

**UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**INFLUÊNCIA DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA  
NA COMPETÊNCIA OBJECTIVA,  
EM ALUNOS BRILHANTES**

**Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa**

**Porto**

**2000**

**UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**INFLUÊNCIA DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA  
NA COMPETÊNCIA OBJECTIVA,  
EM ALUNOS BRILHANTES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de especialização em Motivação e Aprendizagem, sob a orientação da Professora Doutora Luísa Maria Soares Faria.

**Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa**

**Porto  
2000**

## **AGRADECIMENTOS**

Quero exprimir o meu agradecimento a todos quantos, directa ou indirectamente, colaboraram para a realização deste trabalho, em especial:

- à Prof<sup>a</sup> Doutora Luísa Faria, que orientou esta tese, com empenho, disponibilidade, exatidão, criatividade e, acima de tudo, muito profissionalismo;

- aos Conselhos Directivos de todas as escolas envolvidas, aos professores e directores de turma e aos alunos, que participaram activamente neste estudo;

- à família e amigos pela ajuda, compreensão e incentivo, em especial à Vera e à Lena;

- à Rita e à Mariana, pela compreensão e pelo carinho que sempre demonstraram;

- ao Ângelo, pelo apoio incondicional, incentivo, paciência, dedicação e ajuda.

Porto, 8 de Agosto de 2000

Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa

## RESUMO

### Influência da Competência Percebida na Competência Objectiva em alunos brilhantes

Este estudo tem como principais objectivos avaliar as implicações da Competência Percebida na Competência Objectiva Actual em alunos “brilhantes” ( $QI \geq 120$ , na ECNI e Classe  $\geq 4$ , na BPRD), comparar tais implicações em alunos “não brilhantes” ( $QI < 120$ , ECNI e Classe  $< 4$ , BPRD) e avaliar a influência do *feedback* dos professores acerca da competência percebida dos alunos que constituem esta amostra, na competência percebida e na competência objectiva dos próprios alunos. Pretende, também, analisar o desenvolvimento e a evolução da competência percebida (auto-conceito) e da competência objectiva (notas escolares) em função do ano de escolaridade, do género e do nível sócio-económico.

A amostra deste estudo compreende 572 alunos do 4º, 6º e 8º anos de escolaridade, 115 dos quais “brilhantes”, que foram seleccionados através dos resultados obtidos em testes estandardizados, como a “Escala Colectiva de Nível Intelectual” (4º e 6º anos:  $QI \geq 120$  e  $< 120$ ) e a “Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial” (8º ano: classe  $\geq 4$  e  $< 4$ ), tendo sido avaliada a sua realização escolar através das notas no 3º Período (competência objectiva) e o seu auto-conceito (competência percebida) através da adaptação portuguesa do *Self-Perception Profile for Children* de Harter de Faria e Fontaine (1995).

Os resultados dos estudos correlacionais apontam para correlações positivas entre competência percebida e competência objectiva, mais fortes nos alunos “brilhantes”, sobretudo entre áreas afins de competência. As correlações entre competência percebida e objectiva decrescem à medida que se avança no ano de escolaridade, com a excepção do 8º ano entre áreas afins (entre competência escolar e notas). No que se refere às relações entre competência percebida e competência objectiva em função do sexo, as raparigas “brilhantes” apresentam correlações mais fortes e congruentes entre ambas.

O *feedback* dos professores acerca da competência percebida dos alunos apresenta correlações positivas e moderadas com a competência percebida dos próprios alunos, mais intensas para os alunos “brilhantes”.

Os resultados dos estudos diferenciais, em função do ano escolaridade, apontam no sentido da Competência Percebida (auto-avaliação enquanto aluno, aparência física e auto-estima global) e da Competência Objectiva (notas a Português, a Matemática e Média das Notas) serem mais elevadas no 4º ano do que nos 6º e 8º anos de escolaridade em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”.

Nos alunos “brilhantes” não existem diferenças significativas quanto ao sexo na Competência Objectiva, mas apenas na Competência Percebida (Atlética/Física) a favor do sexo masculino (nos dois grupos). Quanto aos alunos “não brilhantes” foram encontradas diferenças, a favor do sexo feminino, na Competência Percebida (conduta/comportamento) e na Competência Objectiva (nota de Português e média das notas).

Em relação ao nível sócio-económico (NSE), a Competência Objectiva é mais elevada no NSE Alto do que nos NSE Médio e Baixo em ambos os grupos. Para os alunos “não brilhantes” verificam-se ainda diferenças na Competência Percebida (auto-avaliação, auto-estima global e conduta/comportamento), a favor do NSE alto. Globalmente, os alunos “brilhantes” apresentam-se mais homogéneos no que se refere à competência percebida, não evidenciando diferenças de NSE e de sexo (excepto na competência atlética).

Os resultados deste estudo são discutidos e enquadrados no âmbito geral da identificação e intervenção junto de alunos com capacidades cognitivas acima da média.



## ABSTRACT

### Influence of Perceived Competence in the Objective Competence of bright students

The principal goals of this study is to appraise the implications of Perceived Competence in the Actual Objective Competence in "bright" students ( $IQ \geq 120$ , in ECNI and Grade  $\geq 4$ , in BPRD), compare such implications in "not bright" students ( $IQ < 120$ , ECNI and Grade  $< 4$ , BPRD) and appraise the influence of the teachers *feedback* about the perceived competence in the students who made part of this sample, in perceived competence and in the objective competence of themselves. Pretend, also to analyse the development and the evaluation of perceived competence (self-concept) and of objective competence (school marks) in function of educational grade, gender and socioeconomic level.

The sample of this study was taken from 572 students of 4th, 6th and 8th grades, 115 of them "brights", that had been selected by results of standard tests, as the "Escala Colectiva de Nível Intelectual" (4th and 6th grades:  $IQ \geq 120$  and  $< 120$ ) and the "Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial" (8th grade: classe  $\geq 4$  e  $< 4$ ), were appraised is educational achievement by the school marks in 3rd Term (objective competence) and his self-concept (perceived competence) buy the portuguese adaptation of *Self-Perception Profile for Children* from Harter by Faria and Fontaine (1995).

The results of correlational studies point to positive correlations between perceived competence and objective competence, were stronger in "bright" students, in particular between similar areas of competence. The correlations between perceived and objective competence will decrease with the progression in educational grades, with an exception in the 8th grade in similar areas (between scholar competence and marks). As regards relations between perceived competence and objective competence in the function of sex, "bright" girls show stronger and congruent correlations between both.

The teachers *feedback* about students perceived competence show positive and moderate correlations with the perceived competence of themselves, mainly connected to "bright" students.

The results of differential studies, in function of grade, point to the direction of Perceived Competence (self-appraisal while student, physics appearance and global self-esteem) and in Objective Competence (marks in Portuguese Language, Mathematics and overall average of school marks) is higher in 4th grade than in the 6th and 8th grades in "bright" and "no bright" students.

Within the group "bright" students there does not seem to exist significant differences in Objective Competence between sexes, but only in Perceived Competence (Athletics/Physics) in favour of boys (in both groups). In respect to "no bright" students, differences were found in favour of girls in Perceived Competence) and in Objective Competence (Portuguese Language and overall average school marks).

In relation to the socioeconomical level (SEL), the Objective Competence is higher in Higher SEL than in the Media and Low SEL for both groups. For the "no bright" students differences were still confirmed in Perceived Competence of (self-appraisal, global self-esteem and conduct/behaviour), in favour of higher SEL. Globally, the "bright" students are more homogeneous about the perceived competence, don't show differences at SEL and sex (except in athletics competence).

The results of this study are discussed and framed in general scope of identification and intervention among the students with cognitive capacities higher than average.

## Résumé

### L'influence de la Compétence Perçue dans la Compétence Objective parmi les élèves "brillants"

Cette étude a comme objectifs principaux évaluer les implications de la Compétence Perçue dans la Compétence Objective Actuelle parmi les élèves "brillants" ( $QI \geq 120$ , dans le ECNI et la classe  $\geq 4$ , dans le BPRD). Cette étude se destine aussi à comparer ces implications parmi les élèves "non brillants" ( $QI < 120$ , ECNI et la classe  $< 4$ , BPRD) ainsi comme évaluer l'influence du feedback des professeurs à propos de la Compétence Perçue des élèves qui constituent cet échantillon, dans le domaine de la Compétence Perçue et celui de la Compétence Objective des propres élèves. Évaluer le développement et evolution de la Compétence Perçue (concept de soi) et de la Compétence Objective (résultats scolaires) par rapport à l'année scolaire, au genre et au niveau socio-économique d'appartenance.

L'échantillon de cette étude englobe 572 élèves qui sont en 4<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> années de la scolarité. 115 de ces élèves ont été considérés "brillants" et ont été sélectionnés à travers les résultats obtenus au cours des tests standards, comme "L'Échelle Collective du Niveau Intellectuel" (4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années:  $QI \geq 120$  et  $< 120$ ) et la "Batterie de Preuves de Logique Différentiel" (8<sup>ème</sup> année: classe  $\geq 4$  et  $< 4$ ), ayant été évalué leur réalisation scolaire à travers les notes du 3<sup>ème</sup> trimestre (compétence objective) et leur concept de soi (compétence perçue) à travers l'adaptation portugaise du *Self Perception Profile for children de Harter*, de Faria et Fontaine (1995).

Les résultats des études établis démontrent des corrélations positives entre la Compétence Perçue et la Compétence Objective plus fortes parmi les "brillants" élèves, plus particulièrement entre les aires de compétence semblable. Les corrélations entre la Compétence entendue et la Compétence Objective diminuent au fur et à mesure que le niveau de scolarité est plus élevé à l'exception de la 8<sup>ème</sup> année dans les aires semblables (entre compétence scolaire et notes). En ce qui concerne les relations entre Compétence Perçue et Compétence Objective par rapport au sexe, les jeunes filles "brillantes" présentent des corrélations plus fortes et convenables entre elles.

Le *feedback* des professeurs à propos de la Compétence Perçue des élèves présente des corrélations positives et modérées avec la Compétence Perçue des propres élèves, plus intenses pour les élèves "brillants".

Les résultats des études différentiels par rapport à l'année scolaire démontrent au niveau de la Compétence Perçue (auto-évaluation comme élève, apparence physique et estime pour soi-même dans la généralité) et de Compétence Objective (notes dans les matières de Portugais, mathématiques et moyenne des notes) être plus élevées en 4<sup>ème</sup> année qu'en 6<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> année de la scolarité parmi les "brillants" élèves et les élèves "non brillants".

En ce qui concerne les élèves "brillants", il n'existe pas de différences significatives par rapport au sexe au niveau de de la Compétence Objective. On dénote à peine dans la Compétence Perçue (Atlétique/ Physique) un avantage dans le sexe masculin (dans les deux groupes). Par rapport aux élèves "non brillants" on a trouvé des différences avantageant le sexe féminin au niveau de la Compétence Perçue (conduite/ comportement) et au niveau de la Compétence Objective (notes de Portugais et moyenne des notes).

En ce qui concerne le niveau socio-économique (NSE), la Compétence Objective est plus élevée dans le NSE plus haut que dans les NSE moyens et bas dans les deux groupes. Pour les élèves "non brillants" on note aussi des différences dans la Compétence Perçue (auto-évaluation, estime pour soi-même et conduite/ comportement) avantageant le NSE plus aisé. Globalement, les "brillants" élèves se présentent plus homogènes en ce qui concerne la Compétence Perçue. Ces derniers ne montrent pas de différences au niveau du NSE et du sexe (à l'exception de la Compétence Atlétique).

# Índice

<b>Introdução Geral .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1: Problemática da Sobredotação: Definição, Modelos Teóricos, Identificação e Perspectiva Adoptada .....</b>	<b>6</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Definição do conceito de sobredotação .....</b>	<b>8</b>
1.1. O problema da definição de sobredotação .....	8
1.2. A definição do conceito segundo vários autores .....	10
1.3. A terminologia adoptada .....	19
1.3.1. Precoce .....	19
1.3.2. Talentoso .....	20
1.3.3. Génio .....	20
1.3.4. Prodígio .....	22
1.3.5. Sobredotação intelectual ou crianças com um QI elevado .....	22
1.3.6. Bem-dotado ou Brillhante .....	23
<b>2. Modelos teóricos no estudo da sobredotação .....</b>	<b>23</b>
2.1. Abordagem psicométrica .....	24
2.2. Abordagem desenvolvimentalista .....	25
2.3. Abordagem cognitivista .....	26
<b>3. Identificação de crianças sobredotadas .....</b>	<b>27</b>
3.1. Importância da identificação .....	27
3.2. Os modelos de identificação dos sobredotados .....	28
3.3. Processos de identificação dos sobredotados a nível intelectual .....	31

3.3.1. Fase do rasteio ou despistagem .....	32
3.3.1.1. Os testes de inteligência de aplicação colectiva .....	32
3.3.1.2. Nomeações efectuadas pelos professores .....	33
3.3.1.3. Os pais e os pares .....	36
3.3.1.4. O rendimento escolar .....	37
3.3.2. Fase da identificação ou diagnóstico .....	38
<b>4. Definição, terminologia e processo de identificação adoptados neste estudo .</b>	<b>38</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>39</b>
<b>Capítulo 2: Competência Percebida: Definições, Modelos Teóricos, Relações com Outras Variáveis e Perspectiva Adoptada .....</b>	<b>42</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>43</b>
<b>1. Definição de auto-conceito .....</b>	<b>44</b>
1.1. Primórdios no estudo do auto-conceito .....	44
1.2. Definição de auto-conceito segundo vários autores .....	47
1.3. Modelos de interpretação estrutural do auto-conceito .....	50
<b>2. Relações entre o auto-conceito e as variáveis idade, ano de escolaridade, género e NSE .....</b>	<b>54</b>
2.1. Auto-conceito e Idade .....	54
2.2. Auto-conceito e Ano de Escolaridade .....	58
2.3. Auto-conceito e Género .....	60
2.4. Autoconceito e Nível Sócio-económico (NSE) .....	66
<b>3. Auto-conceito e variáveis escolares .....</b>	<b>68</b>
3.1. Auto-conceito e competência objectiva (notas escolares) .....	68
3.2. Auto-conceito e percepções dos professores .....	73

<b>4. Auto-conceito, competência objectiva (rendimento escolar) e sobredotação:</b>	
Revisão dos principais estudos .....	76
<b>5. Os conceitos de competência percebida e de competência objectiva .....</b>	<b>81</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>83</b>
<b>Capítulo 3: Estudo Empírico sobre as Relações entre Competência Percebida e Competência Objectiva em Alunos Brilhantes .....</b>	<b>85</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>86</b>
<b>1. Objectivos .....</b>	<b>88</b>
1.1. Objectivo Geral .....	88
1.2. Objectivos específicos .....	88
<b>2. Fundamentação e formulação das hipóteses .....</b>	<b>89</b>
<b>3. Definição das variáveis e do plano de observação .....</b>	<b>93</b>
<b>4. Método .....</b>	<b>94</b>
4.1. Descrição das amostras .....	94
4.1.1. Grupo 1: alunos “brilhantes” com boas notas .....	97
4.1.2. Grupo 2: Alunos “brilhantes” com notas inferiores .....	98
4.1.3. Grupo 3: Alunos “não brilhantes” com boas notas .....	99
4.1.4. Grupo 4: Alunos “não brilhantes” com notas inferiores .....	100
4.2. Instrumentos .....	101
4.2.1. Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI) .....	101
4.2.2. Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD) .....	105
4.2.3. Escala de Competência Percebida de Harter, para crianças e pré-adolescentes(SPPC).....	107
4.2.4. Escala de Avaliação para Professores (EP) .....	108

4.2.5. Questionário Sócio-Demográfico (QSD) .....	110
4.3. Procedimento .....	111
<b>5. Resultados</b> .....	114
5.1. Avaliação das qualidades psicométricas do SPPC e da EP.....	114
5.1.1. Estudo da consistência interna do SPPC: <i>alpha de Cronbach</i> e análise factorial .....	115
5.1.2. Estudo do poder discriminativo dos itens do SPPC .....	117
5.1.3. Análise das estatísticas descritivas dos itens do SPPC .....	119
5.1.4. Estudo da consistência interna da EP: <i>alpha de Cronbach</i> e análise factorial .....	120
5.1.5. Estudo do poder discriminativo dos itens da EP .....	123
5.1.6. Análise das estatísticas descritivas para os itens da EP .....	125
5.2. Estudos correlacionais .....	126
5.2.1. Correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva em alunos “brilhantes” e “não brilhantes” .....	126
5.2.2. Correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva em função do ano de escolaridade em alunos “brilhantes” e “não brilhantes” .....	128
5.2.3. Correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva em função género em alunos “brilhantes” e “não brilhantes” .....	133
5.2.4. Correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva e o <i>feedback</i> dos professores em alunos “brilhantes” e “não brilhantes” ..	136
5.3. Estudos diferenciais .....	138
5.3.1. Análise de variância para a Competência Percebida e a Competência Objectiva, em função do ano de escolaridade em alunos “brilhantes” e “não brilhantes” .....	138
5.3.2. Análise de variância para a Competência Percebida e a Competência Objectiva em função do género, em alunos “brilhantes” e “não brilhantes” .....	140

5.3.3. Análise de variância para a Competência Percebida e a Competência Objectiva, em função do NSE, em alunos “brilhantes” e “não brilhantes” .....	142
<b>6. Discussão dos Resultados e Conclusão .....</b>	<b>145</b>
<b>Conclusão geral .....</b>	<b>156</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>162</b>

### **Anexos**

Anexo 1: Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI)

Anexo 2: Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD)

Anexo 3: *Self-Perception Profile for Children* (SPPC): Adaptação Portuguesa

Anexo 4: Folha de Registo da Reflexão Falada

Anexo 5: Escala de Avaliação para Professores (EP)

Anexo 6: Grelha de Avaliação do estatuto sócio-económico

Anexo 7: Questionário Sócio-Demográfico (QSD)

Anexo 8: Pedidos de autorização enviados às escolas

Escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos que fizeram parte do estudo



## **Introdução Geral**

A partir de meados do Séc. XX assistiu-se a um interesse e investimento crescentes, especialmente nos países do chamado “primeiro mundo”, na problemática da sobredotação, procurando desenvolver e otimizar, cada vez mais, o potencial humano, de forma a que, para além do próprio indivíduo, também a sociedade usufrua desse potencial, nas suas mais variadas vertentes: as artes, como a pintura, a música e a dança, a matemática, as capacidades verbais, liderança, entre outras (Winner, 1999).

Em Portugal, só muito recentemente se tem vindo a assistir a um interesse crescente por esta problemática, estando a investigação nesta área, ainda em fase embrionária. Mas, tal como todos os países que apostam na pós-modernidade, no avanço da ciência e da tecnologia, e no bem-estar das populações, precisamos de criar condições que permitam aos sobredotados a nível intelectual, ou “brilhantes” na nossa terminologia, atingirem níveis de excelência, não só através da sua identificação precoce mas também pela criação de condições para o seu desenvolvimento harmonioso e adaptado.

Tendo em atenção que o sucesso escolar é alcançado não só através de capacidades cognitivas, mas também pela motivação para realizar no contexto académico, e que esta motivação é influenciada pela percepção que o sujeito tem de si próprio nos diversos domínios da sua existência (competência percebida), urge clarificar e operacionalizar o construto de competência percebida, bem como encontrar formas de intervenção exequíveis e eficazes para a sua melhoria, pois este parece desempenhar um papel fulcral para se atingir a mestria e a excelência.

Deste modo, o presente estudo pretende avaliar as implicações da Competência Percebida (auto-conceito) na Competência Objectiva Actual (notas escolares), em alunos “brilhantes” ( $QI \geq 120$ , na ECNI e  $Classe \geq 4$ , na BPRD), e comparar tais implicações em alunos “não brilhantes” ( $QI < 120$  e  $Classe < 4$ , na BPRD), bem como analisar o desenvolvimento e a evolução da competência percebida e da competência objectiva tendo em atenção o ano de escolaridade, o género e o nível sócio-económico (NSE), numa amostra

de 572 sujeitos do 4º, 6º e 8º anos de escolaridade, 115 dos quais são considerados “brilhantes”.

Assim, pretendemos com este estudo encontrar algumas respostas a questões no âmbito da sobredotação a nível intelectual (competência objectiva) e do auto-conceito (competência percebida) e fornecer algumas pistas para futuras intervenções mas, também, levantar novas questões e abrir caminho a outras investigações.

O estudo que apresentamos é constituído por três capítulos, sendo dois teóricos, onde procedemos à revisão da literatura e das investigações efectuadas acerca da problemática da sobredotação e do auto-conceito e, um empírico, onde desenvolvemos um estudo, com 572 sujeitos, sobre as implicações da competência percebida (auto-conceito) na competência objectiva (notas) em alunos “brilhantes” (N=115) e “não brilhantes” (N=457).

No *Capítulo 1* definiremos o conceito de sobredotação, a terminologia mais usada e os modelos de identificação mais relevantes na perspectiva de vários autores, com especial relevância para a sobredotação intelectual, acompanhando a pluralidade e a diversidade de perspectivas no domínio, em que a falta de consenso entre os especialistas assume um relevo particular.

Referir-nos-emos aos alunos intelectualmente sobredotados (QI>130) mas também aos que, sem serem excepcionais do ponto de vista intelectual, se situam acima da média (QI≥120). Seguindo as correntes mais actuais no estudo da inteligência, consideramos que a inteligência é um potencial que se pode desenvolver e otimizar e que, se forem oferecidas aos indivíduos com capacidades acima da média oportunidades educativas adequadas e ajustadas às suas necessidades, estes poderão alcançar níveis elevados de motivação, de auto-conceito, de criatividade e de sucesso escolar.

No *Capítulo 2*, apresentamos uma retrospectiva da história recente da competência percebida, operacionalizada como auto-conceito (descrição, avaliação e interpretação de

informações relevantes para a sua competência), procurando compreender o percurso evolutivo deste conceito, considerando os hiatos e a lenta evolução no seu estudo.

Abordamos as diferentes definições e modelos de interpretação estrutural do auto-conceito, bem como a relação deste com as variáveis idade, ano de escolaridade, género, nível sócio-económico e com as variáveis escolares, a saber: rendimento escolar e percepção dos professores, através da explanação das múltiplas investigações efectuadas sobre esta problemática.

Salientamos ainda a relação entre o auto-conceito, a sobredotação e o rendimento escolar, pois o nosso estudo centra-se numa amostra de alunos “brilhantes” (capacidades cognitivas acima da média).

Finalmente, referir-nos-emos à definição, terminologia e processo de avaliação do auto-conceito por nós usados. Assim, adoptamos neste estudo a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista de Harter que considera que são as percepções que o indivíduo tem da realidade, mais do que a realidade em si, que permitem prever a forma como irá reagir às exigências, não apenas do contexto escolar, mas do quotidiano em geral (Phillips & Zimmerman, 1990) e definimos, tal como Harter, a *competência percebida* como sendo o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo (competência e adequação percebidas), em diversos domínios, e que a avaliação global de si próprio depende de uma síntese pessoal das avaliações e interpretações das suas experiências anteriores nos diferentes domínios.

No *Capítulo 3* apresentamos um estudo empírico em que pretendemos avaliar as implicações da Competência Percebida na Competência Objectiva Actual, bem como analisar o desenvolvimento e a evolução da competência percebida e da competência objectiva considerando o ano de escolaridade, o género e o NSE, numa amostra de 572 sujeitos, que foram seleccionados através dos resultados obtidos em testes standardizados, como a “Escala Colectiva de Nível Intelectual” (4º e 6º anos) -  $QI \geq 120$  e  $< 120$  -, e a

“Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (8º ano) - classe  $\geq 4$  e  $< 4$  -, tendo sido recolhida a média final das suas notas escolares. Pretendemos ainda avaliar a influência do *feedback* dos professores, acerca da competência percebida dos alunos que constituem esta amostra, na competência percebida e na competência objectiva dos próprios alunos, através de uma escala por nós construída.

Assim, neste capítulo, apresentamos os objectivos do estudo, as hipóteses e a sua fundamentação e a identificação das variáveis e do plano de observação. A descrição do método compreende a caracterização das amostras, a descrição de todos os instrumentos administrados e o procedimento. A apresentação dos resultados compreende o estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos, os estudos correlacionais e os estudos diferenciais das variáveis em presença. Concluimos o capítulo com a discussão dos resultados, integrando-os num quadro explicativo global.

Na *Conclusão Geral* faremos uma retrospectiva geral do trabalho realizado, apontando, também, algumas pistas de estudo que poderão ser prosseguidas em futuras investigações, a par de propostas de intervenção no sentido de promover e melhorar a competência percebida e a competência objectiva dos alunos e a congruência e adequação entre ambas.

## **Capítulo 1**

### **Problemática da Sobredotação: Definição, Modelos Teóricos, Identificação e Perspectiva Adoptada**

## Introdução

Nos países desenvolvidos tem havido um interesse e um empenhamento crescentes, ao nível dos meios académicos e intelectuais, do próprio Estado e da Sociedade em geral, no conhecimento e na compreensão da problemática da sobredotação, uma vez que numa sociedade altamente competitiva e industrializada se procura, cada vez mais, a optimização do potencial humano. Tal potencial quando é devidamente identificado e desenvolvido poderá contribuir, em última instância, para a optimização dessa mesma sociedade (Falcão, 1992; Lombardo, 1997; Winner, 1999).

A sobredotação é um tema polémico e controverso, não existindo entre os especialistas consenso quanto à definição do conceito, quanto à terminologia usada e, conseqüentemente, quanto aos modelos de identificação dos indivíduos sobredotados (Lombardo, 1997; Pereira, 1998; Renzulli, 1978).

As investigações efectuadas ao longo dos últimos anos deram origem a inúmeras definições do conceito de sobredotação, dos termos e dos modelos de identificação que, apesar de diversos, têm contudo permitido uma maior amplitude e flexibilização de critérios.

Neste capítulo definiremos o conceito de sobredotação, a terminologia mais usada e os modelos de identificação mais relevantes na perspectiva de vários autores, com especial relevância para a sobredotação intelectual, acompanhando a pluralidade e a diversidade de perspectivas no domínio, em que a falta de consenso entre os especialistas assume um relevo particular.

Referir-nos-emos aos alunos intelectualmente sobredotados ( $QI > 130$ ) mas também aos que, sem serem excepcionais do ponto de vista intelectual, se situam acima da média ( $QI \geq 120$ ). A nossa preocupação com estes alunos advém do facto de considerarmos que a inteligência é um potencial que se pode desenvolver e otimizar e que, se forem oferecidas a estes indivíduos oportunidades educativas adequadas e ajustadas às suas necessidades,

poderão alcançar níveis elevados de motivação, de criatividade, de desempenho escolar e de auto-conceito.

Consideramos que, para o desenvolvimento e compreensão da problemática da sobredotação, é de suma importância a uniformização da linguagem utilizada quanto à definição do conceito e à terminologia, parecendo-nos fundamental, no âmbito do nosso trabalho, substituir o termo de “sobredotado intelectual”, - que se refere, segundo a maioria dos autores, a indivíduos que tenham um quociente intelectual (QI) acima de 130 -, pelo termo “aluno brilhante”, pois na nossa amostra incluímos alunos com um desempenho acima da média, em contexto escolar, quer a nível cognitivo, quer a nível de realização, mas com um  $QI \geq 120$ . Assim, discutiremos neste capítulo o processo de identificação dos “alunos brilhantes” do nosso estudo.

## **1. Definição do conceito de sobredotação**

### **1.1. O problema da definição de sobredotação**

Qualquer definição do conceito de sobredotação que possamos considerar estará imbuída, basicamente, por quatro factores, a saber:

- (i) *de ordem cultural*: cada cultura, ao longo do tempo e do espaço, produz definições de sobredotação de acordo com os padrões e os valores por si preconizados (Falcão, 1992; Tannenbaum, 1983);
- (ii) *de ordem política*: vários são os países que adoptam a definição que consideram ser mais adequada aos seus interesses e características, como é o caso do Brasil, da Austrália e da África do Sul (Falcão, 1992; Pereira, 1998);



(iii) *de ordem educacional*: o sobredotado é, por vezes, definido tendo como referência o programa elaborado para o seu atendimento. Ao considerar-se a sobredotação como um conceito multidimensional, um indivíduo pode apresentar um desempenho elevado numa ou mais áreas. Assim, os organizadores do programa escolhem uma ou várias áreas e a partir daí definem o conceito e a forma de selecção dos indivíduos que beneficiarão do respectivo programa (Falcão, 1992; Pereira, 1998; Winner, 1999);

(iv) *de ordem investigacional*: a sobredotação tem sido alvo de inúmeras investigações, sobretudo nos EUA, especialmente a partir do lançamento do primeiro satélite soviético, o *Sputnik*, em 1957 (Tannenbaum, 1983). Tais investigações permitiram a elaboração de conceitos cada vez menos restritivos neste domínio e, também, a implementação de programas especiais para sobredotados visando que “os indivíduos talentosos servissem a sociedade” (Maker, 1989 *in* Lombardo, 1997, p. 17).

Actualmente, privilegia-se a realização do potencial individual para o bem do indivíduo, o que, para Maker (1989) advém dos movimentos dos direitos humanos (*in* Lombardo, 1997).

French (1959, *in* Lombardo, 1997) refere que houve mais artigos publicados acerca dos sobredotados no período compreendido entre 1956 e 1959 do que nos 30 anos precedentes.

Todos estes factores levaram à emergência de um leque vastíssimo de definições e à consequente dificuldade em estabelecer o consenso entre especialistas quanto a uma definição que seja universalmente aceite.

No entanto, se o que se pretende ao identificar crianças sobredotadas é dar resposta às suas necessidades, de forma a que se tornem cidadãos produtivos e adaptados à sociedade a que pertencem, é importante definirmos o conceito de sobredotação de forma clara, objectiva e precisa, enfatizando a necessidade deste conceito ser sustentado por uma teoria coerente, que faça referência às necessidades destes sujeitos e que considere ainda a heterogeneidade existente neste grupo quer entre indivíduos, quer entre capacidades.

Neste sentido reportar-nos-emos às definições mais pertinentes e mais recentes, apresentando uma perspectiva cronológica, desde o séc. XIX até à actualidade, com particular ênfase para as definições que referem a sobredotação intelectual, que é o campo por nós investigado.

## 1.2. A definição do conceito segundo vários autores

Na segunda metade do séc. XIX foram efectuadas as primeiras investigações científicas sobre a natureza do talento.

Galton, em 1860, ao ler o livro publicado pelo seu primo Darwin, *A origem das espécies*, considera relevante a noção *darwiniana* da sobrevivência do mais apto e tenta aplicar esse conceito aos seres humanos, fundando assim a eugenia.

No seu livro *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*, Galton postulou que a hereditariedade desempenha um papel determinante nas funções intelectuais (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Tannenbaum, 1983). A partir do pressuposto de que a inteligência é função do aparelho sensorial do indivíduo, construiu uma série de testes de tempo de reacção e de acuidade sensorial, para medir a capacidade intelectual sendo considerado o pai desta medida. As suas observações provocaram um amplo debate sobre a natureza *versus* meio (“nature” vs. “nurture”). Galton não ignorou totalmente o papel desempenhado pelo meio e, para compreender os possíveis efeitos diferenciais da hereditariedade e do meio, realizou as primeiras investigações psicológicas com gémeos, para obter comprovação objectiva (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Dos seus trabalhos emergiu ainda o conceito de diferenças individuais, quer físicas quer psicológicas. Galton e, mais tarde, Yoder (1894), Ellis (1904) e Cox (1926) ao estudarem material biográfico descobrem características de diferenciação entre sobredotados e não sobredotados adultos (Tannenbaum, 1983).

Mas foi o trabalho de Binet e de Simon, seu colaborador, que proporcionou a publicação, em 1905, da primeira verdadeira escala de inteligência, o que viria a permitir a abertura do caminho para a investigação das qualidades especiais das crianças sobredotadas. Esta escala foi construída considerando um conjunto de tarefas intelectuais, organizadas por ordem crescente de dificuldade. Binet, em 1908, fez uma revisão do teste original, mantendo os melhores itens da escala de 1905 e acrescentando itens novos. Utilizou o conceito de “idade mental” para cotar o teste e definiu-a em termos da idade na qual um dado número de itens é resolvido por uma criança média. Os resultados obtidos baseavam-se na comparação do desempenho de uma determinada criança com a média das crianças da sua idade. Assim, a medida de inteligência foi considerada uma medida relativa do crescimento intelectual e a técnica de cotação de Binet definiu a inteligência como um conceito desenvolvimentalista e dinâmico. Acreditava que a inteligência era constituída por um grupo de capacidades em desenvolvimento, treináveis e dinâmicas, que poderiam ser fomentadas ou inibidas, consoante as condições do meio. Binet considerava que a inteligência se manifestava na capacidade de um indivíduo para fazer juízos correctos e não na sua capacidade de reagir rapidamente a um estímulo físico (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Tannenbaum, 1983).

O aparecimento de instrumentos de medida padronizados para avaliar o potencial intelectual conduziu à primeira definição de sobredotação, ligada intimamente ao factor inteligência. O estudo longitudinal efectuado por Terman, em 1925 - considerado um marco fundamental na investigação desta problemática -, através da revisão que fez à Escala de Inteligência de Binet-Simon, permitiu definir as crianças sobredotadas como sendo as que apresentam um QI igual ou superior a 140 (Falcão, 1992).

Posteriormente, considerou-se que os testes de inteligência eram manifestamente insuficientes para avaliar todo o talento potencial destes indivíduos noutras áreas como: a música, a arte, o desporto, a liderança, entre outras, e também porque se verificou que os

indivíduos que tinham desempenhos intelectuais excelentes nem sempre obtinham resultados elevados nos testes de inteligência.

Para Hollingworth (1926, *in* Tannenbaum, 1983) uma criança sobredotada pode apresentar excelentes realizações numa ou mais áreas e abaixo da média noutras áreas. Considerou que as áreas de excelência constituíam os talentos especiais. Assim, e tal como Terman, utilizou o QI como critério de sobredotação mas, ao distinguir sobredotação de genialidade, introduziu a noção de grau. Sobredotado é o indivíduo que tem um QI maior ou igual a 130; génio intelectual é o que tem um QI superior a 180.

Bentley (1937, *in* Tannenbaum, 1983) descreveu os talentosos como tendo “aptidões naturais” e “susceptibilidades para o treino avançado” num campo especial de actividade tal como a música, a arte ou as matemáticas e pretende incluí-los entre os sobredotados, apesar de referir que “ indivíduos talentosos, na vida quotidiana, são muitas vezes psicopatas, algumas vezes tirânicos, autistas, boémios e, ocasionalmente, infantis em outras áreas do comportamento” (p. 8).

O conceito de sobredotação ampliou-se e passou a englobar outros tipos de talentos, a saber: o criativo, a liderança, o artístico (referentes às artes como a música, a dança, a pintura, etc.). Neste sentido, Havighurst (1955, *in* Falcão, 1992, p. 61) considera que a “criança sobredotada ou talentosa é aquela que demonstra um desempenho superior nas diversas áreas da sua actividade”.

Witty (1958, *in* Falcão, 1992), cuja definição foi adoptada pela *American Association for Gifted Children*, também nesta linha, define sobredotado “como aquele cuja actuação, numa determinada actividade humana potencialmente valiosa, seja constantemente notável” (p. 61). Previu contra a crença do QI ser considerado como o único meio de identificação dos sobredotados referindo que uma criança que possui talentos especiais podia prová-los melhor através das suas realizações actuais do que através de medidas de potencial devido, na sua opinião, à baixa validade preditiva dos testes (Tannenbaum, 1983).

Também o sucesso escolar foi um outro critério que persistiu, isolado, como factor definidor de sobredotação. Os detractores desta teoria apontam exemplos como os de Edison e de Einstein entre outros que, apesar de terem tido desempenhos excepcionais nas suas áreas de actuação, não tiveram sucesso escolar (Falcão, 1992).

Tendo em consideração as dificuldades acima descritas, a *National Education Association*, considerou como indivíduos talentosos, sob o ponto de vista escolar, os alunos que se situavam na faixa percentual correspondente aos 15 a 20% superiores (Falcão, 1992).

Guilford (1967) ao defender a teoria dos factores múltiplos no seu modelo da Estrutura da Inteligência contribuiu, decisivamente, para a evolução deste conceito. A inteligência deixou de ser algo estático para se transformar em algo dinâmico e multifacetado, sujeita à acção do meio ambiente.

É a este autor que se deve a inclusão da criatividade, particularmente no que respeita ao pensamento divergente, na definição da inteligência, tendo sido por isso muito contestado, pois os testes de inteligência, em que as respostas aos itens são unívocas e as alternativas de resposta já estão construídas, não permitem avaliar a criatividade dos indivíduos. As pesquisas efectuadas por Getzels e Jacobson (1962), Torrance (1962), Wallach e Kogan (1967, *in* Lombardo, 1997) demonstraram que não existe uma forte correlação entre a inteligência e a criatividade. Assim, as crianças que obtêm pontuações elevadas nos testes de inteligência, podem obter resultados baixos nos testes de criatividade e vice-versa. Muitos são os autores que assinalam que um QI alto não pressupõe, necessariamente, que o indivíduo seja criativo, mas um QI baixo significa que não o pode ser (McNemar, 1964, *in* Lombardo, 1997).

Guilford (1967) ao desenvolver um modelo taxonómico da estrutura da inteligência destacou determinadas operações que são passíveis de se incluir na sua definição, como a capacidade de produção convergente e a de produção divergente. Daqui advém a definição de

que o sobredotado é o indivíduo cujo potencial intelectual está num nível superior quer quanto ao raciocínio produtivo, quer quanto ao crítico.

Renzulli (1978) destacou inicialmente dois tipos de sobredotação, a saber: (i) a sobredotação em contexto educacional (*schoolhouse giftedness*) e (ii) a sobredotação do tipo criativo e/ou produtivo (*creative-productive*), que considera igualmente importantes e susceptíveis de interagirem. No primeiro tipo englobou os indivíduos com uma boa realização escolar, que aprendem com rapidez e cujo nível de compreensão é mais elevado do que o comum, colocando assim o enfoque ao nível das capacidades intelectuais e académicas, avaliadas por testes de QI ou de capacidades cognitivas; no segundo tipo incluiu aqueles que desenvolvem produtos originais e que, segundo os estudos que efectuou, tinham três traços comuns: capacidade acima da média (capacidade geral e aptidões específicas); elevado nível de criatividade e elevado nível de envolvimento na tarefa (perseverança, resistência, trabalho árduo, dedicação e auto-confiança).

Renzulli advoga que é da interacção destas três características que resultará um desempenho superior. Assim, Renzulli, Reis e Smith (1981, p. 27) definem a sobredotação como: “uma interacção entre os três grupos básicos de traços humanos acima referidos, e que as crianças sobredotadas e com talento são as que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e de aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa da realização humana”.

Esta definição encontra-se sintetizada na Figura 1, representando a zona sombreada a interacção das três características.

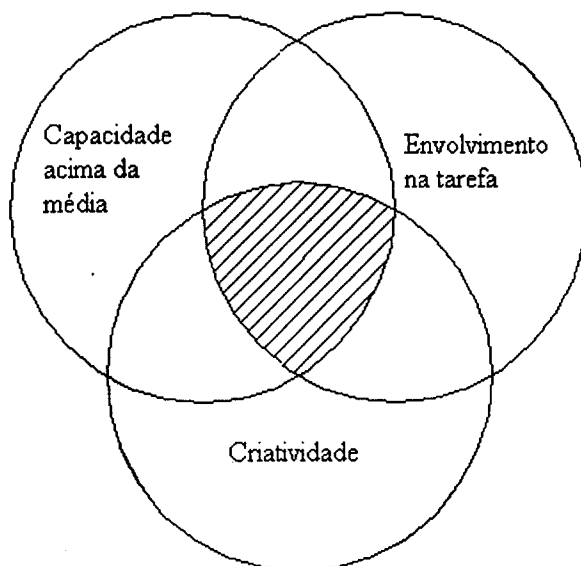


Figura 1: Modelo de Sobredotação dos Três Anéis (1ª versão)

Assim, Renzulli (1978) considera que o ser-se criativo num determinado domínio é a forma mais elevada de sobredotação e, apoiando-se na investigação efectuada com pessoas criativas produtivas, verificou que os comportamentos sobredotados podem desenvolver-se em indivíduos que não obtenham resultados elevados em testes de QI, daí que se tenha debruçado mais exhaustivamente sobre a segunda definição.

