade, se verifica uma diminuição no impacto da percepção da relação com a família sobre a imagem social do grupo de pares. Como verificámos esta diminuição deve-se, sobretudo, aos alunos com repetência no seu passado escolar, para os quais esta relação é substancialmente mais fraca (os alunos sem repetência apresentam um valor semelhante aos dos seus colegas do 7º ano de escolaridade). Uma possível explicação para este dado poderá basear-se em aspectos relacionados com o desenvolvimento do adolescente. Uma das características deste período é a procura de autonomia, a qual pressupõe a progressiva separação dos progenitores, provocando, em muitas situações, um aumento nos conflitos com os progenitores, nomeadamente a meio da adolescência (Collins & Repinski, 1994; Marsh *et al.*, 1985). Por outro lado, esta fase da adolescência pode igualmente caracterizar-se como sendo um período em que a influência do grupo aumenta (Coleman & Hendry, 1999). Neste quadro parece-nos plausível colocar a hipótese de que os alunos com repetência terão maior probabilidade de pertencerem a grupos com pior imagem junto dos pais, o que poderia estar na origem de um aumento na conflitualidade intra-familiar. Por outro lado, a maior proximidade ao grupo de pares poderá tornar a imagem social do grupo menos dependente da opinião que os pais professam sobre este. Deste modo, para estes alunos o valor para a associação entre a percepção da qualidade do relacionamento com os progenitores e a imagem social do grupo seria mais baixo que para os outros grupos, uma vez que a tendência para a valorização do grupo anularia, em parte, os efeitos do aumento da conflitualidade. Oferecendo algum suporte a esta hipótese, podemos constatar que os alunos do 9º ano com repetência são aqueles que apresentam o valor mais baixo para a percepção da qualidade da relação com a família (cf. Quadro 8.6) e a maior proximidade ao grupo de pertença (cf. Quadro 8.5).

Para além da influência que a qualidade do relacionamento com os progenitores exerce sobre alguns dos aspectos relacionados com o grupo de pares, verifica-se que se associa ainda com o ajustamento escolar, traduzindo-se em relações significativas com o

autoconceito acadêmico e a atitude em relação à escola. Estes resultados corroboram os de outras investigações que comprovam que a qualidade do relacionamento com a família influencia positivamente o ajustamento escolar (DuBois *et al.*, 1994; Litovsky & Dusek, 1985; Midgett, Ryan, Adams & Corville-Smith, 2002; Steinberg *et al.*, 1992; Wenz-Gross *et al.*, 1997).

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados ao final deste trabalho, gostaríamos de terminar tecendo algumas considerações aos resultados obtidos, bem como a algumas implicações para a psicologia da educação, às limitações inerentes a um estudo deste tipo e à sua continuidade em futuras investigações.

Começaríamos, assim, por salientar alguns dos contributos obtidos com o presente trabalho. Em primeiro lugar, esta investigação permitiu a validação de um conjunto de instrumentos passíveis de serem utilizados com adolescentes em contexto escolar. Os estudos com a escala de autoconceito e auto-estima, com a escala de percepção da relação com a família e com a escala de imagem e suporte social do grupo de pares revelaram a sua validade e fidelidade, permitindo a sugestão da sua utilização em futuras investigações. As análises às escalas de atitudes em relação à escola e de caracterização de grupos, possibilitaram a comprovação, a exemplo de estudos anteriores, da sua adequação na utilização com adolescentes.

Em segundo lugar, este trabalho permitiu evidenciar que o estatuto escolar não introduz diferenciação na auto-estima dos alunos, apesar das diferenças que se verificam em dimensões específicas do autoconceito, nomeadamente no que se refere ao autoconceito académico. Esta diferenciação nas dimensões académicas do auto-conceito parece acentuar-se nas situações em que o rendimento médio da escola é muito elevado, com os alunos mais fracos a apresentarem auto-representações da competência na escola substancialmente inferiores às dos seus congéneres com estatuto escolar superior. Este resultado poderá encerrar algumas indicações de natureza prática, particularmente no que se refere às escolhas que os pais fazem (ou deveriam poder fazer) relativamente às escolas onde querem matricular os seus filhos. Como refere Marsh (1987, 1991; Marsh & Parker, 1984) a investigação acerca do efeito *big-fish-little-*

pond tem demonstrado que, nalgumas situações, a opção por escolas de maior rendimento podem ser penalizadoras para os alunos, uma vez que poderão levar à diminuição do seu autoconceito académico, com a conseqüente repercussão em termos de rendimento. Os resultados por nós obtidos permitem alargar os resultados da pesquisa em torno do efeito *big-fish-little-pond*, sugerindo que a colocação de alunos que apresentam história de insucesso, em escolas de elevado rendimento, os penaliza ainda mais, nomeadamente no que concerne ao seu autoconceito académico. Também a nível das políticas educativas se podem daqui retirar algumas implicações, nomeadamente no que concerne à criação de condições que não permitam às escolas processos de selecção perversos que levam a que os alunos que viveram situações de insucesso no seu passado se façam notar pela sua relativa raridade.

Os resultados do presente trabalho permitiram, também, constatar a existência de efeitos atribuíveis ao desenvolvimento, na relação entre auto-estima e resultados escolares. Como vimos, esta relação é mais forte para os alunos mais novos, enfraquecendo progressivamente à medida que os alunos evoluem na escolaridade. Esta diminuição na relação entre o rendimento académico e auto-estima poderá significar que a escola vai diminuindo a sua importância na vida do adolescente, com a sua progressão ao longo da escolaridade. Suportando esta ideia também a relação entre o rendimento escolar e a percepção da qualidade do relacionamento com a família diminui do 7º para o 9º ano de escolaridade, mantendo-se como não significativa para os alunos mais velhos. De forma análoga assiste-se a um fenómeno semelhante para uma das dimensões da atitude em relação à escola, a atitude em relação ao trabalho escolar, em que os alunos apresentam um declínio na motivação entre o início e o final do 3º ciclo, estabilizando depois no secundário. Como referem Eccles e colaboradores (1998; Eccles & Midgley, 1990) a diversificação dos interesses e o alargamento dos campos de experiência, característicos da adolescência, poderão ajudar a explicar a diminuição da importância assumida pela escola, que este conjunto de resultados indicia.

No que se refere à manutenção da auto-estima em situações de insucesso escolar, os dados por nós obtidos não suportam o modelo proposto por Robinson e colaboradores (Robinson & Breslav, 1996; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler & Piolat, 1990). Contrariamente ao modelo proposto por estes autores, os alunos parecem não se envolver na criação de uma contra-cultura escolar, com a adoção de valores opostos aos veiculados pela escola. Na presente investigação, a verificação das teses preconizadas por Robinson e colaboradores, implicaria que os alunos com repetências no seu passado escolar, apresentassem atitudes em relação à escola mais negativas que os seus colegas sem historial de insucesso. Para além disso, seria ainda necessário que estes alunos apresentassem, concomitantemente, valores positivos para a auto-estima. Os resultados obtidos, quer na análise de *clusters*, quer através da utilização de modelos de equações estruturais, mostram que, na maior parte das situações, a adoção de atitudes negativas em relação à escola se encontra associada a baixos índices de auto-estima. Estes resultados não invalidam, no entanto, que, em determinados contextos, a manutenção da auto-estima em níveis positivos possa ocorrer através da adoção de atitudes negativas em relação à escola. Como referem Robinson e Breslav (1996) tal pode suceder quando, a par da categoria mau aluno, ocorra a pertença a grupos sociais claramente identificáveis. A partir dos resultados obtidos neste trabalho é possível estabelecer algumas hipóteses, relativamente às situações que facilitam a ocorrência da adoção de atitudes negativas em relação à escola como forma de manter a auto-estima positiva em situações de insucesso escolar. Assim, será provável que tal ocorra, para os alunos com história de repetências, a frequentarem o 9º ano de escolaridade em escolas de baixo rendimento académico, que apresentem baixas percepções da qualidade de relacionamento com a família e que consigam comparações favoráveis com os outros grupos. Como vimos, os alunos do 9º ano apresentam resultados num conjunto de variáveis (nomeadamente na atitude em relação à escola e na percepção da qualidade do relacionamento com a família), que parecem revelar uma

atitude reactiva em relação à autoridade (o que está, aliás, de acordo com os processos de negociação da autonomia que ocorrem nesta fase). A atitude reactiva, que este conjunto de dados deixa transparecer, agudiza-se para os alunos com história de insucesso, como mostram os resultados da análise diferencial em função do sucesso escolar e a análise com os modelos de equações estruturais. Neste quadro, será mais fácil para estes alunos o desenvolvimento de atitudes negativas em relação à escola. Por outro lado, os alunos do 9º ano de escolaridade com repetências no seu passado escolar, são os únicos para quem os processos de diferenciação grupal contribuem positivamente para a auto-estima. De acordo com o modelo proposto por Robinson e colaboradores (Robinson & Breslav, 1996; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler & Piolat, 1990) a construção de uma cultura anti-escolar apenas se torna possível no seio de um grupo, contribuindo positivamente para a auto-estima quando as comparações estabelecidas com os grupos escolhidos como adversários, resultam positivas. Por último, vimos que a atitude em relação à escola se diferencia em função do nível de sucesso da escola, mas que tal apenas sucede para os alunos com história de insucesso e para a dimensão atitude em relação às regras de conduta na escola. Deste modo, a conjugação de aspectos de natureza desenvolvimental com variáveis de natureza contextual, como sejam o rendimento da escola e a pertença a um grupo claramente categorizável, poderá facilitar a emergência de atitudes negativas em relação à escola, como estratégia principal na manutenção da auto-estima.

De acordo com os resultados obtidos na presente investigação, a manutenção da auto-estima em níveis positivos, perante situações de insucesso, parece estar associada à existência de auto-percepções positivas em dimensões não académicas do autoconceito e, nalguns casos, à desvalorização das competências relacionadas com a escola. A metodologia utilizada no presente trabalho não permite, no entanto, discernir se a existência de autoconceitos positivos em dimensões não académicas pré-existem ao insucesso e, por via disso, facilitam a manutenção de uma auto-estima positiva, ou se

surtem na sequência de um maior investimento nessas áreas como reacção à auto-estima ameaçada. Do mesmo modo, questões idênticas se podem colocar para a desvalorização das competências associadas à escola, uma vez que, apesar de plausivelmente surgirem como forma de os sujeitos protegerem a auto-estima (Harter 1993a, 1999), o *design* utilizado na investigação não possibilita a análise do processo que leva os alunos a desvalorizarem a escola. Apesar destas limitações, o estudo realizado possibilitou a constatação da existência de factores desenvolvimentais que afectam as estratégias utilizadas para a protecção da auto-estima. Deste modo, nos alunos mais novos, é menos provável que a protecção da auto-estima surja da desvalorização das competências escolares e, por maioria de razão, da construção de culturas anti-escolares.

