

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**AUTOCONCEITO E PROBLEMAS DE  
COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS COM  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**Ivan Ferreira Clemente**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica)**

**2008**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**AUTOCONCEITO E PROBLEMAS DE  
COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS COM  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**Ivan Ferreira Clemente**

**Dissertação Orientada pela Prof. Doutora Salomé Vieira Santos**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica)**

**2008**

## **Agradecimentos**

À Prof. Doutora Salomé Vieira Santos, pela sua orientação, dedicação e paciência.

À direcção do Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia pela disponibilidade e interesse demonstrado em colaborar na realização do estudo, e por todas as facilidades concedidas, e em particular à Dra. Clara Castilho, pelo seu apoio.

A todas as crianças e professoras da instituição que participaram no estudo.

Ao Prof. Doutor Feliciano Veiga pela permissão para o uso da PHCSCS-2 e disponibilização de bibliografia sobre o instrumento.

## Resumo

O presente estudo tem como objectivos: (a) a caracterização do autoconceito e dos problemas de comportamento num grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem, (b) a análise da relação entre estas duas dimensões neste grupo de crianças. Foi recolhida uma amostra de 30 crianças com dificuldades de aprendizagem, com idades entre os 8 e os 12 anos, numa instituição onde as crianças recebem apoio pedagógico-terapêutico. Para a avaliação do autoconceito foi utilizada a adaptação portuguesa da *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS-2; Piers & Herzberg, 2002) desenvolvida por Veiga (no prelo). Para a avaliação dos problemas de comportamento foi utilizado o Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (I.C.C.P.; Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1995), adaptação portuguesa do *Teacher's Report Form for Ages 6-18* (TRF) (Achenbach, 1991b), tendo o mesmo sido respondido pelas professoras das crianças na instituição. Foram ainda recolhidos dados sócio-demográficos das crianças através de uma Ficha contruída para o efeito. Os resultados indicam que, no autoconceito global, embora as crianças com dificuldades de aprendizagem tendam a obter resultados mais baixos do que um grupo de crianças sem estas dificuldades (amostra do estudo de adaptação do PHCSCS-2), as diferenças não são significativas. Também não se encontram diferenças significativas ao nível das subescalas, incluindo face ao autoconceito académico. Quanto aos problemas de comportamento, quer os rapazes quer as raparigas com dificuldades de aprendizagem diferiram significativamente dos da amostra de comparação (amostra do estudo de adaptação do I.C.C.P.) no Total, apresentando resultados mais elevados. O autoconceito Global e o Total de problemas de comportamento correlacionam-se negativamente e de forma significativa. Encontraram-se ainda várias correlações negativas significativas entre os totais respectivos e várias subescalas, bem como entre subescalas específicas, dos dois instrumentos utilizados para avaliar o autoconceito e os problemas de comportamento.

Palavras-Chave: Auto-conceito; Problemas de Comportamento; Dificuldades de Aprendizagem; Crianças

## **Abstract**

The objectives of this study are: (a) to characterize self-concept and behavioral problems in a group of children with learning difficulties, (b) to analyse the relationship between these two dimensions in this group of children. A sample of 30 children with learning difficulties, aged 8 to 12, was taken in an institution where the children receive educational therapeutic support. In order to measure self-concept, the Portuguese version of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2; Piers & Herzberg, 2002) was used, which was developed by Veiga (no prelo). The Portuguese version of the Teacher's Report Form for Ages 6-18 (TRF; Achenbach, 1991b; Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1995) was used to evaluate behavioral problems, having been applied to the children's teachers in the institution. A Form was also designed to collect socio-demographical data regarding the children. The results indicate that, even though children with learning difficulties tend to have a lower global self-concept than children without learning difficulties (sample of the PHCSCS-2 Portuguese adaptation) these differences are of no statistical significance. Furthermore there were no differences regarding subscales, including the domain of academic self-concept. As regards to behavioral problems, both boys and girls with learning difficulties achieved significantly higher levels of Total behavior problems, when compared to a sample of children without learning difficulties (sample of the Portuguese adaptation of the TRF). A significant negative correlation was found between global self-concept and total behavioral problems. Several significant negative correlations were also found among the respective totals and the subscales, as well as among specific subscales of the instruments used to evaluate self-concept and behavior problems.

Key-words: Self-Concept; Behavioral Problems; Learning Difficulties; Children

# Índice

Introdução .....	8
Enquadramento Teórico .....	11
Autoconceito .....	11
Definição, Génese e Desenvolvimento do Autoconceito .....	11
Autoconceito e Escola .....	15
Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem .....	19
Problemas de Comportamento .....	22
Definição de Problemas de Comportamento e sua Caracterização .....	22
Problemas de Comportamento e Dificuldades de Aprendizagem .....	24
Relação entre o Autoconceito e os Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem.....	26
Objectivos e Hipóteses do Estudo.....	29
Objectivos .....	29
Hipóteses.....	30
Método .....	31
Participantes.....	31
Instrumentos.....	34
Escala de Autoconceito de Piers-Harris para Crianças (PHCSCS-2).....	34
Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (I.C.C.P.) .....	36
Ficha de Recolha de Dados .....	39
Procedimento .....	40
Procedimentos Estatísticos.....	40
Resultados .....	42
Caracterização do Autoconceito .....	42
Comparação com um Grupo de Crianças Sem Dificuldades de Aprendizagem .....	42
Comparação por Sexo.....	43
Comparação por Grupo de Idade.....	44
Caracterização dos Problemas de Comportamento.....	44
Comparação com a Perspectiva dos Professores de um Grupo de Crianças Sem Dificuldades de Aprendizagem .....	44

Comparação por Sexo.....	45
Comparação por Grupo de Idade.....	46
Relação entre Autoconceito e Problemas de Comportamento.....	46
Discussão.....	49
Autoconceito.....	49
Problemas de Comportamento.....	52
Relação entre Autoconceito e Problemas de Comportamento.....	54
Conclusão.....	57
Referências Bibliográficas .....	60
Anexos.....	66

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Ano de Escolaridade e Número de Retenções das Crianças .....	32
Quadro 2 - Tipo de Família .....	32
Quadro 3 - Nível de Instrução dos Pais.....	33
Quadro 4 - Profissão dos Pais .....	34
Quadro 5 - PHCSCS-2 (Autoconceito): Comparação com Resultados de um Grupo de Crianças Sem Dificuldades de Aprendizagem, por Sexo .....	43
Quadro 6 - PHCSCS-2 (Autoconceito): Comparação entre Rapazes e Raparigas .....	43
Quadro 7 - PHCSCS-2 (Autoconceito): Comparação por Grupo de Idade.....	44
Quadro 8 - TRF (Problemas de Comportamento): Comparação com Resultados da Amostra Normativa Portuguesa, por Sexo (Perspectiva dos Professores) .....	45
Quadro 9 - TRF (Problemas de Comportamento): Comparação entre Rapazes e Raparigas (Perspectiva dos Professores) .....	45
Quadro 10 - TRF (Problemas de Comportamento): Comparação por Grupo de Idade (Perspectiva dos Professores).....	46
Quadro - 11 Correlação entre os Resultados do PHCSCS-2 (Autoconceito) e do TRF (Comportamento) .....	47

## **Introdução**

O autoconceito é fulcral quer na construção da personalidade, quer na determinação do comportamento. De forma directa ou mediada, o conceito que um indivíduo tem de si próprio e do seu valor influencia o seu comportamento, de tal modo que se ocorrerem mudanças na percepção de si, ocorrerão também mudanças no comportamento, independentemente de haver ou não alteração da realidade externa (Purkey & Stanley, 2001; Rogers, 1947). Também para Bandura (cit. por Purkey & Stanley, 2001) o autoconceito funciona como um constructo que influencia o comportamento humano: ao comportar-se de determinada maneira um indivíduo vai interpretar o resultado das suas acções e, em função das suas interpretações, desenvolver crenças sobre o seu desempenho em domínios semelhantes, passando posteriormente a agir de acordo com essas mesmas crenças.

Adicionalmente, na actualidade parece haver uma concordância de que a forma como uma pessoa se percebe a si própria tem um profundo efeito social, psicológico e mesmo biológico (Purkey & Stanley, 2001). Acresce que, também o que as crianças sentem e pensam sobre si próprias é um componente fundamental para o seu desenvolvimento e crescimento (Uszynska-Jarmoc, 2001). Importa, portanto, compreender quais os factores que condicionam ou fomentam o crescimento positivo do autoconceito, e a forma como eles se manifestam e como influenciam o indivíduo nas diversas situações ao longo da vida, entre elas, as influências mútuas entre o autoconceito das crianças e o meio escolar, já que, depois da família, particularmente nos primeiros anos de vida, a escola é uma das maiores influências no desenvolvimento do autoconceito das crianças (Burns, 1982).

Actualmente há uma grande valorização dos aspectos escolares como indicadores da competência pessoal, e a escola pode ter, como se mencionou, uma influência determinante na construção e consolidação do autoconceito das crianças (Burns, 1982), tanto num sentido positivo como negativo, dependendo não só da qualidade das experiências sociais vivenciadas, mas também da capacidade da criança para corresponder às tarefas escolares. Assim, não será de estranhar que vários autores se tenham vindo a interessar pelo estudo do autoconceito em crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem (e.g., Chapman, 1988; Fuerst, Fisk, & Rourke, 1989; Gadeyne, Ghesquiere, & Onghena, 2004; Greenham, 1999).

No entanto, um obstáculo que tem minado a investigação sobre as dificuldades de aprendizagem prende-se com o estabelecimento de uma definição consensual desta condição (Kavale & Forness, 2000). De facto, várias definições têm sido propostas desde as primeiras tentativas, nos anos 60, de definir de forma precisa esta condição (Cruz, 1999), persistindo ainda algumas divergências.

Apesar disso, parece ser já consensual que a característica mais determinante das dificuldades de aprendizagem é um desfasamento ao nível do desenvolvimento, manifesto numa discrepância acentuada entre o potencial de um indivíduo e o seu real desempenho nas tarefas escolares (Smith, 1991). Mais polémica é, no entanto, a questão da etiologia destas dificuldades, considerada fundamental para uma definição precisa da condição, colocando alguns autores a ênfase a nível cerebral e no sistema nervoso, enquanto outros atribuem maior peso à influência do meio social do sujeito, colocando-se também a questão da possível concomitância (ou não) das dificuldades de aprendizagem com outras situações como as dificuldades sensoriais ou os distúrbios emocionais graves (Smith, 1991). Estas questões por resolver irão obviamente dificultar a identificação consensual das crianças com dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, a delimitação de uma população com características homogêneas.

Para além das dificuldades de aprendizagem, os problemas de comportamento na escola são uma situação que preocupa particularmente pais e educadores, mas também investigadores. Habitualmente os problemas que causam maior preocupação e que são mais precocemente assinalados, por serem mais visíveis, são problemas como a hiperactividade, a delinquência e a agressividade, referidos como problemas externalizantes (Achenbach, 1991a, 1991b; Achenbach & Edelbrock, 1978; Edelbrock & Achenbach, 1984). No entanto, outros comportamentos “menos visíveis”, como inibição, retirada, ansiedade e depressão, designados problemas internalizantes (Achenbach, 1991a, 1991b; Achenbach & Edelbrock, 1978; Edelbrock & Achenbach, 1984), podem ser igualmente problemáticos.

É reconhecido que há uma certa tendência para as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento se encontrarem associados (e.g., Gadeyne, Ghesquiere, & Onghena, 2004; Greenham, 1999), sendo tal preocupante uma vez que ambos dificultam o trabalho dos professores e a progressão escolar da criança. Ao mesmo tempo, e como já foi referido, é conhecida a influência que o autoconceito, positivo ou negativo, pode exercer sobre o comportamento em geral (Purkey & Stanley,

2001; Rogers, 1947), e possivelmente também sobre os comportamentos problemáticos nas crianças.

No entanto, embora tenham sido estudadas as relações quer entre o autoconceito e as dificuldades de aprendizagem (e.g., Burns, 1982; Chapman, 1988), quer entre os problemas de comportamento e as dificuldades de aprendizagem (ver revisão de Bender & Smith, 1990), quer ainda entre o autoconceito e os problemas de comportamento (e.g., Henderson, Dakof, Schwartz, & Liddle, 2006; Marsh, Parada, Yeung, & Healey, 2001; Vandergriff & Rust, 1985), constata-se que poucos estudos analisaram esta relação em crianças com dificuldades de aprendizagem. Acresce que em Portugal é também diminuto o número de estudos empíricos que abordam as dimensões agora em análise na população visada e, em particular, a sua relação.

No que diz respeito à organização do presente trabalho, apresenta-se em seguida o enquadramento teórico do tema assente na revisão bibliográfica, focando-se primeiro o autoconceito, depois os problemas de comportamento, e por fim a relação entre estas duas variáveis em crianças com dificuldades de aprendizagem. Na secção seguinte apresentam-se os objectivos e as hipóteses delineadas para o estudo, e depois o método, com referência aos participantes do estudo, aos instrumentos utilizados, ao procedimento e aos procedimentos estatísticos. Em seguida são apresentados os resultados, a discussão dos mesmos, e por fim a conclusão, onde se incluem também as limitações do estudo e propostas para investigação futura.

# Enquadramento Teórico

## Autoconceito

### Definição, Génese e Desenvolvimento do Autoconceito

Existe um elevado número de estudos que aponta de forma consistente para uma relação subtil, persistente e profunda entre o *self* e a saúde, a doença, a felicidade e o desespero (Purkey & Stanley, 2001). No entanto, a literatura sobre o *self* e conceitos relacionados está impregnada de uma terminologia confusa (Butler & Gasson, 2005). Na tentativa de originar uma linguagem mais científica e objectiva, diferenciando-se da do senso comum, vários termos têm sido criados, referindo-se aos diversos aspectos do *self* (auto-imagem, autoconceito, auto-estima, entre outros). Apesar disto, a dificuldade na definição precisa de cada conceito, bem como o seu uso permutável, indiscriminado e pouco rigoroso, têm vindo a gerar uma imprecisão terminológica ainda maior, que dificulta a interpretação coerente da literatura científica (Butler & Gasson, 2005). Segundo os mesmos autores, e tendo em conta esta literatura, o *autoconceito* pode ser definido como a auto-percepção do *self*, a forma como o próprio se percebe a si mesmo num sentido global (aparecendo, por vezes, confundido na literatura com o próprio *self*), enquanto a *auto-estima* deve corresponder aos aspectos avaliativos e valorativos desta mesma percepção, e a *auto-imagem* à sua faceta descritiva, ou seja, às características através das quais um indivíduo pode definir o seu *self*.

O autoconceito não é uma característica inata, instintiva, é antes um núcleo que vai ganhando forma a cada contacto com a experiência (Purkey, 1970). É construído através da experiência com o meio, das interpretações que o próprio faz dessa mesma experiência, e é particularmente influenciado pelas avaliações dos outros significativos para o indivíduo e das auto-avaliações do próprio sobre o seu valor e os seus comportamentos (Shavelson & Bolus, 1982).

