

Ana Raquel Bartolomeu Manso

Auto-Conceito e Estilos Cognitivos em Alunos do 7º Ano de

Escolaridade do Grande Porto



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2010

Ana Raquel Bartolomeu Manso

**Auto-Conceito e Estilos Cognitivos em Alunos do 7º Ano de
Escolaridade do Grande Porto**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2010

Ana Raquel Bartolomeu Manso

**Auto-Conceito e Estilos Cognitivos em Alunos do 7º Ano de
Escolaridade do Grande Porto**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa,
como parte dos requisitos para a obtenção de grau
de mestre em Psicologia Clínica e da Saúde.

Dissertação de Mestrado sob a orientação da
Mestre Ana Costa.

Agradecimentos

O presente trabalho finaliza uma caminhada de 5 anos, feita de grandes conquistas pessoais e profissionais, mas como nada é perfeito, também as adversidades tiveram participação activa neste longo caminho. Contudo, o sentimento final é positivo, as recordações são imensas e as saudades já se sentem.

Nada teria sido conseguido da mesma forma, com a mesma intensidade e dedicação, sem a participação de determinados aliados de vida. Assim, quero agradecer:

- À minha família, por todo o apoio e compreensão e por me proporcionarem esta grandiosa aprendizagem pessoal e profissional;

- À Joana, companheira de guerra nesta batalha deste o primeiro dia como caloiras, pela amizade, dedicação e compressão demonstradas, em momentos de fragilidade pessoal assim como nas várias conquistas atingidas ao longo do curso. As vicissitudes da vida levam-nos a acreditar que tudo é possível se existir pensamento flexível e alternativas de resposta, por maior que seja o espírito de sacrifício e a resistência à frustração;

- À Professora Ana Costa, orientadora deste trabalho, por toda a contribuição profissional mas, acima de todo, por todo o seu valor e investimento pessoal na realização desta etapa. O facto de acreditar nas minhas qualidades pessoais e profissionais, com todas as minhas limitações, fez-me crer que, “afinal é possível”.

- Ao João, por me ter feito ver a vida com outros olhos, por acreditar em mim e em nós, assim como por todo o incentivo e apoio na realização deste projecto de vida;

- Ao Pedro, pelo companheirismo, incentivo e preocupação demonstrados ao longo do curso, assim como na realização deste trabalho;

- À Raquel, amiga de longa data e “companheira de casa”, por partilharmos conquistas e derrotas, mas principalmente por acreditarmos sempre no valor de cada uma;

- Ao Alexandre e à Sofia pela valiosa contribuição em conhecimentos informáticos;

- À Universidade Fernando Pessoa, por me acolher e formar e por me fazer sentir orgulho de ter sido “Pessoana”.

“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”.

(Fernando Pessoa)

I carry your heart
(E.E. Cummings)

I carry your heart with me

I carry it in my heart

I am never without it

Anywhere I go... you go, my dear

And whatever is done by only me

Is your doing, my darling...

I fear no fate... for you are my fate, my sweet

I want no world... for beautiful, you are my world, my true

And its you are... whatever a moon has always meant

and whatever a sun will always sing... is you

Here is the deepest secret no one knows

Here is the root of the root and the bud of the bud

And the sky of the sky of a tree called life

Which grows higher than the soul can hope... or mind can hide

and this is the wonder that's keeping the stars apart

I carry your heart

I carry it in my heart.

*Dedicado ao meu irmão **Ricardo**.*

Resumo

O presente estudo tem como objectivo geral analisar as relações entre o nível de Auto-Conceito e o tipo de Estilo Cognitivo, em função do género, nível socioeconómico (NSE) e dos resultados escolares às disciplinas de Português e Matemática, em alunos do 7º Ano de escolaridade. Pretendemos também contribuir para adaptar e aferir o *Group Embedded Figures Teste* (GEFT) para a população portuguesa. Os instrumentos utilizados foram a o Questionário Sócio-Demográfico, a Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes e o *Group Embedded Figures Teste* e as pautas escolares do 3º período.

A amostra é constituída por 522 participantes, dos quais 263 são do sexo masculino e 259 do sexo feminino, distribuídos por três níveis socioeconómicos, Alto/Médio Alto ($n=123$), Médio ($n=254$) e Médio Baixo/Baixo ($n=141$), a frequentarem o 7º Ano de escolaridade em estabelecimentos públicos ($n=346$) e privados ($n=176$).

Os resultados dos estudos diferenciais demonstram que são os sujeitos do sexo feminino que apresentam maior nível de Competência Percebida na ECPCA, assim como na subescala Comportamento/Conduta, já os sujeitos do sexo masculino apresentam melhores resultados nas subescalas Competência Física/Atlética, na Auto Estima Global e Competência a Matemática. Quanto ao Estilo Cognitivo, dependente e independente de campo, não existe relação em função do sexo.

Os resultados dos estudos correlacionais apontam para uma correlação baixa entre a Competência a Português e a nota final à disciplina de Português e uma correlação moderada entre a Competência a Matemática e a nota final à disciplina de matemática.

Os sujeitos com nível alto de Competência Percebida pertencem, na sua maioria, ao NSE Médio Baixo/Baixo; os sujeitos dependentes de campo pertencem ao NSE Médio e os sujeitos independentes de campo pertencem ao NSE Alto/Médio Alto. Os sujeitos independentes são os que obtêm melhores resultados às disciplinas de Português e Matemática.

Foi encontrada uma associação entre a Competência Percebida e os Estilos Cognitivos que nos permite dizer que a maioria dos dependentes de campo apresenta nível alto de Competência Percebida. Os independentes de campo obtêm maior nível de competência percebida nas subescalas Competência Escolar/Cognição, Auto-Estima Global e Competência a Matemática.

Abstract

This study aims at analyzing the relationship between Self-Concept and Cognitive Style according gender, socioeconomic status (SES) and final results to the disciplines of Portuguese and Mathematics, students in the 7th year. We also intend to help adjust and measure the Group Embedded Figures Test (GEFT) for the Portuguese population. The instruments used were the Socio-Demographic Questionnaire, the Perceived Competence Scale for Children and Adolescents, the Group Embedded Figures Test and the agendas of school 3rd period.

The samples consists of 522 participants, of whom 263 are males and 259 females, divided into three socioeconomic levels, High/Medium High ($n=123$), Middle ($n=254$) and Medium Low/Low ($n=141$), to attend the 7th year of schooling in public establishments ($n=346$) and private ($n=176$).

The differential studies show that the female subjects have the highest Perceived Competence, as well as subscales Behaviour/Conduct; the male subjects have better results on the subscales Physical Competence/Athletic, Global Self Esteem and Mathematics Competence. There is no relationship between Cognitive Style according sex.

The results of correlational studies show a low correlation between the Portuguese Competence and the final result of Portuguese discipline and a moderate correlation between Mathematics Competence and final result of Mathematics discipline.

Subjects with high Perceived Competence belong mostly to SES Medium Low/Low, the field-dependent subjects belong to SES Middle and field independent subjects belong to SES High/Medium High. The subjects field-independent have better results to the disciplines of Mathematics and Portuguese.

We found an association between the Perceived Competence and Cognitive Style allows us to say that most field-dependent shows high level of Perceived Competence. The field-independent have higher level of Perceived Competence subscales School Competence/Cognition, Global Self Esteem and Mathematics Competence.

Índice

Introdução Geral	1
Capítulo I: Auto – Conceito	4
Introdução	4
1. Evolução do Conceito	4
1.2 Definições do Auto-Conceito	8
1.3 Teorias Explicativas	14
2. Auto-Conceito e as variáveis Contexto Escolar, Género e NSE	16
2.1 Auto-Conceito e Contexto Escolar	16
2.2 Auto-Conceito e Género	22
2.3 Auto-Conceito e NSE	26
3. Perspectiva adoptada	27
Conclusão	28
Capítulo II: Estilos Cognitivos – Dependência e Independência de Campo (DIC)	30
Introdução	30
1. Evolução do conceito	30
1.2 Definições de Estilo Cognitivo – Dependência e Independência de Campo	32
1.3 Características dos Sujeitos Dependentes e Independentes de Campo	37
2. Estilos Cognitivos e as variáveis Contexto Escolar e Género	39
2.1 Estilo Cognitivo e Contexto Escolar	39
2.2 Estilos Cognitivos e Género	43
3. Auto-Conceito e Estilo Cognitivo	44
4. Perspectiva Adoptada	45
Conclusão	46

Capítulo III: Estudo Empírico	47
Introdução	47
1. Design	48
2. Objectivos	49
3. Hipóteses	50
4. Método	53
4.1 Participantes	53
4.2 Material	55
4.2.1 Group Embeded Figures Test	55
4.2.2 Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes	57
4.2.3 Questionário Sócio-Demográfico	58
4.2.4 Resultados Escolares às disciplinas de Português e Matemática	59
5. Procedimento	59
6. Resultados	61
6.1 Avaliação das qualidades psicométricas da ECPCA	61
6.1.1 Estudo da consistência interna: <i>alpha de Cronbach</i> e análise factorial	61
6.1.4 Análise das estatísticas dos itens da ECPCA	67
6.2 Avaliação das qualidades psicométricas do GEFT	69
6.2.1 Estudo da consistência interna: <i>alpha de Cronbach</i>	69
6.2.2 Estudo do poder discriminativo dos itens	70
6.2.3 Análise das estatísticas descritivas dos itens	71
6.3 Análise das Estatísticas Descritivas da Amostra	72
6.3.1 Distribuição dos sujeitos pelas variáveis ECPCA e género	72
6.3.2 Distribuição dos sujeitos pelas variáveis ECPCA e NSE	72
6.3.3 Distribuição dos sujeitos pelas variáveis Estilo Cognitivo e género	73

6.3.4 Distribuição dos sujeitos pelas variáveis Estilo Cognitivo e NSE _____	74
6.4 Estudos Diferenciais _____	75
6.4.1 Diferenças na Competência Percebida em função do género _____	75
6.4.2 Análise da variância para a Competência Percebida em função do NSE _____	77
6.4.3 Diferenças de Estilo Cognitivo em função do género _____	79
6.4.4 Diferenças nos Estilo Cognitivo em função do NSE _____	80
6.4.5 Diferenças nos resultados às disciplinas de Português e Matemática em função do Estilo cognitivo _____	81
6.5 Estudos Correlacionais _____	83
6.5.1 Correlação entre Competência a Português/Competência a Matemática com os resultados escolares a Português/Matemática _____	84
7. Discussão _____	85
Conclusão _____	91
Conclusão Geral _____	93
8. Bibliografia _____	96

Anexos

Anexo A – Pedido de Autorização

Anexo B – Consentimento Informado

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Caracterização dos participantes</i> _____	54
Tabela 2 - <i>Valores de Alpha de Cronbach da ECPCA e das subescalas</i> _____	62
Tabela 3 - <i>Análise Factorial em componentes principais da ECPCA, após rotação varimax (N=522)</i> _____	62
Tabela 4 - <i>Porcentagem de alternativa de resposta, omissões, total positivo e total negativo</i> _____	65
Tabela 5 - <i>Frequências ponderadas de cada item da ECPCA</i> _____	67
Tabela 6 - <i>Valores de alpha de Cronbach do GEFT</i> _____	69
Tabela 7 - <i>Escolhas de alternativas de resposta</i> _____	70
Tabela 8 - <i>Frequências ponderadas e totais no GEFT</i> _____	71
Tabela 9 - <i>Diferenças na Competência Percebida em função do género</i> _____	76
Tabela 10 - <i>Análise da variância para as subescalas da ECPCA em função do NSE</i> _____	77
Tabela 11 - <i>Diferenças de Estilo Cognitivo em função do género</i> _____	79
Tabela 12 - <i>Diferenças no Estilo Cognitivo em função do NSE</i> _____	80
Tabela 13 - <i>Diferenças nos resultados às disciplinas de Português e Matemática em função do Estilo Cognitivo.</i> _____	81
Tabela 14 - <i>Relação entre Competência Percebida e Estilos Cognitivos</i> _____	82
Tabela 15 - <i>Diferenças nas subescalas da ECPCA em função do Estilo Cognitivo</i> _____	82
Tabela 16 - <i>Correlação entre a Competência a Português/Competência a Matemática e a nota à disciplina de Português/Matemática</i> _____	84

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos pelas variáveis ECPCA e gênero _____	72
Gráfico 2 - Distribuição dos sujeitos pelas variáveis ECPCA e NSE _____	73
Gráfico 3 - Distribuição dos sujeitos pelas variáveis Estilo Cognitivo e gênero _____	73
Gráfico 4 - Distribuição dos sujeitos pelas variáveis Estilo Cognitivo e NSE _____	74
Gráfico 5 - Distribuição dos sujeitos pelas variáveis Competência Percebida e Estilo Cognitivo _____	75

Introdução Geral

Desde o início do século XIX que se tem assistido a um interesse e investimento crescentes, relativamente ao estudo do Auto-Conceito ou Competência Percebida e da sua influência nos vários domínios que constituem a esfera humana.

A forma como cada sujeito se percebe nos vários domínios físico, emocional, social, académico, e a percepção que tem das suas próprias capacidades e competências vai determinar o desenvolvimento do seu auto-conceito.

Também os “olhos” dos outros determinam este desenvolvimento, a forma como ou outros nos percebem e o *feedback* que estes nos transmitem, são verdadeiramente importantes para o desenvolvimento do auto-conceito, positivo ou negativa, de acordo com o percebido pelo próprio face a ele mesmo e ao que lhe é transmitido.

Já no final do século surge um movimento denominado New Look, tendo como mentor Herman Witkin e colaboradores, que iniciaram e elaboraram a teoria dos Estilos Cognitivos – Dependência e Independência de Campo, afirmando que um dos aspectos que mais influencia a diferenciação cognitiva é a percepção que cada sujeito tem do campo (Witkin & Goodenough, 1985). Aos sujeitos que percebem o campo como um todo, denominam-se dependentes de campo, aos sujeitos que percebem o campo nas partes que o constituem denominam-se independentes de campo (Witkin & Goodenough, 1985).

Segundo Faria e Fontaine (1990) a importância do auto-conceito no contexto académico relaciona-se com a sua capacidade preditiva de rendimento escolar, de adaptação social e de bem-estar psicológico global dos alunos, que se define como o conjunto de percepções do indivíduo acerca de si mesmo e das suas capacidades e

competências pessoais em diferentes domínios, com particular relevo para os domínios escolar, social e físico.

Para Witkin (1985) o que diferencia os sujeitos é o modo como percebem a tarefa e a realizam, pois segundo ele, todos chegariam ao mesmo resultado. No entanto, estudos posteriores têm vindo a demonstrar uma superioridade dos alunos independentes de campo quando consideram o rendimento escolar, nas áreas que suscitam maior perícia analítica, assim como também nas áreas mais ligadas à dependência de campo, como as ciências sociais e humanas (Witkin & Goodenough, 1985).

É com base na importância destes dois conceitos, Auto-Conceito e Estilos Cognitivos, e da sua importância e influência em vários domínios da existência humana, social, físico e académico, que surge a necessidade e a preocupação em analisar a relação entre eles e entre eles e as variáveis género, NSE e resultados escolares às disciplinas de Português e Matemática.

O presente estudo tem como objectivo geral analisar as relações entre o Auto-Conceito e os Estilos Cognitivos, face ao género, nível socioeconómico e resultados às disciplinas de Português e Matemática, em alunos do 7º Ano de escolaridade. Pretendemos também contribuir para adaptação e aferição o *Group Embedded Figures Teste* (GEFT) para a população portuguesa.

O estudo é constituído por três capítulos, os dois primeiros são teóricos onde elaboramos a revisão da literatura e das investigações efectuadas acerca do Auto-Conceito e dos Estilos Cognitivos e o último é o estudo empírico em causa.

No Capítulo I faremos uma breve referência à evolução do Auto-Conceito, à sua definição e às teorias explicativas que tem por base segundo a perspectiva de vários

autores, bem como a relação com as variáveis contexto escolar, género e nível socioeconómico, através dos vários estudos descritos na literatura.

No Capítulo II definiremos o conceito de Estilos Cognitivos e a terminologia mais usada, dependência e independência de campo, assim como as suas características associadas, assim como a relação com as variáveis contexto escolar e género, através dos vários estudos descritos na literatura.

No Capítulo III apresentamos o estudo empírico onde pretendemos analisar relações entre o nível de Auto-Conceito e o tipo de Estilo Cognitivo, face ao género, nível socioeconómico e resultados às disciplinas de Português e Matemática, em alunos do 7º Ano de escolaridade e também contribuir para a adaptação e aferição o *Group Embeded Figures Teste* (GEFT) para a população portuguesa.

Assim, neste capítulo apresentamos os objectivos do estudo as hipóteses devidamente fundamentadas, que se inicia com a caracterização dos participantes, a descrição do material administrado e o procedimento. A apresentação dos resultados compreende o estudo das qualidades psicométricas da ECPCA e do GEFT e os estudos correlacionais e diferenciais das variáveis em estudo. Este capítulo é concluído com a discussão dos resultados no seu quadro explicativo global.

Terminamos com a conclusão geral do nosso estudo.

Capítulo I: Auto – Conceito

Introdução

No presente capítulo iremos debruçar-nos sobre o Auto-Conceito, iniciando com uma breve referência à sua evolução, desde William James no ano de 1890, até autores da actualidade e pertinentes neste estudo como Susan Harter.

Serão também referidas as várias teorias explicativas que sustentam este conceito, a perspectiva unidimensional que o considera o auto-conceito como um factor geral, e a perspectiva multidimensional que originou os modelos hierárquicos, onde o auto-conceito e a auto-estima global ocupam os lugares cimeiros e os domínios específicos situam-se abaixo destes: auto-conceito não académico (domínios social, emocional e físico) e auto-conceito académico (por exemplo língua materna, matemática, etc).

Um aspecto importante para este estudo é a relação entre o auto-conceito e diversas variáveis como o género, o nível socioeconómico e os resultados escolares às disciplinas de Português e Matemática e com os Estilos Cognitivos de que falaremos no capítulo II, aspectos que serão também analisados através da compreensão de diversos estudos encontrados na área.

1. Evolução do Conceito

O auto-conceito encontra as suas raízes no final do século XIX na psicologia do EU particularmente com William James, o primeiro autor que procurou demarcar-se das posições filosóficas, propondo uma perspectiva psicológica do termo, sendo

considerado o precursor dos estudos empíricos nesta área (1890 citado por Valente, 2002; Costa, 2000, 2007).

A maioria dos estudos relacionados com conceitos como *self*, identidade ou EU, assentam na abordagem dos múltiplos aspectos do conceito de si (Gomes, 2007).

Segundo James, o *self* compreende todos os atributos que o indivíduo possa referir como fazendo parte de si próprio, desde o seu corpo, aptidões, até às suas posses, casa e família (Simões, Rodrigues, Esgalhado & Guimarães, 2008). Este *self* global pode ser decomposto em dois importantes aspectos: *I-Self*, encarado como sujeito ou conhecedor que tem uma função essencialmente executiva que é o autor do conhecimento; e *Me-Self*, considerado como objecto ou conhecido, que é representado por um agregado de coisas objectivamente conhecidas (Giavoni & Tamayo, 2003; Simões et al., 2008).

Segundo William James (1890, citado por Simões et al, 2008) podem distinguir-se três áreas de *self* enquanto objecto: *self* material que se reporta aos aspectos materiais com os quais a pessoa se identifica, para além do seu próprio corpo (objectos e posses); *self* social ou consciência que o indivíduo tem da forma como os outros o vêem, de acordo com os vários papéis que desempenha; e o *self* espiritual que corresponde ao reconhecimento individual de pensamentos e sentimentos privados, representando o que o indivíduo tem de subjectivo (emoções e desejos).

Segundo William James, para se ter um verdadeiro conhecimento do EU, é necessário não só ter em linha de conta os seus constituintes, mas igualmente as emoções e os sentimentos por eles evocados, bem como as acções que desencadeiam (1890, citado por Valente, 2002).

Também Cooley (1902, citado por Simões et al., 2008) estudou o auto-conceito, centrando-se no processo de formação de *self*, tendo desenvolvido uma concepção do

auto-conceito onde enfatiza a relação do EU com a sociedade. Segundo o autor, este *self* social desenvolve-se a partir das observações que o sujeito faz da forma como os outros o definem, processo designado de *looking-glass* (Simões et al, 2008). Este processo desencadeia-se em três fases: o indivíduo percebe a forma como deve aparecer perante os outros; o indivíduo interpreta a forma como os outros o avaliam; e o indivíduo experimenta respostas afectivas ao julgamento percebido (Simões et al., 2008).

Alguns teóricos propõem uma divisão do auto-conceito em três aspectos:

1. *Self as I am* (eu como eu sou) – o auto-conceito visto pelo indivíduo;
2. *Other Self* (outro eu) – o auto-conceito como o indivíduo acredita que os outros o vêem, por vezes chamado de *looking-glass self*; o que o indivíduo acredita que os outros pensam dele é um componente importante para o seu auto-conceito;
3. *Ideal Self* (eu ideal) – aquilo que o indivíduo espera ser ou gostaria de ser, relacionado com desejos e aspirações pessoais (Burns, 1991).