A associação entre auto-representações em dimensões não académicas do autoconceito e a auto-estima, a par dos resultados obtidos nas análises diferenciais em função da participação em actividades extracurriculares sugerem algumas pistas para a intervenção, visando a manutenção da auto-estima positiva dos alunos em situação de insucesso escolar. Como vimos, os alunos que participam em actividades extracurriculares, apresentam autoconceitos não académicos mais elevados, nomeadamente no que concerne ao autoconceito de apresentação. Este efeito foi particularmente evidente para os alunos com história de insucesso, principalmente no que se refere à percepção de competência atlética e à auto-representação de aparência física. Também neste caso, devido às opções metodológicas, não é possível discernir se os autoconceitos mais elevados se devem à participação nas actividades extracurriculares, ou se o envolvimento nestas ocorre pela pré-existência de auto-representações mais elevadas naquelas dimensões do autoconceito. A este propósito refiram-se os resultados do estudo de McNeal Jr. (1998) que evidenciam a maior probabilidade de determinados subgrupos participarem em actividades extracurriculares. Apesar desta questão prévia, parece-nos que o maior envolvimento, dos alunos com

história de repetência, em actividades extracurriculares poderá ser um meio para a construção de autoconceitos positivos em áreas não directamente relacionadas com a escola e, por essa via, para a manutenção da auto-estima em níveis aceitáveis. Oferecendo algum suporte a esta asserção, alguns estudos longitudinais revelam efeitos positivos, da participação em actividades extracurriculares, numa grande diversidade de variáveis associadas a um bom ajustamento (Eccles & Barber, 1999; Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns, 1997; Marsh, 1992b). Os efeitos benéficos associados à participação em actividades extracurriculares possuem, igualmente, algumas implicações em termos de políticas educativas (Marsh, 1992b; Silliker & Quirk, 1997). Com efeito, a participação em actividades extracurriculares é, contrariamente a outras variáveis associadas ao ajustamento escolar, um aspecto “facilmente manipulável” pelos órgãos dirigentes das escolas. Deste modo, o investimento na promoção da participação em actividades extracurriculares, poderá ser uma forma de as escolas contribuírem para um melhor ajustamento dos seus alunos. No entanto, nesse investimento, é necessário ter em consideração alguns aspectos que podem afectar o maior ou menor impacto das actividades extracurriculares. Factores como o contexto organizacional, a cultura da escola (entendida aqui no sentido de cultura organizacional), a concepção que a escola tem do impacto que a participação nas actividades extracurriculares exerce sobre a educação dos seus alunos, o processo de selecção dos alunos, entre outros, são aspectos que podem condicionar os efeitos benéficos de tais actividades (Quiroz, 2000).

No que se refere ao papel das dinâmicas relacionais no ajustamento do adolescente, o presente trabalho revela que, independentemente do ano de escolaridade considerado, tanto a qualidade do relacionamento com a família como as relações estabelecidas no seio do grupo de pares, contribuem significativamente para o ajustamento escolar e para uma auto-estima positiva, no decurso da adolescência. Assim, as análises diferenciais revelaram que os alunos com historial de insucesso apresentavam percepções da qualidade do relacionamento com os pais mais negativas

que os seus colegas que nunca repetiram nenhum ano. No entanto, a análise com os modelos de equações estruturais permitiu evidenciar que, independentemente do ano de escolaridade e do estatuto escolar do aluno, a qualidade do relacionamento com os progenitores se associava positivamente com a auto-estima e com algumas variáveis necessárias a um bom ajustamento na escola como sejam o autoconceito académico e/ou a atitude em relação à escola. Por seu turno, no que se refere às relações com os pares, constatou-se que é a identificação ao grupo de pertença, o aspecto que mais contribui para a auto-estima do adolescente.

Para além de algumas implicações de natureza prática já enunciadas, parece-nos que é igualmente possível retirar implicações de cariz conceptual e metodológico, a partir dos resultados obtidos na presente investigação. Do ponto de vista metodológico, parece-nos que a opção tomada, de procurarmos encontrar padrões individuais com base em variáveis de natureza psicológica em vez de tomarmos os resultados para a amostra global ou a sua divisão a partir de variáveis de natureza demográfica, se revelou válida. Com efeito, as análises diferenciais em função do sucesso escolar levariam à aceitação das teses propostas por Robinson e colaboradores (Robinson & Breslav, 1996; Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Tayler & Piolat, 1990). A utilização da análise de *clusters*, permitiu discernir, de forma bastante mais clara, as situações em que os alunos apresentam níveis positivos de auto-estima, levando-nos a concluir pela não existência de suporte ao modelo proposto por aqueles autores. Do ponto de vista conceptual, parece-nos que os resultados obtidos permitem sustentar a ideia de que os processos desenvolvimentais são influenciados (ao mesmo tempo que influenciam), por variáveis de natureza psicológica e contextuais (Cairns & Cairns, 1994; Mahoney & Cairns, 1997).

Para terminar, e porque consideramos este trabalho como um ponto de partida e não como um produto acabado, gostaríamos de nos deter sobre algumas hipóteses para a sua continuidade. Uma primeira via, tem que ver com a realização de estudos que permitam discernir o impacto da participação em actividades extracurriculares em

diferentes aspectos do ajustamento escolar do adolescente. Parece-nos que a elucidação desses aspectos passa pela realização de estudo longitudinais que possibilitem esclarecer a relação existente entre a participação em actividades extracurriculares e as diferentes dimensões do autoconceito, nomeadamente para os alunos em situação de insucesso escolar. Igualmente relevante nos parece ser o estudo de algumas variáveis relacionadas com essa participação, particularmente no que se refere ao tipo de actividade, ao grau de envolvimento e à importância atribuída a essa participação. Para além destas variáveis de cariz individual, parece-nos também que se deverão considerar variáveis de natureza contextual como a cultura organizacional da escola ou o grau de envolvimento dos professores e dos órgãos de gestão na organização dessas actividades.

Uma segunda via de continuidade tem a ver com a questão previamente enunciada relativamente às associações entre o autoconceito não académico e auto-estima positiva, para os alunos com passado de insucesso. A análise dos processos que estão na origem dessa associação só se torna possível a partir de estudos longitudinais, que permitam estabelecer nexos temporais, de modo a poder discernir se a existência de auto-representações positivas, em dimensões não académicas do autoconceito, surgem como consequência de um maior investimento nessas áreas para fazerem face à auto-estima ameaçada, ou se pré-existem ao insucesso. Importa, igualmente, perceber como evolui a relação entre o autoconceito académico e a auto-estima, nomeadamente para os alunos do Ensino Secundário. Como vimos, nos alunos do 11º ano com história de insucesso a relação entre a dimensão académica do autoconceito e a auto-estima não é significativa. A partir deste resultado parece-nos importante a realização de trabalhos que permitam discernir quais as condições e os factores que contribuem para a diminuição nessa relação. Parece-nos ainda essencial que, a par das variáveis atrás enunciadas, se considerem os perfis motivacionais associados ao desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima, face às situações de insucesso. Neste contexto assumem particular relevo

as orientações motivacionais em relação ao Eu (*Ego Orientation*) (Skaalvik, 1997; Skaalvik et al., 1994) as quais podem ajudar na compreensão dos processos de reconstrução do *self* na sequência de situações de insucesso. Concomitantemente, será importante analisar o papel que as dinâmicas relacionais exercem na reorganização do autoconceito em função do (in)sucesso escolar. De entre estas, pensamos que a tónica deve ser colocada no estudo das dinâmicas relacionais estabelecidas no grupo de pares. Como refere Ryan (2001, p. 1135) “apesar do grupo de pares ser largamente reconhecido como importante, relativamente pouca atenção tem sido prestada a como o grupo de pares – comparado com outros aspectos das experiências das crianças com pares (e. g. estatuto sociométrico) – influencia o desenvolvimento da criança e do adolescente”. Assim, parece-nos relevante o estudo dos processos de formação dos grupos em contexto escolar, bem como da contribuição destes para a construção do autoconceito, motivação e atitude em relação à escola.

Os resultados obtidos no presente trabalho indiciam que determinados aspectos ambientais podem moderar as estratégias utilizadas na protecção da auto-estima. Como vimos o nível de rendimento da escola influencia a atitude em relação à escola, nos alunos com história de insucesso, principalmente no que se refere à atitude em relação às regras de conduta. Neste quadro parece-nos que em futuras investigações, a par do rendimento da escola, se tenham em conta outras variáveis ligadas à cultura organizacional da escola, as quais poderão ajudar a esclarecer as condições em que se desenvolvem as atitudes menos favoráveis dos alunos com história de insucesso. Os resultados de uma investigação deste tipo poderão fornecer pistas, em termos de políticas educativas, para a adopção de medidas que minorem os factores de risco de desinteresse e abandono escolar. A escola, para além de contribuir para a aprendizagem dos alunos, deverá, também, contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, esta deverá reflectir nas estratégias e metodologias habitualmente adoptadas, que conduzem, em muitas situações, à desmotivação e desinteresse dos

alunos. A manifestação deste desinteresse nas “coisas da escola” constata-se, por exemplo, na resposta que pré-adolescentes e adolescentes invariavelmente dão quando inquiridos sobre o que gostam mais na escola: “É dos intervalos e dos feriados”...

REFERÊNCIAS

- Adams, G. R. (1996). Reflections: On the past and the future. In G. R. Adams, R. Montemayor, & T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism* (pp. 300-307). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Adams, G. R., Montemayor, R., & Gullotta, T. P. (1996). Psychosocial development during adolescence: The legacy of John Hill. In G. R. Adams, R. Montemayor, & T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism* (pp. 1-11). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Aldenderfer, M. S., & Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Beverly Hills; Sage Publications.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT
- Alsaker, F. D. (1989). School achievement, perceived academic competence and global self-esteem. *School Psychology International*, 10, 147-158.
- Alsaker, F. D. (1992). Pubertal timing, overweight and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12, 396-419.
- Alsaker, F. D., & Olweus, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 34, 47-63.
- Alves Martins, M. (1998). Dinâmica de escola e identidades sociais. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 43-49). Lisboa: I.S.P.A
- Alves Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Self-esteem, social identity and school achievement in adolescence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7, 278-289.
- Alves Martins, M., & Peixoto, F. (2002, Junho). *Self-representation, attitudes towards school and academic achievement among adolescents: A longitudinal study*. Comunicação apresentada na 8th International Conference on Motivation, Moscovo.
- Alves Martins, M., Peixoto, F., Gouveia Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (1999). *Resultados escolares, afiliação grupal e auto-estima*. Relatório final do projecto PRAXIS/PCSH/C/PSI/92/96.
- Alves Martins, M., Peixoto, F., Gouveia Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62.
- Alves Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (pp. 79-89). Braga: APPORT.
- Amato, P. R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage & Family*, 56, 1031-1043.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modelling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Andrews, B. (1998). Self-esteem, *The Psychologist*, 11, 339-342.
- Antonucci, T. C., Lansford, J. E., & Ajrouch, K. J. (2000). Social Support. In G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of stress* (pp.479-482). San Diego: Academic Press.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2000). Relations between self-concept and social support appraisals during adolescence: A longitudinal study. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7, 339-353.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2002, Junho). *Influence of attributions and self-efficacy in the relationship between self-esteem, academic self-concept and academic performance*. Comunicação apresentada na 8th International Conference on Motivation, Moscovo.
- Arbuckle, J. L. (1994). *Amos 4.01*. Chicago: Smallwaters.
- Arbuckle, J. L., & Wothke (1995). *Amos 4.0 user's guide*. Chicago: Smallwaters.
- Atherley, C. A. (1990). The effects of academic achievement and socio-economic status upon the self-concept in the middle years of school: A case study. *Educational Research*, 32, 224-229.
- Augoustinos, M., & Walker, I. (1996). *Social Cognition*. London: SAGE Publications, Ltd.