Desde o nascimento cada indivíduo está sujeito a um contínuo de estímulos sensoriais que precisam de ser interpretados para dar um sentido coerente ao mundo. De acordo com as sensações e reacções que produzem, aos vários estímulos vão sendo associados conteúdos emocionais e atribuídos significados subjectivos (Burns, 1982; Purkey, 1970). A percepção subjectiva de cada experiência é única. Os estímulos são filtrados pelo indivíduo de modo a terem significado de acordo com um enquadramento

de experiências anteriores, expectativas e crenças sobre si e o mundo. Progressivamente, à medida que as experiências se acumulam, as interpretações idiossincráticas das mesmas vão cada vez mais dando forma a uma imagem subjectiva de si próprio e do mundo, definindo o que é e quem é o indivíduo. Ao mesmo tempo, o enquadramento anterior ajuda a definir o sentido das experiências novas de modo a que se ajustem ao núcleo mais ou menos organizado e coerente que se vai cristalizando (Burns, 1982). Assim, embora cada nova experiência vá contribuir para o autoconceito emergente, esta será interpretada adaptativamente, de forma a ajustar-se à imagem previamente construída.

Inicialmente, o autoconceito foi tendencialmente considerado como um constructo unidimensional. Assim, era assumido que existia apenas um factor geral de autoconceito ou, no caso de se considerarem subfactores, que estes eram dominados por um factor geral e, portanto, fortemente dependentes deste (Marsh & Craven, 2006). Como seria de esperar, este modelo unidimensional influenciou a construção dos próprios instrumentos que permitiam avaliar o autoconceito. Estes instrumentos, embora distinguíssem uma série de subescalas que permitiam avaliar aspectos mais específicos do autoconceito, consideravam as diversas facetas como aspectos diferentes de um mesmo autoconceito geral, de forma que o resultado do autoconceito geral seria obtido a partir da soma directa dessas várias escalas heterogéneas, isto é, os factores específicos estavam subjugados ao factor geral. No entanto, alguns autores (e.g., Harter, 1982; Marsh & Craven, 2006), particularmente a partir da década de 80, começam a interrogar-se sobre a natureza do autoconceito como constructo unidimensional. Com o desenrolar dos estudos, este modelo vai ser posto em causa e o autoconceito é reclamado como um constructo multidimensional. Segundo Harter (1982), as crianças constroem, para além de uma imagem global de si próprias e do seu valor, julgamentos em áreas mais específicas. Assim, não se descarta a existência de um autoconceito global, que é considerado nos modelos multidimensionais de tipo hierárquico, apenas se considera que adicionalmente a este factor global existem vários factores específicos relativamente independentes (Marsh & Craven, 2006). Com o desenvolvimento a criança vai sendo capaz de criar um autoconceito progressivamente mais diferenciado para os diversos domínios, ao mesmo tempo que passa a integrar as diversas auto-percepções numa autoconceito global também cada vez mais complexo (Harter, 2006). Para os defensores do modelo multidimensional (e.g., Harter, 1982) a avaliação do

autoconceito global não deve ser inferida a partir do somatório dos itens que avaliam atributos específicos, mas sim através de uma escala independente que inclua itens que se dirijam directamente à percepção e satisfação globais da criança sobre si. Pode dizer-se que, actualmente, o autoconceito é consensualmente considerado como um constructo multidimensional (Marsh & Craven, 2006). Diferentes domínios foram identificados em vários estudos, mas alguns dos que têm aparecido de forma consistente incluem o domínio académico, o aspecto físico, o domínio social e o comportamental (e.g., Bear, Minke, & Manning, 2004; Harter, 1982; Marsh & Craven, 2006; Piers & Herzberg, 2002).

A construção do autoconceito é um processo simultaneamente cognitivo e social (Harter, 2006). Ao ser dependente dos processos cognitivos, ele irá desenvolver-se à medida que os processos cognitivos vão atravessando as mudanças desenvolvimentais normativas. Ou seja, as particularidades e limitações de cada fase de desenvolvimento vão determinar as características e organização das auto-representações. Ao mesmo tempo, se a maturação dos processos cognitivos determina a *organização* do autoconceito, é a experiência de socialização, e particularmente a interacção com os pais, que vai determinar, em grande parte, o *conteúdo* e *valência* das auto-representações (Harter, 2006). Em relação aos processos cognitivos, Harter (2006) refere dois processos fundamentais que vão progressivamente sendo possíveis e que permitem a evolução do autoconceito de acordo com o desenvolvimento mental da criança: a diferenciação e a integração. A diferenciação vai permitir à criança ir criando não só auto-avaliações diferentes ao longo de vários domínios das experiências, mas também fazer a distinção entre o autoconceito real e o ideal, que poderão ser comparados, e cuja discrepância percebida poderá afectar o autoconceito (Harter, 2006). Por sua vez, a capacidade de integração emerge de um conjunto de processos cognitivos que se desenvolvem e que irão permitir, a partir de generalizações sobre o *self* em situações específicas, a construção de constructos de ordem superior sob a forma de traços, e ainda a emergência de um sentido global do seu valor próprio (Harter, 2006). Assim, a criança vai passando de um autoconceito globalmente bom ou mau, baseado em experiências concretas e confundido por vezes com o autoconceito ideal, para a possibilidade de integrar várias experiências com características semelhantes sob um constructo-traço e distinguir diversas áreas onde se pode perceber como melhor ou pior. Ao mesmo tempo, vai sendo capaz de construir um conceito global do seu valor próprio que integra

generalizações cada vez mais abstractas, e possivelmente contraditórias, atribuindo-lhe significado (Harter, 2006).

Quanto às influências sociais no desenvolvimento do autoconceito, de todas as influências externas a mais importante é certamente a que decorre da interacção com outros indivíduos, particularmente com os que são significativos para o sujeito. Cada contacto com os outros é um indício da competência ou incompetência do indivíduo, do seu valor próprio, influenciando as pessoas significativas, mais do que qualquer outro factor, a forma como o indivíduo se interpreta e reconhece a si mesmo (Burns, 1982).

Nos primeiros tempos de vida o autoconceito desenvolve-se principalmente no seio da família (e.g., Henderson, Dakof, Schwartz, & Liddle, 2006; Uszynska-Jarmoc, 2001). Durante os primeiros anos da infância este está ainda pouco estruturado e é bastante moldável. O número de pessoas ao qual a criança está exposta é muito reduzido, passando ela a maior parte do tempo com os pais, os quais deverão ser os principais responsáveis pela satisfação das suas necessidades, desde fisiológicas a afectivas. Assim, não é de estranhar que os pais tenham uma influência determinante no desenvolvimento primário do autoconceito, através da forma com cuidam e interagem com a criança (Purkey, 1970; Uszynska-Jarmoc, 2001). Se ela é tratada com carinho e afecto, tal contribuirá para que comece a sentir-se valorizada, ao passo que se for tratada com indiferença ou rejeição haverá uma forte possibilidade de que comece a emergir uma imagem de si negativa e desvalorizada (Burns, 1982).

Sem mais nenhuma figura de referência através da qual possa avaliar o seu valor próprio, a criança atribuirá inevitavelmente grande significado à resposta e reflexo de si mesma que recebe dos pais. Deste modo, cada comportamento de um outro significativo que provoque na criança um mal-estar consigo própria, sentimentos de desadequação, incapacidade, desvalor, rejeição ou desamor irá lesar o conceito de si, particularmente se surgir de forma recorrente (Purkey, 1970).

Há uma tendência para manter um autoconceito consistente, não contraditório, seja este negativo ou positivo. Se surgem ideias, sentimentos ou percepções que vão contra o autoconceito emerge uma sensação de desconforto e desadequação, provocando um movimento que vai tentar contrariar essas informações de modo a confirmar o autoconceito anterior. Um indivíduo tenderá então a comportar-se em consonância com o seu autoconceito, de modo a eliminar o desconforto causado por essa dissonância. Assim, o autoconceito funciona como um filtro que vai deixar passar

preferencialmente a informação que é consistente com a experiência anterior, ao mesmo tempo que influencia as expectativas do indivíduo, as quais irão determinar, por sua vez, a atitude face a essas mesmas situações. De uma forma geral, pode dizer-se que o autoconceito tem a função de preservar um sentido de unidade e continuidade ao longo do tempo, o sentido de si, essencial ao desenvolvimento do indivíduo como pessoa. Este irá, através de várias estratégias, procurar manter a consistência de um autoconceito que foi sendo consolidado ao longo do percurso vida do indivíduo (Burns, 1982).

No caso de indivíduos que desenvolvem um autoconceito negativo, irá passar-se o mesmo, mas em sentido contrário, isto é, apesar de várias experiências positivas, aparentemente fortalecedoras do autoconceito, estes indivíduos terão grande dificuldade em alterar o seu autoconceito desvalorizado. Nestas pessoas, a necessidade de confirmação do seu autoconceito negativo é tão forte que muitas vezes é superior ao desejo de avaliações positivas, comum a todos os indivíduos, mais ainda porque estas avaliações positivas as fazem sentir desconfortáveis, percebendo-as como falsificadas e desajustadas (Swann, 1997). De modo paradoxal, e embora o conceito de si negativo seja experienciado de forma dolorosa, o contacto com experiências incongruentes face ao autoconceito negativo é tão desagradável e sentido como falso que a tendência para manter a consistência do autoconceito é mais forte, tornando-se muito difícil alterá-lo.

### **Autoconceito e Escola**

Na escola, a criança passa a ter contacto regular com pessoas exteriores à família, tanto adultos como pares, alguns dos quais se tornarão significativos, ao mesmo tempo que tem que enfrentar a ausência prolongada das figuras protectoras dos pais. Terá acesso a uma multiplicidade de experiências e conhecimentos estimulantes, mas terá também de aceitar responsabilidades progressivamente maiores e sujeitar-se a avaliações constantes do seu valor, não apenas ao nível académico, mas também dos seus atributos físicos e competências sociais. Embora cada vez mais as crianças de hoje passem por estas mudanças de forma progressiva, com a integração em Jardins-de-Infância, a verdade é que há ainda muitas para quem a escola constitui a primeira grande experiência de socialização fora da família. Aliás, mesmo para as que frequentaram o

Jardim-de-Infância, é com a entrada na escola que as mudanças já referidas se acentuam e assumem um carácter definitivo.

De acordo com Erikson (1950) a criança em idade escolar atravessa um estágio de desenvolvimento psicossocial em que terá de resolver o dilema entre o sentimento de indústria e o sentimento de inferioridade. Com a resolução do complexo de Édipo e a entrada na chamada fase de latência, a criança liberta a atenção focada nas relações entre si e os pais, e desperta para a curiosidade de aprender e de conhecer o mundo, para a qual vai ser orientada a libido. Nesta fase de desenvolvimento a criança vai também aprender a procurar o reconhecimento da sua competência, através da produção de “coisas”, o que, se for conseguido, deverá permitir a emergência de um sentido de indústria e competência, de ser capaz, de fazer bem e de produzir (Erikson, 1950). Se a criança falha no desenvolvimento deste sentimento de indústria e produtividade, vai sentir-se diminuída face aos pares e considerar que as suas capacidades são insuficientes e desadequadas, podendo deixar até de acreditar na sua capacidade de criar e produzir e, inconscientemente, gerar as condições necessárias para a repetição do insucesso de forma a manter a consistência do seu autoconceito negativo. Se não conseguir resolver a crise no sentido da indústria, a dificuldade crescente das tarefas e o autoconceito negativo que se vai consolidando vão dificultar cada vez mais a reversibilidade do processo. Para que tal não aconteça, é preciso que a criança seja capaz de perspectivar as suas insuficiências como tarefas de aprendizagem nas quais, mesmo que falhe algumas vezes, poderá ter sucesso se se aplicar, em lugar de as considerar como falhas intrínsecas irreparáveis que a conduzirão a um ciclo auto-confirmatório de insucessos (Burns, 1982).

Retomando as ideias de Erikson (1950), a crise psicossocial característica de cada estágio de desenvolvimento é tanto mais difícil de resolver quanto mais tenham ficado em suspenso os conflitos das fases anteriores. Isto é, o triunfo do sentimento de indústria sobre a inferioridade é tanto mais possível quanto mais a criança tenha sido capaz de desenvolver (1) um sentido de confiança básica no mundo e nos outros que lhe permita partir para novas experiências físicas e humanas sem o receio avassalador de ser destruída ou enganada (Confiança vs. Desconfiança, do 1º estágio de Erikson), (2) um sentido de autonomia que lhe permita tornar-se independente e reconhecer sem vergonha a sua própria individualidade, sem duvidar do seu valor próprio (Autonomia vs. Vergonha e Dúvida, 2º estágio) e (3) um sentido de iniciativa que a incite à

exploração curiosa e activa do meio sem se sentir culpabilizada (Iniciativa vs. Culpa, 3º estágio). Parece claro que tanto a confiança, como a autonomia e a capacidade de iniciativa, desenvolvidas primordialmente no seio da família durante os primeiros anos da infância, são características fundamentais e facilitadoras de uma adaptação à escola e de um desenvolvimento académico positivos, constituindo, assim, pilares emocionais de uma base capaz de sustentar as novas vivências na escola e as novas aprendizagens académicas. Ao mesmo tempo, são também características de algum modo indicativas de um autoconceito mais ou menos positivo, e são função da resolução mais ou menos conseguida das sucessivas crises típicas de cada estágio.

É, portanto, seguro afirmar que, aquando da entrada para a escola, cada criança possui já uma imagem de si própria e do seu valor que a predisporá, tendencialmente, em direcção ao sucesso ou insucesso, de acordo com as suas crenças e experiências anteriores (Purkey, 1970). Segundo Purkey e Stanley (2001) o autoconceito altera-se fundamentalmente de três formas: (1) através de uma experiência positiva ou negativa muito forte, (2) através de uma relação profissional de ajuda e (3) através das experiências comuns do dia-a-dia, na interacção contínua com o mundo. No entanto, na escola, quer devido às características do ambiente (repleto de situações novas onde a criança poderá sentir-se valorizada ou desvalorizada), quer da criança (curiosa face ao novo mundo de experiências e receptiva à influência crescente do grupo de pares e novos adultos) parece que não deverá ser tão difícil modificar o autoconceito (Burns, 1982) ao contrário do que acontece noutras situações.

Como já antes se referiu, o autoconceito resiste geralmente à incorporação de experiências inconsistentes com o seu funcionamento habitual, existindo uma tendência para manter a sua consistência, por ser mais cómodo e seguro (Burns, 1982). No entanto, segundo Rogers (1947), dadas certas condições psicológicas, o indivíduo tem a capacidade de reorganizar o seu campo de percepção, incluindo a forma como se percebe a si mesmo. Se se sentir suficientemente seguro, livre de ameaça ou da possibilidade de ataque, é possível ao sujeito reavaliar as auto-percepções até então rejeitadas e reformular o autoconceito de forma a incluí-las, construindo um sentimento de si mais verdadeiro e positivo.

Na sociedade actual, em que há uma grande valorização dos aspectos escolares na vida das crianças e, conseqüentemente, do sucesso académico como indicador da competência individual, muitas vezes determinante do futuro sucesso profissional e

social, não parece estranho que o sucesso ou insucesso acadêmico seja para a criança uma referência importante para a sua auto-avaliação. Na escola, a dicotomia entre competência e incompetência vai intensificar-se uma vez que, diariamente, a criança tem de enfrentar tarefas que ainda não aprendeu, mas através das quais poderá desenvolver um sentido de competência e indústria, se estiver suficientemente determinada em conseguir ser bem sucedida. Assim, o autoconceito de um indivíduo como competente, produtivo e capaz está muito dependente do desenrolar dos anos escolares. Depois da família, nos primeiros anos de vida, a escola é, de facto, a força mais importante no moldar do autoconceito das crianças (Purkey, 1970).