O interesse pelo estudo do auto-conceito era bastante evidente no início do século XX, e para além destes autores outros desenvolveram vários estudos e teorias sobre o tema, embora com o desenvolvimento do behaviorismo radical as referências ao *self* e à mente tenham sido mais ou menos afastadas da terminologia e preocupações da Psicologia (Simões et al. 2008). Segundo as teorias behavioristas, o auto-conceito tem uma aura de misticismo, assemelhando-se de certa forma à alma (Sherif citado por Simões et al. 2008), levando a que, durante algum tempo, poucos tenham sido os autores a debruçarem-se sobre o tema.

Só mais tarde nos anos 50 é que a importância do auto-conceito é reafirmada, altura em que se verifica uma crescente influência na ciência psicológica das teorias humanistas e fenomenológicas (Simões et al., 2008).

As correntes humanistas vieram realçar a importância da experiência pessoal e o seu significado para o indivíduo, evidenciando que o comportamento não é apenas influenciado pelas experiências passadas mas também pelos significados pessoais que cada um atribui às percepções dessas experiências (Simões et al, 2008). Para Rogers (1951), ícone da corrente humanista, o auto-conceito inclui todas as características do indivíduo de que ele tem consciência e sobre as quais ele crê exercer controlo (Simões et al., 2008).

A contínua justificação pelo estudo do auto-conceito pode explicar-se por constituir o núcleo central da personalidade e da existência, e por ser ele o grande determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos (Rosenberg citado por Gomes, 2007).

Tratando-se de um construto relativamente ao qual se está longe de um consenso, autores como Bachman e O'Malley, Carlson, e Garcia (1977; 1965 e 1983 citados por Veiga, 1995), consideram o auto-conceito como um “traço”, logo estático e imune às influências exteriores, mantendo-se constante ao longo do tempo e podendo ser analisado como um “traço” de personalidade enquanto que outros o consideram como uma estrutura assente na experiência social do sujeito (Gomes, 2007). O auto-conceito deve ser entendido, tendo como base as variáveis situacionais, considerando que cada contexto vai determinar alterações (Martin, 1999; Sisto et al, 2004 citados por Silva, 2009).

O auto-conceito tem sido definido como uma estrutura multifacetada e maleável, composta por um conjunto de auto-representações, ou seja, é como um sistema que

associa, organiza e coordena a variedade de imagens, esquemas, teorias, conceitos, metas e ideias que possuímos acerca de nós próprios (Giavoni & Tamayo, 2003).

Nos últimos 30 anos tem-se testemunhado uma maior atenção focada na compreensão do auto-conceito, emergindo dois notáveis resultados: o auto-conceito é geralmente considerado um construto multidimensional e pode ser dividido em diferentes domínios (Berg & Klinger, 2009). Shavelson e colaboradores relacionam o auto-conceito com a dimensão académica, social, emocional e física (1979 citados por Berg & Klinger, 2009).

1.2 Definições do Auto-Conceito

Ainda hoje o auto-conceito é um termo difícil de definir tornando-se, numa psicologia mais contemporânea, um importante construto para a explicação do comportamento humano. É difícil de definir porque uma grande variedade de termos que utilizam o EU ou *self* como adjectivo, têm sido empregados para designar, por vezes, o mesmo aspecto e noutros momentos aspectos diferentes do comportamento (Burns, 1991).

Por outras palavras, uma vasta gama de termos com EU ou *self* têm sido utilizados por alguns psicólogos de maneira inconsciente e ambígua, sendo frequentemente utilizados como sinónimos de auto-conceito termos como auto-estima, auto-atitude, auto-imagem e auto-aceitação: a auto-imagem é construída a partir de crenças sobre si mesmo que derivam de experiências de vida e do *feedback* dado pelos outros, dos sucessos, fracassos e humilhações; a auto-estima é a avaliação ou julgamento dado a cada elemento da auto-imagem, sendo a combinação de crenças sobre a auto-avaliação, individual ou social, dessas características que formam o auto-conceito (Burns, 1991).

O auto-conceito tem sido definido como a auto-percepção formada através das experiências adquiridas, com interpretações do próprio ambiente (Marsh, Perry, Horsley & Roche citados por Marjoribanks & Mboya, 1998). Estas auto-percepções são especialmente influenciadas pelas avaliações feitas pelos outros significativos, pelo reforço e atribuições referentes ao comportamento e realizações (Marsh et al citados por Marjoribanks & Mboya, 1998).

O auto-conceito também tem sido definido como a auto-percepção de cada um, formada através da experiência e interpretação do próprio ambiente (Marsh et al citados por Marjoribanks & Mboya, 1998).

Essa auto-percepção é especialmente influenciada pela avaliação feita pelos outros significativos, pelo reforço e atribuições feitas ao comportamento e realizações (Marsh citado por Marjoribanks & Mboya, 1998).

Os investigadores nem sempre examinam as influências ambientais e de atribuição do auto-conceito, segundo Kiecolt afirma que nas análises do auto-conceito, o mais necessário são as sistemáticas formulações de como a estrutura dos ambientes próximos e maiores contextos sociais, afectam os processos psicológicos (Marjoribanks & Mboya, 1998).

Desta forma, podemos dizer que o auto-conceito é a atitude que o sujeito tem de si próprio, decorrendo da maneira como se percebe, sendo a auto-imagem considerada um sinónimo do auto-conceito mas que possui ênfase no aspecto social, e a auto-estima sendo referida como a atitude valorativa do indivíduo em relação a si próprio (Oliveira citado por Costa, 2002).

William James define o auto-conceito como o conjunto de tudo a que o indivíduo pode chamar de seu ou que faça parte dele (Costa, 2002), por sua vez, Carapeta, Ramires e Viana (2001) definem o auto-conceito como a ideia que cada

sujeito forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes esferas existenciais: física, social e moral.

Vaz Serra (1986) define o auto-conceito como a percepção que o indivíduo tem de si próprio, considerando-o um construto teórico que apresenta características importantes, por englobar o que denomina a identidade do indivíduo.

A formação do auto-conceito indica a capacidade que o ser humano tem de se constituir como objecto da própria investigação e de se abstrair dos seus comportamentos específicos do dia-a-dia, e igualmente dos comportamentos dos outros em relação a si (Valente, 2002).

O auto-conceito influencia o modo como um indivíduo se percebe a si próprio e ao mundo que o rodeia, tendo um papel relevante no desenrolar da vida quotidiana (Valente, 2002).

O auto-conceito leva o indivíduo a desenvolver uma espécie de voz interna, um esquema de pensamento que se liga a sentimentos e atitudes, que influencia os juízos de valor que o ser humano faz a seu respeito e dos outros, das suas capacidades e incapacidades (Valente, 2002).

A importância fundamental do auto-conceito prende-se com a percepção que cada um tem de si próprio, como actor social em interacção, condicionando assim o seu relacionamento interpessoal (Valente, 2002). O auto-conceito esclarece-nos sobre a forma como uma pessoa interage com as outras e lida com as áreas respeitantes às necessidades e motivações (Valente, 2002).

Segundo Epstein o auto-conceito é uma auto-teoria que o indivíduo, enquanto sujeito, tem e elabora a respeito de si mesmo, optimizando o equilíbrio prazer/dor durante o curso da vida, protegendo e conservando a auto-estima e organizando as

expectativas, de tal forma que possam vir a ser enfrentadas com eficácia (Giavoni & Tamayo, 2003).

O auto-conceito define-se como o conjunto de percepções que o indivíduo tem acerca de si próprio, das suas capacidades e competências pessoais em vários domínios da existência, bem como o grau de maior ou menor aceitação de si mesmo (Faria & Santos, 2006).

Ao longo do ciclo de vida, as várias dimensões ou domínios do auto-conceito assumem importância diferencial, de acordo com as transformações pessoais, mas sobretudo em função das exigências dos vários contextos de vida em que o sujeito se move (Faria & Santos, 2006).

Wylie considera a auto-estima como uma das três partes constitutivas do auto-conceito, dizendo respeito às avaliações dos aspectos restritos do EU, sendo o conceito geral de si e o eu-ideal as outras duas partes (citado por Costa, 2000, 2007).

Rosenberg considera o auto-conceito como um conjunto de quatro áreas: conteúdo, estrutura, dimensões e extensões do EU, sendo a auto-estima a dimensão que corresponde à direcção, alta ou baixa, da atitude face a si próprio (citado por Costa, 2000, 2007).

Hattie defende que as concepções que temos de nós próprios, constituindo avaliações cognitivas dos nossos atributos pessoais, dizem respeito a uma dimensão cognitiva/intelectual, enquanto que a auto-estima é fundamentalmente emocional (Costa, 2000, 2007).

As concepções de si próprio que se vão formando progressivamente, constituem uma unidade, perspectiva que corresponde ao auto-conceito, permitindo um conjunto de avaliações no que respeita às características pessoais e aos desempenhos (Gomes, 2007).

A postura avaliativa que o indivíduo faz, e tende a manter relativamente a si próprio, expressa uma atitude de aprovação/desaprovação, e de confiança nas suas capacidades e significado no seu sucesso/insucesso (Gomes, 2007). Desta forma, o auto-conceito é constituído pelo conjunto de crenças que sustentamos acerca de nós próprios e corresponde a uma componente mais descritiva, enquanto a auto-estima, sendo uma componente essencialmente afectiva, corresponde à dimensão avaliativa do auto-conceito, ou seja, ao grau de confiança na forma de pensar e lidar com determinados desafios, e à capacidade de lutar pelos objectivos que nos propomos alcançar (Gomes, 2007).

Carapeta et al (2001) define o auto-conceito como a ideia que cada sujeito forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes esferas existenciais: física, social e moral.

Para Harter (1982), o auto-conceito é a imagem que temos de nós próprios, aquilo que acreditamos ser no quadro global das nossas capacidades e traços, uma estrutura cognitiva com matrizes emocionais e consequências comportamentais, um sistema de representações descritivas e avaliações acerca do *self*, que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e que orienta as nossas acções.

A organização do auto-conceito, é composta por um sistema com dimensões tais como a auto-confiança, a auto-estima e um conjunto de domínios como o auto-conceito académico, o auto-conceito social e o auto-conceito físico (Harter, 1982).

A auto-percepção que o indivíduo tem da importância do *self*, vai ser determinante no modo como se comporta, ao mesmo tempo que as actividades e comportamentos dos outros também se tornam importantes para a construção do *self*, ou seja, se os comportamentos e actividades são favoráveis para o sujeito, então este irá desenvolver atitudes positivas face a si próprio (Gomes, 2007).

Segundo Hattie, o auto-conceito vai-se modificando e consolidando no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, apresentando uma maior estabilidade com a passagem pelas diferentes fases da adolescência, dado que é nesta fase que se verifica uma mudança significativa no estabelecimento do auto-conceito (citado por Gomes, 2007).

Para Vaz Serra (1986), o auto-conceito elabora-se na perspectiva de que o indivíduo sofre quatro tipos de influência no seu processo de construção, ou seja, construímos o nosso auto-conceito através do feedback dado pelos outros; através do nosso próprio julgamento, face ao nosso desempenho, competência ou incompetência em situações específicas; através de comparações de condutas com os nossos pares sociais em situações iguais; e através da avaliação de regras estabelecidas por grupos normativos, onde nos sentimos satisfeitos ou não.

Segundo Shavelson e colaboradores o auto-conceito ou auto-imagem é o resultado das experiências de cada um com o ambiente e as avaliações dessas experiências (Möller, Streblov & Pohlmann, 2009). As opiniões dos outros significativos, o feedback recebido, e as atribuições causais desempenham um papel decisivo no processo de desenvolvimento do auto-conceito (Möller e col., 2009).

Segundo Marsh o auto-conceito é diferente da auto-estima, pois reúne componentes cognitivas, afectivas e comportamentais e a auto-estima representa apenas uma parcela desse vasto conceito (Sisto et al citado por Silva, 2009). A parte cognitiva do auto-conceito diz respeito a um conjunto de especificidades que o indivíduo utiliza para se descrever mas que orientam a vida do mesmo (Coopersmith citado por Silva, 2009). A parte afectiva encontra-se associada à definição de si próprio e é muitas vezes definida por auto-estima (Sisto et al citado por Silva, 2009).

1.3 Teorias Explicativas

Também os modelos de interpretação ou teorias explicativas do auto-conceito suscitam alguma controvérsia, sendo considerado por certos autores um conceito unidimensional e por outros um conceito multidimensional.

Enquanto constructo multidimensional que abrange atitudes e sentimentos acerca das capacidades, aparência e aceitabilidade social dos indivíduos, o auto-conceito representa um elemento central da personalidade, funcionando como organizador da acção, a qual pode facilitar ou inibir, conforme seja, respectivamente, positivo ou negativo (Faria & Fontaine, 1990).

Segundo a perspectiva unidimensional, considera-se que existe um factor geral do auto-conceito, que domina os factores mais específicos e que se aproxima do modelo da inteligência de Spearman (Marsh & Hattie citados por Costa, 2000). Desta forma o auto-conceito resultaria do somatório dos diferentes domínios que o constituem, porém a análise estatística que suportaria esta unidimensionalidade revelou défices de medida (Marsh & Hattie citados por Costa, 2000).

Embora utilizem terminologias diferentes, tanto Marsh como Harter conceptualizam o auto-conceito ou auto-percepção como um constructo multidimensional, possuindo um carácter tanto avaliativo como descritivo e susceptível de desenvolvimento (Fontaine & Antunes, 2003).

Harter utiliza o termo *self-perception*, para designar os atributos ou características de *self* que são conscientemente percebidas ou descritas pelo indivíduo através da linguagem, Marsh utiliza o termo *self-concept* para designar a percepção que uma pessoa tem de si mesma (Marsh & Smith citados por Fontaine & Antunes, 2003). A percepção é formada através das experiências que cada um tem ao longo da vida e das

interpretações que faz dessas mesmas experiências, bem como através dos reforços e apreciações dos outros significativos acerca de si (Fontaine & Antunes, 2003).

Apesar da diversidade de definições, aceita-se a ênfase no carácter multifacetado do auto-conceito, uma vez que o indivíduo constrói diferentes imagens acerca de si próprio, que variam de acordo com os contextos e com a fase do ciclo de vida em que se encontra (Faria & Azevedo, 2004).

Harter questiona a unidimensionalidade do construto e a sua posição é explícita em relação à defesa da multidimensionalidade, contrapondo os teóricos que sugerem que a auto-estima é um construto global (Bandeira, Artech & Reppold, 2008).

Apesar da diversidade, aceita-se o auto-conceito como sendo, em termos gerais, a percepção que o sujeito tem de si próprio, e em termos específicos, o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimento acerca das capacidades, competência, aparência e aceitabilidade social próprias (Bandeira et al, 2008).

Alguns teóricos debruçaram-se sobre os elos que poderão existir entre o modelo unidimensional e o modelo multidimensional, o que originou os modelos hierárquicos onde o auto-conceito e a auto-estima global ocupam os lugares cimeiros e os domínios específicos situam-se abaixo destes (Harter citado por Costa, 2000).

O Modelo Hierárquico sobre o auto-conceito assemelha-se de certo modo aos modelos hierárquicos de inteligência de autores como Burt e Vernon, ou seja, no topo da hierarquia encontra-se o auto-conceito geral que se divide em auto-conceito académico e auto-conceito não académico, o auto-conceito académico divide-se em áreas específicas que por sua vez se dividem em matérias específicas dentro de uma mesma área; o auto-conceito não académico pode dividir-se em auto-conceito social (relação com os pares, relação com os significativos), em auto-conceito físico (aspectos relacionados com a

aparência e competência física) e auto-conceito emocional (estados emocionais particulares) (Faria & Fontaine, 1990).

Com estes dois modelos explicativos do auto-conceito, unidimensional e multidimensional, foram desenvolvidos vários instrumentos para a sua avaliação. A maioria dos autores considera o auto-conceito como um constructo multidimensional, o que se encontra implícito em instrumentos mais frequentemente usados na sua avaliação, como o “*Tennessee Self-Concept Scale*” de Fritts, o “*Self-Esteem Inventory*” de Coopersmith, o “*Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale*” de Piers, o “*Self Description Questionnaire*” de Marsh et al, o “*Self-Concept as a Learner*” de Barisa et al, e Waetjen, (Veiga, 2005).

As Escalas de Autopercepção de Harter são o principal representante da perspectiva multidimensional e a Escala de Rosenberg é o instrumento mais utilizado para a avaliação unidimensional, sendo também o mais utilizado em pesquisas acerca da auto-estima (Bandeira et al, 2008).

2. Auto-Conceito e as variáveis Contexto Escolar, Género e NSE

2.1 Auto-Conceito e Contexto Escolar

Segundo o Modelo Hierárquico do auto-conceito, este divide-se em auto-conceito não académico, que se divide nas dimensões social, emocional e física, e em auto-conceito académico que se divide em dimensões específicas duma mesma área como a língua materna e a matemática (Faria & Fontaine, 1990; Berg & Klinger, 2009).

A importância do auto-conceito no contexto académico relaciona-se com a sua capacidade preditiva de rendimento escolar, de adaptação social e de bem-estar psicológico global dos alunos, definindo-se como o conjunto de percepções do

indivíduo acerca de si mesmo e das suas capacidades e competências pessoais em diferentes domínios, com particular relevo para os domínios escolar, social, físico e emocional (Faria & Fontaine, 1990).

O auto-conceito académico é de particular importância no contexto escolar, existindo um amplo consenso de que, mediado por variáveis motivacionais, promove processos de aprendizagem escolar (Möller et al, 2009).

São várias as pesquisas, como as de Marsh e Shavelson (citados por Möller et al, 2009) que se têm concentrado em trabalhar o auto-conceito de alunos com dificuldades de aprendizagem, mostrando que seria errado supor um auto-conceito académico geral (Möller et al, 2009). Algumas pesquisas sobre o auto-conceito de alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a concentrar-se no auto-conceito académico ou habilidade e na auto-estima geral (Chapmann citado por Möller et al, 2009). Pouco se sabe sobre os domínios específicos do auto-conceito na capacidade de aprender em alunos com dificuldades de aprendizagem (Möller et al, 2009).

Estudos de Marsh e Shavelson mostraram que seria errado supor um auto-conceito académico geral (Möller et al, 2009).

Apesar do trabalho inicial de Shavelson partir do pressuposto de que os domínios específicos do auto-conceito (na matemática, nas ciências, na língua materna) estão fortemente correlacionados entre si e de que a variância do auto-conceito do aluno com esses domínios específicos pode rastrear até ao auto-conceito académico geral, mais tarde Marsh e colaboradores revelaram que o auto-conceito académico geral pode ser dividido em duas facetas distintas: auto-conceito verbal e auto-conceito matemático (Möller et al, 2009). Geralmente são observadas fracas correlações entre o auto-conceito verbal e o matemático, apesar de inter-correlações positivas entre a realização às duas

disciplinas e entre o auto-conceito e a realização dentro de um determinado assunto (Möller et al, 2009).

Um estudo elaborado por Taliuli sobre a relação entre rendimento académico e auto-conceito de alunos com sucesso e de alunos com insucesso escolar, demonstrou que os alunos com melhor desempenho obtiveram resultados de auto-conceito significativamente mais altos do que os alunos com desempenho insatisfatório (Gomes, 2007).

A forma como os jovens compreendem as causas de sucesso/insucesso na escola, influencia severamente grande parte da auto-estima, influenciando as decisões a curto prazo (Gomes, 2007).

Entender a razão dos bons resultados e atribuí-los à sua capacidade pessoal é fundamental para uma perspectiva positiva do sujeito e para gerar motivação para os repetir, caso contrário, atribuir os insucessos escolares à sua incapacidade, leva a descréditos das suas capacidades pessoais (Dias e Nunes citados por Gomes, 2007).

É com a entrada na escola que o número de relações sociais da criança aumenta, contribuindo de forma afectiva para a manutenção, aumento e mudança do seu auto-conceito, uma vez que este se desenvolve à medida que os outros significativos agem e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento (Cubero e Moreno citados por Gomes, 2007). Assim, a escola é uma instituição que contribui de forma activa para o progressivo desenvolvimento do auto-conceito (Pereira citado por Gomes, 2007).

A promoção de novos papéis e a resposta a novas exigências, sobretudo as derivadas de um contexto particularmente avaliativo, fazem com que a criança se depare com frequentes associações que poderão influenciar negativa ou positivamente na imagem que tem de si enquanto aluno (Valente, 2002). As interacções das crianças com

os pais, professores, pares, as classificações e rendimento escolar, as expectativas de sucesso/insucesso poderão contribuir para o aumento ou diminuição do auto-conceito (Valente, 2002).

A relação entre o auto-conceito e o insucesso escolar dos jovens tem sido objecto de múltiplos estudos. Investigadores partem do princípio geral de que as percepções negativas dos sujeitos acerca deles próprios constituem um factor-chave do insucesso escolar (Veiga, 1995). O auto-conceito tem sido apontado como uma variável que tem influência no aproveitamento académico, na motivação para o estudo e no comportamento em sala de aula (Carneiro, 2003).

Na idade escolar a criança começa a experimentar situações e vivências que terão implicações na formação do seu auto-conceito, de forma a sentir-se ou não, apta, produtiva, capaz e competente na realização das tarefas (Rappaport citado por Carneiro, 2003).