A definição de Renzulli vem revolucionar o conceito de sobredotação, ampliando-o e tornando-o menos restritivo. No entanto, não tem em consideração o meio sócio-cultural envolvente (a família, os pares, a escola), variáveis estas que foram estudadas por Monks (1996), cuja concepção de inteligência é apresentada na Figura 2, adaptada de Monks (1996, p. 16).

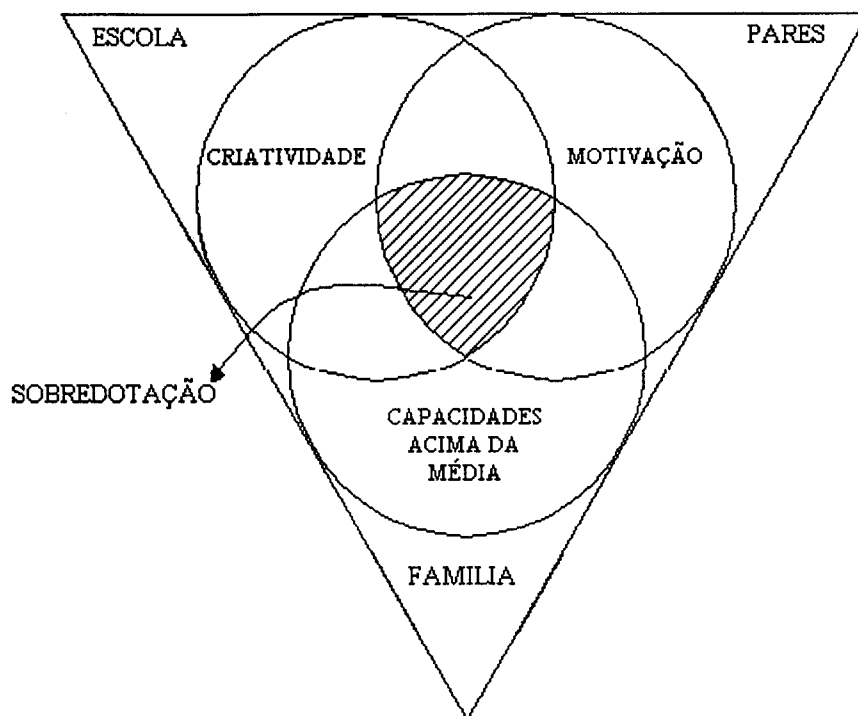


Figura 2: Modelo Multifactorial de Sobredotação

Posteriormente a equipa de Renzulli completou o seu modelo dos três anéis incluindo as componentes sociais, conforme se pode observar na Figura 3, adaptada de Pereira (1998, p. 25).

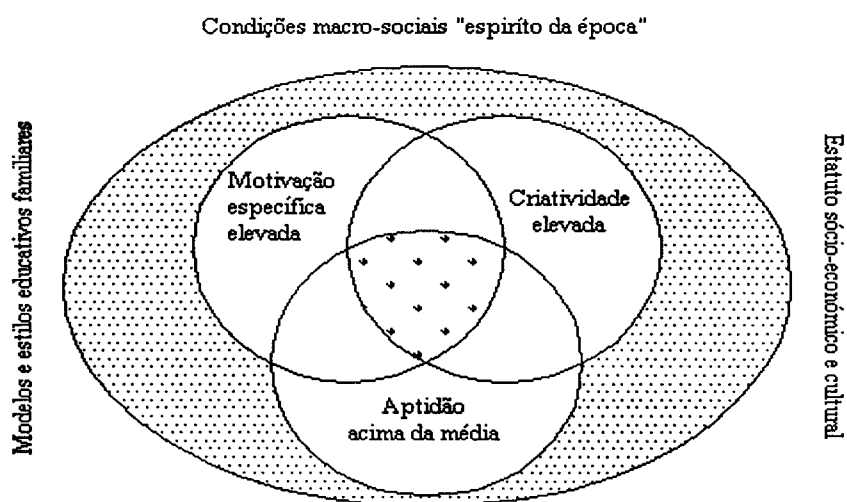


Figura 3: Modelo de Sobredotação dos Três Anéis (última versão)



Neste modelo considerou-se que:

- (i) as capacidades tanto podem ser gerais (raciocínio numérico, fluência verbal, memória, altos níveis de pensamento abstracto, etc.), como específicas (matemática, pintura, escultura, etc.) e representam um conjunto de características relativamente estáveis e constantes, o que contribui para a heterogeneidade deste grupo (Renzulli, 1998);
- (ii) a criatividade envolve características como a fluidez, a flexibilidade, a originalidade de pensamento, a curiosidade e o poder especulativo (Renzulli, 1998) e no funcionamento do pensamento criativo não se podem isolar estes tipos de pensamento (Guilford, 1950, *in* Lombardo, 1997)

Contudo, quer o envolvimento na tarefa quer a criatividade, para atingirem elevados níveis, necessitam de orientação, de estimulação e de oportunidades, o que vem demonstrar o papel fulcral desempenhado pelo meio envolvente. Na mesma linha, as capacidades gerais e específicas podem beneficiar, em diferentes graus, de experiências de aprendizagem positivas (Renzulli, 1998).

Nos EUA, onde a investigação sobre esta temática é mais acentuada, é aceite por um grande número de Estados, a definição conhecida como a definição de Marland (1972), segundo a qual são consideradas sobredotadas as crianças que apresentam bons resultados ou elevado potencial em qualquer uma das áreas seguintes: capacidade intelectual geral; aptidão académica específica; pensamento criativo e produtivo; capacidade de liderança; capacidades visuais e artísticas e capacidade psicomotora (que mais tarde foi retirada desta definição).

Tuttle, Becker e Sousa (1988) descreveram assim cada uma destas áreas:

- *capacidade intelectual geral*: engloba indivíduos que demonstrem características como a curiosidade intelectual; poder excepcional de observação; capacidade elevada de abstracção; atitude de interrogação e pensamento associativo;

- *aptidão acadêmica específica*: inclui alunos que têm um desempenho excepcional no currículo escolar;
- *pensamento criativo e produtivo*: inclui estudantes que apresentam ideias originais e percebem de forma diferente e menos usual os problemas;
- *capacidade de liderança*: engloba os líderes sociais ou acadêmicos de um grupo;
- *capacidades visuais e artísticas*: são os que apresentam capacidades superiores na pintura, na escultura, no desenho, na dança, canto e teatro.

Falcão (1992) baseia a sua definição na “Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner” e considera que: “criança sobredotada é aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das I.M. (Inteligências Múltiplas), permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas quer na criação de produtos” (Falcão, 1992, p. 70).

A definição de Falcão abarca também o tipo de sobredotação. Agrupa a linguística e a lógico-matemática num conjunto que designa por “intelectual” devido ao facto de estas serem, tradicionalmente, determinadas pelos testes de inteligência e representa o enquadramento tipológico da sobredotação da forma apresentada na Figura 4 e adaptada de Falcão (1992, p. 71):

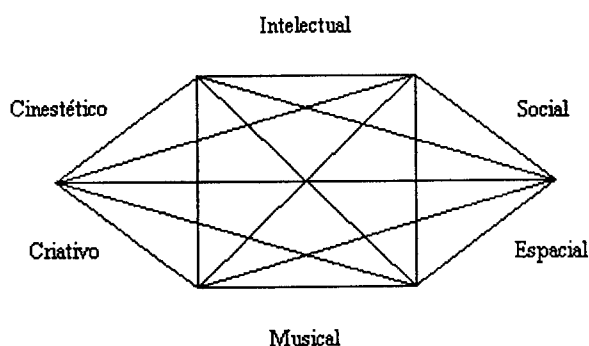


Figura 4: Modelo Hexagonal de Sobredotação

### 1.3. A terminologia adoptada

Também ao nível da terminologia não existe consenso entre os especialistas. Vários são os termos usados para expressar o conceito de sobredotação como por exemplo: indivíduo com altas habilidades/capacidades, talentoso, brilhante, bem-dotado, excepcional, sobredotado, precoce, etc.

Uma questão se levanta: referir-se-ão todos estes termos ao mesmo conceito ou a conceitos completamente diferentes?

Assim, consideramos que deverá haver uma uniformização da linguagem utilizada, tendo em vista uma melhor compreensão da temática e até mesmo para favorecer o progresso na investigação.

Definiremos de seguida alguns dos termos mais usados pelos especialistas.

#### *1.3.1. Precoce*

Com este termo designa-se a criança que tem um desenvolvimento precoce numa determinada área, ou seja, a criança que num determinado momento do seu desenvolvimento apresenta comportamentos próprios de indivíduos com mais idade (Benito, 1990; Lombardo, 1997; Pereira, 1998).

Findlay (1928, *in* Lombardo, 1997) distingue precoce de sobredotado referindo que a criança precoce forma-se antes do “normal”, num ou noutro aspecto do seu desenvolvimento, enquanto que a sobredotação indica capacidades de uma ordem mais fundamental e permanente, ou seja, no sentido mais estrito do termo, a precocidade refere-se unicamente ao tempo mais curto necessário para o desenvolvimento do indivíduo.

Benito (1990) considera que a maioria das crianças sobredotadas são precoces, especialmente a nível do desenvolvimento psicomotor e da linguagem, contudo daqui não se

pode inferir que quanto mais precoce for a criança mais inteligente é, uma vez que há crianças que têm um desenvolvimento “normal” nos primeiros anos mas que, mais tarde, apresentam níveis de inteligência muito elevados.

### 1.3.2. *Talentoso*

Utiliza-se este termo para designar as pessoas com um desempenho muito elevado numa determinada área da conduta humana, socialmente valiosa, mas limitada a essa área ou áreas que poderão ser, no campo académico: as línguas, as ciências sociais, as ciências naturais e a matemática; no campo artístico: a música, as artes gráficas e plásticas, as artes representativas e mecânicas e, no campo social, as relações humanas (Passow *et al*, 1955 *in* Benito, 1992).

Para alguns autores, como Gagné (1985), as capacidades dos sobredotados podem abranger um vasto leque de competências como: habilidades físicas e atléticas; aptidões criativas; talentos artísticos; facilidade de relacionamento interpessoal; talentos técnicos, mecânicos, etc., mas é a motivação que transforma o sobredotado em talentoso.

Fien e Obler, em 1988 (*in* Pereira, 1998), referem que, num sentido mais amplo do termo, o talento específico pode ocorrer em indivíduos cuja capacidade intelectual é muito baixa, como por exemplo, no caso dos idiotas sábios.

### 1.3.3. *Génio*

Até há pouco tempo considerava-se génio um indivíduo com um QI igual ou superior a 180 (Lombardo, 1997).

Os génios tornaram-se objecto de investigação científica na parte final do século XIX, com Galton (1869, *in* Tannenbaum), e o termo denotava um grau de eminência que é

raramente conseguido. Galton criou uma curva normal de habilidade que ia desde a idiotice até ao grau mais alto de génio, sendo o número de pessoas caracterizadas nos dois extremos, reduzido. As pessoas ilustres, ou génios, eram as que podiam ser destacadas entre um milhão, como candidatas à imortalidade (Tannenbaum, 1983). No seu livro *Hereditary Genius: An Inquiry Into it's Laws and Consequences*, examinou 100 importantes figuras históricas masculinas tais como Darwin, Bach e Newton, bem como os respectivos irmãos e descendentes masculinos e verificou que 23% dos irmãos e 36% dos filhos destes homens ilustres também alcançavam a eminência, numa proporção superior à sua estimativa em relação à população normal (Winner, 1999).

Galton considerava que a genialidade era reconhecida através do julgamento dos contemporâneos ou posteriormente, nunca pelo uso de testes psicométricos. Referiu também algumas das qualidades inerentes às pessoas ilustres que tinham ganho nome através de qualidades intelectuais como “possuírem muita energia, boa saúde física, serem muito independentes, terem uma imaginação fértil, uma dedicação excepcional ao seu campo de produtividade, efectuarem associações mentais rápidas e possuírem uma orientação suficientemente poderosa para se sobrepor a muitos constrangimentos internos e externos” (Tannenbaum, 1983, p. 67).

Holligworth (1942, *in* Tannenbaum, 1983) atribuiu o termo génio aos indivíduos que apresentavam um  $QI > 180$ .

Os termos génio e quase-génio foram sendo gradualmente substituídos pelo de sobredotado, o que nos parece mais aceitável, pois actualmente considera-se génio o indivíduo adulto que, dentro da sobredotação e no seu envolvimento na tarefa, tem uma obra genial (Alencar, 1994).

A incidência estatística dos indivíduos considerados génios é extremamente reduzida sendo aproximadamente de 1 para um milhão, na população normal. A metodologia usada no estudo destes indivíduos é geralmente de carácter retrospectivo e revela que “estes sujeitos

apresentam vantagens do ponto de vista hereditário e ambiental, elevada motivação intrínseca e autoconfiança” (Pereira, 1998, p. 35) mas, os indicadores de precocidade nem sempre estão presentes, apesar de haver uma relação de covariância entre eles (Pereira, 1998).

#### *1.3.4. Prodígio*

São crianças que demonstram um elevado desempenho numa ou mais áreas, sem que tenham sido expostas a uma hiper-estimulação, que alcançam um produto de superior qualidade num campo específico e que compete com os níveis de rendimento de um adulto (Benito, 1992). No entanto, os factores ambientais parecem ter um papel preponderante. Gardner (1996, *in* Pereira, 1998, p. 34 ) afirma que: “um prodígio resulta sempre de uma coincidência de factores”.

Segundo Winner (1999, p. 18) “um prodígio é, simplesmente, uma variação mais extrema de um sobredotado, uma criança tão dotada que pode conseguir em alguns domínios, uma competência tão apurada quanto a de um adulto”.

Estas crianças são identificadas em idades muito baixas e parece haver uma predominância acentuada do sexo masculino. O seu desempenho excepcional nem sempre se mantém na idade adulta (Benito, 1992).

#### *1.3.5. Sobredotação intelectual ou crianças com um QI elevado*

São crianças que têm um QI igual ou superior a 130 e que, frequentemente, têm um bom desempenho escolar.

Segundo Pereira (1998, p. 37) as crianças sobredotadas intelectualmente apresentam as seguintes características: “resolvem problemas de modo divergente e de diferentes formas; são persistentes e rápidas na aprendizagem; dedicam-se com entusiasmo às tarefas; são

curiosas; têm óptima memória; têm bom raciocínio lógico-abstracto; possuem níveis superiores nas capacidades metacognitivas; os seus interesses focam áreas bem definidas e quase obsessivas; geralmente são precoces na aquisição da linguagem; poderão apresentar problemas a nível da escrita manual pelo que, para colmatar essas dificuldades, preferirão o uso do computador”.

Benito (1990) considera como sobredotado a pessoa que tem um nível de inteligência muito acima da média, em geral um QI superior a 130, com boa capacidade criativa e motivação intrínseca para a aprendizagem.

### *1.3.6. Bem-dotado ou brilhante*

Termo usado principalmente por autores espanhóis e que pretende evitar as conotações negativas que o prefixo “sobre” poderá ter e também facilitar a flexibilização do limite inferior do QI. Consideram-se, assim, bem-dotados os sujeitos que possuem um QI que oscila entre os 110 e 125 ou 130 e sobredotados os que alcançam um QI superior a 130 (Cabanas, 1978, *in* Lombardo, 1997). Considerando os limites inferiores do QI para os bem-dotados, podemos incluir aqui os indivíduos brilhantes ou excelentes ( $QI \geq 120$ ), cuja terminologia adoptamos neste estudo.

## **2. Modelos teóricos no estudo da sobredotação**

Tal como aconteceu com a definição e a terminologia utilizadas pelos diversos autores para a sobredotação, vários são também os modelos teóricos e as abordagens metodológicas que lhes servem de base.

Assim, referiremos de forma breve e sucinta, as abordagens psicométrica, desenvolvimentalista e cognitivista, apresentando as respectivas definições de sobredotação.

## 2.1. Abordagem psicométrica

Esta corrente teórica tem como principais precursores Galton, considerado como o pai da medida da capacidade intelectual e Binet que, em conjunto com o seu colaborador Simon, criou a primeira escala de inteligência em 1905.

A abordagem psicométrica limita-se à sobredotação intelectual e considera que o sobredotado é aquele que apresenta um QI elevado ( $QI \geq 130$ ).

Inicialmente, a inteligência era considerada como um traço e a sobredotação era investigada em termos das diferenças individuais (características físicas e psicológicas dos sujeitos), sendo o estudo mais representativo desta corrente aquele que foi efectuado por Terman (1925, *in* Winner, 1999).

Posteriormente, com o avanço das investigações e tendo em atenção concepções mais alargadas de inteligência (os modelos multifactoriais, como por exemplo, o de Guilford), a investigação psicométrica, quanto aos sobredotados, usa uma metodologia comparativa pois pretende esclarecer as diferenças estruturais entre a inteligência destes e a dos restantes indivíduos. Nesta metodologia usam-se os testes de QI, com especial relevância para as Escalas de Wechsler, a Stanford-Binet, as Matrizes Progressivas de Raven e, por vezes, também os testes de criatividade (Pereira, 1998).

Os estudos efectuados não evidenciam a existência de uma especificidade de funcionamento cognitivo no sobredotado.



Para este facto poderão contribuir: a heterogeneidade existente neste grupo, a diversidade de critérios na constituição das amostras (o limite mínimo aceitável do QI varia entre 120 e 140) e o tamanho das amostras (Pereira, 1998).

## **2.2. Abordagem desenvolvimentalista**

A sobredotação é referida como sendo um processo de desenvolvimento onde interagem o potencial cognitivo do sujeito, o meio e a motivação. Assim, “a sobredotação é o produto de uma interacção de sistemas que envolvem a motivação, o afecto e a cognição, sendo também importante que haja uma acomodação do meio às solicitações da criança para que ela desenvolva todo o seu potencial. Caso essa conciliação não se faça, o desenvolvimento excepcional do sujeito pode perigar” (Pereira, 1998, p. 88).

As amostras consideradas nas investigações que têm por base esta teoria são pequenas e, na sua constituição, o critério do QI é desvalorizado em função dos critérios de produtividade (grau de desempenho adulto) e de criatividade que desempenham um papel primordial (Pereira, 1998).

A metodologia usada é qualitativa ou naturalista e os estudos são, frequentemente, longitudinais, o que permitirá esclarecer a continuidade ou não da inteligência, e sinalizar os factores ambientais e pessoais mais relevantes para a manutenção da continuidade do desenvolvimento excepcional (Albert, 1994; Feldman & Goldsmith, 1991).

“A investigação desenvolvimentista caracteriza-se, sobretudo, pela ênfase que concede às variáveis ambientais no desenvolvimento do talento. Reconhece-se que a sobredotação só se desenvolve em ambientes específicos, havendo muitos talentos que nunca chegam a manifestar o seu potencial por falta de recursos ambientais. Porém, também se admite que esses recursos e o treino intensivo não são condições suficientes para a manifestação de um desempenho extraordinário” (Pereira, 1998, p. 94).

### 2.3. Abordagem cognitivista

Esta abordagem pretende descrever o modo de funcionamento cognitivo, comparando o funcionamento da mente humana ao de um computador (Hunt, 1978).

A avaliação baseia-se no estudo diferencial das estratégias usadas pelos sujeitos na resolução de problemas. A metodologia usada é a de decomposição da tarefa e a análise das suas componentes, de forma a que se possa proceder a uma análise diferenciada da realização do sujeito (Pereira, 1998).

Esta corrente considera a sobredotação como “a capacidade de recuperar rapidamente a informação, de organizar eficientemente o conhecimento e de se envolver em elevados sistemas de análise e de síntese” (Pereira, 1998, p. 50). O tempo de reacção é considerado a variável dependente por excelência. Assim, os sobredotados apresentarão tempos de reacção mais curtos perante os problemas.

A criança sobredotada pode sê-lo em um ou em vários aspectos do processamento de informação: selecção das estratégias, velocidade na execução da estratégia, eficácia na formação das representações mentais, etc. (Sternberg, 1993).

A tónica é posta na metacognição e o *design* metodológico é o laboratorial, com uso do taquitoscópio e do computador, em que as tarefas e as condições de realização são expressamente concebidas para o efeito (Pereira, 1998).

As teorias supracitadas abordam de forma diversa a sobredotação, colocando a tónica em diferentes dimensões e utilizando metodologias específicas, não havendo, por isso, convergência entre elas. Contudo, as explicações conceptuais, as teorias e as definições devem fornecer-nos pistas para a identificação e posterior intervenção com indivíduos sobredotados.

### 3. Identificação de crianças sobredotadas

#### 3.1. Importância da identificação

A identificação de crianças sobredotadas tem sido, e continua a ser, um tema muito controverso e coloca-nos dois tipos de problemas: um que depende da definição do conceito; o outro relacionado com os métodos e instrumentos de avaliação usados, sobretudo os que se referem às aptidões intelectuais ou criativas (Novaes, 1973).

Entre os autores que defendem a identificação das crianças sobredotadas salientamos as posições assumidas por Renzulli (1978), que argumenta que tal identificação se justifica pelas contribuições positivas que poderão dar à sociedade estes indivíduos e, por Silverman (1989), que considera que mais importante do que a razão apontada por Renzulli, são as necessidades educacionais específicas destas crianças, motivo mais do que suficiente para se proceder à sua identificação.

Em nossa opinião, assim como na de diversos autores, esta identificação deve ser efectuada o mais precocemente possível. Whitmore (1980), propõe que a mesma se efectue no momento de entrada no sistema escolar porque quanto mais cedo se proceder à identificação mais facilmente se poderá responder, adequadamente, às necessidades inerentes à sobredotação e, assim, inverter processos crónicos e acentuados de baixo rendimento (Clark, 1992; Whitmore, 1980).

Poderemos acrescentar que a identificação precoce destas crianças permite proporcionar-lhes ambientes pedagógicos adequados, motivadores e que facilitem a optimização das suas aptidões, ao mesmo tempo que se evitam problemas como o desinteresse escolar que se pode manifestar, em contexto escolar, através de condutas disruptivas, baixo nível de esforço e de participação nas actividades da aula, manifestações de imaturidade emocional e abandono aprendido, entre outros comportamentos.

Estes comportamentos têm, por vezes, causas como: o facto de o(s) professor(es) não responderem às questões pertinentes e de difícil resposta colocadas por estes alunos; ao ensino demasiado expositivo, orientado e repetitivo; à não aceitação pelos pares e pelos professores do seu elevado envolvimento nas tarefas pelo que tenderão a nivelar-se pelos pares, o que poderá contribuir para a inibição e/ou, até mesmo, para a anulação das suas aptidões, uma vez que o meio ambiente não lhes proporciona as devidas oportunidades.

Mas, se por um lado, a identificação pode proporcionar um ajustamento escolar adequado quando efectuada correctamente, por outro lado, há que ponderar a possibilidade de erro e as consequências tanto para os identificados como sobredotados sem o serem, como para os que sendo-o, são excluídos, uma vez que qualquer que seja o modelo de identificação escolhido, este não é infalível (Lombardo, 1997; Tourón, Repáraz & Peralta, 1998; Whitmore, 1980).

### 3.2. Os modelos de identificação dos sobredotados

Existem vários modelos de identificação dos sobredotados, quer genéricos, quer específicos. Kerr (1991, *in* Pereira, 1998) refere que os modelos existentes derivam, basicamente, de quatro grandes modelos: *The Revolving Door Identification Model* (RDIM) de Renzulli (Renzulli, Reis & Smith, 1981, 1986); *The Structure of Intellect Model* (SOI) de Meeker e Meeker (1979); *The Talent Search Model* de Stanley (Benbow & Stanley, 1993; Stanley, 1984) e *The Pyramid Model* de Cox, Daniel e Boston (1985).

De uma forma concisa e breve iremos descrever estes modelos:

(1) O RDIM de Renzulli (Renzulli *et al.*, 1981): é usada uma metodologia flexível e dinâmica baseada no pressuposto de que a sobredotação é um processo desenvolvimental e, como tal, não se pode determinar, previamente, quem, quais ou quantos são os alunos

sobredotados ou talentosos. Assim, numa primeira fase, a identificação dos alunos sobredotados compreende vários passos, a saber (Renzulli, 1990):

- i) Identificação através de *testes estandardizados*;
- ii) *Nomeações de professores*;
- iii) *Meios alternativos de identificação* (pais, pares, auto-nomeações, testes de criatividade, etc.);
- iv) *Nomeações especiais*: fazer circular pelos professores listas com todos os alunos, já nomeados, através dos passos anteriores, para que aqueles possam efectuar recomendações;
- v) *Notificação e orientação dos pais* de que os filhos serão inscritos em programas especiais, com a respectiva descrição do programa. Nesta fase inclui-se também sessões de orientação para os alunos, semelhantes às dos pais;
- vi) *Informação da acção*, que consiste em nomeações efectuadas a partir da avaliação da realização dos alunos em áreas, tópicos, ideias que desenvolvem na escola ou fora dela.

Aos alunos seleccionados é proporcionada a frequência do programa de “Enriquecimento do tipo I”, que envolve áreas e conhecimentos extracurriculares; a 2ª fase prossegue com o programa denominado “Enriquecimento do tipo II” que tem como objectivos desenvolver, nos alunos, processos de pensamento de nível superior, modelos de investigação e métodos de desenvolvimento pessoal e social; na 3ª fase, através do programa de “Enriquecimento do tipo III” os alunos são expostos a experiências de enriquecimento de nível avançado, com investigações individuais ou em pequenos grupos, em que têm de determinar o problema, usar uma metodologia de investigação adequada e desenvolver produtos.

Está subjacente a este modelo a definição de sobredotação de Renzulli (Três Anéis), assim como a de que a sobredotação é um processo de desenvolvimento.

(2) O SOI de Meeker e Meeker (1979, *in* Pereira, 1998) identifica alunos talentosos em áreas não escolares e é particularmente dirigido às minorias étnicas e culturais. A sua aplicação é especialmente útil para identificar alunos criativos e/ou com aptidões excepcionais no domínio visuo-espacial. Fornece ainda estratégias de intervenção educativa no sentido de desenvolver as aptidões talentosas e colmatar as áreas fracas.

(3) O *Talent Search Model* de Stanley (1984) permite identificar talentos excepcionais na matemática e na aptidão verbal. O critério de sinalização é o rendimento escolar e a identificação faz-se usando testes de aptidão escolar estandardizados (referentes às áreas acima citadas), tendo como objectivo primordial a aceleração dos currículos e a oferta de oportunidades educativas altamente direccionadas para estes alunos.

(4) O *Pyramid Model* de Cox, Daniel e Boston (1985, *in* Pereira, 1998), cujo processo de identificação abrange os diversos graus e tipos de sobredotação. É constituído por quatro níveis de identificação que pretendem conciliar perspectivas teóricas diferentes. Na sua representação esquemática incluímos, em cada nível, os alunos que o constituem, assim como as medidas pedagógicas preconizadas, por estes autores, para os alunos, conforme se pode observar na Figura 5, adaptada de Cox, Daniel e Boston (1985).



Figura 5: Modelo da Pirâmide

Mais uma vez enfatizamos a necessidade de procurar critérios flexíveis e múltiplos para a identificação dos sobredotados, já que não existem modelos infalíveis para a sua identificação. Scheifele (1964, *in* Lombardo, 1997) considera que, para que um modelo de identificação seja suficientemente válido, é necessário que tenha em conta a criança na sua totalidade propondo para isso que se recolham o maior e o mais diversificado número possível de informações através de: testes, escalas e inventários, administrados por especialistas e por professores na escola; observações e informações dos professores, pais e outros significativos que estejam em contacto com a criança; conferências com os agentes educativos e com a comunidade e entrevistas com os pais e com a criança.

### **3.3. Processos de identificação dos sobredotados a nível intelectual**

Hagen (1980) considera que para se proceder a uma correcta identificação do sobredotado, dever-se-á: definir, em primeiro lugar, que conceito ou que dimensões da sobredotação vão ser alvo de atenção; seleccionar os indicadores adequados a tais dimensões, tendo em consideração as diversas fontes de informação e os instrumentos de medida para a recolha de dados e, finalmente, determinar, com rigor, como se vai utilizar a informação, antes da recolha de dados.

Poderão ser utilizados vários instrumentos de medida, a saber: testes de inteligência geral; testes de aptidões específicas e testes de rendimento. Como fontes de informação poder-se-á recorrer às nomeações dos professores, dos pais, dos pares e à auto-nomeação.

A identificação de crianças intelectualmente sobredotados engloba duas fases: a do rastreio ou despistagem (*screening*) e a da identificação ou diagnóstico, que passamos a descrever.

### *3.3.1. Fase do rastreio ou despistagem*

Nesta fase devem incluir-se o maior número possível de indivíduos e recorrer a diferentes tipos de identificação, assim como a um leque diversificado de informações, para minimizar a possibilidade de erro, ou seja, de se incluírem sobredotados que o não são e de se excluírem os que o são. Pretende-se que o rastreio tenha um cariz multidimensional, que permita elaborar um perfil do aluno, tendo em consideração as suas habilidades, as suas áreas fracas e fortes, etc. (Tourón *et al.*, 1998). Tannenbaum (1983) chama a atenção para os cuidados a ter no tratamento de uma quantidade excessiva de informação e, também, para que não se sobrevalorize a importância de testes parciais, cujo significado nem sempre é representativo do comportamento dos indivíduos.

Os dados recolhidos através das nomeações efectuadas pelos professores, os resultados obtidos em testes colectivos de inteligência e, por vezes, as nomeações dos colegas, dos pais e o rendimento escolar, são muito usados nesta fase, que passamos a desenvolver.

#### *3.3.1.1. Os testes de inteligência de aplicação colectiva*

De um modo geral, os testes de inteligência são considerados uma medida de rastreio eficaz dos sobredotados. Sattler (1992), embora concorde com esta afirmação, considera que, geralmente, os testes colectivos de inteligência tendem a subavaliar os valores de QI e haverá casos em que subestimam as capacidades intelectuais de muitas crianças sobredotadas. Perante isto, alguns autores estabelecem o intervalo de QI entre 125 e 130 para a identificação dos sobredotados. Clark (1988, *in* Pereira, 1998), sugere que, nestas circunstâncias, é legítimo estabelecer como limite mínimo um QI de 115, de forma a evitar que um grande número de crianças sobredotadas sejam rejeitadas erradamente.



Gallagher (1965) aponta algumas limitações dos testes colectivos, a saber: podem não identificar alunos que tenham dificuldades de leitura, problemas emocionais e motivacionais.

Uma outra crítica muito comum é a de que os testes de QI podem conduzir a discriminações sistemáticas das minorias, uma vez que os seus itens não respeitam as especificidades culturais (Slatter, 1992). Uma das críticas mais acutilantes é feita por Winner (1999), ao considerar que se está a negar aos grupos minoritários a oportunidade de desenvolverem os seus potenciais. Dirige, no entanto, a crítica à sociedade, não ao viés cultural de que os testes de QI poderão estar imbuídos. Critica ainda os testes não verbais, como por exemplo, o *Teste das Matrizes Progressivas de Raven*, porque estes identificam apenas, a maioria das vezes, aptidões espaciais. Esta autora refere ainda que os testes de QI avaliam somente uma pequena parte das faculdades humanas, especialmente as que têm a ver com a linguagem e com os números, mas que não existem provas suficientes de que a sobredotação em áreas não académicas tais como as artes, a música, exija um QI excepcional. Também Sternberg e Davidson (1986) consideram que os testes de inteligência são um contributo na definição da sobredotação mas que, *per si*, não permitem identificar todo o tipo de capacidades e aptidões, ou de diferenças qualitativas que parecem existir, em termos de pensamento e de *insight*, entre os sobredotados e os não sobredotados.

### 3.3.1.2. Nomeações efectuadas pelos professores

As nomeações efectuadas pelos professores, apesar de serem um dos métodos mais utilizados para a sinalização de crianças sobredotadas podem encerrar vários problemas, a saber: dificuldades em sinalizarem alunos com problemas motivacionais, de privação cultural ou emocionais, quando estes apresentam baixa realização escolar; com comportamentos disruptivos ou apáticos no que diz respeito aos programas veiculados pela escola e as raparigas sobredotadas (Gallagher, 1965).

Benito (1994), Falcão (1992), González e Gotzens (1998), Sattler (1992), Tourón e colaboradores (1998) nas suas investigações, mostram que as nomeações dos professores são pouco credíveis, o que poderá dever-se ao pouco conhecimento que têm desta problemática, assim como aos estereótipos e mitos que existem à volta da sobredotação, como por exemplo, o de associarem o termo sobredotado unicamente aos alunos que são aplicados, obedientes, que não causam problemas e que têm bom rendimento académico, uma vez que no nosso país e segundo Monks (1996), em diversos países europeus, não faz parte dos *curricula* dos cursos vocacionados para o ensino o estudo da problemática da sobredotação. No nosso país tem-se tentado obviar este facto através de conferências, de acções de formação para professores, algumas delas patrocinadas pelo Ministério da Educação e outras pelas Associações, que têm como objectivo o estudo, a identificação e o atendimento destas crianças, como a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), a Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento (APEPICTa) e o Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança (CPCIL).

Quattrochi (1974), Tannenbaum (1983) e Wolfle (1989) posicionam-se de forma diferente considerando que a sinalização efectuada pelos professores é bastante eficaz dado que estes têm a oportunidade de trabalhar diariamente com os alunos, o que lhes permite observar as suas capacidades e habilidades académicas. Pereira (1998) confere alguma credibilidade à identificação efectuada pelos professores mas aponta limitações, na mesma linha de Gallagher, acrescentando que o nível sócio-económico dos alunos e o sexo também são factores influenciadores da identificação, considerando que os professores são mais eficazes na sinalização dos alunos pertencentes à classe média e ao sexo masculino. Considera que estas limitações podem ser colmatadas, tornando os professores sinalizadores privilegiados se forem usados inventários de comportamento fiáveis e válidos. Feldhusen (1986), Koopmans-Dayton (1986), Koopmans-Dayton e Feldhusen (1987), citados por Feldhusen (s/d), demonstraram com as suas investigações que os professores das áreas

vocacionais (agricultura, negócios, comércio e economia nacional) reconheciam e identificavam os jovens com talentos especiais e ofereciam-lhes oportunidades educativas apropriadas e individuais.

Os estudos efectuados em Portugal, neste domínio, nos últimos anos, por Almeida e Nogueira (1988), Almeida, Santos, Oliveira e Cruz (1999), Falcão (1992), Veiga, Moura, Menezes, Ribeiro e Abreu (1996), mostram que os professores tendem a associar a sobredotação ao sucesso escolar ou a níveis superiores de realização nos testes de inteligência. São valorizados os alunos que apresentam competências e realizações mais elevadas, nas áreas cognitivas e de aprendizagem (Almeida *et al.*, 1999). Os professores colocam a ênfase nas dificuldades de interacção social, na inadaptação escolar e nas dificuldades de concentração dos alunos sobredotados. Falcão (1992) considera que este quadro referencial é alterado quando os professores têm conhecimentos mais exactos e profundos da problemática da sobredotação, pois referem que os sobredotados podem não ser “bons alunos”, podem ter problemas de adaptação escolar e necessitam de apoios específicos por parte dos docentes e que estes não estão correctamente preparados para os efectuarem. Silva (1992) verificou que os professores da Grande Lisboa apresentam uma visão mais alargada da sobredotação nomeando talentos que não são apenas académicos. Smith (1982), Whitmore (1985) e Wolfle (1989), sugerem que os professores, enquanto fonte de informação, se centram, prioritariamente, nas actividades directamente relacionadas com as aprendizagens escolares.

Se a observação, por parte dos professores, for efectuada de forma sistemática e centrada nos aspectos a seguir enunciados, será extremamente útil para a identificação deste tipo de alunos (Lombardo, 1997, p. 66): “amplitude, precisão e complexidade do seu vocabulário; a qualidade, originalidade e intencionalidade das suas perguntas; amplitude e profundidade dos seus conhecimentos em geral ou sobre uma área específica; habilidade para comunicar as suas ideias; tendência para ser crítico, exigente e perfeccionista nos seus

trabalhos; persistência e empenho nas tarefas; tendência para se interessar pelo que o rodeia; imaginação para idealizar jogos, planos, aplicações inovadoras dos objectos, etc., e independência no trabalho”.

Estas observações, para a obtenção de maior eficácia e credibilidade, deverão ser registadas em folhas de registo, especificamente elaboradas para este fim. Poder-se-á, ainda, facultar aos professores instrumentos construídos para a avaliação dos aspectos referidos.

A inclusão, nos *curricula* dos cursos vocacionados para o ensino, do estudo desta problemática, com especial ênfase para os indicadores de desenvolvimento e características comportamentais dos sobredotados, também contribuirá para que os docentes se tornem sinalizadores eficazes e credíveis, uma vez que passam muito tempo com os indivíduos em questão (Falcão, 1992; González & Gotzens, 1998; Pereira, 1998).

### 3.3.1.3. *Os pais e os pares*

As informações fornecidas pelos pais são especialmente úteis quanto aos indicadores desenvolvimentais. Eles são observadores privilegiados dos comportamentos exibidos pelos filhos em situações diversas, que vão desde as brincadeiras aos trabalhos escolares. Também poderão fornecer informações quanto aos interesses da criança, ao tipo de questões que coloca, ao que lhe desperta interesse e ao que a motiva. Os pais são considerados também como bons identificadores do QI do sobredotado (Ciha, Harris, Hoffman & Potter, 1974, *in* Winner, 1999; Robinson & Robinson, 1992; Silverman, 1993). No entanto, estas informações poderão ser afectadas pelo envolvimento afectivo, tornando os pais elementos simultaneamente próximos e interessados no processo (Gallagher, 1965).

Kaufman e Sexton (1983, *in* Winner, 1999) constataram que 83% de noventa e oito pais estavam conscientes dos dons dos filhos antes de estes frequentarem a escola.

Os pares constituem uma outra fonte de informação, apesar de pouco utilizada. No entanto, são os pares que de uma forma cada vez mais precisa, conforme vão crescendo, podem fornecer informações sobre as competências específicas dos outros sujeitos, em muitas e diversas situações, que vão desde a realização de tarefas escolares às actividades extracurriculares, passando pelas competências sociais, identificando os mais simpáticos, os mais divertidos, os líderes, a quem ocorrem as diabruras mais geniais e as coisas mais divertidas (Kitano & Kirby, 1986, *in* González e Gotzens, 1998), informações estas que não são passíveis de obter através de provas objectivas ou de outras fontes, pois são os pares que valorizam as características que facilitam a relação social com os companheiros e a sua criatividade (Smith, 1982; Whitmore, 1985; Wolfle, 1989).

Para melhor objectivarem as informações devem fornecê-las através de questionários, de escalas ou de inventários apropriados.

#### *3.3.1.4. O rendimento escolar*

Considera-se, geralmente, que os alunos com um rendimento escolar mais elevado têm mais aptidões do que aqueles que têm um rendimento escolar mais baixo. Mas, nem sempre as notas escolares são indicadores absolutamente fiáveis de conhecimentos elevados ou de um potencial intelectual acima da média pois, na sua atribuição, interferem variados factores nem sempre explícitos, como por exemplo: o comportamento do aluno, a relação professor-aluno, as expectativas positivas ou negativas do professor, etc. Falcão (1992) refere que, por vezes, as notas escolares poderão ser atribuídas como forma de motivar o aluno e outras vezes como punição. Como também já referimos, nem sempre os alunos intelectualmente dotados têm um rendimento escolar acima da média.

Poderemos concluir que só a sistematização cuidada de todas as informações recolhidas nos permitirá efectuar um rastreio eficaz ainda que, na nossa perspectiva, não totalmente isento de erro.

### 3.3.2. Fase da identificação ou diagnóstico

Após a fase de rastreio, os indivíduos sinalizados são, geralmente, submetidos a testes de inteligência de aplicação individual, testes de aptidões específicas, testes de criatividade, testes de pensamento divergente, entre outros (Tuttle, Becker & Sousa, 1988).