Em síntese, nem todas as crianças se adaptam da mesma forma ao sistema de ensino, trazendo já um conjunto de vivências pessoais que formam um conceito positivo ou negativo de si própria e das suas potencialidades, conceito este que afecta o seu comportamento e que poderá ser, ou não, um entrave ao seu bom desempenho acadêmico. Importa também compreender que, independentemente do autoconceito da criança quando entra para a escola, a escola em geral, e o sucesso/insucesso acadêmico em particular, podem contribuir de forma importante não apenas para a confirmação desse autoconceito prévio, mas também para reformulação do mesmo, e isto tanto num sentido positivo como negativo. Caso contrário, devido à tendência para preservar a consistência e para interpretar as experiências de acordo com as vivências anteriores, essa imagem acabará por se auto confirmar na escola de forma possivelmente irreversível e com repercussões ao longo de toda a vida. Assim, embora a escola possa constituir um novo alento para um criança fragilizada que a sente, por exemplo, como um sítio acolhedor, onde existem crianças com quem pode conviver, adultos que a ajudam e a fazem sentir bem, onde vai descobrir que, ao contrário do que pensava, até é competente e consegue aprender coisas novas, começando a construir uma visão mais positiva de si, a verdade é que também se pode dar o inverso, isto é, o encontro com um ambiente assustador, com exigências excessivas e incapaz de a conter emocionalmente, que debilita ainda mais um autoconceito já frágil, ou que ameaça até um bom desenvolvimento anterior.

## **Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem**

Segundo Zeleke (2004), é muitas vezes assumido que o autoconceito das crianças com dificuldades de aprendizagem é mais negativo do que o das crianças sem estas dificuldades, no entanto, os estudos empíricos têm revelado resultados contraditórios.

De acordo com Burns (1982), embora a relação entre a forma como uma criança se sente e a sua capacidade para ser bem sucedida nas tarefas escolares tenha sido sempre intuída por alguns professores, é só a partir de meados da década de 50 que começam a aparecer os primeiros estudos sistemáticos sobre os factores que influenciam o desempenho académico, entre os quais o estudo do autoconceito como influência e resultado da escola e do desempenho académico. Novos instrumentos vão permitir avaliar o autoconceito de crianças não apenas de uma forma global, mas avaliando também aspectos relativos a áreas específicas, designadamente a da aparência física, da popularidade, das relações sociais e da competência escolar e intelectual, entre outras. Apesar disso, no auge do paradigma behaviorista pouca importância era atribuída a características não observáveis, e apenas mais tarde começaram a aumentar os estudos sobre o autoconceito (ver Marsh & Craven, 2006).

Numa obra sobre o autoconceito e o desempenho académico, Purkey (1970) faz uma síntese dos resultados dos primeiros estudos que procuraram explicitar as relações entre estes dois aspectos. O autor conclui que, embora os dados fossem ainda insuficientes para clarificar as características precisas desta relação, era clara a existência de uma forte influência recíproca entre o autoconceito e o desempenho académico. Uma década mais tarde, Burns (1982) publica uma obra onde também aborda, de forma bastante completa, as relações entre o autoconceito e a educação, incluindo a relação entre o autoconceito e o desempenho académico. Tal como Purkey, Burns sumaria os resultados dos estudos publicados até à data e chega a conclusões globalmente semelhantes. No entanto, Burns analisa, para além do autoconceito global, o domínio do autoconceito relativo apenas à parte escolar (autoconceito académico), chegando à conclusão que as relações deste com o desempenho escolar eram ainda mais claras e pronunciadas do que com o autoconceito global.

Entretanto, uma vez demonstrada a relação entre o autoconceito e o desempenho académico, começaram a surgir preocupações quanto aos efeitos potencialmente

perniciosos da escola no autoconceito das crianças, nomeadamente em crianças com dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar (ver Chapman 1988). Burns, nos anos oitenta, e Purkey, nos anos setenta, tinham-se debruçado já sobre o assunto, mas embora existissem indícios de diferenças significativas entre o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e o de crianças sem dificuldades de aprendizagem, os resultados eram ainda confusos e algo contraditórios.

No final da década de 80, Chapman (1988) publica uma importante revisão de literatura onde procura, através de uma meta-análise de estudos publicados até à data, clarificar a existência, ou não, de diferenças ao nível do autoconceito global e do autoconceito académico das crianças com dificuldades de aprendizagem face a crianças sem dificuldades de aprendizagem. Este trabalho tornou-se um clássico e tem sido citado na generalidade dos artigos posteriores sobre o tema. No seu artigo, Chapman conclui que, se se tomar em conta apenas o autoconceito específico relativo ao desempenho escolar (autoconceito académico), a população de crianças com dificuldades de aprendizagem apresenta um autoconceito académico significativamente mais baixo do que o da população sem dificuldades de aprendizagem. Quanto à possibilidade de estas diferenças se manifestarem igualmente ao nível do autoconceito global, Chapman conclui que, embora as diferenças não sejam tão evidentes no autoconceito global, as crianças com dificuldades de aprendizagem também apresentam a este nível resultados mais baixos do que as crianças sem estas dificuldades.

No entanto, uma boa parte dos estudos analisados por Chapman utilizaram instrumentos que tinham por base uma concepção unidimensional do autoconceito (Zelege, 2004). Consequentemente, vários autores (e.g., Bear, Minke, & Manning, 2002; Zelege, 2004) consideram que os resultados da análise de Chapman estão enviesados, uma vez que, dado os défices das crianças com dificuldades de aprendizagem ao nível do autoconceito académico, e possivelmente do autoconceito social e comportamental, não é de estranhar que estudos que conceptualizam o autoconceito global como o somatório das várias facetas tendam a obter resultados desfavoráveis para o autoconceito global.

Desde então continuaram a proliferar estudos que procuraram refutar ou reafirmar as conclusões de Chapman, analisando-se as relações entre o autoconceito e as dificuldades de aprendizagem. Faltava, no entanto, uma nova revisão de literatura que proporcionasse um sentido global aos novos dados encontrados. Tendo em conta esta

necessidade, e procurando dar seguimento à revisão realizada por Chapman cerca de quinze anos antes, Bear e colaboradores (Bear, Minke, & Manning, 2002) e depois Zeleke (2004), publicam dois estudos (independentes) de revisão de literatura onde sumarizam e analisam os resultados dos estudos mais recentes em relação não só ao autoconceito global e académico das crianças com dificuldades de aprendizagem, mas também ao social e comportamental, comparando os resultados destes estudos com os da revisão anterior de Chapman (1988) relativamente ao autoconceito global e académico destas crianças. De facto, para além do autoconceito global e académico, muitos dos estudos mais recentes preocuparam-se em examinar também o autoconceito social e comportamental das crianças com dificuldades de aprendizagem (Bear, Minke, & Manning, 2002; Zeleke, 2004), já que, por um lado, as suas dificuldades de aprendizagem poderiam provocar efeitos deletérios também nestas facetas do autoconceito, e por outro, alguns estudos mostraram que as crianças com dificuldades de aprendizagem poderiam ter menos competências sociais e mais problemas de comportamento do que as crianças sem dificuldades de aprendizagem.

Em ambas as revisões os autores estão já cientes da necessidade de considerar a multi-dimensionalidade do autoconceito, o que vai influenciar a escolha dos estudos analisados. Em concordância com a revisão desenvolvida por Chapman, quer Bear et al. (2002), quer Zeleke (2004) concluem que existem fortes indícios de que o autoconceito académico das crianças com dificuldades de aprendizagem é mais baixo do que o das crianças sem dificuldades de aprendizagem. Quanto às facetas social e comportamental do autoconceito, emerge que os resultados nos diversos estudos são ainda inconsistentes e contraditórios. Em relação ao autoconceito global, e ao contrário do que sobressai do trabalho de Chapman, ambas as revisões indicam que a maior parte dos estudos aponta para que as crianças com dificuldades de aprendizagem não difiram nele de forma significativa face às crianças sem dificuldades de aprendizagem. Embora existam alguns resultados contraditórios, os autores entendem que as inconsistências poderão dever-se a falhas conceptuais e metodológicas, não ao nível de diferenças nos modelos unidimensionais e multidimensionais do autoconceito ou à construção dos respectivos instrumentos, mas prendendo-se antes com a já referida dificuldade na definição do que são dificuldades de aprendizagem (Kavale & Forness, 2000) e com a construção dos grupos experimentais.

Uma das falhas que deverá ter contaminado os resultados de muitos estudos, prende-se com o facto da população de crianças com dificuldades de aprendizagem ter sido encarada, na grande maioria dos estudos, como um todo homogéneo, embora se tenha vindo a demonstrar a heterogeneidade deste grupo (e.g., Durrant, Cunningham, & Voelker, 1990; Fuerst, Fisk, & Rourke, 1989). Dado o consenso em relação à heterogeneidade da referida população parece irrealista esperar que os diferentes subgrupos tenham um autoconceito semelhante, quer global quer ao nível dos domínios específicos, sendo, portanto, pouco fiável a comparação com os pares sem dificuldades de aprendizagem caso não se procure agrupar as crianças com dificuldades de aprendizagem em subgrupos com características semelhantes (Zelege, 2004).

## **Problemas de Comportamento**

### **Definição de Problemas de Comportamento e sua Caracterização**

Em 1961, Peterson (cit. por Gelfand, Jenson, & Drew, 1988), ao analisar as respostas dos professores a um questionário sobre os distúrbios de comportamento na criança, verificou que grande parte dos comportamentos problemáticos das crianças podiam ser agrupados em duas grandes dimensões, as quais denominou problemas de conduta e problemas de personalidade. Posteriormente, vários outros autores (ver Achenbach & Edelbrock, 1978; Gelfand, Jenson, & Drew, 1988) identificaram também duas dimensões principais que, embora tenham por vezes recebido designações diferentes, correspondem em grande parte às duas dimensões encontradas por Peterson, sendo estes resultados bastante consistentes ao longo da literatura (ver revisão de Gelfand, Jenson, & Drew, 1988).

Achenbach e Edelbrock (Achenbach, 1991a, 1991b; Achenbach & Edelbrock, 1978, 1983; Edelbrock & Achenbach, 1984) têm vindo a realizar uma das mais sistemáticas investigações sobre os comportamentos problemáticos das crianças, tendo os autores identificado também duas dimensões: os problemas internalizantes, correspondentes aos problemas de personalidade de Peterson, e os problemas externalizantes, correspondentes aos problemas de conduta de Peterson. O modelo proposto tem sido adoptado por diversos autores e é, no momento actual, dos mais influentes e dos mais utilizados na classificação da psicopatologia da criança. Os

autores desenvolveram a *Child Behavior Checklist* (CBCL) (Achenbach, 1991a; Achenbach & Edelbrock, 1983), instrumento que avalia os problemas de comportamento da criança na perspectiva dos pais, tendo desenvolvido também uma forma equivalente para professores, *Teacher's Report Form* (TRF) (Achenbach, 1991b; Edelbrock & Achenbach, 1984), a qual foi usada no presente estudo. Este instrumento é um dos mais utilizados internacionalmente (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995), existindo uma forte base empírica para o modelo teórico desenvolvido pelos autores.

De uma forma geral, os problemas externalizantes caracterizam-se por uma dificuldade na capacidade de auto-regulação do comportamento, que origina o descontrolo comportamental, e a presença de uma carga emocional negativa dirigida aos outros sob a forma de raiva, agressividade ou frustração (Achenbach, 1991a, 1991b; Achenbach & Edelbrock, 1978; Aunola & Nurmi, 2005). Os comportamentos externalizantes podem incluir comportamentos de hiperactividade, delinquência e agressividade (Achenbach, 1991a, 1991b; Achenbach & Edelbrock, 1978; Edelbrock & Achenbach, 1984). Nos problemas internalizantes, por seu turno, a carga emocional negativa está habitualmente voltada contra o próprio e tende a haver um controlo excessivo do comportamento (Achenbach, 1991a, 1991b; Achenbach & Edelbrock, 1978; Aunola & Nurmi, 2005), originando comportamentos de inibição, retirada, ansiedade e tristeza (Achenbach, 1991a, 1991b; Achenbach & Edelbrock, 1978; Edelbrock & Achenbach, 1984). É conhecido que ambos os tipos de comportamento tendem a originar problemas em vários domínios da vida, incluindo na escola e na relação com os pares (Roeser, Eccles, & Strobel, 1998).

Um resultado importante, e que tem aparecido consistentemente em vários estudos, diz respeito à diferente prevalência de problemas internalizantes e externalizantes em rapazes e raparigas (e.g., Hammarberg & Hagekull, 2006; Leadbetter, Kuperminc, Blatt, & Hertzog, 1999). A tendência para os rapazes terem mais problemas externalizantes do que as raparigas é um dos resultados mais robustos e consistentes nesta área (Leadbetter et al., 1999). Alguns estudos apontam também para que as raparigas tendem a ter mais problemas internalizantes do que os rapazes (Leadbetter et al., 1999), embora aqui os resultados nem sempre sejam tão claros (e.g., Hammarberg & Hagekull, 2006; Winsler & Wallace, 2002). Esta tendência pode dever-se à maior pressão social para com as raparigas, no sentido da auto-regulação e sensibilidade às

questões interpessoais, o que é susceptível de aumentar a sua vulnerabilidade aos problemas internalizantes. Acresce também que diferenças fisiológicas ao nível da agressividade, bem como práticas sociais que enfatizam a auto-afirmação e desvalorizam a empatia e a auto-regulação, podem deixar os rapazes em maior risco de desenvolver problemas externalizantes (Leadbetter et al., 1999).

Assim, os problemas externalizantes e os problemas internalizantes, constituem grandes dimensões nas quais se classifica a maior parte dos comportamentos problemáticos das crianças. No entanto, embora muitas crianças apresentem preferencialmente um ou outro tipo, algumas apresentam concomitantemente problemas de ambos os tipos, isto é, externalizantes e internalizantes, tendo, portanto, um padrão misto (Achenbach, 1991a; Cole & Capentieri, 1990; Pesenti-Gritti et al., 2008).

### **Problemas de Comportamento e Dificuldades de Aprendizagem**

Actualmente, dada a já referida dificuldade em identificar consensualmente as crianças com dificuldades de aprendizagem, discute-se a possibilidade de os problemas psicossociais passarem a ocupar um lugar de maior relevo na definição das dificuldades de aprendizagem, uma vez que a literatura empírica parece apontar cada vez mais para que estas crianças exibam também problemas sociais, emocionais e de comportamento (e.g., Greenham, 1999; Kavale & Forness, 1996), para além das dificuldades de aprendizagem. No entanto, nem sempre os resultados dos estudos têm sido claros.

De facto, ao longo dos anos tem vindo a ser estudada a possível concomitância de vários problemas de ordem psicossocial a par das dificuldades de aprendizagem (Greenham, 1999). A este nível, têm sido analisadas em alguns estudos as relações entre as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento, o autoconceito, os relacionamentos sociais ou os factores motivacionais (ver revisão de Greenham, 1999), apontando os estudos para que, de um forma geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a apresentar uma maior incidência de vários défices psicossociais, comparativamente com as crianças sem dificuldades de aprendizagem (Gadeyne, Ghesquiere, & Onghena, 2004; Greenham, 1999) Apesar disto, na literatura realça-se que nem todas as crianças com dificuldades de aprendizagem demonstram problemas psicossociais, e mesmo as que os apresentam têm problemas cuja severidade pode ser mais ou menos grave (Gadeyne, Ghesquiere, & Onghena, 2004).