A entrada para a escola significa para a criança uma grande ampliação da sua esfera de relações e para a qual traz histórias de experiências anteriores que lhe permitiram desenvolver uma determinada visão sobre si mesma (Carneiro, 2003). Na escola conhecerá outras crianças com as quais compartilhará uma parte considerável da sua vida e estabelecerá importantes relações com adultos que não pertencem nem à família nem às relações mais próximas (Carneiro, 2003).

A escola também contribuirá para a configuração do auto-conceito geral da criança bem como para o desenvolvimento de um dos seus aspectos específicos, o auto-conceito académico, que se refere às características e capacidades que o aluno acredita possuir em relação ao trabalho académico e ao rendimento escolar (Carneiro, 2003).

Um bom auto-conceito ajuda a pessoa a ter uma percepção positiva de si próprio, a perceber o mundo de forma menos ameaçadora, a ter estratégias de coping

mais adequadas e a sentir-se bem consigo e com os outros (Valente, 2002). Pelo contrário, o fracasso escolar, as dificuldades nas relações interpessoais, perturbações emocionais, ansiedade social elevada, desenvolvimento de sintomatologia devido ao stress e outras alterações, têm sido relacionados com um auto-conceito baixo (Vaz Serra citado por Gomes, 2007).

As crianças evoluem através do ultrapassar de fases como a infância precoce ou tardia até à adolescência, evoluindo também as suas auto-percepções para auto-representações (Harter citado por Berg & Klinger, 2009).

Ao longo do desenvolvimento cognitivo, as crianças tornam-se capazes de fazer a distinção entre auto-conceitos em áreas gerais e a sua competência nessas áreas (Harter & Buddin citados por Berg & Klinger, 2009).

No domínio académico, os alunos começam a conceituar que o mau desempenho, por exemplo à disciplina de matemática, não traduz necessariamente um mau estudante (Berg & Klinger, 2009).

Harter argumentou que, para avaliar adequadamente a auto-percepção das crianças face ao seu desempenho escolar, devem-se fazer perguntas sobre áreas específicas de conteúdo em oposição a perguntas sobre o desempenho académico geral (1988 citado por Berg & Klinger, 2009).

Harter recolheu a auto-percepção de crianças em áreas como a competência escolar, a capacidade atlética e a aparência física, usando a matemática, educação física, a escrita e a leitura como base de competências específicas em áreas fundamentais no currículo do ensino fundamental (1985,1988 citado por Berg & Klinger, 2009). Foram encontradas importantes diferenças na auto-percepção de competência geral num domínio e a auto-percepção de competência em áreas específicas dentro do mesmo, sendo então as crianças capazes de distinguir a auto-percepção de competência em

diferentes áreas de um domínio e auto-percepção da sua competência como estudante (Berg & Klinger, 2009).

Estudos clássicos sugerem que a imagem que os professores têm dos alunos pode condicionar a confiança nas suas próprias possibilidades, motivações, maneira de aprender e as suas aptidões. Os professores dariam mais atenção e teriam um comportamento mais positivo para os alunos de quem mais esperam (Rosenthal & Jacobson citados por Veiga, 1995).

Alguns estudos sugerem que, quando as expectativas dos professores são negativas, o aluno é menos favorecido, menos elogiado quando dá respostas correctas e mais criticado pelas respostas incorrectas; inversamente, o professor beneficia e louva os alunos acerca dos quais tem uma representação positiva (Brophy & Good citados por Veiga, 1995).

É de referir ainda a existência de correlações significativas e positivas entre as percepções que os professores têm do auto-conceito dos alunos e o auto-conceito professado por eles próprios (Branch, Purkey & Damaco citados por Veiga, 1995). Encontram-se também diferenças significativas no auto-conceito geral, académico e social, entre os alunos que os professores percebem como disruptivos e não disruptivos (Branch, Purkey & Damaco citados por Veiga, 1995); e ainda no auto-conceito académico entre os alunos em relação aos quais os professores tinham expectativas positivas e negativas (Harris, Rosenthal & Snodgrass citados por Veiga, 1995).

Nos estudos efectuados sobre a relação entre o auto-conceito e o ano de escolaridade, revelam que o aluno ao ser confrontado com novas situações escolares e ao comparar-se com os elementos do grupo de pares a que pertence, começa a

questionar a sua competência e o seu auto-conceito pode diminuir (Harter, 1983 citado por Costa, 2007).

2.2 Auto-Conceito e Género

A influência do género dos sujeitos tem sido uma outra variável muito estudada na Psicologia, tal como o nível socioeconómico (no contexto português), aparecendo frequentemente ligado a expectativas familiares, escolares e sociais diferentes (Veiga, 1995).

Teorias da aprendizagem social postulam que a imitação, a recompensa e a punição por comportamento incorrecto são factores importantes no desenvolvimento de papéis de género, sendo os pais a primeira e provavelmente a maior influência sobre o género e o papel de socialização das crianças (Klomsten et al., 2004). Os pais têm o maior impacto sobre o desenvolvimento do auto-conceito de crianças pré-escolares, uma vez que são a fonte da autoridade (Burns, 1991).

Investigações demonstraram que os pais são mais propensos a tratar crianças do sexo masculino e feminino de maneira consistente com a forma como eles vêem os sexos (Klomsten et al., 2004).

Os dois principais trabalhos empíricos sobre os antecedentes do auto-conceito são Rosenberg com estudos sobre as condições sociais associadas a níveis de auto-avaliação em adolescentes, e Coopersmith em alunos mais novos (Burns, 1991). Ambos constataram que o contexto social mais amplo, não deve ser tão importante na interpretação do auto-conceito, como é frequentemente assumido, salientando a quantidade de atenção e preocupação dos pais como factor significativo (Burns, 1991).

Condicionalismos de ordem cultural, familiar e social tendem tradicionalmente a favorecer a auto-afirmação dos sujeitos do sexo masculino (Veiga, 1995). O tipo de

responsabilidade e de autonomia, as práticas de disciplina familiar e as condições educativas não são iguais para ambos os sexos. Alguns estudos têm destacado que a pressão cultural para o sucesso escolar é diferente conforme o sexo de pertença, apresentando-se maior nos sujeitos do sexo masculino (Veiga, 1995).

Tradicionalmente parte-se do suposto que, nas sociedades onde se considera mais valioso pertencer a um sexo do que a outro, os sujeitos do sexo mais valorizado apresentem níveis de auto-conceito superiores aos dos sujeitos pertencentes ao sexo oposto (Veiga, 1995).

A generalidade dos estudos recentemente realizados tende a revelar diferenças significativas no auto-conceito entre sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino, apresentando estes últimos sujeitos níveis inferiores de auto-conceito, sobretudo nas escalas voltadas para a avaliação das auto-percepções intelectuais e motivacionais (Buzzanga et al citado por Veiga, 1995).

No estudo realizado por Piers foi referido que a superioridade do sexo masculino não se generaliza a todas as dimensões do auto-conceito, apresentando níveis superiores apenas nas dimensões popularidade, aparência física e ansiedade (os sujeitos do sexo masculino são menos ansiosos) (Veiga, 1995). Outros estudos estendem a superioridade masculina à dimensão académica, social e geral do auto-conceito (Vinutha citado por Veiga, 1995).

Um auto-conceito positivo é uma parte importante para o desenvolvimento humano e a prática desportiva é um conhecido contributo (Klomsten et al., 2004).

Segundo o estudo de Silva (2009) os indivíduos do sexo masculino percebem-se como mais competentes na área atlética do que os indivíduos do sexo feminino, e relativamente aos aspectos comportamentais, os indivíduos do sexo

feminino percebem-se como mais competentes do que os indivíduos do sexo masculino.

Estudos sobre as diferenças de gênero no auto-conceito indicam que as diferenças no domínio do auto-conceito específico de sujeitos do sexo masculino e de sujeitos do sexo feminino, tendem a seguir linhas de estereótipos relacionados com o gênero a que pertencem (Klomsten et al., 2004).

Estudos com crianças e adolescentes têm demonstrado, poucas mas consistentes, diferenças de gênero a favor dos sujeitos do sexo masculino face ao auto-conceito físico, ou seja, os rapazes revelam uma pontuação mais alta que as raparigas relativamente a medidas do auto-conceito físico geral (Klomsten et al., 2004).

Marsh mostrou que os sujeitos do sexo masculino apresentam maiores pontuações comparativamente aos sujeitos do sexo feminino, face ao auto-conceito físico durante a adolescência, revelando que o auto-conceito físico é mais difundido nos sujeitos do sexo feminino, revelando também que as diferenças de gênero eram maiores nos adolescentes e adolescentes tardios nas dimensões capacidade física e aparência (Klomsten et al., 2004).

O efeito da aparência parece então ser crucial, uma vez que indivíduos fisicamente atraentes são creditados por possuírem qualidades mais favoráveis do que os indivíduos menos atraentes (Miller, 1970; Berscheid & Walster 1972 citados por Klomsten et al., 2004).

Jourard e Secord realçaram a importância da imagem do corpo e o seu tamanho como dimensões relevantes para o auto-conceito, sendo que os sujeitos do sexo masculino apresentaram valores mais altos de satisfação quando o seu corpo é grande, e os sujeitos do sexo feminino quando o seu corpo é mais pequeno que o normal, revelando assim estes resultados que os sujeitos aprendem um ideal cultural de como o

corpo deve ser, que resultado de diferentes graus de satisfação com o ego e a imagem corporal (Burns, 1991).

Os efeitos do gênero no auto-conceito têm sido estudados em diferentes grupos etários. A generalidade das referências bibliográficas regista diferenças significativas entre grupos de sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino, apresentando os sujeitos do sexo masculino maior superioridade quer se trate de jovens no começo da adolescência, quer se encontre já na adolescência média final (Vinutha citado por Veiga, 1995). No entanto, há indícios de que nos pré-adolescentes as diferenças tendem a favorecer os sujeitos do sexo feminino (Skaalvik citado por Veiga, 1995).

Em vários estudos são observadas diferenças que confirmam a superioridade do sexo masculino no auto-conceito académico para a matemática e, por vezes, no auto-conceito global, enquanto que o sexo feminino apresenta maior auto-conceito verbal, nos assuntos académicos gerais e na dimensão social (Faria & Azevedo, 2004).

No estudo de Fontaine com alunos do 2º e 3º ciclos, os resultados demonstraram maiores pontuações no domínio verbal para alunos do sexo feminino, revelando ausência de diferenças relativamente ao contexto matemático (Faria & Azevedo, 2004).

A relação entre o auto-conceito e os aspectos físicos em crianças e adolescentes tem sido estudado por Harter (citado por Costa, 2007), por considerar que estes contribuem para a auto-estima global das crianças e adolescentes dos 8 aos 15 anos e, mais tarde, em estudantes universitários. Desta forma concluiu que as crianças mais novas geralmente fazem julgamentos elevados e pouco realistas tendo influencia na percepção de competência. Os resultados demonstraram que os sujeitos do sexo masculino se percebem como mais competentes na área atlética e que os sujeitos do sexo feminino se percebem como mais bem comportadas.

No estudo de Costa (2000) efectuado com alunos “brilhantes” e “não brilhantes” não existem diferenças significativas quanto ao sexo masculino, porém nos alunos “não brilhantes” foram encontradas diferenças, a favor do sexo feminino, na Competência Percebida e na Competência Objectiva (Costa, 2000).

Costa (2007) realizou um estudo com o objectivo de avaliar as diferenças quanto à Competência Percebida, em alunos com e sem altas habilidades cognitivas, em função do ano de escolaridade, do género e do NSE. A amostra total foi composta por 229 participantes dos 4º e 6º anos de escolaridade, de ambos os sexos, pertencentes a três níveis socioeconómicos (alto, médio, baixo).

Relativamente aos resultados diferenciais os alunos do sexo masculino consideram-se mais competentes do que os do sexo feminino.

2.3 Auto-Conceito e NSE

O destaque da influência do contexto social no auto-conceito tem sido tradicionalmente mais assumido pelos teóricos situados no paradigma social, sendo que, uma das variáveis mais estudadas tem sido a classe social a que os sujeitos pertencem.

Nas famílias mais favorecidas, a linguagem mais elaborada, a maior atenção e responsabilização dispensadas aos filhos, as expectativas mais positivas em relação à aprendizagem e o tipo de disciplina menos autoritária encontram-se geralmente associadas à superioridade obtida pelos filhos no aproveitamento escolar (Domingos citado por Veiga, 1995).

Embora a generalidade dos estudos mais recentes mostre tendência para revelar níveis de auto-conceito significativamente superiores nas classes mais elevadas, em alguns estudos não se encontram diferenças no auto-conceito em função da classe social (Veiga, 1995).

Wiltfang e Scarbecz afirmam que, as medidas tradicionais de status social como a educação dos pais e a sua ocupação, são as dimensões estado mais relevantes para o desenvolvimento do auto-conceito do adolescente, mas referem que as dimensões não-tradicionais como a qualidade da habitação e situação de emprego, são provavelmente as mais importantes para os adolescentes na formação do seu auto-conceito (citados por Marjoribanks & Mboya, 1998).

O conceito de competência de si próprio é construído tendo em conta as experiências anteriores interpretadas num contexto de comparação social, “O fenómeno da comparação intra-escola estimula o conceito de competência dos melhores alunos que provêm frequentemente dos meios economicamente mais favorecidos” (Fontaine, 1991) mas esta tendência é nivelada pelas exigências parentais, o que faz com que o conceito de competência de si próprio dos adolescentes da classe média seja menos elevado (Costa, 2007).

No estudo de Costa (2000) em relação ao NSE, verificam-se diferenças na Competência Percebida a favor do NSE alto em ambos os grupos, alunos “brilhantes” e alunos “não brilhantes”.

No estudo de Costa (2007) os resultados diferenciais revelaram que os alunos pertencentes ao NSE médio percebem-se como mais competentes que os alunos pertencentes aos outros NSE considerados, no domínio da Língua Materna, ao mesmo tempo que não existem diferenças quanto ao NSE nas outras dimensões consideradas da competência percebida.

3. Perspectiva adoptada

No presente estudo adoptámos a perspectiva cognitivo-comportamental de Harter e consideramos a competência percebida (auto-conceito) como sendo o conjunto

de percepções que o sujeito tem de si próprio nos vários domínios da sua existência, e que a avaliação global que faz de si, depende da síntese pessoal das avaliações das suas experiências nesses domínios (Costa, 2000,2007).

Desta forma consideramos o auto-conceito como um conceito multidimensional que se dispõem numa estrutura hierárquica, estando no seu topo o auto-conceito geral que se ramifica nos domínios auto-conceito não académico (auto-conceito social, auto-conceito físico e auto-conceito emocional) e auto-conceito académico (língua materna, matemática) (Faria & Fontaine, 1990).

Este constructo abrange oito domínios do auto-conceito: competência escolar; aceitação social; competência atlética; aparência física; comportamento/conduita e auto-estima global, competência à língua materna e competência a matemática que serão avaliados através da Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes (Costa, 2007).

Conclusão

Neste capítulo procurámos demonstrar a importância do constructo auto-conceito ou competência percebida, na formação pessoal e académica do sujeito, enfatizando a sua pertinência na integração e aceitação social, assim como no bem-estar psicológico global de cada um de nós.

Foi apresentada uma breve introdução histórica do construto, proporcionando uma melhor compreensão do mesmo através das várias definições, das perspectivas e modelos teóricos e da análise de vários estudos que o relacionam com variáveis como o rendimento e desempenho escolar, o nível socioeconómico e o género.

Considerando que, face aos resultados dos estudos descritos na literatura, existe uma relação entre o auto-conceito e o rendimento e desempenho escolar, torna-se

pertinente a promoção de programas de melhoria de auto-conceito, assim como de medidas de cooperação entre a estrutura familiar e a instituição escola, diminuindo a frequência de *feedbacks* negativos, permitindo assim um desenvolvimento positivo e funcional do auto-conceito.

No capítulo seguinte abordaremos a temática Estilos Cognitivos, dependência e independência de campo, definição, características e estudos com as variáveis contexto escolar e género.

Capítulo II: Estilos Cognitivos – Dependência e Independência de Campo (DIC)

Introdução

No presente capítulo iremos debruçar-nos sobre o construto Estilo Cognitivo – Dependência e Independência de Campo, iniciando com uma breve referência à sua origem e evolução, que teve início no século XIX com o movimento *New Look* de Herman Witkin e seus colaboradores, que permitiu que os estilos começassem a ser investigados e tivessem a sua primeira base intelectual (Witkin & Goodenough, 1985).

As investigações efectuadas por este movimento vieram ampliar as concepções de cognição e funcionamento, despoletando inúmeros estudos com o intuito de tentar determinar dimensões relevantes nas diferenças individuais (Witkin & Goodenough, 1985).

Serão também abordadas as características dos sujeitos dependentes e independentes de campo, possibilitando assim compreender que a forma como se relacionam na sociedade, como interpretam a realidade e exercem escolhas e opções, deriva então do facto de pertencerem aos dependentes ou aos independentes de campo.

Um aspecto importante para este estudo é a relação do Estilo Cognitivo com diversas variáveis como o género, o nível socioeconómico e os resultados escolares às disciplinas de Português e Matemática, aspectos que serão também analisados através da compreensão de vários estudos encontrados na área, assim como a sua relação com o Auto-Conceito.

1. Evolução do conceito

Acredita-se que existam diferenças entre as pessoas na forma de pensar e sentir as diversas situações com que se defrontam, levando a que existam também tendências

diferenciadas na forma de aprender e relacionar os dados da realidade e de elaborar conclusões sobre eles (Santos, 2003). Uma das formas para se estudarem essas diferenças identificou-se no construto estilo cognitivo, estando a sua origem nos estudos da cognição humana dentro da perspectiva diferencial (Santos, 2003).

Autores como Allport já se referiam à existência de disposições preceptivas ou disposição de resposta perceptual e conceitos pessoais (Allport citado por Santos, 2003). O termo percepção engloba as relações passadas com o mundo, as disposições emocionais e expectativas para o futuro em relação à cultura em que se vive, preservando a individualidade de cada um, ou seja, existindo como pessoa e desenvolvendo a sua própria visão do mundo determinariam o estilo cognitivo (Santos, 2003).

Foi com a criação do movimento *New Look* em 1949, que Herman Witkin e os seus colaboradores elaboraram a teoria sobre os estilos cognitivos, dependência e independência de campo, permitindo que os estilos começassem a ser investigados e tivessem a sua primeira base intelectual (Witkin & Goodenough, 1985).

O construto de dependência e independência de campo (DIC) surgiu em estudos laboratoriais sobre os processos perceptivos em situações de orientação espacial, investigando como é que as pessoas localizavam o vertical no espaço (Almeida, 1991). Constataram que a percepção de alguns sujeitos da dimensão vertical era bastante influenciada pelo campo visual externo, enquanto outros percebiam a verticalidade de modo independente do campo externo (Magalhães, 2004).

Em 1950, Witkin publicou uma versão experimental do *Embedded Figures Test* (EFT), propondo-se analisar em que grau a experiência afecta a percepção da forma (Almeida, 1991). Em cada item do teste o sujeito teria que identificar o mais rápido possível uma figura que está escondida num campo organizado segundo um padrão. As

diferenças individuais observadas poderiam ser definidas em termos de grau de dependência sobre a estrutura do campo visual privilegiado, que vai desde o extremo de grande dependência até ao outro extremo de uma grande capacidade para lidar analiticamente com o campo ou separar um item da configuração em que ele aparece (Almeida, 1991). Ao primeiro extremo da dimensão chamou-se Estilo Dependente de Campo e ao segundo Estilo Independente de Campo, porém, o conceito DIC tem uma distribuição normal, podendo muitos sujeitos situar-se a meio de ambos (Almeida, 1991).

As investigações efectuadas por este movimento vieram ampliar as concepções de cognição e funcionamento, despoletando inúmeros estudos com o intuito de tentar determinar dimensões relevantes nas diferenças individuais (Witkin & Goodenough, 1985).

Para Witkin um dos aspectos que mais influencia a diferenciação cognitiva é a percepção que cada sujeito tem do campo, uma vez que, enquanto uns percebem o campo como um todo, outros percebem os seus elementos constituintes separadamente (Witkin & Goodenough, 1985).

1.2 Definições de Estilo Cognitivo – Dependência e Independência de Campo

Longe de ser algo unitário, o conceito estilo cognitivo tem vindo a ser delimitado e investigado ao longo dos anos, surgindo assim diferentes categorizações.

Armstrong (1999) identificou 54 dimensões nas quais o estilo cognitivo foi diferenciado: convergente – divergente (*converger – diverger*), (Guildford, 1956); dependência – independência (*field-dependence – field independence*), (Witkin et al, 1962); intuição – pensamento (*intuitive – thinking*), (Myers, 1962); reflexão –

impulsividade (*reflective – impulsive*), (Kagan, 1965); serialista – holista (*serialist – holist*), (Pask & Scott, 1972); adaptador – inovador (*adaptor – innovator*), (Kirton, 1976); activista – reflector (*activist – reflector*) (Kolb, 1976) e analyst – wholist, (Riding, 1991) (citado por Allison & Hayes, 2002).