- Azmitia, M., & Cooper, C. R. (2001). Good or bad? Peer influences on latino and european american adolescents': Pathways through school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, 45-71.
- Bachman, J. C., & O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- Bagley, C., Mallick, K., Verma, G., Bolitho, F., Bertrand, L., Madrid, S., & Tse, J. (1999). Adjustment, stress and family life in adolescents in Canada, Britain, Hong Kong, India, Pakistan and the Philippines. *International Journal of Adolescence and Youth*, 7, 263-278.
- Baião, G., & Peixoto, F. (2001, Novembro). Autoconceito, auto-estima e pressão familiar para o sucesso académico em adolescentes. Comunicação-poster apresentada no II Congresso Família, Saúde Mental e Políticas Sociais. Lisboa: I.S.P.A..
- Bauman, K. E., & Ennett, S. T. (1996). On the importance of peer influence for adolescent drug use : Commonly neglected considerations. *Addiction*, 91, 185-198.
- Baumgardner, A. H. (1990). To know oneself is to like oneself: Self-certainty and self-afeect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1062-1072.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-415
- Bekhuis, T. C. H. M. (1994). The self-esteem of adoelscents in american public high schools: A multilevel analysis of individual differences. *Personality and Individual Differences*, 16, 579-588
- Belle, D. (1989). Gender differences in children's social networks and supports. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 173-188). New York: John Wiley & Sons.
- Belo, S., Faria, L., & Almeida, L. S. (1998). Adaptação ao ensino superior: Importância do autoconceito dos estudantes. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque, S. G. Caíres (Eds.), *Actas do IV congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 60-65). Braga: Universidade do Minho.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Berndt, T. J. (1999a). Friendship and friends' influence in adolescence. In R. E. Muuss & H. D. Porton (Eds.), *Adolescent behavior and society: A book of readings* (pp. 170-174). McGraw-Hill College. [Artigo original publicado na revista *Current Directions in Psychological Science*, 1992, Vol. 1, 156-159]
- Berndt, T. J. (1999b). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.
- Berndt, T. J., & Burgy, L. (1996). Social self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 171-209). New York: John Wiley & Sons.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Berndt, T. J., Laychak, A. E., & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 82, 664-670.
- Bernstein, I. H., & Teng, G. (1989). Factoring items and factoring scales are different: Spurious evidence for multidimensionality due to item categorization. *Psychological Bulletin*, 105, 467-477.
- Bernstein, R. M. (1983). The relationship between developments in self- and peer perceptions during adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 142, 75-83.
- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. (1995). Peer Acceptance and Friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 15, 476-489.
- Blatchford, P. (1997). Students' self assessment of academic attainment: Accuracy and stability from 7 to 16 years and influence of domain and social comparison group. *Educational Psychology*, 17, 345-359.
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.

- Blyth, D. A., & Traeger, C. M. (1983). The self-concept and self-esteem of early adolescents. *Theory Into Practice*, 22, 91-97.
- Boivin, M., Vitaro, F., & Gagnon, C. (1992). A reassessment of the self-perception profile for children: Factor structure, reliability, and convergent validity of a french version among second through sixth grade children. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 275-290.
- Bolognini, M., & Plancherel, B. (1998). Estime de soi et santé psychique: Le rôle de la puberté et du support social. In M. Bolognini, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi: Perspectives développementales* (pp. 85-105). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1998). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.
- Bong, M. (1998). Test of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 102-110.
- Bong, M.; & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1982). As oportunidades de acesso ao ensino superior. In S. Grácio, S. Miranda, & S. Stoer (Eds.), *Sociologia da educação: Funções da escola e reprodução social* (pp. 41-45). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1982). Capitalismo e educação nos Estados Unidos. In S. Grácio, S. Miranda, & S. Stoer (Eds.), *Sociologia da educação: Funções da escola e reprodução social* (pp. 159-192). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bracken, B. A., & Crain, R. M. (1994). Children's and adolescents' interpersonal relations: Do age, race, and gender define normalcy? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 14-32.
- Branscombe, N. R., & Wann, D. L. (1994). Collective self-esteem consequences of out-group derogation when a valued social identity is on trial. *European Journal of Social Psychology*, 24, 641-657.
- Brendgen, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1998). Affiliation with delinquent friends: Contributions of parents, self-esteem, delinquent behavior, and rejection by peers. *Journal of Early Adolescence*, 18, 244-265.
- Brettschneider, W.-D., & Heim, R. (1997). Identity, sport, and youth development. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp.205-227). Leeds: Human Kinetics
- Bridgeman, B., & Shipman, V. C. (1978). Preschool measures of self-esteem and achievement motivation as predictors of third-grade achievement. *Journal of Educational Psychology*, 70, 17-28.
- Brinthaup, T. M., & Erwin, L. J. (1992). Reporting about the self: Issues and implications. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 137-171). Albany: State University of New York.
- Brockner, J., & Chen, Y. R. (1996). The moderating roles of self-esteem and self-construal in reaction to a threat to the self: Evidence from the People's Republic of China and the United States. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 603-615.
- Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. (1996). Themes in experimental research on groups from the 1930s to the 1990s. In M. Wetherell (Ed.), *Identities, groups and social issues* (pp. 9-62). London: Sage Publications.
- Brown, B. B., Mory, M. S., & Kinney, D. (1994). Casting adolescent crowds in a relational perspective: Caricature, channel and context. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 123-167). Thousand Oaks: SAGE.
- Browne, C. S., & Rife, J. C. (1991). Social, personality, and gender differences in at-risk and not-at-risk sixth-grade students. *Journal of Early Adolescence*, 11, 482-495.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, California: Sage.
- Browne, M. W., & Mels, G. (1992). *Ramona user's guide*. Columbus: Ohio State University.
- Bruner, J. S. (1983). *Le Développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir-dire*. Paris: P.U.F.

- Bruner, J. (1991). ...*Car la culture donne forme à l'esprit: De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel. (Edição original: Acts of meaning (1990) Harvard University Press)
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456
- Byrne, B. (1986). Self-concept / academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 173-186.
- Byrne, B. (1996a). *Measuring self-concept across life span: Issues and instrumentation*. Washington: American Psychological Association.
- Byrne, B. (1996b). Academic self-concept: Its structure, measurement and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 287-316). New York: John Wiley & Sons.
- Byrne, B. M., & Gavin, D. A. W. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 215-228.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Marsh, H. (1992). Multigroup comparisons in self-concept research: Reexamining the assumption of equivalent structure and measurement. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 172-203). Albany: State University of New York.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Longman Inc.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsyn, R. S., & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538-549.
- Campbell, J. D., Assanand, S., & Di Paula, A. (2000). Structural features of the self-concept and adjustment. In A. Tesser, R. B. Felson, & J. M. Suls (Eds.), *Psychological perspectives on self and identity* (pp. 67-87). Washington, DC: American Psychological Association.
- Campbell, J. D., & Lavelle, L. F. (1993). Who Am I? The role of self concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 13-20). New York: Plenum Press.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavelle, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141-156.
- Carita, A. (2002). *O Conflito Interpessoal na Sala de Aula. Representações dos Estudantes e Qualidade Desenvolvimental do Contexto*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.
- Cassel, R. N., Chow, P., Demoulin, D. F., & Reiger, R. C. (2000). Extracurricular involvement in high school produces honesty and fair play needed to prevent delinquency and crime. *Education*, 121, 247-251.
- Cauce, A. M., Reid, M., Landesman, S., & Gonzales, N. (1990). Social support in young children: Measurement, structure, and behavioral impact. In B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 64-94). New York: John Wiley & Sons.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.

- Cheng, C. H. K., & Watkins, D. (2000). Age and gender invariance of self-concept factor structure: An investigation of a newly developed Chinese self-concept instrument. *International Journal of Psychology, 35*, 186-193.
- Cherian, V. I., & Moeketsi, J. A. (1998). Relation of self-concept with scholastic achievement of high school pupils in South Africa. *Psychological Reports, 83*, 1362.
- Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence, 32*, 113-129.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1999). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp.339-367). Philadelphia: Taylor & Francis. (Reimpressão do artigo publicado em *Journal of Personality and Social Psychology, 1976, 34*, 366-375).
- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.
- Clark, M. L., & Ayers, M. (1992). Friendship similarity during early adolescence: Gender and racial patterns. *Journal of Psychology, 126*, 393-406.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., & Martin, J. M. (1997). Reflected self-appraisals: Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology, 89*, 55-70.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., Hoffman, K. B., Ruiz, M. D., Jacquez, F., & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72*, 1723-1746.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence*. London: Routledge (3rd Edition).
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*, 218-232.
- Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 7-36). Thousand Oaks, California: SAGE Publications
- Connel, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action and outcomes in school. *Child Development, 65*, 493-506.
- Connolly, J., Furman, W., & Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development, 71*, 1395-1408.
- Cooley, C. H. (1998). Nature humaine et ordre social. La signification du «Je». In M. Bolognini, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi: Perspectives développementales* (pp. 33-45). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Cooley, V. E., Henriksen, L. W., Nelson, C. V., & Thompson Jr., J. C. (1995). A study to determine the effect of extracurricular participation on student alcohol and drug use in secondary schools. *Journal of Alcohol and Drugs Education, 40*, 71-87.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*, 369-378.
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc. (Original publicado em 1967).
- Correia, M. L. (1991). Auto-Percepção e Auto-Estima em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório. *Psicologia, 8*, 45-55.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivations* (Vol. 1, pp. 77-113). San Diego, California: Academic Press, Inc.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp.395-420). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Crocker, J., & Luhtanen, R. (1990). Collective self-esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 60-67.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin, 122*, 5-37.

- Davalos, D. B., Chavez, E. L., & Guardiola, R. J. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 21*, 61-77.
- Davies, J., & Brember, I. (1999). Self-esteem and national tests in years 2 and 6: A 4-year longitudinal study. *Educational Psychology, 19*, 337-345.
- Davis, C. (1997). Body image, exercise and eating behaviors. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp.143--174). Leeds: Human Kinetics
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?. *Journal of Educational Research, 93*, 1-30.
- Díaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (1990). The social origins of self-regulation. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 125-154). New York: Cambridge University Press.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 653-663.
- Dillon, W. R., Kumar, A., & Mulani, N. (1987). Offending estimates in covariance structure analysis: Comments on the causes of and solutions to Heywood cases. *Psychological Bulletin, 101*, 126-135.
- DuBois, D. L., Eitel, S. K., & Felner, R. D. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family, 56*, 405-414.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M. & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development, 63*, 542-557.
- DuBois, D. L., & Hirsch, B. J. (1993). School / nonschool friendship patterns in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 13*, 102-122.
- DuBois, D. L., & Hirsch, B. J. (2000). Self-esteem in early adolescence: From stock character to marquee attraction. *Journal of Early Adolescence, 20*, 5-11.
- DuBois, D. L., Tevendale, H. D., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., & Hardesty, J. L. (2000). Self-system influences during early adolescence: Investigation of an integrative model. *Journal of Early Adolescence, 20*, 12-43.
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioural and academic adjustment. *Child Development, 62*, 583-599.
- Dutton, K. A., & Brown, J. D. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 139-148.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self perceptions, and activity choices. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp.145-208). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14*, 10-43.
- Eccles, J. S., & Early, D. (1997). The relation of connection, regulation and support for autonomy adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research, 12*, 263-287.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Records, 94*, 568-587.
- Eccles, J. S., & McCarthy, K. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence, 14*, 162-199.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and Cognitions* (Vol. 3, pp. 139-186). San Diego, California: Academic Press, Inc.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp.134-155). Newbury Park, California: SAGE.

- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830-847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 1017-1095). New York: John Wiley & Sons.
- Engels, R., & Bogt, T. (1999, Setembro). *Influences of risk behaviours on quality of peer relations in adolescence*. Comunicação apresentada na "IXth European Conference of Developmental Psychology", Spetses, Grécia.
- Ennett, S. T., & Bauman, K. E. (1996). Adolescent social networks : School, demographic, and longitudinal considerations. *Journal of Adolescent Research, 11*, 194-215.
- Faria, L. (1998). Estudo diferencial do auto-conceito de competência em função do sexo, do nível sócio-económico e do agrupamento de estudos escolares. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 4*, 23-41.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica, 6*, 97-105.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995a). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de auto-conceito a crianças e pré-adolescentes: *Self-Perception Profile for Children (SPPC)* de Harter. In L. S. Almeida, & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. III, pp. 323-330). Braga: APPORT.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995b). Adaptação do *self-perception profile for children* (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia, X*, 129-142.
- Faria, L. & Santos, N. L. (2001). Auto-conceito de competência: Estudos no contexto educativo português. *Psychologica, 26*, 213-231.
- Feiring, C., & Taska, L. S. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 317-373). New York: John Wiley & Sons.
- Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990). The relationship between parenting styles, sons' self-restraint, and peer relations in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 10*, 439-454.
- Felson, R. B. (1993). The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective* (Vol. 4, pp. 1-26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fidalgo, Z. (2000). *L'interaction de guidage mère-enfant dans des dyades issues de différents milieux socioculturels*. Tese de Doutoramento não publicada. Université de Aix-Marseille I – Université de Provence.
- Field, T., Lang, C., Yando, R., & Bendell, D. (1999). Adolescents' intimacy with parents and friends. In R. E. Muuss & H. D. Porton (Eds.), *Adolescent behavior and society: A book of readings* (pp. 136-143). McGraw-Hill College. [Artigo original publicado na revista *Adolescence, 30*, 133-140, 1995]
- Fischer, J. L., Munsch, J., & Greene, S. M. (1996). Adolescence and intimacy. In G. R. Adams, R. Montemayor, & T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism* (pp. 95-129). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., & Rowe, D. C. (1996). Caucasian and hispanic early adolescent substance use: Parenting, personality, and school adjustment. *Journal of Early Adolescence, 16*, 71-89.
- Fontaine, A. M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*, 13-30.
- Fontaine, A. M. (1991a). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*, 33-54.
- Fontaine, A. M. (1991b). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica, 2*, 1-19.
- Fontaine, A. M. (1995). Self-concept and motivation during adolescence: Their influence on school achievement. In A. Oosterwegel, & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in european and north american culture: Development and processes* (pp. 205-217). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Formosinho, J. O., & Alves-Pinto, C. (1986). Auto-estima, auto-conceito académico, alienação e sucesso escolar. *Desenvolvimento, Ano II, Número Especial*, 129-144.

- Furman, W. (1989). The development of children's social networks. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 151-172). New York: John Wiley & Sons.
- Furman, W., & Simon, V. A. (1998). Advice from youth: Some lessons from the study of adolescent relationships. *Journal of Social & Personal Relationships*, 15, 723-739.
- Gallimore, R., & Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 175-205). New York: Cambridge University Press.
- García Torres, B. (1995). The development of the ability to represent oneself. In A. Oosterwegel, & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in european and north american culture: Development and processes* (pp. 89-101). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Gavin, D. A. W., & Herry, Y. (1996). The french self-perception profile for children: Score validity and reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 678-700.
- Gecas, V., & Seff, M. A. (1990). Families and adolescents: A review of the 1980s. *Journal of Marriage & Family*, 52, 941-959.
- Gerber, S. B. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 42-50.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire. In D. Gaonach, & C. Golder (Eds.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette.
- Girard, A., & Bastide, H. (1982). Do fim dos estudos primários à entrada na vida profissional ou na universidade, o percurso de uma coorte. In S. Grácio, S. Miranda, & S. Stoer (Eds.), *Sociologia da educação: Funções da escola e reprodução social* (pp. 19-39). Lisboa: Livros Horizonte.
- Gonida, E., Metallidou, P., & Dermitzaki, I. (2000). Introduction: The self as motive. *Psychology*, 7, 259-266.
- Gouveia Pereira, M. (1995). *A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais*. Dissertação de Mestrado não publicada, I.S.P.A., Lisboa, Portugal.
- Gouveia Pereira, M. (1998). Os adolescentes e os pais: Diferentes percepções acerca do grupo de pares. In M Alves Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 71- 97). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Gouveia-Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Alves-Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 18, 191-201.
- Gray-Little, B., & Carels, R. A. (1997). The effect of racial dissonance on academic self-esteem and achievement in elementary, junior high, and high school students. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 109-131.
- Greewald, A. G., Bellezza, F. S., & Banaji, M. R. (1988). Is self-esteem a central ingredient of the self-concept?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 35-45.
- Grolnick, W., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465-489.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grotevant, H. D. (1998). Adolescent development in family contexts. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (5^a ed., pp. 1097-1149). New York: John Wiley & Sons.
- Guay, F., Boivin, F., & Hodges, E. V. E. (1999). Social comparison processes and academic achievement: The dependence of the development of self-evaluations on friends' performance. *Journal of Educational Psychology*, 91, 564-568.
- Hagtvet, K. A., & Sharma, S. (1995). The distinction between self- and other-related failure outcome expectancies: An internal domain study of Indian and Norwegian students. In A. Oosterwegel, & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in european and north american culture: Development and processes* (pp. 239-255). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Hair, J. F., Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis with readings* (4th Edition). New Jersey: Prentice-Hall International.

- Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology, 89*, 527-537.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research, 52*, 123-142.
- Harackiewicz, J. M., Manderlink, G., & Sansone, C. (1992). Competence processes and achievement motivation: Implications for intrinsic motivation. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp. 115-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, J. R. (2000). Socialization, personality development, and the child's environments: Comment on Vandell (2000). *Developmental Psychology, 36*, 711-723.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990a). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligian, & R. Sternberg (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-98). New Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (1990b). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp.205-239). Newbury Park, California: SAGE.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp. 77-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1993a). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1993b). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental Perspectives on Motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp.1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (1998a). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (5^a ed., pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1998b). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi: Perspectives développementales* (pp. 57-81). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R., & Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development, 67*, 360-374.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal, 29*, 777-807.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-13.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science, 8*, 76-79.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hay, I., Ashman, A., & Kraayenoord, C. E. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept using an intra-class design and a comparison of the PASS and SDQ-1 self-concept tests. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 311-321
- Hay, I., Ashman, A., & Kraayenoord, C. E. (1998). The influence of gender, academic achievement and non-school factors upon pre-adolescent self-concept. *Educational Psychology, 18*, 461-470.

- Hayduk, L. A. (1987). *Structural equation modeling with LISREL: Essentials and advances*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Heine, S. J., & Lehman, D. R. (1995). Cultural variation in unrealistic optimism: Does the West feel more invulnerable than the East?. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 595-607.
- Heine, S. J., & Lehman, D. R. (1997). The cultural construction of self-enhancement: An examination of group-serving biases. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 1268-1283.
- Helmke, A., & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *87*, 624-637.
- Herrera-Gutiérrez, E., Nuez, A. G. B., Pérez-López, J., Martínez-Fuentes, M. T., & Díaz-Herrero, A. (1999, Stembro). *Gender, perception of parenting styles and adolescents' adjustment*. Comunicação apresentada na IX Conferência Europeia de Psicologia do Desenvolvimento, Spetses, Grécia.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (1998). *Applied statistics for the behavioural sciences* (4ª Edição). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hirsch, B. J., & Dubois, D. L. (1989). The school-nonschool ecology of early adolescent friendships. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 260-274). New York: John Wiley & Sons.
- Hirsch, B. J., & Dubois, D. L. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, *20*, 53-72.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*, *24*, 295-314.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 117-127.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. London, Routledge.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1990). Social motivation, self-esteem and social identity. In d. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity theory: Constructive and critical advances* (pp. 28-47). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Hogg, M., & Sunderland, J. (1991). Self-esteem and intergroup discrimination in the minimal group paradigm. *British Journal of Social Psychology*, *30*, 51-62.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what need to be known. *Review of Educational Research*, *57*, 437-466.
- Honess, T. M., Charman, E. A., Zani, B., Cicognani, E., Xerri, M. L., Jackson, A. E., & Bosma, H. A. (1997). Conflict between parents and adolescents: Variations by family constitution. *British Journal of Developmental Psychology*, *15*, 367-385.
- House, J. D. (2000). The effect of student involvement on the development of self-concept. *Journal of Social Psychology*, *140*, 261-263.
- Hughes, M. A., Price, R. L., & Marrs, D. W. (1986). Linking theory construction and theory testing: Models with multiple indicators of latent variables. *Academy of Management Review*, *11*, 128-144.
- Hunter, J. A., Platow, M. J., Howard, M. L., & Stringer, M. (1996). Social identity and intergroup evaluative bias: Realistic categories and domain specific self-esteem in a conflict setting. *European Journal of Social Psychology*, *26*, 631-647.
- Hussong, A. M. (2000a). Perceived peer context and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, *10*, 391-415.
- Hussong, A. M. (2000b). Distinguishing mean and structural sex differences in adolescence friendship quality. *Journal of Social and Personality Relationships*, *17*, 223-243.
- Imbens-Bailey, A., & Pan, A. (1998). The pragmatics of self- and other-reference in young children. *Social Development*, *7*, 219-233
- Jackson, J. W. (2002). Intergroup attitudes as a function of different dimensions of group identification and perceived intergroup conflict. *Self and Identity*, *1*, 11-33.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Disponível em <http://www.emory.edu/education/mfp/james.html>
- Josephs, R. A., Markus, H. R., & Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 391-402.

- Juhasz, A. M. (1992). Significant others in self-esteem development: Methods and problems in measurement. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 204-235). Albany: State University of New York.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1994). Structural relations model of self-rejection, disposition to deviance, and academic failure. *Journal of Educational Research, 87*, 166-173
- Kaplan, H. B. (1982). Self-attitudes and deviant behavior: New directions for theory and research. *Youth and Society, 14*, 185-211.
- Kaplan, H. B., & Lin, C. (2000). Deviant identity as a moderator of the relation between negative self-feelings and deviant behavior. *Journal of Early Adolescence, 20*, 150-177.
- Karasawa, M. (1991). Toward an assessment of social identity: The structure of group identification and its effects on in-group evaluation. *British Journal of Social Psychology, 30*, 293-307.
- Kashima, Y., Yamaguchi, S., Kim, U., Choi, S. C., Gelfand, M. J., & Yuki, M. (1995). Culture, gender and self: A perspective from individualism-collectivism research. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 925-937.
- Kavussanu, M., & Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter?. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 229-242.
- Keefe, K. & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 16*, 110-129.
- Kelly, K. R., & Jordan, L. K. (1990). Effects of academic achievement and gender on academic and social self-concept: A replication study. *Journal of Counseling & Development, 69*, 173-177
- Keltikankas-Jarvinen, L. (1992). Self-Esteem as a Predictor of Future School Achievement. *European Journal of Psychology of Education, 7*, 123-130
- Kemp, S., & Watkins, D. (1996). Self-esteem and academic streaming in Hong Kong. *Journal of Social Psychology, 136*, 651-653.
- Kenny, M., Lomax, R., Brabeck, M., & Fife, J. (1998). Longitudinal pathways linking adolescent reports of maternal and paternal attachments to psychological well-being. *Journal of Early Adolescence, 18*, 221-243.
- Kim, J.-O., & Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. London: Sage Publications.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology, 29*, 970-977.
- Kirchler, E., & Gouveia Pereira, M. (1996). Campo social do adolescente: O individual, o grupo de pares e os outros. In M Alves Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 19- 41). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Kirchler, E., Palmonari, A., & Pombeni, M. L. (1991). Sweet sixteen. Adolescent's problems and the peer group as source of support. *European Journal of Psychology of Education, 6*, 541-563.
- Kirchler, E., Palmonari, A., & Pombeni, M. L. (1993). Developmental tasks and adolescents' relationships with their peers and their family. In S. Jackson & H. Rodriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 145-167). Hove, U. K.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirchler, E., Palmonari, A., & Pombeni, M. L. (1994). Social categorization processes as dependent on status differences between groups: A step into adolescent's peer groups. *European Journal of Social Psychology, 24*, 541-563.
- Kitayama, S., Markus, H. R., Matsumoto, H., & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1245-1267.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*, 470-500.
- Koumi, I. (2000). Self-concept in specific academic domains, academic values and goals: A study of comprehensive multisectoral lyceum students in Greece. *Psychology, 7*, 309-322.
- Kurtz-Costes, B. E., & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 199-216.