Em relação especificamente aos problemas de comportamentos, salienta-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar problemas de tipo quer externalizante quer internalizante (e.g., Durrant, Cunningham, & Voelker, 1990; Fuerst, Fisk, & Rourke, 1989; Porter & Rourke, 1985). Contudo, não é tão evidente se algum deste tipo de problemas, ou ambos, estão mais presentes nas crianças com dificuldades de aprendizagem do que nas crianças sem estas dificuldades. No caso dos problemas externalizantes, emerge claramente que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam-nos com maior frequência, sendo tal sustentado por vários estudos (ver revisão de Bender & Smith, 1990). No que se refere aos problemas internalizantes, embora existam estudos que indicam no mesmo sentido, isto é, que as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a ter mais problemas internalizantes do que as crianças sem estas dificuldades, a relação não parece tão clara (Idem).

Greenham (1999), na tentativa de esclarecer algumas destas questões, publica uma revisão dos estudos que investigam as dificuldades de aprendizagem e os vários problemas psicossociais potencialmente associados às mesmas. Conclui que as crianças com dificuldades de aprendizagem, quando comparadas com crianças sem estas dificuldades, tendem a ser mais rejeitadas, menos populares e menos competentes, estão menos envolvidas ao nível da interacção social, e têm uma maior dificuldade na interpretação dos estímulos sociais e na utilização espontânea do conhecimento sobre o mundo social. O autor conclui também que, ao nível do comportamento, as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a apresentar mais problemas, quer externalizantes quer internalizantes (ansiedade e depressão). No entanto, Greenham (1999) refere que, embora as diferenças entre os grupos sejam estatisticamente significativas, elas não chegam a atingir um nível de “significância clínica”, isto é, embora as diferenças existam, há um grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem que não apresenta um nível de problemas de comportamento, ou de outros problemas psicossociais, com significado clínico.

Por sua vez, Fuerst e colaboradores (Fuerst, Fisk, & Rourke, 1989) alertam para o problema de se comparar grupos indiferenciados de crianças com dificuldades de aprendizagem com grupos indiferenciados de crianças sem estas dificuldades, e para a necessidade de se investigar a homogeneidade desta população. Com este pressuposto em mente, aplicam um inventário de personalidade a um grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem. Tal como num estudo anterior (Porter & Rourke, 1985)

que procuraram replicar, identifica-se que grande parte das crianças se distribui por três grupos distintos de acordo com os padrões de resposta ao inventário de personalidade: (1) um grupo de crianças, o mais numeroso, bem ajustadas e com um funcionamento psicossocial adequado (não obstante as dificuldades de aprendizagem), (2) um grupo de crianças com perfis sugestivos de perturbação sócio-emocional de tipo internalizante (sintomas depressivos, inibição e ansiedade), e (3) um grupo de crianças com perfis sugestivos de perturbação comportamental de tipo externalizante (delinquência, hiperactividade e fracas competências sociais).

Também para Durrant, Cunningham e Voelker (1990) se podem distinguir, dentro do grupo das crianças com dificuldades de aprendizagem, pelo menos dois grandes grupos com comportamentos problemáticos. Por um lado, crianças com problemas de ansiedade, depressão e isolamento social relacionados com dificuldades sócio-emocionais de internalização e, por outro, crianças com problemas de conduta, atenção, hostilidade e comportamento anti-social relacionados com distúrbios de externalização. Pode considerar-se que as dificuldades de aprendizagem influenciam a forma como a criança se sente acerca de si própria, e que estes sentimentos influenciam, por sua vez, o seu comportamento na sala de aula (Vandergriff & Rust, 1985). Como já foi referido anteriormente, alguns estudos revelam que as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a exibir mais problemas de comportamento do que crianças sem dificuldades de aprendizagem (e.g., Greenham, 1999; Kavale & Forness, 1996; McConaughy & Ritter, 1985; McKinney & Speece, 1986; Vandergriff & Rust, 1985), e uma das características que permite distinguir vários subgrupos dentro da população de crianças com dificuldades de aprendizagem é a presença, ou não, de problemas de comportamento, bem como o tipo destes problemas (Durrant, Cunningham, & Voelker, 1990).

### **Relação entre o Autoconceito e os Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem**

É possível que o facto de algumas crianças com dificuldades de aprendizagem apresentarem um autoconceito global mais baixo enquanto outras tem um autoconceito global similar ao dos seus pares sem estas dificuldades se deva a outro factor que não

apenas as dificuldades de aprendizagem. É plausível considerar que o autoconceito mais baixo encontrado em estudos realizados com grupos heterogêneos de crianças com dificuldades de aprendizagem, e atribuído a estas mesmas dificuldades, possa ter sido confundido com os efeitos dos problemas de comportamento, mais ainda porque tem sido encontrada uma comorbidade elevada de ambos os tipos de problema (e.g., McConaughy & Ritter, 1985; McKinney & Speece, 1986; Vandergriff & Rust, 1985). Com efeito, independentemente da presença ou não de dificuldades de aprendizagem, vários autores apontam para que o autoconceito de crianças com problemas de comportamento seja mais baixo do que o de crianças sem problemas de comportamento, quer os problemas sejam predominantemente internalizantes quer externalizantes (Henderson, Dakof, Schwartz, & Liddle, 2006; Marsh, Parada, Yeung, & Healey, 2001; Vandergriff & Rust, 1985). A auto-percepção negativa, de ter pouco valor e de ser rejeitado pelos outros, pode predispor a criança a agir de forma agressiva, anti-social, ou a inibir-se e a isolar-se.

Apesar da reconhecida frequente concomitância entre problemas de aprendizagem e problemas de comportamento, existe um grupo significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem que não apresenta dificuldades sócio-emocionais (McKinney & Speece, 1986), o que poderá também explicar, em parte, a inconsistência dos resultados dos estudos sobre o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem com grupos heterogêneos.

Durrant, Cunningham e Voelker (1990) desenvolvem um estudo onde averiguam se o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem é invariavelmente baixo, ou se os problemas de comportamento interagem com as dificuldades de aprendizagem nas crianças com um autoconceito mais negativo. Comparam o autoconceito (global, académico e social) de três grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem, os quais são distintos entre si ao nível dos problemas de comportamento: um grupo sem problemas de comportamento, um grupo com problemas de externalização e um grupo com problemas de externalização e internalização. Comparam também os resultados com um grupo de controlo, integrado por crianças que não atingiram os critérios de dificuldades de aprendizagem ou de problemas de comportamento, embora estivessem clinicamente referenciados com outros problemas. Tal como havia sido hipotetizado, os grupos sem problemas de comportamento, independentemente da presença ou não de dificuldades de aprendizagem, obtiveram um

autoconceito global mais elevado, comparativamente com ambos os grupos que apresentavam problemas de comportamento, indicando que os problemas de comportamento têm um papel tão ou mais importante que as dificuldades de aprendizagem em termos do autoconceito de crianças com este tipo de dificuldades. Do estudo decorre também o quão mais esclarecedores poderiam ser os resultados se os estudos utilizassem grupos mais homogêneos de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Uma possível explicação para o facto de as dificuldades escolares não afectarem o autoconceito global de uma boa parte das crianças com dificuldades de aprendizagem poderá dever-se a elas procurarem uma satisfação global e um sentido de competência em outros domínios para além da escola, designadamente ao nível da aparência física e da interacção social (Zelege, 2004). Ora, para as crianças que adicionalmente às dificuldades de aprendizagem apresentem problemas de comportamento, pelo menos uma das mais importantes formas compensatórias do autoconceito poderá estar comprometida, já que os problemas de comportamento, quer internalizantes quer externalizantes, deverão colocar dificuldades à interacção social dessas crianças e, portanto, limitar a possibilidade de reparação ou de compensação de um autoconceito já de si fragilizado devido às dificuldades de aprendizagem. Mesmo que estas dificuldades sejam suficientes para justificar o baixo autoconceito, é possível que as crianças que a par delas apresentem problemas de comportamento venham a ter um autoconceito ainda mais baixo, uma vez que elas recebem um *feedback* negativo do meio, não apenas face à área escolar, mas também em relação ao domínio social (Stevanato, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003). Tal vai na linha do estudo de Durrant e colaboradores antes mencionado (Durrant, Cunningham, & Voelker, 1990) em que o autoconceito social apenas se mostrou negativamente relacionado com os aspectos comportamentais. No entanto, embora os resultados do estudo de Durrant e colaboradores (1990) tenham sido prometedores, poucos estudos têm seguido esta linha de investigação.

No seguimento do referido anteriormente, considera-se de suma importância o estudo conjunto dos problemas de comportamento e do autoconceito em crianças com dificuldades de aprendizagem, de modo a tentar esclarecer melhor como se relacionam, e dando assim um contributo para o conhecimento nesta área, ainda a carecer de estudo.

# Objectivos e Hipóteses do Estudo

## Objectivos

Apresentam-se a seguir os objectivos gerais e específicos delineados para o presente estudo.

### **Objectivo Geral 1**

Caracterizar o autoconceito num grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem.

#### *Objectivos Específicos*

a) Averiguar se existem diferenças no autoconceito (escala Global e subescalas) entre o grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem e um grupo de comparação de crianças sem dificuldades de aprendizagem (que integram a amostra do estudo da adaptação portuguesa do instrumento utilizado para avaliar o autoconceito).

b) Analisar se existem diferenças no autoconceito entre rapazes e raparigas (escala Global e subescalas).

c) Determinar se ocorrem diferenças no autoconceito em função da idade (escala Global e subescalas).

### **Objectivo Geral 2**

Caracterizar os problemas de comportamento num grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem.

#### *Objectivos Específicos*

a) Analisar se existem diferenças em termos de problemas de comportamento (Total) entre o grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem e um grupo de comparação de crianças sem dificuldades de aprendizagem (amostra normativa portuguesa do instrumento utilizado para avaliar os problemas de comportamento).

b) Analisar se existem diferenças nos problemas de comportamento entre rapazes e raparigas (Total e subescalas).

c) Determinar se ocorrem diferenças nos problemas de comportamento em função da idade (Total e subescalas).

### **Objectivo Geral 3**

Analisar a relação entre o autoconceito e os problemas de comportamento na amostra em estudo de crianças com dificuldades de aprendizagem.

#### *Objectivo Específico*

a) Examinar a relação entre os resultados obtidos pelas crianças em termos do autoconceito – escala Global e subescalas – e os relativos aos problemas de comportamento – Total e subescalas.

### **Hipóteses**

Apresentam-se em seguida as hipóteses formuladas, em função dos objectivos definidos, e tendo por base a revisão de literatura.

Para o Objectivo 1 as hipóteses delineadas foram as seguintes:

#### Hipótese 1a

- Espera-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem não se distingam significativamente das do grupo de comparação ao nível do autoconceito global, mas que o seu autoconceito académico (subescala Estatuto Intelectual) seja significativamente inferior.

#### Hipótese 1b

- Espera-se que, ao nível do autoconceito (escala Global), não se encontrem diferenças em função do sexo das crianças.

#### Hipótese 1c

- Espera-se que as crianças mais novas (grupo 8-9 anos) tenham um autoconceito (Global) significativamente superior em comparação com as mais velhas (grupo 10-12 anos).

As hipóteses delineadas para o Objectivo 2 foram:

### Hipótese 2a

- Espera-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem se distingam significativamente das crianças do grupo de comparação (amostra normativa portuguesa do instrumento utilizado), tendo níveis mais elevados de problemas de comportamento (escala Total).

### Hipótese 2b

- Espera-se que ocorram diferenças significativas em função do sexo nos dos problemas de comportamento, tendendo os rapazes a obter níveis mais elevados de problemas de comportamento do que as raparigas (escala Total).

### Hipótese 2c

- Prevê-se que não se encontrem diferenças nos problemas de comportamento em função da idade das crianças (escala Total).

Para o Objectivo 3 a hipótese delineada é a seguinte:

### Hipótese 3a

- Prevê-se que os resultados relativos ao autoconceito global e aos problemas de comportamento estejam inversamente correlacionados.

## **Método**

### **Participantes**

A amostra deste estudo é constituída por 30 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos ( $M = 120.3$  meses;  $DP = 13.48$  meses), que receberam apoio pedagógico-terapêutico no Centro Dr. João dos Santos – Casa da Praia, durante o ano lectivo de 2007/2008. Todas as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, mais ou menos acentuadas, mas em nenhuma delas foram identificados pela instituição défices cognitivos significativos. À data do estudo, o tempo médio de apoio na instituição das crianças da amostra era de 1 ano e 7 meses ( $DP = 12.94$  meses). Todas as crianças habitavam, ou frequentavam uma escola, numa das freguesias de Lisboa abrangidas pela instituição. Existe uma ligeira predominância de participantes do sexo

masculino (56.7%) em relação ao sexo feminino (43.3%), que está relacionada com a também maior frequência de rapazes a receber apoio na instituição.

Na altura da recolha da amostra, as crianças frequentavam o 2º, 3º ou 4º anos do 1º ciclo, repartindo-se de forma quase equivalente por estes três anos de ensino (Quadro 1). Apenas 10% das crianças não têm (ainda) qualquer retenção escolar, e um terço das mesmas tem 2 ou mais retenções (Quadro 1). Mais significativos se tornam estes dados se se tiver em conta que até ao final do 4º ano de escolaridade, várias destas crianças poderão ainda ficar retidas uma ou mais vezes.

**Quadro 1**  
**Ano de Escolaridade e Número de Retenções das Crianças**

	Frequência	%
Ano de escolaridade		
2º ano	10	33.3
3º ano	9	30.0
4º ano	11	36.7
Nº de retenções		
0	3	10.0
1	17	56.7
2	9	30.0
3	1	3.3

Nota. N=30

Quanto à situação familiar das crianças sobressai que, conforme se observa no Quadro 2, em menos de metade dos casos (43.3%) a família é nuclear, repartindo-se mais de um quarto das crianças por famílias monoparentais, reconstruídas e alargadas; 16.7% vive ainda com primos, tios ou avós e 13.3% em instituições de acolhimento devido a situações de mau trato, abandono e negligência, variando o período de acolhimento institucional entre 1 e 5 anos.

**Quadro 2**  
**Tipo de Família**

	Frequência	%
Tipo de família		
Nuclear	13	43.3
Monoparental <sup>1</sup>	2	6.6
Reconstruída (Materna)	4	13.3
Nuclear Alargada	2	6.7
Instituição	4	13.3
Outro (Tios / Primos / Avós)	5	16.7

Nota. N=30

<sup>1</sup> Materna-1, Paterna-1

As mães das crianças têm uma idade média de 36 anos (DP = 7.87; variação entre 25 e 56 anos), tendendo os pais a ser alguns anos mais velhos, em média (M = 41 anos; DP = 7.37; variação entre 26 e 53 anos). Apenas um quinto das crianças não tem irmãos, tendo a maioria um (33.3%) ou dois irmãos (26.7%); 20% têm três ou mais irmãos. Cerca de metade dos pais estão casados ou vivem em união de facto (46.7%) sendo quase idêntica a percentagem dos que estão divorciados (43.3%) (em 13.3% destes casos a família é reconstruída). Há ainda três casos (10%) de viuvez da mãe. Apesar do elevado número de situações de separação do casal, mais de dois terços das crianças (70%) têm um contacto diário com a mãe, existindo uma forte tendência para as crianças co-habitarem com a mesma. Das que não têm um contacto diário com a mãe (30%), 13.3% têm ainda assim um contacto regular com ela, enquanto 3.3% tem apenas um contacto esporádico e 13.3% não têm qualquer contacto. Em relação ao contacto com o pai, constata-se que para pouco mais de metade das crianças (53.3%) o contacto é diário, tendo 16.7% um contacto regular e 6.7% um contacto esporádico; quase um quarto (23.3%) não tem qualquer contacto com o pai.