O conceito de estilo cognitivo refere-se às predisposições consistentes e às características em perceber, recordar, organizar, processar, pensar e resolver problemas, não se tratando de habilidades mas sim da forma mais eficaz de cada um usar as suas habilidades (Sternberg & Grigorenko citados por Ramos, 2006).

Tennant definiu estilo cognitivo como uma abordagem individual característica e consistente para a organização e tratamento da informação (citado por Allison & Hayes, 2002).

Estilo cognitivo é a forma preferencial do sujeito organizar, processar e avaliar informação que por sua vez vai orientar as suas acções (Hayes & Allison, 1998).

Embora exista uma variedade de definições para estilos cognitivos e sejam definições distintas, Messick destaca que entre elas há elementos que se sobrepõem, sem torná-las mutuamente exclusivas, considerando que os estilos cognitivos reflectem diferenças individuais na organização cognitiva da pessoa e os vê como elemento mediador entre a habilidade e a personalidade (citado por Santos, 2003).

Sternberg e Grigorenko descrevem estilos cognitivos como a ponte entre duas possíveis áreas distintas de investigação psicológica: cognição e personalidade (citados por Smith & Riding, 1999).

Miller alega que o estilo cognitivo está particularmente preocupado com padrões da cognição e da atenção selectiva, e outros como a complexidade/simplicidade cognitiva reflectem essencialmente diferentes formas em que a aquisição de conhecimento é estruturada na memória (citado por Hayes & Allison, 1998).

Existiria um consenso em conceber o estilo cognitivo como o modo característico de funcionamento cognitivo, uma dimensão ampla da personalidade, por sua vez estável e profunda (Ramos, 2006).

Os estilos cognitivos reflectem o funcionamento metacognitivo dos indivíduos, organizando e controlando, quer o processamento da informação quer as respostas emocionais (Santos, 2003).

Dependência ou independência de campo são estilos cognitivos que se manifestam quando é necessário reestruturar ou organizar representações simbólicas na forma de pensar e na resolução de problemas (Witkin & Goodenough, 1985), através do uso de diferentes estratégias para processar informação ambígua (MacGillivray & Baron, 1994). Estes dois pólos são geralmente representados pelas diferenças na percepção visual do sujeito ou na compreensão de informação, devido aos efeitos do campo abrangente, relacionadas com a complexidade da tarefa de resolução de problemas e materiais de instrução (Morgan, 1997; Reiff, 1996; Witkin, Moore, Goodenough & Cox citados por Angeli & Valanides, 2004).

Hayes e Alisson e Hayes (1998) apresentam uma discussão detalhada de como o estilo cognitivo se relaciona com conceitos como estilo de aprendizagem, estratégias cognitivas e habilidades cognitivas, atribuindo mérito a três tipologias: a primeira abordagem de classificações sugere que há uma estrutura hierarquicamente superior que oferece uma categorização analítico-holística de estilos; a segunda abordagem propõe uma classificação de estilo cognitivo de acordo com os principais processos cognitivos de percepção, memória e pensamento; e a terceira abordagem focaliza a atenção sobre a distância funcional do estilo a partir do domínio-capacidade.

Os estilos cognitivos supõem hábitos generalizados no processamento da informação, mas desenvolvem-se através de traços de personalidade que lhes estejam subjacentes (Messick citado por Magalhães, 2004).

A estabilidade e influência do estilo cognitivo em diversas esferas do comportamento indicam que são aspectos bastante fundamentais do funcionamento da personalidade (Magalhães, 2004). Se aceitamos a expressão metafórica de que o núcleo da personalidade se manifesta nos diversos domínios do funcionamento psicológico, o estilo cognitivo seria a manifestação dessa estrutura nuclear da pessoa na cognição ou seria a expressão cognitiva da personalidade total (Endler citado por Magalhães, 2004).

Segundo Witkin, o estilo cognitivo dependência e independência de campo, refere-se ao grau em que a personalidade percebe uma parte do campo perceptivo como separado do contexto que o rodeia, ou ao grau em que a organização do campo predominante determina a percepção dos seus componentes (Ramos, 2006). Por outras palavras, refere-se ao grau de percepção analítica de cada sujeito.

Messick oferece uma clara distinção entre habilidade cognitiva e estilo cognitivo: a habilidade cognitiva refere-se ao domínio do conteúdo e da capacidade do indivíduo para executar, já o estilo cognitivo está mais preocupado com o que o indivíduo vai fazer numa dada situação, com o modo e natureza do desempenho (citado por Hayes & Allison, 1998).

O estilo cognitivo influencia a forma como cada indivíduo normalmente se envolve em cada etapa do ciclo de aprendizagem (Kolb citado por Hayes & Allison, 1998). Adaptadores dependentes e independentes de campo fazem uma reflexão sobre a sua experiência de forma diferente, adoptando diferentes abordagens na formação de conceitos abstractos e generalizações com base nessas reflexões, adoptando também diferentes abordagens para testar essas ideias em futuras situações (Witkin &

Goodenough, 1981; Kirton, 1989; Allison & Hayes, 1996, citados por Hayes & Allison, 1998).

Desta forma conclui-se que a influência do estilo cognitivo, a forma como cada um processa a informação que lhe permite interpretar as mudanças nas diversas situações, a avaliação e compreensão das consequências das suas próprias acções e das acções dos outros, permite redefinir radicalmente as suas teorias subjectivas ou modelo mental de como o mundo, ou parte dele opera (Claxton & Ralston, 1978; Hayes & Allison, 1998 citados por Hayes & Allison, 1998).

Segundo Ramos (2006) a independência de campo relaciona-se com dimensões do funcionamento cognitivo como a aptidão de reestruturação cognitiva, a autonomia na conduta social e nas competências interpessoais, estando relacionada com o amplo espectro das características pessoais (Forns, Amador & Roig, 1993 citados por Ramos, 2006).

Riding e Douglas sugerem que o estilo cognitivo é relativamente estático e construído em função do sujeito (1993, citados por Allison & Hayes, 2002). Desta forma, definições convencionais de estilo cognitivo sugerem que é um constructo generalizado e necessariamente consistente em áreas do funcionamento cognitivo, ou seja, indivíduos que ocupam altos cargos em várias profissões, apresentam um nível cognitivo comum mas diferente do nível cognitivo que caracteriza os indivíduos mais fracos (Hayes & Allison, 1998). Tal deve-se ao facto de sujeitos com determinado estilo cognitivo serem seleccionados para promoção de carreira, não esquecendo a possibilidade de alguns sujeitos serem capazes de modificar o seu estilo cognitivo a longo prazo, em resposta à mudança de processamento de informação exigida pelos papéis que desempenham (Hayes & Allison, 1998).

1.3 Características dos Sujeitos Dependentes e Independentes de Campo

Alguns autores têm relatado que os alunos independentes de campo apresentam um estilo de processamento activo e analítico o que lhes permite impor uma estrutura ou organização dos estímulos não estruturados, em contraste, os alunos dependentes de campo apresentam um estilo de processamento passivo e rígido que os deixa inerentes e vinculados ao tipo de organização do estímulo (Witkin et al., 1977, citado por Kardash, Lukowski & Bentmann, 2001).

A diferença fundamental entre dependentes e independentes de campo é a acuidade visual, uma vez que os dependentes demoram mais tempo que os independentes a descobrir, por exemplo, uma figura simples embutida numa figura complexa (Angeli & Valanides, 2004). Os sujeitos dependentes de campo são visualmente menos perceptivos e têm mais dificuldade em abstrair a informação relevante a partir de material de apoio visual (Angeli & Valanides, 2004). Obviamente, os dependentes de campo são mais influenciados pelo contexto onde se insere a informação pretendida, uma vez que se deixam influenciar por este, que por sua vez tende a camuflar a informação pretendida (Angeli & Valanides, 2004).

As diferenças individuais na percepção por parte dos sujeitos representam controlos cognitivos com propriedades adaptativas e, desta forma, os controlos cognitivos descrevem as estratégias pessoais de selecção, evitamento, comparação e agrupamento da informação que servem para o indivíduo se adaptar em situações não conflituosas, sendo considerados estratégias para regular os sistemas de valores (Almeida, 1991).

Os indivíduos caracterizados pela dependência de campo encontram dificuldade em resolver problemas cuja solução implica separar alguns elementos do contexto no

qual se apresenta e em reestruturar os dados de forma tal que o citado elemento apareça utilizado num contexto diferente (Magalhães, 2004).

Os indivíduos caracterizados pela independência de campo tendem a perceber os elementos estimulantes de modo discreto, separados do seu contexto quando o campo está organizado, e tendem a percebê-lo organizado quando este se apresenta de forma ambígua ou não estruturada (Magalhães, 2004).

Dependentes e independentes de campo expressam diferentes comportamentos interpessoais de modo consistente com o seu funcionamento cognitivo, ou seja, sujeitos dependentes de campo têm mais tendência em reconhecer e em apoiarem-se nos esquemas dominados de referência no seu ambiente social para definir as suas atitudes, crenças e sentimentos, mais do que os independentes de campo (Magalhães, 2004). Assim, demonstram sensibilidade aos sentimentos dos outros e possuem mais habilidades sociais. Por sua vez, os sujeitos independentes de campo tendem a separar mais nitidamente o Eu do não-Eu, e a adequar as suas condutas internas, ou seja, desenvolvem uma orientação mais impessoal, com interesse no abstracto e no teórico (Magalhães, 2004).

Muitas investigações têm demonstrado que os sujeitos dependentes de campo estão particularmente interessadas e selectivamente atentas aos aspectos sociais do meio e aprendem mais facilmente assuntos com conteúdo social. Neste sentido, sujeitos independentes de campo preferem situações impessoais (Almeida, 1991).

Witkin e Goodenough (1985) propõem que a orientação interpessoal do sujeito dependente resulta da confiança nos referenciais sociais externos, enquanto que a orientação não interpessoal do sujeito independente resultará da confiança nas suas próprias necessidades, sentimentos e capacidades que apoiam quadros internos de referência.

Sujeitos independentes de campo tendem a ser mais analíticos, lógicos, possuindo melhores condições para reestruturar o abstracto e aspectos subtis dum determinado problema; por sua vez, os sujeitos dependentes possuem habilidades sociais, atitudes, percepções, qualidades e sentimentos fortemente influenciados pela sua formação física e social (Luk, 1998). Isto poderá explicar o porquê dos sujeitos dependentes de campo dependerem dos outros para obter informação, orientação e manutenção de atitudes; já os independentes de campo são menos influenciados por figuras de autoridade, apego social, padrões externos, sendo guiados pelas suas próprias necessidades, normas e valores (Luk, 1998).

Sujeitos dependentes de campo são susceptíveis a um menor sentido de autonomia e dependência, comparativamente aos independentes, além disso, não são capazes de planear a sua própria aprendizagem, demonstrando dificuldades em manter a sua direcção (Luk, 1998).

2. Estilos Cognitivos e as variáveis Contexto Escolar e Género

2.1 Estilo Cognitivo e Contexto Escolar

Sendo o estilo cognitivo dependência e independência de campo, um constructo que gera produção científica, este concentra-se no âmbito educativo, no interesse de conhecer as estratégias mais adequadas para adquirir aprendizagem ou para predizer um rendimento e satisfação vocacional (Costa, 2004; Magalhães, Martinuzzi & Teixeira, 2004, citados por Ramos, 2006).

Em vários estudos o estilo cognitivo dependência e independência de campo foi identificado como um factor influente no desempenho escolar (Luk, 1998).

Estudos sobre a relação entre DIC e realização linguística na escola focaram-se na possível relação entre DIC e a aprendizagem da leitura.

Alguns autores têm sugerido que sujeitos independentes de campo, em virtude da sua maior habilidade, podem considerar mais fácil identificar discretas unidades linguísticas dentro de unidades maiores (Páramo & Tinajero, 1998). Tal hipótese é apoiada por dados que mostram que sujeitos independentes de campo apresentam melhor desempenho que os dependentes de campo, durante as fases iniciais de aprendizagem da leitura (Páramo & Tinajero, 1998).

Relativamente às crianças mais velhas, têm sido obtidos resultados conflituosos no que se refere ao efeito da dependência e independência de campo sobre a habilidade da leitura e a influência da inteligência nesta relação (Páramo & Tinajero, 1998).

No estudo de Burton e Sinatra foram utilizadas técnicas audiovisuais para investigar a aquisição de vocabulário por crianças pré-escolares, concluindo que os sujeitos independentes de campo recordavam menos palavras do que os dependentes de campo (1984, citados por Páramo & Tinajero, 1998). Estes resultados sugerem que aumentar o grau de diferença entre as palavras é menos produtivo para as crianças dependentes de campo do que para as independentes, presumivelmente porque as dependentes são menos hábeis na identificação de características relevantes e discriminastes (1984, citados por Páramo & Tinajero, 1998).

Uma série de estudos tem focado a sua atenção na compreensão da leitura, apresentando a alunos do sexto ao oitavo anos, um conjunto de perguntas sobre textos anteriormente lidos, em condições que variam em relação à busca de memória e reestruturação: na primeira condição, foram dadas questões com respostas alternativas e os indivíduos foram autorizados a ter à sua frente os textos, facilitando assim a resposta às mesmas; a segunda condição consistia também em respostas alternativas mas sem o

texto para consultar; e a terceira e quarta condições eram compostas por questões com resposta aberta, com ou sem o texto presente (Davey citado por Páramo & Tinajero, 1998). Não foram encontradas diferenças nas respostas dadas, quer por sujeitos dependentes ou independentes de campo, excepto na busca de memória máxima e estruturação, quando foram solicitadas questões abertas sem a presença do texto, concluiu-se que as diferenças encontradas não são produzidas pelo estilo cognitivo do sujeito, dependente ou independente de campo, sobre o processo de compreensão de si mesmo, mas sim derivadas de factores externos e não da eficiência da memória e da capacidade de reestruturação (Davey citado por Páramo & Tinajero, 1998).

Bialystok usou tarefas que envolvem a avaliação da correcção gramatical de uma serie de frases e os resultados revelaram que indivíduos dependentes de campo eram propensos a identificar frases semanticamente incorrectas (citado por Páramo & Tinajero, 1998).

Podemos assim concluir que os sujeitos dependentes de campo obtêm melhor desempenho no domínio verbal (Páramo & Tinajero, 1998).

A relação entre DIC e a matemática tem sido objecto de grande interesse, uma vez que a matemática é vista como uma actividade que exige um elevado nível de pensamento abstracto ou uma capacidade de reestruturação (Páramo & Tinajero, 1998). Este interesse e procura é claramente representado nos testes standard utilizados para medir a capacidade matemática, o que mostra, num determinado intervalo de idade e capacidades intelectual, uma capacidade superior por parte de sujeitos independentes de campo, superioridade essa que também se constata quando o factor inteligências não é tido em conta (Páramo & Tinajero, 1998).

Tem-se observado nos vários estudos realizados que os sujeitos dependentes de campo possuem piores resultados na resolução de problemas matemáticos, o que se verifica também na resolução de problemas em geral (Páramo & Tinajero, 1998).

Alguns autores sugerem o envolvimento de menos variáveis tangíveis nas diferenças encontradas no desempenho a matemática associada ao estilo cognitivo. Hadfield e Madux utilizaram no seu estudo com 481 alunos do ensino médio, o *Group Embedded Figures Test* (GEFT) e um questionário por eles elaborado, concluindo que a matemática provoca maiores níveis de ansiedade nos sujeitos dependentes de campo, ou seja, o estilo cognitivo está significativamente correlacionado com a “ansiedade matemática”, o que por sua vez refere que, a ansiedade demonstrada pelos dependentes de campo pode ser um obstáculo à realização escolar (Páramo & Tinajero, 1998).

As relações entre DIC e preferências vocacionais têm sido objecto de estudo de algumas investigações. A independência de campo tem-se mostrado associada ao interesse por ocupações cujo domínio ou exercício exige competência em análise, estruturação de estímulos e que não salientam a implicação pessoal, em contraste, a dependência de campo mostrou-se associada ao interesse por ocupações de conteúdo social e que não exigem particulares dotes analíticos e reestruturados (Magalhães, 2004).

Sujeitos com estilo cognitivo mais independente de campo mostram interesse pela matemática, física, química, ciências naturais e profissões apoiadas na sua utilização como a engenharia e a arquitectura (Magalhães, 2004). Estes sujeitos demonstram também interesse por profissões analíticas e estruturadas como médico, dentista, psiquiatra, docência de matemática ou ciências, estando também associados ao interesse artístico (Magalhães, 2004). Em contraste, sujeitos dependentes de campo direccionam-se para profissões de serviço e ajuda como assistência social, sacerdócio,

pedagogia, psicologia clínica, profissões que implicam a persuasão como vendas e publicidade, e actividades administrativas que supõem relação permanente com outras pessoas (Magalhães, 2004).

2.2 Estilos Cognitivos e Género

Witkin e Goodenough (1985) consideram a existência de uma maior tendência masculina para a independência de campo, porém outros autores consideram não existirem diferenças significativas de género.

As diferenças demonstradas por sujeitos do sexo masculino e sujeitos do sexo feminino em determinadas matérias nem sempre são estáveis e por isso mesmo têm vindo a diminuir progressivamente. Tal facto pode ser explicado por factores sociológicos e culturais, uma vez que o número de mulheres a frequentar o ensino superior tem vindo a aumentar progressivamente.

Vários estudos realizados levam-nos a concluir que as mulheres, mais do que os homens, dispensam mais tempo a pensar nas relações inter-pessoais, dando mais atenção aos aspectos inter-pessoais (Beall & Sternberg citados por Maia, 2006).

Segundo Witkin e Goodenough (1895), os sujeitos dependentes de campo apresentam maior aptidão social que os independentes de campo, o que nos leva a perspectivar uma maior incidência de mulheres dependentes de campo e de homens independentes de campo.

3. Auto-Conceito e Estilo Cognitivo

O reconhecimento da importância de domínios afectivos na educação reflecte-se nos recentes estudos sobre o desenvolvimento do auto-conceito em ambos os géneros. Um dos componentes do auto-conceito bastante focado é a auto-estima, que se refere aos sentimentos e atitudes face ao valor pessoal de cada sujeito (Bosacki, Innerd & Towson 1997).

A capacidade que o sujeito tem para adquirir atributos estereotipados do papel do género a que pertence, pode ser em parte, devido ao seu estilo cognitivo ser incompatível com esses atributos (Bosacki et al. 1997).

O estilo cognitivo refere-se à forma individual de interpretar e dar sentido à realidade, e as diferenças de estilo cognitivo influenciam a aquisição de habilidades cognitivas necessárias à auto-formação durante a pré-adolescência, tais como a diferenciação, organização e integração da informação (Bosacki et al. 1997).

Bosacki et al (1997) investigaram a relação entre o estilo cognitivo dependência /independência de campo e auto-estima em sujeitos pré-adolescentes de ambos os sexos, 33 do sexo feminino e 30 do sexo masculino, a frequentarem o sexto ano e com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos.

O material utilizado foi o GEFT (*Group Embedded Figures Test* de Witkin e Goodenough) e o SEI (Inventário de Auto-Estima de Coopersmith).

A conclusão mais relevante deste estudo foi a confirmação de que sujeitos do sexo feminino independentes de campo, e sujeitos do sexo masculino dependentes de campo, apresentam resultados mais baixos de auto-estima, comparativamente a sujeitos do sexo feminino dependentes de campo e sujeitos do sexo masculino independentes de campo (Bosacki et al.1997).

Os resultados mostram que os sujeitos do sexo feminino apresentam resultados mais baixos de auto-estima, ou seja, sujeitos do sexo feminino e masculino não diferem significativamente no instrumento SEI (Bosacki et al.1997).

Os resultados confirmam uma correlação negativa entre, sujeitos do sexo feminino independente de campo e auto-estima, e uma correlação positiva entre sujeitos do sexo masculino independentes de campo e auto-estima (Bosacki et al.1997).

4. Perspectiva Adoptada

No presente estudo adoptámos a perspectiva diferencial de Witkin que se baseia no grau de dependência ou independência de percepção face à estrutura visual privilegiada.

Desta forma, o estilo cognitivo pode ser diferenciado em dois pólos, dependência de campo que se refere à capacidade do sujeito perceber o estímulo como um todo, e independência de campo que se refere à capacidade do sujeito separar o estímulo nas partes que o constituem.

Estilo Cognitivo é a percepção que cada sujeito tem do campo, enquanto uns percebem o campo como um todo, outros percebem-no nos seus elementos constituintes (Witkin & Goodenough, 1985).

Para avaliar a forma como os participantes no nosso estudo percebem o estímulo, utilizaremos o instrumento *Group Embedded Figures Test* (GEFT) de aplicação colectiva.

Conclusão

Neste capítulo elaborámos uma breve introdução histórica sobre o construto estilos cognitivos, dependência e independência de campo, através das várias definições e teorias que o sustentam, assim como através da análise de vários estudos que o relacionam com variáveis do contexto académico (domínios verbal e matemático) e preferências vocacionais, assim como com o género.

Estando a forma dependente ou independente de perceber o estímulo, intimamente relacionada com o contexto escolar, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos de carácter verbal e matemático, assim como com as escolhas vocacionais, torna-se pertinente o desenvolvimento e adequação de práticas curriculares em função do tipo de estilo cognitivo de cada sujeito. Assim, este capítulo possibilitou demonstrar a importância do constructo deste constructo, nos vários domínios da esfera global do sujeito.