Poderão, ainda, como referem Tourón e colaboradores (1998), ser submetidos à apreciação de um comité de especialistas que, perante as informações recolhidas, dará o seu aval para a entrada dos indivíduos em programas adequados às necessidades demonstradas (programas esses que são geralmente de enriquecimento).

Posteriormente, e após a entrada nos programas, é necessário que se procedam a avaliações periódicas das suas aprendizagens, para melhor se adequarem aos seus interesses e adaptarem as ajudas específicas às necessidades individuais (Tourón *et al.*, 1998).

## 4. Definição, terminologia e processo de identificação adoptados neste estudo

Consideramos que a sobredotação é um conceito multidimensional para o qual contribui uma elevada aptidão inata, a motivação intrínseca mas, também, um meio envolvente altamente favorável.

Por razões pragmáticas (tempo, custos, etc.) e considerando os objectivos do nosso estudo, apenas nos referiremos à sobredotação intelectual e efectuaremos somente a 1ª fase do processo de identificação de crianças intelectualmente sobredotadas: o rastreio.

A preocupação que subjaz à nossa definição é mais de cariz psicopedagógico e intervencionista, do que propriamente teórico. Assim, utilizaremos o termo “brilhante” para designar os alunos que possuem capacidades cognitivas acima da média ( $QI \geq 120$ ) ou resultados acima da média em provas de raciocínio diferencial ( $Classe \geq 4$ ). A utilização deste termo deve-se ao facto de considerarmos que os alunos cujo QI se situa entre 120 e 130 deverem, também eles, ser alvo de investigações que permitam obter resultados que contribuam para uma melhoria do seu desempenho escolar e, ainda, porque o termo sobredotado é aplicado, segundo a maioria dos especialistas nesta área e pela Organização Mundial de Saúde, ao indivíduo que possui um  $QI > 130$ .

Na definição que propomos, consideramos os “alunos brilhantes” como sendo os que apresentam um  $QI \geq 120$  avaliado através de testes de inteligência de aplicação colectiva ou resultados acima da média em provas de raciocínio diferencial ( $Classe \geq 4$ ), também de aplicação colectiva, procedendo ao rastreio destes alunos em turmas do ensino regular. Nos alunos “brilhantes” iremos ainda observar a sua competência objectiva actual, através dos resultados escolares obtidos nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física, assim como a média final das disciplinas de carácter obrigatório.

Consideramos também o papel desempenhado pelo meio social envolvente (os professores e o estatuto sócio-económico familiar dos alunos), uma vez que, qualquer que sejam as capacidades demonstradas pelos indivíduos, é o meio que irá contribuir para o seu desenvolvimento e optimização ou, pelo contrário, para a sua inibição.

## **Conclusão**

A aceitação pela comunidade científica da existência de vários tipos de inteligência levou a uma redefinição da sobredotação sendo esta, actualmente, interpretada numa perspectiva multidimensional, em que a criatividade, a motivação e o meio ambiente

desempenham um papel fundamental. É a conjugação de todos estes factores que permite que sejam alcançados elevados níveis de desempenho qualquer que seja a área de actuação considerada.

Considera-se também que o QI, por si só, não é suficiente para identificar as crianças sobredotadas intelectualmente. Benito (1996) refere que as medidas alternativas propostas para a identificação destas crianças, preconizadas pelas novas correntes da Psicologia Cognitiva, coincidem, em certa medida, com os QI's obtidos a nível psicométrico. Justifica a sua posição com o facto de, em geral, as crianças com um QI muito elevado manifestarem maior maturidade no processamento da informação, elevadas memória visual e percepção visual, desenvolvimento da capacidade cognitiva a partir, aproximadamente, dos 6 anos, *insight* na resolução de problemas, capacidade criativa, motivação intrínseca para a aprendizagem, precocidade e talento. Por outro lado, o critério do  $QI \geq 130$ , apesar da diversidade de modelos e de teorias, é o mais utilizado quando está em jogo a selecção para a frequência de programas específicos.

Na nossa perspectiva, qualquer que seja a teoria e o modelo de identificação adoptados, deve-se proceder a uma exaustiva recolha de dados, recorrendo a instrumentos de avaliação fiéis, válidos, sensíveis e com um "tecto" elevado, bem como a todas as fontes de informação disponíveis (professores, pais, outros significativos, pares, auto-avaliação, *portfólios*, etc.) para que a identificação destas crianças seja a mais rigorosa possível.

O atendimento deve obedecer, primordialmente, às necessidades educacionais destes alunos, para que as suas potencialidades alcancem níveis de excelência, sem esquecer o seu desenvolvimento afectivo, social e pessoal.

Em Portugal estamos ainda na fase "embrionária" da investigação desta problemática.

No capítulo seguinte desenvolveremos de forma mais detalhada os conceitos de competência percebida e de competência objectiva, abordaremos as suas relações em alunos brilhantes (capacidades cognitivas acima da média), que podem ou não ser positivas, e



discutiremos as implicações da existência ou não de conceitos de competência percebida e objectiva congruentes entre si.

## **Capítulo 2**

### **Competência Percebida: Definições, Modelos Teóricos, Relações com Outras Variáveis e Perspectiva Adoptada**

## Introdução

Considerando que para a obtenção de sucesso académico é necessário, não apenas possuir capacidades cognitivas, mas também motivação para realizar neste contexto, e que esta é influenciada pela percepção que o sujeito tem de si próprio nos diversos domínios da sua existência (competência percebida), urge clarificar e operacionalizar a competência percebida, bem como encontrar formas de intervenção exequíveis e eficazes para a sua melhoria, pois esta parece desempenhar um papel fulcral para se atingir a excelência e a mestria.

Assim, adoptamos neste estudo a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista de Harter que considera que são as percepções que o indivíduo tem da realidade, mais do que a realidade em si, que permitem prever a forma como irá reagir às exigências, não apenas do contexto escolar, mas do quotidiano em geral (Phillips & Zimmerman, 1990) e definimos, tal como Harter, a *competência percebida* como sendo o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo (competência e adequação percebidas), em diversos domínios, e que a avaliação global de si próprio depende de uma síntese pessoal das avaliações e interpretações das suas experiências anteriores nos diferentes domínios. Definimos a *competência objectiva actual* como sendo o grau de realização académica actual avaliada através das notas escolares e de testes de inteligência (adaptados à população portuguesa).

Deste modo, pretendemos, neste capítulo, apresentar uma retrospectiva da história recente da competência percebida, operacionalizada como auto-conceito (descrição e interpretação de informações relevantes para a sua competência) e compreender o percurso evolutivo deste conceito, considerando os hiatos e a lenta evolução no seu estudo.

Abordaremos as diferentes definições e modelos de interpretação estrutural do auto-conceito, bem como a relação deste com as variáveis idade, ano de escolaridade, género, nível sócio-económico (NSE) e com as variáveis escolares, a saber: rendimento escolar e percepção

dos professores, através da explanação das múltiplas investigações efectuadas sobre esta problemática.

Salientaremos ainda a relação entre o auto-conceito, a sobredotação e o rendimento escolar, pois o nosso estudo centra-se numa amostra de alunos “brilhantes” (capacidades cognitivas acima da média).

Finalmente, referir-nos-emos à definição, terminologia e processo de avaliação do auto-conceito por nós usados.

## **1. Definição de auto-conceito**

### **1.1. Primórdios no estudo do auto-conceito**

O recrudescimento dos estudos sobre o *self* nos últimos 20 anos, particularmente no que se refere ao *auto-conceito*, conduziu ao aparecimento de inúmeros modelos teóricos, metodologias diversas, bem como a um vasto conjunto de evidências sobre o seu desenvolvimento diferencial (Harter, 1990).

Assim, o auto-conceito só recentemente, por volta dos anos quarenta, começou a ser estudado pela Psicologia e pela Sociologia. As primeiras investigações foram levadas a cabo por filósofos, teólogos e outros (Sherif, 1972, *in* Simões, 1997). No período que vai de 1900 a 1940 assiste-se a um desinteresse pelo domínio havendo depois, por volta dos anos 70, um ressurgimento desse interesse que se pautou por uma proliferação de trabalhos de investigação nesta área (Simões, 1997).

William James (1890), apesar das concepções monolíticas defendidas pelos seus congéneres, advoga uma perspectiva do Eu progressivamente aceite pela comunidade científica da época sendo, por isso, considerado como o primeiro autor a referir-se ao auto-conceito numa perspectiva psicológica (Marsh & Hattie, 1996; Simões, 1997). O Eu é

referido como sendo constituído por dois aspectos fundamentais: o *I* e o *Me*, sendo o primeiro o Eu enquanto conhecedor, enquanto sujeito, que organiza e interpreta de forma subjectiva a experiência do indivíduo e o segundo referindo-se ao Eu enquanto conhecido, enquanto objecto cuja constituição seriam: o Eu material (o Eu físico, corporal, que contém as possessões de cada indivíduo e a família), o Eu social (relações, papéis, personalidade, que abarca as características que são reconhecidas pelos outros) e o Eu espiritual (pensamentos, disposições, julgamentos morais, englobando os aspectos mais profundos e estáveis do Eu) (Harter, 1996).

W. James (1890; 1892) procurou não só dimensionar o Eu como também estabelecer uma estrutura hierárquica dos seus constituintes, que considerou comuns a todos os indivíduos. Assim, o “Eu material” constituiria a base dos outros “Eu’s”, seguindo-se o “Eu social”, no qual os outros assumem o papel primordial e, por fim, o topo da hierarquia seria ocupado pelo “Eu espiritual” (Harter, 1996). W. James é assim precursor do modelo hierárquico no que se refere à estrutura do auto-conceito.

É a este autor que se deve a noção de multiplicidade dos “Eu’s” que, na sua perspectiva, “não falam todos pela mesma voz” (Harter, 1996, p. 2). A convivência entre os “Eu’s” pode ou não ser conflituosa e, quando existe o que chamou de “conflitos dos Eu’s”, torna-se necessário que o indivíduo seleccione os papéis que considere mais relevantes e apropriados (Harter, 1988, 1996).

Uma outra questão abordada por W. James, e que é também contemporânea, refere-se às expectativas de sucesso de cada indivíduo e a forma como estas podem afectar a sua auto-estima. Assim, a auto-estima representa um conjunto de “pretensões de sucesso” em que se a percepção individual de sucesso for igual ou superior às expectativas de sucesso, a auto-estima é alta; se, pelo contrário, as percepções excedem o sucesso, ou seja, se a pessoa tem insucesso em domínios que considera importantes, experimentará uma baixa auto-estima (Harter, 1988, 1996).

Em contraste com W. James, os interaccionistas consideram que o Eu é uma construção social manipulada pelas interacções simbólicas com os outros, especialmente através da linguagem (Harter, 1996).

O contributo de Baldwin, contemporâneo de James, foi o de acentuar a perspectiva interaccionista no desenvolvimento do Eu considerando que “o Eu e o Outro... nasceram juntos” (Baldwin, cit. Sherif, 1972, p. 150, *in* Simões, 1997).

Para Cooley (1902), discípulo de Baldwin, o indivíduo e o grupo são dois aspectos da mesma realidade, a mente, e é nesta que nasce a comunicação (Angell, 1972, cit. Simões, 1997). Postulou que os outros significativos constituem um espelho social no qual o indivíduo poderia observar as opiniões dos outros acerca do Eu (*looking-glass self*), opiniões estas que seriam depois incorporadas no Eu. É esta internalização da opinião dos outros acerca do Eu, que constitui um elemento crítico no pensamento de Cooley, que cimenta o caminho para uma abordagem desenvolvimentista da problemática do auto-conceito (Harter, 1983, 1988, 1996).

Mead (1925), sociólogo, tal como Cooley, assume uma posição diferente e expressa-a ao considerar que é da comunicação que surge a mente, referindo-se à *interacção simbólica* como a forma pela qual cada ser humano atribui significado à comunicação partilhada com outrém, colocando a ênfase no uso da linguagem (Harter, 1996). É através da interacção estabelecida entre sujeitos e da capacidade, cada vez maior, para o indivíduo se colocar, mentalmente, no papel dos outros que se procede ao desenvolvimento e à construção do Eu, que para Mead, resulta das relações pessoais que o indivíduo mantém no processo de experiência e actividade social, ou seja, o Eu é uma estrutura social (Simões, 1997).

Em Cooley e Mead, encontramos questões pertinentes e contemporâneas tais como o papel primordial desempenhado pela opinião dos outros na formação do auto-conceito, através das interacções sociais. Os indivíduos necessitam de considerar não apenas o *feedback*

dos outros significativos específicos, mas também o processo através do qual as atitudes mais generalizadas em relação ao Eu, são adoptadas (Harter, 1996).

Dickstein (1977, cit. Harter, 1983, 1996) refere-se ao “Eu dinâmico”, possuidor de *sense of personal agency*, controlo e poder, a que contrapõe o Eu como objecto de conhecimento e de avaliação, sendo esta distinção aplicável a adultos e a crianças.

Lewis e Brooks-Gunn (1979, in Harter, 1983, 1996), nos seus estudos sobre a aquisição do Eu, na infância, distinguem entre o “Eu existencial” (o Eu como sujeito, que “existe” separado dos outros) e o “Eu categorial” (o Eu como objecto, em que a criança procura desenvolver categorias para definir-se a si própria em relação ao mundo exterior).

Wylie (1974, 1979) sumariza a essência destas distinções, contrapondo o Eu como agente activo ou processo ao Eu enquanto objecto de conhecimento e de avaliação individuais.

Com esta breve incursão pela história recente no estudo do auto-conceito pretendemos encontrar um fio condutor e, também, mostrar como são pertinentes e actuais as questões referidas por autores como W. James, Cooley e outros, urgindo clarificar e operacionalizar este construto, pelo que, no ponto seguinte deste trabalho iremos referir as diferentes definições desenvolvidas acerca do auto-conceito.

## **1.2. Definição de auto-conceito segundo vários autores**

Na década de 70 assistiu-se a uma proliferação de estudos sobre o auto-conceito tendo concorrido para esta situação o reconhecimento da importância dos factores motivacionais como contribuintes privilegiados para uma maior adaptação e sucesso escolar (Fontaine, 1991 a). A promoção do auto-conceito é considerada um dos objectivos primordiais da educação, quer implícita quer explicitamente, e está directamente relacionada com o bem-estar e a

qualidade de vida do sujeito (Calsyn & Kenny, 1977; Hayne, 1989; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Vaz Serra, 1986a).

O estudo do auto-conceito permite-nos relacionar o aproveitamento escolar com as interpretações cognitivo-afectivas dos jovens sobre as suas competências, alargando também o conceito de si próprio a diversos domínios para além do académico, a saber: o social, o físico, o emocional, uma vez que as percepções que o sujeito tem nestes domínios constituem elementos essenciais para o seu equilíbrio psíquico e podem ser estudadas numa perspectiva de promoção do bem-estar individual (Fontaine, 1991b).

Aliás, a literatura no domínio da motivação demonstra que na produção do sucesso académico entram variados factores para além da capacidade cognitiva, desempenhando as interpretações cognitivo-afectivas dos jovens acerca das suas competências em vários domínios um papel primordial. A competência percebida (auto-conceito) parece assim mais determinante do que a competência objectiva (notas escolares) na prossecução de objectivos de mestria na aprendizagem e na capacidade para ultrapassar obstáculos e aceitar desafios (Phillips & Zimmerman, 1990).

É quase unânime considerar o auto-conceito como a percepção de cada um sobre as suas próprias características (Fontaine, 1991b), mas numerosas são as divergências entre os investigadores quanto à operacionalização deste conceito, a saber: o seu aspecto unidimensional ou multidimensional; a sua organização hierárquica ou taxonómica; a independência ou dependência entre as suas dimensões; a sua estabilidade relativa vs. os seus aspectos evolutivos. Estas divergências demonstram o seu lado mais pragmático nos inúmeros instrumentos construídos para a avaliação do auto-conceito (Faria & Fontaine, 1992, 1995; Fontaine, 1991a).

Snygg e Coombs (1949, *in* Tannenbaum, 1983) consideram que o auto-conceito constitui o núcleo da personalidade e que é a imagem subjectiva que cada um tem de si próprio. Uma grande parte da vida de um indivíduo é gasta a preservar e, simultaneamente, a



melhorar esta imagem. Para preservar a sua identidade e saúde mental esta imagem deve estar claramente delineada, havendo no entanto impulsos interiores que encorajam à modificação da mesma, de forma a melhorá-la.

Creelman (1954, *in* Burns, 1988) refere que o auto-conceito é um construto multidimensional que engloba todas as percepções e avaliações que um indivíduo faz de si próprio.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976) consideram o conceito de si próprio como multifacetado e organizado hierarquicamente, cujo desenvolvimento se opera no sentido duma progressiva diferenciação das suas facetas (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991a; Marsh & Hattie, 1996; Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson *et al.*, 1976).

Gecas (1982) descreve o auto-conceito como sendo o conceito que o indivíduo faz de si próprio enquanto ser físico, social, moral ou espiritual.

Vaz Serra (1988, p. 101) define o auto-conceito como sendo “a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, baseado nisso, forma de si”. Considera que o auto-conceito é construído segundo a influência de quatro factores que lhe conferem características positivas ou negativas, a saber: a forma como os outros, principalmente os significativos, percebem o sujeito; o auto-julgamento sobre a competência do sujeito em determinados domínios e em situações específicas; a comparação do seu desempenho com o do grupo de pares e a avaliação de um determinado comportamento face aos valores transmitidos por grupos normativos.

Faria e Fontaine (1990, p. 98) definem o auto-conceito como sendo em termos gerais “a percepção que o sujeito tem de si próprio” e, em termos específicos, “o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimento acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social próprias”.

“O conceito de si próprio corresponde à percepção que cada um tem de si próprio, ou seja, da sua aparência, competência, atitudes, valores, grau de aceitação social, etc... Constitui, assim, um elemento central da personalidade” (Fontaine, 1991a, p. 14).

Veiga (1995, p. 30) opta por definir o auto-conceito como “as percepções que o indivíduo tem de si próprio como tal ou de si-mesmo em relação com os outros”.

Cada sujeito tem, de si próprio, variadas percepções que abrangem todos os domínios da sua existência. Estas percepções vão-se modificando ao longo do seu desenvolvimento por influência das suas vivências e das suas experiências nos vários contextos de existência, que se vão complexificando e diversificando, do *feedback* recebido dos outros, com especial relevância para os outros significativos, e das atribuições que fazem para os seus comportamentos.

A multiplicidade de definições do auto-conceito encontra eco na elaboração de diferentes instrumentos de avaliação deste construto, o que conduz à divergência de resultados obtidos nos diversos estudos, de difícil interpretação.

### **1.3. Modelos de interpretação estrutural do auto-conceito**

Também os modelos de interpretação estrutural do auto-conceito não são de aceitação pacífica e universal na comunidade científica e derivam, por vezes, dos modelos de inteligência (Marsh & Hattie, 1996).

Na *perspectiva unidimensional* considera-se que existe um factor geral do auto-conceito, que domina os factores mais específicos e que se aproxima do modelo da inteligência de Spearman (Marsh & Hattie, 1996). Coopersmith (1967) e Marx e Winne (1978) argumentam que as facetas do auto-conceito são dominadas por um factor geral e que os factores não podem ser separados se não estiverem adequadamente diferenciados. O auto-conceito resultaria do somatório das diferentes facetas ou domínios. No entanto, as

conclusões destes estudos reflectem problemas de medida e de análise estatística quanto ao suporte da unidimensionalidade do auto-conceito (Marsh & Hattie, 1996).

Hattie (1992) não corrobora os resultados obtidos por Coopersmith no sentido da existência de um factor geral que domine o auto-conceito. Esta abordagem do auto-conceito não permite estabelecer relações entre as várias dimensões do construto e não reconhece que os indivíduos avaliam de forma diferenciada os diferentes domínios e que estes, conforme a importância que cada um lhes atribui, contribuem diferenciadamente para o auto-conceito geral (Harter, 1983, 1996).

Outros investigadores como Piers e Harris (1964) e Piers (1977, *in* Harter, 1996) referem que o auto-conceito é relativamente unidimensional. No entanto, o seu próprio trabalho empírico revelou que as crianças fazem diferentes julgamentos avaliativos, em relação a vários domínios, o que os leva, mais tarde, a concluir que este construto é multifacetado.

Mais recentemente assiste-se a uma aceitação crescente dos *modelos multidimensionais* do auto-conceito que descrevem mais adequadamente a fenomenologia das auto-avaliações (Bracken, 1992; Harter, 1985, 1990b; Hattie, 1992; Marsh, 1986, 1987, 1990, 1993; Marsh & Hattie, 1996; Shavelson & Marsh, 1986, *in* Harter, 1996). Não se pode concluir, no entanto, pela inexistência ou inutilidade da auto-estima global a favor da auto-estima enquanto domínio específico (Harter, 1996), uma vez que estes modelos aceitam o construto global mas também a multidimensionalidade do auto-conceito. Segundo Harter (1996), no meio da infância, os indivíduos fazem julgamentos globais da sua estima enquanto pessoas, assim como efectuam auto-avaliações específicas em variados domínios. As crianças mais novas não possuem consciência da sua auto-estima, em termos de conceito verbalizado, e os domínios não estão claramente diferenciados (Harter & Pike, 1984), sendo que o número de domínios que podem ser diferenciados aumenta com o desenvolvimento ao longo da infância, adolescência e adultez (Harter, 1990b).

A análise das vantagens das auto-avaliações, globais e nos domínios específicos, em vez da adesão a um modelo por oposição a outro, levou os teóricos a debruçarem-se sobre os elos que poderão existir entre estes dois tipos de auto-julgamentos, o que originou os modelos hierárquicos, em que o auto-conceito ou a auto-estima global ocupam o cume e os domínios específicos são colocados por baixo (Harter, 1996).

O *modelo multidimensional hierárquico* incorpora muitos aspectos de outros modelos. No cume, como já referimos, e com algumas semelhanças com o modelo unidimensional, encontra-se o auto-conceito global. O modelo mais representativo é o de Shavelson, Hubner e Stanton (1976) que identificaram duas classes, a saber: o auto-conceito académico e o não académico. Este último divide-se em auto-conceito social, que se subdivide na relação com os pares e com os outros significativos; auto-conceito emocional, que é constituído pelos estados emocionais particulares e o auto-conceito físico, que é diferenciado em capacidade física e aparência física. O auto-conceito académico é subdividido em assuntos escolares específicos, como a Língua Materna, a Matemática, a História, as Ciências, etc. (Marsh & Hattie, 1996). Esta estrutura foi comprovada empiricamente por diversos autores (Byrne, 1984; Hattie, 1992; Marsh, Relich & Smith, 1983; Shavelson & Bolus, 1982). O auto-conceito geral seria o somatório das auto-percepções em todas as dimensões.

A crescente aceitação do *modelo multidimensional hierárquico* deve-se, não só aos inúmeros dados empíricos que o comprovam, como também à dinâmica protagonizada pelas mudanças que poderão ocorrer nos construtos globais, apesar da sua estabilidade e duração, por pressão das mudanças de auto-percepção, do sucesso ou do fracasso, nos níveis mais baixos do modelo (Marsh, Barnes & Hocevar, 1985; Shavelson & Bolus, 1982).

No entanto, os modelos hierárquicos não diferenciam os domínios segundo a sua importância, para um determinado indivíduo. Harter (1996), citando W. James, refere que a auto-estima global pode ser melhor explicada em termos de sucesso percebido nos domínios de aspirações onde o sucesso é considerado mais importante pelo próprio sujeito. As suas

conclusões revelam que os adolescentes podem construir um auto-retrato dos seus atributos, diferenciando claramente os mais centrais ou mais importantes dos menos importantes ou periféricos (Harter & Monsour, 1992). Os resultados obtidos com crianças, com menos de 8 anos de idade, também revelaram que existiam diferenças claras na importância que atribuíam aos diversos domínios (Harter, 1996). Markus e Wurf (1987, cit. Harter, 1996) argumentaram que as auto-descrições diferiam de importância e que algumas descrições possuíam aspectos altamente pessoais e funcionavam como características centrais ou nucleares do auto-conceito, enquanto que outras, menos pessoais, ocupavam lugares menos relevantes e mais periféricos.

Assim, a proximidade das investigações de Harter com o *modelo concêntrico* do auto-conceito, parece evidente. Este modelo postula que nem todas as dimensões do auto-conceito têm a mesma importância para o indivíduo e que o seu auto-conceito, resulta da contribuição dos domínios mais relevantes (Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1996).

Existe algum suporte empírico para a crença de W. James de que o sucesso nos domínios considerados importantes pelo indivíduo é melhor preditor da auto-estima, tendo Harter (1985, 1986, 1990) demonstrado, consistentemente, que a competência em domínios que o indivíduo julga importantes apresenta correlações mais intensas com a auto-estima global ( $r = 0,70$ ) do que a competência em domínios julgados não importantes ( $r = 0,30$ ). Harter (1985, p. 7), defende que “a competência percebida em domínios julgados importantes é forte preditora da auto-estima”.

Os vários instrumentos que medem os domínios específicos, assim como a auto-estima global, permitem colocar a questão sobre quais os domínios que serão melhores preditores da auto-estima. Nas investigações desenvolvidas por Harter, abrangendo uma vasta gama de idades, dos 4 aos 55 anos, a aparência física lidera consistentemente, como sendo o preditor número um da auto-estima, com correlações altas, de 0,65 a 0,82, ao longo de diferentes amostras (Harter, 1990b, 1993; Harter, Harold & Whitesell, 1991, cit. Harter, 1996).

## 2. Relações entre o auto-conceito e as variáveis Idade, Ano de Escolaridade, Género e NSE

### 2.1. Auto-conceito e Idade

Alguns autores consideram que são evidentes os efeitos da variável idade no auto-conceito, uma vez que há um considerável decréscimo deste ao longo da pré-adolescência (Bruck, 1959; Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985; Marsh, 1985, 1989; Whitt, 1966, *in* Veiga, 1995) e um aumento sistemático do auto-conceito, no final da adolescência e início da idade adulta (Bawman, 1963; Morganti *et al.*, 1988; Shimonaka & Nakazato, 1986, *in* Veiga, 1995). Outros estudos referem um aumento do auto-conceito na pré-adolescência (Harter, 1983).

Existem ainda estudos que ao pretenderem relacionar o auto-conceito com a idade não encontraram diferenças estatisticamente significativas (Dusek & Flaherty, 1981; Osborne & LeGette, 1982).

Veiga (1990) refere uma diminuição acentuada de algumas dimensões do auto-conceito a partir dos 15 anos, que contudo não se traduz em diferenças significativas em função do ano de escolaridade.

Vários investigadores, usando modelos teóricos e instrumentos de avaliação sofisticados concluíram que a idade, só por si, contribui muito pouco para a variância (cerca de 1%) nas respostas aos instrumentos de auto-conceito (Bracken, 1992; Marsh, Parker & Barnes, 1985).

No entanto, numerosos são os estudos efectuados que apontam para a existência de diferenças significativas no auto-conceito em função da idade, pelo que passamos a referir alguns deles.

Dusek e Flaherty (1981) efectuaram um estudo longitudinal e encontraram pequenas evidências do efeito da idade nas múltiplas dimensões do auto-conceito, do 5º para o 12º ano. Concluíram que o auto-conceito durante a adolescência se desenvolve de forma estável e contínua e que as mudanças ocorrem lenta e gradualmente.

O'Malley e Bachman (1983) investigaram o que acontece ao auto-conceito no final da adolescência e início da idade adulta (Bachman & O'Malley, 1977). Procederam a um estudo longitudinal, com estudantes dos 13 aos 23 anos, e encontraram um aumento geral da auto-estima, avaliada através da escala de Rosenberg (1965), no final da adolescência. Estes resultados são corroborados por McCarthy e Hoge (1982) e pelo *National Opinion Research Center* (1980), citados por Crain (1996).

Harter (1985, 1989) tem direccionado as suas investigações para o estudo e caracterização do desenvolvimento e da diferenciação das auto-percepções dos sujeitos em vários domínios. Harter e Pike (1984) concluíram que as crianças entre os 4 e os 7 anos já fazem auto-avaliações sobre quatro domínios, a saber: competência cognitiva, competência física, aceitação social e conduta/comportamento, mas não efectuem ainda avaliações sobre o seu valor global.

As crianças dos 8 aos 12 anos diferenciam já cinco domínios nas suas auto-avaliações de competência (Harter, 1982, 1985, 1989), a saber: competência escolar, competência atlética, aceitação social, conduta/comportamento e aparência física. Na adolescência verifica-se uma maior discriminação nos domínios-alvo das auto-avaliações de competência.

Marsh (1989, *in* Crain, 1996) fez um estudo com 12 266 estudantes australianos usando o *Self-Description Questionnaire I* (SDQI) com pré-adolescentes, o *Self-Description Questionnaire II* (SDQII) com adolescentes e o *Self-Description Questionnaire III* (SDQIII) com jovens no final da adolescência e início da idade adulta. Verificou que para os pré-adolescentes, dos 2º ao 9º anos, que responderam ao SDQI, há um declínio do auto-conceito com a idade em todas as escalas e na pontuação total, para ambos os sexos. Para os adolescentes, dos 7º ao 11º anos, que responderam ao SDQII encontrou uma consistência razoável quanto a um auto-conceito alto no 7º ano, um declínio entre os 8º e 9º anos e um aumento nos 10º e 11º anos, que se mantém quanto aos sujeitos que responderam ao SDQIII.

razoável quanto a um auto-conceito alto no 7º ano, um declínio entre os 8º e 9º anos e um aumento nos 10º e 11º anos, que se mantém quanto aos sujeitos que responderam ao SDQIII.

Para Marsh (1989, *in* Crain, 1996) o declínio do auto-conceito ocorrido durante a pré-adolescência e no início da adolescência deve-se a diversos factores, a saber: as crianças mais jovens possuem um auto-conceito irrealisticamente alto e, na pré-adolescência, assiste-se a um realismo cada vez maior, a uma visão mais objectiva do Eu, que ocorre como resultado da crescente maturação cognitiva, que lhes permite interpretar mais objectivamente o *feedback* dos outros acerca de si mesmo e as suas experiências de vida.

Stipek (1981) concluiu que as auto-percepções das crianças decrescem entre o jardim de infância e o 3º ano, porque as crianças se vão tornando mais objectivas e aprendem a incorporar os *feedbacks* externos nas suas auto-percepções.

Marsh, Craven e Debus (1991, *in* Crain, 1996) usaram uma versão adaptada do SDQI com uma amostra de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos. Pretendiam verificar o pressuposto de Harter (1983) de que o auto-conceito global não existe antes dos 8 anos e observar como varia este entre os 5 e os 8 anos.

Vários e importantes resultados emergiram deste estudo, dos quais o principal tem a ver com o facto dos 8 factores do SDQI estarem presentes desde o jardim de infância, a saber: competência física; aparência física; relação com os pares; relação com os pais; verbal; matemática; assuntos escolares em geral e auto-conceito global. Por outro lado, a idade estava significativamente relacionada com três escalas: aparência física, relações com os pares e assuntos escolares em geral. O efeito da idade é significativo, observando-se o declínio do auto-conceito do jardim de infância para o 3º ano. Stipek (1981) considera que o declínio não é total, mas que se refere sobretudo às aptidões cognitivas, que conduzem a uma auto-percepção mais exacta e mais realista.

Marsh *et al.* (1991) encontraram um declínio do auto-conceito durante a pré-adolescência, uma reversão deste declínio durante o início e meio da adolescência e um



*et al.*, 1985; Marsh, Smith, Marsh & Owens, 1988; O'Malley & Bachman, 1983; Piers & Harris, 1964; Simmons, Rosenberg & Rosenberg, 1973, cit. Crain, 1996).

Um domínio com um peso considerável no auto-conceito é o ligado aos aspectos físicos, quer em crianças muito novas quer em adolescentes (Burns, 1988; Harter, 1985, 1989). Para Harter (1989) é este domínio que tem uma maior contribuição para a auto-estima global das crianças e adolescentes dos 8 aos 15 anos e, mais tarde, em estudantes universitários. Nos seus estudos concluiu que as crianças mais novas fazem, geralmente, julgamentos elevados e pouco realistas e, conseqüentemente, a sua percepção de competência é inflacionada.

Fontaine (1991b) encontrou uma diferenciação progressiva nas várias dimensões do auto-conceito com a idade, o que está de acordo com Shavelson *et al.*, (1976) mas difere dos resultados obtidos por Marsh (1984). A redução dos níveis de auto-conceito com a idade é interpretada como sendo devida a um realismo progressivo do sujeito. Enquanto que na primeira infância o sujeito revela um auto-conceito elevado, em todas as dimensões, e parece ser imune ao *feedback* exterior negativo, e às comparações com o grupo de pares, com o aumento da idade vai, progressivamente, incorporando essas informações exteriores e isso vai implicar uma redução do auto-conceito em algumas áreas, tornando-o mais realista (Fontaine, 1991b).

Sintetizando, os estudos efectuados considerando a variável idade revelam resultados diferentes e por vezes contraditórios. Wylie (1979) verificou que o auto-conceito diminui devido ao conhecimento e confronto com uma realidade cada vez mais frustrante. Outros autores referem que o auto-conceito aumenta com a idade devido ao desenvolvimento de novas capacidades (Long *et al.*, 1967, 1968; Protinsky & Wilkerson, 1986, *in* Veiga, 1995) ou a um aumento da satisfação com a vida (Morganti, Nehrke, Hulicka & Cataldo, 1988, cit. Veiga, 1995); que se modifica segundo as etapas de desenvolvimento do sujeito (Harter,

1983) ou que é estável (Bachman & O'Malley, 1977; Carlson, 1965; Engel, 1965; Thomas, 1973, cit. Veiga, 1995).

A estabilidade do auto-conceito ao longo do ciclo de vida pode ser afectada por factores de ordem contextual, por mudanças de expectativas de realização face ao sucesso escolar ou por comparação com grupos sociais (Harter, 1983; Marsh, 1985).

## 2.2. Auto-conceito e Ano de Escolaridade

O ano de escolaridade apresenta-se como uma variável não apenas associada a uma determinada idade cronológica média, como também a um contexto escolar, com exigências particulares em cada nível, regras e deveres a respeitar e, simultaneamente, com obstáculos e desafios à construção do conceito de competência. Justifica-se, assim, a sua análise particular na relação com o auto-conceito.

Nos estudos efectuados sobre as relações entre o auto-conceito e o ano de escolaridade vários são os resultados encontrados. Alguns autores referem que o/a aluno(a) ao ser confrontado com novas situações escolares e ao comparar-se com novos grupos de pertença, começa a questionar a sua competência e o seu auto-conceito pode diminuir (Harter, 1983).

O momento em que ocorre esta diminuição também é passível de discussão entre os investigadores desta temática. Para alguns, esta diminuição ocorreria a partir dos 14 anos, possivelmente fruto do insucesso escolar (Espinar, 1982; Jegede, 1982, *in* Veiga, 1995). Entre o 2º e o 5º anos de escolaridade dar-se-ia uma fase de *estabilidade*; entre o 6º e o 8º anos estar-se-ia perante uma fase de *declínio* provavelmente devida a um crescente *feedback* negativo quanto às realizações escolares (Alawiye & Alawiye, 1988).

Outros autores observaram que existe uma diminuição do auto-conceito com a escolaridade possivelmente devida a diversos factores, a saber: a percepção que os alunos do 9º ano têm de uma maior exigência e autoridade familiares face aos alunos do 7º/8º anos

(Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985; Litovsky & Dusek, 1985); a uma preocupação cada vez mais acentuada com os outros e com a justiça social (Harter, 1983); a uma diminuição da motivação nos anos mais adiantados (9º/10 versus 7º/8º anos) (Montemayor & Eysen, 1977), ou ainda, ao insucesso escolar cumulativo (Espinar, 1982; Montané *et al.*, 1983; Musitu, 1984, cit. Veiga, 1995).

Fontaine (1991 a) encontrou diferenças significativas no conceito de si próprio em função do ano de escolaridade em todas as dimensões avaliadas pelo SDQI de Marsh. Há uma redução significativa dos níveis de auto-conceito com a idade/ano de escolaridade e esta redução pode ser observada do 5º ao 9º ano, de uma forma regular, com excepção da dimensão aparência física que diminui do 5º para o 7º anos e estabiliza-se em seguida. Existe uma diferenciação progressiva das várias dimensões do conceito de si próprio até ao 9º ano, o que difere dos resultados encontrados por Marsh que verifica esta ocorrência até ao 5º ano de escolaridade (Marsh *et al.*, 1985, *in* Fontaine, 1991 a). Num outro estudo, Fontaine (1991b) concluiu que do 7º ao 11º anos as dimensões do auto-conceito vão-se tornando, progressivamente, mais independentes umas das outras. Quanto aos resultados diferenciais verifica-se que há uma redução significativa, nos domínios físicos, entre o 7º e o 9º anos; para o conceito de competência em matemática e o conceito de estabilidade emocional verifica-se esta redução entre o 9º e o 11º anos. Não foram encontradas diferenças significativas entre os sujeitos dos vários níveis de escolaridade nas outras dimensões do conceito de si próprio (Fontaine, 1991b). Esta redução do conceito de si próprio com o ano de escolaridade vem corroborar outros resultados obtidos em estudos efectuados no contexto português. Fontaine (1991b) refere que estes resultados podem ser explicados ao considerar-se que existe um realismo crescente na construção do conceito de si próprio. A redução abrange todas as dimensões do auto-conceito, desde o início da adolescência, e prolonga-se para além do 9º ano, nos domínios da matemática e da estabilidade emocional.

Faria e Fontaine (1995) usaram a adaptação portuguesa do *Self-Perception Profile for Children* de Harter (SPPC) e concluíram que os sujeitos do 5º ano se percebem como mais competentes do que os do 7º ano em todos os domínios em que há diferenças significativas, a saber: competência escolar, competência atlética, aparência física, conduta/comportamento e auto-estima global. O decréscimo dos resultados em função do ano de escolaridade confirma os resultados de Harter (1985, *in* Faria & Fontaine, 1995).

### 2.3. Auto-conceito e Género

Vários são os veículos de discriminação existentes na sociedade moderna relativamente ao género, a saber: a família, as instituições educativas e sociais e o mercado de trabalho. Estas instituições, segundo alguns autores (Marsh, 1985), favorecem o sexo masculino apresentando os homens auto-avaliações mais positivas, expressas em níveis de auto-estima mais elevados do que as mulheres, que são menos apreciadas e reforçadas pelos seus bons desempenhos escolares (Dowing, 1982; Skaalvik, 1983, *in* Veiga, 1995). Estas diferenças são ainda mais significativas quando os domínios do auto-conceito avaliados se referem às auto-avaliações intelectuais e motivacionais (Buzzanga *et al.*, 1989; Connel *et al.*, 1975; Ezeilo, 1983; Fine, 1986; Marsh, 1985; Shaalvik, 1986; Vinutha *et al.*, 1989, *in* Veiga, 1995).

As diferenças entre sexos referem-se basicamente a domínios específicos e apresentam-se, geralmente, consistentes com os estereótipos sexuais vigentes na sociedade de origem dos sujeitos (Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1990; 1991a; 1991b; Harter, 1983; Marsh, 1987 b; O'Malley & Bachman, 1979; Peixoto & Mata, 1993; Richman *et al.*, 1985; Rosenberg & Simmons, 1975) e permanecem relativamente estáveis ao longo da adolescência (Marsh, 1985, 1989).

Osborne e LeGette (1982) usaram o *Piers-Harris*, o *Self-Concept of Ability Scale* e o *Coopersmith SEI* e não encontraram diferenças quanto ao sexo no auto-conceito global.

Contudo, nos domínios específicos observaram que os rapazes têm um auto-conceito mais elevado quanto à aparência física e quanto aos atributos da ansiedade (obtem altas pontuações o que indica baixa ansiedade), enquanto que as raparigas têm um auto-conceito mais alto nos domínios do comportamento e social. Estas conclusões são consistentes com as obtidas por Piers e Harris (1964) e Piers (1984).