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, *62*, 1049-1065.
- Lau, I. C., Yeung, A. S., Jin, P., & Low, R. (1999). Toward a hierarchical, multidimensional English self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 747-755.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 518-130.
- Lease, A., M., & Axelrod, J. L. (2001). Position in the peer group's perceived organizational structure: Relation to social status and friendship. *Journal of Early Adolescence*, *21*, 377-404.
- L'Écuyer, R. (1992). An experiential-developmental framework and methodology to study the transformations of the self-concept from infancy to old age. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 96-134). Albany: State University of New York.
- Léonardis, M., & Lescarret, O. (1998). Estime de soi, pratiques éducatives familiales et investissement de la scolarité à l'adolescence. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi: Perspectives développementales* (pp. 217-232). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Lepola, J., Vauras, M., & Mäki, H. (2000). Gender differences in the development of academic self-concept of attainment from the 2nd to the 6th grade: Relations with achievement and perceived motivational orientation. *Psychology*, *7*, 290-308.
- Lewis, M. (1990). Self-knowledge and social development in early life. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp.277-300). New York: The Guilford Press.
- Linver, M. R., & Silverberg, S. B. (1997). Maternal predictors of early adolescent achievement-related outcomes: Adolescent gender as moderator. *Journal of Early Adolescence*, *17*, 294-318.
- Litovsky, V. G., & Dusek, J. B. (1985). Perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years. *Journal of Youth and Adolescence*, *14*, 373-387.
- Liu, X., Kaplan, H. B., & Risser, W. (1992). Decomposing the reciprocal relationship between academic achievement and general self-esteem. *Youth and Society*, *24*, 123-148.
- Loehlin, J. C. (1998). *Latent variable models: An introduction to factor, path and structural analysis* (3rd Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, K. M., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (1994). The influence of personal and collective self-esteem on strategies of social differentiation. *British Journal of Social Psychology*, *33*, 313-329.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition, family processes, and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, *14*, 162-199.
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *18*, 302-318.
- Lyon, M. A. (1993). Academic self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, *53*, 201-210.
- Lyon, M. A., & MacDonald (1990). Academic self-concept as a predictor of achievement for a sample of elementary schools students. *Psychological Reports*, *66*, 1135-1142.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. IV. Socialization, personality, and social development* (4^a Ed., pp. 1-101). New York: John Wiley & Sons.
- Maffiolo, D. (1993). From a social to a cultural approach in the study of cognitive activities: The fundamental role of semiotic systems. *European Journal of Psychology of Education*, *VIII*(4), 487-500.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, *71*, 502-516.
- Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, *33*, 241-253.
- Manger, T., & Eikeland, O. J. (1998). The effect of mathematics self-concept on girls' and boys' mathematical achievement. *School Psychology International*, *19*, 5-18.
- Maqsud, M., & Rouhani, S. (1991). Relationships between socioeconomic status, locus of control, self-concept, and academic achievement of batswana adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *20*, 107-114.

- Markus, H., & Cross, S. (1990). The interpersonal self. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 576-608). New York: Guilford Press.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1999). [Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation]. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp.339-367). Philadelphia: Taylor & Francis. (Reimpressão do artigo publicado em *Psychological Review*, 1991, 98, 224-253).
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.
- Marsh, H. (1984a). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308
- Marsh, H. (1984b). Self-concept, social comparison and ability grouping: A reply to Kulik and Kulik. *American Educational Research Journal*, 21, 799-806.
- Marsh, H. W. (1984c). Self-concept: The application of a frame of reference model to explain paradoxical results. *Australian Journal of Education*, 28, 165-181.
- Marsh, H. (1985). Age and sex effects in multiple dimensions of preadolescent self-concept: A replications and extension. *Australian Journal of Psychology*, 37, 197-204.
- Marsh, H. W. (1986a). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1986b). Verbal add math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W. (1989a). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1989b). Effects of attending single-sex and coeducational high schools on achievement, attitudes, behaviors and sex differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 70-85.
- Marsh, H. W. (1990a). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. (1990c). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and english self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82, 107-116.
- Marsh, H. W. (1991). Failure of high-ability schools to deliver academic benefits commensurate with their students' ability levels. *American Educational Research Journal*, 28, 445-480.
- Marsh, H. W. (1992a). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42
- Marsh, H. W. (1992b). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals. *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Marsh, H. (1993a). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective* (Vol. 4, pp. 59-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates..
- Marsh, H. W. (1993b). Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 975-992.
- Marsh, H. W. (1993c). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Marsh, H. W. (1995). A Jamesian model of self-investment and self-esteem: Comment on Pelham (1995). *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1151-1160.
- Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 810-819.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp.27-58). Leeds: Human Kinetics.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.

- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 76*, 940-956.
- Marsh, H., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*, 366-380.
- Marsh, H., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 44-95). Albany: State University of New York.
- Marsh, H. W., Byrne, B., Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist, 34*, 155-167
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal, 32*, 285-319
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: Inferences by teachers, mothers and fathers. *Journal of Educational Psychology, 83*, n° 3, 393-404.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment* (pp. 131-198). Orlando: Academic Press.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377-392.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development, 69*, 1030-1053.
- Marsh, H. W., & Gouvernet, P. J. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control: Construct validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology, 81*, 57-69.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W., Hey, J., Johnson, S., & Perry, C. (1997). Elite athlete Self-Description Questionnaire: Hierarchical confirmatory factor analysis of responses by two distinct groups of elite. *International Journal of Sport Psychology, 28*, 237-258.
- Marsh, H. W., Hey, J., Roche, L. A., & Perry, C. (1997). Structure of Physical self-concept: Elite athletes and physical education students. *Journal of Educational Psychology, 89*, 369-380.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin, 97*, 562-582.
- Marsh, H. W., & Holmes, I. W. M. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal, 27*, 89-117.
- Marsh, H. W., Kong, C.-K., & Hau, K.-T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong Schools. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 337-349.
- Marsh, H. W., Kong, C.-K., & Hau, K.-T. (2001). Extension of the internal/external frame of reference model of self-concept formation: Importance of native and nonnative languages for Chinese students. *Journal of Educational Psychology, 93*, 543-553
- Marsh, H. W., & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement, 21*, 153-174.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of students self-concept: It is better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 213-231.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal, 22*, 422-444.

- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, *53*, 60-78.
- Marsh, H. W., & Redmayne, R. S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relations to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *16*, 43-55.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based on the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 173-187.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in a outward bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 195-204.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *16*, 270-305.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, *20*, 107-123.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *77*, 581-596.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., Marsh, M., & Owens, L. (1988). The transition from single-sex to coeducational high schools: Effects on multiple dimensions of self-concept and on academic achievement. *American Educational Research Journal*, *25*, 237-269.
- Marsh, H. W., Walker, R., & Debus, R. (1991). Subject specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, *16*, 331-345.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997a). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal*, *34*, 691-720.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997b). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 41-54.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998a). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 509-527.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998b). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and english constructs. *American Educational Research Journal*, *35*, 705-738.
- Martin, A. J., & Debus, R. L. (1998). Self-reports of mathematics self-concept and educational outcomes: The roles of ego-dimensions and self-consciousness. *British Journal of Educational Psychology*, *68*, 517-535.
- Martins, T. O. (1999). Autoconceito dos alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia, Educação e Cultura*, *1*, 73-88.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mboya, M. M. (1994). Cross-cultural study of the structure and level of multidimensional self-concepts in secondary school students. *School Psychology International*, *15*, 163-171.
- McFarland, C., & Buehler, R. (1995). Collective self-esteem as a moderator of the frog-pond effect in reactions to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 1055-1070.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, *107*, 247-255.
- McNeal Jr., R. (1998). High school extracurricular activities: Closed structures and stratifying patterns of participation. *Journal of Educational Research*, *91*, 183-191
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Disponível em http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html
- Meeus, W. (1999, Setembro). *Parental and peer support, identity development and psychological well-being in adolescence*. Comunicação apresentada na IX Conferência Europeia de Psicologia do Desenvolvimento. Spetses, Grécia.
- Meeus, W., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1996). Parents and peers in adolescence: From conflict to connectedness. In L. Verhofstad-Denève, J. Kenhorst, C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp. 103-115). Leiden: Dswopress.

- Midgett, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Corville-Smith, J. (2002). Complicating achievement and self-esteem: Considering the joint effects of child characteristics and parent-child interactions. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 132-143.
- Möller, J., & Köller, O. (2001). Dimensional comparisons: An experimental approach to the internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology, 93*, 826-835.
- Monteiro, V. (1998). Interações sociais assimétricas: Benefícios afetivos. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque, & S. G. Caires (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 140-143). Braga: Universidade do Minho.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 263-277.
- Muller, J.-L., Gullung, P., & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: une méta-analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 17*, 53-69.
- Munsch, J., & Blyth, D. (1993). Analysis of the functional nature of adolescents supportive relationships. *Journal of Early Adolescence, 13*, 132-153.
- Muuss, R. E. & Porton, H. D. (1999). Peers. In R. E. Muuss & H. D. Porton (Eds.), *Adolescent behavior and society: A book of readings* (pp. 141-143). McGraw-Hill College.
- Neckerman, H. J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment. *Social Development, 5*, 131-145.
- Neemann, J., & Harter, S. (1986). *Manual for the self-perception profile for college students*. Denver: University of Denver.
- Nesdale, D., & Flessner, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child Development, 72*, 506-517.
- Newman, R. S. (1984). Children's achievement and self-evaluations in mathematics: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 76*, 857-873.
- Nichols, J. D., & White, J. (2001). Impact of peer networks on achievement of high school students. *Journal of Educational Research, 94*, 267-273.
- Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: Process and outcome. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 37-77). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Novick, N., Cauce, A. M., & Grove, K. (1996). Competence self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 210-258). New York: John Wiley & Sons.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Dea, J. A., & Abraham, S. (1999). Association between self-concept and body weight, gender, and pubertal development among male and female adolescents. *Adolescence, 34*, 69-79.
- Ohannessian, C., Lenner, R., Lenner, J., & Eye, A. (1995). Discrepancies in adolescents' and parents functioning and adolescent emotional adjustment. *Journal of Early Adolescence, 15*, 490-516.
- O'Koon, J. (1997). Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with self-image. *Adolescence, 32*, 471-482.
- Okun, M. A., & Fournet, L. M. (1993). Academic self-esteem and perceived validity of grades: A test of self-verification theory. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 414-426.
- Oldenburg, C. M., & Kerns, K. A. (1997). Associations between peer relationships and depressive symptoms: Testing moderator effects of gender and age. *Journal of Early Adolescence, 17*, 319-337.
- Oliver, H. (1995). Influence of motivational factors on performance. *Journal of Instructional Psychology, 22*, 45-49.
- Oosterwegel, A. (1995). Private goals and social influences: the complexity of studying self-system development. In A. Oosterwegel, & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in european and north american culture: Development and processes* (pp. 103-126). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *Developmental changes between and within self-concepts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oppenheimer, L. (1995). The self as a "virtual machine": Structure versus content. In A. Oosterwegel, & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in european and north american culture: Development and processes* (pp. 127-142). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Osborne, J. W. (1996). Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 449-455.