Finalizámos este capítulo com a apresentação de um estudo que analisou a relação entre o tipo de estilo cognitivo, dependente e independente de campo com a auto-estima, fazendo assim a ponte entre os constructos em análise no nosso estudo, auto-conceito e os estilos cognitivos.

O estudo que apresentamos no próximo capítulo tem como objectivo avaliar as relações entre o Auto-Conceito e o Estilo Cognitivo em alunos do 7º ano de escolaridade, tendo em conta as variáveis género, nível socioeconómico e rendimento escolar às disciplinas de Português e Matemática.

Capítulo III: Estudo Empírico

Introdução

Sendo o auto-conceito um construto pertinente e com influência nos vários domínios da existência humana, o seu desenvolvimento de forma positiva torna-se fundamental para uma melhor aceitação de si próprio, das suas capacidades e competências.

Em consonância com a perspectiva cognitivo-comportamental de Harter, como já referimos anteriormente, consideramos a competência percebida (auto-conceito) como o conjunto de percepções que o sujeito tem de si próprio nos vários domínios da sua existência, e que a avaliação global que faz de si, depende da síntese pessoal das avaliações das suas experiências nesses domínios (Costa, 2000,2007).

Este construto multidimensional abrange oito domínios do auto-conceito: competência escolar; aceitação social; competência atlética; aparência física; comportamento/conduta, auto-estima global, competência a português e competência a matemática que neste capítulo serão avaliados através da Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes (Costa, 2007).

A forma como cada sujeito percebe e estrutura o estímulo apresentado, caracteriza dois tipos de sujeitos, os dependentes de campo que o percebem como um todo, e os independentes de campo que o percebem nas partes que o constituem. Esta diferença de percepção visual, tem influência em vários domínios da existência do sujeito, quer ao nível das relações interpessoais, na aquisição de conhecimento ou nas escolhas profissionais futuras.

O constructo estilo cognitivo é dividido em dois pólos, dependência ou independência de campo, avaliada pelo instrumento *Group Embedded Figures Test* (GEFT) de Witkin.

Face ao exposto, no presente capítulo apresentamos um estudo empírico que tem como objectivo principal avaliar a relação entre Auto-Conceito e Estilos Cognitivos em alunos do 7º Ano de escolaridade, em função do género, nível socioeconómico e rendimento escolar às disciplinas de Português e Matemática, assim como a análise das condições psicométricas da ECPCA e do GEFT.

1. Design

A presente investigação caracteriza-se como quantitativa-correlacional, tendo na sua base e como objectivo, compreender e predizer os fenómenos que nos propomos analisar (Almeida & Freire, 2003).

Para a realização deste estudo foram criadas as seguintes variáveis, que diferem na sua constituição e na sua escala de medição:

Género

Variável qualitativa dicotómica, meramente classificativa, permitindo descrever os sujeitos, sem recorrer à quantificação (masculino/feminino); os sujeitos distribuem-se numa escala nominal;

NSE

Variável qualitativa politómica, permite distribuir os sujeitos segundo determinada ordem, crescente ou decrescente, permitindo estabelecer diferenciações (alto/médio alto; médio; médio baixo/baixo); os sujeitos distribuem-se numa escala ordinal;

Auto-Conceito / Estilo Cognitivo/ Notas Escolares

Variáveis quantitativas discretas, que apenas tomam valores inteiros; os sujeitos distribuem-se numa escala intervalar onde a sua diferenciação assume um valor quantitativo constante, ou o mesmo significado, ao longo de toda a escala.

Recorrendo ao programa informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), foi feita a análise estatística através de provas paramétricas, que nos possibilitaram compreender e analisar, através do valor da significância as diferenças entre grupos e de coeficientes de correlação, se as características dos grupos estão relacionadas.

2. Objectivos

De seguida passamos a descrever os objectivos que nos propomos analisar no presente estudo:

Objectivo Geral: Analisar a relação entre Auto-Conceito e Estilos Cognitivos em alunos do 7º Ano de Escolaridade, em função do género, NSE e resultado escolares às disciplinas de Português e Matemática.

Objectivos Específicos:

- Analisar as qualidades psicométricas da ECPCA e do GEFT;
- Verificar se existem diferenças de Auto-Conceito em função do género;
- Verificar se existem diferenças entre o Auto-Conceito em função do NSE;
- Verificar se existem diferenças entre o Estilo Cognitivo em função do género;
- Verificar se existem diferenças entre o Estilo Cognitivo em função do NSE;

- Verificar se existe relação entre o resultado final à disciplina de Português e a Competência a Português e entre o resultado final à disciplina de Matemática e a Competência a Matemática;
- Verificar se existem diferenças no Auto-Conceito em função do Estilo Cognitivo;
- Verificar se existe relação entre o Estilo Cognitivo e o desempenho às disciplinas de Português e Matemática.

3. Hipóteses

De acordo com a revisão da literatura feita nos capítulos I e II, surgem as seguintes hipóteses com a respectiva fundamentação:

Hipótese 1:

O nível de Auto-Conceito dos sujeitos do sexo masculino é superior ao nível de Auto-Conceito dos sujeitos do sexo feminino.

A generalidade dos estudos recentemente realizados tende a revelar diferenças significativas no auto-conceito entre sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino, apresentando estes últimos sujeitos níveis inferiores de auto-conceito, sobretudo nas escalas voltadas para a avaliação das auto-percepções intelectuais e motivacionais (Buzzanga et al citado por Veiga, 1995).

No estudo realizado por Piers encontrou-se que a superioridade do sexo masculino não se generaliza a todas as dimensões do auto-conceito, apresentando níveis superiores apenas nas dimensões popularidade, aparência física e ansiedade (os sujeitos do sexo masculino são menos ansiosos) (citado por Veiga, 1995). Outros estudos

estendem a superioridade masculina à dimensão académica, social e geral do auto-conceito (Vinutha citado por Veiga, 1995).

Hipótese 2:

Espera-se que existam diferenças significativas quanto ao Auto-Conceito em função do NSE.

Segundo Fontaine (1991) o conceito de competência percebida é superior nos alunos que pertencem aos meios economicamente mais favoráveis.

A generalidade dos estudos mais recentes mostre tendência em revelar níveis de auto-conceito significativamente superiores nas classes mais elevadas (Veiga, 1995).

Hipótese 3:

Espera-se que existam diferenças no Estilo Cognitivo em função do sexo.

Witkin e Goodenough (1985) consideram a existência de uma maior tendência masculina para a independência de campo, porém outros autores consideram não existirem diferenças significativas de género.

Hipótese 4:

Espera-se que existam diferenças quanto ao Estilo Cognitivo em função do NSE.

Sendo o NSE uma dimensão bastante usada e estuda em diversos estudos na população portuguesa, torna-se pertinente analisar se existem este entre este e o Estilo Cognitivo.

Hipótese 5:

Os sujeitos dependentes de campo obtêm melhor desempenho à disciplina de Português.

Com a realização de vários estudos, pode-se concluir que os sujeitos independentes de campo obtêm melhor desempenho no domínio verbal (Páramo & Tinajero, 1998).

Hipótese 6:

Os sujeitos independentes de campo obtêm melhor desempenho à disciplina de Matemática.

Estudos demonstram, num determinado intervalo de idade e capacidade intelectual, uma capacidade superior por parte de sujeitos independentes de campo, na resolução de problemas matemáticos e na resolução de problemas em geral (Páramo & Tinajero, 1998).

Hipótese 7:

Espera-se que existam diferenças no Auto-Conceito em função do Estilo Cognitivo.

Sendo a Competência Percebida e o Estilo Cognitivo os dois domínios em estudo, torna-se pertinente analisar se existem diferenças entre eles e se estão correlacionados. Não foram encontrados estudos neste sentido, porém torna-se pertinente proceder a esta análise.

Hipótese 8:

Existe relação entre o rendimento académico à disciplina de Português e a Competência a Português.

Hipótese 9:

Existe relação entre o rendimento académico à disciplina de Matemática e a Competência a Matemática.

Estudos demonstraram que os alunos com melhor desempenho obtiveram resultados de auto-conceito significativamente mais altos do que os alunos com desempenho insatisfatório (Gomes, 2007).

4. Método

Neste ponto iremos descrever e caracterizar os participantes, os materiais administrados, assim como o procedimento efectuado.

4.1 Participantes

As probabilidades de uma maior representatividade da amostra são conseguidas quando o número total de sujeitos é elevado e traduz em percentagem os estratos da população previamente identificados e quando os indivíduos são seleccionados aleatoriamente (Almeida & Freire, 2003).

Outra questão prende-se com o tamanho da amostra, com o seu grau de significância, ou seja, quantos sujeitos deve possuir a amostra para que seja significativa. O tamanho da amostra depende do número de condições ou variáveis em

estudo, por norma sugere-se um número mínimo de 10 sujeitos por cada condição, aceitando-se também como consistente uma amostra de 300 sujeitos em estudo na validação de instrumentos com o número elevado de itens (Almeida & Freire, 2003).

A selecção da maioria dos estabelecimentos foi feita pelo Método da Urna (Poeschl, 2006), de entre as escolas existentes no grande Porto, à excepção de uma das escolas, onde decorreu o estágio curricular e onde, obrigatoriamente, teriam de ser recolhidos dados.

Na selecção das turmas recorremos também ao método da urna, já para a selecção dos alunos, isto não foi possível por questões pragmáticas (impossibilidade de retirar os alunos da sala de aula).

Tabela 1

Caracterização dos participantes

Género	Estabelecimento de Ensino			NSE			Total
	Público	Privado	Total	Alto/Médio Alto	Médio	Médio Baixo/Baixo	
Masculino	172	91	263	57	124	80	263
Feminino	174	85	259	66	130	61	259
Nº Total de Sujeitos	346	176	522	123	254	141	522*

* A frequência total observada não corresponde à esperada ($N=522$), devido há existência de valores *missing*.

A amostra total do estudo compreende 522 participantes do 7º ano de escolaridade de ambos os sexos, sendo a sua maioria do sexo feminino, pertencentes a três níveis socioeconómicos, Alto/Médio Alto, Médio e Médio Baixo/Baixo, sendo que

a maioria dos sujeitos pertence ao NSE Médio, e frequentam estabelecimentos de ensino público na cidade do Porto. Dos sujeitos que frequentam o ensino público a sua maioria é do sexo masculino.

4.2 Material

No presente estudo foram utilizados para a recolha de dados, o *Group Embedded Figures Test* (GEFT) e a Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes (ECPCA), assim como o Questionário Sócio-Demográfico (QSD) e as notas escolares às disciplinas de Português e Matemática, que passamos a descrever:

4.2.1 Group Embedded Figures Test

O Teste das Figuras Embutidas, forma colectiva, de Oltman, Raskin e Witkin (1985) é um teste de percepção que mede a dependência/independência de campo.

Este teste permite distinguir os indivíduos pela sua capacidade de percepção de algo que se separa do contexto e de adoptar uma atitude analítica na resolução de problemas (Oltman, Raskin & Witkin, 1985).

O teste tem o formato de um caderno que se divide em três partes e num total de 18 itens. A primeira parte é composta por 7 itens que servem como exercício de treino e é realizada em 2 minutos, a segunda e terceira partes são compostas por 9 itens cada, que constituem o teste propriamente dito e cada uma é realizada em 5 minutos.

Sendo um teste de administração colectiva, no final de cada tempo os sujeitos devem terminar no ponto em que ficaram e iniciar a próxima parte ao mesmo tempo.

Cada sujeito deve possuir lápis e borracha para realizar o teste, possibilitando assim que apenas apresentem os contornos exactos de cada figura simples.

As instruções do teste encontram-se na primeira página do caderno e são as seguintes:

Esta é uma prova de habilidades para encontrar uma forma simples que está escondida ou oculta numa figura complexa. A figura seguinte é uma forma simples a que vamos chamar X. Esta forma simples chamada X, está escondida na figura mais complexa apresentada de seguida. Tente encontrar a forma simples na figura complexa, assinalando os seus contornos com o lápis na figura complexa. A forma simples encontra-se no mesmo tamanho, na mesma proporção e na mesma direcção que a figura complexa.

No verso de cada caderno estão as figuras simples que deverão ser encontradas nas respectivas figuras complexas. Cada figura simples está identificada com uma letra maiúscula, que terá de ser encontrada na figura complexa correspondente (“Encontre a forma simples B”).

A pontuação final é o número total de figuras simples correctamente encontradas na segunda e terceira partes, podendo atingir o valor máximo de 18 pontos. Cada item correctamente realizado é cotado com 1 ponto, os itens não realizados ou realizados incorrectamente são cotados com 0 pontos. Assim, os sujeitos que pontuem abaixo de 9 valores são considerados dependentes de campo e os que pontuem acima de 9 valores são considerados independentes de campo.

Torna-se pertinente ressaltar as possibilidades de resposta para determinados itens:

- Item 5 da 2ª Parte e itens 4,5,6 e 7 da 3ª Parte possuem duas hipóteses de resposta;
- Item 4 da 2ª Parte possui quatro hipóteses de resposta;
- Item 6 da 2ª Parte possui sete hipóteses de resposta.

4.2.2 Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes

Esta escala foi construída a partir da adaptação portuguesa da Escala de Autoconceito e Autoestima para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter (Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995 citados por Costa, 2007).

Este instrumento é constituído por 48 itens cotados de 1 a 4, correspondendo o 1 a “baixo auto-conceito” e o 4 a “alto auto-conceito”, com resposta de tipo Likert com as seguintes opções: “Exactamente como Eu”; “Como Eu”; “Diferente de Mim”; e “Completamente Diferente de Mim”, tendo o sujeito que escolher e assinalar com uma cruz (X) a resposta que mais se assemelha a ele próprio.

No total existem 27 itens invertidos (1, 3, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 43, 44, 46, 47).

Esta escala é um instrumento de avaliação do conceito de si próprio, numa perspectiva multidimensional, que abrange oito domínios, que constituem oito subescalas, cada uma formada por 6 determinados itens:

- 1) **Aceitação Social** (2, 11, 17, 27, 36, 43) avalia o grau de aceitação da criança pelos pares ou o grau em que ela se sente popular;
- 2) **Competência Física/Atlética** (3, 9, 20, 29, 38, 45) avalia a percepção de competência ou capacidade em jogos e desportos;
- 3) **Competência Escolar/Cognição** (1, 8, 16, 26, 34, 42) avalia a percepção de competência ou de capacidade no domínio da realização escolar;
- 4) **Auto-Estima Global** (7, 15, 24, 33, 41, 48) avalia o grau de satisfação e felicidade consigo própria e com o modo como conduz a sua vida;
- 5) **Aspecto/Aparência Física** (4, 12, 22, 30, 39, 46) avalia o grau de satisfação com o seu aspecto físico e a sua aparência, o seu peso, tamanho, etc;

- 6) Comportamento/Conduta** (6, 13, 23, 31, 40, 47) avalia o grau em que a criança gosta do seu comportamento e o grau em que age de acordo com o que esperam dela, de forma correcta e adequada, se evita problemas, etc;
- 7) Competência a Língua Materna** (5, 10, 18, 25, 32, 37) este conjunto de itens pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio do Português;
- 8) Competência a Matemática** (14, 19, 21, 28, 35, 44) agrupam-se aqui os itens que visam avaliar a percepção do sujeito relativamente á suas capacidades matemáticas.

A cotação de cada subescala é feita através da soma dos itens que a constituem, valores que podem ir de 6 a 24, obtendo-se assim oito resultados diferentes, que permitem estabelecer um perfil de auto-conceito nos diferentes domínios, explorar a dimensão da auto-estima global e estabelecer a relevância psicológica das dimensões estudadas (Harter, 1982 citado por Costa, 2007).

A cotação total da escala é feita através da média da soma dos totais de cada subescala.

4.2.3 Questionário Sócio-Demográfico

Este questionário foi construído no intuito de recolher dados sobre os alunos, sendo composto por três grupos de questões:

- I. Identificação;
- II. Dados Sócio-Demográficos;
- III. Antecedentes Escolares/Escolhas.

É através deste questionários que conseguimos ter acesso ao nível socioeconómico a que o aluno pertence através de dois indicadores – a profissão e o nível de escolaridade do pai e da mãe, utilizando a norma S.A.R.L.

4.2.4 Resultados Escolares às disciplinas de Português e Matemática

Foi feito um levantamento das notas de cada participante, às disciplinas de Português e Matemática, obtidas no final do ano lectivo 2008/09.

5. Procedimento

Num primeiro momento, procedemos ao contacto, pessoal e por escrito, com os Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico das escolas seleccionadas para o estudo, para obtenção da autorização para administrar os instrumentos. Também por escrito foram comunicados os objectivos gerais do estudo, assim como a duração da administração que ocupariam um tempo lectivo de 90 minutos (cf. Anexo A).

Posteriormente foi entregue um Consentimento Informado (cf. Anexo B) a cada um dos alunos das turmas de 7º Ano, para assim obter a autorização dos respectivos Encarregados de Educação, para a sua participação no estudo.

O conjunto de administrações decorreu no período de tempo entre os meses de Janeiro e Junho de 2009, em ambiente natural (sala de aula), condicionadas pela disponibilidade dos professores face ao cumprimento dos programas das disciplinas.

A uniformização das condições gerais de administração foi conseguida devido à utilização de instruções gerais claras e precisas, apresentadas por escrito na primeira página de cada instrumento.

Aos alunos foi transmitida que não se tratava de uma avaliação escolar, que os resultados não teriam qualquer efeito na sua avaliação escolar e que os professores não teriam conhecimento dos resultados individuais ou de grupo, uma vez que os resultados têm finalidade estatística.

Para assegurar e garantir a confidencialidade dos resultados obtidos nos instrumentos, foi criado um código para cada participante, possibilitando assim, posteriormente, a recolha das notas escolares finais às disciplinas de Português e Matemática.

A administração dos instrumentos ocorreu sempre de forma colectiva e segundo a mesma ordem, em todas as turmas: 1º *Group Embedded Figures Test* (GEFT), 2º Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes (ECPCA) e 3º Questionário Sócio-Demográfico (QSD). Todos os instrumentos contêm instruções que foram lidas colectivamente e em voz alta, contendo também exemplos para treino.

As normas de aplicação de todos os instrumentos foram respeitadas, assim como a duração da aplicação segundo os autores dos instrumentos.

Muitos alunos comentaram, relativamente à Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes que, a repetição de perguntas tinha como objectivo testar a sua atenção e veracidade nas respostas.

A aplicação do GEFT foi a que despertou maior interesse e ansiedade por parte dos alunos, possivelmente pela sua forma gráfica e pela cronometragem do tempo.

O tempo médio para a aplicação da Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes foi de 20 minutos e para o Questionário Sócio-Demográfico foi de 30 minutos.

O Questionário Sócio-Demográfico suscitou bastantes dúvidas por parte dos alunos, relativamente às habilitações literárias e profissão dos pais. Foram dadas

instruções quanto às profissões dos pais, exemplificando que não poderiam responder “reformado” ou “funcionário público”, mas sim especificar a profissão anterior ou actual destes. Verificou-se que muitos alunos não responderam, por omissão ou por falta de precisão.

O tempo total de administração foi em média 75 minutos.

No final da realização de todos os instrumentos foi confirmado o preenchimento de todos os itens que os constituem.

Os dados recolhidos foram codificados e inseridos no programa estatística SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 15.0.

6. Resultados

De seguida apresentamos o estudo das qualidades psicométricas da ECPCA e do GEFT, que compreende o estudo da consistência interna através do *alpha de Cronbach* e da análise factorial, bem como do poder discriminativo dos itens e a análise das estatísticas descritivas para os itens de cada instrumento.

6.1 Avaliação das qualidades psicométricas da ECPCA

6.1.1 Estudo da consistência interna: *alpha de Cronbach* e análise factorial

De seguida será apresentado o estudo da consistência interna, assim como a análise factorial da ECPCA.

Tabela 2

Valores de Alpha de Cronbach da ECPCA e das subescalas

	Nº de Itens	Estudo Actual (N=522)	Costa (2007) (N=229)
Aceitação Social	6	0,45	0,40
Competência Física/Atlética	6	0,58	0,31
Competência Escolar/Cognição	6	0,65	0,62
Auto Estima Global	6	0,72	0,50
Aspecto/Aparência Física	6	0,79	0,64
Comportamento/Conduta	6	0,66	0,70
Competência a Português	6	0,47	0,66
Competência a Matemática	6	0,80	0,77
ECPCA Total	48	0,85	0,85

Os valores de consistência interna são superiores aos valores encontrados no estudo de Costa (2007), quer nas subescalas quer no total da ECPCA, à excepção das subescala Comportamento/Conduta e Competência a Português. A subescala que apresenta um valor de α bastante fraco é a Aceitação Social (0,45), à excepção das subescalas Aspecto/Aparência Física e Competência a Matemática, que apresentam um valor de α bom ($> 0,80$), todas as outras apresentam valores de α razoáveis (0,70).