**Quadro 3**  
**Nível de Instrução dos Pais**

	Frequência	%
Nível de instrução da mãe		
Não alfabetizada	2	9.5
4º ano	7	33.3
6º ano	3	14.3
9º ano	7	33.3
12º ano	1	4.8
Curso Superior	1	4.8
Nível de instrução do pai		
Não alfabetizado	1	4.5
4º ano	7	31.8
6º ano	5	22.7
9º ano	6	27.3
12º ano	2	9.1
Curso Superior	1	4.5

*Nota.* n<sub>mães</sub> = 21; n<sub>pais</sub> = 22

Quanto à profissão e ao nível de instrução dos pais é de frisar que não foi possível recolher dados em relação a uma parte significativa das figuras parentais das crianças da amostra, sobretudo devido à falta de contacto dos pais com a instituição. Acresce-se que, como se referiu antes, um número importante de crianças não tem contacto regular com os pais. Nos casos em que há informação (21 mães e 22 pais), é evidente o predomínio de um nível de instrução baixo (ver Quadro 3), em que mais de metade dos pais tem 4 ou 6 anos de escolaridade (54.5%), o mesmo acontecendo com

47.6% das mães. Apenas uma mãe e um pai concluíram um Curso Superior. Note-se ainda que um pai e duas mães não são alfabetizados.

Ao nível da profissão, e de novo tendo em conta os dados que foi possível recolher (face a 23 mães e a 23 pais), mais de metade das mães (56.5%) e quase um terço dos pais (30.4%) são trabalhadores não qualificados (ver Quadro 4). Pouco mais de um quarto das mães inscreve-se na categoria de “Pessoal de Serviços e Vendedores” (26.1%), o que também acontece com os pais face à categoria “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares”, inscrevendo-se ainda na categoria “Pessoal de Serviços e Vendedores” um número de pais que ronda os 20% (21.7%) (ver Quadro 4).

**Quadro 4**  
**Profissão dos Pais <sup>1</sup>**

	Frequência	%
<b>Profissão da mãe</b>		
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	3	13.0
Pessoal Administrativo e Similares	1	4.3
Pessoal dos Serviços e Vendedores	6	26.1
Trabalhadores Não Qualificados	13	56.5
<b>Profissão do pai</b>		
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	1	4.3
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	2	8.7
Pessoal dos Serviços e Vendedores	5	21.7
Operários, Artífices e Similares	6	26.1
Operadores de Instalações e Máquinas	2	8.7
Trabalhadores Não Qualificados	7	30.4

Nota.  $n_{\text{mães}} = 23$ ;  $n_{\text{pais}} = 23$

<sup>1</sup> Categorias de acordo com a Classificação Nacional das Profissões (1994)

## Instrumentos

### Escala de Autoconceito de Piers-Harris para Crianças (PHCSCS-2)

Para avaliar o autoconceito das crianças foi utilizada a Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). A adaptação portuguesa do instrumento, utilizada no presente estudo, foi realizada por Veiga (no prelo), o qual já tinha realizado a adaptação da primeira revisão (Veiga, 1989; 1991). Este instrumento foi originalmente desenvolvido na década de 60 (em 1964) por Piers e Harris, tendo sofrido uma revisão cerca de 20 anos mais tarde (Piers, 1984) e, mais recentemente, em 2002 (Piers & Herzberg, 2002), passando a ser designado PHCSSC-2. O PHCSCS-2 é um instrumento

de auto-relato que se destina a avaliar o autoconceito de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 8 e 18 anos.

Na sua versão mais recente, o instrumento é constituído por 60 itens, cada um descrevendo como uma pessoa se pode sentir acerca de si mesma, e aos quais a criança deve responder se se aplica a si, com resposta dicotómica de Sim ou Não. O instrumento pode ser aplicado em grupo ou individualmente, sendo que, depois de explicadas as instruções, a criança/adolescente lê as frases e vai assinalando na folha a sua resposta. No entanto, para crianças mais novas, ou quando se têm dúvidas sobre a capacidade de leitura da criança, pode ser o entrevistador a ler as frases, respondendo a criança verbalmente. No presente estudo, dado que as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, muitas vezes de leitura, optou-se por utilizar este procedimento de aplicação com todas as crianças.

A cotação do instrumento é feita pela atribuição de um ponto por cada frase respondida no sentido esperado (i.e., no sentido de um autoconceito positivo), e zero pontos a cada resposta no sentido contrário ao esperado. O manual indica a resposta esperada para cada item. O somatório dos pontos atribuídos a todos os 60 itens indicará o valor do autoconceito global, sendo que um maior valor corresponderá a um autoconceito mais elevado. Para além do resultado para a escala global, obtêm-se ainda resultados para 6 subescalas cujos valores podem ser calculados através do somatório dos itens correspondentes a cada uma delas.

Tanto na versão original, como na mais actual, foram encontrados os seguintes factores (subescalas): Aspecto Comportamental, Estatuto Intelectual e Escolar, Aparência e Atributos Físicos, Ansiedade, Popularidade e Satisfação e Felicidade. Também na versão portuguesa (Veiga, no prelo) estão presentes os mesmos factores, embora a distribuição dos vários itens em cada um deles seja um pouco diferente.

A versão americana apresenta boas qualidades psicométricas ao nível da validade e precisão (Piers, 1984; Piers & Herzberg, 2002). Também na versão portuguesa, utilizada neste estudo, os resultados relativos à validade e precisão são bastante satisfatórios. Ao nível da validade interna, os valores dos alpha de Cronbach variam entre .62 e .75 para as subescalas, sendo de .89 para o resultado global. No presente estudo, calcularam-se também os coeficientes de Cronbach, os quais variaram

entre .73 e .83 para as subescalas (excepto para a escala Estatuto Intelectual, onde o alpha foi de apenas .60); o alpha para o resultado global é de .93<sup>1</sup>.

### **Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (I.C.C.P.)**

Para a avaliação dos problemas de comportamento das crianças foi utilizado o *Teacher's Report Form for Ages 6-18 (TRF)* (Achenbach, 1991b; Edelbrock & Achenbach, 1984), mais especificamente a adaptação portuguesa do mesmo instrumento, com a designação Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (I.C.C.P.), estudada por Fonseca e colaboradores (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1995). O Inventário, desenvolvido por Achenbach nos Estados Unidos da América, em 1984, e com uma nova versão de 1991, destina-se a avaliar os problemas de comportamento de crianças e adolescentes com idades entre os 4 e os 18 anos, e é um dos instrumentos mais utilizados a nível internacional (Fonseca et. al., 1995).

O I.C.C.P. deve ser respondido pelos professores da criança em questão, e faz parte do grupo de instrumentos desenvolvidos por Achenbach para avaliar os comportamentos problemáticos de crianças e adolescentes, que inclui também versões que podem ser respondidas pelos pais ou, a partir de certa idade, pela própria criança, revelando a preocupação do autor em avaliar esta problemática na perspectiva de múltiplos informantes (ver Achenbach, 1991a, 1991b).

É constituído por duas partes distintas: a primeira inclui 13 itens, de resposta aberta ou cotados numa escala qualitativa, que se reportam à relação do professor com o aluno, bem como ao trabalho e competências do mesmo na escola; a segunda parte é constituída por 120 itens que se referem a problemas de comportamento. Nesta parte, à excepção de 2 itens de resposta aberta que são incluídos para permitir aceder a informação sobre problemas não especificados no questionário, os restantes 118 itens descrevem problemas específicos de comportamento considerados habitualmente problemáticos pelos pais, professores e/ou técnicos de saúde mental (Achenbach, 1991). Estes itens são cotados numa escala de 0 a 2 de acordo com a escala de resposta (0 = Não Verdadeiro, 1 = Às Vezes Verdadeiro, 2 = Muitas Vezes Verdadeiro). A resposta aos mesmos deve ter em conta a ocorrência dos comportamentos indicados, nos últimos

---

<sup>1</sup> Os coeficientes alpha para as várias subescalas são os seguintes: Aspecto Comportamental - .73; Ansiedade - .73; Estatuto Intelectual - .60; Popularidade - .83; Aparência Física - .83; Satisfação/Felicidade - .80

dois meses, na criança em questão. No presente estudo, precedeu-se a uma adaptação da primeira parte do instrumento (ver Anexo 1), visto que o mesmo, embora respondido por professoras, foi aplicado numa instituição com características um pouco diferentes das da escola, pelo que algumas das questões não se adequavam ao contexto específico sem as devidas adaptações. A segunda parte do instrumento manteve-se inalterada.

O instrumento permite obter (2ª parte) quer um resultado correspondente à escala total, quer resultados por subescalas, as quais se referem a diversos síndromes identificados através de análise factorial, e que possibilitam a obtenção de um perfil da distribuição dos problemas da criança. Na versão original do instrumento, Achenbach (1991b) identifica 8 síndromes (subescalas), presentes tanto no sexo masculino como feminino, e ao longo das várias idades, bem como nos instrumentos referentes aos pais, aos professores e de auto-relato. Estas subescalas são: Isolamento, Queixas Somáticas, Ansiedade/Depressão, Problemas Sociais, Problemas do Pensamento, Problemas de Atenção, Comportamento Delinvente e Comportamento Agressivo. Segundo Achenbach, os síndromes identificados poderiam constituir a base empírica para a construção de uma taxonomia da psicopatologia da criança e adolescente. No estudo americano, os diversos factores (subescalas) foram ainda agrupados em dois grandes *clusters*: problemas de comportamento externalizante e problemas de comportamento internalizante.

No estudo português (Fonseca et. al., 1995) foram identificados 7 subescalas: Agressividade/Antisocial, Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem, Isolamento Social, Obsessivo, Problemas Sociais/Impopular, Comportamento Estranhos (Esquizóide) e Ansiedade. É de notar que a estrutura factorial da versão portuguesa é diferente da americana, verificando-se apenas uma correspondência parcial com as escalas desta última. Fonseca e colaboradores (1995) justificam estas diferenças com base em efeitos de tradução, falta de correspondência na constituição das amostras, bem como em diferenças reais no comportamento das crianças dos dois países, ou ainda na forma dos professores as percepcionarem. No estudo português não há qualquer referência aos grandes domínios de problemas externalizantes ou internalizantes. A composição factorial encontrada é também diferente da obtida, na mesma amostra, para o Inventário de Achenbach para pais, num estudo realizado pelos mesmos autores (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1994), o que não é de estranhar, já que

os professores observam as crianças num contexto diferente do dos pais, e podem ter uma percepção diferente dos seus comportamentos.

A aplicação e cotação do I.C.C.P. segue as instruções do Manual de Achenbach (1991b), com critérios diferentes de cotação para os itens da primeira e segunda partes. Uma vez que, como já foi referido, a primeira parte do instrumento foi simplificada e adaptada para o presente estudo, os itens correspondentes foram apenas analisados de ponto de vista qualitativo. Na segunda parte do instrumento, e exceptuando as duas questões abertas, o somatório das cotações assinaladas para cada item indica o resultado total de problemas de comportamento, e o somatório dos itens pertencentes a cada “factor” permite obter os totais parciais correspondentes às diversas subescalas. Resultados mais elevados, quer no total quer nas subescalas, indicam níveis mais altos de problemas de comportamento.

Na sua versão original, este instrumento apresenta qualidades psicométricas robustas, tanto ao nível da validade como da precisão, documentadas não só nos manuais do instrumento (Achenbach, 1991b; Edelbrock & Achenbach, 1984), mas também em vários artigos publicados ao longo dos anos (ver Fonseca et al., 1995). Os valores do alpha de Cronbach, para a consistência interna, são bastante satisfatórios, variando entre .75 e .94, à excepção das escalas Problemas de Pensamento e Queixas Somáticas, com alphas de .66 e .65, respectivamente (Achenbach, 1991b).

Na versão portuguesa, os dados relativos à validade convergente e consistência interna apontam também para boas qualidades psicométricas. Ao nível da consistência interna os valores de alpha de Cronbach variam entre .74 e .94 para as subescalas (Fonseca et al., 1995). Também no presente estudo a consistência interna encontrada foi satisfatória, variando o valor do coeficiente alpha entre .78 e .96, com excepção das subescalas Obsessivo e Comportamentos Estranhos, com um alpha de .65 e .62, respectivamente<sup>2</sup>; o alpha de Cronbach para o resultado Total é de .95.

---

<sup>2</sup> Os valores do alpha de Cronbach para as diferentes subescalas são os seguintes: Agressividade / Antisocial - .96; Probs. Atenção/Dific. Aprendizagem - .91; Isolamento Social - .86; Obsessivo - .65; Problemas Sociais / Impopular - .78; Comportamentos Estranhos - .62; Ansiedade - .80

## **Ficha de Recolha de Dados**

Foi construída uma Ficha para recolha de dados sócio-demográficos, anamnésicos e familiares (ver Anexo 2). Especificamente, a Ficha inclui dados relativos à identificação da criança (nome da criança, data de nascimento e sexo), à sua situação escolar (ano de escolaridade e número de retenções), à situação da criança na instituição onde foi recolhida a amostra (motivos do pedido de apoio, e há quanto tempo está em apoio), à família (tipo de família, com quem coabita, número de irmãos) e, mais especificamente, aos pais das crianças (profissão e nível de instrução dos pais, estado civil, bem como a frequência de contacto da criança com cada um deles). Foram ainda incluídas algumas questões relativas apenas às crianças em situação de acolhimento institucional (idade na altura do acolhimento, duração e motivo), uma vez que, previsivelmente, o estudo iria integrar crianças que estavam nessa situação.

## **Procedimento**

Para a realização do estudo, foi pedida a devida autorização à instituição onde ele decorreu – Centro Doutor João dos Santos, Casa da Praia –, solicitando-se a participação das crianças e professoras. A instituição manifestou todo o interesse no mesmo e, após ponderação da Direcção, foi obtido o aval para a sua concretização, tendo os dados sido recolhidos entre Fevereiro e Junho de 2008.

Relativamente à escala de autoconceito (PHCSCS-2), ela foi aplicada a cada criança, individualmente, pelo autor do presente estudo, durante o período regular de apoio da criança na instituição e numa sala com condições ambientais e de privacidade adequadas. Foi previamente acordado com as professoras das crianças o momento mais oportuno para a aplicação. Antes de se iniciar a aplicação, foi explicado de forma simples a cada criança o objectivo do estudo, e garantida a confidencialidade das respostas.

Quanto ao I.C.C.P., depois de solicitada a colaboração das professoras, foi explicado em linhas gerais o propósito do estudo, e indicadas a estrutura do instrumento e as instruções para o seu preenchimento. Ele foi entregue à professora de cada criança na instituição, disponibilizando-se o autor do estudo para qualquer esclarecimento adicional sobre o mesmo, caso fosse necessário.

A Ficha de Recolha de Dados foi preenchida pelo autor do estudo, a partir dos processos das crianças e em colaboração com as respectivas professoras.

## **Procedimentos Estatísticos**

Procedeu-se, em função do tipo de dados, ao cálculo da média, desvio-padrão e dos valores máximos e mínimos (variáveis contínuas ou ordinais), ou ao cálculo de frequências e percentagens (variáveis categoriais). Para a análise da diferença entre dois grupos utilizou-se o teste de t de Student para amostras independentes, uma vez que, não obstante a dimensão reduzida dos grupos constituídos, estavam verificados os pressupostos da homogeneidade da variância e da normalidade das distribuições.