- Osborne, R. E. (1996). *Self – an eclectic approach*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Oyserman, D., & Markus, H. R. (1993). The sociocultural self. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective* (Vol. 4, pp.187-219). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Page, A., & Fox, K. R. (1997). Adolescent weight management and the physical self. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp.229-256). Leeds: Human Kinetics
- Palmonari, A. (1987). *Notes sur l'adolescence*. Fribourg, Suisse: Del Val.
- Palmonari, A., Carugati, F., Bitti, P. E. R., & Sarchielli, G. (1984). Imperfect identities : A socio-psychological perspective for the study of the problems of adolescence. In H. Tajfel (Ed.), *The social dimension* (Vol. 1, pp. 111-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmonari, A., Kirchler, E., & Pombeni, M. L. (1991). Differential effects of identification with family and peers on coping with developmental tasks in adolescence. *European Journal of Social Psychology*, 21, 381-402.
- Palmonari, A., & Pombeni, M. L. (1989). Formes et fonctionnement des groupes de pairs à l'adolescence : Une étude sur le terrain en Italie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 299-313.
- Palmonari, A., Pombeni, M. L., & Kirchler, E. (1990). Adolescents and their peer groups: A study on the significance of peers, social categorization process and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 5, 33-49
- Palmonari, A., Pombeni, M. L., & Kirchler, E. (1992). Evolution of the self-concept in adolescence and social categorisation processes. *European Review of Social Psychology*, 381-402.
- Parra, O. A., Sánchez-Queija, I., Sánchez-Moraga (1999, Setembro). *Parenting style: A predictor of self-esteem during adolescence*. Comunicação apresentada na IX Conferência Europeia de Psicologia do Desenvolvimento. Grécia: Spetses.
- Paterson, J., Field, J., & Pryor, J. (1994). Adolescents' perceptions of their attachment relationships with their mothers, fathers, and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 579-599.
- Paterson, J., Pryor, J., & Field, J. (1995). Adolescent attachment to parents and friends in relation to aspects of self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 365-376.
- Paulson, S. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.
- Peixoto, F. (1991). *Interaction de Guidage Mère-Enfant: Effets du matériel sur les procédures et les dynamiques interactives*. Mémoire de D.E.A.. Université d'Aix-en-Provence.
- Peixoto, F. (1993). Interação de Tutela Mãe-Criança: Efeitos do material nos Procedimentos e na Dinâmica Interactiva. *Análise Psicológica*, 11, pp.393-399.
- Peixoto, F. (1996a). *Interações Sociais e Desenvolvimento: A influência do material em interações de tutela mãe-criança*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, F. (1996b). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares em adolescentes. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 145-150). Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F. (1998a). A importância dos mecanismos semióticos nas interações de tutela: A perspectiva referencial. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação* (pp.161-179). Lisboa: I.S.P.A.
- Peixoto, F. (1998b). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp.5 1-69). Lisboa: I.S.P.A.
- Peixoto, F. (1999a, Setembro). Self-esteem, self-concept, family relationship and school achievement. In A. Efklides (Chair), *The self in various contexts*. Symposium realizado na IXth Conference on Developmental Psychology, Spetses, Grécia.
- Peixoto, F. (1999b). Escala de Percepção da Relação com a Família. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 468-474). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 632-640). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., & Alves Martins, M. (2001, Agosto). *Effects of gender age and school achievement on self representations and valuing of the school*. Comunicação apresentada na IX

conferência europeia da European Association for Research on Learning and Instruction, Fribourg, Suíça.

Peixoto, F., Alves-Martins, M., Pereira, M. G., Amaral, V., & Pedro, I. (1999, Setembro). *School Achievement, Self-Esteem, Self-Concept and Social Identity in Portuguese Adolescents*. Comunicação apresentada na IXth Conference on Developmental Psychology. Spetses, Grécia.

Peixoto, F., Alves Martins, Gouveia Pereira, M., Amaral, V. & Pedro, I. (2001). Os grupos de adolescentes na escola: Percepções intra e inter-grupais. *Psicologia – Teoria, Investigação e Prática*, 6, 79-93.

Peixoto, F., Alves Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1997). Escala de autoconceito para adolescentes de Susan Harter. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, (Vol. V, pp. 277-284). Braga: APPORT.

Peixoto, F., & Borralho, A. F. (2000, Junho). *Relations between family dynamics, self-esteem, self-concept and school achievement*. Comunicação apresentada na 7ª Conferência da European Association for Research on Adolescence, Jena, Alemanha.

Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no autoconceito. *Análise Psicológica*, 11, 401-413

Peixoto, F., & Mata, L. (1999, Março). *Autoconceito e auto-estima: Efeito diferencial do género na adolescência*. Comunicação apresentada no 9º Colóquio de Psicologia Clínica. Lisboa: I.S.P.A.

Peixoto, F., & Menéres, S. (1997). Interações Sociais e Aprendizagem: A influência do estatuto do par nas dinâmicas interactivas e nos procedimentos de resolução. *Análise Psicológica*, 15, 269-281.

Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999a). Interações Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica*, 17, 9-17.

Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999b). O papel das interações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem. *Psicologia – Teoria, Investigação e Prática*, 4, 29-41.

Pelham, B. W. (1995a). Self-investment and self-esteem: Evidence for a Jamesian model of self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1141-1150.

Pelham, B. W. (1995b). Further evidence for a Jamesian model of self-worth: Reply to Marsh (1995). *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1161-1165.

Pelham, B. W., & Swann, W. B. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-680.

Pereira, A. (1999). *SPSS: Guia prático de utilização – Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Peterson, B. E., Smirles, K. A., & Wentworth, P. A. (1997). Generativity and authoritarianism: Implications for personality, political involvement, and parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1202-1216.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Alcan.

Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception de compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée* 37, 359-377.

Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.

Purkey, W. (1988). *An overview of self-concept theory for counselors*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services, Ann Arbor, Mich. (An ERIC/CAPS Digest: ED304630).

Quiroz, P. (2000). A comparison of the organizational and cultural contexts of extracurricular participation and sponsorship in two high schools. *Educational Studies*, 31, 249-275.

Radhakrishnan, P., & Chan, D. K.-S. (1997). Cultural differences in the relation between self-discrepancy and life satisfaction. *International Journal of Psychology*, 32, 387-398.

Reise, S. P., Widaman, K. F., & Pugh, R. H. (1993). Confirmatory factor analysis and item response theory: Two approaches for exploring measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 114, 552-566.

Rice, K. G., & Mulkeen, P. (1995). Relationships with parents and peers: A longitudinal study of adolescent intimacy. *Journal of Adolescent Research*, 10, 338-359.

Roberts, A., Seidman, E., Pedersen, S., Chesir-Teran, D., Allen, L., Aber, J. L., Duran, V., & Hsueh, J. A. (2000). Perceived family and peer transactions and self-esteem among urban early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 20, 68-92.

- Robinson, W. P. (1978). O desinteresse escolar no ensino secundário. *Análise Psicológica*, 2, 23-32.
- Robinson, W. P., & Breslav, G. (1996). Academic achievement and self-concept of Latvian adolescents in a changed social context. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 399-410.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica* 5, 105-113.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1991). Correlates of low academic attainment in three countries: England, France and Japan. *Análise Psicológica* 9, 277-290.
- Robinson, W. P., Tayler, C. A., & Correia, M. L. (1990). "Repetencia" by Portuguese school children in relation to their self-perception and self-evaluation. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 327-335.
- Robinson, W. P., Tayler, C. A., & Piolat, M. (1990). School attainment, self-esteem and identity. *European Journal of Social Psychology*, 20, 1-17.
- Robinson-Awana, P., Kehle, T. J., & Jenson, W. R. (1986). But what about smart girls? Adolescent self-esteem and sex role perceptions as a function of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 179-183.
- Rogers, C. (1982). *A social psychology of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, M. (1978). Social comparison in the classroom: the relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70, 50-57
- Rogoff, B; (1990) *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons.
- Rubin, M., & Hewstone, M. (1998). Social identity theory's self-esteem hypothesis: A review and some suggestions for clarification. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 40-62.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' , engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101-111.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, L. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Santos, P. J., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. IV, pp. 101-113). Braga: APPORT.
- Schafer, J. L. (1997). *Analysis of incomplete multivariate data*. Boca Raton: Chapman & Hall.
- Scott, R., & Scott, W. A. (1998). *Adjustment of adolescents: Cross-cultural similarities and differences*. London: Routledge.
- Senos, J. (1992). *Auto-Estima e Resultados Escolares: O papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados escolares numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, I.S.P.A., Lisboa.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14, 111-121.
- Senos, J. (1997). Identidade Social, Auto-estima e Resultados Escolares. *Análise Psicológica*, 15, 123-137.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 267-276.
- Serra, A. V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 6, 101-110.
- Serra, A. V., Firmino, H., & Matos, A. P. (1987). Influência das relações pais / filhos no auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 8, 173-141.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Sheppard, M. A., Wright, D., & Goodstadt, M. S. (1985). Peer pressure and drug use: Exploding the myth. *Adolescence*, 20, 949-958.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1964). *Reference groups*. New York: Harper & Row.
- Shilts, L. (1991). The relationship of early adolescent substance use to extracurricular activities, peer influence, and personal attitudes. *Adolescence*, 26, 613-617.
- Showers, C. J., Abramson, L. Y., & Hogan, M. E. (1998). The dynamic self: How the content and structure of the self-concept change with mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 478-493.
- Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1999). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp.339-367). *Psychological Review*, 98, 25-41. Philadelphia: Taylor & Francis. (Reimpressão do artigo publicado em *Psychological Bulletin*, 1979, 86, 549-573).
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21, 68-91
- Shunk, D. H. (1990). Self-concept and school achievement. In C. Rogers, & P. Kutnick (Eds.), *The Social Psychology of the Primary School* (pp. 70-91). London, Routledge.
- Silliker, S. A., & Quirk, J. T. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students. *School Counselor*, 44, 288-293.
- Silverberg, S. B., & Gondoli, D. M. (1996). Autonomy in adolescence : A contextualized perspective. In G. R. Adams, R. Montemayor, & T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism* (pp. 12-61). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Singh, J. (1995). A typology of consumer dissatisfaction response styles. In J. F. Hair Jr., R. E. Anderson, R. L. Tatham, & W. C. Black (Eds.) *Multivariate data analysis with readings* (4th Edition, pp.457-483). New Jersey: Prentice-Hall International. (Reimpressão do artigo publicado em *Journal of Retailing*, 1990, 66, 57-99).
- Skaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school – some sex differences. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 299-306.
- Skaalvik, E. M. (1990). Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 82, 593-598.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546-554.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1992). Math and verbal achievement and self-concepts: Testing the internal/external frame of reference model. *Journal of Early Adolescence*, 12, 267-279.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1995). Dimensions of math and verbal self-concept and the internal/external frame of reference model. In A. Oosterwegel, & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in european and north american culture: Development and processes* (pp. 219-237). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Skaalvik, E. M., & Valås, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: a longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67, 135-149.
- Skaalvik, E. M., Valås, H., & Sletta, O. (1994). Task involvement and ego involvement: relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 231-243.
- Smith-Maddox, R. (1999). The social networks and resources of African American eighth graders: Evidence from the National Education Longitudinal Study of 1988. *Adolescence*, 34, 169-183.

- Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1269-1281.
- Song, I. S., & Hattie, J. (1985). Relationships between self-concept and achievement. *Journal of Research in Personality, 19*, 365-372.
- Sprinthall, N., & Collins, A. (1994). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stasoft, Inc. (1995). *Statistica for Windows (Computer Program Manual)*. Tulsa: Stasoft, Inc.
- Steiger, J. H. (1989). *Ezpath: Causal modeling*. Evanston: Systat.
- Stein, R. J. (1996). Physical self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 374-394). New York: John Wiley & Sons.
- Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1999). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. In R. E. Muuss & H. D. Porton (Eds.), *Adolescent behavior and society: A book of readings* (pp. 208-218). McGraw-Hill College. [Artigo original publicado na revista *American Psychologist*, 1992, 723-729]
- Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.
- Stipek, D., & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521-538.
- Strassburger, L. A., Rosén, L. A., Miller, C. D., & Chavez, E. L. (1990). Hispanic-Anglo differences in academic achievement. *School Psychology International, 11*, 119-124.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics* (3ª Edição). New York, NY: HarperCollins College Publishers.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tanaka, J. S. (1987). "How big is big enough?": Sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child Development, 58*, 134-146.
- Tarrant, M. (2002). Adolescent peer groups and social identity. *Social Development, 11*, 110-123.
- Tay, M. P., Licht, B. G., & Tate, R. L. (1995). The internal/external frame of reference in adolescents' math and verbal self-concepts: A generalisation study. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 392-402.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 863-932). New York: John Wiley & Sons.
- Urberg, K. A., Değirmencioğlu, S. M., & Pilgrim, C. (1997). Close friend and group influence on adolescent cigarette smoking and alcohol use. *Developmental Psychology, 33*, 834-844.
- Valery, J., O'Connor, P., & Jennings, S. (1997). The nature and amount of support college-age adolescents request and receive from parents. *Adolescence, 32*, 323-337.
- Vallacher, R. B., & Nowak, A. (2000). Landscapes of self-reflection: Mapping the peaks and valleys of personal assessment. In A. Tesser, R. B. Felson, & J. M. Suls (Eds.), *Psychological perspectives on self and identity* (pp. 35-65). Washington, DC: American Psychological Association.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176.
- Van Dongen-Melman, J. E. W. M., Koot, H. M., & Verhulst, F. C. (1993). Cross-cultural validation of Harter's self-perception profile for children in a Dutch sample. *Educational and Psychological Measurement, 53*, 739-753
- Van Matre, J. C., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2000). Effect of students' after-school activities on teachers' academic expectancies. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 167-183.
- Vazsonyi, A. T., & Flannery, D. J. (1997). Early adolescent delinquent behaviors: Associations with family and school domains. *Journal of Early Adolescence, 17*, 271-293.

- Veerman, J. W., Brink, L. T., Straathof, M. A. E., & Treffers, P. D. A. (1996). Measuring children's self-concept with a Dutch version of the "self-perception profile for children": Factorial validity and invariance across a nonclinic and a clinic group. *Journal of Personality Assessment*, *67*, 142-154.
- Veiga, F. H. (1987). Autoridade Paterna, Auto-conceito e Rendimento Escolar. In J. F. Cruz, R.A. Gonçalves, & P. P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação - Investigação e Intervenção*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses, 257-266
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris children's self-concept scale". *Psicologia*, *7*, 275-284.
- Veiga (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de Educação*, *2*, 23-33.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: Análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista de Educação*, *5*, 41-53.
- Verkuyten, M. (1997). Intergroup evaluation and self-esteem motivations: self-enhancement and self-protection. *European Journal of Social Psychology*, *27*, 115-119.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, *87*, 134-153.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Kerr, M., Pagani, L. & Bukowski, W. M. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, *68*, 676-689.
- Vrugt, A. (1994). Perceived self-efficacy, social comparison, affective reactions and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, *64*, 465-472.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Ed. Antídoto
- Vygotsky, L. S. (1985). Les racines génétiques du langage et de la pensée. In B. Schneuwly, & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd'hui* (pp. Paris: Delachaux et Niestlé
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, *26*, 393-408.
- Watkins, D., Akande, A., Fleming, J., Ismail, M., Lefner, K., Regmi, M. Watson, S., Yu, J., Adair, J., Cheng, C., Gerong, A., Mclnerney, D., Mpfu, E., Singh-Sengupta, S., & Wondimu, H. (1998). Cultural dimensions, gender and the nature of self-concept: A fourteen-country study. *International Journal of Psychology*, *33*, 17-31.
- Watkins, D., Dong, Q., & Xia, Y. (1997). Age and gender differences in the self-esteem of chinese children. *Journal of Social Psychology*, *137*, 374-379.
- Watkins, D., Regmi, M., & Alfon, M. (1990). Antecedents of self-esteem of nepalese and filipino college students. *Journal of Genetic Psychology*, *151*, 341-347.
- Watkins, D., & Yu, J. (1993). Gender differences in the source and level of self-esteem of chinese college students. *Journal of Social Psychology*, *133*, 347-352.
- Weinfurt, K. P. (1995). Multivariate analysis of variance. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 245-276). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Wentzel, K. R. (1994). Family functioning and academic achievement in middle school: A socio-emotional perspective. *Journal of Early Adolescence*, *14*, 268-291.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, *90*, 202-209.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S., & Widaman, K. F. (1997). Stress, Social Support, and Adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescence*, *17*, 129-151.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Westergaard, J., & Resler, H. (1982). Tendências da mobilidade e das oportunidades educativas. In S. Grácio, S. Miranda, & S. Stoer (Eds.), *Sociologia da educação: Funções da escola e reprodução social* (pp. 47-80). Lisboa: Livros Horizonte.
- Wetherell, M. (1996). Group conflict and the social psychology of racism. In M. Wetherell (Ed.), *Identities, groups and social issues* (pp. 175-234). London: Sage Publications.
- Wichstrøm, L. (1995). Harter's self-perception profile for adolescents: Reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, *65*, 100-116

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence, 14*, 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., MacIver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Change in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*, 552-565.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist, 26*, 233-261.
- Williams, J. M., & Currie, C. (2000). Self-esteem and physical development in early adolescence : Pubertal timing and body image. *Journal of Early Adolescence, 20*, 129-149.
- Wong, M. S. W., & Watkins, D. (2001). Self-esteem and ability grouping: A Hong Kong investigation of the big fish little pond effect. *Educational Psychology, 21*, 79-87.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept (vol. 2): Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?*, Paris, P.U.F.
- Xie, H., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1999). Social networks and configurations in inner-city schools : Agression, popularity, and implications for students with ebd. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 7*, 147-155.
- Yee, M. D., & Brown, R. (1992). Self-evaluation and intergroup attitudes in children aged three to nine. *Child Development, 63*, 619-629.
- Yeung, A. S., Chui, H. S., Lau, I. C., McInerney, D. M., & Russell-Bowie, D. (2000). Where is the hierarchy of academic self-concept? *Journal of Educational Psychology, 92*, 556-567.
- Yeung, A. S., Chui, H. S., & Lau, I. C. (1999). Hierarchical and multidimensional academic self-concept of commercial students. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 376-389.
- Youniss, J., McLellan, J., & Strouse, D. (1994). "We're popular, but we're not snobs": Adolescents describe their crowds. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 101-122). Thousand Oaks: SAGE
- Zani, B. (1993). Dating and interpersonal relationships in adolescence. In S. Jackson, & H. Rodriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp.95-119). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1998). The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 305-329.
- Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research, 91*, 370-380.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmernan, M., Copeland, L., Shope, J., & Dielman, T. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 117-142.
- Zhang, L. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology, 36*, 100-107.

ANEXOS

ANEXO 1

Escala de Autoconceito e Auto-Estima

COMO É QUE EU SOU?

		Exactamente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
a)	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
23	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Alguns jovens, acham que são bonitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Alguns jovens, acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
47	Alguns jovens, não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Alguns jovens não gostam da sua aparência física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O quanto isto é importante para mim?

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
1	Alguns jovens acham importante ser bom aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem muita importância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens acham importante ser capaz de fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazerem as coisas que estão certas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens não acham importante ter um amigo especial, com quem possam conversar dos seus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens não acham importante conseguir conquistar as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que é importante comportarem-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 2

Escala de Percepção da Relação com a Família

E. P. R. F.

Neste questionário irás encontrar uma série de questões, cada uma delas composta por duas afirmações. A primeira afirmação descreve um determinado tipo de jovem e a segunda um outro tipo diferente. Para responderes deverás primeiro decidir com qual deles te identificas mais e, seguidamente, decidir se és exactamente assim ou mais ou menos assim.

No exemplo a seguir, primeiro terias que decidir se és como os jovens que gostam de praticar desporto ou como os jovens que não gostam de desporto. Supondo que a opção seria que te identificas com os jovens que não gostam de desporto, a seguir terias que pensar se és exactamente assim ou mais ou menos assim. Se a opção fosse mais ou menos assim deverias colocar uma cruz (X) no quadrado correspondente à opção mais ou menos como eu da afirmação do lado direito.