Tabela 3

Análise Factorial em componentes principais da ECPCA, após rotação varimax (N=522)

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
30(AAF)	0,788							
22(AAF)	0,708							
24(AEG)	0,693							
7(AEG)	0,691							
4(AAF)	0,680							
12(AAF)	0,662							
39(AAF)	0,642							
41(AAF)	0,638							
46(AAF)	0,562							
15(AEG)	0,509							
33(AEG)	0,449							
35(CM)		0,824						
44(CM)		0,806						
28(CM)		0,769						
14(CM)		0,760						
21(CM)		0,702						
19(CM)		0,693						
34(CEG)		0,468						
1(CEG)		0,386						
32(CP)		0,228						
5(CP)		0,183						
25(CP)			0,535					
10(CP)			0,516					
37(CP)			0,506					
18(CP)			0,442					
8(CEG)			0,327					
47(CC)				0,744				
23(CC)				0,684				
40(CC)				0,582				
13(CC)				0,576				
31(CC)				0,529				
16(CEG)					0,631			
26(CEG)					0,504			
42(CEG)					0,487			
48(AEG)					0,367			
6(CC)					0,365			
11(AS)						0,755		
43(AS)						0,658		
2(AS)						0,481		
27(AS)						0,277		
3(CFA)							0,748	
29(CFA)							0,690	
38(CFA)							0,533	
45(CFA)							0,564	
20(CFA)							0,451	
36(AS)								0,663
17(AS)								-0,526
9(CFA)								0,388
Val.pró.	8,407	4,053	2,949	2,289	1,947	1,822	1,596	1,221
% variância	10,63	9,04	5,85	5,56	5,26	5,16	5,06	3,65
% variância total								Σ50,5

AS: Aceitação Social; CF/A: Competência Física/Atlética; CE/C: Competência Escolar/Cognição; A/AF: Aspecto/Aparência Física; C/C: Comportamento/Conduta; CP: Competência a Português; CM: Competência a Matemática.

Sendo a ECPCA constituída por 8 dimensões, foi feita uma análise factorial onde foi pedido a extracção de 8 factores sendo que, os Factores 1, 2 e 5 são mistos porque incluem itens de diversas dimensões da escala original, o Factor 3 e 8 são quase puros porque apenas incluem um item de outra dimensão, e os Factores 4, 6 7 são puros porque incluem itens da mesma dimensão. Estes 8 factores explicam 50,5% da variância total dos resultados.

O Factor 1 é misto e apresenta itens das subescalas Aspecto/Aparência Física (7 itens) e Auto Estima Global (4 itens) que apresentam saturações positivas e fortes. Este factor explica 10,63% da variância total dos resultados.

O Factor 2 é misto e apresenta itens das subescalas Competência a Matemática (6 itens), Competência Escolar/Cognição (2 itens) e Competência a Português (2 itens) que explica 9,04% da variância total dos resultados.

O Factor 3 é quase puro e apresenta itens das subescalas Competência a Português (4 item) e Competência Escolar/Cognição (1 item) que explica 5,58% da variância total dos resultados.

O Factor 4 é puro e apresenta itens da subescala Comportamento/Conduta (5 itens) que explica 5,56% da variância total dos resultados.

O Factor 5 é misto e apresenta itens das subescalas Comportamento/Conduta (1 itens), Competência Escolar/Cognição (3 itens) e Auto Estima Global (1 item) que explica 5,26% da variância total dos resultados.

O Factor 6 é puro e apresenta itens da subescala Aceitação Social (4 itens) que explicam 5,16% da variância total dos resultados.

O Factor 7 é puro e apresenta itens da subescala Competência física/Atlética (5 item) e explica 5,06% da variância total dos resultados.

O Factor 8 é quase puro e apresenta itens das subescalas Aceitação Social (2 itens) e Competência Física/Atlética (1 item) que explica 3,65% da variância total dos resultados.

6.1.2 Estudo do poder discriminativo dos itens

De seguida será apresentado o poder discriminativo dos itens da ECPCA.

Tabela 4

Percentagem de alternativa de resposta, omissões, total positivo e total negativo

Itens	Exact. Eu	Como Eu	Total Positivo	Dif. Mim	Comp. Dif. Mim	Total Negativo	Omissão
Item 1	14,4	55	69,4	27	3,6	30,6	–
Item 2	52,7	36	88,7	7,3	3,8	11,1	0,2
Item 3	13,2	44,8	58	30,1	9,6	39,7	2,3
Item 4	9	23,6	32,6	47,1	19	66,1	1,3
Item 5	5	23,9	28,9	51,7	18,6	70,3	0,8
Item 6	30,7	38,5	69,2	24,9	5,7	30,6	0,2
Item 7	30,7	36,4	67,1	24,9	8	32,9	–
Item 8	17	32,4	49,4	36	14,2	50,2	0,4
Item 9	24,3	35,1	40,2	27,2	13	59,4	0,4
Item 10	38,7	40,8	79,5	15,7	4,6	20,3	0,2
Item 11	5	9	14	40,2	44,4	84,2	1,3
Item 12	14	24,1	38,2	35,4	25,9	61,3	0,6
Item 13	3,8	20,3	24,1	57,5	17,8	75,3	0,6
Item 14	20,9	40,6	61,5	28,2	9,2	37,4	1,1
Item 15	52,5	31	83,5	10	6,3	16,3	0,2
Item 16	21,3	52,3	73,6	22,2	3,6	25,8	0,6
Item 17	16,1	24,7	40,8	29,3	28,5	57,8	1,3
Item 18	6,3	39,8	46,1	39,7	12,5	52,2	1,7

Item 19	19,9	31	50,9	32,8	15,9	48,7	0,4
Item 20	12,5	37,7	50,2	34,7	15,1	49,8	–
Item 21	11,1	37,2	48,3	40,6	10,3	50,9	0,8
Item 22	24,3	34,7	59	25,3	13,8	38,1	1,9
Item 23	5,6	22,2	27,8	51,9	19,7	71,6	0,6
Item 24	8,8	19,7	28,5	40,6	30,1	70,7	0,8
Item 25	15,1	56,3	43,3	32,6	10,7	41,2	0,4
Item 26	15,7	63,2	36,4	30,3	6,1	47,5	0,4
Item 27	7,9	45,1	53,3	41,2	12,1	37,2	1,7
Item 28	21,3	60,6	39,4	28,7	10,7	38,7	0,6
Item 29	23,2	69,8	29,7	20,9	8,8	46,6	0,6
Item 30	22,6	59,8	39,5	27,8	11,7	37,2	0,8
Item 31	27,6	64,9	28,8	21,3	7,5	43,3	0,4
Item 32	12,5	55,6	35,6	34,7	0,9	43,1	0,8
Item 33	7,5	22,3	77	45,8	31,2	14,8	0,8
Item 34	11,1	57,1	42	34,1	7,9	46	1
Item 35	18,4	58,7	40,5	29,6	10,9	40,3	0,1
Item 36	15,3	52,3	45,6	34,3	11,3	37	2,1
Item 37	11,3	37,7	61,4	40,4	21,1	26,4	0,8
Item 38	27,2	64,7	34,1	25,7	8,4	37,2	1,5
Item 39	30,1	67,1	31,8	22,6	9,2	37	1,1
Item 40	18,2	55,6	43,1	32,8	10,3	37,4	1,3
Item 41	9,2	27,6	71,2	42,1	28,5	18,4	1,7
Item 42	15,1	63,2	35,2	28,9	6,3	48,1	1,5
Item 43	6,5	25,1	73,7	40,2	33,5	18,6	1,1
Item 44	15,9	67,8	31,2	22,8	8,4	51,9	1
Item 45	25,1	69,9	28,5	22,2	6,3	44,8	1,5
Item 46	16,5	56,3	41,6	33	8,6	39,8	2,1
Item 47	11,1	46,7	52,1	41,2	10,9	35,6	1,1
Item 48	19,2	66,1	32,6	28,2	4,4	46,9	1,3

A tabela acima descreve as percentagens de escolha das alternativas de resposta, na amostra total de sujeitos, assim como os totais das alternativas correspondentes a alto auto-conceito (Total Positivo) e baixo auto-conceito (Total Negativo).

Para a generalidade dos itens, o poder discriminativo apresenta-se satisfatório excepto para os itens 2 “Algumas crianças acham difícil fazer amigos” em que 11,1% dos sujeitos optam pelo lado negativo, e para o item 11 “Algumas crianças têm muitos amigos” em que 14% dos sujeitos optam pelo lado positivo.

6.1.4 Análise das estatísticas dos itens da ECPCA

De seguida será apresentada a análise estatística dos itens da ECPCA.

Tabela 5

Frequências ponderadas de cada item da ECPCA

Itens	M*	Mediana	DP*	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
Item 1	2,80	3	0,722	1	4	-0,265	-0,057
Item 2	1,62	1	0,785	1	4	1,239	1,237
Item 3	2,57	3	0,917	1	4	-0,518	0,119
Item 4	2,24	2	1,246	1	4	0,243	-0,252
Item 5	2,14	2	0,798	1	4	0,247	-0,016
Item 6	2,05	2	0,890	1	4	0,371	-0,695
Item 7	2,14	2	1,275	1	4	0,398	-0,782
Item 8	2,52	2	0,948	1	4	-0,010	-0,795
Item 9	2,70	3	0,991	1	4	-0,271	-0,860
Item 10	1,94	2	2,029	1	4	0,714	-0,126
Item 11	1,72	2	0,842	1	4	0,938	0,669
Item 12	2,25	2	1,011	1	4	0,265	-0,912
Item 13	2,09	2	0,742	1	4	0,336	0,363
Item 14	2,71	3	0,937	1	4	-0,401	-0,316
Item 15	1,70	1	0,892	1	4	1,154	0,522
Item 16	2,07	2	0,774	1	4	0,276	-0,043
Item 17	2,26	2	1,080	1	4	0,182	-1,063
Item 18	2,37	2	0,844	1	4	-0,314	-0,029
Item 19	2,50	2	1,631	1	4	-0,018	-0,963
Item 20	2,48	3	0,909	1	4	-0,038	-0,758

Item 21	2,49	3	0,852	1	4	-0,182	-0,275
Item 22	2,25	2	1,032	1	4	0,143	-0,820
Item 23	2,16	2	1,186	1	4	0,343	-0,022
Item 24	2,06	2	0,938	1	4	0,474	-0,497
Item 25	2,38	2	0,882	1	4	0,086	-0,558
Item 26	2,26	2	0,809	1	4	0,148	-0,288
Item 27	2,37	2	0,859	1	4	-0,215	-0,050
Item 28	2,69	3	0,904	1	4	-0,293	-0,611
Item 29	2,83	3	0,904	1	4	-0,565	-0,150
Item 30	2,27	2	0,965	1	4	0,171	-0,772
Item 31	2,08	2	0,893	1	4	0,445	-0,447
Item 32	2,57	3	0,849	1	4	-0,254	-0,177
Item 33	1,97	2	0,889	1	4	0,636	-0,048
Item 34	2,58	3	0,825	1	4	-0,353	0,090
Item 35	2,65	3	0,938	1	4	-0,298	-0,496
Item 36	2,37	2	0,946	1	4	-0,152	-0,403
Item 37	2,26	2	0,943	1	4	0,208	-0,655
Item 38	2,16	2	1,292	1	4	0,234	-0,652
Item 39	2,09	2	0,967	1	4	0,364	-0,667
Item 40	2,33	2	0,934	1	4	-0,024	-0,569
Item 41	2,05	2	0,952	1	4	0,427	-0,380
Item 42	2,27	2	1,204	1	4	0,035	-0,026
Item 43	1,96	2	0,910	1	4	0,513	-0,348
Item 44	2,73	3	0,861	1	4	-0,619	0,258
Item 45	2,07	2	0,886	1	4	0,285	-0,289
Item 46	2,60	3	0,933	1	4	-0,392	-0,054
Item 47	2,45	2	0,871	1	4	-0,089	-0,219
Item 48	2,15	2	0,826	1	4	0,041	-0,213

* DP: Desvio Padrão; M: Média

Através da análise da tabela anterior, podemos observar que a média dos resultados para cada item se aproxima da respectiva mediana, o que está de acordo com o facto de estes valores se sobreporem, numa distribuição *gaussiana* (Almeida & Freire, 2003).

Para a generalidade dos itens os coeficientes de assimetria e de curtose são baixos (inferiores a 1), à exceção dos itens 2 “Algumas crianças acham difícil fazer amigos” em que ambos os coeficientes são maiores que 1, e do item 15 “Algumas crianças não gostam da vida que têm” que tem um coeficiente de assimetria superior a 1.

6.2 Avaliação das qualidades psicométricas do GEFT

6.2.1 Estudo da consistência interna: *alpha de Cronbach*

De seguida será apresentado o estudo da consistência interna para o GEFT.

Tabela 6

Valores de alpha de Cronbach do GEFT

<i>Valores de alpha de Cronbach</i>	
GEFT Total	0,839
1ª Parte	0,796
2ª Parte	0,781
3ª Parte	0,759

O valor de α foi calculado para o GEFT Total, assim como para as três partes que o constituem. O valor de α obtido para o GEFT Total apresenta-se bastante satisfatório, uma vez que é superior a 0,80, o mesmo acontece para o valor de α para as três partes, apesar de não serem superiores a 0,80, estão muito próximos deste.

6.2.2 Estudo do poder discriminativo dos itens

De seguida será apresentado o estudo do poder discriminativo dos itens do GEFT.

Tabela 7

Escolhas de alternativas de resposta

	Acertos		Erros		Omissão	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Itens 1ª Parte						
Item 1	370	93,4	23	5,8	3	0,8
Item 2	358	90,4	35	8,8	3	0,8
Item 3	363	91,7	21	5,3	12	3,0
Item 4	340	85,9	52	13,1	4	1,0
Item 5	365	92,2	16	4,0	15	3,8
Item 6	366	92,4	9	2,3	21	5,3
Item 7	361	91,2	12	3,0	23	5,8
Itens 2ª Parte						
Item 1	315	79,5	61	15,4	20	5,1
Item 2	123	31,1	92	23,2	181	45,7
Item 3	116	29,3	64	16,2	216	54,5
Item 4	145	36,6	149	27,6	102	25,8
Item 5	171	43,2	162	40,9	63	15,9
Item 6	103	26,0	176	44,4	117	29,5
Item 7	156	39,4	78	19,7	162	40,9
Item 8	185	46,7	75	18,9	136	34,3
Item 9	67	16,9	95	24,0	234	59,1
Itens 3ª Parte						
Item 1	303	76,5	54	13,6	39	9,8
Item 2	123	31,1	118	29,8	155	39,1
Item 3	291	73,5	87	22	18	4,5
Item 4	160	40,4	118	29,8	118	29,8
Item 5	171	43,2	163	41,2	62	15,7
Item 6	141	35,6	159	40,2	96	24,2
Item 7	158	39,9	85	21,5	153	38,6
Item 8	191	48,2	99	25,0	106	26,8
Item 9	74	18,7	112	28,3	210	53,0

O poder descritivo de cada item foi calculado a partir do valor da percentagem de resposta de acertos e erros. Desta forma, os itens que obtiveram maior percentagem de acertos foram o item 1 da 1ª Parte com 93,4%, o item 6 da 2ª Parte com 92,4% e o

item 5 da 2ª Parte com 92,2%. Os itens que obtiveram maior percentagem de erros foram os itens 6 da 2ª Parte com 44,4%, o item 5 da 2ª Parte com 40,9% e o item 5 da 3ª Parte com 41,2%.

6.2.3 Análise das estatísticas descritivas dos itens

De seguida será apresentada a análise das estatísticas descritivas dos itens.

Tabela 8

Frequências ponderadas e totais no GEFT

	M*	Mediana	DP*	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
Total 1ª Parte	6,37	7,00	1,386	0	7	-2,907	8,975
Total 2ª Parte	3,48	3,00	2,465	0	9	0,493	-0,765
Total 3ª Parte	4,03	4,00	2,622	0	9	0,215	-0,85
Pontuação Total	7,53	7,00	4,711	0	18	0,401	-0,73

*DP: Desvio Padrão; M: Média

Realizou-se uma análise das frequências do GEFT assim como das três partes que constituem e os respectivos valores da média aproxima-se da respectiva mediana, o que está de acordo com o facto destes valores se sobreporem, numa distribuição *gaussiana* (Almeida & Freire, 2003).

No geral, os coeficientes de assimetria e curtose são baixos (inferiores a 1), à excepção da 1ª Parte, que assume valores superiores a 1, que poderá estar relacionado com o facto de esta parte servir de treino para o sujeito, assim como para que o investigador certifique que o sujeito percebeu o que lhe é pedido.

6.3 Análise das Estatísticas Descritivas da Amostra

De seguida serão apresentadas as estatísticas da amostra pelas variáveis Competência Percebida e Estilos Cognitivos, em função do género e NSE.

6.3.1 Distribuição dos sujeitos pelas variáveis ECPCA e género

Seguidamente apresentamos a distribuição dos sujeitos pelas variáveis ECPCA e género.

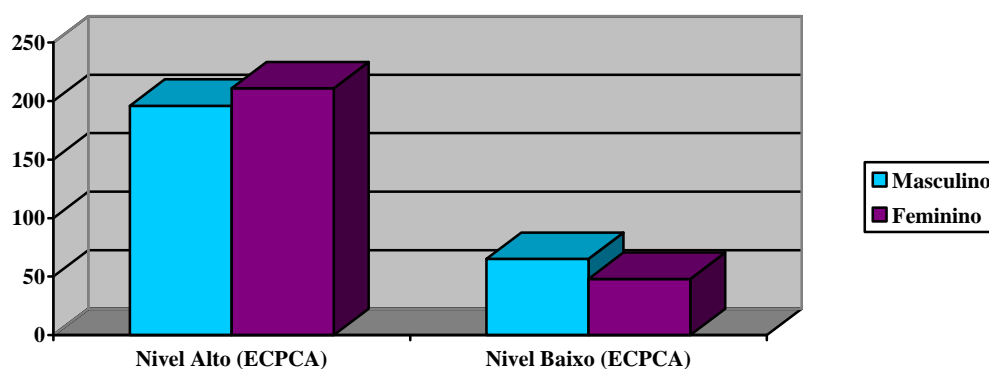


Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos pelas variáveis ECPCA e género

Através do gráfico podemos observar que, dos sujeitos que têm nível alto de Competência Percebida $n=211$ são do sexo feminino e $n=196$ do sexo masculino, para os sujeitos que têm menor nível de Competência Percebida $n=48$ são do sexo feminino e $n=65$ do sexo masculino.

6.3.2 Distribuição dos sujeitos pelas variáveis ECPCA e NSE

Seguidamente apresentamos a distribuição dos sujeitos pelas variáveis ECPCA e NSE.

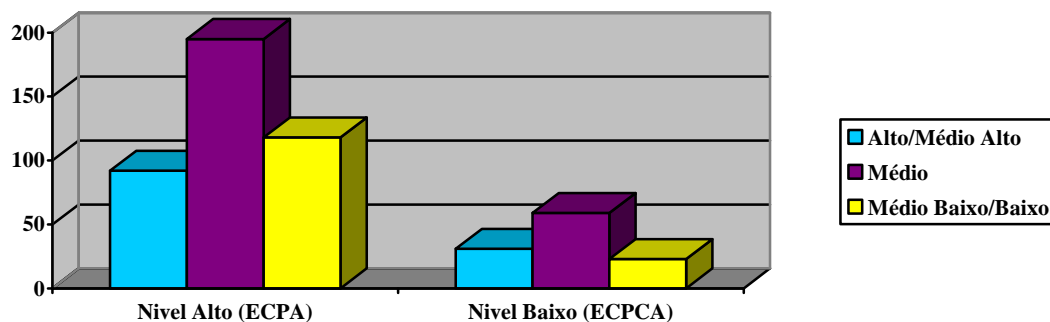


Gráfico 2 – Distribuição dos sujeitos pelas variáveis ECPCA e NSE

Através do gráfico podemos observar que dos sujeitos que apresentam nível alto de Competência Percebida, $n=92$ são do NSE Alto/Médio Alto, $n=195$ são do NSE Médio e $n=118$ são do NSE Médio Baixo/Baixo. Dos sujeitos que apresentam nível baixo de Competência Percebida, $n=31$ são do NSE Alto/Médio Alto, $n=59$ são do NSE Médio e $n=23$ são do NSE Médio Baixo/Baixo.

6.3.3 Distribuição dos sujeitos pelas variáveis Estilo Cognitivo e género

Seguidamente apresentamos a distribuição dos sujeitos pelas variáveis Estilo Cognitivo e género.

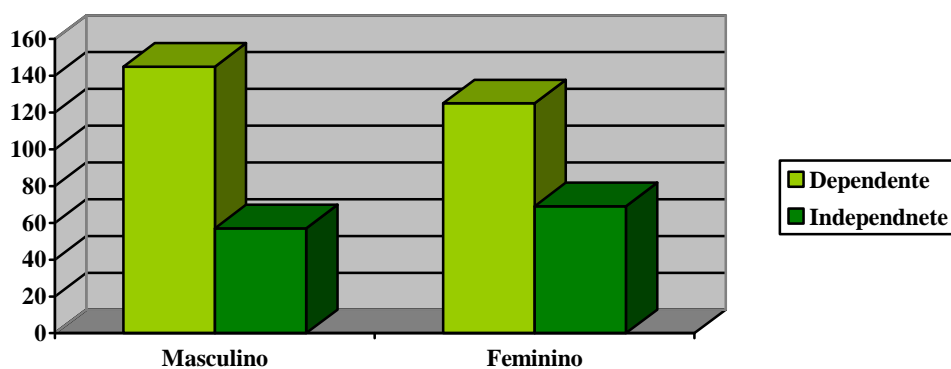


Gráfico 3 – Distribuição dos sujeitos pelas variáveis Estilo Cognitivo e género

Através do gráfico podemos observar que, dos sujeitos dependentes de campo $n=145$ são do sexo masculino e $n=125$ do sexo feminino, dos sujeitos independentes de campo $n=57$ são do sexo masculino e $n=69$ do sexo feminino.