Marsh *et al.* (1989, cit. Crain, 1996) encontraram diferenças consistentes quanto ao género em domínios específicos do auto-conceito (usando os SDQ's), embora a direcção das diferenças varie conforme o domínio, a estrutura factorial para rapazes e raparigas é invariante quanto à idade (Byrne & Shavelson, 1987; Marsh, 1987 a). Estes estudos revelam que os rapazes pré-adolescentes (do 2º ao 5º ano) têm auto-conceitos mais altos do que as raparigas nas áreas da matemática, do auto-conceito global, aparência física e competência física e que as raparigas têm um auto-conceito mais elevado nas áreas verbal e de assuntos escolares em geral (Marsh *et al.*, 1984, Marsh, *et al.*, 1983, cit. Crain, 1996). Durante a adolescência (do 6º ao 10º anos) as raparigas obtêm pontuações mais altas do que os rapazes no SDQII nos domínios verbal, honestidade/fiabilidade e relações com o mesmo sexo; os rapazes tendem a obter pontuações mais altas em competência física, aparência física e matemática. Existem pequenas diferenças quanto ao auto-conceito académico geral (a favor das raparigas) e auto-conceito global e estabilidade emocional (a favor dos rapazes) (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1987b; Marsh *et al.*, 1985; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh, Smith *et al.*, 1988, cit. Crain, 1996; Fontaine, 1991b).

Algumas evidências suportam a hipótese de que as raparigas adolescentes têm baixo auto-conceito a matemática e alto auto-conceito verbal, ao contrário dos rapazes (Meece *et al.*, 1982; Stevenson & Newman, 1986). No entanto, estes estudos não encontraram diferenças entre rapazes e raparigas quanto à matemática e ao domínio verbal durante a escola primária, havendo por vezes superioridade feminina nesta fase, sugerindo que as expectativas dos outros significativos (pais, professores, etc.) transmitem estereótipos quanto ao género e

que isto pode atingir o ponto máximo na adolescência, o que contribui para o início das divergências entre rapazes e raparigas, nas avaliações do auto-conceito (Astin, 1984; Phillips & Zimmerman, 1990).

As auto-percepções das crianças mais jovens vão no sentido tradicional dos estereótipos sexuais. Crain (1996) acredita que o género é o maior moderador das respostas a instrumentos de auto-conceito entre crianças.

Crain e Bracken (1994) utilizaram a *Multidimensional Self Concept Scale* de Bracken (1992), com uma amostra de sujeitos com idades compreendidas entre os 9 e os 19 anos, e não encontraram diferenças quanto ao género no que se refere ao auto-conceito global e aos domínios específicos com excepção da subescala física, a favor dos rapazes.

Mboya (1994), usando o *Self-Description Inventory* (Mboya, 1993), concluiu que os rapazes adolescentes têm auto-conceitos mais altos nos domínios da família, da competência física, aparência física, competência musical, saúde e no auto-conceito global e as raparigas têm auto-conceitos mais altos nos domínios académico geral e de estabilidade emocional.

Marsh *et al* (1991) usaram uma versão adaptada do SDQI e administraram-na individualmente a crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos. Obtiveram resultados similares aos encontrados com crianças mais velhas. As raparigas muito jovens têm um auto-conceito substancialmente mais baixo quanto à competência física e um auto-conceito um pouco mais alto quanto à aparência física e ao domínio verbal do que os rapazes. Parece haver uma interacção entre a idade e o sexo para a competência física: os rapazes têm auto-conceitos mais altos nesse domínio e a amplitude das diferenças quanto ao género aumenta com a idade. Marsh *et al.* (1991) notaram que esta diferença explica somente 2% da variância obtida no SDQI administrado individualmente.

Também Faria e Fontaine (1995), com o SPPC de Harter (1985), verificaram que existem efeitos de interacção entre o sexo e o ano de escolaridade nas dimensões de Competência Escolar, apresentando os rapazes do 5º ano os valores mais elevados de

Competência Escolar e os do 7º ano os valores mais baixos e de Competência Atlética, sendo os valores mais altos obtidos pelos rapazes do 5º ano e os mais baixos, pelas raparigas do 7º ano.

Os resultados obtidos na maioria dos estudos apontam no sentido dos sujeitos do sexo feminino apresentarem uma superioridade no auto-conceito verbal e em outros assuntos escolares (Entwisle *et al.*, 1983; Marsh, 1987 b; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh *et al.*, 1984; Meece *et al.*, 1982; Parsons *et al.*, 1982; Richman *et al.*, 1985; Skaalvik, 1983, *in* Veiga, 1995) enquanto que os sujeitos do sexo masculino apresentam uma superioridade no conceito de competência ligado à matemática (Almeida, 1986).

Os domínios do auto-conceito onde mais diferenças parecem emergir quanto ao género são os relativos ao físico. No domínio da competência física, os rapazes são encorajados a participar em jogos e actividades desportivas e a sua performance é extremamente valorizada, durante os anos escolares. Quanto à aparência física, os rapazes têm um auto-conceito mais alto do que as raparigas, a partir dos primeiros anos da adolescência. Harter (1990) sugere que as raparigas consideram a atractividade física mais importante do que os rapazes, estão menos satisfeitas com a aparência do que estes e que as suas percepções contribuem para um baixo auto-conceito nesta área, incluindo uma imagem corporal menos favorável, sentimentos de não serem atractivas, atitudes de negação e reconhecimento do valor que a sociedade dá à aparência física. Harter nota que esta relação entre a aparência percebida e o auto-conceito não está confinada à adolescência mas que está presente ao longo da vida.

Estes resultados são corroborados por Pliner, Chaiken e Flett (1990) ao estudarem as diferenças quanto ao género, ao longo da vida, no que concerne ao corpo e à aparência física. Neste estudo os sujeitos do sexo feminino, dos 10 aos 79 anos, evidenciaram maior preocupação com a alimentação, com o peso corporal e a aparência física e por essa razão apresentavam um baixo auto-conceito quanto à aparência e imagem físicas.

Segundo Crain (1996), os rapazes e as raparigas são mais similares do que diferentes, nas medidas dos domínios específicos do auto-conceito e as diferenças tendem a ser consistentes com os estereótipos sexuais.

Os resultados obtidos nos estudos portugueses são algo diferentes. Nos estudos de Fontaine (1991a, 1991b) não são encontradas diferenças entre sexos no conceito de competência em matemática. Fontaine (1991b, p. 50) refere que “a matemática não exerce um efeito tão repulsivo nas escolhas vocacionais das adolescentes em Portugal quanto nos outros países” o que permite admitir que este fenómeno se deve a uma especificidade cultural. Quanto ao facto do conceito de competência no domínio escolar ser mais baixo nos sujeitos do sexo masculino poderá atribuir-se a uma confrontação externa constante e exigente das suas realizações escolares, uma vez que estas são mais valorizadas socialmente do que as dos sujeitos do sexo feminino (Skaalvik, 1983, *in* Fontaine, 1991b). No estudo de Veiga (1990), os sujeitos do sexo masculino apresentam um conceito de competência académica mais elevado do que os do sexo feminino mas não existem diferenças no domínio físico. Os estudos de Vaz Serra (1986b) não referem nenhuma diferença, porque o *Inventário Clínico de Auto-Conceito* foi construído de forma a não deixar transparecer tais diferenças.

Harter (1985) verificou que os rapazes entre os 8 e os 15 anos se percebem, sistematicamente, como mais competentes na área atlética do que as raparigas e que estas se vêem como mais bem comportadas. Também as auto-percepções dos rapazes sobre a aparência física e a auto-estima global são mais elevadas. Estes resultados são corroborados por autores, no contexto português (Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1991a, 1991b; Peixoto & Mata, 1993) mas não são encontrados por Veiga (1990).

No entanto, Skaalvik e Rankin (1990, *in* Peixoto & Mata, 1993) consideram que muitas das diferenças encontradas quanto ao auto-conceito em função do sexo dos sujeitos se devem, principalmente, aos instrumentos utilizados.



Segundo Veiga (1995, p. 64) "uma das componentes principais do auto-conceito é a maneira como cada pessoa se encara a si própria enquanto pertencente ao sexo masculino ou feminino", no entanto, nem sempre os atributos biológicos estão obrigatoriamente em consonância com os atributos psicossociais, que dependem de processos de socialização sexual e cultural. Tendo isto em atenção, existem diversos estudos que relacionam o grau de androginia (Bem, 1974) com o auto-conceito e obtiveram alguns dados interessantes, a saber: o auto-conceito relaciona-se, por ordem decrescente, com os quatro grupos que se estabelecem através de instrumentos de avaliação da androginia da seguinte forma: 1º andróginos (altos em masculinidade e em feminilidade); 2º masculinos (altos em masculinidade e baixos em feminilidade); 3º femininos (baixos em masculinidade e altos em feminilidade) e 4º indiferenciados (baixos em ambos), sendo estes últimos aqueles que apresentam valores mais baixos de auto-conceito (Bem, 1977; Mullis *et al.*, 1989; O'Connor *et al.*, 1978, *in* Veiga, 1995; Phillips & Zimmerman, 1990).

Phillips e Zimmerman (1990) consideram que as diferenças de sexo que surgiram numa amostra de alunos brilhantes, do 9º ano de escolaridade, ao serem consideradas as suas identidades sexuais, podem ser atribuídas mais a influências sociais do que a cognitivas dado que não foram encontradas evidências de diferenças de sexo na realização actual, incluindo na matemática.

Vários autores consideram que as pessoas, independentemente do seu sexo, que se identificam com características psicológicas de masculinidade tendem a obter pontuações mais elevadas no auto-conceito (Kelly & Worell, 1977; Marsh *et al.*, 1988; Spence & Helmreich, 1979, *in* Veiga, 1995).

#### 2.4. Auto-conceito e Nível Sócio-Económico (NSE)

Os resultados da maioria dos estudos recentes referem que as classes de NSE alto apresentam níveis de auto-conceito mais elevados do que as outras classes sociais (Buri *et al.*, 1987; Fu, Hinkle & Korsslund, 1983; Hare, 1977; Kennedy, 1975; Musitu, 1984; Olowu, 1986; Richman *et al.*, 1985, cit. Veiga, 1995). Outros estudos não revelam diferenças significativas em função da classe social (Healey & DeBlassie, 1974; Long & Henderson, 1970) e em alguns estudos os resultados são confusos e contraditórios (Wylie, 1979), o que poderá dever-se ao uso de diferentes instrumentos de auto-conceito e a amostras não representativas das classes sociais em estudo (Olowu, 1986; Richman *et al.*, 1985, *in* Veiga, 1995).

Coopersmith (1981) refere que o índice mais evidente do prestígio e sucesso de um indivíduo é o seu estatuto social, pelo que os sujeitos de um nível cultural mais elevado serão mais valorizados pela sociedade e, conseqüentemente, por eles próprios (Peixoto & Mata, 1993).

Em alguns estudos (Bachman & O'Malley, 1986; Marsh & Parker, 1984; Mayurama, Rubin & Kingsbury, 1981; O'Malley & Bachman, 1979; Parish, 1991; Richman *et al.*, 1985; Trowbridge, 1979, cit. Veiga, 1995) as diferenças encontradas referem-se basicamente à área académica do conceito de si próprio e em favor das classes baixas.

No contexto português, Veiga (1990) e Fontaine (1991a; 1991b) apontam diferenças em favor dos NSE mais elevados. Fontaine (1991b) refere que o conceito global de si próprio, os conceitos de competência em matemática, noutras disciplinas académicas e, conseqüentemente, o auto-conceito académico total, são tanto mais elevados quanto mais alta for a classe social de pertença dos adolescentes. No entanto, Fontaine (1991a) concluiu que os conceitos de competência académica dos pré-adolescentes da classe média são inferiores aos dos outros grupos sociais.

Os resultados encontrados por Fontaine (1991b) não estão de acordo com os usualmente encontrados noutros trabalhos, pelo que esta autora justifica-os pelo facto de, no contexto português, a frequência de uma ou outra escola oficial ser subordinada, obrigatoriamente, à zona de residência, pelo que haverá, em princípio, uma maior heterogeneidade quanto à classe social dos alunos e assim estes serão confrontados com critérios normativos de sucesso idênticos.

Na sociedade americana, a comparação com níveis de capacidade e de realização dos pares, em contextos referenciais com níveis de exigências diferentes e menos exigentes do que os frequentados por sujeitos de classe mais alta, vem reforçar o conceito académico dos sujeitos de classe baixa, ou seja, “o processo de comparação externa operando-se face a critérios de excelência diferentes, favoreceria os alunos de NSE baixos que frequentam escolas com níveis de exigências inferiores às escolas maioritariamente escolhidas pelos alunos de NSE mais elevado” (Fontaine, 1991b, p. 49). Este efeito é designado por *big fish little pond* (Marsh, 1987a; Marsh & Parker, 1984, in Fontaine, 1991b).

Vários autores apontam que o conceito de competência de si próprio é construído, em parte, tendo como base experiências anteriores interpretadas num contexto de comparação social (Bachman & O'Malley, 1986; Fontaine, 1990; Harter, 1983; Marsh, 1984, 1987a; Vaz Serra, 1986a, in Fontaine, 1991b) o que reforça o anteriormente exposto. “O fenómeno de comparação *intra-escola* estimula o conceito de competência dos melhores alunos que provêm frequentemente dos meios economicamente mais favorecidos” (Fontaine, 1991b, p. 49), mas esta tendência é nivelada pelas exigências parentais, o que faz com que o conceito de competência de si próprio dos adolescentes da classe média seja menos elevado. As classes médias valorizam a escola e consideram-na como um veículo de mobilidade social, no sentido ascendente, o que faz com que os seus padrões e níveis de exigência sejam muito elevados para com as realizações escolares dos seus filhos. Ao serem confrontados com estas exigências os adolescentes, por não se sentirem à altura das mesmas, apresentam baixos

conceitos de competência académica (Phillips, 1984, 1987, *in* Fontaine, 1991b). Para Fontaine (1991b) é da convergência destes dois factores que advêm os valores próximos que têm os conceitos de competência dos alunos de NSE médios e baixos mas os factores intra-familiares não parecem afectar, directamente, o conceito de competência em Matemática.

O controlo quer da capacidade intelectual, quer do NSE, não suprime o *efeito da escola* sobre o conceito de competência académica dos alunos, ou seja, alunos com igual capacidade mas frequentando escolas de alto estatuto apresentam, em média, um conceito académico mais baixo do que os das escolas de baixo estatuto (Bachman & O'Malley, 1986), qualquer que seja o nível de capacidade do aluno e o seu NSE. Marsh (1987a, cit. Fontaine, 1991a) considera que a influência do contexto escolar é menos preponderante quando o sujeito, para comparar realizações, se refere a um leque variado de contextos de referência. Posto isto espera-se que no final do ensino secundário a influência do contexto escolar seja menos marcante e que os sujeitos de capacidades iguais mas de classes menos favorecidas, no início da adolescência, sejam beneficiados em termos de auto-conceito global. Quanto aos sujeitos de NSE mais elevados, os estereótipos sociais consideram-nos como detentores de maiores capacidades e isto atenua os efeitos da comparação social (Fontaine, 1991a).

### **3. Auto-conceito e variáveis escolares**

#### **3.1. Auto-conceito e competência objectiva (resultados escolares)**

Tem sido geralmente assumido, em particular pelos educadores, que a realização académica e as avaliações do *self* no contexto escolar estão fortemente relacionadas (Byrne, 1996; Wylie, 1979).

No domínio académico, a relação positiva entre o auto-conceito académico e os resultados escolares não constitui surpresa, mas a interpretação deste tipo de resultados em termos de relação causal suscita polémica (Fontaine, 1991b). Existem estudos que defendem que o auto-conceito académico age sobre o nível da realização escolar (Marsh, 1987a, 1990a;

Newman, 1984; Shavelson & Bolus, 1982, *in* Fontaine, 1991b) e outros que salientam a influência dos resultados escolares na construção do auto-conceito académico (Calsyn & Kenny, 1977; Bachman & O'Malley, 1986; Marsh & Parker, 1984; Skaalvik & Hagtvet, 1990, *cit.* Fontaine, 1991b). Estudos recentes (Byrne, 1986; Entwisle *et al.*, 1987; Marsh, 1990; Skaalvik & Hagtvet, 1990) mostram “a necessidade de se considerar a relação entre as duas variáveis em termos de reciprocidade, podendo a intensidade e complexidade das respectivas formas de actuação variar no decorrer do desenvolvimento” (Fontaine, 1991b, p. 47).

Uma revisão dessas pesquisas é consistente em relatar uma relação positiva entre os dois construtos. No entanto, os resultados obtidos são discrepantes. West *et al.* (1980, *cit.* Byrne, 1996) relataram coeficientes de correlação que variam de 0,18 a 0,50, entre o auto-conceito geral e a realização académica, e de 0,27 a 0,70, entre o auto-conceito académico e a realização académica. Hansford e Hattie (1982) realizaram uma meta-análise e encontraram uma correlação de 0,20 entre o auto-conceito geral e a realização académica e de 0,40 entre o auto-conceito académico e a realização académica. Mais recentemente, a meta-análise de Muller, Gullung e Bocci (1988) revelou correlações da ordem de 0,18, entre o auto-conceito geral e os resultados escolares, e correlações de 0,29 a 0,40 entre o auto-conceito académico e os resultados escolares. Veiga (1989) encontrou uma correlação de 0,26 entre o auto-conceito e os resultados escolares e não verificou o aumento de intensidade da relação quanto às áreas académicas do auto-conceito. Holden, Moncher e Schinke (1990) encontraram uma correlação de 0,13, entre o auto-conceito e as realizações escolares. Fontaine (1991a) concluiu que os resultados escolares estão positivamente correlacionados com o auto-conceito em geral, sendo no 5º ano de 0,37 e no 9º ano de escolaridade de 0,32; entre o auto-conceito académico e os resultados escolares a correlação é de 0,48 para o 5º ano e de 0,58 para o 9º ano. Fontaine (1991b) encontrou para o 7º ano uma correlação de 0,26 entre o auto-conceito global e os resultados escolares e para o 11º ano de 0,19; as correlações entre o auto-conceito

académico e os resultados escolares são de 0,65 para o 7º ano e de 0,51 para o 11º ano. Num recente estudo meta-analítico de 128 estudos, Hattie (1992) relatou 944 de 1136 correlações como sendo positivas, 22 como sendo zero e 170 como sendo negativas. A correlação média entre o auto-conceito e as realizações académicas era de 0,21.

Assim, parece que as relações entre a realização académica e o auto-conceito são baixas mas as dimensões específicas deste têm fortes correlações com a realização. O auto-conceito académico tem correlações mais altas com a realização escolar (Marsh, 1986b; 1988a; 1989b; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988, *in* Byrne, 1996). Marsh (1988a) refere uma correlação média de 0,39 entre o auto-conceito verbal e os indicadores de realização verbal, e de 0,33 entre o auto-conceito matemático e a realização matemática, enquanto que a correlação entre o auto-conceito geral e a realização verbal é de 0,21 e entre o auto-conceito geral e a realização matemática é de 0,26. Marsh (1986b; 1988a; 1989b; 1990b, *cit* Byrne, 1996) concluiu que as áreas de realização matemática e verbal são substancialmente correlacionadas, mas os auto-conceitos em matemática e verbal correlacionam-se pouco entre si (0,04).

O modelo do “Quadro de Referência Interno/Externo” (*Internal/External frame of reference model - I/E*) explica este fenómeno (Marsh & Parker, 1984). Este modelo considera que o auto-conceito se forma através de dois processos, interno e externo. No processo externo, os estudantes comparam as suas aptidões matemáticas e verbais com as de outros estudantes e usam esta comparação como base de avaliação do seu auto-conceito nestas duas áreas. No processo interno, os estudantes comparam a sua auto-percepção quanto à sua aptidão matemática com a sua auto-percepção verbal e usam esta comparação como segunda base de avaliação do seu auto-conceito académico nestas duas áreas. Dependendo da influência destas comparações internas/externas, os indivíduos podem ter um auto-conceito académico médio ou acima da média, mesmo que as suas aptidões académicas sejam baixas (Marsh, 1989b; 1990a; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988).

Considerando as correlações entre o auto-conceito académico e a realização académica, é possível investigar as suas relações causais. Calsyn e Kenny (1977) contrastam os modelos de auto-enriquecimento (*self-enhancement*) com os modelos de desenvolvimento de aptidões (*skill-development*), quanto às relações entre o auto-conceito e a realização escolar. Segundo o modelo de auto-enriquecimento, o auto-conceito é o primeiro determinante da realização académica. Como suporte deste modelo, existe forte justificação para o aumento do auto-conceito através de intervenções explícitas e implícitas em muitos programas educacionais. O modelo de desenvolvimento de aptidões implica que o auto-conceito académico surja como a principal consequência da realização académica. De acordo com este modelo, o caminho mais eficaz para aumentar o auto-conceito é desenvolver fortes aptidões académicas nos indivíduos.

Nos estudos de Fontaine (1991a; 1991b) verifica-se o aumento da intensidade da correlação entre as dimensões académicas e os resultados escolares com a idade, o que pode ser considerado como uma manifestação do processo de diferenciação do auto-conceito com a idade e do seu carácter progressivamente mais realista, assim como o progressivo enfraquecimento das relações entre o auto-conceito não académico e os resultados escolares.

Bausmeister, Tice e Hutton (1989) argumentam que diferentes objectos e diferentes sistemas do controlo primário estão associados a diferentes níveis de auto-estima. Independentemente de terem uma alta ou baixa auto-estima, as pessoas preferem ser bem sucedidas, ainda que as pessoas com alta auto-estima “esperem” ser mais bem sucedidas do que as que têm baixa auto-estima (McFarlin & Blascovich, 1981). O controlo primário é activado pela auto-estima, após o sucesso inicial, que age como indicador do talento ou da habilidade potencial, para os indivíduos com elevada auto-estima, enquanto que para os indivíduos com baixa auto-estima isto confirma um défice que tem de ser colmatado.

Bausmeister, Tice e Hutton (1989) referem que uma pessoa com baixa auto-estima apresenta uma moderada ou alta persistência após as tarefas com insucesso, o que é

consistente com o facto de estarem interessadas em remediar as suas deficiências, para assim alcançarem um nível de performance aceitável, que lhes garanta protecção contra o insucesso humilhante. No entanto, tentam evitar tarefas em que obtêm sucesso inicial, porque tal sucesso significa que já alcançaram um nível de performance adequado e que com tarefas posteriores podem correr o risco de não confirmarem o resultado favorável anteriormente obtido.

Byrne (1996) aponta vários factores que podem contribuir para a discrepância de resultados obtidos neste domínio, a saber: a operacionalização de auto-conceito e de realização escolar não são consensuais, assim como a terminologia usada; os instrumentos de avaliação e os construtos que lhes subjazem são variados; as amostras consideradas são discrepantes quanto ao tamanho, às características sócio-económicas e culturais e aos factores demográficos. Há ainda a considerar que a maioria das pesquisas reportam às décadas de 70 e 80 e basearam-se no limitado conhecimento existente na altura, bem como em instrumentos sustentados por teorias pouco credíveis. Segundo Byrne (1996), quando estes factores discrepantes são controlados, as correlações entre o auto-conceito académico e as áreas de realização correspondentes são superiores às anteriormente relatadas.

Assim, Marsh (1992a, *in* Byrne, 1996) através de pesquisas efectuadas com o ASDQII, observou que as correlações entre o auto-conceito académico e as áreas de realização académica correspondentes se situam entre 0,45 e 0,70 (correlação média de 0,56). No mesmo estudo, Marsh encontrou correlações entre os resultados da realização (0,42 até 0,72, correlação média de 0,58) substancialmente maiores do que as correlações com os auto-conceitos correspondentes (0,21 a 0,53, correlação média de 0,34). Estes resultados apontam para uma maior independência das facetas do auto-conceito académico entre si do que das respectivas áreas académicas.



### 3.2. Auto-conceito e percepções dos professores

A percepção que as crianças têm da realidade e a forma como interpretam a informação que daí advém, é afectada pela maturidade das suas capacidades cognitivas, assim como pelas mudanças paralelas dos agentes de socialização, das oportunidades de comparação social e dos papéis sociais (Higgins & Parsons, 1983, cit. Phillips & Zimmerman, 1990), enfatizando-se as mudanças do meio educacional envolvente, dado que o desenvolvimento das concepções acerca da capacidade se relaciona progressivamente com avaliações normativas e comparações sociais (Festinger, 1954; Stipek, 1984).

Phillips (1984, 1987) sustenta que as crianças que subestimam as suas capacidades acreditam que os adultos significativos (pais e professores) têm impressões desfavoráveis das suas capacidades, pelo que se caracterizam por expectativas de sucesso irrealisticamente baixas, pouca persistência e esforço reduzido nas tarefas, a par de níveis de ansiedade mais elevados em situação de avaliação.

Assim, parece-nos importante compreender a relação entre o auto-conceito dos alunos e a percepção que os professores têm desses alunos.

Alguns estudos referem que uma das fontes do auto-conceito dos alunos, sobretudo do auto-conceito académico, é a percepção que os professores têm dos seus comportamentos escolares (Brookover *et al.*, 1967; Maples, 1984; Musitu, 1982, 1984; Oerter, 1989; Rampaul *et al.*, 1984, cit Veiga, 1995). A importância das percepções e das expectativas dos professores acerca do rendimento e dos comportamentos escolares dos alunos tem, assim, merecido algum destaque na investigação (Musitu, 1984; Oerter, 1989; Oliveira, 1988; Raudenbush, 1984; Rosenthal & Jacobson, 1968; Santos, 1985, cit Veiga, 1995).

Haynes, Hamilton-Lee e Comer (1988), referem a importância da relação entre as percepções que os professores têm do comportamento escolar dos seus alunos e o auto-conceito professado por estes. Os resultados obtidos através da administração da *Piers-Harris*

*Children's Self-Concept Scale* (Piers, 1969) mostram que as percepções dos professores acerca de três áreas comportamentais dos alunos (sala de aula, participação em grupo e atitude face à autoridade) explicam 72% da variância dos resultados naquela dimensão do auto-conceito (Veiga, 1995).

Os estudos de Rosenthal e Jacobson (1968) sugerem que as imagens que os professores têm dos alunos podem alterar e/ou modificar a forma como estes se vêem, as suas motivações e a forma como aprendem. O comportamento dos professores para com os alunos de quem esperam bons resultados seria mais positivo, dar-lhes-iam mais atenção e mais encorajamento, assim como mais tempo para responderem a questões colocadas pelo professor.

Esta investigação de Rosenthal e Jacobson foi criticada por muitos autores, como Thorndike (1968), Elashoff e Snow (1970), Gilly (1980), considerando que esta enfermava de muitos erros metodológicos e de extrapolações pouco credíveis do ponto de vista empírico.

Clairborn (1969), Grieger (1971), Fleming e Anttonen (1971) replicaram várias vezes a experiência de Rosenthal e Jacobson, utilizando testes de inteligência estandardizados e uma análise estatística rigorosa e não encontraram efeitos significativos do preconceito experimentalmente induzido nos professores (cit. Oliveira, 1988).

Mas vários são os estudos que concluíram sobre o efeito das expectativas em contexto escolar. Brophy e Good (1974) consideram que as expectativas dos professores podem funcionar e funcionam efectivamente como profecias auto-realizadas.

Stipek (1981) encontrou correlações significativas entre a auto-avaliação dos alunos e a consistência do *feedback* do professor.

Outros estudos referem que quando as expectativas dos professores são negativas, o aluno é menos encorajado, menos elogiado pelos sucessos e mais criticado pelos insucessos, é-lhe dado menos tempo para responder e é sentado em locais pouco estratégicos da sala de aula, exigindo-se e esperando-se menos dele em termos de rendimento escolar, ao contrário

do que acontece quando as expectativas dos professores são positivas (Brophy & Good, 1974).

Este tipo de comportamento reforça as eventuais baixas auto-percepções do aluno. Hamachek (1979, *in* Peixoto, 1999) refere que quando um aluno interioriza uma percepção do que é ou não é capaz de fazer e esta se transforma em crença é quase impossível modificá-la.

Alguns estudos sustentam que os professores que lidam com alunos que têm pouco prazer em aprender criticam-nos mais pelas suas fracas motivações do que os professores que trabalham com bons alunos (Fry & Coe, 1980, *in* Veiga, 1995). O mesmo comportamento seria diferentemente interpretado pelo professor segundo as percepções que este tem dos seus alunos (Cornbleth & Horth, 1980; Oerter, 1989, *cit.* Veiga 1995). Os alunos mais atraentes fisicamente seriam tratados de maneira mais positiva do que os menos atraentes fisicamente na presença do mesmo comportamento (Dion, 1972, *in* Veiga, 1995).

O estudo de Nash (1976, *cit.* Veiga, 1995) evidencia que existe uma associação menor entre a classe social e o sucesso escolar do que entre o sucesso escolar e a percepção que os professores têm da classe social do aluno. Neste sentido, Oliveira (1988) refere que um aluno de classe social baixa pode não obter sucesso escolar porque o professor, de uma forma inconsciente, tem expectativas baixas a seu respeito, não lhe dando a atenção que merece

Também o sexo dos alunos parece interferir nas percepções que os professores têm acerca dos seus alunos, com desvantagem para as alunas, que recebem menos reforços positivos e são menos apreciadas pelas suas realizações, especialmente em tarefas não identificadas com os estereótipos sexuais e dirigem-lhes menos perguntas complexas (Sadker & Sadker, 1990).

Vários estudos atribuem um efeito negativo à discrepância entre as expectativas dos professores e o conceito que o aluno tem de si próprio, dado que esta discrepância pode contribuir para uma certa “confusão de identidade”, que poderá repercutir-se noutras

dimensões do auto-conceito (Alawiye & Alawiye, 1988; Erikson, 1976; Harris, Rosenthal & Snodgrais, 1986; Purkey & Novak, 1984; Safran & Safran, 1987, citados por Veiga, 1995).

Brophy e Good (1974) consideram que o “efeito de Pigmaleão” começaria a estruturar-se logo no primeiro contacto entre o professor e o aluno e, para suportar estas primeiras expectativas, contribuiriam as primeiras avaliações quanto ao comportamento e rendimento escolar assim como as informações que lhe são fornecidas por outros, quanto às capacidades cognitivas e comportamentais dos alunos. É a qualidade destas expectativas que vai influenciar o relacionamento professor-aluno. Este tratamento diferencial do professor iria estruturar, nos alunos, percepções positivas ou negativas acerca da forma como são tratados e passariam a comportar-se de acordo com a qualidade das suas percepções, reforçando as expectativas dos professores, e vice-versa. As expectativas e representações assim estruturadas, para além de influenciarem a relação professor-aluno, irão interferir no sucesso académico e na auto-estima académica dos alunos (Estrela, 1986; Musitu, 1984; Oerter, 1989; Raposo, 1983; Santos, 1985, cit. Veiga, 1995)

Brophy (1983), numa interpretação diferencial das expectativas, sintetiza inúmeros estudos e conclui que muitas expectativas dos professores a respeito dos alunos surtem efeito em consequência de variáveis que são interpretadas pelo professor e pelo aluno de forma diversa. O *locus* de controlo (características, atitudes, crenças) dos professores e dos alunos, em interacção contínua, assim como as “respostas afectivas” dos discentes perante as tarefas escolares, devem ser levadas em linha de conta, pois devido à sua especificidade podem influenciar as expectativas (Oliveira, 1988).

#### **4. Auto-conceito, competência objectiva (rendimento escolar) e sobredotação: Revisão dos principais estudos**

A psicologia fenomenológica refere que os sujeitos tendem a agir de acordo com o seu auto-conceito, mesmo quando há variações na imagem que os outros têm do sujeito e quando

existem evidências objectivas acerca dos seus atributos. Se pensar em si como sobredotado, tentará agir como se o fosse, para que as suas expectativas igualem as percepções que tem de si próprio. No entanto, este efeito é circular, ou seja, a qualidade da performance influencia a auto-imagem do sujeito e esta afecta a sua performance (Tannenbaum, 1983).

Vários são os estudos empíricos que relacionam o auto-conceito e a sobredotação pelo que, em seguida, procederemos a uma breve explanação dos mesmos.

Brookover, Peterson e Thomas (1962) efectuaram um estudo com 1050 estudantes do 7º ano e observaram uma correlação positiva e significativa entre o auto-conceito e a realização académica (rapazes - 0,42; raparigas - 0,39) quando a variável QI não é considerada; encontraram uma baixa correlação (0,17) entre o auto-conceito e o QI, quando a realização académica era excluída, o que vem demonstrar que as medidas do auto-conceito e do QI dizem respeito a diferentes aspectos do potencial humano.

Dean (1977) conduziu um estudo, cuja amostra era constituída por crianças com um QI elevado e que frequentavam os 7º e 8º anos. A amostra consistia em 24 rapazes com um QI médio de 148 e 24 raparigas com um QI médio de 139, todos retirados de classes com programas de enriquecimento cognitivo. O objectivo primordial deste estudo foi o de investigar a relação entre o auto-conceito e a performance em tarefas de reconhecimento e associação verbal. Esta amostra foi subdividida em indivíduos com alto e com baixo auto-conceito avaliados através do *Coopersmith's Self-Esteem Inventory*. Os resultados encontrados vão no sentido de que o auto-conceito está relacionado com a aprendizagem das tarefas mas que é independente da inteligência. As crianças com um alto auto-conceito usaram mais vezes estratégias de aprendizagem mais sofisticadas. Nesta amostra de alta realização e de alto QI não foram encontradas correlações significativas entre as pontuações da auto-estima e a pontuação média obtida nos testes de inteligência.

Milgram e Milgram (1976, cit. Tannenbaum, 1983) encontraram resultados similares ao efectuarem um estudo com 159 crianças israelitas, do 4º ao 8º ano, com um QI médio de 140,

avaliado através da WISC. As crianças foram subdivididas em duas amostras, uma constituída por crianças com um QI de 125 a 140; outra, com crianças com um QI acima de 140. A análise de variância mostrou diferenças significativas associadas ao QI somente em 3 das 29 medidas do auto-conceito. Todas as crianças se encontravam, em termos de QI, dentro do decil alto da distribuição normal da inteligência: a ausência de diferenças significativas entre as duas subamostras pode explicar a falta de contraste no auto-conceito.

Parece não haver dúvidas acerca da correlação positiva entre o sucesso académico e as diferentes medidas do auto-conceito (Purkey, 1970). A relação entre as duas variáveis é, pelo menos, parcialmente recíproca. Existem contudo evidências contraditórias acerca da direcção desta relação.

Calsyn e Kenny (1977) efectuaram um estudo com 556 adolescentes com diversos tipos de talentos. Os resultados da análise dos dados, desde o 8º ao 12º ano, sugerem que a média geral das notas predomina sobre o auto-conceito relativo ao talento demonstrado. Os investigadores apontam a média geral das notas obtidas na escola como uma parte da avaliação subjectiva dos professores, em vez de uma medida de sucesso puramente objectivo. Dado que o auto-conceito é fortemente influenciado pela percepção que cada um tem acerca do que os outros pensam de si, a média geral das notas pode influenciar fortemente o auto-conceito dos alunos. Por outro lado, as notas parecem funcionar não apenas como medidas da capacidade cognitiva, mas também do valor global do aluno (Faria, 1998). No caso dos altos realizadores, o seu desejo de atingir padrões que considerem dignos deles próprios pode ajudá-los a conseguirem a excelência (Tannenbaum, 1983).

Os estudantes que têm uma percepção elevada das suas próprias capacidades tendem a actuar de forma a proteger essas auto-percepções, perdendo por isso oportunidades de provarem a si mesmos as suas capacidades, devido ao medo do fracasso e por sentirem a sua auto-imagem ameaçada.

Berry (1975) e Covington e Berry (1976) referem que os estudantes com altas capacidades protegem o seu auto-conceito efectuando pequenos esforços para aprenderem. Assim, recusam-se a submeterem-se a testes em que as exigências são grandes, para evitarem assim o risco de insucesso, uma vez que isso implicaria que o seu potencial não seria tão elevado como eles pensavam que era.

Covington e Omelich (1979) estudaram 360 estudantes franceses e encontraram evidências que suportam a teoria de que o sucesso escolar é afectado pelos sentimentos de competência pessoal e pelos esforços para preservar a auto-estima. Nas situações em que é requerido que os estudantes resolvam problemas sob pressão, estes dão soluções em que “nada se arrisca, nada se perde”. Os investigadores concluem que nenhuma estratégia é mais bem calculada e surte maior efeito para evitar o alcance da excelência do que a que os estudantes usam e que envolve desculpas no sentido de evitar a humilhação pessoal, a vergonha e tornar menos punitiva a acção dos professores (Tannenbaum, 1983).

Cornell, Pelton, Bassin, Landrum, Ramsay, Cooley, Lynch e Hamrick (1990) estudaram adolescentes sobredotados dos 5º ao 11º anos, que frequentavam programas estivais de enriquecimento e concluíram que os rapazes valorizavam mais as suas performances físicas, assim como a sua percepção da aparência física do que as raparigas. O auto-conceito académico era significativamente valorizado somente pelas raparigas mais velhas.

Cornell *et al* (1990), ao procederem a um estudo com uma amostra de raparigas sobredotadas intelectualmente concluíram que estas estavam menos preocupadas com a aparência física do que os rapazes. A literatura sugere que existe alguma variabilidade entre as adolescentes femininas no que concerne às suas preocupações quanto à aparência física.

Hoge e Renzulli (1991) encontraram algumas evidências de que: não há diferenças significativas em termos de auto-estima entre crianças sobredotadas e não sobredotadas; parece que a identificação da sobredotação tem um impacto positivo na auto-estima (não há ainda evidências directas que o comprovem) e a deslocação de uma criança sobredotada da

classe regular para um grupo homogéneo, altamente sobredotado, poderá ter um impacto negativo no seu auto-conceito.

Rogers (1995) estudou 241 crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 12 anos e meio, com QI's situados entre os 160 e os 237 ou mais, avaliados com a *Escala de Stanford-Binet* (Forma L-M) e encontrou os seguintes resultados ao avaliar o auto-conceito: estas crianças mostram uma maior confiança em si e nas suas capacidades académicas do que na sua aceitação social.

Castellanos-Simons, Mönks e Lieshaut (1999) efectuaram um estudo cujo principal objectivo era explorar a relação entre o auto-conceito, a capacidade intelectual e a realização académica. A amostra era constituída por 221 estudantes cubanos, com uma média de idade de 15 anos e divididos em duas subamostras, uma de alta capacidade intelectual e outra com média capacidade intelectual. Avaliaram o auto-conceito usando o *Self-Description Questionnaire* (SDQII) e chegaram aos seguintes resultados: existem diferentes padrões de relações entre os domínios específicos do auto-conceito e do auto-conceito geral para cada subgrupo, existindo apenas diferenças significativas entre os grupos para as áreas académicas do auto-conceito. A capacidade intelectual exerce um efeito directo sobre o auto-conceito, bem como um efeito indirecto mediado pela realização actual. As classes especiais aumentam o auto-conceito nos domínios académicos específicos, mas apenas as classes com programas especiais de Matemática melhoram o auto-conceito académico geral.

Também os estudos efectuados com sobredotados subrealizadores vêm demonstrar a importância do construto auto-conceito para a realização escolar, sendo um aspecto constante a referência, pelos diversos autores, ao baixo auto-conceito que os caracteriza.

McCall, Evahn e Kratzer (1992) definem "sobredotação não realizada" como sendo uma discrepância entre a performance actual e a performance esperada. Consideram que o não realizado tem capacidades superiores mas as suas performances, julgadas por testes de



realização ou por notas, fica significativamente abaixo da sua mais alta medida, demonstrada por atitudes ou pela potencial realização académica.

Whitmore (1980) apresenta uma *checklist* para identificar sobredotados não realizados, referindo que estes possuem baixa auto-estima e tendências para serem retraídos ou agressivos na sala de aula. Refere que os estudos comparativos quanto às características dos realizadores e dos não realizadores indicam que o auto-conceito negativo dos últimos constitui a característica central que os distingue.

Coil (1992) acredita que os sinais de subrealização começam a aparecer por volta do 3º/4º ano, sendo no 5º/6º ano que atingem o seu máximo expoente.

McCall *et al.* (1992) também efectuaram uma lista de características dos subrealizadores, em que a sua auto-percepção apresenta: (i) baixa percepção das capacidades; (ii) pobre auto-conceito e baixa auto-estima; (iii) autocrítica severa; (iv) medo de falhar e medo do sucesso e (v) ansiedade e nervosismo, especialmente durante a realização e as avaliações.