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de praticar desporto nos seus tempos livres	MAS	Outros jovens não gostam de praticar desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que os pais se metem muito na sua vida	MAS	Outros jovens acham que os pais não se metem na sua vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família os estima	MAS	Outros jovens não se sentem estimados pela sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que para os seus pais é indiferente as notas que tiram	MAS	Outros jovens sentem que os pais se preocupam quando tiram notas baixas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que por melhor que façam as coisas os pais nunca estão satisfeitos	MAS	Outros jovens sentem que os pais ficam satisfeitos pelo modo como fazem as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais esperam que eles sejam alguém na vida	MAS	Outros jovens sentem que os pais pensam que nunca serão nada na vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os apoiam nas decisões que tomam	MAS	Outros jovens não acham que os pais os apoiem nas decisões que tomam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais não se preocupam com os seus sentimentos	MAS	Outros jovens sentem que os pais se preocupam com os seus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que os incentivam a ter um bom desempenho escolar	MAS	Outros jovens têm pais que não se interessam pelo seu desempenho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família gosta deles tal como são	MAS	Outros jovens sentem que a sua família gostaria que eles fossem diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não tem grandes expectativas em relação a si	MAS	Outros jovens sentem que a família tem expectativas adequadas em relação a si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais quase nunca os deixam tomar decisões sobre coisas importantes	MAS	Outros jovens acham que os pais os deixam decidir sobre coisas importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que ninguém na família partilha as suas preocupações	MAS	Outros jovens sentem que a sua família partilha as suas preocupações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que nunca os questionam sobre a sua vida na escola	MAS	Outros jovens têm pais que os questionam frequentemente sobre a sua vida na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais não gostam do modo como se comportam	MAS	Outros jovens sentem que os pais gostam do modo como se comportam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus pais acham que eles conseguem fazer o que quer que seja	MAS	Outros jovens sentem que os pais pensam que eles nunca são capazes de fazer nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os tratam mais como crianças do que como adultos	MAS	Outros jovens sentem que os pais os tratam como adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens quando têm um problema sentem que não podem confiar na família para ajudar a resolvê-lo	MAS	Outros jovens quando têm um problema sentem que podem confiar na família para ajudar a resolvê-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que conhecem perfeitamente o desempenho escolar dos seus filhos.	MAS	Outros jovens têm pais que não sabem como os seus filhos são enquanto alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família reconhece o seu valor	MAS	Outros jovens não sentem o seu valor reconhecido pela família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não espera que tenham sucesso na vida	MAS	Outros jovens sentem que a família tem confiança em que eles tenham sucesso na vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens discutem muito com os pais por causa das regras e do que decidem sobre eles	MAS	Outros jovens têm pais que combinam com eles o que devem ou não fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os compreendem	MAS	Outros jovens sentem que os pais não os compreendem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus pais não se importam com os resultados escolares	MAS	Outros jovens sentem que os seus pais ficam satisfeitos quando obtêm bons resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não sentem que os pais tenham orgulho neles	MAS	Outros jovens sentem que os pais estão orgulhosos deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que correspondem às expectativas da sua família	MAS	Outros jovens sentem que não correspondem às expectativas da sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais confiam em que eles façam o que devem fazer sem terem que os andar a "controlar"	MAS	Outros jovens sentem que os pais "controlam" tudo o que fazem porque não têm confiança neles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que podem conversar com os pais das suas preocupações	MAS	Outros jovens não se sentem à vontade com os pais para conversar sobre os seus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um ambiente familiar que os ajuda a obter bons resultados escolares	MAS	Outros jovens não têm um ambiente familiar que os ajude a obter bons resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se aceites pela família tal como são	MAS	Outros jovens não se sentem bem aceites pela sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais têm uma ideia incorrecta das suas qualidades e capacidades	MAS	Outros jovens sentem que os pais têm uma ideia correcta das suas qualidades e capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os encorajam a dar opinião mesmo quando discordam dela	MAS	Outros jovens sentem que os pais não ligam à sua opinião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não têm ninguém na família a quem confiar os seus problemas mais íntimos	MAS	Outros sentem que têm alguém na família a quem confiar os seus problemas mais íntimos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não põe à sua disposição todos os meios necessários para um bom desempenho escolar	MAS	Outros jovens sentem que a sua família põe à sua disposição todos os meios necessários para um bom desempenho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se respeitados pela família	MAS	Outros jovens não se sentem respeitados pela família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que correspondem àquilo que a sua família espera deles	MAS	Outros jovens sentem que não correspondem àquilo que a sua família espera deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 3

Escala de Atitudes em Relação à Escola

E. A. R. E.

Neste questionário irás encontrar uma série de questões, cada uma delas composta por duas afirmações. A primeira afirmação descreve um determinado tipo de jovem e a segunda um outro tipo diferente. Para responderes deverás primeiro decidir com qual deles te identificas mais e, seguidamente, decidir se és exactamente assim ou mais ou menos assim.

No exemplo a seguir, primeiro terias que decidir se és como os jovens que gostam de andar na escola ou como os jovens que não gostam de andar na escola. Supondo que a opção seria que te identificas com os jovens que não gostam de andar na escola, a seguir terias que pensar se és exactamente assim ou mais ou menos assim. Se a opção fosse mais ou menos assim deverias colocar uma cruz (X) no quadrado correspondente à opção mais ou menos como eu da afirmação do lado direito.

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de andar na escola.	MAS	Outros alunos não gostam de andar na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos interessam-se pelo trabalho na escola.	MAS	Outros alunos não se interessam pelo trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos verificam em casa se têm tudo o que vão precisar na escola.	MAS	Outros alunos não verificam em casa se têm o material necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos copiam nos testes.	MAS	Outros alunos não copiam nos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não fumam na escola.	MAS	Outros alunos fumam na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos fazem os trabalhos de casa com antecedência.	MAS	Outros alunos fazem os trabalhos de casa à última hora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos se puderem gozam com os professores.	MAS	Outros alunos não gozam com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos, bebem bebidas alcoólicas na escola.	MAS	Outros alunos não bebem bebidas alcoólicas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos geralmente apetece-lhes ir às aulas.	MAS	Outros alunos geralmente não têm vontade de ir às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos por vezes estragam o material da sala de aula.	MAS	Outros alunos não estragam o material da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos na escola trabalham bastante.	MAS	Outros alunos na escola trabalham o menos possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos acham que andar na escola é uma perda de tempo.	MAS	Outros alunos acham que andar na escola não é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos normalmente esforçam-se por estar com atenção nas aulas.	MAS	Outros alunos não se esforçam por estar com atenção nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos comem nas aulas.	MAS	Outros alunos não comem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos quando não concordam com a opinião do professor não a respeitam.	MAS	Outros alunos mesmo quando não concordam com a opinião do professor respeitam-na.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos esperam pela sua vez para falar nas aulas.	MAS	Outros alunos não esperam a sua vez para falarem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos provocam e faltam ao respeito aos professores.	MAS	Outros alunos não provocam nem faltam ao respeito aos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos portam-se sempre bem nas aulas.	MAS	Outros alunos raramente se portam bem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos ficam fartos com os professores que lhes dizem o que devem ou não devem fazer.	MAS	Outros alunos não ficam fartos com os professores que lhes dizem o que devem ou não devem fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos geralmente faltam às aulas ou chegam atrasados.	MAS	Outros alunos são pontuais e não faltam às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não estragam as instalações escolares.	MAS	Outros alunos estragam as instalações escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não fazem os trabalhos de casa.	MAS	Outros alunos fazem os trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 4

Escala de Suporte e Imagem Social do Grupo de Pares

E. S. R. – G. P.

Neste questionário irás encontrar uma série de questões, cada uma delas composta por duas afirmações. A primeira afirmação descreve um determinado tipo de jovem e a segunda um outro tipo diferente. Para responderes deverás primeiro decidir com qual deles te identificas mais e, seguidamente, decidir se és exactamente assim ou mais ou menos assim.

No exemplo a seguir, primeiro terias que decidir se és como os jovens que gostam do grupo a que pertencem ou como os jovens que não gostam do grupo a que pertencem. Supondo que a opção seria que te identificas com os jovens que gostam do grupo a que pertencem, a seguir terias que pensar se és exactamente assim ou mais ou menos assim. Se a opção fosse mais ou menos assim deverias colocar uma cruz (X) no quadrado correspondente à opção mais ou menos como eu da afirmação do lado esquerdo.

Quando responderes pensa no teu **grupo de amigos**, no grupo que para ti é **mais importante**.

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu		
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do grupo a que pertencem	MAS	Outros jovens não gostam do grupo a que pertencem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pertencem a grupos que são respeitados pelas outras pessoas	MAS	Outros jovens pertencem a grupos que não são respeitados pelos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus amigos gostam deles.	MAS	Outros jovens não sentem que os seus amigos gostem deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pertencem a grupos que as pessoas pensam que não fazem nada de importante	MAS	Outros jovens pertencem a grupos que as pessoas pensam que fazem coisas importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus amigos não se preocupam com os seus sentimentos	MAS	Outros jovens sentem que os seus amigos se preocupam com os seus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pertencem a grupos que as pessoas pensam que são pouco importantes, quando comparados com outros grupos	MAS	Outros jovens pertencem a grupos que as pessoas pensam que são importantes quando são comparados com outros grupos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que ninguém no seu grupo de amigos partilha as suas preocupações	MAS	Outros jovens sentem que o seu grupo de amigos partilha as suas preocupações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pertencem a grupos de que as pessoas têm “boa impressão”	MAS	Outros jovens pertencem a grupos de que as pessoas não têm “boa impressão”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens quando têm um problema sentem que não podem confiar no seu grupo de amigos para ajudar a resolvê-lo	MAS	Outros jovens quando têm um problema sentem que podem confiar no seu grupo de amigos para ajudar a resolvê-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pertencem a grupos que são “bem vistos” pelas outras pessoas	MAS	Outros jovens pertencem a grupos que são “mal vistos” pelas outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus amigos os compreendem	MAS	Outros jovens não se sentem compreendidos pelos seus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pertencem a grupos que as outras pessoas pensam que “não valem nada”	MAS	Outros jovens pertencem a grupos que as outras pessoas pensam que são válidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que podem conversar com os seus amigos das suas preocupações	MAS	Outros jovens não se sentem à vontade com os seus amigos para conversar sobre os seus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pertencem a grupos que só fazem asneiras	MAS	Outros jovens pertencem a grupos que não fazem asneiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que têm alguém no seu grupo de amigos a quem podem confiar os seus problemas mais íntimos	MAS	Outros jovens sentem que não têm ninguém no seu grupo de amigos a quem possam confiar os seus problemas mais íntimos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 5

Escala de Caracterização de Grupos

Tens um grupo de amigos com quem te encontras regularmente?

Sim Não

Do teu grupo fazem parte:

Só raparigas Só rapazes Raparigas e rapazes

O teu grupo existe:

Desde o princípio do ano Há 1 ano
 Há 2 anos Há mais de 2 anos

A seguir apresenta-se uma lista de grupos que é possível encontrar nas escolas.

1. "Blacks"
2. Grupo Musical
3. "Hippies"
4. Grupo Religioso
5. "Surfers"
6. Grupo Desportivo
7. "Queques"
8. Grupo Político
9. Grupo dos fumadores
10. Grupo dos colegas de turma
11. Grupo dos "Engraxadores"
12. Grupo da Associação de Estudantes
8. Grupo dos "Ganzas"
9. Outro _____

Destes grupos todos indica o número daquele que é **mais importante para ti / com o qual andas mais** _____

Destes mesmos grupos indica o número de um **grupo** que seja **completamente diferente do teu / ao qual nunca pertencerias** - _____

Do que é que não gostas nesse grupo? _____

Para responderes à parte seguinte do questionário pensa no **teu grupo** (o grupo que para ti é mais importante) e no **grupo** que escolheste como **completamente diferente** do teu.

Nesta parte do questionário encontrarás uma lista de características. Para responderes deverás colocar uma cruz (X) nos espaços existentes, conforme o teu grau de concordância, relativamente à característica apresentada, para **Ti**, o **Teu Grupo** e para o grupo que escolheste como completamente diferente do teu (referido como o **Outro Grupo**).

Exemplo: Persistente

Se, em relação a ti, discordas da afirmação, ou seja, se não te consideras a ti próprio como persistente, colocas uma cruz (x) no segundo espaço a contar da esquerda da linha **Eu**.

Se, em relação ao teu grupo, concordas com a afirmação, ou seja, se consideras que o teu grupo é persistente, colocas uma cruz (x) no quarto espaço a contar da esquerda da linha **O Meu Grupo**.

Se, em relação ao grupo que consideras como completamente diferente do teu, discordas da afirmação, ou seja, se não consideras o outro grupo como persistente, colocas uma cruz (x) no segundo espaço a contar da esquerda, na linha **O Outro Grupo**.

Persistente

Eu	Persistente	
	Discordo Completamente	Concordo Completamente
	Discordo	Concordo
	Completamente	Completamente
O meu grupo	Discordo Completamente	Concordo Completamente
	Discordo	Concordo
	Completamente	Completamente
O outro grupo	Discordo Completamente	Concordo Completamente
	Discordo	Concordo
	Completamente	Completamente

Triste(s)

Eu	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente
O meu grupo	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente
O outro grupo	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente

Egoísta(s)

Eu	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente
O meu grupo	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente
O outro grupo	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente

Insatisfeito(s)

Eu	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente
O meu grupo	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente
O outro grupo	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente

De confiança

Eu	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente
O meu grupo	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente
O outro grupo	Discordo Completamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Completamente