6.3.4 Distribuição dos sujeitos pelas variáveis Estilo Cognitivo e NSE

Seguidamente apresentamos a distribuição dos sujeitos pelas variáveis Estilo Cognitivo e NSE.

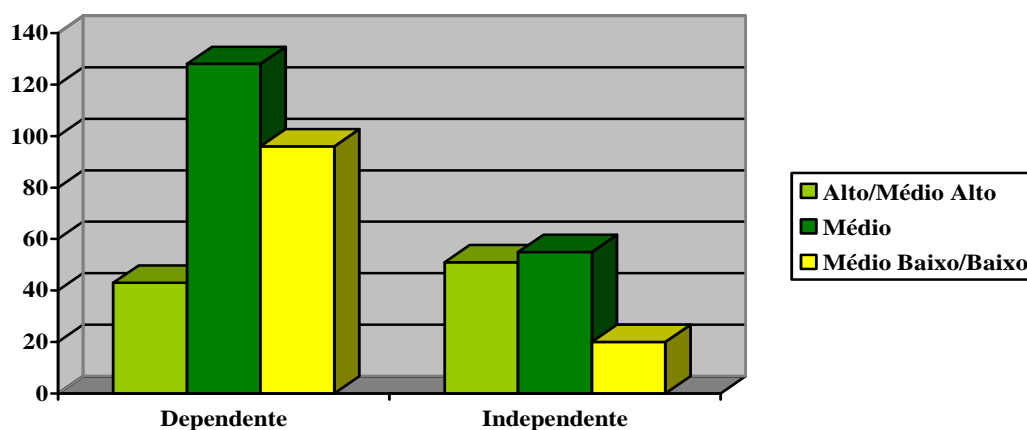


Gráfico 4 – Distribuição dos sujeitos pelas variáveis Estilo Cognitivo e NSE

Através do gráfico é possível observar que dos sujeitos dependentes de campo, $n=43$ são do NSE Alto/Médio Alto, $n=128$ são do NSE Médio e $n=96$ são do NSE Médio Baixo/Baixo, dos sujeitos independentes de campo $n=51$ são do NSE Alto/Médio Alto, $n=55$ são do NSE Médio e $n=20$ são do NSE Médio Baixo/Baixo.

6.3.5 Distribuição dos sujeitos pelas variáveis Competência Percebida e Estilo Cognitivo

Seguidamente apresentamos a distribuição dos sujeitos pelas variáveis Competência Percebida e Estilo Cognitivo.

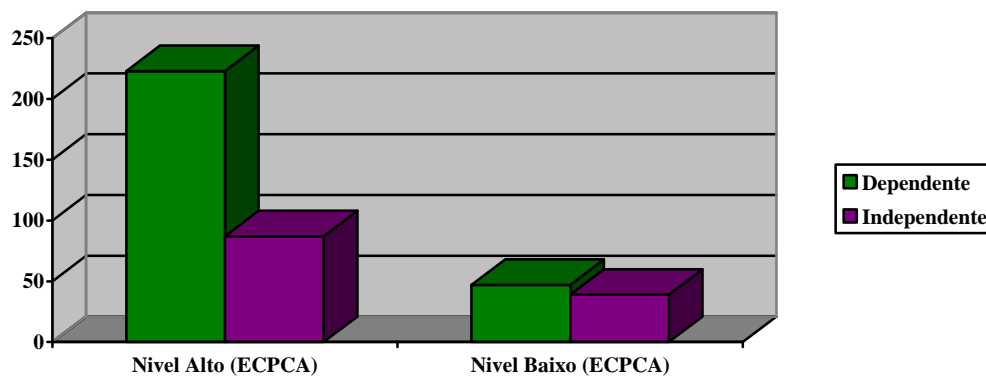


Gráfico 5 – Distribuição dos sujeitos pelas variáveis Competência Percebida e Estilo Cognitivo

Através do gráfico podemos observar que dos sujeitos que apresentam nível alto de Competência Percebida, $n=223$ são dependentes de campo e $n=87$ são independentes de campo, dos sujeitos que apresentam nível baixo de Competência Percebida, $n=47$ são dependentes de campo e $n=39$ são independentes de campo.

6.4 Estudos Diferenciais

De seguida serão apresentados os estudos diferenciais das variáveis Competência Percebida e Estilos Cognitivos em função das variáveis género, NSE e notas às disciplinas de Português e Matemática, assim como a relação entre Competência Percebida e Estilos Cognitivos.

6.4.1 Diferenças na Competência Percebida em função do género

Para analisar as diferenças na Competência Percebida em função do género foi realizada a prova *Independent Samples T Test*.

Tabela 9

Diferenças na Competência Percebida em função do gênero

	Sexo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.P.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ECPCA	Feminino	259	113,6	18,05	4,717	0,00
	Masculino	263	106,5	15,55		
Competência Física/Atlética	Feminino	249	14	3,29	-8,032	0,00
	Masculino	245	16,25	2,91		
Auto Estima Global	Feminino	249	17,23	4,10	-4,414	0,00
	Masculino	253	18,69	3,28		
Aspecto/Aparência Física	Feminino	247	14,86	3,85	-6,928	0,00
	Masculino	247	17,15	3,47		
Comportamento/Conduta	Feminino	251	17,30	3,49	3,14	0,02
	Masculino	253	16,36	3,24		
Competência a Matemática	Feminino	252	13,64	4,53	-2,762	0,00
	Masculino	251	14,74	4,38		

$p < 0,05$

Foram encontradas diferenças significativas de Competência Percebida relativamente ao gênero, sendo a média de frequência para os sujeitos do sexo feminino superior à média de frequência dos sujeitos do sexo masculino.

Na subescala Competência Física/Atlética foram encontradas diferenças significativas sendo os sujeitos do sexo masculino os que apresentam maior média de frequência.

Na subescala Auto Estima Global foram encontradas diferenças significativas sendo os sujeitos do sexo masculino os que apresentam maior média de frequência.

Na subescala Aspecto/Aparência Física foram encontradas diferenças significativas sendo os sujeitos do sexo masculino os que apresentam maior média de frequência.

Na subescala Comportamento/Conduta foram encontradas diferenças significativas sendo os sujeitos do sexo feminino os que apresentam maior média de frequência.

Na subescala Competência a Matemática foram encontradas diferenças significativas sendo os sujeitos do sexo masculino os que apresentam maior média de frequência.

Nas as subescalas Aceitação Social ($t=-1,409$; $p=0,159$), Competência Escolar/Cognição ($t=-0,135$; $p=0,893$) e Competência a Português ($t=0,420$; $p=0,675$) não foram encontradas diferenças em função do gênero. A hipótese 1 foi rejeitada.

6.4.2 Análise da variância para a Competência Percebida em função do NSE

Para analisar a variância para a Competência Percebida em função do gênero foi realizada uma Análise da Variância Univariada.

Tabela 10

Análise da variância para as subescalas da ECPCA em função do NSE

	NSE	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.P.</i>	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ECPCA	Alto/Médio Alto	123	106,89	17,091	2	4,848	0,00
	Médio	254	109,38	17,450			
	Médio	141	113,31	16,35			
	Baixo/Baixo						
Competência Escolar/Cognição	Alto/Médio Alto	121	16,31	2,99	2	10,905	0,00
	Médio	242	15,68	3,09			
	Médio	136	14,57	3,06			
	Baixo/Baixo						
Comportamento/Conduta	Alto/Médio Alto	121	17,05	3,521	2	3,183	0,04
	Médio	244	17,09	3,40			
	Médio	135	16,22	3,19			
	Baixo/Baixo						
Competência a Português	Alto/Médio Alto	119	17,55	5,25	2	8,921	0,00
	Médio	242	16,37	3,06			
	Médio	134	15,60	2,90			
	Baixo/Baixo						
Competência a Matemática	Alto/Médio Alto	119	16,05	4,13	2	17,832	0,00
	Médio	241	14,05	4,82			
	Médio	139	12,82	3,62			
	Baixo/Baixo						

$p < 0,05$

Foi encontrada associação entre a Competência Percebida e o NSE, existindo diferenças entre os grupos NSE Alto/Médio Alto e Médio Baixo/Baixo (*Mean Difference*=-6,43; $p=0,00$).

Na subescala Competência Escolar/Cognição são os sujeitos que pertencem ao NSE Alto/Médio Alto que apresentam maior média de frequência. A análise do *Post Hoc Bonferroni* permite assumir que existem diferenças significativas entre o NSE Alto/Médio Alto e o NSE Médio Baixo/Baixo (*Mean Difference*=1,74; $p=0,00$).

Na subescala Comportamento/Conduta são os sujeitos que pertencem ao NSE Alto/Médio Alto que apresentam maior média de frequência. A análise do *Post Hoc*

Bonferroni permite assumir diferenças significativas entre o NSE Médio e o NSE Médio Baixo/Baixo (*Mean Difference*= 0,87; $p=0,04$).

Na subescala Competência a Português são os sujeitos que pertencem ao NSE Alto/Médio Alto que apresentam maior média de frequência. A análise do *Post Hoc Bonferroni* permite assumir diferenças significativas entre o NSE Alto/Médio Alto e o NSE Médio (*Mean Difference*= 1,18; $p=0,01$), assim como entre o NSE Alto/Médio Alto e o NSE Médio Baixo/Baixo (*Mean Difference*=1,94; $p=0,00$).

Na Competência a Matemática são os sujeitos que pertencem ao NSE Alto/Médio Alto que apresentam maior média de frequência. A análise do *Post Hoc Bonferroni* permite assumir diferenças significativas entre o NSE Alto/Médio Alto e o NSE Médio (*Mean Difference*=2; $p=0,00$), assim como entre o NSE Alto/Médio Alto e o NSE Médio Baixo/Baixo (*Mean Difference*=3,23; $p=0,00$).

Nas subescalas Aceitação Social ($F(2,480) = 1,169; p=0,31$), Competência Física/Atlética ($F(2,489) = 0,377; p=0,37$), Auto Estima Global ($F(2,495) = 0,177; p=0,83$) e Aspecto/Aparência Física ($F(2,487) = 0,345; p=0,708$) não foram encontradas diferenças em função do NSE. A hipótese 2 foi confirmada.

6.4.3 Diferenças de Estilo Cognitivo em função do género

Para analisar as diferenças no Estilo Cognitivo em função do género foi realizada uma Correlação Bivariada.

Tabela 11

Diferenças de Estilo Cognitivo em função do género

	<i>Qui Square</i>	<i>p</i>	<i>Continuity Correction</i>	<i>p</i>
Estilos Cognitivos/Género	2,464	0,112	2,137	0,144

$p < 0,05$

Através da análise da tabela obtida no Teste do *Qui-Square*, o valor de *Continuity Correction* é superior a 0,05. Desta forma, não existem diferenças significativas entre o Estilo Cognitivo em função do género. A hipótese 3 rejeitada.

6.4.4 Diferenças nos Estilo Cognitivo em função do NSE

Para analisar as diferenças no Estilo Cognitivo em função do género foi realizada a prova *Qui Square*.

Tabela 12

Diferenças no Estilo Cognitivo em função do NSE

NSE	Estilo Cognitivo	Percentagem	<i>Qui-Square</i>	<i>p</i>	<i>Contingency Coefficient</i>	<i>p</i>
Alto/Médio	Dependente	45,7%	33,292/	0,00	0,279	0,00
	Independente	54,3%				
Médio	Dependente	69,9%				
	Independente	30,1%				
Médio	Dependente	82,8%				
	Independente	17,2%				
Baixo/Baixo	Independente					

$p < 0,05$

Existem diferenças no Estilo Cognitivo em função do NSE, podendo-se dizer que no NSE Alto/Médio Alto a percentagem de sujeitos independentes é superior, no NSE Médio a percentagem de sujeitos dependentes é superior e no NSE Médio

Baixo/Baixo a percentagem de sujeitos dependentes é superior. A hipótese 4 é confirmada.

6.4.5 Diferenças nos resultados às disciplinas de Português e Matemática em função do Estilo cognitivo

Para analisar as diferenças nas notas às disciplinas de Português e Matemática em função do Estilo Cognitivo foi realizada a prova *Independent Samples T Test*.

Tabela 13

Diferenças nos resultados às disciplinas de Português e Matemática em função do Estilo Cognitivo.

Disciplinas	Estilo Cognitivo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.P.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Português	Dependente	232	3,15	0,776	-7,311	0,00
	Independente	122	3,85	0,906		
Matemática	Dependente	232	2,92	0,836	-10,289	0,00
	Independente	122	3,91	0,909		

$p < 0,05$

Existem diferenças significativas entre os resultados finais às disciplinas de Português e Matemática em função do Estilo Cognitivo, dependente ou independente de campo. Desta forma foi possível observar que são os sujeitos independentes de campo que em média obtêm melhores resultados às disciplinas de Português e Matemática. Esta análise permitiu rejeitar a hipótese 5 e confirmar a hipótese 6.

6.4.6 Relação entre a Competência Percebida e os Estilos Cognitivos

Para analisar a relação entre Competência Percebida e Estilos Cognitivos foi realizada a prova *Qui-Square*.

Tabela 14

Relação entre Competência Percebida e Estilos Cognitivos

Competência Percebida	Estilos Cognitivos	Percentagem	<i>Qui Square</i>	<i>p</i>	<i>Continuity Correction</i>	<i>p</i>
Baixo	Dependente	54,7%	9,271	0,02	0,151	0,02
	Independente	45,3%				
Alto	Dependente	71,9%				
	Independente	28,1%				

$p < 0,05$

Através da análise da tabela obtida no Teste do *Qui-Square*, o valor de *Continuity Correction* é inferior a 0,05, concluindo que existe relação entre a Competência Percebida e os Estilos Cognitivos. Podemos dizer que, quer no nível baixo quer no alto de Competência Percebida a maior percentagem é por parte dos sujeitos dependentes.

Para analisar as diferenças de Competência Percebida em função do Estilo Cognitivo foi realizada a prova *Independent Samples T Test*.

Tabela 15

Diferenças nas subescalas da ECPCA em função do Estilo Cognitivo

ECPCA	Estilos Cognitivos	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.P.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Competência Escolar/Cognição	Dependente	260	14,96	3,16	-4,451	0,00
	Independente	122	16,48	3,01		
Aspecto/Aparência Física	Dependente	255	15,58	4,02	-2,069	0,03
	Independente	122	16,39	3,27		
Competência a Matemática	Dependente	263	13,14	3,96	-7,467	0,00
	Independente	119	16,43	4,03		

$p < 0,05$

Nas subescala da ECPCA onde existem diferenças em função do Estilo Cognitivo, são os sujeitos independentes de campo que obtêm maior média de frequência.

Nas subescalas Aceitação Social ($t=1,395;p=0,165$), Competência Física/Atlética ($t=0,172;p=0,864$), Auto Estima Global ($t=-0,821;p=0,412$), Aspecto/Aparência Física ($t=-2,069;p=0,03$), Comportamento/Conduta ($t=-0,768;p=0,443$) e Competência a Português ($t=-1,077;p= 0,28$) não existem diferenças em função do Estilo Cognitivo.

Desta forma a hipótese 7 é confirmada.

6.5 Estudos Correlacionais

De seguida serão apresentados os estudos correlacionais entre a Competência Percebida com os resultados às disciplinas de Português e Matemática.

6.5.1 Correlação entre Competência a Português/Competência a Matemática com os resultados escolares a Português/Matemática

Para a realização da correlação entre Competência a Português/Competência a Matemática com os resultados escolares a Português/Matemática foi realizada a prova Correlação Bivariada.

Tabela 16

Correlação entre a Competência a Português/Competência a Matemática e a nota à disciplina de Português/Matemática

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.P.</i>	<i>Pearson Correlation</i>	<i>p</i>
Competência a Português	499	16,43	3,726	0,369	0,00
Nota a Português	480	3,39	0,863		
Competência a Matemática	503	14,19	4,489	0,558	0,00
Nota a Matemática	480	3,25	0,94		

$p < 0,05$

Através da análise da correlação entre a subescala Competência a Português e a nota final à disciplina de Português, e da subescala Competência a Matemática e a nota final à disciplina de Matemática, podemos observar que ambas as correlações são significativas. Entre a Competência a Português e a nota à disciplina de Português existe uma correlação fraca, entre a Competência a Matemática e a nota à disciplina de Matemática existe uma correlação moderada (Pestana & Gageiro, 2000).

A hipótese 8 e 9 são confirmadas.

7. Discussão

A discussão dos resultados vai centrar-se em vários aspectos, seguindo a ordem apresentada no ponto anterior. Começaremos por discutir elementos relativos à distribuição da amostra, posteriormente faremos a discussão das qualidades psicométricas dos instrumentos Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes (Costa, 2007) e *Group Embedded Figures Test* (Oltman, Raskin & Witkin, 1985), e finalizamos os estudos diferenciais e correlacionais com as variáveis Competência Percebida e Estilo Cognitivo em função do género, NSE e resultados escolares às disciplinas de Português e Matemática.

A amostra deste estudo compreende 522 participantes do 7º ano de escolaridade de ambos os sexos, sendo a sua maioria do sexo feminino, pertencentes a três níveis socioeconómicos, Alto/Médio Alto, Médio e Médio Baixo/Baixo, sendo que a maioria dos sujeitos pertence ao NSE Médio, e frequentam estabelecimentos de ensino público na cidade do Porto. Dos sujeitos que frequentam o ensino público a sua maioria é do sexo masculino.

No que se refere ao género, os sujeitos do sexo feminino apresentam maior nível de Competência Percebida comparativamente aos rapazes. Relativamente ao Estilo Cognitivo, sujeitos do sexo feminino e masculino apresentam-se maioritariamente como dependentes de campo.

No que se refere ao NSE, os sujeitos que pertencem ao NSE Médio Baixo/Baixo apresentam maior nível de Competência Percebida. Relativamente ao Estilo Cognitivo, os sujeitos dependentes e independentes de campo pertencem ao NSE Médio.

Os resultados da consistência interna da ECPCA e das subescalas, através do *alpha de Cronbach*, demonstraram que a maioria das subescalas apresentam valores superiores aos encontrados no estudo de Costa, tendo apenas as subescalas

Comportamento/Conduta e Competência a Português valores inferiores. A subescala que apresenta maior consistência interna é a da Competência a Matemática (0,80), as que apresentam menor são as subescalas Aceitação Social (0,45) e Competência Física/Atlética (0,58), tendo as restantes valores próximos ou superiores a 0,70.

A consistência interna dos factores define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos, uma vez que, as respostas diferem não porque o inquérito seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inquiridos têm diversas opiniões (Pestana & Gageiro, 2000).

O *Alpha de Cronbach* é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens que meçam a mesma característica (Pestana & Gageiro, 2000). O seu valor varia entre 0 e 1, considerando-se como indicador de boa consistência interna ser superior a 0,8 (Pestana & Gageiro, 2000).

Sendo a ECPCA constituída por 8 dimensões, foi feita uma análise factorial onde foi pedido a extracção de 8 factores sendo que, os Factores 1, 2 e 5 são mistos porque incluem itens de diversas dimensões da escala original, o Factor 3 e 8 são quase puros porque apenas incluem um item de outra dimensão, e os Factores 4, 6 7 são puros porque incluem itens da mesma dimensão. Estes 8 factores explicam 50,5% da variância total dos resultados.

O Factor 1 é misto e apresenta itens das subescalas Aspecto/Aparência Física (7 itens) e Auto Estima Global (4 itens) que apresentam saturações positivas e fortes. Este factor explica 10,63% da variância total dos resultados.

O Factor 2 é misto e apresenta itens das subescalas Competência a Matemática (6 itens), Competência Escolar/Cognição (2 itens) e Competência a Português (2 itens) que explica 9,04% da variância total dos resultados.

O Factor 3 é quase puro e apresenta itens das subescalas Competência a Português (4 item) e Competência Escolar/Cognição (1 item) que explica 5,58% da variância total dos resultados.

O Factor 4 é puro e apresenta itens da subescala Comportamento/Conduta (5 itens) que explica 5,56% da variância total dos resultados.

O Factor 5 é misto e apresenta itens das subescalas Comportamento/Conduta (1 itens), Competência Escolar/Cognição (3 itens) e Auto Estima Global (1 item) que explica 5,26% da variância total dos resultados.

O Factor 6 é puro e apresenta itens da subescala Aceitação Social (4 itens) que explicam 5,16% da variância total dos resultados.

O Factor 7 é puro e apresenta itens da subescala Competência física/Atlética (5 item) e explica 5,06% da variância total dos resultados.

O Factor 8 é quase puro e apresenta itens das subescalas Aceitação Social (2 itens) e Competência Física/Atlética (1 item) que explica 3,65% da variância total dos resultados.

Assim, a consistência interna das subescalas não foi totalmente confirmada.