Utilizou-se ainda o teste t de Student para uma amostra, para a comparação dos resultados obtidos com um valor de referência.

Para o cálculo da relação linear entre variáveis em estudo recorreu-se ao coeficiente de Pearson (relação entre variáveis contínuas). Por último, refira-se que, para cada um dos instrumentos utilizados no estudo se determinou a consistência interna através do cálculo do coeficiente alpha de Cronbach (estes resultados figuram no ponto relativo aos instrumentos e são apresentados no final da descrição de cada um deles).

O programa estatístico utilizado foi o SPSS (versão 15.0).

## **Resultados**

Apresentam-se em seguida os resultados obtidos no presente estudo, estando esta apresentação organizada de acordo com os objectivos definidos.

### **Caracterização do Autoconceito**

Começa por se fazer a comparação dos resultados obtidos com os alcançados na amostra do estudo da adaptação portuguesa do instrumento utilizado para a avaliação do autoconceito – Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale (PHCSCS-2) – (Veiga, no prelo), procedendo-se em seguida à caracterização do autoconceito em função do sexo e da idade das crianças. Esta sequência de apresentação será também a usada na análise dos problemas de comportamento. Consideram-se como variáveis independentes, primeiro o sexo e depois o grupo de idade, e como variável dependente o resultado na escala que avalia o autoconceito (ou os problemas de comportamento).

### **Comparação com um Grupo de Crianças Sem Dificuldades de Aprendizagem**

Comparam-se os resultados da amostra de crianças do presente estudo com os de um estudo de Veiga (no prelo) que integra um grupo de crianças sem dificuldades de aprendizagem. Utilizou-se o teste t de Student a uma amostra, considerando-se como valor de referência a média obtida nesse estudo para cada uma das medidas. Verifica-se que, para o sexo masculino, não se encontram diferenças significativas quer ao nível do autoconceito global, quer das diversas subescalas (ver Quadro 5). Note-se, contudo, que os rapazes com dificuldades de aprendizagem apresentam resultados médios mais baixos ao nível da escala global e de quase todas as subescalas, à excepção da Aparência Física e, curiosamente, do Estatuto Intelectual, onde apresentam resultados ligeiramente superiores aos das crianças sem dificuldades de aprendizagem. No que diz respeito ao sexo feminino, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam resultados mais baixos do que as crianças do estudo de Veiga (no prelo) na escala global e em todas as subescalas, embora essas diferenças sejam estatisticamente significativas apenas para a subescala Popularidade (ver Quadro 5).

**Quadro 5**  
**PHCSCS-2 (Autoconceito): Comparação com Resultados de um Grupo de Crianças Sem Dificuldades de Aprendizagem, por Sexo**

	Sexo Masculino		t	Sexo Feminino		t
	Com DA	Sem DA <sup>a</sup>		Com DA	Sem DA <sup>a</sup>	
Escalas do PHCSCS	M	M		M	M	
Aspecto Comportamental	8,82	9,51	- 1.141	8,31	10,02	- 1.885
Ansiedade	4,41	5,23	- 1.508	3,69	4,14	- .785
Estatuto Intelectual	8,65	8,29	.562	7,08	8,54	- 1.635
Popularidade	6,71	7,48	- 1.131	5,23	7,21	- 2.182 *
Aparência Física	5,53	5,10	.715	4,69	4,74	- .066
Satisfação / Felicidade	6,59	6,90	- .699	5,62	6,78	- 1.750
Escala Total	40,71	42,27	- .623	34,62	41,13	- 1.632

Nota. Com DA - Com Dificuldades de Aprendizagem; Sem DA - Sem Dificuldades de Aprendizagem

<sup>a</sup> Amostra do estudo de Veiga (no prelo)

\* p < .05.

### Comparação por Sexo

No Quadro 6 apresentam-se os resultados relativos à comparação dos rapazes e das raparigas no que se refere ao autoconceito. Embora no presente estudo os rapazes tenham, em média, resultados mais elevados do que as raparigas tanto na escala total como em todas as subescalas, nenhuma destas diferenças chega a atingir significância estatística.

**Quadro 6**  
**PHCSCS-2 (Autoconceito): Comparação entre Rapazes e Raparigas**

	Grupo				t
	Rapazes <sup>a</sup>		Raparigas <sup>b</sup>		
Escalas do PHCSCS	M	DP	M	DP	
Aspecto Comportamental	8,82	2,48	8,31	3,28	.491
Ansiedade	4,41	2,24	3,69	2,06	.903
Estatuto Intelectual	8,65	2,62	7,08	3,23	1.472
Popularidade	6,71	2,82	5,23	3,27	1.325
Aparência Física	5,53	2,48	4,69	2,59	.899
Satisfação / Felicidade	6,59	1,84	5,62	2,40	1.259
Escala Total	40,71	10,35	34,62	14,40	1.350

Nota. n<sub>a</sub>=17. n<sub>b</sub>=13.

## Comparação por Grupo de Idade

Para se proceder à comparação em termos da idade constituíram-se dois grupos: um com crianças de idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos ( $n = 15$ ) e outro que integra crianças com idades entre os 10 e os 12 anos ( $n = 15$ ).

As crianças mais novas apresentam resultados mais baixos do que as crianças mais velhas, quer na escala global, quer em todas as subescalas, à excepção da subescala Ansiedade onde as crianças mais novas têm um resultado superior. Apesar disso, as diferenças entre os dois grupos de crianças são apenas estatisticamente significativas para a subescala Aparência Física, obtendo as mais jovens um valor médio inferior (ver Quadro 7).

**Quadro 7**  
**PHCSCS-2 (Autoconceito): Comparação por Grupo de Idade**

Escalas do PHCSCS	Grupo				t
	8-9 anos <sup>a</sup>		10-12 anos <sup>b</sup>		
	M	DP	M	DP	
Aspecto Comportamental	7,67	2,74	9,53	2,64	- 1.898
Ansiedade	4,33	2,19	3,87	2,17	. 586
Estatuto Intelectual	7,53	3,11	8,40	2,82	- .799
Popularidade	5,47	3,23	6,67	2,87	- 1.076
Aparência Física	4,13	2,53	6,20	2,11	- 2.428 *
Satisfação / Felicidade	5,87	1,96	6,47	2,30	- 770
Escala Total	35,00	12,12	41,13	12,34	- 1.373

Nota.  $n_a=15$ .  $n_b=15$ .

\*  $p < .05$ .

## Caracterização dos Problemas de Comportamento

### Comparação com a Perspectiva dos Professores de um Grupo de Crianças Sem Dificuldades de Aprendizagem

No Quadro 8 figuram os resultados relativos à comparação da perspectiva dos professores das crianças da amostra em estudo com os da amostra normativa da adaptação portuguesa do Teacher's Report Form - TRF - (Fonseca et al., 1995) ao nível do resultado Total. Utilizou-se, uma vez mais, o teste t de Student a uma amostra.

**Quadro 8**  
**TRF (Problemas de Comportamento): Comparação com Resultados da**  
**Amostra Normativa Portuguesa, por Sexo (Perspectiva dos**  
**Professores)**

	Grupo		t
	Crianças com DA	Crianças sem DA <sup>a</sup>	
	Média	Média	
TRF: Escala Total			
Sexo Masculino	39,88	24,80	2.556 *
Sexo Feminino	48,46	18,50	4.261 ***

*Nota.* <sup>a</sup> Amostra do estudo de Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso (1995)  
\* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001.

Sobressai que as crianças da amostra em estudo alcançam resultados mais elevados, quer para os rapazes quer para as raparigas, distinguindo-se significativamente da amostra normativa portuguesa.

### Comparação por Sexo

Conforme se observa no Quadro 9, as raparigas, comparativamente com os rapazes, apresentam um resultado médio mais elevado na escala total do TRF, ainda que as diferenças não atinjam um nível de significância estatística. De facto, as raparigas, na perspectiva das professoras, obtêm resultados médios mais elevados em todas as subescalas do TRF, com excepção da subescala Agressividade / Antisocial, embora, de novo, as diferenças não sejam significativas senão para as subescalas Isolamento Social e Problemas Sociais / Impopular.

**Quadro 9**  
**TRF (Problemas de Comportamento): Comparação**  
**entre Rapazes e Raparigas (Perspectiva dos Professores)**

Escalas do TRF	Grupo				t
	Rapazes <sup>a</sup>		Raparigas <sup>b</sup>		
	M	DP	M	DP	
Agressividade / Antisocial	14,24	13,07	15,31	15,95	- .203
Prob. Atenção/Dific. Aprendizagem	10,59	7,25	11,46	7,25	- .327
Isolamento Social	6,35	4,40	10,54	6,13	- 2.179 *
Obsessivo	3,18	1,98	3,92	2,33	- .950
Problemas Sociais / Impopular	2,18	2,24	5,77	2,77	- 3.926 ***
Comportamentos Estranhos	2,53	2,76	1,85	1,73	.781
Ansiedade	3,94	3,15	4,85	3,81	- .713
Escala Total	39,88	24,33	48,46	25,35	- .940

*Nota.* n<sub>a</sub>=17. n<sub>b</sub>=13.  
\* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001.

## Comparação por Grupo de Idade

Mais uma vez, os resultados do estudo foram também analisados em função da idade das crianças, agrupando-se as mesmas, como antes se referiu, em dois grupos com igual número de sujeitos ( $n = 15$ ), um incluindo crianças com idades entre os 8 anos e os 9 anos, e outro crianças com idades entre os 10 e os 12 anos. A leitura do Quadro 10 sugere que as crianças mais novas tendem a ser percebidas como apresentando mais problemas de comportamento, com resultados médios mais elevados no TRF ao nível do resultado total e da generalidade das subescalas (com exceção da subescala Comportamentos Estranhos), mas essas diferenças apenas são significativas em relação às subescalas Ansiedade e Isolamento Social (Quadro 10).

**Quadro 10**  
**TRF (Problemas de Comportamento): Comparação por Grupo de Idade**  
**(Perspectiva dos Professores)**

Escala do TRF	Grupo				t
	8-9 anos <sup>a</sup>		10-12 anos <sup>b</sup>		
	M	DP	M	DP	
Agressividade / Antisocial	16,33	12,03	13,07	16,22	.626
Prob. Atenção/Dific. Aprendizagem	13,27	6,63	8,67	7,09	1.836
Isolamento Social	10,20	6,12	6,13	4,16	2.129 *
Obsessivo	4,07	2,58	2,93	1,44	1.488
Problemas Sociais / Impopular	4,07	3,40	3,40	2,72	.594
Comportamentos Estranhos	2,20	2,11	2,27	2,66	-.076
Ansiedade	5,80	3,19	2,87	3,07	2.567 *
Escala Total	50,53	21,00	36,67	26,88	1.575

Nota.  $n_a=15$ .  $n_b=15$ .

\*  $p < .05$ .

## Relação entre Autoconceito e Problemas de Comportamento

Com o intuito de estudar a relação entre o Autoconceito e os Problemas de Comportamento, procedeu-se ao estudo correlacional (Correlação Produto-Momento de Pearson) entre as variáveis do Autoconceito e as do Comportamento. Sobressai que os resultados totais da PHCSCS-2 e do TRF estão significativa e inversamente correlacionados (ver Quadro 11), demonstrando que resultados mais elevados em termos de Autoconceito se associam com resultados mais baixos em termos de

Problemas de Comportamento (quanto melhor o autoconceito, menor o nível de problemas de comportamento). O resultado global da PHCSCS-2 está ainda negativamente correlacionado com as subescalas do TRF Problemas Sociais/Impopular, Problemas de Atenção / Dificuldades de Aprendizagem, e Ansiedade (Quadro 11). Por sua vez, o resultado total do TRF correlaciona-se negativa e significativamente com as seguintes subescalas do PHCSCS-2: Aspecto Comportamental, Popularidade, e Satisfação / Felicidade.

**Quadro 11**  
**Correlação entre os Resultados do PHCSCS-2 (Autoconceito) e do TRF (Comportamento)**

	PHCSCS: Total	PHCSCS: Escala 1	PHCSCS: Escala 2	PHCSCS: Escala 3	PHCSCS: Escala 4	PHCSCS: Escala 5	PHCSCS: Escala 6
TRF: Total	-.457 *	-.555 **	-.236	-.285	-.454 *	-.179	-.437 *
TRF: Escala 1	-.346	-.461 *	-.315	-.119	-.368 *	-.026	-.429 *
TRF: Escala 2	-.462 *	-.592 **	-.083	-.316	-.476 **	-.237	-.426 *
TRF: Escala 3	-.343	-.325	-.016	-.368 *	-.257	-.437 *	-.158
TRF: Escala 4	-.115	-.092	-.207	-.096	-.116	-.067	.042
TRF: Escala 5	-.534 **	-.457 *	-.322	-.481 **	-.517**	-.327	-.389 *
TRF: Escala 6	-.172	-.188	-.066	-.162	-.184	-.013	-.187
TRF: Escala 7	-.383 *	-.506 **	-.201	-.300	-.246	-.263	-.284

Nota. \* p < .05. \*\* p < .01.

PHCSCS: Escala 1=Aspecto Comportamental, PHCSCS: Escala 2=Ansiedade, PHCSCS: Escala 3=Estatuto Intelectual, PHCSCS: Escala 4=Popularidade, PHCSCS: Escala 5=Aparência Física, PHCSCS: Escala 6=Satisfação / Felicidade

TRF: Escala 1=Agressividade / Anti-social, TRF: Escala 2=Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem, TRF: Escala 3=Isolamento Social, TRF: Escala 4=Obsessivo, TRF: Escala 5=Problemas Sociais / Impopular, TRF: Escala 6=Comportamentos Estranhos, TRF: Escala 7=Ansiedade

Conforme se observa no Quadro 11, encontram-se ainda várias correlações significativas entre as diversas subescalas dos dois instrumentos; apenas a subescala Ansiedade do PHCSCS-2 não se correlaciona com nenhum subescala do TRF, e as subescalas Obsessivo e Comportamentos Estranhos do TRF não se correlacionam com qualquer dimensão do PHCSCS-2. Especificamente, as subescalas do PHCSCS-2 Aspecto Comportamental, Popularidade e Satisfação/Felicidade estão negativamente correlacionadas com as subescalas do TRF Agressividade / Antisocial, Problemas de Atenção / Dificuldades de Aprendizagem, e Problemas Sociais / Impopular, correlacionando-se ainda a primeira (Aspecto Comportamental) negativamente com a subescala Ansiedade. A subescala Estatuto Intelectual está inversamente correlacionada com as subescalas do TRF Problemas Sociais / Impopular, e Isolamento Social,

correlacionando-se ainda negativamente a subescala Aparência Física está com a subescala do TRF Isolamento Social.

Assim, a subescala Problemas Sociais / Impopular do TRF é a que apresenta um maior número de correlações com subescalas do PHCSCS-2 (apenas não se correlaciona com duas subescalas – Ansiedade e Aparência Física), e a subescala Ansiedade a que apresenta o menor número de correlações com o PHCSCS-2 (apenas se correlaciona com uma subescala – Aspecto Comportamental).

## **Discussão**

Segue-se a discussão dos resultados, organizada segundo a ordem utilizada para a apresentação dos mesmos e de acordo com os objectivos definidos.