## **5. Os conceitos de competência percebida e de competência objectiva adoptados neste estudo**

No nosso estudo adoptámos a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista de Harter e considerámos a *Competência Percebida* como sendo o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo, em diversos domínios, e que a avaliação global de si próprio depende de uma síntese pessoal das avaliações das suas experiências anteriores nos diferentes domínios. Este construto multidimensional abrange seis domínios do auto-conceito (competência e adequação percebidas): competência escolar; aceitação social; competência atlética; aparência física; comportamento/conduita e auto-estima global, avaliados através da adaptação portuguesa do SPPC de Harter (Faria & Fontaine, 1995). Solicitámos ainda aos professores que avaliassem a forma como os seus alunos se percebem em termos de

competência nos mesmos domínios, através de uma Escala de Avaliação para Professores, por nós construída.

Definimos *Competência Objectiva Actual* como sendo o grau de realização académica actual avaliada através das notas escolares e de testes de inteligência (adaptados à população portuguesa).

A percepção que as crianças têm acerca das suas capacidades pode variar de forma radical entre o fim da escola primária e o início da escola secundária (Phillips & Zimmerman, 1990).

A competência percebida e a competência objectiva actual parecem seguir padrões paralelos de mudança. O decréscimo na competência percebida e a persistência de baixa competência percebida são acompanhados por um decréscimo na realização. Quando há uma melhoria na competência percebida, de baixa ou de média para alta, há uma melhoria na realização dos indivíduos (Phillips & Zimmerman, 1990).

As evidências sugerem que a realização actual prediz a competência percebida (Calsyn & Kenny, 1977; Eccles, 1983; Harter & Connel, 1984) embora, como sugerem Harter e Connel (1984), possam emergir diferentes relações entre estes dois construtos, dependendo dos diferentes níveis de capacidade das crianças e de estas terem uma percepção mais ou menos realista das suas capacidades. Esta percepção, pode ser afectada por diferentes padrões de percepção do eu e pela percepção dos outros significativos (pais, professores) acerca das suas capacidades (Eccles, 1983; Phillips & Zimmerman, 1990).

Um outro fenómeno interessante e que é referido pela literatura é o do *impostor* (Clance 1985; Kolligian & Sternberg 1989) em que a disparidade entre a competência percebida e a competência objectiva actual serve para motivar fortemente para a realização as crianças que se sentem indignas da sua elevada performance académica. Efectivamente, essas crianças trabalham arduamente para evitar a confirmação dos seus piores medos acerca das suas

*verdadeiras* capacidades. Dadas as suas elevadas capacidades, o enorme esforço despendido garante que elas tenham elevadas realizações.

## Conclusão

Neste capítulo procurámos mostrar a importância da competência percebida, operacionalizada como auto-conceito, enquanto preditora da realização escolar, da integração social e do bem-estar psicológico global do indivíduo, apresentando a sua história, definições, principais modelos estruturais de interpretação do construto, sua relação com as variáveis idade, ano de escolaridade, género e NSE e com as variáveis escolares (rendimento escolar e percepção dos professores), bem como a sua manifestação e relação com a competência objectiva em populações de sobredotados.

Consideramos que a promoção de programas para a melhoria do auto-conceito e a implantação de medidas conjuntas entre a escola e a família, assim como a diminuição de *feedbacks* negativos por parte dos outros significativos, poderão ter efeitos positivos nos alunos, a médio e a longo prazo, quer no rendimento escolar, quer no comportamento, dado que vários estudos apontam para a existência de relações entre a realização escolar e a competência percebida, sendo no entanto discutível qual o sentido desta relação ou se a influência é recíproca.

O estudo que apresentamos no próximo capítulo tem como principal objectivo avaliar as implicações da Competência Percebida na Competência Objectiva Actual em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”, e analisar o desenvolvimento e evolução da Competência Percebida e da Competência Objectiva tendo em atenção o ano de escolaridade, o género e o NSE, numa amostra de 572 sujeitos do 4º, 6º e 8º anos de escolaridade, divididos em grupos segundo a sua Competência Objectiva Actual. Pretendemos ainda avaliar a importância da

influência do *feedback* dos professores sobre a competência percebida dos alunos que constituem esta amostra, particularmente dos alunos brilhantes, isto é, com capacidades cognitivas acima da média ( $QI \geq 120$  e Classe  $\geq 4$ , da BPRD).

## **Capítulo 3**

### **Estudo Empírico sobre as Relações entre Competência Percebida e Competência Objectiva em Alunos Brilhantes**

## Introdução

O sucesso académico não depende única e exclusivamente de capacidades cognitivas elevadas, desempenhando a motivação um papel fulcral na aprendizagem e, conseqüentemente, nas altas realizações académicas.

Os modelos desenvolvimentistas referem que a percepção da realidade pela criança, mais do que a própria realidade, constitui o maior indicador de como ela aborda e reage às exigências do sucesso e do fracasso (Bandura 1977; 1981, *in* Phillips, 1984). Considera-se assim que a percepção que a criança tem das suas capacidades (competência percebida) influencia a sua motivação e o grau de sucesso na escola, pois elevadas capacidades objectivas não garantem, por si só, que as crianças se vejam a si mesmas como altamente competentes e mostrem padrões efectivos de realização (Phillips & Zimmerman, 1990; Rodrigues da Costa & Faria, 2000).

Por outro lado, vários estudos (Branch, Purkey & Domico, 1976; Fahey, 1983; Graves, 1972; Rampaul *et al.*, 1984, *in* Veiga, 1995) encontraram correlações significativas e positivas entre as percepções que os professores têm do auto-conceito dos alunos e o auto-conceito professado pelos próprios alunos.

Tendo em atenção a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista de Harter, e como já foi referido anteriormente, consideramos a *Competência Percebida* como sendo o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo, em diversos domínios, e que a avaliação global de si próprio depende de uma síntese pessoal das avaliações das suas experiências anteriores nos diferentes domínios. Este construto multidimensional abrange seis domínios do auto-conceito (competência e adequação percebidas): competência escolar; aceitação social; competência atlética; aparência física; comportamento/conduita e auto-estima global, e foi avaliado com a adaptação portuguesa do *Self-Perception Profile for Children* de Harter (Faria & Fontaine, 1995).

Definimos *Competência Objectiva Actual* como sendo o grau de realização académica actual, avaliada através das notas escolares e de testes de inteligência (adaptados à população portuguesa).

Considerando o acima exposto, neste capítulo, pretendemos apresentar um estudo empírico que tem como principal objectivo avaliar as implicações da Competência Percebida na Competência Objectiva Actual em alunos “brilhantes” ( $QI \geq 120$  e Classe da BPRD  $\geq 4$ ) e comparar tais implicações nos alunos “não brilhantes” ( $QI < 120$  e Classe da BPRD  $< 4$ ), analisando o desenvolvimento e a evolução da competência percebida (auto-conceito) e da competência objectiva (notas escolares) em função do ano de escolaridade, do género e do NSE.

A amostra deste estudo compreende 572 sujeitos do 4º, 6º e 8º anos de escolaridade, dividida em grupos, cujos sujeitos foram seleccionados através dos resultados obtidos em testes estandardizados, como a “Escala Colectiva de Nível Intelectual” (4º e 6º anos:  $QI \geq 120$  e  $< 120$ ) e a “Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial” (8º ano: classe  $\geq 4$  e  $< 4$ ), tendo sido recolhida a média final das suas notas escolares. Pretendemos ainda avaliar a influência do *feedback* dos professores acerca da competência percebida dos alunos, que constituem esta amostra, na competência percebida e na competência objectiva dos próprios alunos.

Assim, apresentamos os objectivos do estudo, as hipóteses e a sua fundamentação e a identificação das variáveis e do plano de observação. A descrição do método compreende a caracterização das amostras, a descrição de todos os instrumentos administrados e o procedimento. A apresentação dos resultados e a sua discussão concluem este capítulo.

## 1. Objectivos

### 1.1. Objectivo geral

O presente estudo pretende avaliar as implicações da Competência Percebida na Competência Objectiva Actual, em alunos “brilhantes”, e comparar tais implicações em alunos “não brilhantes”, bem como analisar o desenvolvimento e a evolução da competência percebida (auto-conceito) e da competência objectiva (notas escolares) em função do ano de escolaridade, do género e do NSE, numa amostra de 572 sujeitos, do 4º, 6º e 8º anos de escolaridade.

### 1.2. Objectivos específicos

Os objectivos específicos deste estudo são:

1. Analisar a relação entre a competência percebida (auto-conceito) e a competência objectiva (notas escolares) em alunos “brilhantes” e em alunos “não brilhantes” e compará-las;
2. Analisar a evolução do desenvolvimento da competência percebida (auto-conceito) e da competência objectiva (notas escolares) em alunos “brilhantes” e em alunos “não brilhantes” ao longo do Ensino Básico (4º, 6º e 8º anos);
3. Analisar as diferenças de sexo e de nível sócio-económico (NSE) na competência percebida (auto-conceito) e na competência objectiva (notas escolares) em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”, bem como os efeitos de interacção entre estas variáveis independentes;
4. Avaliar a influência do *feedback* dos professores acerca da competência percebida dos alunos, na competência percebida e objectiva dos próprios alunos (“brilhantes” e “não brilhantes”);



5. Desenvolver propostas de intervenção no sentido de promover e melhorar a competência percebida e a competência objectiva dos alunos (“brilhantes” e “não brilhantes”) e a congruência entre ambas.

## 2. Fundamentação e formulação das hipóteses

Da revisão da literatura, desenvolvida nos dois primeiros capítulos, decorrem as seguintes hipóteses e respectiva fundamentação:

### *Hipótese 1:*

A competência percebida e a competência objectiva parecem seguir padrões paralelos de mudança, influenciando-se reciprocamente. O decréscimo na competência percebida e a persistência de baixa competência percebida são acompanhados por um decréscimo na realização objectiva. Quando há uma melhoria na competência percebida, há uma melhoria na realização dos indivíduos (Phillips & Zimmerman, 1990). Vários estudos sugerem que há um efeito parcialmente recíproco entre ambas, apesar da controvérsia sobre a direcção da relação permanecer (Calsyn & Kenny, 1977; Eccles, 1983; Harter & Connel, 1984). Assim, formulamos a seguinte hipótese:

*Os alunos “brilhantes” (QI  $\geq$  120 e Classe  $\geq$  4, da BPRD) apresentam maior congruência entre competência percebida (auto-conceito) e objectiva (notas escolares) do que os alunos “não brilhantes” (QI  $<$  120 e Classe  $<$  4, da BPRD), sendo a congruência entre competência percebida e objectiva mais forte em áreas afins, para ambos os grupos de alunos (por exemplo: entre o auto-conceito escolar/cognitivo e os resultados escolares).*

### *Hipóteses 2 e 3:*

A redução dos níveis de auto-conceito com a idade/ano de escolaridade é interpretada como sendo devida a um realismo progressivo do sujeito, dado que na primeira infância o

sujeito revela um auto-conceito elevado, em todas as dimensões, e parece ser imune ao *feedback* exterior negativo, e às comparações com o grupo de pares. Assim, o indivíduo vai, progressivamente, incorporando as informações exteriores e isso vai implicar uma visão mais objectiva do Eu, devida a uma maturação cognitiva crescente, o que conduz a uma redução do auto-conceito em algumas áreas, tornando-o mais realista (Fontaine, 1991b; Harter, 1985; Marsh, 1989, *in* Crain, 1996; Wylie, 1979). Daqui decorrem duas hipóteses:

*H<sub>2</sub> - As percepções das crianças (“brilhantes” e “não brilhantes”) sobre as suas capacidades (competência percebida) são progressivamente mais realistas e congruentes com a competência objectiva (notas escolares), com a evolução no ano de escolaridade;*

*H<sub>3</sub> - As percepções das crianças (“brilhantes” e “não brilhantes”) sobre as suas capacidades (competência percebida) decrescem à medida que avançam no ano de escolaridade.*

#### *Hipótese 4:*

Nos estudos de Fontaine (1991a; 1991b) verifica-se um aumento da intensidade das correlações entre as dimensões académicas e os resultados escolares com a idade e o enfraquecimento das relações entre o auto-conceito não académico e os resultados escolares.

Por outro lado, a progressiva diferenciação do auto-conceito com a idade gera investimentos diversos, em áreas não académicas, que podem equilibrar a falta de investimento no domínio escolar. Aliás, vários estudos demonstram que os alunos com fraca realização escolar investem frequentemente em áreas não académicas, como a física e a social, onde se percebem como mais competentes. O investimento em áreas cuja performance é boa e a desvalorização das áreas menos boas permite aos sujeitos protegerem o seu auto-conceito global. Assim, formulamos a seguinte hipótese:

*As crianças (“brilhantes” e “não brilhantes”) com pior desempenho académico objectivo apresentam auto-conceitos não académicos mais positivos e melhores resultados na disciplina de Educação Física.*

*Hipóteses 5 e 6:*

As diferenças entre sexos na competência percebida referem-se basicamente a domínios específicos e apresentam-se, geralmente, consistentes com os estereótipos sexuais vigentes na sociedade de origem dos sujeitos (Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1990; 1991a; 1991b; Harter, 1983; Marsh, 1987 b; O’Malley & Bachman, 1979; Peixoto & Mata, 1993; Richman *et al.*, 1985; Rosenberg & Simmons, 1975). A família, as instituições sociais e educativas, o mercado de trabalho, favorecem o sexo masculino (Marsh, 1985) apresentando, assim, os homens auto-avaliações mais positivas, expressas em níveis de auto-estima mais elevados do que as mulheres, que são menos apreciadas e reforçadas pelos seus bons desempenhos escolares (Dowing, 1982; Skaalvik, 1983, *in* Veiga, 1995), apesar de apresentarem resultados académicos globais superiores aos dos rapazes, sendo este fenómeno extensivo às raparigas “brilhantes”. Daqui decorrem duas hipóteses:

*H<sub>5</sub> - As raparigas (“brilhantes” e “não brilhantes”), em comparação com os rapazes (“brilhantes” e “não brilhantes”), têm uma competência percebida mais baixa (global, física, académica), apesar da sua mais elevada competência objectiva actual (notas escolares);*

*H<sub>6</sub> - A relação entre competência percebida e competência objectiva é mais intensa e positiva nos rapazes do que nas raparigas (“brilhantes” e “não brilhantes”).*

*Hipótese 7:*

Os resultados da maioria dos estudos recentes referem que os indivíduos pertencentes ao NSE alto apresentam níveis de auto-conceito mais elevados do que os das outras classes sociais (Buri *et al.*, 1987; Fu, Hinkle & Korsslund, 1983; Hare, 1977; Kennedy, 1975; Musitu, 1984; Olowu, 1986; Richman *et al.*, 1985, cit. Veiga, 1995). Veiga (1990) e Fontaine (1991a; 1991b), no contexto português, apontam diferenças a favor dos NSE mais elevados. No entanto, Fontaine (1991a) refere que os conceitos de competência académica dos pré-adolescentes da classe média são inferiores aos dos outros grupos sociais, possivelmente devido às pressões parentais a que estão sujeitos. Apesar da controvérsia no domínio formulamos a seguinte hipótese:

*As crianças de NSE alto (“brilhantes” e “não brilhantes”) revelam uma competência percebida e objectiva mais elevadas do que as de NSE médio ou baixo (“brilhantes” e “não brilhantes”).*

*Hipóteses 8 e 9:*

Alguns estudos referem que uma das fontes do auto-conceito dos alunos, sobretudo do auto-conceito académico, é a percepção que os professores têm dos seus comportamentos escolares (Brookover *et al.*, 1967; Maples, 1984; Musitu, 1982, 1984; Oerter, 1989; Rampaul *et al.*, 1984, cit. Veiga, 1995; Haynes, Hamilton-Lee e Comer, 1988; Oliveira, 1988). Por outro lado, os professores mantêm um contacto frequente e privilegiado com os alunos, sendo capazes de avaliar a competência dos alunos em áreas não académicas. Aliás, as notas que os professores atribuem, no final dos períodos, encerram aspectos simultaneamente objectivos e subjectivos do desempenho dos alunos, podendo afectar o seu auto-conceito em áreas académicas e não académicas. Os professores parecem também apresentar atitudes mais positivas em relação aos bons alunos, estabelecendo com eles relações mais facilitadoras da aprendizagem e do desenvolvimento. Assim, formulamos duas hipóteses:

*H<sub>8</sub> - O feedback dos professores acerca da competência percebida dos alunos tem relações positivas com a percepção de competência percebida dos alunos e com a sua competência objectiva;*

*H<sub>9</sub> - A relação entre o feedback dos professores e a competência percebida e objectiva dos alunos é mais intensa e positiva para os alunos "brilhantes".*

### **3. Definição das variáveis e do plano de observação**

O estudo a seguir apresentado é de natureza transversal, devido a limitações de tempo e de recursos.

As variáveis dependentes são: a *competência percebida*, operacionalizada como auto-conceito e definida como sendo o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo, em diversos domínios, incluindo a auto-avaliação global, avaliados através da adaptação portuguesa do *Self-Perception Profile for Children* de Harter (Faria & Fontaine, 1995) e a avaliação efectuada pelos professores quanto à forma como os alunos se percebem em termos de competência percebida, nos mesmos domínios, avaliada pela "Escala para Professores/Directores de Turma", construída para este estudo; a *competência objectiva actual*, como sendo o grau de realização académica actual, avaliado através das notas escolares do 3º período e de testes de inteligência (adaptados à população portuguesa), que permitiram distribuir os alunos em dois grupos: os "brilhantes" com  $QI \geq 120$  (4º e 6º anos) e Classe  $\geq 4$  (8º ano) avaliados através da "Escala Colectiva de Nível Intelectual" (ECNI) e da "Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial" (BPRD), respectivamente, e os "não brilhantes" ou "normais" ( $QI < 120$ , Classe  $< 4$ ).

Como variáveis independentes temos o Ano de Escolaridade (4º, 6º e 8º anos); o Sexo (feminino/masculino) e o Nível Sócio-Económico (alto, médio e baixo), sendo esta última variável avaliada a partir do nível de escolaridade e do nível profissional dos pais dos alunos.

Este estudo é de tipo correlacional, utiliza o método comparativo e o seu plano de observação é do tipo factorial 3 x 2 x 3.

## 4. Método

### 4.1. Descrição das amostras

A amostra total compreende 572 sujeitos dos 4º, 6º e 8º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos ( $M=12,4$ ;  $Md=12$ ;  $Mo=14$  e  $DP=1,98$ ), de ambos os sexos, pertencentes a três níveis sócio-económicos (alto, médio e baixo), frequentando, na sua maioria, escolas do ensino público oficial do Grande Porto e de Vila Nova de Famalicão (Quadro 1). As amostras dos alunos em função dos seus resultados nos testes de inteligência (“brilhantes”,  $QI \geq 120$ , na ECNI ou  $Classe \geq 4$ , na BPRD e “não brilhantes”,  $QI < 120$  ou  $Classe < 4$ ) encontram-se nos quadros 2 e 3.

Os anos de escolaridade seleccionados para este estudo estão separados por intervalos de dois anos, porque consideramos que nestes níveis os alunos já se encontram adaptados ao ciclo de escolaridade que frequentam, permitindo-nos observar se o aumento da permanência na escola influencia a relação entre a Competência Percebida e a Competência Objectiva.

Privilegiámos as escolas do ensino público oficial, especialmente devido a estas não seleccionarem os sujeitos em função de critérios sócio-económicos de pertença (Fontaine, 1990, *in* Faria, 1998). O nível sócio-económico foi determinado a partir da soma dos nível de escolaridade com o nível profissional, do pai ou da mãe, após selecção do nível mais elevado ou mais prestigiado entre os dois<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Dos cinco NSE considerados surgiram três, por aglutinação de Alto+Médio-Alto e de Médio-Baixo+Baixo.

As zonas geográficas consideradas, do Grande Porto e de Vila Nova de Famalicão, apresentam características demográficas e sociais similares, pelo que não consideramos a zona de residência como uma variável independente do estudo.

As turmas observadas foram retiradas, ao acaso, do universo disponível não tendo sido excluído nenhum aluno.

Procurámos obter uma amostra heterogénea quanto ao ano de escolaridade e ao sexo e contrastada em termos de NSE, de forma a que a relação entre as variáveis em presença possa ser estudada em sujeitos distintos e se possa testar a existência ou não de diferenças entre os vários grupos (Faria, 1998).

**Quadro 1:** Distribuição da amostra total em função da zona de residência, sexo, ano de escolaridade e NSE

Zona	Porto			Famalicão			Total		
Sexo	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
4º ano									
NSE A	13	6	19	19	14	33	32	20	52
M	9	10	19	20	25	45	29	35	64
B	17	26	43	14	16	30	31	42	73
Total	39	42	81	53	55	108	92	97	189
6º ano									
NSE A	23	13	36	-	2	2	23	15	38
M	14	11	25	13	17	30	27	28	55
B	19	18	37	28	34	62	47	52	99
Total	56	42	98	41	53	94	97	95	192
8º ano									
NSE A	20	17	37	3	-	3	23	17	40
M	22	13	35	11	19	30	33	32	65
B	16	13	29	25	32	57	41	45	86
Total	58	43	101	39	51	90	97	94	191
Total									
NSE A	56	36	92	22	55	77	78	91	169
M	45	34	79	44	53	97	89	87	176
B	52	57	109	67	51	118	119	108	227
Total	153	127	280	133	159	292	286	286	572

NSE A- alto; NSE M - Médio e NSE B - Baixo

No Quadro 2, referente à distribuição de alunos “brilhantes”, considerando as variáveis zona de residência, sexo, ano de escolaridade e NSE, observamos que: existem mais alunos no Grande Porto (60,9%) do que em Vila Nova de Famalicão (39,1%); há uma predominância

do sexo masculino (53,9% vs. 46,1% do sexo feminino); no 4º ano é maior o número de alunos (42,6%) do que no 6º ano (31,3%) e no 8º ano (26,1%) e o número de alunos pertencentes ao NSE Alto (47%) é superior ao dos outros NSE (32,1% do NSE Médio e 20,9% do NSE Baixo).

**Quadro 2:** Distribuição da amostra de alunos “brilhantes”\* em função da zona de residência, sexo, ano de escolaridade e NSE

Zona	Porto			Famalicão			Total		
Sexo	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
4º ano									
NSE A	11	4	15	8	7	15	19	11	30
M	2	1	3	7	2	9	9	3	12
B	-	3	3	4	-	4	4	3	7
Total	13	8	21	19	9	28	32	17	49
6º ano									
NSE A	9	2	11	-	-	-	9	2	11
M	4	6	10	1	3	4	5	9	14
B	1	1	2	4	5	9	5	6	11
Total	14	9	23	5	8	13	19	17	36
8º ano									
NSE A	4	10	14	-	-	-	4	10	14
M	4	4	8	1	2	3	5	6	11
B	2	3	5	-	-	-	2	3	5
Total	10	17	27	1	2	3	11	19	30
Total									
NSE A	23	16	39	8	7	15	31	23	54
M	10	11	21	9	7	16	19	18	37
B	3	7	10	9	5	14	12	12	24
Total	36	34	70	26	19	45	62	53	115

\*  $QI \geq 120$ , na ECNI (4º e 6º anos) ou Classe  $\geq 4$ , na BPRD (8º ano)

O Quadro 3 refere-se à distribuição de alunos “não brilhantes”, em função da zona de residência, do sexo, do ano de escolaridade e do NSE. Podemos salientar que: há mais alunos em Vila Nova de Famalicão (54,3%) do que no Grande Porto (45,7%); existe um número ligeiramente superior de raparigas (51% vs. 49% de rapazes); o número de alunos aumenta com o ano de escolaridade (4º ano - 30,6%; 6º ano - 34,1% e 8º ano - 35,2%) e existem mais alunos do NSE Baixo (51,4%) do que do Médio (32,2%) e do Alto (16,4%).



**Quadro 3:** Distribuição da amostra dos alunos “não brilhantes”\*, em função da zona de residência, sexo, ano de escolaridade e NSE

Zona	Porto			Famalicão			Total		
Sexo	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
4º ano									
NSE A	2	2	4	11	7	18	13	9	22
M	7	9	16	13	23	36	20	32	52
B	17	23	40	10	16	26	27	39	66
Total	26	34	60	34	46	80	60	80	140
6º ano									
NSE A	14	11	25	-	2	2	14	13	27
M	10	5	15	12	14	26	22	19	41
B	18	17	35	24	29	53	42	46	88
Total	42	33	75	36	45	81	78	78	156
8º ano									
NSE A	16	7	23	3	-	3	19	7	26
M	18	9	27	10	17	27	28	26	54
B	14	10	24	25	32	57	39	42	81
Total	48	26	74	38	49	87	86	75	161
Total									
NSE A	32	20	52	14	9	23	46	29	75
M	35	23	58	35	54	89	70	77	147
B	49	50	99	59	77	136	108	127	235
Total	116	93	209	108	140	248	224	233	457

\* $QI < 120$ , na ECNI (4º e 6º anos) ou Classe < 4, na BPRD (8º ano)

Apresentamos de seguida a descrição dos grupos de alunos, constituídos a partir do cruzamento entre os resultados na ECNI e na BPRD (elevado vs. baixo QI) e as notas escolares (elevadas vs. baixas).

*4.1.1. Grupo 1: alunos “brilhantes” com boas notas (competência objectiva acima da média e concordante:  $QI \geq 120$  (4º e 6º anos) ou Classe  $\geq 4$  (8º ano) e Média Final das Notas Escolares  $\geq 4$ )*

No Quadro 4, referente à distribuição de alunos “brilhantes”, com elevada competência objectiva actual e concordante, tendo em atenção as variáveis zona de residência, sexo, ano de escolaridade e NSE, observamos que: há mais alunos no Grande Porto (62,8%) do que em Vila Nova de Famalicão (37,2%); o número de rapazes (53,5%) é ligeiramente superior ao de raparigas (46,5%); quanto mais baixo o ano de escolaridade maior o número de alunos (4º - 46,5%; 6º - 31,4%; 8º- 22,1%) e existem mais alunos pertencentes ao NSE Alto (51,2%) do que ao Médio (31,4%) e ao Baixo (17,4%).

**Quadro 4:** Distribuição da amostra de alunos “brilhantes” com boas notas\*, em função da zona de residência, sexo, ano escolaridade e NSE

Zona	Porto			Famalicão			Total		
Sexo	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
4º ano									
NSE A	9	4	13	6	7	13	15	11	26
M	1	1	2	6	1	7	7	2	9
B	-	3	3	2	-	2	2	3	5
Total	10	8	18	14	8	22	24	16	40
6º ano									
NSE A	9	2	11	-	-	-	9	2	11
M	3	5	8	-	1	1	3	6	9
B	-	-	-	4	3	7	4	3	7
Total	12	7	19	4	4	8	16	11	27
8º ano									
NSE A	1	6	7	-	-	-	1	6	7
M	4	3	7	-	2	2	4	5	9
B	1	2	3	-	-	-	1	2	3
Total	6	11	17	-	2	2	6	13	19
Total									
NSE A	19	12	31	6	7	13	25	19	44
M	8	9	17	6	4	10	14	13	27
B	1	5	6	6	3	9	7	8	15
Total	28	26	54	18	14	32	46	40	86

\*  $QI \geq 120$  (4º e 6º anos)/Classe  $\geq 4$  (8º ano) e Média Final das Notas Escolares  $\geq 4$ , excluída a disciplina de Educação Moral e Religiosa

*4.1.2. Grupo 2: Alunos “brilhantes” com notas inferiores (competência objectiva actual discrepante:  $QI \geq 120$  (4º e 6º anos) ou Classe  $\geq 4$  (8º ano) e média final das notas escolares  $< 4$ )*

Constituímos um segundo grupo de alunos “brilhantes”, com realização escolar média ou abaixo da média, por conseguinte discrepante (Quadro 5). Ao analisarmos os dados podemos salientar que: existem mais alunos nestas condições no Grande Porto (58,6% contra 41,4% de Famalicão); o sexo masculino predomina (55,2% contra 44,8% do sexo feminino); não existem diferenças entre o 4º e o 6º ano (ambos com 31%) aumentando o número de sujeitos no 8º ano (38%) e prevalece o NSE Alto (38% contra 34,5% do Médio e 27,5% do Baixo). Note-se que no universo de alunos “brilhantes” (N=115) estes representam apenas 25,2%.

**Quadro 5:** Distribuição da amostra de alunos “brilhantes” com notas inferiores\*, em função da zona de residência, sexo, ano de escolaridade e NSE

Zona	Porto			Famalicão			Total		
Sexo	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
4º ano									
NSE A	2	-	2	2	-	2	4	-	4
M	1	-	1	1	1	2	2	1	3
B	-	-	-	2	-	2	2	-	2
Total	3	-	3	5	1	6	8	1	9
6º ano									
NSE A	-	-	-	-	-	-	-	--	-
M	1	1	2	1	2	3	2	3	5
B	1	1	2	-	2	2	1	3	4
Total	2	2	4	1	4	5	3	6	9
8º ano									
NSE A	3	4	7	-	-	-	3	4	7
M	-	1	1	1	-	1	1	1	2
B	1	1	2	-	-	-	1	1	2
Total	4	6	10	1	-	1	5	6	11
Total									
NSE A	5	4	9	2	-	2	7	4	11
M	2	2	4	3	3	6	5	5	10
B	2	2	4	2	2	4	4	4	8
Total	9	8	17	7	5	12	16	13	29

\*  $QI \geq 120$  (4º e 6º anos), Classe  $\geq 4$  (8º ano) e média final das notas escolares  $< 4$

*4.1.3. Grupo 3: Alunos “não brilhantes” com boas notas (competência objectiva actual:  $QI < 120$  (4º e 6º anos) e Classe  $< 4$  (8º ano) e Média final das notas escolares  $\geq 4$ )*

A distribuição de alunos “não brilhantes” com boas notas (Quadro 6) permite verificar que: existem mais alunos em Famalicão (61% contra 39% no Grande Porto); predomina o sexo feminino (60,2% contra 39,8% do sexo masculino); existem menos alunos no 4º ano (29,7%) e no 8º ano (32,2%) do que no 6º ano (38,1%) e o NSE baixo prevalece (39% contra 35,6% do médio e 25,4% do alto). No universo de alunos “não brilhantes” estes representam 25,8%.

**Quadro 6:** Distribuição da amostra de alunos “não brilhantes” com boas notas\*, em função da zona de residência, sexo, ano de escolaridade e NSE

Zona	Porto			Famalicão			Total		
Sexo	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
4º ano									
NSE A	-	-	-	4	3	7	4	3	7
M	-	2	2	6	9	15	6	11	17
B	2	5	7	2	2	4	4	7	11
Total	2	7	9	12	14	26	14	21	35
6º ano									
NSE A	8	4	12	-	1	1	8	5	13
M	1	2	3	2	7	9	3	9	12
B	3	2	5	6	9	15	9	11	20
Total	12	8	20	8	17	25	20	25	45
8º ano									
NSE A	5	4	9	1	-	1	6	4	10
M	2	4	6	1	6	7	3	10	13
B	1	1	2	3	10	13	4	11	15
Total	8	9	17	5	16	21	13	25	38
Total									
NSE A	13	8	21	5	4	9	18	12	30
M	3	8	11	9	22	31	12	30	42
B	6	8	14	11	21	32	17	29	46
Total	22	24	46	25	47	72	47	71	118

\* $QI < 120$  (4º e 6º anos) e Classe  $< 4$  (8º ano) e Média final das notas escolares  $\geq 4$

*4.1.4. Grupo 4: Alunos “não brilhantes” com notas inferiores (competência objectiva actual:  $QI < 120$  (4º e 6º anos) e Classe  $< 4$  (8º ano) e Média final das notas escolares  $< 4$ )*

A maioria dos sujeitos da amostra total (55,9 %) obtiveram resultados médios ou abaixo da média nos testes de inteligência e apresentam realizações escolares médias ou abaixo da média (Quadro 7). Quanto às variáveis consideradas no nosso estudo os sujeitos distribuem-se da seguinte forma: há mais sujeitos residentes em Vila Nova de Famalicão (52,5% contra 47,5% no Grande Porto); predomina o sexo masculino (51,9% contra 48,1% do sexo feminino); quanto mais elevado o ano de escolaridade maior é o número de sujeitos (4º ano - 30%, 6º ano - 32,2% e 8º ano - 37,8%) e o NSE baixo é, de forma evidente, o mais representado (56% contra 31,2% do médio e 12,8% do alto). No universo de alunos “não brilhantes” estes representam 70,0%.

**Quadro 7:** Distribuição da amostra de alunos “não brilhantes” com notas inferiores\*, em função da zona de residência, sexo, ano de escolaridade e NSE

Zona	Porto			Famalicão			Total		
Sexo	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
4º ano									
NSE A	2	1	3	5	4	9	7	5	12
M	5	5	10	7	14	21	12	19	31
B	14	18	32	7	14	21	21	32	53
Total	21	24	45	19	32	51	40	56	96
6º ano									
NSE A	5	7	12	-	1	1	5	8	13
M	9	3	12	9	7	16	18	10	28
B	14	12	26	17	19	36	31	31	62
Total	28	22	50	26	27	53	54	49	103
8º ano									
NSE A	11	3	14	2	-	2	13	3	16
M	16	5	21	9	11	20	25	16	41
B	13	9	22	21	21	42	34	30	64
Total	40	17	57	32	32	64	72	49	121
Total									
NSE A	18	11	29	7	5	12	25	16	41
M	30	13	43	25	32	57	55	45	100
B	41	39	80	45	54	99	86	93	179
Total	89	63	152	77	91	168	166	154	320

\*  $QI < 120$  (4º e 6º anos) e Classe  $< 4$  (8º ano) e Média final das notas escolares  $< 4$

## 4.2. Instrumentos

Neste estudo foram usados dois instrumentos para avaliar o nível intelectual dos alunos, a ECNI e a BPRD, bem como a versão portuguesa do SPPC de Harter, para avaliar a competência percebida dos alunos, uma escala para professores, que lhes permite avaliarem as mesmas dimensões de competência percebida dos alunos, e um questionário sócio-demográfico, que passamos a descrever.

### 4.2.1. Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI)

A Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI) é uma bateria de testes de inteligência geral que fornece uma medida compósita de inteligência, adaptada ao contexto português por Miranda (1983). Os testes que compõem a escala foram construídos de forma a serem sensíveis ao factor idade e a serem discriminativos para os oito grupos etários abrangidos pelo

inquérito, e ainda permitirem dissociar os aspectos verbal e não verbal da inteligência. Adoptaram-se, para isso, os seguintes critérios: equilíbrio numérico entre as provas de natureza verbal e não verbal; sensibilidade à influência do meio; neutralidade em relação ao género; objectividade, facilidade e rapidez de correcção; variedade de subtestes e número de itens elevado, de forma a poder constituir uma medida de nível intelectual global, saturada no factor g (Miranda, 1982; 1983).

A Escala Colectiva de Nível Intelectual é constituída por sete testes: Vocabulário, Compreensão de Frases, Um Elemento Diferente, Séries, Matrices, Inclusão de Classes e Diferenças e está organizada em quatro cadernos I, II, III e IV, sucessivos, uma vez que os testes são os mesmos ao longo dos cadernos e pela sobreposição dos dois últimos subtestes de um caderno em relação ao anterior, o que assegura a unidade da escala. Segundo Miranda (1983) a utilização de cadernos diferentes nos vários níveis de escolaridade permite um elevado número de questões discriminativas por idade, sem que a extensão da prova aumente.

Foi estudada a precisão através do método de teste/reteste, numa amostra de 276 crianças entre os 6 e os 11 anos (1º e 2º ciclos do Ensino Básico), com um intervalo de seis meses. Os coeficientes de precisão teste-reteste obtidos foram muito significativos, sendo ligeiramente mais elevados na situação de reteste em que se utilizou o mesmo nível da bateria, ECNI II e ECNI IV, respectivamente (entre 0,67 e 0,82), do que na situação de reteste em que se utilizou outro nível da bateria (ECNI I/II, ECNI II/III, ECNI III/IV), situando-se acima de 0,60 (Miranda, 1999).

Num estudo longitudinal (4 anos) efectuado com crianças portuguesas radicadas no Luxemburgo, esta escala provou constituir um bom instrumento de despistagem de dificuldades e de detecção de ganhos intelectuais, assim como no estudo de casos (Miranda, 1999).

Os vários estudos efectuados por Miranda (1982, 1984, 1988) apoiam a adequabilidade da adaptação portuguesa, evidenciada nos estudos metrológicos e diferenciais (Miranda, 1999).

Este instrumento tem sido usado com o intuito de seleccionar sujeitos com capacidades cognitivas acima da média, pelo que o seleccionámos, tendo escolhido subescalas referentes à capacidade verbal e à matemática, duas das áreas mais importantes e valorizadas no contexto escolar (Winner, 1999).

Utilizámos neste estudo, para os 4º e 6º anos, uma versão reduzida, compreendendo as subescalas Vocabulário (Verbal), Matrizes e Séries Numéricas (Não Verbais), dos Cadernos III e IV, respectivamente (Anexo 1). No Caderno III, as subescalas Vocabulário e Matrizes são constituídas por 10 itens cada uma e a de Séries Numéricas por 12 itens; no Caderno IV as subescalas Séries Numéricas, Matrizes e Vocabulário são compostas por 12 itens cada uma. A subescala Séries Numéricas é comum aos dois cadernos. Cada resposta certa é cotada com 1 ponto.

O uso da versão reduzida da ECNI deveu-se à elevada extensão da escala completa e à morosidade de aplicação da mesma (90 minutos), uma vez que seria administrada em conjunto com outros instrumentos.

No Caderno III, a subescala Vocabulário apresenta uma correlação de 0,74 com o resultado verbal (RV) e de 0,65 com o resultado total (RT); a subescala Matrizes apresenta uma correlação de 0,80 com o resultado não verbal (RNV) e de 0,71 com o RT; finalmente, a subescala de Séries Numéricas apresenta uma correlação de 0,63 com o RNV e de 0,55 com o RT (Miranda, 1982).

No Caderno IV, a subescala Vocabulário apresenta uma correlação de 0,63 com o RV e de 0,51 com o RT; a subescala Matrizes apresenta uma correlação de 0,70 com o RNV e de 0,60 com o RT e a subescala Séries Numéricas apresenta uma correlação de 0,71 com o RNV e de 0,65 com o RT (Miranda, 1982).

Estas correlações, apesar de moderadas, são representativas dos resultados totais, verbais ou não verbais, e permitem que a avaliação do QI total possa ser inferida, com algum rigor, através dos resultados nas 3 subescalas.

Para obtermos o *QI Verbal* de cada caderno efectuámos os seguintes cálculos:

Resultado Bruto Verbal (RBV) = somatório das respostas correctas aos itens da subescala Vocabulário x número de subescalas verbais (4).

O RBV obtido foi convertido em *QI Verbal* através das Tabelas de Transformação de RBV em Resultados Normalizados Padronizados, segundo as normas portuguesas (Miranda, 1983).

Quanto ao *QI Não Verbal*:

Resultado Bruto Não Verbal (RBNV) = somatório das respostas correctas aos itens das subescalas Matrizes e Séries Numéricas ÷ 2 x nº de subescalas não verbais (4).

O RBNV foi convertido em *QI Não Verbal* com recurso às Tabelas de Transformação de RBNV em Resultados Normalizados Padronizados, segundo as normas portuguesas (Miranda, 1983).

Na administração das subescalas procedemos segundo as indicações de Miranda (1983), isto é, respeitámos as seguintes condições: ler as instruções em voz alta; cumprir rigorosamente todas as indicações; administrar colectivamente, em grupos de 20 elementos, que devem sentar-se em carteiras individuais, devendo o examinador circular entre elas; ter em atenção o tempo de aplicação das subescalas, evitando interrupções, e ficar apenas o examinador na sala com as crianças estabelecendo com elas um clima de afabilidade e simultaneamente de disciplina.



#### 4.2.2. *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD)*

A *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD)* construída por Almeida (1985; 1986) é constituída por cinco provas, a saber: Prova de Raciocínio Abstracto (AR), Prova de Raciocínio Numérico (NR), Prova de Raciocínio Verbal (VR), Prova de Raciocínio Espacial (SR) e Prova de Raciocínio Mecânico (MR), que avaliam a realização cognitiva em aspectos ligados à operação e ao conteúdo das tarefas.