O estudo do poder discriminativo dos itens da ECPCA, na sua generalidade apresenta-se satisfatório, à excepção dos itens 2 “Algumas crianças acham difícil fazer amigos” em que 11,1% dos sujeitos optam pelo lado negativo, e para o item 11 “Algumas crianças têm muitos amigos” em que 14% dos sujeitos optam pelo lado positivo.

Na análise das estatísticas descritivas dos itens da ECPCA foi possível observar que, para a generalidade dos itens os coeficientes de assimetria e de curtose são baixos (inferiores a 1), à exceção dos itens 2 “Algumas crianças acham difícil fazer amigos” em que ambos os coeficientes são maiores que 1, e do item 15 “Algumas crianças não gostam da vida que têm” que tem um coeficiente de assimetria superior ao valor 1. Porém, os resultados apoiam a sensibilidade dos resultados obtidos com a escala.

Os resultados da consistência interna para o GEFT, assim como para as partes que o constituem, apresentam valores de consistência interna bastante satisfatórios, estando o valor de *alpha* do GEFT Total superior a 0,80 e o das partes, muito próximo deste.

O estudo do poder discriminativo dos itens do GEFT foi calculado a partir do valor da percentagem de resposta de acertos e erros. Desta forma, os itens que obtiveram maior percentagem de acertos foram o item 1 da 1ª Parte com 93,4%, o item 6 da 2ª Parte com 92,4% e o item 5 da 2ª Parte com 92,2%. Os itens que obtiveram maior percentagem de erros foram os itens 6 da 2ª Parte com 44,4%, o item 5 da 2ª Parte com 40,9% e o item 5 da 3ª Parte com 41,2%.

Na análise das estatísticas descritivas do GEFT, observou-se que, para a primeira parte a média de respostas é de 6,37 e o desvio padrão de 1,386, sendo o coeficiente de assimetria negativo e inferior ao valor 1 e o de curtose superior ao valor 1; para a segunda parte a média de respostas é de 3,48 e o desvio padrão de 2,465, sendo o coeficiente de assimetria inferior ao valor 1 e o de curtose inferiores a 1 mas negativo; e para a terceira parte a média de respostas é de 4,03 e o desvio padrão de 2,622, sendo o valor de assimetria inferior a 1 e o de curtose negativo e inferior ao valor 1.

Os resultados obtidos nos estudos das qualidades psicométricas da ECPCA e do GEFT traduziram valores bastante satisfatórios, podendo afirmar-se que ambos possuem boa validade e fidelidade.

A hipótese 1 “*O nível de Auto-Conceito dos sujeitos do sexo masculino é superior ao nível de Auto-Conceito dos sujeitos do sexo feminino*” foi rejeitada. A maioria dos estudos encontrados apontava para a superioridade do sexo masculino no nível de Competência Percebida (Veiga, 1995), porém na nossa amostra foi verificado o oposto.

Nas subescalas Competência Física/Atlética, maior Auto Estima Global e maior Competência a Matemática os sujeitos do sexo masculino têm maior nível de Competência Percebida, na subescala Comportamento/Conduta os sujeitos do sexo feminino percebem-se como mais bem comportadas do que os rapazes. Estes resultados vêm confirmar que os sujeitos do sexo masculino apresentam níveis superiores nas dimensões relacionadas com a aparência física e atlética, já os sujeitos do sexo feminino percebem-se, relativamente a aspectos comportamentais, como mais competentes (Veiga, 1995; Klomsten et al, 2004; Santos, 2009). Tal como Faria e Azevedo (2004) referem, foi também confirmado o facto dos sujeitos do sexo masculino obterem níveis superiores na Competência a Matemática.

A hipótese 2 “*Espera-se que existam diferenças significativas quanto ao Auto-Conceito em função do NSE*” foi rejeitada. Ao contrário do que foi dito na literatura, na nossa amostra foi possível observar que os sujeitos que pertencem a um NSE Médio Baixo/Baixo apresentam maior nível de Competência Percebida, o que contraria a revisão da literatura realizada.

Do nosso ponto de vista, o facto dos sujeitos de NSE Médio Baixo/Baixo obterem maior nível de competência percebida poderá eventualmente prender-se com o

facto de, em relação aos contextos que os rodeiam e, por exemplo, ao seu agregado familiar, serem os primeiros a frequentarem um nível escolar mais alto (7ºano) e por isso a sua competência percebida ser mais elevada.

Nas subescalas Competência Escolar/Cognição, Comportamento/Conduta, Competência a Português e Competência a Matemática são os sujeitos que pertencem ao NSE Alto/Médio Alto que obtêm maiores pontuações.

A hipótese 3 “*Espera-se que existam diferenças no Estilo Cognitivo em função do sexo*” foi rejeitada. Ao contrário do que foi dito por Witkin e Goodenough (1985), na nossa amostra não foram encontradas diferenças significativas no Estilo Cognitivo em função do sexo.

A hipótese 4 “*Espera-se que existam diferenças quanto ao Estilo Cognitivo em função do NSE*” foi confirmada. Foi possível observar que os sujeitos dependentes de campo se situam no NSE Médio e que os sujeitos independentes de campo se situam no NSE Alto/Médio Alto.

A hipótese 5 “*Os sujeitos dependentes de campo obtêm melhor desempenho à disciplina de Português*” foi rejeitada, e a hipótese 6 “*Os sujeitos independentes de campo obtêm melhor desempenho à disciplina de Matemática*” foi confirmada. Ao contrário do que foi encontrado na literatura, são os sujeitos independentes que obtêm melhores notas às disciplinas de Português e Matemática.

A hipótese 7 “*Espera-se que existam diferenças no Auto-Conceito em função do Estilo Cognitivo*” foi confirmada. A maioria dos sujeitos dependentes de campo apresenta nível alto de Competência Percebida. A competência percebida é bastante influenciada pelo feedback transmitido pelos outros, e os sujeitos dependentes de campo têm mais tendência em apoiar-se em esquemas sociais, ambiente familiar, atitudes,

crenças e sentimentos, o que poderá estar na base de obterem níveis mais elevados de competência percebida (Magalhães, 2004).

Nas subescalas Competência Escolar/Cognição, Aparência/Aspecto Físico e Competência a Matemática, são os sujeitos independentes de campo que apresentam maior nível de competência percebida.

As hipóteses 8 “*Existe relação entre o rendimento académico à disciplina de Português e a Competência a Português*” e 9 “*Existe relação entre o rendimento académico à disciplina de Matemática e a Competência a Matemática*” foram confirmadas. Socialmente, para um aluno ser considerado bom aluno, basta que este tenha bom rendimento académico a matemática, disciplina vista pela maioria de nós, pais, professores e até amigos, como bastante complexa que só os verdadeiramente inteligentes conseguem decifrar. Assim, este feedback faz com que a competência percebida destes alunos à disciplina de matemática esteja positivamente relacionada com a nota e que por sua vez aumente.

Conclusão

Neste capítulo descrevemos o nosso estudo empírico, expondo os objectivos e hipóteses que o circunscrevem, assim como o método, os participantes, os materiais utilizados, o procedimento e finalizamos com os resultados a que chegamos e a sua discussão.

Os principais resultados obtidos foram:

- As qualidades psicométricas da ECPCA e do GEFT foram analisadas e confirmadas, obtendo resultados de validade e fidelidade bastante satisfatórios;
- Os sujeitos do sexo feminino apresentam maior nível de Competência Percebida, assim como na subescala Comportamento/Conduta;

- Os sujeitos do sexo masculino apresentam maior nível de Competência Física/Atlética, de Auto-Estima Global e de Competência a Matemática;

- Existe uma correlação baixa entre a Competência a Português e a nota final à disciplina de Português;

-Existe uma correlação moderada entre a Competência a Matemática e a nota final à disciplina de Matemática;

- Os sujeitos que apresentam maior nível de Competência Percebida pertencem ao NSE Médio;

- Os sujeitos dependentes de campo pertencem ao NSE Médio;

- Os sujeitos independentes de campo pertencem ao NSE Alto/Médio Alto;

- Os sujeitos independentes de campo obtêm melhores resultados escolares às disciplinas de Português e Matemática;

- Existe associação entre a Competência Percebida e os Estilos Cognitivos, que nos permite dizer que os sujeitos dependentes de campo têm maior nível de Competência Percebida;

- Os sujeitos independentes de campo apresentam maior competência percebida nas subescalas Competência Escolar/Cognição, Aspecto/Aparência Física e Competência a Matemática.

Através destes resultados foi possível confirmar as hipóteses 4,6,7,8 e 9, sendo as hipóteses 1,2,3 e 5 rejeitadas.

Conclusão Geral

O auto-conceito (competência percebida) é cada vez mais interpretado numa perspectiva multidimensional e influenciado pelos diversos contextos onde o sujeito está inserido, contextos esses que são percebidos, interpretados e apreendidos (estilo cognitivo) individualmente por cada sujeito.

Assim, no Capítulo foi feita uma breve referência à evolução do Auto-Conceito, à sua definição e às teorias explicativas que tem por base segundo a perspectiva de vários autores, bem como a relação com as variáveis contexto escolar, género e nível socioeconómico, através dos vários estudos descritos na literatura.

No Capítulo II definimos o conceito de Estilos Cognitivos e a terminologia mais usada, dependência e independência de campo, as características associadas, assim como a relação com as variáveis contexto escolar e género, através dos vários estudos descritos na literatura.

No Capítulo III foi apresentado o estudo empírico onde pretendemos analisar as relações entre o nível de Auto-Conceito e o tipo de Estilo Cognitivo, face ao género, NSE e resultados às disciplinas de Português e Matemática, em alunos do 7º Ano de escolaridade, pretendendo também contribuir para a adaptação e aferição o *Group Embedded Figures Teste* (GEFT) para a população portuguesa.

Assim, este capítulo foi constituído pelos objectivos do estudo e pelas hipóteses devidamente fundamentadas. O método foi iniciado com a caracterização dos participantes, a descrição do material administrado e o procedimento. A apresentação dos resultados compreendeu o estudo das qualidades psicométricas da ECPCA e do GEFT e os estudos correlacionais e diferenciais das variáveis em estudo. Este capítulo é concluído com a discussão dos resultados no seu quadro explicativo global.

Quanto ao estudo das qualidades psicométricas da ECPCA e para o GEFT, os resultados foram bastante satisfatórios, sendo confirmada a validade e fidelidade dos instrumentos.

Os resultados dos estudos diferenciais demonstram que são os sujeitos do sexo feminino que apresentam maior nível de Competência Percebida na ECPCA, assim como na subescala Comportamento/Conduta, já os sujeitos do sexo masculino apresentam melhores resultados nas subescalas Competência Física/Atlética, na Auto Estima Global e Competência a Matemática. Quanto ao Estilo Cognitivo não existe relação com o gênero.

Os sujeitos com altas pontuações de Competência Percebida pertencem, na sua maioria, ao NSE Médio Baixo/Baixo; os sujeitos dependentes de campo pertencem ao NSE Médio e os sujeitos independentes de campo pertencem ao NSE Alto/Médio Alto. Os sujeitos independentes são os que obtêm melhores resultados às disciplinas de Português e Matemática.

Foi encontrada uma associação entre a Competência Percebida e os Estilos Cognitivos que nos permite dizer que a maioria dos dependentes de campo apresenta nível alto de Competência Percebida. Os independentes de campo obtêm maior nível de competência percebida nas subescalas Competência Escolar/Cognição, Auto-Estima Global e Competência a Matemática.

Os resultados dos estudos correlacionais apontam para uma correlação baixa entre a Competência a Português e a nota final à disciplina de Português e uma correlação moderada entre a Competência a Matemática e a nota final à disciplina de matemática.

Uma das limitações do nosso estudo poderá relacionar-se com a amostra, uma vez que todos os participantes frequentavam o 7º Ano de escolaridade. Neste sentido,

tornam-se pertinentes novos estudos na área, utilizando diferentes nos de escolaridade, para que possa ser possível analisar as diferenças relativamente à Competência Percebida e aos Estilos Cognitivos.

Possíveis intervenções:

- Relativamente à Competência Percebida, torna-se pertinente a valorização, através do elogio, por parte da família, amigos e professores, facilitando o seu crescimento e aceitação de si próprio. Em contexto escolar as tarefas devem ser realizadas de uma forma crescente de grau de dificuldade, como um processo evolutivo de ganho de competência percebida. Assim, os alunos vão aumentando o seu sentimento de competência própria e aprendendo a valoriza-se.

- Relativamente aos Estilos Cognitivos, torna-se pertinente um método de ensino diversificado, apelativo e que inclua formas de aprendizagem que beneficie sujeitos dependentes e independentes de campo.

8. Bibliografia

- ✓ Allison, C. & Hayes, J. (2002). Formal Mentoring Systems: an Examination of the Effects of Mentor/Protégé cognitive styles on the Mentoring Process. *Journal of Management Studies*, 39: 8.
- ✓ Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- ✓ Angeli, C. & Valanides, N. (2004). Examining the Effects of Text-Only and Text-and-Visual Instructional Materials on the Achievement of Field-Dependent and Field-Independent Learners during Problem-Solving with Modeling Software. *Educational Technology Research and Development*, vol .52, No. 4.
- ✓ Bandeira, D., Arteché, A. & Reppold, C. (2008). Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes: um estudo de validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 24, nº 3, 341-345.
- ✓ Berg, D. & Klinger, D. (2009). Gender Differences in the Relationship between Academic Self-Concept and Self-Reported Depressed Mood in School Children. *Sex Roles*, 61, 501-509.
- ✓ Bosacki, S., Innerd, W. & Towson, S. (1997). Field Independence-Dependence Self-Esteem in Preadolescents: does gender make a difference?. *Journal of Youth and Adolescence*, vol.26, nº 6.
- ✓ Burns, R. (1991). *Essencial Psychology*. Nova York: Springer-Verlag.
- ✓ Carapeta, C., Ramires, A. & Viana, M. (2001). Auto-conceito e participação desportiva. *Análise Psicológica*, 1(XIX), 51-58.
- ✓ Carneiro, G. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 16(3), 427-434.

- ✓ Costa, A. (2000). *Influencia da Competência Percebida na Competência Objectiva, em Alunos Brilhantes*. Dissertação não publicada, Universidade do Porto, Portugal.
- ✓ Costa, A. (2007). *Competência Percebida: comparação entre alunos com e sem altas capacidades*. Dissertação não publicada, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
- ✓ Costa, P. (2002). Escala de Autoconceito no Trabalho: Construção e Validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 18(1)*, 75-81.
- ✓ Faria, L. & Azevedo, Â. (2004). Manifestações Diferenciais do Autoconceito no fim do Ensino Secundário Português. *Paidéia, 14(29)*, 265-276.
- ✓ Faria, L. & Fontaine, A. (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. & Santos, N. (2006). Auto-Conceito Académico, Social e Global em Estudantes Universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sónias, 3*, 225-235.
- ✓ Fontaine, A. & Antunes, C. (2002/2003). Avaliação do Auto-Conceito e da Auto-Estima na Adolescência: Comparação de dois instrumentos. *Cadernos de Consulta Psicológica, 17-18*, 119-133.
- ✓ Giavoni, A. & Tamayo, A. (2003). Inventário Masculino dos Esquemas de Género do Autoconceito (IMEGA). *Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 19(3)*, 249-259.
- ✓ Gomes, M. (2007). *Auto-Conceito/Auto-Estima e Rendimento Escolar em alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação não publicada, Universidade Aberta, Portugal.

- ✓ Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53,87-97.
- ✓ Hayes, J. Allinson, C. (1998). Cognitive Style and the Theory and Practice of Individual and Collective Learning in Organizations. *Human Relations*, vol. 51, No. 7.
- ✓ Klomsten, A., Skaalvik, E. & Espnes, G. (2004). Physical Self-Concept and Sports: do Gender Differences Still Exist?. *Sex Roles*, Vol. 50,Nos. 1/2.
- ✓ Luk, S. (1998). The relationship between cognitive style and academic achievement. *British Journal of Educational Technology*, vol. 29 (2).
- ✓ MacGillivray, R. & Baron, P. (1994). The Influence of Cognitive Processing Style on Cognitive Distortion in Clinical Depression. *Social Behavior and Personality*, 22(2), 145-156.
- ✓ Magalhães, M. (2004). Relações entre Estilos Cognitivos e Interesses Vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 5 (2), 11-20.
- ✓ Maia, B. (2006). *Estilos Cognitivos: dependência e independência de campo em função da autonomia e a sua influencia no rendimento escolar*. Monografia não publicada. Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
- ✓ Marjoribanks, K. & Mboya, M. (1998). Factores Affecting the Self-Concepts of South African Students. *The Journal of Social Psychology*, 138(5), 572-580.
- ✓ Möller, J., Streblow, L. & Pohlmann, B. (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 12, 113-122.
- ✓ Páramo, M. & Tinajero, C. (1998). Field dependent-independent cognitive style and academic achievement: A review of research and theory. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 13(2), 227-251.

- ✓ Pestana, M. & Gageiro, J. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- ✓ Poeschl, G. (2006). *Análise de Dados na Investigação em Psicologia. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- ✓ Ramos, J. (1990). Acotaciones sobre el constructo de estilo cognitivo dependência-independencia de campo. *Revista Complutense de Educación, vol. 1 (1)*, 55-81.
- ✓ Santos, A. (2003). Estilos Cognitivos e personalidade: um estudo exploratório de evidencias de validade. *Psico-USF, vol. 8 (1)*, 11-19.
- ✓ Silva, B. (2009). O Autoconceito em Crianças e Pré-adolescentes numa Amostra de Famílias de Origem e Famílias de Acolhimento. Monografia não publicada. Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
- ✓ Simões, F., Rodrigues, L., Esgalhado, G., & Guimarães, C. (2008). Desenvolvimento do auto-conceito pela tutoria pedagógica por crianças do primeiro ciclo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, vol. 12(2)*, 327-336.
- ✓ Smith, E. & Riding, R. (1999). Cognitive Style and Instructional Preferences. *Instructional Science, 27*, 355-371.
- ✓ Valente, I. (2002). *Auto-conceito em Estudantes de Enfermagem*. Coimbra: Quarteto.
- ✓ Vaz Serra, A. (1986). O Inventário Clínico do Auto-Conceito. *Psiquiatria Clínica, 7(2)*, 67-84.
- ✓ Veiga, F. (1995). *Transgressões e Auto-Conceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim do Século Edições.

- ✓ Veiga, F. (2005). *Novos Elementos acerca da escala de autoconceito “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”*. Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- ✓ Witkin, H. & Goodenough, D. (1985). *Estilos cognitivos: natureza e orígenes*. Madrid: Pirâmide (Trad. Orig. Cognitive Styles: essence and origins. New York: Internacional Press, 1981).

Anexos

Anexo A

Pedido de Autorização



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Exma. Sra.

Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária da Maia:

Eu, Ana Raquel Bartolomeu Manso, aluna da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a sua autorização, para contactar com todos os alunos das turmas de 7º ano, para a recolha de dados que permitirão a elaboração da Dissertação de Mestrado, em Psicologia Clínica e da Saúde.

Para a referida recolha de dados serão utilizados os seguintes materiais:

- Group Embedded Figures Test (GEFT);
- Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes (ECPCA);
- Questionário Sócio-Demográfico (QSD).

Objectivo: Analisar a relação entre Auto-Conceito e Estilo Cognitivo em alunos do 7º Ano de Escolaridade.

Descrição da Administração dos Materiais:

- ✓ Apresentação do objectivo do estudo empírico;
- ✓ Avaliação do interesse do grupo turma e solicitação da sua colaboração;
- ✓ Apresentação do carácter confidencial do estudo: assegurar aos alunos que não se trata de uma avaliação escolar, que os resultados obtidos não têm peso na nota final de qualquer

disciplina e que os professores não terão conhecimento dos resultados individuais dos alunos;

- ✓ Aplicação do Group Embedded Figures Test (GEFT).
- ✓ Administração Da Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes (ECPCA);
- ✓ Administração do Questionário Sócio-Demográfico (QSD).

Duração: 90 minutos.

Obs.: Os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e apenas tendo como fim a dissertação de mestrado.

Maia, 19 de Janeiro de 2009

A Investigadora

(Raquel Manso)

Anexo B

Consentimento Informado

Consentimento Informado

No âmbito da realização da dissertação da tese de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa (Porto), venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando seja participante na recolha de dados, através da administração dos seguintes testes:

- Teste das Figuras Embutidas (GEFT);
- Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes (ECPCA);
- Questionário Sócio-Demográfico (QSD).

A dissertação da tese de mestrado intitula-se “Auto-Conceito e Estilo Cognitivo em alunos do 7º Ano de Escolaridade”.

A identidade dos alunos que participarem será salvaguardada, os dados obtidos serão totalmente confidenciais e apenas terão como fim a dissertação da tese de mestrado.

Se autorizar a participação do seu educando na elaboração da dissertação de mestrado, deverá indicá-lo na declaração que se segue.

A Investigadora

(Raquel Manso)

Declaração

Declaro, ao **colocar uma cruz no quadrado** que se encontra no fim da presente declaração, que autorizo a participação do meu educando na administração dos referidos testes, da responsabilidade de Raquel Manso, no âmbito da realização da dissertação de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde.

Data: ___ / ___ / ___