### **Autoconceito**

No que se refere à caracterização do autoconceito na amostra estudada, com dificuldades de aprendizagem (Objectivo 1), e começando pela comparação com um grupo de crianças sem dificuldades de aprendizagem (amostra do estudo de adaptação do instrumento utilizado – PHCSCS-2), sobressai que os grupos não se distinguem significativamente no resultado relativo à escala global, quer no caso dos rapazes quer no das raparigas, embora as crianças com dificuldades de aprendizagem tenham resultados mais baixos. Aliás, esta tendência mantém-se ao nível das subescalas para as raparigas; a tendência é igualmente extensível aos rapazes com excepção da Aparência Física e Estatuto Intelectual, cujas médias são ligeiramente mais elevadas no grupo com dificuldades de aprendizagem. Ou seja, apesar das suas dificuldades de aprendizagem, as crianças da amostra estudada não parecem ter um conceito de si mais negativo do que as crianças do grupo de comparação. De referir ainda que, para o sexo feminino, os grupos se diferenciam significativamente na subescala Popularidade, mais favorável no grupo sem dificuldades de aprendizagem, sugerindo que as raparigas do grupo com dificuldades de aprendizagem se sentem menos populares entre o grupo de pares e com menos amigos, em comparação com as raparigas sem dificuldades de aprendizagem. Os resultados obtidos confirmam apenas em parte a Hipótese 1a onde se previa que os grupos não se distinguissem no autoconceito global, mas se diferenciassem no autoconceito académico (Estatuto Intelectual na PHCSCS-2).

Em geral, os resultados contrariam os encontrados por Chapman (1988), no seu estudo clássico, apontando para que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentavam um autoconceito global e académico significativamente mais baixos comparativamente com as crianças sem essas dificuldades. No entanto, eles vão ao encontro dos obtidos em vários estudos mais recentes (ver revisões de Bear, Minke, & Manning, 2002; Zeleke, 2004), onde se conclui que, embora possam existir diferenças

ao nível de aspectos específicos do autoconceito (e.g., autoconceito académico, autoconceito social) entre crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, as diferenças não se manifestam ao nível do autoconceito global. Isto é, ainda que as dificuldades de aprendizagem possam contribuir para um conceito de si mais negativo no que respeita a aspectos específicos, principalmente nos que estão relacionados com a escola, só por si estas mesmas dificuldades não deverão ser suficientes para justificar um autoconceito global mais baixo nestas crianças.

O facto de não se ter encontrado uma diferença significativa entre os dois grupos ao nível do autoconceito académico, a favorecer as crianças sem dificuldades de aprendizagem, não deixa de causar alguma estranheza, visto que na literatura empírica esta diferença tem aparecido de forma consistente (e.g., Chapman, 1988; ver revisões de Bear, Minke, & Manning, 2002; Zeleke, 2004). De facto, e como já antes se referiu, embora nas raparigas do presente estudo haja uma tendência para um Estatuto Intelectual mais baixo do que nas que não apresentam dificuldades de aprendizagem (diferença que poderá não ser significativa devido ao tamanho reduzido da amostra), nos rapazes o Estatuto Intelectual é uma das duas subescalas onde as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam resultados mais elevados do que as crianças sem estas dificuldades. Tal discrepância face aos resultados esperados, poderá dever-se, para além da possível não existência real de diferenças, a uma impossibilidade de acesso consciente das crianças do presente estudo ao seu autoconceito académico fragilizado, ou ao recurso a um processo defensivo durante o auto-relato. Esta hipótese será melhor desenvolvida um pouco mais adiante quando se explorarem as relações entre o autoconceito e os problemas de comportamento.

No caso das raparigas, é de notar ainda que aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem parecem sentir-se menos populares do que as crianças sem dificuldades (existindo uma diferença significativa entre os dois grupos na escala de Popularidade da PHSCS-2), o que poderá sugerir que as dificuldades de aprendizagem, mesmo não se manifestando ao nível do autoconceito global, são susceptíveis de estar relacionadas com o aspecto Popularidade do autoconceito. No entanto, e como se mencionará adiante, no presente estudo verifica-se também que a escala Popularidade da PHSCS-2 se correlaciona negativamente de forma significativa com a escala Total do TRF. Ou seja, é possível que as diferenças encontradas na escala Popularidade se devam ao elevado número de raparigas com problemas de comportamento no presente

estudo, ou à presença destes problemas em conjugação com as dificuldades de aprendizagem.

Quando se comparam os resultados do autoconceito entre os rapazes e as raparigas com dificuldades de aprendizagem, embora não se encontrem diferenças significativas em função do sexo, quer na escala global, quer nas várias subescalas, não deixa de ser curioso notar que as raparigas apresentam resultados tendencialmente inferiores aos rapazes na escala global e em todas as subescalas. Os resultados vão de encontro não só à hipótese levantada (Hipótese 1b) como à literatura empírica, a qual indica que não parecem existir diferenças significativas no autoconceito global em função do sexo (Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984; Piers, 1984). Segundo Marsh (1989), as diferenças entre rapazes e raparigas ao nível do autoconceito global encontradas em alguns estudos são habitualmente modestas, e deverão dever-se não a diferenças reais no autoconceito global, mas antes a diferenças ao nível de aspectos específicos do autoconceito que “contaminam” os resultados do autoconceito global. No entanto, no presente estudo, não foram encontradas quaisquer diferenças significativas, mesmo ao nível das diferentes subescalas, eventualmente devido ao tamanho reduzido da amostra.

Também não se encontraram diferenças significativas no autoconceito (quer na escala global, quer nas subescalas) em função da idade (grupos: 8-9 anos e 10-12 anos), excepto para a Aparência Física, onde as crianças mais novas obtêm um resultado significativamente mais baixo, apontando para que se sintam como tendo uma aparência física menos agradável ou satisfatória, quando comparadas com as crianças mais velhas. Os resultados não confirmam a hipótese formulada (Hipótese 1c) na qual se previa uma diferença significativa ao nível do autoconceito Global, com as crianças mais novas a apresentarem um autoconceito Global mais elevado quando comparadas com as crianças mais velhas. Aliás, note-se que, não obstante as diferenças não serem significativas, as crianças mais novas tendem até a apresentar resultados mais baixos do que as mais velhas, quer na escala global, quer em todas as subescalas, à excepção da Ansiedade, cuja média é mais baixa nas crianças mais velhas, indicando que as crianças mais novas tendem a sentir-se menos ansiosas e culpabilizadas, quando comparadas com as crianças mais velhas. Na literatura empírica, não são ainda muito claros os efeitos da idade no autoconceito global, no entanto, embora alguns estudos não encontrem diferenças significativas em função da idade das crianças (ver Marsh, 1989;

Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984), muitos encontram-nas, tendendo estes a apontar para que haja um declínio do autoconceito global desde a idade de entrada na escola até ao final da adolescência (ver Marsh, 1989; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984). O facto de não se encontrarem diferenças no presente estudo poderá dever-se aos efeitos da intervenção, que se podem fazer sentir com maior intensidade nas crianças mais velhas, uma vez que para muitas destas crianças ela decorre há mais tempo.

## **Problemas de Comportamento**

No que diz respeito aos problemas de comportamento, sobressai que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram valores significativamente mais elevados no resultado total do TRF face a um grupo de comparação (amostra normativa portuguesa do instrumento utilizado) quer no caso dos rapazes, quer no das raparigas, confirmando a hipótese levantada (Hipótese 2a), formulada de acordo com a literatura empírica existente, na qual se demonstra que os problemas de comportamento e as dificuldades de aprendizagem tendem a estar associados. No entanto, é ainda difícil apontar com certeza qual a direcção do efeito (ver revisão de Greenham, 1999). Segundo Greenham (1999), para alguns autores as dificuldades de aprendizagem podem resultar de um problema emocional que se manifesta quer num bloqueio à aprendizagem quer em problemas de comportamento; para outros, são os sucessivos fracassos académicos experienciados pela criança com dificuldades de aprendizagem que irão provocar um ajustamento psicossocial deficiente que se poderá manifestar de várias formas, entre elas, em problemas de comportamento (Idem).

No que se refere à caracterização em função do sexo, não se obtiveram diferenças significativas ao nível do resultado Total, mas os rapazes e as raparigas distinguem-se significativamente nas subescalas Problemas Sociais / Impopular e Isolamento Social, obtendo as raparigas médias mais elevadas. Estes resultados indicam que as raparigas com dificuldades de aprendizagem tendem a ser percebidas pelos professores como tendo mais problemas ao nível da interacção social, sendo vistas como menos populares, mais inibidas e com maior tendência para o isolamento, quando comparadas com os rapazes com dificuldades de aprendizagem. Aliás, como já foi referido, na escala que mediu o autoconceito, as raparigas da amostra estudada

distinguiram-se também das raparigas sem dificuldades de aprendizagem na subescala Popularidade, indicando que não só os professores, mas também as próprias se percebem como sendo pouco populares. Note-se que, numa leitura descritiva das médias, se capta que as raparigas do presente estudo apresentaram médias mais altas do que os rapazes, não só para a escala total, mas também para todas as subescalas, excepto Comportamentos Estranhos (ainda que as diferenças sejam significativas apenas para as duas subescalas antes mencionadas). Estes resultados são de realçar uma vez que contrariam os resultados de estudos anteriores (e.g., Bongers, Koot, Ende, & Verhulst, 2003; Fonseca et al., 1995), indicativos de que, de uma maneira geral, os rapazes tendem a apresentar mais problemas de comportamento do que as raparigas ou, pelo menos, o mesmo nível de problemas. Aliás, é de relevar que as raparigas com dificuldades de aprendizagem já se tinham distinguido de forma muito significativa das raparigas do grupo sem dificuldades de aprendizagem, obtendo uma média bastante mais elevada. Os resultados não confirmam a hipótese colocada (Hipótese 2b) uma vez que nesta se previa que os rapazes obtivessem um nível significativamente superior de problemas de comportamento (escala Total).

Por sua vez, os resultados em função do grupo de idade mostram que as crianças mais novas (8-9 anos) não se distinguem das mais velhas (10-12 anos) no Total de problemas de comportamento, o que confirma a hipótese formulada (Hipótese 2c), não se distinguindo elas também na maioria das subescalas, excepção feita para as subescalas Isolamento Social e Ansiedade, em que as crianças mais novas alcançaram resultados médios significativamente mais elevados, indicando que estas são percebidas como tendo mais tendência para o isolamento, apresentando mais sinais de apatia e/ou tristeza, e ainda de ansiedade, quando comparadas com as crianças mais velhas, também com dificuldades de aprendizagem. Refira-se que nas subescalas em que os dois grupos de idade não se distinguem significativamente, as médias são sempre mais elevadas nas crianças mais novas (com excepção da subescala Comportamentos Estranhos em que, não obstante serem próximas, a relativa às crianças mais velhas é ligeiramente superior). No geral, os resultados sugerem, assim, que há uma tendência para as crianças mais novas apresentarem mais problemas de comportamento, quer de tipo internalizante quer externalizante, pelo menos na perspectiva dos professores.

De um estudo de Bongers e colaboradores (2003), emerge que, da infância até ao final da adolescência, existirão alguns efeitos da idade sobre os Problemas de

Comportamento, embora os resultados sejam difíceis de analisar ao nível da escala total, uma vez que as subescalas variam de forma diferente. Especificamente, os autores concluem que há uma tendência para o Isolamento Social aumentar desde a infância até ao final da adolescência, enquanto na subescala Ansiedade/Depressão os valores tendem também a subir até à entrada na adolescência, voltando depois a descer até à idade adulta. No estudo actual, o que acontece é precisamente o oposto, com as crianças mais novas a apresentarem resultados significativamente mais elevados quer para a escala de Isolamento Social quer para a de Ansiedade quando comparadas com as mais velhas. De novo, isto poderá dever-se a que, nas crianças mais velhas, já sejam visíveis os efeitos da intervenção sobre as mesmas, ou que com a idade estas tenham sido capazes de desenvolver estratégias para lidar com estas dificuldades específicas. Por outro lado, o facto das crianças mais novas apresentarem mais problemas de comportamento, em geral, pode interferir na relação com os pares, provocando um maior isolamento e, eventualmente, mais ansiedade.

### **Relação entre Autoconceito e Problemas de Comportamento**

O estudo correlacional realizado com vista à identificação de uma potencial relação entre o autoconceito e os problemas de comportamento na amostra estudada, mostrou que, conforme foi hipotetizado (Hipótese 3a), as crianças que têm um autoconceito global mais baixo são também aquelas que apresentam um nível mais elevado de problemas de comportamento (Total), identificando-se ainda várias correlações (negativas) entre as subescalas dos dois instrumentos que medem as dimensões em análise. Tendo em conta que as crianças do presente estudo não se distinguiram significativamente ao nível do autoconceito das de um grupo sem dificuldades de aprendizagem, o resultado referente à correlação das escalas totais permite colocar a hipótese que um autoconceito mais baixo poderá estar mais relacionado com os problemas de comportamento do que com as dificuldades de aprendizagem. Contudo, uma vez que todas as crianças do presente estudo apresentavam dificuldades de aprendizagem, não é possível ter a certeza se o autoconceito mais baixo se deve apenas à presença de problemas de comportamento, ou à presença destes problemas em crianças que, para além deles, têm também dificuldades

de aprendizagem. Os resultados de alguns estudos, que encontram diferenças significativas ao nível do autoconceito entre crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, poderão dever-se assim ao facto de as dificuldades de aprendizagem estarem muitas vezes associadas a problemas de comportamento. Tal como é referido por Zeleke (2004), é possível que as dificuldades de aprendizagem por si só não sejam suficientes para provocar um conceito de si globalmente mais baixo, uma vez que, apesar destas dificuldades, as crianças podem encontrar outras formas de compensar esta área deficitária. No entanto, para as crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem e ainda problemas de comportamento, a criança recebe uma imagem de si negativa em relação a duas áreas importantes. Adicionalmente, os problemas de comportamento poderão interferir com a interacção social da criança, comprometendo uma via importante para a reparação do autoconceito. Esta ideia parece fazer sentido à luz do resultado encontrado neste estudo, onde a resultado Total relativo aos problemas de comportamento aparece significativa e negativamente correlacionado com a subescala Popularidade do PHCSCS-2, ou seja, quanto mais a criança é percebida como tendo problemas de comportamento, menos ela tende a ver-se como popular entre os pares.

O Total de problemas de comportamento está também significativamente correlacionado, de forma negativa, com a subescala Satisfação/Felicidade do PHCSCS-2, que alguns autores (e.g., Bear, Minke, & Manning, 2002) consideram uma medida mais fiável do autoconceito global do que a escala global na PHCSCS-2, uma vez que é independente dos resultados das outras subescalas. Neste sentido, parece plausível considerar-se que as crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento tenham um autoconceito mais baixo do que as crianças sem estes problemas/dificuldades. O Total de problemas de comportamento está ainda correlacionado com a subescala Aspecto Comportamental do autoconceito, ou seja, as crianças com mais problemas de comportamento tendem a perceber-se como sendo realmente mais problemáticas a esse nível, revelando que as crianças parecem ter alguma consciência dos seus problemas de comportamento.