Segundo Almeida (1988, p. 231) “trata-se de uma bateria que pela sua especificidade parece integrar elementos das posições mais generalistas e factorialistas da inteligência, aspectos tipicamente intelectuais e aspectos mais directamente ligados às aprendizagens ou experiências dos sujeitos e, ainda, factores de realização cognitiva e factores de índole motivacional. A construção da prova obedeceu aos princípios metodológicos considerados na elaboração de instrumentos de “realização máxima” e a realização dos indivíduos é essencialmente ponderada através de normas de grupo”.

O princípio subjacente à prova tem a ver com o raciocínio diferencial, definido como a realização diferencial de situações tomando como referência o seu conteúdo específico, ou seja, a operação cognitiva raciocínio pode apresentar diferentes níveis de realização em função do contexto ou do conteúdo das situações apresentadas (Almeida, 1988).

A BPRD pode ser aplicada de forma reduzida, uma vez que as normas elaboradas são específicas para cada prova. A aplicação pode ser individual ou colectiva e destina-se a alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade. As instruções, os exercícios de treino e o tempo de realização estão inscritos nos cadernos das provas. As respostas são assinaladas numa folha própria.

Os coeficientes de correlação dos resultados “teste-reteste” das 5 provas da BPRD, tomando os alunos em função do sexo e do nível escolar, permitem afirmar que há bons índices de fidelidade (iguais ou superiores a 0,73). Quanto aos coeficientes de consistência

interna (K.R. 20), quer para a amostra total quer para os subgrupos constituídos, apontam no sentido de um bom nível de consistência interna dos itens das cinco provas da bateria (iguais ou superiores a 0,75).

Administrámos ao 8º ano de escolaridade as seguintes provas: Prova de Raciocínio Numérico (30 itens); Prova de Raciocínio Abstracto (35 itens) e Prova de Raciocínio Verbal (40 itens), para seleccionar sujeitos com capacidades cognitivas acima da média (Anexo 2).

Os itens das provas AR e VR apresentam-se sob a forma de analogias (A:B::C:D) e os da prova NR segundo sequências lineares ou alternadas (Almeida, 1988).

O resultado obtido pelos sujeitos é o somatório das respostas correctas, em cada prova, valendo cada item certo 1 ponto. Este somatório permite colocar os sujeitos em Classes, numeradas de 1 a 5, referindo-se a Classe 1 ao resultado mais baixo e a Classe 5 ao mais elevado, tendo em consideração o ano de escolaridade, o sexo e a zona geográfica (rural/urbana).

A prova NR apresenta uma correlação com o resultado global de 0,84, a correlação em função do sexo é de 0,86 para o masculino e de 0,82 para o feminino; a prova AR, apresenta uma correlação com o resultado global de 0,80, sendo para o sexo masculino de 0,83 e para o sexo feminino de 0,78; finalmente, a prova VR, apresenta uma correlação com o resultado global de 0,78, sendo para o sexo masculino de 0,84 e para o sexo feminino de 0,73 (Almeida, 1986).

Na administração das provas procedeu-se de acordo com os conselhos fornecidos no Manual, a saber: procedeu-se à leitura, em voz alta, das instruções e dos exemplos de treino, que foram realizados colectivamente. Informaram-se os alunos do tempo de realização, dos procedimentos e cuidados a ter em cada prova, da anulação das respostas e da possibilidade de uso de folha de rascunho na Prova NR. Os alunos foram ainda instruídos quanto à forma de responderem às questões, usando a folha de respostas e não o caderno das provas (Almeida, 1986).

4.2.3. *Self-Perception Profile for Children de Harter (SPPC): Adaptação Portuguesa de Faria e Fontaine (1995)*

Esta escala, construída por Harter (1979; 1985, *in* Faria & Fontaine, 1995) e adaptada ao contexto português por Faria e Fontaine (1995), é um instrumento para a avaliação do conceito de si próprio, numa perspectiva multidimensional, para crianças e adolescentes, que abrange seis domínios, que constituem seis subescalas com seis itens cada uma, perfazendo um total de 36 itens (Anexo 3). Os domínios designam-se por:

- *competência escolar*: avalia a percepção de competência ou de capacidade no domínio da realização escolar;
- *aceitação social*: avalia o grau de aceitação da criança pelos pares ou o grau em que ela se sente popular;
- *competência atlética*: avalia a percepção de competência ou capacidade em jogos e desportos;
- *aparência física*: avalia o grau de satisfação da criança com o seu aspecto físico e a sua aparência;
- *conduta/comportamento*: avalia o grau em que a criança gosta do seu comportamento e o grau em que age de acordo com o que esperam dela, de forma correcta e adequada;
- *auto-estima global*: avalia o grau de satisfação e felicidade consigo própria e com o modo como conduz a sua vida.

Os itens, em cada subescala, são apresentados de forma a que metade deles começa por uma afirmação positiva e a outra metade com uma afirmação negativa, reflectindo, respectivamente, um elevado ou um baixo auto-conceito na dimensão avaliada. Os itens de uma mesma dimensão não se apresentam consecutivamente, sendo misturados de modo a tornar a estrutura da escala menos transparente. Cada item é constituído por duas afirmações que reflectem dois tipos diferentes de crianças, sendo pedido ao sujeito que escolha o tipo de

criança com quem mais se assemelha e o grau de acordo com a afirmação escolhida. Segundo Harter (1982; 1985, *in* Faria & Fontaine, 1995) isto legitima a possibilidade de escolher qualquer uma das duas opções possíveis, minimizando-se assim a desejabilidade social.

Exemplo de um item:

Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro	Para mim é mesmo verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
“Algumas pessoas da tua idade acham difícil fazer amigos	MAS	Outras pessoas da tua idade acham bastante fácil fazer amigos”	

Os itens são cotados de 1 a 4, correspondendo 1 a “baixo autoconceito” e 4 a “elevado autoconceito” na dimensão avaliada. Somam-se os valores obtidos em cada subescala, obtendo-se assim seis resultados diferentes (que variam entre 6 e 24 pontos) que permitem estabelecer um perfil do auto-conceito nos domínios cognitivo, físico, social e comportamental, explorar a dimensão da auto-estima global e estabelecer a relevância psicológica das dimensões estudadas (Harter, 1982).

O estudo das qualidades psicométricas da escala na nossa amostra será apresentado na secção relativa aos resultados e será comparado com os resultados obtidos por Faria e Fontaine (1995).

#### 4.2.4. Escala de Avaliação para Professores (EP)

A importância que atribuímos à percepção do professor acerca da competência percebida dos alunos, conduziu-nos à elaboração de uma nova escala que foi construída à luz da SPPC de Harter (1985), embora com algumas modificações e adaptações, uma vez que se destina a Professores do 1º ciclo e a Directores de Turma do 2º e 3º Ciclos, que avaliam a

forma como os respectivos alunos se percebem em termos de competência, nos seis domínios avaliados pela SPPC.

Para a construção da Escala para Professores/Directores de Turma procedemos da seguinte forma:

1. Elaborámos um primeiro conjunto de itens com base na SPPC de Harter, avaliando os seguintes domínios da competência: Competência Escolar; Conduta/Comportamento; Aceitação Social; Competência Atlética; Aparência Física e Auto-Estima Global. Os itens foram misturados, de forma a tornar a estrutura da escala menos transparente, perfazendo um total de 42 itens.
2. Utilizámos a técnica da *reflexão falada* (Almeida, 1988; Faria, 1998), junto de cinco professores do 1º ciclo, que não faziam parte do estudo, pedindo a três desses professores que preenchessem a escala em relação a um aluno com um rendimento escolar médio e aos outros dois que o fizessem em relação a um aluno que considerassem brilhante, de modo a verificar a relevância e o significado dos itens. O mesmo pedido foi efectuado junto de três Directores de Turma (2 do 2º ciclo e 1 do 3º ciclo), em relação a um aluno médio e a um aluno brilhante, um de cada ciclo.

Para um registo mais fidedigno foi usada a “Folha de Registo da Reflexão Falada”, construída para esse efeito (Anexo 4).

O conjunto de Professores/Directores de Turma não apresentou dúvidas quanto às instruções e ao conteúdo dos itens. Referiram, no entanto, a dificuldade em responder aos itens referentes à aparência física, principalmente em relação aos rapazes. Isto foi especialmente verbalizado pelos Directores de Turma, que atribuíram este facto ao elevado número de turmas que leccionam e à mudança anual de alunos. Quanto aos itens que se referem à Competência Física, foram considerados como podendo ser melhor avaliados pelos Professores de Educação Física.

Os Directores de Turma sugeriram a supressão de um dos itens 11. “Está satisfeito(a) consigo próprio(a).” ou 19. “Está contente com o tipo de pessoa que é.” e 12. “Gosta do tipo de pessoa que é.” ou 20. “Gosta de ser tal como é.”, por considerarem que se repetiam.

Apesar das sugestões apontadas pelos Professores/Directores de Turma optámos por manter a escala previamente construída, devido ao facto das alterações propostas comprometerem o objectivo de comparar a forma como o aluno se percepção com a forma como é percebido pelo professor, nas várias dimensões consideradas.

Esta escala abrange os seis domínios já referidos e os seus itens estão misturados, havendo um item para cada domínio que pretende comparar o(a) aluno(a) com os seus pares (o que não acontece na SPPC). Formaram-se assim 6 escalas com 7 itens cada uma, perfazendo um total de 42 itens (Anexo 5).

Os professores avaliaram os alunos em cada item através de uma escala de *Likert* de 4 pontos: 1. “Raramente ou nunca”; 2. “Poucas vezes”; 3. “Algumas vezes” e 4. “Quase sempre ou sempre”. A cotação é de 1 a 4 pontos, respectivamente. A pontuação total de cada subescala varia entre 7 e 28 pontos.

O estudo das qualidades psicométricas da escala será apresentado na secção relativa aos resultados.

#### 4.2.5. *Questionário Sócio-Demográfico (QSD)*

Este questionário foi construído no intuito de recolher dados sobre o(a) aluno(a) (nome, idade, sexo, ano escolar e auto-avaliação), o seu NSE (através de dois indicadores - a profissão e o nível de escolaridade do pai e da mãe - Anexo 6) e o seu passado escolar recente (retenções). A variável “auto-avaliação enquanto aluno” foi avaliada numa escala de *Likert* de 1 “Muito bom/boa” a 4 “Fraco (a)” (Anexo 7).

### 4.3. Procedimento

Num primeiro momento procedemos ao contacto, pessoal e por escrito, com os Directores das Escolas do 1º Ciclo e com os Conselhos Directivos/Órgãos de Gestão das Escolas do 2º/3º Ciclos, das escolas seleccionadas para o estudo, para obtenção da autorização para administrar os instrumentos (Anexo 8). Comunicámos, oralmente, os objectivos gerais do estudo e a duração das administrações que ocupariam cerca de dois tempos lectivos por turma.

O conjunto de administrações decorreu durante os meses de Abril, Maio e Junho de 1999, em ambiente natural (sala de aula), tendo em atenção as disponibilidades das escolas, que no 3º período foram menos flexíveis, devido a viagens de estudo, à necessidade de cumprir os programas e à preparação de exposições.

As turmas avaliadas foram retiradas ao acaso a partir do universo disponível (alunos do 4º, 6º e 8º anos de escolas do Grande Porto e de Vila Nova de Famalicão).

As administrações foram efectuadas por uma única experimentadora de forma a reduzir a introdução de viés, mais provável quando há um grande número de administradores. A uniformização das condições de administração foi também conseguida devido à utilização de instruções gerais precisas, apresentadas por escrito na primeira página dos instrumentos e lidas em voz alta pela experimentadora, no início de cada sessão, a par dos objectivos do estudo e do pedido de colaboração aos alunos. A estes foi ainda transmitida a informação de que não se tratava de uma avaliação escolar, que os resultados não teriam qualquer efeito no seu rendimento escolar e que os professores não teriam conhecimento destes. Foi dada ênfase ao facto dos resultados individuais não interessarem mas apenas os dos grupos. Garantimos a total confidencialidade dos questionários, apesar de os mesmos não serem anónimos, devido ao facto de ser necessário, numa fase posterior, que os Professores/Directores de Turma preenchessem questionários para cada aluno e para a recolha das notas escolares finais, através das fichas de avaliação individual (4º ano) e das pautas (6º e 8º anos). Na maioria das

turmas do 8º ano, os alunos colocaram questões acerca destas informações. No entanto, não foram levantadas objecções quanto à ausência de anonimato dos instrumentos quer pelos professores, quer pelos alunos.

Todos os instrumentos foram administrados colectivamente e segundo a mesma ordem, em todas as turmas e anos: 1º Escala de Competência Percebida (SPPC); 2º as subescalas Vocabulário, Matrizes e Séries Numéricas da Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI) ao 4º e 6º anos, e as subescalas Provas de Raciocínio Verbal, Numérico e Abstracto da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD) ao 8º ano. Por fim, administrámos o Questionário Sócio-Demográfico (QSD) aos anos considerados. Em todos os instrumentos as instruções, para além de conterem aspectos informativos, tinham exemplos para treino.

Foram respeitadas as normas de aplicação de todos os instrumentos, assim como o tempo de execução indicado pelos autores dos instrumentos.

Apenas no 8º ano os professores estiveram presentes porque, devido ao elevado número de alunos por turma, uma única experimentadora não conseguiria manter o clima necessário à administração dos instrumentos.

Em relação à escala SPPC, foram levantadas dúvidas quanto ao seu preenchimento, na maioria das turmas, especialmente ao nível do 4º ano. Procedemos ao esclarecimento das mesmas, colectiva ou individualmente, conforme as solicitações.

Assim, nas primeiras administrações os alunos perguntaram, com frequência assinalável, o significado da expressão “aparência física” pelo que, nas seguintes, a experimentadora optou por escrever no quadro “aparência física = aspecto físico”.

Outro comentário muito referido foi o de que a escala tinha itens repetidos e, segundo os próprios alunos, isso acontecia para verificar a veracidade das suas respostas e a atenção prestada no seu preenchimento.

O tempo médio de aplicação deste instrumento foi de 40 minutos para o 4º ano, de 30 minutos para o 6º ano e de 20 minutos para o 8º ano.



A ECNI e a BPRD suscitaram uma maior ansiedade nos sujeitos, possivelmente devido à cronometragem do tempo, que no caso da ECNI fez um total de 35 minutos (19 minutos de execução das 3 subescalas mais, aproximadamente, 15 minutos para a leitura e realização dos exemplos) para os 4º e 6º anos. Em relação à BPRD o tempo total foi, em média, de 53 minutos (33 minutos para a realização das provas e 20 minutos para a leitura e execução dos exemplos).

O QSD foi o instrumento que mais dúvidas suscitou, sobretudo quanto às habilitações académicas e profissionais dos pais, em todas as turmas avaliadas. No 4º ano, em várias turmas, foi pedida a colaboração da professora para que a resposta a estas questões fosse correcta, apesar de, antecipadamente, ter sido solicitado aos professores que pedissem aos alunos para perguntarem aos pais essas informações.

Em relação aos 6º e 8º anos, os professores consideraram que esta medida não seria necessária porque os alunos estavam habituados a responder a estas questões. Verificámos, no entanto, que vários alunos não responderam correctamente, por omissão ou por falta de precisão. De referir que, quanto às profissões dos pais, foram dadas instruções aos alunos no sentido de as especificar e que, por exemplo, não poderiam responder “reformado”, “funcionário público”, mas sim o que efectivamente fizeram ou faziam os seus pais.

Outra dúvida constante foi o significado da palavra retido, pelo que optámos por escrever no quadro “retido = reprovado”. O tempo médio de realização do QSD foi de 15 minutos para o 4º ano e de 10 minutos para os 6º e 8º anos.

O tempo total das administrações foi de 2 horas para o 4º ano e de 1 hora e 30 minutos para os 6º e 8º anos.

Após a realização dos questionários, os alunos levantavam o braço e a experimentadora, de uma forma rápida, verificava se estavam totalmente preenchidos, agraphando-os pela seguinte ordem: 1º ECNI ou BPRD, 2º QSD e por último a SPPC, no sentido de facilitar a posterior cotação dos mesmos.

O número total de turmas avaliadas durante a manhã foi sensivelmente igual ao número avaliado à tarde.

Após a cotação dos instrumentos administrados aos alunos, em média dois a três dias depois, solicitámos aos Professores (4º ano) e aos Directores de Turma (6º e 8º anos) que preenchessem a “Escala para Professores do 1º Ciclo/Directores de Turma” em relação a um grupo de alunos, sem qualquer informação quanto à competência dos mesmos. O número de alunos seleccionados por turma foi variável, pois incluímos os alunos com  $QI \geq 120$  e, sempre que possível, igual número de alunos com  $QI < 120$ , estes últimos escolhidos aleatoriamente.

Encontrámos algumas dificuldades na recolha destas escalas, pois os professores alegavam falta de tempo para o seu preenchimento, pelo que, apesar de todos os esforços envidados, de um universo de 32 docentes, só 27 as preencheram e uma larga maioria (81,5%) fê-lo de forma incompleta.

No final do ano lectivo de 1998/1999 consultámos as fichas de avaliação individual (4º ano) e as pautas de avaliação do 3º Período (6º e 8º anos) de todas as disciplinas de carácter obrigatório em cada ano.

## **5. Resultados**

### **5.1. Avaliação das qualidades psicométricas do SPPC de Harter e da EP**

Apresentamos de seguida o estudo das qualidades psicométricas do SPPC de Harter e da EP, que compreendeu o estudo da consistência interna através do *alpha* de Cronbach e da análise factorial, bem como do poder discriminativo dos itens e a análise das estatísticas descritivas para os itens de cada instrumento.

5.1.1 *Estudo da consistência interna da versão adaptada da SPPC de Harter: alpha de Cronbach e análise factorial*

Os valores de *alpha* para as seis subescalas, no estudo actual, foram calculados com base nas escalas da versão portuguesa de Faria e Fontaine (1995) e comparados aos valores obtidos no estudo efectuado pelas duas autoras (Quadro 8). Verifica-se que os valores de *alpha* são ligeiramente inferiores aos de Faria e Fontaine (1995), para a maioria das escalas, com excepção do de Aceitação Social, que apesar de apresentar o valor mais baixo (0,49), se apresenta ligeiramente superior ao do estudo referido (0,38). O valor apresentado aumenta se retirarmos da escala o item 20: “ algumas pessoas da tua idade fazem sempre as coisas juntamente com os outros” mas “outras pessoas da tua idade geralmente fazem as coisas por si próprias”, passando o valor de *alpha* para 0,57. Este item não parece, mais uma vez, ter sido bem interpretado pelos alunos. A escala que tem o valor mais aceitável (próximo de 0,80) é a de Aparência Física. As escalas de Competência Escolar, Conduta/Comportamento e de Auto-Estima Global apresentam valores na ordem dos 0,60. Tal como aconteceu no estudo de Faria e Fontaine (1995), a consistência interna das subescalas parece não ter sido totalmente comprovada.

**Quadro 8:** Valores de *alpha* das subescalas da versão adaptada do SPPC

Subescalas do SPPC	Nº de itens	Estudo actual (N=448)	Faria & Fontaine (1995)* (N=260)
Aparência Física	6	0,76	0,78
Auto-Estima Global	6	0,65	0,73
Conduta/Comportamento	6	0,63	0,73
Competência Escolar	6	0,61	0,69
Competência Atléticoa	6	0,54	0,66
Aceitação Social	6	0,49 (0,57)**	0,38 (0,48)**

\*5º e 7º anos

\*\* Subescala com 5 itens, após a supressão do item 20: “algumas pessoas da tua idade fazem sempre as coisas juntamente com os outros” mas “outras pessoas da tua idade geralmente fazem as coisas por si próprias”.

A análise factorial da escala revelou, após rotação *varimax*, uma estrutura de cinco factores sendo que os factores 1, 2 e 3 são mistos (incluem itens de diversas dimensões da escala original) e os factores 4 e 5 são “puros” (incluem itens de uma mesma dimensão) (Quadro 9). O Factor 1, é misto porque apresenta uma mistura de itens das dimensões Competência Escolar (3 itens), Comportamento/Conduta (3 itens), Competência Atlético (2 itens), Auto-Estima Global (2 itens) e Aceitação Social (1 item), que apresenta uma saturação negativa e fraca (-0,385), confirmando assim os resultados do *alpha*. Este factor explica 17,9% da variância total dos resultados. O Factor 2, que designamos como “Aparência Física e Global” apresenta itens referentes à dimensão Aparência Física (5 itens) e itens da dimensão de Auto-Estima Global (4 itens) e explica 9,6% da variância total. O Factor 3, que designamos por “Adaptação Escolar” inclui itens das dimensões de Competência Escolar (3 itens), de Comportamento/Conduta (3 itens) e de Auto-Estima Global (1 item), e explica 6% da variância total. O Factor 4, de “Competência Atlético”, apresenta apenas itens desta dimensão (4 itens) e explica 4,8% da variância total. O Factor 5, de “Aceitação Social”, apresenta-se saturado somente por itens desta dimensão (5 itens) e explica 3,7% da variância total dos resultados.

A estrutura factorial aproxima-se da obtida por Faria e Fontaine (1995), quanto ao aparecimento de factores mistos que incluem itens de diversas dimensões como: Competência Escolar com Comportamento/Conduta e com Auto-Estima Global mas, por outro lado, apresenta factores “puros”, constituídos por itens da mesma dimensão original, o que está de acordo com a estrutura original do SPPC de Harter (1985), em que existe uma nítida diferenciação de algumas dimensões (Faria & Fontaine, 1995). Note-se, ainda, que são as dimensões de competência atlética e de aceitação social que se apresentam claramente diferenciadas, saturando factores “puros”.

**Quadro 9:** Análise factorial em componentes principais da versão adaptada do SPPC de Harter, após rotação *varimax* (N=448)

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Com.
19 (E)	<b>0,602</b>					0,465
31 (E)	<b>0,584</b>					0,399
29 (C)	<b>0,581</b>					0,416
36 (G)	<b>0,573</b>					0,348
23 (C)	<b>0,571</b>					0,455
4 (C)	<b>0,479</b>					0,280
13(E)	<b>0,437</b>					0,396
12 (G)	<b>0,429</b>					0,249
33 (A)	<b>0,426</b>					0,318
20 (S)	<b>-0,385</b>					0,182
27 (A)	<b>0,315</b>					0,225
16 (F)		<b>0,688</b>				0,584
22 (F)		<b>0,652</b>				0,576
30 (G)		<b>0,637</b>				0,574
10 (G)		<b>0,579</b>				0,456
3 (F)		<b>0,565</b>				0,433
34 (F)		<b>0,553</b>				0,472
18 (G)		<b>0,539</b>				0,513
28 (F)		<b>0,527</b>				0,471
5 (G)		<b>0,502</b>				0,362
25 (E)			<b>0,655</b>			0,466
17 (C)			<b>0,642</b>			0,491
11 (C)			<b>0,589</b>			0,492
8 (E)			<b>0,572</b>			0,403
35 (C)			<b>0,569</b>			0,370
24 (G)			<b>0,475</b>			0,371
6 (E)			<b>0,452</b>			0,292
15 (A)				<b>0,637</b>		0,494
21 (A)				<b>0,627</b>		0,477
2 (A)				<b>0,585</b>		0,472
9 (A)				<b>0,523</b>		0,431
7 (S)					<b>0,583</b>	0,509
14 (S)					<b>0,559</b>	0,465
32 (S)					<b>0,504</b>	0,486
26 (S)					<b>0,455</b>	0,326
1 (S)					<b>0,434</b>	0,397
Val.Pró	6,443	3,463	2,154	1,716	1,344	
% Var. total	17,898	9,618	5,984	4,765	3,732	Σ Var. 41,998

E: Competência Escolar; C: Comportamento/Conduta; G: Auto-Estima Global; A: Competência Atlética; S: Aceitação Social; F: Aparência Física.

### 5.1.2. Estudo do poder discriminativo dos itens do SPPC

O poder discriminativo dos itens foi calculado tendo por base a percentagem de respostas relativas à escolha das várias alternativas da escala “É mesmo verdadeiro” ou “É mais ou menos verdadeiro” para os dois lados do item.

No Quadro 10 encontram-se as percentagens de escolha das várias alternativas, na amostra total de sujeitos, assim como os totais das alternativas correspondentes a baixo auto-conceito (total negativo) e elevado auto-conceito (total positivo).

O poder discriminativo apresenta-se satisfatório para a generalidade dos itens, exceptuando-se o item 7: “Algumas pessoas da tua idade têm muitos amigos” mas “outras pessoas da tua idade não têm assim muitos amigos”, em que menos de 21% dos sujeitos optam pelo lado negativo, apesar deste item ter apresentado uma boa saturação no Factor 5, de “Aceitação Social”.

**Quadro 10:** Percentagem de escolha de cada alternativa de resposta e totais negativo e positivo para os itens da versão adaptada do SPPC (N= 572)

Itens	Verdadeiro (-)	Mais ou menos ver. (-)	Total Negativo	Verdadeiro (+)	Mais ou menos ver (+)	Total Positivo	Omissão
1	9,6	19,8	29,4	23,4	44,1	67,5	3,1
2	12,4	26,7	39,1	26,9	30,2	57,1	3,7
3	15,7	17,8	33,5	26,9	35,1	62,0	4,4
4	12,8	21,5	34,3	30,1	31,6	61,7	4,0
5	18,0	26,6	44,6	22,9	29,2	52,1	3,3
6	20,3	29,0	49,3	20,6	26,6	47,2	3,5
7	9,4	11,2	20,6	15,4	60,7	76,1	3,3
8	9,1	22,2	31,3	39,2	25,7	64,9	3,8
9	47,6	17,8	65,4	13,6	17,8	31,4	3,1
10	23,4	18,9	42,3	21,3	32,5	53,8	3,8
11	18,2	21,3	39,5	33,6	23,1	56,7	3,8
12	15,0	24,3	39,3	27,1	29,0	56,1	4,5
13	18,9	22,2	41,1	30,4	31,8	62,2	4,2
14	32,9	18,9	51,8	14,2	29,5	43,7	4,5
15	17,8	27,4	45,2	26,9	23,6	50,5	4,2
16	25,5	23,4	48,9	18,0	28,8	46,8	4,2
17	17,0	20,3	37,3	30,2	28,1	58,3	4,4
18	9,4	20,5	29,9	28,7	37,1	65,8	4,4
19	20,1	29,7	49,8	25,3	20,6	45,9	4,2
20	13,8	21,0	34,8	34,1	26,7	60,8	4,4
21	20,8	28,0	48,8	28,0	18,0	46,0	5,2
22	22,4	27,1	49,5	19,6	25,3	44,9	5,6
23	22,6	21,5	44,1	22,9	27,6	50,5	5,4
24	10,0	14,9	24,9	26,6	43,4	70,0	5,2
25	8,9	19,9	28,8	35,8	30,2	66,0	5,1
26	31,5	27,8	59,3	17,8	18,2	36,0	4,7
27	16,1	22,9	39,0	18,5	37,4	55,9	5,1
28	23,3	30,2	53,5	14,9	27,1	42,0	4,5
29	24,7	28,0	52,7	23,4	19,6	43,0	4,4
30	8,9	15,4	24,3	28,8	42,5	71,3	4,4
31	17,5	33,7	51,2	24,0	20,1	44,1	4,7
32	7,2	18,2	25,4	36,5	33,0	69,5	5,1
33	15,7	37,9	53,6	25,7	15,6	41,3	5,1
34	11,9	21,0	32,9	34,6	26,7	61,3	5,8
35	9,8	17,8	27,6	37,6	29,9	67,5	4,9
36	15,9	29,4	45,3	27,6	22,6	50,2	4,5

### 5.1.3. Análise das estatísticas descritivas dos itens do SPPC de Harter

Pela análise do Quadro 11, podemos observar que a média dos resultados se aproxima da mediana, para a maioria dos itens, o que está de acordo com o facto de estes valores se sobreporem, numa distribuição *gaussiana* (Almeida & Freire, 1997).

Segundo Almeida (1988, p. 110), “a sensibilidade de um teste tem a ver com a diferenciação encontrada nos seus resultados. Se os sujeitos se diferenciam na característica psicológica que o teste pretende avaliar, então, os resultados no teste devem estar de acordo com tais diferenças. Um critério empírico para a apreciação da sensibilidade dos resultados consiste no grau de consonância entre a distribuição dos resultados obtidos e o tipo de distribuição inerente às leis estatísticas da curva normal”.

Para esta análise tomaremos os coeficientes de assimetria e de achatamento da distribuição, sendo que o primeiro destes coeficientes, nos informa do grau de assimetria encontrado na distribuição geral dos resultados. O segundo coeficiente, a curtose, dá-nos indicações acerca do grau de elevação ou de achatamento da curva de distribuição de resultados (Almeida, 1988).

Os coeficientes de assimetria e de curtose são baixos (inferiores a 1), para a generalidade dos itens. A excepção vai para o item 7, em que o coeficiente de assimetria ultrapassa a unidade o que é considerado como um grau moderado de assimetria da distribuição.

Estes valores não parecem pôr em causa a distribuição normal dos resultados, apoiando a sensibilidade dos resultados obtidos com esta escala.

**Quadro 11:** Estatísticas descritivas para os itens do SPPC

Itens	Média	Med.	D.P.	Assimetria	Curtose
1	3,05	3,00	1,03	-0,658	-0,853
2	2,78	3,00	1,03	-0,259	-1,132
3	2,85	3,00	1,09	-0,466	-1,113
4	2,84	3,00	1,03	-0,408	-1,011
5	2,65	3,00	1,10	-0,134	-1,314
6	2,55	2,00	1,10	0,008	-1,339
7	3,32	4,00	1,02	-1,224	0,098
8	2,85	3,00	0,92	-0,414	-0,670
9	2,02	2,00	1,17	0,657	-1,129
10	2,65	3,00	1,18	-0,199	-1,463
11	2,64	3,00	1,04	-0,240	-1,116
12	2,73	3,00	1,06	-0,255	-1,175
13	2,63	3,00	1,07	-0,195	-1,196
14	2,42	2,00	1,25	0,122	-1,613
15	2,59	3,00	1,05	-0,077	-1,202
16	2,52	2,00	1,18	0,007	-1,493
17	2,73	3,00	1,07	-0,315	-1,148
18	2,98	3,00	1,00	-0,550	-0,853
19	2,49	2,00	1,05	0,053	-1,190
20	2,77	3,00	1,01	-0,368	-0,961
21	2,46	2,00	1,03	0,038	-1,151
22	2,51	2,00	1,12	0,048	-1,374
23	2,59	3,00	1,14	-0,109	-1,406
24	3,09	3,00	1,01	-0,790	-0,583
25	2,92	3,00	0,95	-0,505	-0,687
26	2,24	2,00	1,11	0,366	-1,212
27	2,81	3,00	1,13	-0,335	-1,337
28	2,48	2,00	1,14	0,131	-1,408
29	2,40	2,00	1,08	0,141	-1,250
30	3,10	3,00	0,99	-0,784	-0,510
31	2,49	2,00	1,02	0,106	-1,110
32	3,01	3,00	0,92	-0,599	-0,512
33	2,43	2,00	0,95	0,187	-0,885
34	2,81	3,00	0,99	-0,398	-0,873
35	2,92	3,00	0,95	-0,558	-0,611
36	2,60	3,00	1,02	-0,063	-1,132

#### 5.1.4. Estudo da consistência interna da Escala para Professores (EP): alpha de Cronbach e análise factorial

O valor de *alpha* foi calculado para as seis subescalas da “Escala para Professores” (Quadro 12), sendo que, para a maioria destas, apresenta um valor elevado (superior a 0,90), com excepção da dimensão de Conduta/Comportamento (0,34) que, após supressão do item 4 “envolve-se frequentemente em sarilhos”, aumenta consideravelmente o respectivo *alpha* (0,67). Este item não parece ter sido interpretado de forma unívoca.



Apesar da elevada consistência interna apresentada pelas subescalas, devido ao reduzido contingente da amostra (N=33), por elevada percentagem de omissões, serão necessários mais estudos para a validar.

**Quadro 12:** Valores de *alpha* das subescalas da EP (N=33)

Subescalas da EP	Nº de itens	$\alpha$
Competência Atlética	7	0,95
Aceitação Social	7	0,93
Competência Escolar	7	0,92
Aparência Física	7	0,91
Auto-Estima Global	7	0,91
Conduta/Comportamento	7	0,34 (0,67) <sup>a</sup>

<sup>a</sup>Subescala com 6 itens, após supressão do item 4: “envolve-se frequentemente em sarilhos”.

A análise factorial da “Escala para Professores” (EP) mostrou, após rotação *varimax*, uma estrutura de cinco factores, na sua maioria mistos, dado que incluem itens de diversas dimensões originais (Quadro 13). O Factor 1, que designamos por “Físico e Global”, é saturado por itens da dimensão Aparência Física (7 itens) e por itens da dimensão Auto-Estima Global (6 itens), e explica 39,7% da variância total. O Factor 2, de “Adaptação Escolar”, apresenta itens das dimensões Competência Escolar (7 itens) e da Conduta/Comportamento (2 itens), e explica 17,2% da variância total. O Factor 3, é designado por “Competência Atlética”, e é saturado unicamente por itens da dimensão Competência Atlética (7 itens), e explica 8,5% da variância total. O Factor 4, que designamos por “Aceitação Social”, apresenta itens das dimensões Aceitação Social (5 itens), Auto-Estima (1 item) e de Conduta/Comportamento (1 item), explicando 6,1% da variância total. O Factor 5 é designado por “Comportamento/Conduta” sendo saturado por itens das dimensões Conduta/Comportamento (4 itens) e Aceitação Social (2 itens), e explica 5,9% da variância total dos resultados.

Considerando o reduzido contingente da amostra, estes resultados necessitam de confirmação futura, com amostras mais alargadas.

**Quadro 13:** Análise factorial em componentes principais da “Escala para Professores”, após rotação *varimax* (N= 33)

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Com.
9 (F)	<b>0,921</b>					0,902
24 (F)	<b>0,909</b>					0,924
28 (F)	<b>0,858</b>					0,826
10 (F)	<b>0,825</b>					0,858
23 (F)	<b>0,793</b>					0,713
32 (F)	<b>0,775</b>					0,691
12 (G)	<b>0,739</b>					0,823
19 (G)	<b>0,736</b>					0,788
11 (G)	<b>0,713</b>					0,842
20 (G)	<b>0,681</b>					0,765
26 (G)	<b>0,665</b>					0,659
25 (G)	<b>0,581</b>					0,682
41(F)	<b>0,276</b>					0,171
33 (E)		<b>0,919</b>				0,909
13 (E)		<b>0,878</b>				0,829
15 (E)		<b>0,837</b>				0,817
34 (E)		<b>0,793</b>				0,774
31 (E)		<b>0,776</b>				0,717
1 (E)		<b>0,688</b>				0,623
14 (C)		<b>0,659</b>				0,879
2 (E)		<b>0,632</b>				0,823
29 (C)		<b>0,617</b>				0,686
40 (A)			<b>0,842</b>			0,882
27 (A)			<b>0,832</b>			0,874
39 (A)			<b>0,830</b>			0,822
22 (A)			<b>0,780</b>			0,862
7 (A)			<b>0,774</b>			0,863
8 (A)			<b>0,774</b>			0,849
21 (A)			<b>0,637</b>			0,793
35 (S)				<b>0,830</b>		0,907
36 (S)				<b>0,823</b>		0,853
6 (S)				<b>0,793</b>		0,913
5 (S)				<b>0,743</b>		0,922
38(S)				<b>0,730</b>		0,755
42 (G)				<b>0,648</b>		0,724
37 (C)				<b>0,390</b>		0,326
3 (C)					<b>0,888</b>	0,863
30 (C)					<b>0,878</b>	0,836
16 (C)					<b>0,778</b>	0,667
17 (S)					<b>0,677</b>	0,670
4 (C)					<b>-0,671</b>	0,587
18(S)					<b>0,629</b>	0,798
Val. Próprios	16,658	7,222	3,567	2,560	2,461	
% de Var. total	39,661	17,195	8,493	6,096	5,859	Σ Var. 77,304

F: Aparência Física; G: Auto-Estima Global; E: Competência Escolar; C: Comportamento/Conduta; A: Competência Atlético; S: Aceitação Social.

### *5.1.5. Estudo do poder discriminativo dos itens da “Escala para Professores”*

O poder discriminativo dos itens foi calculado tendo por base a percentagem de escolha das várias alternativas de resposta: “raramente ou nunca”, “poucas vezes”, “algumas vezes” e “quase sempre ou sempre”. No Quadro 14 encontram-se as percentagens de escolha das várias alternativas, assim como os totais das alternativas “raramente ou nunca” + “poucas vezes” (total negativo) e “algumas vezes” + “quase sempre ou sempre” (total positivo).

A escala apresenta um fraco poder discriminativo, na generalidade, o que se deve ao elevado número de omissões presente na maioria dos itens. Nos itens que se referem à Competência Escolar e ao Comportamento/Conduta, duas dimensões muito valorizadas pelos professores, e para as quais se sentem mais habilitados para avaliar a competência percebida dos alunos, as omissões são em menor número, com exceção dos itens 15, 33 e 34 da dimensão Competência Escolar (cujas omissões variam entre 15,3 e 18,0%) e dos itens 7 e 37 referentes à dimensão Comportamento/Conduta (com omissões de 32,8 e 23,0%, respectivamente).

**Quadro 14:** Percentagem de escolha de cada alternativa de resposta e totais negativo e positivo para os itens da “Escala para Professores” (N= 183)

Itens	raramente ou nunca	poucas vezes	Total Negativo	algumas vezes	quase sempre ou sempre	Total Positivo	Omissão
1	9,3	16,4	25,7	38,8	35,0	73,8	0,5
2	1,1	8,7	9,8	20,2	66,1	86,3	3,8
3	4,9	4,4	9,3	10,4	59,0	69,4	21,3
4	65,6	7,7	73,3	15,3	4,4	19,7	7,1
5	1,1	2,2	3,3	27,3	30,6	57,9	38,8
6	0,5	5,5	6,0	35,0	37,2	72,2	21,9
7	1,6	6,6	8,2	29,0	30,1	59,1	32,8
8	2,2	5,5	7,7	28,4	26,8	55,2	37,2
9	-	1,1	1,1	9,8	13,1	22,9	76,0
10	0,5	1,1	1,6	8,2	13,1	21,3	77,0
11	-	1,1	1,1	9,3	13,1	22,4	76,5
12	0,5	0,5	1,0	7,7	13,1	20,8	78,1
13	3,8	15,3	19,1	31,1	46,4	77,5	3,3
14	1,6	10,9	12,5	29,5	57,4	86,9	0,5
15	3,8	12,0	15,8	25,1	43,7	68,8	15,3
16	1,1	6,0	7,1	19,1	63,9	83,0	9,8
17	-	1,1	1,1	25,1	59,0	84,1	14,8
18	0,5	2,7	3,2	31,7	33,9	65,6	31,1
19	-	0,5	0,5	7,7	12,6	20,3	79,2
20	-	1,6	1,6	7,1	13,1	20,2	78,1
21	6,6	5,5	12,1	19,1	28,4	47,5	40,4
22	2,2	8,2	10,4	16,4	30,6	47,0	42,6
23	1,1	1,1	2,2	8,2	13,1	21,3	76,5
24	-	1,6	1,6	7,7	13,1	20,8	77,6
25	-	1,1	1,1	12,0	13,7	25,7	73,2
26	-	1,1	1,1	9,8	13,1	22,9	76,0
27	3,3	9,3	12,6	21,3	18,6	39,9	47,5
28	-	1,1	1,1	7,7	15,8	23,5	75,4
29	1,1	7,1	8,2	26,8	62,8	89,6	2,2
30	1,6	12,6	14,2	33,9	47,5	81,4	4,4
31	3,8	10,9	14,7	37,2	39,3	76,5	8,7
32	-	1,1	1,1	11,5	16,4	27,9	71,0
33	1,1	7,7	8,8	29,5	44,8	74,3	16,9
34	0,5	10,9	11,4	31,7	38,8	70,5	18,0
35	1,6	2,2	3,8	24,6	26,8	51,4	44,8
36	2,7	3,3	6,0	13,1	18,6	31,7	62,3
37	19,1	18,0	37,1	25,7	14,2	39,9	23,0
38	2,7	10,9	13,6	20,8	14,8	35,6	50,8
39	1,1	7,7	8,8	23,5	26,2	49,7	41,5
40	1,6	7,1	8,7	17,5	32,2	49,7	41,5
41	3,3	4,4	7,7	15,8	8,2	24,0	68,3
42	1,1	5,5	6,6	12,6	14,8	27,4	66,1

### 5.1.6. Análise das estatísticas descritivas para os itens da EP

A análise dos dados do Quadro 15 permite-nos observar que a média dos resultados e a mediana têm valores muito aproximados para a maioria dos itens. Os valores de assimetria não se afastam muito de 1 e o coeficiente da curtose, situa-se, para alguns dos itens, à volta de 2.