Por seu turno, o autoconceito Global correlaciona-se negativamente com as subescalas do TRF Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem, Problemas Sociais / Impopular e Ansiedade. Ou seja, os problemas de comportamentos específicos avaliados nestas subescalas são aqueles que se apresentam mais relacionados com um

autoconceito global mais baixo. É interessante notar que, apesar de as crianças do presente estudo não se distinguirem de um grupo de crianças sem dificuldades de aprendizagem ao nível do autoconceito académico (Estatuto Intelectual), o seu autoconceito global, bem como a subescala Satisfação/Felicidade aparecem negativamente correlacionados com a presença de Problemas de Atenção/dificuldades de aprendizagem relatados pelos professores. Isto leva a supôr que, embora as crianças não relatem um autoconceito académico mais fragilizado, a percepção do professor quanto à existência dessas dificuldades parece relacionar-se com o seu autoconceito global. Tal discrepância pode ter várias explicações. É possível, como já antes se referiu, que algumas crianças não tenham um acesso consciente ao seu autoconceito académico diminuído, ou que muitas não tenham querido revelá-lo de forma explícita na situação de avaliação, salvaguardando-se. É também possível que as crianças, não se sentindo afectadas ao nível do autoconceito académico devido às suas dificuldades de aprendizagem, reflectam no autoconceito global a percepção dos professores da existência dessas dificuldades.

Foram ainda encontradas várias correlações negativas e significativas entre várias subescalas dos dois instrumentos utilizados para avaliar o autoconceito e os problemas de comportamento. No entanto, deu-se particular relevância à interpretação das correlações com as escalas totais, uma vez que estes são os resultados descritos mais comumente na literatura, e também aqueles sobre os quais se colocaram as hipóteses.

## Conclusão

Apresentam-se nesta secção as conclusões do presente trabalho, tendo em conta os objectivos estabelecidos. Apresentam-se ainda algumas limitações do estudo e propõem-se ideias para futura investigação sobre o tema.

Quanto ao primeiro objectivo, que remete para a caracterização do autoconceito no grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem, conclui-se que não se encontram diferenças significativas entre os grupos de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem no autoconceito global, embora as raparigas com dificuldades de aprendizagem tendam a sentir-se menos populares entre o grupo de pares em comparação com as raparigas sem dificuldades de aprendizagem. No grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem, não se encontram também quaisquer diferenças significativas no autoconceito entre rapazes e raparigas, e a comparação por grupo de idade, mostra que há apenas uma diferença significativa para a Aparência Física, percepcionando-se as crianças mais novas (8 e 9 anos) como tendo um aspecto físico menos satisfatório, quando comparadas com as mais velhas (10-12 anos).

Em relação à caracterização dos problemas de comportamento (Objectivo 2), quer os rapazes quer as raparigas com dificuldades de aprendizagem apresentam mais problemas de comportamento, comparativamente com as crianças sem dificuldades de aprendizagem do sexo respectivo, integradas na amostra da adaptação portuguesa do instrumento. As diferenças são particularmente acentuadas no caso das raparigas. Quando no grupo com dificuldades de aprendizagem se faz a comparação por sexo, não se encontram diferenças significativas ao nível do Total de problemas de comportamento, mas as raparigas tendem a ser percepcionadas pelos professores como tendo mais problemas ao nível da interacção social e maior tendência para o isolamento, quando comparadas com os rapazes. Também a comparação das crianças por grupos de idade, não conduz a diferenças significativas no Total de problemas de comportamento, mas as crianças mais novas (8-9 anos) são percepcionadas como tendo (também) maior tendência para o isolamento social e como apresentando mais sinais de ansiedade, quando comparadas com as crianças mais velhas (10-12 anos).

Face ao terceiro objectivo do trabalho, que se prende com a relação entre o autoconceito e os problemas de comportamento nas crianças com dificuldades de aprendizagem, é de realçar a relação significativa negativa encontrada entre os

resultados referentes ao Total de problemas de comportamento e ao autoconceito Global, sugerindo que as crianças que têm um autoconceito global mais baixo são também aquelas que apresentam um nível mais elevado de problemas de comportamento. Os resultados indicam ainda que quanto mais a criança é percebida como tendo problemas de comportamento (Total), mais ela tende a perceber-se como menos popular entre os pares, como menos feliz e como menos adequada ao nível do comportamento (respectivamente, subescalas Popularidade, Satisfação / Felicidade e Aspecto Comportamental do PHCSCS-2), revelando alguma consciência dos seus problemas de comportamento.

Os resultados indicam também que quanto mais baixo é o autoconceito Global das crianças maior é a tendência para os professores as perceberem como tendo dificuldades de atenção e escolares, dificuldades na interacção social e sinais de ansiedade (respectivamente, subescalas Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem, Problemas Sociais/Impopular e Ansiedade do TRF)

Em termos das hipóteses formuladas, num cômputo geral, confirmaram-se quatro das sete hipóteses colocadas; das restantes três, duas não se confirmaram (1c e 2b) e uma confirmou-se apenas em parte (1a).

O presente trabalho tem algumas limitações. Uma das mais significativas prende-se com a dimensão reduzida da amostra estudada, que limita a generalização dos resultados. Igualmente importante é o facto de não se ter utilizado um grupo de controlo. Com efeito, o recurso aos grupos de comparação utilizados, provenientes dos estudos de adaptação dos instrumentos, tem a limitação de as amostras não serem equivalentes, designadamente em dimensão, e de nem sempre todos os dados estarem disponíveis, não permitindo assim algumas comparações específicas. Uma limitação adicional prende-se com o facto de os procedimentos estatísticos utilizados não permitirem retirar conclusões sobre causalidade e, portanto, direcção do efeito na relação encontrada entre o autoconceito e os problemas de comportamento. Outra limitação é o facto da recolha da amostra ter sido efectuada apenas num local, não obstante tal poder ter benefícios para a instituição em causa, pelo conhecimento que o estudo proporciona sobre as crianças que a frequentam, constituindo ainda uma limitação a recolha ter sido efectuada apenas pelo autor do estudo, que conhecia de forma mais próxima algumas das crianças incluídas na amostra. Acresce que o presente estudo abrangeu uma faixa etária relativamente restrita. Contudo, com tal procedimento pretendeu-se que não

houvesse uma grande dispersão de idades, a qual, a ocorrer, condicionaria a interpretação dos resultados.

No futuro, seria interessante estender este estudo a uma amostra de maior dimensão e que incluísse crianças com dificuldades de aprendizagem inseridas em diferentes contextos. Para além disso, e uma vez que na literatura se realça o facto de o grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem não ser homogéneo, teria pertinência identificar grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem específicas e proceder à sua comparação nas dimensões em análise. Seria também importante um estudo que incluísse um grupo de crianças sem dificuldades de aprendizagem, como grupo de controlo, e em que houvesse o emparelhamento de variáveis específicas face ao grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem, designadamente variáveis sócio-demográficas. O estudo poderia também ser alargado a outras faixas etárias, nomeadamente a adolescentes.

Seria apropriado a realização de estudos que avaliassem os problemas de comportamento das crianças com dificuldades de aprendizagem do ponto de vista de vários informantes, uma vez que a “família de instrumentos” desenvolvida por Achenbach para avaliar os problemas de comportamento o permite, utilizando-se, para além da versão dos professores, a versão equivalente para os pais (CBCL 4/18), e eventualmente, em crianças mais velhas, a versão de auto-relato (YSR) (Achenbach, 1991a, 1991b). Seria interessante averiguar se os resultados do presente estudo seriam replicados quando há recurso a outras fontes de informação para além dos professores.

## Referências Bibliográficas

Achenbach, T. (1991a). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T. (1991b). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.

Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, 1144 – 1159.

Bear, G., Minke, K., & Manning, M. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405-427.

Bender, W., & Smith, J. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 298-305.

Bongers, I., Koot, H., Ende, J., & Verhulst, F. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 11, 179-192.

Butler, R., & Gasson, S. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10, 190–201.

Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.

Chapman, J. W. (1988) Learning disabled children's self-concept. *Review of Educational Research*, 58, 347–371.

Cole, D., & Carpentieri, S. (1990). Social status and the comorbidity of child depression and conduct disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 748-757.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Durrant, J., Cunningham, C., & Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663.

Edelbrock, C., & Achenbach, T. (1984). The teacher version of the child behavior profile: I. Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 207-217.

Erikson, E. (1950). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J. e Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes — o Child Behaviour Checklist de Achenback (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.

Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J. e Cardoso, F. (1995). O inventário de comportamentos da criança para professores — Teachers Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 81-102.

Fuerst, D., Fisk, J., & Rourke, B. (1989) Psychosocial functioning of learning-disabled children: Replicability of statistically derived subtypes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 275-280.

Gadeyne, E., Ghesquiere, P., & Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 510–521.

Gelfand, D., Jenson, W., & Drew, C. (1988). *Understanding child behavior disorders (2<sup>nd</sup> ed.)*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston.

Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5, 171-196.

Hammarberg, A., & Hagekull, B. (2006). Changes in externalizing and internalizing behaviours over a school-year: Differences between 6-year-old boys and girls. *Infant and Child Development*, 15, 123–137.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (2006) The self. In N. Eisenberg, W. Damon, & Lerner R. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development (6th ed.)* (pp. 505-570). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Henderson, C., Dakof, G., Schwartz, S., & Liddle, H. (2006). Family functioning, self-concept, and severity of adolescent externalizing problems. *Journal of Child Family Studies*, 15, 721–731.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (1994). *Classificação Nacional das Profissões (versão 1994)*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Kavale, K., & Forness, S. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.

Kavale, K., & Forness, S. (2000) What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239–256.

Leadbeater, B. Kuperminc, G., Blatt, S., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35, 1268-1282.

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

Marsh, H., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 940-966.

Marsh, H., & Craven, R. (2006) Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, *1*, 133-163.

Marsh, H., Parada, R., Yeung, A., & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 411-419.

McConaughy, S. H., & Ritter, D. R. (1986) Social competence and behavioral problems of learning disabled boys aged 6–11. *Journal of Learning Disabilities*, *19*, 39–45.

McKinney, J., & Speece, D. (1986). Academic consequences and longitudinal stability of behavioral subtypes of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, *78*, 365-372.

Pesenti-Gritti, P., Spatola, C., Fagnani C., Ogliari A., Patriarca V., Stazi, M., & Battaglia, M. (2008). The co-occurrence between internalizing and externalizing behaviors: A general population twin study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *17*, 82-92.

Piers, E. (1984). *The Piers-Harris Children's Self-concept Scale, revised manual*. Los Angeles: Western Psychological Services

Piers, E., & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-concept Scale*. Wilshire Boulevard, California: Western Psychological Services.

Porter, J. E., & Rourke, B. P. (1985). Socioemotional functioning of learning-disabled children: A subtypal analysis of personality patterns. In B. P. Rourke (Ed.), *Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis* (pp. 257-279). New York: Guilford Press.

Purkey, W. (1970). *Self concept and school achievement*. New Jersey: Prentice Hall.

Purkey, W., & Stanley, P. (2001). The self in psychotherapy. In D. Cain & J. Seeman (Eds.), *Humanistic psychotherapies* (pp. 473-498). Washington, DC: American Psychological Association.

Roeser, R., Eccles, J., & Strobel, K. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist, 33*, 153-176.

Rogers, C. (1947). Some observations on the organization of personality. *American Psychologist, 2*, 358-368.

Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods, *Journal of Educational Psychology, 74*, 3-17.

Smith, C. (1999). *Learning disabilities: The interaction of learner, task, and setting* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M., & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo, 8*, 67-76.

Swann, W. (1997). The trouble with change: Self-verification and allegiance to the self. *Psychological Science, 8*, 177-180.

Uszynska-Jarmoc, J. (2001). The image of a child in his parents' minds and self-image of six-year-old children. *Early Child Development and Care, 169*, 1-19.

Vandergriff, L., & Rust, J. (1985). The relationship between classroom behavior and self-concept. *Education, 106*, 172-178.

Veiga, F. H. (1989). Escala de auto-conceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia, 7*, 275-284.

Veiga, F. H. (1991). Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação e diferenciação. Lisboa: Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).

Veiga, F. H. (no prelo). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Revista de Educação e Psicologia*, 2.

Winsler, A., & Wallace, G. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development*, 13, 41-58

Zelege, S. (2004) Self-concept of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 145-170.

## **Anexos**

**Anexo 1 – TRF**  
**(1ª parte – adaptada)**

## Questionário \*

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Nome da professora/educadora: \_\_\_\_\_

Data de preenchimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Há quanto tempo conhece este(a) aluno(a)? \_\_\_\_\_

Acha que o(a) conhece... não muito bem       razoavelmente       muito bem

Quanto tempo por semana é que ele(a) passa na sua aula? \_\_\_\_\_

Em relação às crianças da sua idade, classifique as competências do(a) aluno(a) em relação aos seguintes domínios (assinale com uma cruz no espaço respectivo):

	Muito abaixo	Um pouco abaixo	Dentro do nível	Um pouco acima	Muito acima
Leitura					
Escrita					
Cálculo					
Expressão gráfica					
Linguagem					
Coordenação motora					

Classifique as seguintes afirmações quanto ao aluno(a) em questão:

	Sempre verdadeiro	Muitas vezes verdadeiro	Algumas vezes verdadeiro	Poucas vezes verdadeiro	Nunca verdadeiro
Trabalha bem					
Comporta-se adequadamente					
Está motivado para as aprendizagens					
Está a aprender					

\* Adaptado de Questionário de comportamentos da criança, Relatório do professor, TRF (T.M. Achenbach, 1991)

Tradução: A.C. Fonseca & M.R. Simões (U. Coimbra), J.P. Almeida (Serviço de Pediatria – HGSI, Porto), M. Gonçalves & P. Dias (U. Minho)

## **Anexo 2 - Ficha de Recolha de Dados**

## FICHA DE RECOLHA DE DADOS

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

3. Sexo: M  F

4. Ano de escolaridade que a criança frequenta:

1° ano  2° ano  3° ano  4° ano

5. Número de retenções escolares:

0  1  2  3

6. Motivo(s) do pedido para apoio na Casa da Praia: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Há quanto tempo está a criança em apoio na Casa da Praia? \_\_\_\_\_ meses

8. Tipo de família:

- Nuclear
- Monoparental materna
- Monoparental paterna
- Reconstruída
- Alargada
- Outra  Qual? \_\_\_\_\_

9. Dados sobre a mãe da criança:

a) Idade: \_\_\_\_\_

b) Profissão: \_\_\_\_\_

c) Nível de instrução: 4° Ano  6° Ano  9° Ano   
12° Ano  Curso profissional  Curso Superior

10. Dados sobre o pai da criança:

a) Idade: \_\_\_\_\_

b) Profissão: \_\_\_\_\_

c) Nível de instrução: 4º Ano  6º Ano  9º Ano   
12º Ano  Curso profissional  Curso Superior

11. Estado civil dos pais:

- Casados / união de facto
- Separados / divorciados
- Mãe com família reconstruída
- Pai com família reconstruída
- Solteiros
- Viuvez

12. A criança tem irmãos? Não  Sim

Se sim, especificar a idade e sexo de cada um:

1. Idade \_\_\_\_\_ Sexo: M  F  2. Idade \_\_\_\_\_ Sexo: M  F   
3. Idade \_\_\_\_\_ Sexo: M  F  4. Idade \_\_\_\_\_ Sexo: M  F   
5. Idade \_\_\_\_\_ Sexo: M  F  6. Idade \_\_\_\_\_ Sexo: M  F

13. Com quem coabita habitualmente a criança? \_\_\_\_\_

---

14. No caso dos pais estarem separados, ou da criança estar em situação de acolhimento institucional:

a) A criança tem contacto com a mãe? Não  Sim

Se sim, o contacto é:

Diário  Regular  Esporádico

b) A criança tem contacto com o pai? Não  Sim

Se sim, o contacto é:

Diário  Regular  Esporádico

15. No caso da criança se encontrar em situação de acolhimento institucional, especificar:

a) Motivo: \_\_\_\_\_

b) Idade (na altura): \_\_\_\_\_

c) Duração: \_\_\_\_\_