**Quadro 15:** Estatísticas descritivas para os itens da EP

Itens	Média	Mediana	D.P.	Assimetria	Curtose
1	3,00	3,00	0,95	-0,673	-0,441
2	3,57	4,00	0,71	-1,551	1,584
3	3,57	4,00	0,86	-2,003	2,941
4	1,55	1,00	0,93	1,365	0,407
5	3,43	3,50	0,65	-1,110	1,807
6	3,39	3,00	0,65	-0,757	0,263
7	3,30	3,00	0,75	-0,916	0,597
8	3,27	3,00	0,76	-0,982	0,878
9	3,50	4,00	0,59	-0,709	-0,420
10	3,48	4,00	0,71	-1,436	2,390
11	3,51	4,00	0,59	-0,767	-0,335
12	3,53	4,00	0,68	-1,647	3,561
13	3,24	3,00	0,86	-0,870	-0,145
14	3,43	4,00	0,75	-1,145	0,543
15	3,28	4,00	0,87	-1,003	0,090
16	3,62	4,00	0,67	-1,753	2,603
17	3,68	4,00	0,49	-1,097	-0,058
18	3,44	3,00	0,61	-0,812	0,780
19	3,58	4,00	0,55	-0,838	-0,340
20	3,53	4,00	0,64	-1,024	0,041
21	3,17	3,00	1,00	-1,028	-0,021
22	3,31	4,00	0,86	-1,031	0,142
23	3,42	4,00	0,79	-1,517	2,290
24	3,51	4,00	0,64	-0,962	-0,67
25	3,47	4,00	0,58	-0,541	-0,634
26	3,50	4,00	0,59	-0,709	-0,420
27	3,05	3,00	0,89	-0,658	-0,295
28	3,60	4,00	0,58	-1,141	0,391
29	3,55	4,00	0,68	-1,420	1,510
30	3,33	3,00	0,77	-0,878	0,000
31	3,23	3,00	0,82	-0,910	0,326
32	3,53	4,00	0,58	-0,744	-0,415
33	3,42	4,00	0,71	-1,043	0,558
34	3,33	3,00	0,73	-0,699	-0,413
35	3,39	3,00	0,71	-1,233	2,016
36	3,26	3,00	0,90	-1,167	0,653
37	2,45	3,00	1,06	-0,042	-1,223
38	2,97	3,00	0,87	-0,464	-0,486
39	3,28	3,00	0,76	-0,785	0,014
40	3,37	4,00	0,81	-1,116	0,472
41	2,91	3,00	0,90	-0,712	-0,042
42	3,21	3,00	0,83	-0,768	-0,153

Concluindo, os resultados do estudo das qualidades psicométricas da EP, apesar de serem razoáveis, exigem posteriores replicações, devido ao reduzido número de sujeitos da amostra.

## 5.2. Estudos correlacionais

Procedemos ao estudo das correlações entre a Competência Percebida e a Competência Objectiva, em alunos “brilhantes” e “não brilhantes” e também, para estes dois grupos de alunos, em função dos três anos de escolaridade (4º, 6º e 8º anos), para testar as hipóteses 1, 2 e 4, que passamos a apresentar.

### 5.2.1. *Correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”*

A análise das correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva, em alunos “brilhantes” (Quadro 16, abaixo da diagonal), e alunos “não brilhantes” (Quadro 16, acima da diagonal), permite observar correlações positivas, significativas e moderadas entre a Competência Escolar e as notas escolares e entre estas e a Auto-Avaliação, sendo que as correlações referentes aos alunos “brilhantes” são mais fortes. Também a Auto-Estima Global apresenta correlações positivas e significativas com a Competência Objectiva (notas escolares), excepto com a nota de Educação Física, nos dois grupos de alunos, correlações essas que são mais fortes nos alunos “brilhantes”, embora sejam globalmente fracas.

A Competência Atlético não apresenta correlação significativa com a nota de Educação Física, nos alunos “brilhantes”, mas apresenta correlação positiva e significativa, nos alunos “não brilhantes”, embora seja de fraca magnitude (0,16).

Pela análise das correlações entre a Competência Percebida e a Competência Objectiva, podemos observar que existe uma maior congruência entre a Competência Percebida e a

**Quadro 16:** Matriz de correlações entre a Competência Percebida (subescalas de auto-conceito e auto-avaliação) e a Competência Objectiva (notas), em alunos “brilhantes”(abaixo da diagonal, N=115) e “não brilhantes”(acima da diagonal, N=457)

	SPPC Atletica	SPPC Comp. Esc.	SPPC Conduta	SPPC Apar. Fis.	SPPC Auto-Est.	SPPC Ac. Soc.	Auto- Avaliação	Mat.	Port	Ed. Fis.	Média Notas
SPPC Atletica		0,348**	0,184**	0,323**	0,281**	0,248**	0,202**	0,083	0,094	0,159**	0,079
SPPC Comp. Esc.	0,181		0,439**	0,255**	0,406**	0,258**	0,340**	0,262**	0,251**	0,180**	0,302**
SPPC Conduta	0,079	0,483**		0,291**	0,464**	0,163**	0,258**	0,171**	0,195**	0,116*	0,232**
SPPC Apar. Fis.	0,410**	0,286**	0,364**		0,566**	0,350**	0,188**	0,114**	0,051	0,050	0,096
SPPC Auto-Est.	0,366**	0,451**	0,531**	0,616**		0,305**	0,236**	0,171**	0,136**	0,042	0,164**
SPPC Ac. Social	0,523**	0,264**	0,145	0,517**	0,523**		0,132*	0,127**	0,140**	0,055	0,111
Auto-Avaliação	0,083	0,603**	0,376**	0,282**	0,284**	0,115		0,415**	0,412**	0,167**	0,444**
Matemática	-0,022	0,467**	0,249**	0,207*	0,232*	0,094	0,651**		0,602**	0,320**	0,733**
Português	-0,062	0,369**	0,219*	0,175	0,198*	0,031	0,587**	0,734**		0,294**	0,726**
Educação Física	0,160	0,346**	0,105	0,109	0,143	0,155	0,544**	0,530**	0,573*		0,482**
Média das Notas	-0,040	0,416**	0,231*	0,196*	0,194*	0,098	0,588**	0,835*	0,815**	0,667**	

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01

Competência Objectiva nos alunos “brilhantes” (cujas correlações são mais fortes). No que diz respeito às áreas afins, a congruência entre Competência Percebida e Objectiva é mais forte quando consideramos a Competência Escolar/Cognitiva e as notas escolares, mas entre a Competência Atlético e a Educação Física só se verifica para os alunos “não brilhantes”, devido ao maior contingente da amostra neste grupo, já que as correlações têm o mesmo valor (0,16) nos dois grupos.

Pelo acima referido concluímos que a Hipótese 1 se confirma.

Podemos ainda observar que as correlações entre as notas escolares são positivas e significativas para ambos os grupos, sendo mais uma vez mais intensas para o grupo de alunos “brilhantes”. Assim, não se confirma a  $H_4$  no que se refere à correlação negativa esperada entre notas de Educação Física e notas às restantes disciplinas. Quanto à correlação entre notas e auto-conceitos não académicos, não existem relações entre estas variáveis para os dois grupos de alunos, e quando existem são fracas (exemplo da correlação entre aparência física e nota a Matemática (0,21) e aparência física e média das notas (0,20), para os alunos “brilhantes”). Deste modo, a  $H_4$  não se confirma.

### *5.2.2. Correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva em função do ano (4, 6, 8º anos), em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”*

O estudo das correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva, em função do ano (4º, 6º, 8º anos), em alunos “brilhantes” (Quadros 17, 18 e 19, abaixo da diagonal, pp. 130-132) e alunos “não brilhantes” (Quadros 17, 18 e 19, acima da diagonal) permite observar que, de um modo geral, as correlações apresentadas são mais fortes no 4º e 6º anos do que no 8º ano, para os dois grupos.



Nos alunos “brilhantes” do 4º, 6º e 8º anos, a Competência Escolar apresenta correlações positivas, significativas e moderadas com as notas escolares, com excepção da nota de Português no 4º e 8º anos e da nota de Educação Física no 6º ano. Nos alunos “não brilhantes” a Competência Escolar apresenta correlações positivas e significativas com a Competência Objectiva, nos anos considerados, excepto no 8º ano, com a nota de Educação Física, sendo estas correlações globalmente mais fracas do que as observadas no grupo de alunos “brilhantes”.

Nos alunos “brilhantes” do 4º, 6º e 8º anos e “não brilhantes” do 8º ano, a Auto-Estima não apresenta correlações com a Competência Objectiva. No 4º e 6º anos, nos alunos “não brilhantes”, a Auto-Estima apresenta correlações positivas e significativas, embora fracas, com a Competência Objectiva, excepto no 4º ano quanto à nota de Matemática e no 6º ano, quanto à nota de Educação Física.

A Aparência Física apresenta correlações positivas, significativas e fracas com a Competência Objectiva, no 6º ano, nos alunos “não brilhantes” (notas de Matemática e Média final) e, correlações moderadas no 8º ano, nos alunos “brilhantes” (todas as notas escolares, excepto a de Matemática).

À medida que se evolui no ano de escolaridade as correlações entre a conduta e as notas vão diminuindo e desaparecendo para ambos os grupos.

A correlação entre competência atlética e nota a Educação Física é particularmente intensa no 8º ano sobretudo para os alunos “brilhantes”.

Apesar das correlações entre competência percebida e objectiva decrescerem com a evolução no ano de escolaridade, particularmente para o 8º ano, as correlações entre áreas afins de competência percebida e objectiva mantêm-se ou aumentam com a evolução no ano de escolaridade (por ex: é o caso da correlação entre competência escolar e média das notas e da correlação entre competência atlética e nota a Educação Física). Assim, podemos dizer

**Quadro 17:** Matriz de correlações entre Competência Percebida (subescalas de auto-conceito e auto-avaliação) e Competência Objectiva (notas), em função do ano de escolaridade (4º ano), em alunos “brilhantes” (abaixo da diagonal, N=49) e “não brilhantes” (acima da diagonal, N=140)

	SPPC Atlética	SPPC Comp. Esc.	SPPC Conduta	SPPC Apar. Fís.	SPPC Auto-Est.	SPPC Ac. Soc.	Auto-Avaliação	Mat.	Port	Ed. Fis.	Média das Notas
SPPC Atlética		0,447**	0,257**	0,041	0,152	0,169	0,201*	0,193*	0,202*	0,208*	0,202*
SPPC Comp. Esc.	0,258		0,342**	0,215*	0,355**	0,303**	0,322**	0,219*	0,236**	0,273**	0,208*
SPPC Conduta	0,307*	0,540**		0,295**	0,466**	0,328**	0,252**	0,122	0,204*	0,251**	0,218*
SPPC Apar. Fís.	0,426**	0,193	0,342*		0,530**	0,434**	0,172	0,080	0,153	0,138	0,130
SPPC Auto-Est.	0,299*	0,510**	0,510**	0,549**		0,380**	0,153	0,132	0,205*	0,216*	0,194*
SPPC Ac. Social	0,555*	0,358*	0,459**	0,664**	0,476**		0,106	0,096	0,126	0,155	0,140
Auto-Avaliação	0,067	0,629**	0,437**	0,067	0,184	0,111		0,355**	0,425**	0,307**	0,426**
Matemática	0,082	0,436**	0,843**	-0,067	0,051	-0,001	0,600**		0,716**	0,685**	0,847**
Português	-0,052	0,240	0,821**	0,021	0,249	0,139	0,351*	0,695**		0,658**	0,835**
Educação Física	-0,138	0,325*	0,809**	-0,275	-0,121	-0,059	0,488**	0,678**	0,687**		0,740**
Média das Notas	-0,096	0,359*	0,096	-0,096	0,051	-0,009	0,437**	0,843**	0,821**	0,809**	

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01

**Quadro 18:** Matriz de correlações entre Competência Percebida (subescalas de auto-conceito e auto-avaliação) e Competência Objectiva (notas), em função do ano de escolaridade (6º ano), em alunos “brilhantes” (abaixo da diagonal, N=36) e “não brilhantes” (acima da diagonal, N=155)

	SPPC Atlética	SPPC Comp. Esc.	SPPC Conduta	SPPC Apar. Fís.	SPPC Auto-Est.	SPPC Ac. Soc.	Auto- Avaliação	Mat.	Port	Ed. Fís.	Média das Notas
SPPC Atlética		0,347**	0,168	0,368**	0,237**	0,242**	0,182*	-0,050	0,080	0,141	0,013
SPPC Comp. Esc.	0,031		0,518**	0,434**	0,519**	0,337**	0,289**	0,319**	0,292**	0,275**	0,378**
SPPC Conduta	-0,108	0,550**		0,428**	0,572**	0,186*	0,323**	0,272**	0,260**	0,290**	0,351**
SPPC Apar. Fís.	0,346	0,429*	0,358*		0,492**	0,390**	0,214*	0,251**	0,115	0,147	0,272**
SPPC Auto-Est.	0,352*	0,517**	0,670**	0,764**		0,276**	0,245**	0,230*	0,221*	0,141	0,231**
SPPC Ac. Social	0,481**	0,166	0,081	0,555**	0,575**		0,115	0,240**	0,193*	0,131	0,204*
Auto- Avaliação	-0,223	0,570**	0,385*	0,258	0,218	0,016		0,334**	0,333**	0,165*	0,377**
Matemática	-0,104	0,549**	0,279	0,253	0,173	0,059	0,726**		0,503**	0,239**	0,663**
Português	-0,264	0,534**	0,348*	0,150	0,178	-0,115	0,794**	0,783**		0,317**	0,648**
Educação Física	0,174	0,314	0,268	0,212	0,292	0,133	0,517**	0,460**	0,409*		0,396**
Média das Notas	-0,044	0,461**	0,294	0,262	0,262	0,137	0,727**	0,867**	0,831**	0,570**	

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01

**Quadro 19:** Matriz de correlações entre Competência Percebida (subescalas de auto-conceito e auto-avaliação) e Competência Objectiva (notas), em função do ano de escolaridade (8ºano), em alunos “brilhantes” (abaixo da diagonal, N=30) e “não brilhantes” (acima da diagonal, N=161)

	SPPC Atlética	SPPC Comp. Esc.	SPPC Conduta	SPPC Apar. Fís.	SPPC Auto-Est.	SPPC Ac. Soc.	Auto- Avaliação	Mat.	Port	Ed. Fís.	Média das Notas
SPPC Atlética		0,220**	0,048	0,389**	0,317**	0,308**	0,127	-0,003	-0,056	0,299**	0,012
SPPC Comp. Esc.	0,214		0,430**	0,079	0,309**	0,148	0,401**	0,248**	0,235**	0,099	0,354**
SPPC Conduta	-0,059	0,324		0,065	0,302**	0,023	0,118	0,107	0,143	-0,046	0,164*
SPPC Apar. Fís.	0,484**	0,372	0,240		0,564**	0,276**	0,042	-0,025	-0,128	0,108	-0,031
SPPC Auto-Est.	0,535**	0,177	0,183	0,431**		0,273**	0,229**	0,094	-0,034	0,004	0,122
SPPC Ac. Social	0,526**	0,227	-0,300	0,270	0,483**		0,183*	0,037	0,073	0,042	0,059
Auto- Avaliação	0,369*	0,594**	0,569**	0,565**	0,401*	0,177		0,561**	0,475**	0,171*	0,578**
Matemática	-0,196	0,402*	0,131	0,215	0,034	-0,054	0,513**		0,516**	0,262**	0,725**
Português	0,064	0,318	0,166	0,402*	0,274	0,219	0,575**	0,638**		0,083	0,716**
Educação Física	0,531**	0,435*	0,101	0,545**	0,336	0,464**	0,632**	0,368**	0,557**		0,301**
Média das Notas	0,008	0,514**	0,212	0,401*	0,158	0,152	0,646**	0,815**	0,798**	0,592**	

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01

que confirmamos parcialmente a Hipótese 2, para as áreas afins da competência percebida e objectiva.

### *5.2.3. Correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva, em função do género, em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”*

O estudo das correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva, em função do género, em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”, tem como objectivo testar a Hipótese 6.

A análise das correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva em alunos “brilhantes” (Quadro 20) permite-nos observar que a Competência Escolar e a Auto-Avaliação apresentam correlações positivas, significativas e mais fortes com a Competência Objectiva nas alunas “brilhantes” (Quadro 20, abaixo da diagonal) do que nos alunos “brilhantes” (Quadro 20, acima da diagonal). A Auto-Estima apresenta correlações positivas, significativas e moderadas com as notas de Português e a Média final, nas raparigas “brilhantes”, não apresentando correlações significativas, nos rapazes “brilhantes”.

Nas raparigas “não brilhantes” (Quadro 21, abaixo da diagonal, p. 135), a Competência Escolar apresenta correlações positivas, significativas e globalmente mais fortes com a Competência Objectiva, do que nos rapazes “não brilhantes” (Quadro 21, acima da diagonal), enquanto que a Auto-Avaliação apresenta correlações positivas, significativas e mais fortes com a Competência Objectiva, nos rapazes “não brilhantes” (excepto para a nota a Português).

Assim, particularmente no grupo de alunos “brilhantes”, as correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva, são mais intensas nas raparigas do que nos rapazes, pelo que não se confirma a Hipótese 6. As raparigas “brilhantes” parecem apresentar correlações mais intensas e positivas entre competência percebida e objectiva do que os

**Quadro 20:** Matriz de correlações entre a Competência Percebida (subescalas de auto-conceito e auto-avaliação) e a Competência Objectiva (notas), em função do género (feminino, abaixo da diagonal, N=53 e masculino, acima da diagonal, N=62), em alunos “brilhantes”

	SPPC Atletica	SPPC Comp. Esc.	SPPC Conduta	SPPC Fís. Apar.	SPPC Auto-Est.	SPPC Ac. Soc.	Auto- Avaliação	Mat.	Port	Ed. Fís.	Média das Notas
SPPC Atletica		0,119	0,171	0,403**	0,323*	0,561**	0,012	0,048	-0,033	0,077	-0,024
SPPC Comp. Esc.	0,249		0,519**	0,185	0,464**	0,220	0,669**	0,443**	0,314*	0,383**	0,395**
SPPC Conduta	0,038	0,461**		0,341**	0,555**	0,145	0,473**	0,253*	0,233	0,204	0,210
SPPC Apar. Fís.	0,410**	0,416**	0,426**		0,549**	0,435**	0,123	0,124	0,089	0,023	0,039
SPPC Auto-Est.	0,412*+	0,425**	0,538**	0,705**		0,455**	0,241	0,216	0,117	0,106	0,116
SPPC Ac. Social	0,456**	0,317*	0,196	0,601**	0,601**		0,050	0,100	-0,027	0,098	0,078
Auto- Avaliação	0,122	0,519**	0,313*	0,431**	0,331*	0,167		0,572**	0,506**	0,557**	0,515**
Matemática	-0,098	0,511**	0,260	0,284*	0,257	0,088	0,726**		0,675**	0,544**	0,800**
Português	-0,092	0,453**	0,214	0,260	0,302*	0,091	0,664**	0,786**		0,639**	0,757**
Educação Física	0,231	0,295*	0,008	0,188	0,181	0,203	0,530**	0,518**	0,515**		0,727**
Média das Notas	-0,055	0,452**	0,271	0,369**	0,305*	0,123	0,674**	0,876**	0,880**	0,606**	

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01

**Quadro 21:** Matriz de correlações entre a Competência Percebida (subescalas de auto-conceito e auto-avaliação) e a Competência Objectiva (notas), em função do género (feminino, abaixo da diagonal, N=233 e masculino, acima da diagonal, N=224), em alunos “não brilhantes”

	SPPC Atletica	SPPC Comp. Esc.	SPPC Conduta	SPPC Fis. Apar.	SPPC Auto-Est.	SPPC Ac. Soc.	Auto- Avaliação	Mat.	Port	Ed. Fis.	Média das Notas
SPPC Atletica		0,315**	0,196**	0,345**	0,279*	0,325**	0,202**	0,193**	0,091	0,118	0,117
SPPC Comp. Esc.	0,396**		0,440**	0,285**	0,337**	0,268**	0,268**	0,243**	0,210*	0,181*	0,305**
SPPC Conduta	0,225**	0,440**		0,218**	0,324**	0,107	0,250**	0,165*	0,127	0,120	0,179*
SPPC Apar. Fis.	0,296**	0,239**	0,368**		0,491**	0,427**	0,150*	0,221**	0,119	0,104	0,179*
SPPC Auto-Est.	0,286**	0,458**	0,585**	0,620**		0,302**	0,100	0,133	0,062	0,030	0,167*
SPPC Ac. Social	0,208**	0,250**	0,204**	0,302**	0,311**		0,173*	0,247**	0,207**	0,127	0,170*
Auto- Avaliação	0,217**	0,394**	0,267**	0,218	0,338**	0,098		0,433**	0,387**	0,261**	0,434**
Matemática	0,022	0,276**	0,166**	0,042	0,205**	0,026	0,397**		0,575**	0,320**	0,746**
Português	0,169*	0,286**	0,225**	0,020	0,211**	0,072	0,432**	0,624**		0,272**	0,713**
Educação Física	0,188**	0,184**	0,132	-0,004	0,051	-0,004	0,092	0,335**	0,360**		0,454**
Média das Notas	0,086	0,298**	0,263**	0,043	0,169*	0,053	0,399**	0,718**	0,731**	0,535**	

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01

rapazes “brilhantes”, logo evidenciam uma maior congruência entre diferentes aspectos da competência.

#### *5.2.4. Correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva e o feedback dos professores, em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”*

A análise das relações entre Competência Percebida e Objectiva dos alunos e o *feedback* dos professores permite-nos testar as Hipóteses 8 e 9.

Nos alunos “brilhantes” (Quadro 22, abaixo da diagonal), no que se refere às correlações entre o *feedback* dos professores acerca da Competência Percebida dos alunos e a Competência Percebida pelos próprios alunos, observamos o seguinte: correlações positivas e moderadas entre o *feedback* dos professores acerca da Competência Atlético/Física, Aparência Física e Auto-Estima Global dos alunos e a Aceitação Social percebida pelos próprios alunos; correlações positivas e moderadas entre o *feedback* dos professores sobre a Competência Atlético dos alunos e a Competência Percebida dos alunos nos domínios de Competência Atlético/Física e Aparência Física; correlações positivas e moderadas entre o *feedback* dos professores e a Competência Percebida pelos alunos no domínio da Competência Escolar, assim como correlações positivas e moderadas entre o *feedback* dos professores sobre a Competência Escolar e a Auto-Avaliação dos alunos.

O *feedback* dos professores nas dimensões de Competência Escolar, Conduta e Aceitação Social apresenta correlações positivas e significativas com a Competência Objectiva dos alunos (notas), mais fortes para a competência escolar..

Nos alunos “não brilhantes”, no que se refere às correlações entre o *feedback* dos professores acerca da Competência Percebida dos alunos e a Competência Percebida pelos próprios alunos observamos o seguinte: correlações positivas e moderadas entre o *feedback* dos professores, a Auto-Avaliação e a Auto-Estima dos alunos (apenas com o *feedback* acerca



**Quadro 22:** Matriz de correlações entre a Competência Percebida (subescalas do auto-conceito e auto-avaliação) e *feedback* dos professores (subescalas da EP), em alunos “brilhantes” (abaixo da diagonal, N=72) e “não brilhantes” (acima da diagonal, N=43)

	Auto-Avalia.	EP C. Esc.	EP C. Atl.	EP Cond.	EP Apar.F.	EP Ac. Soc.	EP Aut-est.	SPPC C. Esc.	SPPC C. Atl.	SPPC Cond.	SPPC Apar. F.	SPPC A. Soc.	SPPC Aut.Est.	Mat.	Port.	Ed. Fis.	Média.
Auto-Avali.		0,659**	0,526**	0,641**	0,178	0,697**	0,494	0,340**	0,202**	0,258**	0,188**	0,132*	0,236**	0,415**	0,412**	0,167**	0,444**
EP C. Esc.	0,566**		0,612**	0,712**	-0,003	0,618**	0,353	0,239	0,250	0,139	0,233	-0,011	0,303	0,633**	0,402**	0,203	0,602**
EP C. Atlé.	0,086	0,077		0,520*	0,789**	0,755**	0,831**	0,369	0,250	0,235	-0,082	0,082	0,165	0,453*	0,448*	0,408*	0,344
EP Cond.	0,268*	0,547**	0,168		-0,023	0,610**	0,280	0,273	0,157	0,084	0,071	0,080	0,286	0,525**	0,549**	0,273	0,527**
EP Ap. F.	-0,031	-0,143	0,426	0,335		0,377	0,780**	0,201	-0,147	-0,017	-0,028	-0,210	0,063	-0,143	0,010	0,219	-0,161
EP A. Soc.	0,366	0,639**	0,499*	0,592**	0,227		0,725**	0,440	0,433	0,257	0,153	0,331	0,598**	0,487*	0,550*	0,340	0,590**
EP A-Est.	0,195	0,230	0,442	0,436	0,735**	0,566*		0,506	0,060	0,189	-0,288	0,153	0,155	0,310	0,296	0,502*	0,323
SPPC C. Esc.	0,603**	0,502**	-0,069	0,204	0,027	0,189	0,171		0,348**	0,439**	0,255**	0,258**	0,406**	0,262**	0,251**	0,180**	0,302**
SPPC C. Atl.	0,083	0,083	0,476**	-0,079	0,307	0,088	0,178	0,181		0,184**	0,323**	0,248**	0,281**	0,083	0,094	0,159**	0,079
SPPC Cond.	0,376**	0,202	0,204	0,265*	0,407	0,379	0,186	0,483**	0,079		0,291**	0,163**	0,464**	0,171**	0,195**	0,116*	0,232**
SPPC Ap. F.	0,282**	0,194	0,446**	0,083	0,261	-0,133	0,157	0,286**	0,410**	0,364**		0,350**	0,566**	0,114*	0,051	0,050	0,096
SPPC Ac.Soc	0,115	0,163	0,409**	0,013	0,610**	0,143	0,504*	0,264**	0,523**	0,145	0,517**		0,305**	0,127*	0,140**	0,055	0,111*
SPPC A-Est.	0,284**	0,197	0,191	0,265*	0,353	0,004	0,163	0,451**	0,366**	0,531**	0,616**	0,523**		0,171**	0,136**	0,042	0,164**
Mat.	0,651**	0,645**	0,051	0,353**	-0,020	0,444**	0,206	0,467**	-0,022	0,249**	0,207*	0,094	0,232*		0,602**	0,320**	0,733**
Port.	0,587**	0,596**	0,009	0,341**	-0,168	0,295	0,046	0,369**	-0,062	0,219*	0,175	0,031	0,198*	0,734**		0,294**	0,726**
Ed. Fis.	0,544**	0,536**	0,270	0,266*	0,192	0,588**	0,411	0,346**	0,160	0,105	0,109	0,155	0,143	0,530**	0,573**		0,482**
Média	0,588**	0,731**	0,089	0,315**	-0,241	0,394*	0,034	0,416**	-0,040	0,231*	0,196*	0,098	0,194*	0,835**	0,815**	0,667**	

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

da Aceitação Social). Entre o *feedback* dos professores e a Competência Objectiva existem globalmente correlações positivas, significativas e moderadas.

Globalmente, podemos afirmar que o *feedback* dos professores acerca da competência percebida dos alunos apresenta correlações positivas e moderadas com a competência percebida e objectiva dos próprios alunos, confirmando-se, assim, a Hipótese 8.

Observam-se, ainda, correlações positivas mais intensas entre o *feedback* dos professores e a competência percebida dos próprios alunos, na amostra de alunos “brilhantes”

No que se refere às correlações entre o *feedback* dos professores e a competência objectiva dos alunos, estas são mais fortes e positivas entre o *feedback* sobre a competência escolar e as notas dos alunos “brilhantes”. Confirma-se, assim, a Hipótese 9.

### 5.3. Estudos diferenciais

Para o estudo das diferenças em função dos factores de diferenciação da amostra (ano de escolaridade, sexo e NSE) foram realizadas análises de variância univariada.

Sempre que as fontes de variância dos resultados apresentaram valores significativos, entre mais de dois grupos, utilizámos o teste *Scheffé* para uma análise mais precisa das diferenças.

#### 5.3.1. Análise de variância para a Competência Percebida e Objectiva, em função do ano de escolaridade, em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”

Para testar a Hipótese 3, realizámos análises de variância para a Competência Percebida, em função do ano de escolaridade (4º, 6º e 8º anos).

As diferenças encontradas para a Competência Percebida permitem observar, nos alunos “brilhantes” (Quadro 23), que os alunos do 4º ano apresentam uma auto-avaliação

mais positiva do que os alunos do 6º ano. Na dimensão de Aparência Física, os alunos do 4º e 6º anos têm avaliações mais positivas nesta dimensão do que os do 8º ano e na Auto-Estima Global, os alunos do 4º ano avaliam-se mais positivamente do que os do 8º ano. Os resultados para os alunos “não brilhantes” (Quadro 24) revelam que a Competência Percebida dos alunos do 4º ano é maior do que a dos alunos do 6º e 8º anos nas dimensões de: Auto-Avaliação do aluno; Aparência Física; Comportamento/Conduta; Auto-Estima Global e Competência Física/Atlética. Na dimensão de Aceitação Social, os alunos do 4º ano têm uma maior competência percebida nesta dimensão do que os do 6º ano.

Não foram encontradas diferenças na Competência Percebida, em função do ano de escolaridade, nos alunos “brilhantes”, nas dimensões de: Conduta/Comportamento ( $F(2, 110)=2,397$ ;  $p<0,96$ ); Competência Escolar ( $F(2, 109)=0,637$ ,  $p<0,531$ ); Competência Física ( $F(2, 109)=0,607$ ,  $p<0,547$ ) e Aceitação Social ( $F(2, 111)=0,817$ ,  $p<0,444$ ). Nos alunos “não brilhantes” não foram encontradas diferenças quanto à Competência Percebida na dimensão de Competência Escolar/Cognitiva ( $F(2, 409)=2,173$ ;  $p<0,115$ ).

Podemos inferir destes resultados que os alunos mais novos (4º ano) se percebem como mais competentes do que os do 6º e 8º anos, sendo este facto mais evidente para os alunos “não brilhantes”. Confirmámos, assim, a Hipótese 3.

**Quadro 23:** Análise de variância para a Competência Percebida de alunos “brilhantes” em função do Ano de Escolaridade

	N	M	DP	GL	F	p	Scheffé
Aut-avaliação do aluno							
4º	49	3,22	0,65				
6º	33	2,82	0,77	2	4,131	0,019	4º>6º
8º	29	2,90	0,62				
Total	111	3,02	0,70				
SPPC Aparência Física							
4º	48	18,42	4,29				
6º	34	17,24	4,00	2	7,648	0,001	4º,6º>8º
8º	28	14,46	4,52				
Total	115	3,90	4,52				
SPPC Auto-Est. Global							
4º	47	19,19	3,91				
6º	34	18,00	4,35	2	4,126	0,019	4º>8º
8º	30	16,63	2,95				
Total	111	18,14	3,93				

**Quadro 24:** Análise de variância para a Competência Percebida de alunos “não brilhantes” em função do Ano de Escolaridade

	N	M	DP	GL	F	p	Scheffé
Auto-Avaliação do aluno							
4°	132	2,55	0,84				
6°	143	2,41	0,73	2	6,760	0,001	4°>8°
8°	140	2,23	0,62				
Total	415	2,40	0,74				
SPPC Aparência Física							
4°	122	17,48	4,00				
6°	129	15,63	4,36	2	23,59	0,000	4°>6°>8°
8°	151	13,92	4,36				
Total	402	15,54	4,49				
SPPC Comport./Cond.							
4°	122	16,58	3,59				
6°	134	16,00	3,58	2	7,947	0,000	4°,6°>8°
8°	152	14,88	3,66				
Total	402	15,76	3,67				
SPPC Auto-Est. Global							
4°	125	18,10	3,46				
6°	134	16,74	3,64	2	13,597	0,000	4°>6°>8°
8°	153	15,90	3,45				
Total	412	16,84	3,62				
SPPC C. Fís./Atlética							
4°	121	16,06	3,59				
6°	134	15,06	2,97	2	9,757	0,000	4°>6°>8°
8°	153	14,28	3,36				
Total	408	15,06	3,38				
SPPC Aceitação Social							
4°	127	17,12	3,04				
6°	135	16,09	3,17	2	3,592	0,028	4°>6°
8°	152	16,74	3,25				
Total	414	16,64	3,18				

*5.3.2. Análise de variância para a Competência Percebida e Competência Objectiva, em função do Género, para alunos “brilhantes” e “não brilhantes”*

A análise de variância para a Competência Percebida e Objectiva, em função do Género, para alunos “brilhantes” e “não brilhantes”, permite-nos testar a Hipótese 5.

O estudo das diferenças em função do género, nos alunos “brilhantes” (Quadro 25, p. 142), permite-nos constatar que os rapazes apresentam uma maior Competência Percebida, na dimensão Competência Atlética/Física do que as raparigas, o mesmo acontecendo com os rapazes “não brilhantes”. O estudo das diferenças em função do Género, nos alunos “não

brilhantes” (Quadro 26), revela que as raparigas têm maior competência percebida na dimensão de Comportamento/Conduta do que os rapazes.

Nos alunos “não brilhantes”, as raparigas apresentam maior competência objectiva, em Português e quanto à média final das notas, do que os rapazes. Não foram encontradas diferenças na competência objectiva quanto às notas de Matemática ( $F(1, 453)=2,586$ ;  $p<0,108$ ) e de Educação Física ( $F(1, 454)=2,564$ ;  $p<0,110$ ), neste grupo.

Não foram encontradas diferenças, na competência percebida em função do género, nos alunos “brilhantes”, nas dimensões de: Auto-Avaliação ( $F(1, 109)=1,137$ ;  $p<0,289$ ); Aparência Física ( $F(1, 108)=0,363$ ;  $p<0,548$ ); Comportamento/Conduta ( $F(1, 111)=2,538$ ;  $p<0,114$ ); Competência Escolar/Cognitiva ( $F(1, 110)=0,447$ ;  $p<0,505$ ); Auto-Estima Global ( $F(1,109)=0,518$ ;  $p<0,473$ ) e Aceitação Social ( $F(1, 112)=1,906$ ;  $p<0,170$ ). Não foram encontradas diferenças, na competência percebida em função do Género, nos alunos “não brilhantes”, nas dimensões de: Auto-Avaliação ( $F(1,413)=0,775$ ;  $p<0,379$ ); Aparência Física ( $F(1, 400)=1,279$ ;  $p<0,259$ ); Competência Escolar/Cognitiva ( $F(1,410)=0,345$ ,  $p<0,557$ ); Auto-Estima Global ( $F(1, 410)=0,153$ ;  $p<0,695$ ) e Aceitação Social ( $F(1, 412)=0,750$ ;  $p<0,387$ ).

Na competência objectiva, nos alunos “brilhantes”, não foram encontradas diferenças nas notas de Matemática ( $F(1, 113)=0,006$ ;  $p<0,940$ ), Português ( $F(1, 113)=0,045$ ;  $p<0,832$ ) e Educação Física ( $F(1, 113)=0,306$ ;  $p<0,581$ ).

Podemos concluir que os rapazes se percebem como mais competentes do ponto de vista atlético/físico, nos dois grupos, confirmando-se a  $H_5$  para esta dimensão. As raparigas “não brilhantes” percebem-se como mais bem comportadas, sendo melhores alunas a Português e quanto à média final das notas, confirmando nestas disciplinas a Hipótese 5. Globalmente, os alunos “brilhantes” dos dois sexos parecem mais semelhantes do ponto de vista da competência percebida (excepção para a atlética) e da competência objectiva do que os “não brilhantes”.

**Quadro 25:** Análise de variância para a Competência Percebida e Competência Objectiva, de alunos “brilhantes”, em função do género

	N	M	DP	GL	F	p	Sentido das diferenças
SPPC Comp Física							
F	52	14,33	4,05		4,371	0,039	M>F
M	60	15,90	3,90				
Total	111	15,17	4,03				

**Quadro 26:** Análise de variância para a Competência Percebida e Competência Objectiva de alunos “não brilhantes”, em função do Género

	N	M	DP	GL	F	p	Sentido das diferenças
SPPC Comport./Conduta							
F	209	16,18	3,74				
M	199	15,32	3,56	1	5,66	0,018	F>M
Total	408	15,76	3,67				
SPPC C. Fis./Atlética							
F	209	14,54	3,48				
M	199	15,62	3,18	1	10,72	0,001	M>F
Total	408	15,06	3,38				
Média das notas							
F	232	3,26	232				
M	222	3,11	222	1	5,93	0,015	F>M
Total	454	3,19	0,66				
Nota de Português							
F	233	3,14	0,71				
M	221	2,85	0,70	1	19,17	0,000	F>M
Total	454	3,00	0,72				

*5.3.3. Análise de variância para a Competência Percebida e Competência Objectiva, em função do NSE, em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”*

A análise de variância para a Competência Percebida e Objectiva, em função do NSE, em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”, permite-nos testar a Hipótese 7.

O estudo das diferenças em função do NSE, nos alunos “brilhantes” (Quadro 27, p. 144), permite-nos constatar que a competência objectiva dos alunos pertencentes ao NSE alto é maior do que a dos alunos dos NSE médio e baixo, com excepção da nota de Educação Física ( $F(2, 112)=0,903$ ;  $p<0,408$ ).

O estudo das diferenças em função do NSE, nos alunos “não brilhantes” (Quadro 28), permite-nos concluir que a competência percebida dos alunos pertencentes ao NSE Alto é maior do que a dos alunos dos NSE Médio e Baixo, nas dimensões de: Auto-Avaliação; Auto-Estima Global e Comportamento/Conduta.

A competência objectiva, nos alunos “não brilhantes”, é mais elevada nos alunos do NSE Alto e Médio, quando comparados com os de Baixo..

Não foram encontradas diferenças em função do NSE, nos alunos “brilhantes”, em todas as dimensões da competência percebida, a saber: Auto-Avaliação ( $F(2, 108)=2,120$ ;  $p<0,125$ ); Aparência Física ( $F(2, 107)= 0,822$ ;  $p<0,442$ ); Comportamento/Conduta ( $F(2, 110)= 0,807$ ;  $p<0,449$ ); Competência Escolar/Cognitiva ( $F(2, 109)=0,542$ ;  $p<0,583$ ); Competência Física/Atlética ( $F(2,109)=0,535$ ;  $p<0,587$ ); Auto-Estima Global ( $F(2,108)=0,109$ ;  $p<0,897$ ) e Aceitação Social ( $F(2,111)=0,026$ ;  $p<0,974$ ). Para os alunos “não brilhantes” não se encontraram diferenças nas dimensões de: Aparência Física ( $F(2, 399)=2,638$ ;  $p<0,073$ ); Competência Escolar/Cognitiva ( $F(2,409)=2,109$ ;  $p<0,123$ ); Competência Física/Atlética ( $F(2, 405)=2,595$ ;  $p<0,076$ ) e Aceitação Social ( $F(2,411)=1,722$ ;  $p<0,180$ ).

Os alunos de NSE Alto, nos dois grupos, são mais competentes nas disciplinas escolares (competência objectiva), sendo que os alunos “não brilhantes” de NSE Alto têm Competência Percebida mais elevada que os dos outros NSE (em 3 dimensões), pelo que a Hipótese 7 se confirma totalmente para o grupo dos “não brilhantes” e, parcialmente para o grupo dos “brilhantes”. Mais uma vez os alunos “brilhantes” apresentam-se mais homogêneos como grupo, não se diferenciando na competência percebida em função do NSE.

Os efeitos de interacção entre o ano de escolaridade, o sexo e o NSE, para ambos os grupos (“brilhantes” e “não brilhantes”) não se revelaram significativos, evidenciando que os efeitos têm em geral um carácter aditivo.

**Quadro 27:** Análise de variância para a Competência Percebida e Competência Objectiva, de alunos “brilhantes”, em função do NSE

	N	M	DP	GL	F	p	Scheffé
Nota de Matemát.							
A	55	4,24	0,84				
M	37	3,86	1,00	2	5,437	0,006	A>B
B	23	3,52	0,90				
Total	115	3,97	0,94				
Nota de Port.							
A	55	4,20	0,83				
M	37	3,81	0,94	2	7,826	0,001	A>B
B	23	3,35	0,93				
Total	115	3,90	0,94				
Média das Notas							
A	55	4,31	0,79				
M	37	4,05	0,78	2	4,054	0,020	A>M, B
B	23	3,78	0,67				
Total	115	4,12	0,79				

A - Alto; M - Médio e B - Baixo.

**Quadro 28:** Análise de variância para a Competência Percebida e Competência Objectiva de alunos “não brilhantes” em função do NSE

	N	M	DP	GL	F	p	Scheffé
Auto-Aval. do aluno							
A	70	2,74	0,74				
M	134	2,44	0,72	2	12,61	0,000	A>M, B
B	211	2,25	0,72				
Total	415	2,40	0,74				
SPPC Auto-Est. Global							
A	69	17,99	3,29				
M	131	16,83	3,79	2	4,60	0,011	A>B
B	212	16,48	3,55				
Total	412	16,84	3,62				
SPPC Comport./Conduta							
A	68	16,62	4,13				
M	129	15,95	3,84	2	3,32	0,037	A>B
B	211	15,36	3,36				
Total	408	15,76	3,67				
Nota de Educação Física							
A	75	3,79	0,76				
M	147	3,51	0,67	2	5,209	0,006	A>M,B
B	234	3,51	0,66				
Total	456	3,55	0,69				
Nota de Matemática							
A	75	3,15	0,88				
M	147	3,00	0,85	2	9,00	0,000	A, M>B
B	233	2,74	0,76				
Total	455	2,89	0,82				
Nota de Português							
A	75	3,13	0,74				
M	146	3,16	0,79	2	10,23	0,000	A, M>B
B	233	2,85	0,64				
Total	454	3,00	0,72				
Média das notas							
A	75	3,43	0,72				
M	147	3,25	0,69	2	9,96	0,000	A, M>B
B	232	3,06	0,60				
Total	454	3,19	0,66				



## 6. Discussão dos resultados

A discussão dos resultados vai centrar-se em vários aspectos, seguindo a ordem de apresentação dos resultados. Assim, começaremos por discutir elementos relativos à distribuição das amostras de alunos, “brilhantes” e “não brilhantes”, em função dos seus resultados escolares (competência objectiva alta vs. baixa). Prosseguiremos com a discussão relativa aos estudos das qualidades psicométricas dos dois instrumentos utilizados, aos estudos correlacionais e terminaremos com a discussão dos estudos diferenciais.

A amostra considerada neste estudo é heterogénea quanto ao ano de escolaridade e ao sexo e contrastada em termos de NSE. A análise dos grupos que a constituem suscita-nos algumas observações/conclusões, que iremos referir de seguida.

Ao considerarmos o grupo de alunos “brilhantes” observamos que: há mais alunos “brilhantes” no Porto do que em Vila Nova de Famalicão; no 4º ano do que nos outros anos considerados e mais rapazes do que raparigas. Pelo contrário, no grupo de alunos “não brilhantes” existem: mais alunos em Famalicão do que no Porto; no 8º ano do que nos outros anos e mais raparigas do que rapazes (Quadros 2 e 3).

Quanto ao género, há mais rapazes do que raparigas “brilhantes”, especialmente no 4º ano, contudo, no 8º ano há mais raparigas do que rapazes. No grupo de alunos “não brilhantes” verificamos que há mais raparigas no 4º ano e no total da amostra, embora os valores sejam muito aproximados.

Ao analisarmos os grupos cujos critérios de selecção foram, não só os resultados nos testes de inteligência (“brilhantes” vs. “não brilhantes”), mas também a Competência Objectiva (notas) verificamos que a maioria dos alunos “brilhantes” tem boas notas e que a maioria dos alunos “não brilhantes” tem notas inferiores (Quadro 4, 5, 6 e 7). Destes resultados podemos inferir a existência de relações positivas entre o QI e as notas escolares.

O número de rapazes “brilhantes” com boas notas, assim como o de “brilhantes” com notas inferiores, é superior ao de raparigas, mas estes números referem-se basicamente ao 4º ano. No 8º ano há mais raparigas “brilhantes” com boas notas.

No grupo dos “não brilhantes” com boas notas, há um número superior de raparigas, especialmente em Famalicão.

No grupo de alunos “não brilhantes” e com notas inferiores, há mais alunos de Famalicão, mais rapazes, principalmente no 8º ano e mais raparigas no 4º ano.

Após esta análise da distribuição dos alunos em função do QI e das notas podemos adiantar algumas explicações: o abandono escolar masculino é mais elevado e verifica-se sobretudo a partir dos primeiros anos do 2º Ciclo, possivelmente devido a uma maior facilidade de entrada no mercado de trabalho, a uma menor protecção e incentivo por parte da família, quando existem dificuldades de aprendizagem e/ou muitas reprovações, assim como a comportamentos mais disruptivos, em contexto escolar por parte dos rapazes. Até à entrada no 2ª Ciclo, a família investe mais nos seus membros do sexo masculino, havendo uma maior estimulação familiar e da própria escola, a favor dos rapazes, situação esta que se vai invertendo, sensivelmente a partir do 4º ano. O acima exposto poderá contribuir para a existência de um maior número de raparigas no grupo dos alunos “não brilhantes”, que são menos seleccionadas do que os rapazes, cuja selecção por abandono é mais precoce. No 8º ano, o grupo de raparigas “brilhantes” já excede o de rapazes “brilhantes”. Por outro lado, o facto de haver mais raparigas “não brilhantes” com boas notas do que rapazes, pode ser explicado pelas características de maior diligência e investimento no trabalho escolar, evidenciadas pelas raparigas.

A maioria dos alunos “brilhantes” pertencem ao NSE Alto, assim como a maioria dos alunos “não brilhantes” pertencem ao NSE Médio e, mais acentuadamente, ao NSE Baixo, o que está de acordo com outros estudos efectuados no contexto português. Consideramos que, possivelmente, isto se deve ao meio envolvente destes alunos, que veicula uma cultura mais

próxima e mais valorizada pela escola, uma vez que esta não contempla a diversidade nem as singularidades, mas sim o mais comum, o aluno médio, e não valoriza o currículo oculto de cada aluno. As oportunidades educativas, a linguagem usada, as práticas educativas familiares, as atitudes positivas e valorizadoras do desenvolvimento e da aprendizagem assim como a responsabilização e a autonomia nas classes altas e médias, vão no sentido de melhor prepararem as crianças para o complexo universo escolar, onde o aluno, desde tenra idade é confrontado com regras, linguagem, formas de estar e ser diversas, que, em geral, os alunos de classes sociais mais desfavorecidas não usufruem.

Os resultados do estudo da consistência interna das subescalas da versão portuguesa do SPPC (Faria & Fontaine, 1995), através do coeficiente *alpha* de Cronbach, demonstraram que a maioria das subescalas apresentam valores inferiores aos de Faria e Fontaine e também inferiores aos limites considerados aceitáveis para permitir a comparação de grupos. A subescala de Aceitação Social, apesar de apresentar um valor baixo, é superior ao do estudo atrás referido, melhorando substancialmente após supressão do item 20. A elevada heterogeneidade deste item na dimensão avaliada, confirma os resultados obtidos através da análise factorial, em que este é o único item com saturação negativa e relativamente fraca num factor (F1). Este item, tal como no estudo de Faria e Fontaine, parece não ter sido bem interpretado pelos alunos. A subescala que apresenta maior consistência interna é a da Aparência Física (próxima de 0,80). As subescalas de Competência Escolar, Conduta/Comportamento e de Auto-Estima Global apresentam valores na ordem dos 0,60, apresentando-se misturados na análise factorial.

A menor homogeneidade evidenciada pelas subescalas poderá dever-se a uma maior instabilidade das várias facetas do auto-conceito nesta idade e à forma como este varia com as diferentes situações (Faria & Fontaine, 1995).

Os resultados da análise factorial revelam uma estrutura de factores “mistos” e “puros”. As dimensões de “Competência Atlética” e de “Aceitação Social” são percebidas como evidenciando dimensões unitárias, dado que saturam factores “puros”, o que evidencia um certo grau de diferenciação do auto-conceito nestas dimensões. As outras subescalas apresentam-se misturadas. No Factor 1, misturam-se as dimensões Competência Escolar, Conduta/Comportamento, Auto-Estima Global, Competência Atlética e Aceitação Social. No Factor 2 predominam os itens relativos às dimensões de Aparência Física e Auto-Estima Global. O Factor 3, apresenta itens de Competência Escolar, de Conduta/Comportamento e de Auto-Estima. Como verificámos, os itens desta última dimensão saturam factores “mistos” (Factores 1, 2 e 3) o que demonstra o papel centralizador da Auto-Estima, que segundo Harter (1985) constitui um juízo global em relação às outras dimensões, o que justifica a sua falta de independência em relação às outras dimensões.

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

O estudo do poder discriminativo dos itens do SPPC, ” apresenta-se satisfatório para a generalidade dos itens, com excepção do item 7, apesar de este ter apresentado uma boa saturação no Factor 5.

Da análise das estatísticas descritivas dos itens do SPPC decorre que os coeficientes de assimetria e de curtose são baixos, excepto para o item 7, em que o coeficiente de assimetria ultrapassa a unidade. No entanto, estes valores não contestam a distribuição normal dos resultados, apoiando a sensibilidade dos resultados obtidos com esta escala.

Os resultados do estudo da consistência interna da “Escala para Professores” através do *alpha* de Cronbach, evidenciam valores elevados de *alpha* (superiores a 0,90), para a maioria das subescalas, com excepção da dimensão Conduta/Comportamento em que é muito baixo (0,34). Após a supressão do item 4 o *alpha* aumenta consideravelmente (0,67). Este item parece não ter sido interpretado de forma unívoca, não tendo, no entanto, suscitado

qualquer observação por parte dos professores, na reflexão falada. Saturou moderada e negativamente o Factor 5, o que poderá dever-se a uma certa heterogeneidade do próprio item na dimensão avaliada.

Os resultados da análise factorial mostram uma estrutura de cinco factores, na sua maioria “mistos”. O Factor 1, que explica a maior parte da variância total dos resultados, é saturado por itens das dimensões Aparência Física e Auto-Estima Global, apesar de os Professores/Directores de Turma terem expressado dificuldades na avaliação da primeira dimensão. É ainda nos itens destas duas dimensões que se regista uma elevada percentagem de omissões. A Auto-Estima não assume, nesta escala, o papel centralizador, sendo confinada a este factor. O Factor 2, o segundo mais importante, é saturado predominantemente por itens das dimensões Competência Escolar e da Conduta/Comportamento. Designamos este factor por “Adaptação Escolar” dado que as duas dimensões que o constituem são as mais valorizadas pela Escola e, bons resultados numa e noutra dimensão, contribuem para uma melhor adaptação escolar, o que talvez justifique o facto de saturarem o mesmo factor. O Factor 3, é um factor “puro”, sendo saturado unicamente por itens da dimensão de Competência Atlética. As respostas aos itens desta dimensão também revelam um número significativo de omissões. A dificuldade de resposta aos itens desta dimensão foi referenciada pelos Professores/ Directores de Turma, que consideraram que os professores de Educação Física o fariam mais adequadamente. O Factor 4, apresenta predominância de itens da dimensão de Aceitação Social e o Factor 5 apresenta itens das dimensões de Conduta/Comportamento e de Aceitação Social.

O reduzido contingente da amostra leva-nos a considerar a necessidade de confirmação futura destes resultados, com amostras mais alargadas.

Os professores a quem foi solicitado que avaliassem a forma como os seus alunos se percebem eram professores do 1º Ciclo, que leccionam a uma única turma, pelo menos durante um ano lectivo, sendo na maioria das Escolas contactadas, professores efectivos e que

estavam no 4º ano de leccionação à mesma turma. No que se refere ao 2º e 3º Ciclos foram os Directores de Turma que avaliaram os seus alunos, por serem os professores que maior conhecimento têm acerca destes. No entanto, podemos verificar que estes cuidados não obviaram a que existisse uma elevada percentagem de omissões em todas as dimensões .

Assim, a elevada percentagem de omissões, observada nas respostas dos Professores/Directores de Turma acerca da competência percebida dos alunos, espelha uma realidade escolar em que os professores têm um contacto pouco aprofundado com os alunos, que não lhes permite conhecê-los em áreas que estão para além do aproveitamento escolar nas disciplinas que leccionam. Deste modo, consideramos que a apresentação destes resultados, sobretudo das omissões evidenciadas nas respostas, permite analisar e reflectir sobre as vivências e relações professor-aluno no contexto escolar.

Certamente que é importante o professor veicular conhecimentos académicos nas suas aulas mas, cada vez mais, parece-nos fundamental que se considere a vertente pessoal e social dos alunos, ou seja, considerar o aluno na sua totalidade. A filosofia veiculada pela escola inclusiva não poderá ser eficazmente aplicada se não se procederem a alterações de fundo na relação professor-aluno. É necessário que o professor conheça o indivíduo a quem ensina e com quem, por vezes, aprende. É necessário que o conheça enquanto pessoa e não apenas pelo seu nome e restantes dados pessoais, informação essa facultada por qualquer consulta breve e desinteressada a uma cédula de nascimento. As entrevistas aos pais sobre os gostos da criança, os seus jogos e brincadeiras preferidas, os seus amigos, os seus desportos favoritos, enfim, tudo o que permita conhecer a pessoa por detrás do aluno, podem aprofundar e facilitar o conhecimento do aluno e, logo, melhorar a relação com ele.

De uma forma mais pragmática consideramos que a redução das turmas para 20 alunos ajudaria a este processo. Mas, acima de tudo a motivação para o professor conhecer aquele/aqueles indivíduos com quem diariamente convive e o empenho do docente em

promover a qualidade da relação professor-aluno parecem-nos os primeiros passos a serem dados.

Se não forem tomadas medidas adequadas teremos cada vez mais uma sociedade altamente competitiva do ponto de vista científico e tecnológico mas claramente desumanizada, em que os valores mais intrínsecos ao ser humano vão sendo cada vez mais desvalorizados e esquecidos. E, o papel da Escola enquanto veículo de transmissão e partilha de conhecimentos estará seriamente ameaçado.

Os resultados dos estudos correlacionais permitem-nos concluir que há uma maior congruência entre a Competência Percebida e a Competência Objectiva nos alunos “brilhantes”, dado que, segundo alguns autores, a realização académica e as auto-avaliações, em contexto escolar, estão muito relacionadas e de forma positiva (Byrne, 1996; Tannenbaum, 1983; Wylie, 1979), pelo que o aumento de um dos construtos implica o aumento do outro, possivelmente de uma forma recíproca, o que é referido por estudos recentes no domínio (Byrne, 1986; Entwisle *et al.*, 1987; Marsh, 1990; Skaalvik & Hagtvet, 1990, *in* Fontaine, 1991b).

Nas áreas afins, há maior congruência entre Competência Percebida e Objectiva, para os dois grupos, quando consideramos a Competência Escolar/Cognitiva e as notas escolares contudo quando consideramos a Competência Atlético e a Educação Física, esta congruência só se verifica para os alunos “não brilhantes”, pois apesar de as correlações terem o mesmo valor, só são significativas para os “não brilhantes” porque o contingente da amostra é maior neste grupo. A Hipótese 1 do nosso estudo é confirmada e estes resultados estão de acordo com outros obtidos em estudos no domínio.

As notas escolares apresentam correlações são positivas e significativas, com a nota a Educação Física, ao contrário do que esperávamos, para ambos os grupos. Também não existem correlações, ou são muito fracas, entre as notas e os auto-conceitos não académicos.

A nossa Hipótese 4 foi assim infirmada. Estes resultados confirmam a tendência para, durante a adolescência, ocorrer uma diferenciação entre domínios académicos e não académicos do auto-conceito com as notas escolares, ao contrário do que acontece com o auto-conceito não académico, cujas relações com o rendimento escolar desaparecem progressivamente.

O estudo das correlações entre Competência Percebida e Competência Objectiva, em função do ano, mostra-nos que estas decrescem com a evolução no ano de escolaridade, particularmente para o 8º ano, mas que as correlações entre áreas afins de competência percebida e objectiva se mantêm ou aumentam com a evolução no ano de escolaridade, pelo que se confirma parcialmente a Hipótese 2. Esta redução crescente das correlações entre a Competência Percebida e Objectiva parece ter a ver com a progressiva diferenciação das facetas do auto-conceito e do aumento do realismo que ocorrem durante a pré-adolescência e adolescência, factores estes que contribuem para que, em domínios mais específicos e mais importantes para o sujeito, como entre a dimensão de Competência Escolar e os resultados escolares as correlações se apresentem mais fortes. A um auto-conceito elevado e irrealista dos alunos mais novos, em quase todas as dimensões, contrapõe-se, com o aumento da idade/ano de escolaridade, um auto-conceito mais realista, mais diferenciado e, conseqüentemente mais modesto, pelo menos em algumas das dimensões consideradas. Estes resultados estão de acordo com os de outros estudos efectuados no domínio, no contexto português.

Quanto ao género, as raparigas “brilhantes” apresentam uma maior congruência entre a competência percebida e a competência objectiva, infirmando-se assim a Hipótese 6, em que referimos que a congruência entre os dois construtos era maior nos rapazes (“brilhantes” e “não brilhantes”). Esta diferença poderá dever-se a uma avaliação social, exigente e constante, que desvaloriza as realizações escolares e o sucesso ou insucesso femininos, mas que é profundamente retaliadora para com as realizações escolares e, especialmente, para com os insucessos masculinos.



As diferenças encontradas em estudos efectuados no domínio são geralmente baseadas nos estereótipos sexuais e não nas efectivas diferenças entre os sexos, dado que, segundo Crain (1996), os rapazes e raparigas são mais similares que diferentes. Daqui decorre que cada vez se torna mais imperativo considerar o grau de androginia do que o sexo biológico dos sujeitos, em estudos que pretendam avaliar diferenças de género.

Podemos afirmar que o *feedback* dos professores acerca da competência percebida dos alunos apresenta correlações positivas e moderadas com a competência percebida e objectiva dos próprios alunos, o que confirma a Hipótese 8.

As correlações existentes entre o *feedback* dos professores e a competência percebida dos alunos são mais intensas e positivas nos alunos “brilhantes”. Quanto às correlações entre o *feedback* dos professores e a competência objectiva dos alunos, estas são mais fortes e positivas entre o *feedback* sobre a competência escolar e as notas dos alunos “brilhantes”, o que confirma a Hipótese 9.

A análise dos resultados acima referidos permite-nos concluir da importância que a relação professor-aluno na Competência Percebida e na Competência Objectiva do aluno.

Pensamos que nem só as capacidades cognitivas acima da média dos alunos “brilhantes” explicam estes resultados, mas que a relação professor-aluno é também uma importante variável a considerar. Os professores parecem estabelecer relações privilegiadas com os alunos de quem esperam boas realizações escolares e, a percepção, por parte dos alunos das expectativas positivas dos professores, faz com que estes se comportem de acordo com essas mesmas expectativas havendo assim um reforço positivo das mesmas, o que vai contribuir para o sucesso escolar e para o aumento do auto-conceito dos alunos.

Os resultados dos estudos diferenciais mostram-nos que os alunos do 4º ano (“brilhantes” e “não brilhantes”) se percebem como mais competentes do que os do 6º e 8º ano, sendo este facto mais evidente para os alunos “não brilhantes”. Este declínio da competência percebida poderá dever-se à maturação das capacidades cognitivas, ao crescente

realismo, às exigências parentais, à comparação com novos grupos de pertença, à internalização do *feedback* dos outros, especialmente dos outros significativos, ao número de reprovações, etc. Estes resultados corroboram outros estudos efectuados no contexto português e confirmam a Hipótese 3 do nosso estudo.

Os rapazes (“brilhantes” e “não brilhantes”) percebem-se como mais competentes atlética e fisicamente do que as raparigas. Os rapazes são mais encorajados à prática de desportos e, na escola, a sua realização nesta área é mais valorizada do que a das raparigas. As raparigas “não brilhantes” percebem-se como sendo mais bem comportadas e melhores alunas a Português e quanto à média final das notas. Estes resultados são corroborados pelos resultados obtidos em estudos efectuados quer no contexto português, quer noutros contextos, confirmando assim a Hipótese 5 do nosso estudo. Há que salientar que os alunos “brilhantes” dos dois sexos, quanto à competência percebida (excepção para a atlética) e à competência objectiva, apresentam-se como mais semelhantes do que os “não brilhantes”. No primeiro grupo as diferenças aumentam quando consideramos alunos verdadeiramente sobredotados, segundo estudos efectuados no domínio.

Os alunos “brilhantes” e “não brilhantes” pertencentes ao NSE Alto, são mais competentes na realização escolar (competência objectiva), sendo que os alunos “não brilhantes” se percebem como mais competentes em relação aos outros NSE nas dimensões de Auto-Avaliação, Auto-Estima Global e Comportamento/Conduta, possivelmente devido aos estereótipos sociais, que consideram os sujeitos de NSE mais altos, mais competentes, atenuando-se assim os efeitos da comparação social (Fontaine, 1991a). As experiências educativas, o meio envolvente, o maior acesso aos bens culturais podem também explicar estes resultados. Estes resultados corroboram outros estudos efectuados no contexto português. Confirmamos, assim, totalmente, a Hipótese 7 para os alunos “não brilhantes” e, parcialmente para o grupo dos “brilhantes”.

Salientamos que o grupo de alunos “brilhantes” é mais homogéneo quanto aos factores de diferenciação ano de escolaridade e NSE, mas não quanto ao sexo (apenas para a dimensão de competência atlética).

A maior homogeneidade observada no grupo de alunos “brilhantes”, a par da maior congruência entre dimensões de competência (percebida e objectiva), leva-nos a supor que este grupo apresenta características motivacionais mais congruentes e adaptadas, com efeitos mais positivos nos resultados escolares. Esta relação entre dimensões diferentes da competência, de influência provavelmente circular ou recíproca, necessita de ser testada em estudos longitudinais.

## **Conclusão Geral**

A aceitação pela comunidade científica de que existem vários e diferentes tipos de inteligência repercutiu-se no conceito de sobredotação, ampliando-o e flexibilizando-o, permitindo que fosse interpretado numa perspectiva multidimensional, em que a criatividade, a motivação e o meio ambiente desempenham um papel fundamental. Os elevados níveis de desempenho dos sobredotados só poderão ser atingidos se estes factores, estiverem presentes e actuarem conjuntamente.

Também o auto-conceito é interpretado, cada vez mais, numa perspectiva multidimensional e é influenciado pelos contextos onde o sujeito está inserido e, conseqüentemente, das percepções que daí decorrem, tendo especial relevância os *feedbacks* dos outros significativos (pais, professores, pares, etc.) e a forma como o próprio sujeito se percebe e avalia (Faria & Fontaine, 1990).

Assim, no *Capítulo 1*, apresentámos a definição do conceito de sobredotação segundo vários autores, a terminologia mais usada e os modelos de identificação mais relevantes. Referimo-nos ainda ao processo de identificação (1ª Fase ou rastreio) e à terminologia usados no nosso estudo (alunos “brilhantes”).

Na nossa perspectiva, qualquer que seja a teoria e o modelo de identificação adoptados, deve-se proceder a uma exaustiva recolha de dados, recorrendo a instrumentos de avaliação fiéis, válidos, sensíveis e com um “tecto” elevado, bem como a todas as fontes de informação disponíveis (professores, pais, outros significativos, pares, auto-avaliação, *portfólios*, etc.), para que a identificação destas crianças seja o mais rigorosa possível. Também o atendimento a facultar a estas crianças deve obedecer, primordialmente, às suas necessidades educacionais e ao seu desenvolvimento afectivo, social e pessoal, de forma ajustada e adequada.

No *Capítulo 2* procurámos mostrar a importância da *competência percebida*, operacionalizada como auto-conceito, enquanto preditora da realização escolar, da integração social e do bem-estar psicológico global do indivíduo, apresentando os principais modelos

estruturais de interpretação do construto, a sua relação com as variáveis idade, ano de escolaridade, género e NSE e com as variáveis escolares (rendimento escolar e percepção dos professores), bem como a sua manifestação e relação com a *competência objectiva* (notas escolares) em populações de sobredotados.

Adoptámos a perspectiva multidimensional do auto-conceito, que abrange todas as dimensões da vida do indivíduo, ao longo de todo o ciclo de vida, salientando o seu impacto nas realizações individuais académicas e não académicas.

No *Capítulo 3*, apresentámos um estudo empírico em que avaliámos as relações entre a Competência Percebida e a Competência Objectiva, em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”, assim como a influência do *feedback* dos outros significativos (professores) na Competência Percebida e na Competência Objectiva dos alunos, nos dois grupos considerados. Analisámos, ainda, as diferenças na manifestação da Competência Percebida e Objectiva em função do ano de escolaridade, do género e do NSE, em alunos “brilhantes” e “não brilhantes”.

Os resultados dos estudos correlacionais evidenciam que as correlações entre a Competência Percebida e a Competência Objectiva são positivas e mais fortes, nos alunos “brilhantes”, sendo tal congruência também acentuada entre áreas afins (Competência Escolar e resultados escolares), para este grupo.

A Competência Percebida e a Competência Objectiva dos alunos, “brilhantes” e “não brilhantes”, são cada vez mais realistas e congruentes, com a evolução no ano de escolaridade, com a excepção do 8º ano entre áreas afins (entre Competência Escolar e notas).

Os alunos com pior desempenho académico não apresentam auto-conceitos não académicos mais positivos nem melhores resultados na disciplina de Educação Física.

No que se refere às relações entre Competência Percebida e Objectiva em função do género, as raparigas “brilhantes” apresentam correlações mais fortes e congruentes entre ambas.

O *feedback* dos professores nas dimensões físicas e da Auto-Estima Global tem correlações positivas com a Aceitação Social percebida pelos próprios alunos, demonstrando estes resultados, mais uma vez, a íntima ligação entre as dimensões físicas, a percepção do valor pessoal e de aceitação no grupo de pares. Observámos também a existência de congruência entre o *feedback* dos professores e a avaliação dos alunos nas dimensões físicas e de Competência Escolar.

O *feedback* dos professores acerca da Competência Percebida dos alunos apresentam correlações positivas e moderadas com a Competência Percebida dos próprios alunos, mais intensas para os alunos “brilhantes”.

Os resultados diferenciais em função do ano de escolaridade evidenciam que na Competência Percebida e na Competência Objectiva de alunos “brilhantes” e “não brilhantes”, os alunos mais novos fazem auto-avaliações mais positivas da sua competência, confirmando resultados anteriores no domínio. A pesquisa desenvolvimental refere que as percepções que as crianças têm das suas capacidades vão sendo, com a idade, cada vez mais modestas, realistas e congruentes entre si (Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1991a; Frey & Ruble, 1987; Rodrigues da Costa & Faria, 2000; Stipek, 1984).

As diferenças de sexo na dimensão de competência atlética/física são concordantes com os resultados obtidos em outros estudos, isto é, os rapazes percebem-se como mais competentes no domínio atlético, nos dois grupos considerados. As raparigas “não brilhantes” percebem-se como mais bem comportadas do que os rapazes e como mais competentes quanto à Competência Objectiva (a Português e na média final das notas) (Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1991a; Rodrigues da Costa & Faria, 2000).

Os alunos “brilhantes” e “não brilhantes” de NSE alto têm maior Competência Objectiva do que os dos outros dois NSE, sendo que os alunos “não brilhantes” também apresentam uma Competência Percebida mais elevada, o que está de acordo com outros estudos realizados no contexto português. Os alunos “brilhantes”, como grupo apresentam-se

mais homogêneos na Competência Percebida, não evidenciando diferenças em função do NSE e sendo as diferenças de sexo relativas apenas à dimensão de Competência Atlética.

Em futuras investigações propomos que se efectuem estudos longitudinais, que avaliem a evolução das relações entre Competência Percebida e Competência Objectiva ao longo da escolaridade obrigatória e que se avalie o papel dos pais no desenvolvimento da Competência Percebida dos filhos, a par dos professores, cujas amostras devem ser mais alargadas.

Por outro lado, seria interessante conhecer a opinião dos professores portugueses, dos vários ciclos de ensino, sobre o problema da sobredotação, nomeadamente no que se refere à identificação e acompanhamento de alunos com capacidades cognitivas acima da média. Para concretizar este objectivo, a utilização de metodologias qualitativas, como a entrevista, seria a mais adequada. Aliás, a utilização da entrevista podia facilitar a recolha de informações úteis para a construção de instrumentos válidos, para a identificação de alunos “brilhantes” ou sobredotados, pelos professores, em contexto escolar.

Assim, várias são as medidas que urge tomar neste domínio, de entre as quais destacamos (Lombardo, 1997, Mönks, 1996; Pereira, 1998; Tannenbaum, 1983):

- (i) que se efectuem investigações que gerem propostas de intervenção no sentido de otimizar as potencialidades destes alunos;
- (ii) que se aprove legislação que regulamente a implementação de modelos de identificação (em idades o mais precoces possível) e de programas de enriquecimento, no ensino regular, ou de programas específicos, extracurriculares, que respondam às necessidades destes alunos;
- (iii) que se inclua o estudo desta problemática nos currículos dos cursos vocacionados para o ensino;
- (iv) que se criem cursos de formação e de especialização para professores, psicólogos e outros agentes educativos;



- (v) que a comunicação social divulgue as investigações efectuadas e informe a sociedade em geral dos principais contornos desta problemática, através da promoção de debates, mesas redondas, programas informativos;
- (vi) que se construam instrumentos adequados e adaptados à população portuguesa;
- (vii) que as associações existentes ou em formação, para o estudo, identificação e atendimento sejam apoiadas e divulgadas;
- (viii) que se criem mecanismos de apoio às famílias;
- (ix) que os poucos programas de atendimento existentes sejam devidamente avaliados e credenciados.
- (x) que se motivem os docentes e os familiares a implantarem medidas no sentido de promover o auto-conceito das crianças, desde a mais tenra idade;
- (xi) e, finalmente, mas não menos importante que os docentes dediquem mais tempo (em termos qualitativos) a conhecer os seus alunos enquanto pessoas (os seus gostos, preferências, etc.) e usem as informações adquiridas não só a nível académico mas também para a melhoria qualitativa da relação professor-aluno.

Estamos convictos de que só com a implantação de medidas deste tipo se poderá otimizar o potencial e a adaptação não só dos alunos “brilhantes” mas também de todos os alunos em geral.

## **Bibliografia**

- Alawiye, O. & Alawiye, C. Z. (1988). Self-concept development of Ghanaian school children. *The Journal of Psychology*, 122, 139-145.
- Albert, R. S. (1994). The achievement of eminence: a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. In R. F. Subotnik & K. D. Arnod (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 282-315). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Alencar, E. S. (1994). Perspectivas e desafios da educação do superdotado. In *Tendências e desafios de educação especial* (pp. 104- 124). Brasília: MEC.
- Almeida, L. S. (1985). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial* (Cadernos de Provas), Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.
- Almeida, L. S. (1986). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial: Manual*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.
- Almeida, L. S. (1988). *O Raciocínio diferencial dos jovens. Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses
- Almeida, L. S. & Nogueira, C. (1988). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7 (1), 10-13.
- Almeida, L., Santos, C., Oliveira, E. & Cruz, C. (1999). Escala de despiste de alunos com altas habilidades e talentos: Estudo com professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. VI). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Astin, H. S. (1984). Sex differences in mathematical and scientific precocity. In J.C. Stanley, D.P.Keating & L. H. Fox (Eds.), *Mathematical talent: Discovery, description, and development* (PP. 70-86). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bachman, J. G. & O'Malley, P. M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 365-380.
- Bachman, J. G. & O'Malley, P. M. (1986). Self-concept, self-esteem, and educational experiences: The Frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- Bausmeister, R. F., Tice, D. M. & Hutton, D. G. (1989). Self-presentation, motivation and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.

- Beery, R. (1975). Fear of Failure in the Student Experience. *Personnel and Guidance Journal*, 54, 190-203.
- Benito, Y. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benito, Y. (1992). *Características psicológicas del niño superdotado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Benito, Y. (1994). Definición, pautas de identificación y educación para padres e profesores. In Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 79-93). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benito, Y. (1996). Los alumnos superdotados (sobredotación intelectual). In *Actas do II Congresso da Federação Ibero-Americana* (pp. 34-38). Porto: ISMAI.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher student relationship: Causes and consequences*. New York: H. R. Winston.
- Brookover, W. B., Paterson, A. & Thomas, S. (1962). *Self-concept of ability and school achievement*. East Lansing, MI: Educational Publication Services.
- Burns, R. B. (1988). *The Self-Concept. Theory, Measurement, Development and Behaviour*. London: Longman.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construt validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. M. (1996). Academic Self-Concept: It's Struture, Measurement, and Relation to Academic Achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept, developmental, social and clinical considerations* (pp. 287- 216). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Calsyn, R. & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69
- Castellanos-Simmons, D., Mönks, F. J. & Lieshout, E. (1999). *Self-concept in cuban adolescents: Its relationship with intellectual ability, academic achievement, and educational environments*. Paper presented at the First European Council for Hig Ability.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: developing potencial of children at home and at school*. New York: Macmillan.
- Coil, C. (1992). *Motivating underachieversment: 172 strategies for success*. Beaver creek, OH: Creative Learning Consultants.

- Coopersmith, S. A. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coopersmith, S. A. (1981). *Coopersmith Self-Esteem Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Cornell, D. G., Pelton, G. M., Bassin, L. E., Landrum, M., Ramsay, S. G., Cooley, M. R., Lynch, K. A. & Hamrich, E. (1990). Self-concept and peer status among gifted program youth. *Journal of Educational psychology*, 82, 456-474.
- Covington, M. V. & Beery, R. (1976). *Self-worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979). Effort: The Double-Edged Sword in School Achievements. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Crain, R. M. (1996). The Influence of Age, Race, and Gender on Child and Adolescent Multidimensional Self-Concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept, developmental, social and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Crain, R. M. & Bracken, B. A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from a behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 465-511.
- Dean, R. S. (1977). Effects of Self-concept of Learning with Gifted Children. *Journal of Educational Research*, 70, 315-318.
- Dusek, J. B. & Flaherty, J. F. (1981). The development of the self-concept during the adolescent years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, 4 (Serial N° 191)
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Falcão, I. C. (1992). *Crianças sobredotadas: Que sucesso escolar?* Porto: Edições Asa.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. & Fontaine, A.-M. (1990). Avaliação do Conceito de Si Próprio de Adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à População Portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L. & Fontaine, A.-M. (1992). Estudo de adaptação do *Self Description Questionnaire III* (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.

- Faria, L. & Fontaine, A.-M. (1995). Adaptação do *Self-perception Profile for Children* (SPPC) de Harter a Crianças e Pré-adolescentes. *Psicologia, 10*, 129-142.
- Feldhusen, J. F. (s/d). Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). *Ideación. 12- 19*.
- Feldman, D. H. & Goldsmith, L. T. (1991). *Nature's Gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Teachers College Press.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-140.
- Fontaine, A.-M. (1991a). Desenvolvimento do Conceito de Si Próprio e Realização Escolar na Adolescência. *Psychologica, 2*, 1-19.
- Fontaine, A.-M. (1991b). O Conceito de Si Próprio no Ensino Secundário: Processo de Desenvolvimento Diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*, 37-54.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29*, 103-112.
- Gallagher, J. (1965). *Teaching gifted students, a book of reading*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology, 8*, 1-33.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted children*. New York: John Willey and Sons Inc.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève: Rôles institutionnels et representations*. Paris: PUF.
- González, J. J. & Gotzens, C. (1998). El maestro y los compañeros de clase: Fuentes de identificación del alumno de temprana edad excepcionalmente dotado. *Infancia y Aprendizaje, 82*, 3-20.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York. Basic Books
- Hagen, E. (1980). *Identification of the gifted*. New York: Teachers College Press
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research, 52*, 123-142.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 275-386). New York: Wiley
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception for Children*. Denver: University of Denver.

- Harter, S. (1986). Processes underlying the construct, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. Greenwald (eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. III). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1988). The Construction and conservation of the Self: James and Cooley Revisited. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, Ego, and Identity. Integrative Approaches* (pp. 43-69). New York. Springer-Verlag
- Harter, S. (1990a). Adolescent self and identity development. In S.S. Feldman & g. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescents* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1990b). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Jr. Kolligian (Eds.), *Competence Considered* (pp. 67 ). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1996). Historical Roots of Contemporary Issues Involving Self-Concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept, developmental, social and clinical considerations* (pp. 1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. & Connel, J. P. (1984). A comparison of alternative models of the relationship between academic achievement and children's perceptions of competence, control and motivational orientation. In J. Nicholls (ed.), *The development of achievement-related cognitions and behaviors* (pp. 219-250).
- Harter, S. & Monsour, A. (1992). Developmental analyses of opposing self-attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Haynes, N. M., Hamilton-Lee, M. & Comer, J. P. (1988). Differences in Self-concept among high, average and low achieving high school sophomores. *Journal of Social Psychology*, 128, 259-260.
- Hoge, R. D. & Renzulli, J. S. (1991). *Self-Concept and the Gifted Child*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Kolligian, J. Jr. & Sternberg, R. J. (1989). Perceived fraudulence in young adults. Its there na impostor Syndrome? (manuscrito não publicado).
- Litovsky, V. G. & Dusek, J. B. (1985). Perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years. *Journal of Youth & Adolescence*, 14, 373-385.
- Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Editorial EOS

- Long, B. H. & Henderson, E. H. (1970). Social schemata of school beginners: Some demographic correlates. *Merril-Palmer Quartely*, 16, 305-324.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the Comissioner of Education*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1985). Age, and Sex effects in of multiple dimensions of preadolescence self-concept: A replication and extension. *Australian Journal of Psychology*, 37, 197-204.
- Marsh, H. W. (1989). Age, and Sex effects in of multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W., Barnes, J. & Hocevar, D. (1985). Self-other agreement on multidimensional self-concept ratings. Factor analysis and multitrait-multi-method analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1360-1377.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical strcture and its relation to academic achievement. *Journal od Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical Perspectives on the Sctruture of Self-Concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept, developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of self-concept: Is it betar to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H. W., Parker & Barnes, J. (1985). Muldimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, Sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., Relich, J. D. & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187.
- Marx, R. W. & Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, 99-108.
- Mboya, M. M. (1994). Cross-cultural study of the structure and level of multidimensional, self-concepts in secondary school students. *School Psychology International*, 15, 163-171.
- McCall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). *Hig school underachievers*. Newbury Park, CA: Sage.



- McFarlin, D. B. & Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 521-531.
- Meece, J. L. , Parsons, J. E., Kaczala, C. M., Goff, S. B. & Futterman, R. (1982). Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91, 324-348.
- Miranda, M. J. (1982). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do Ensino Básico dos 6 aos 13 anos: adaptação, metrologia e aferição de uma escala colectiva*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Miranda, M. J. (1983). *Manual da Escala Colectiva de Nível Intelectual*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Miranda, M. J. (1984). Novos estudos metrologicos sobre a Escala Colectiva de Nível Intelectual. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 20/21, 137-159.
- Miranda, M. J. (1988). Um estudo sobre a estabilidade temporal dos resultados da Escala Colectiva de Nível Intelectual. *Psychologica*, 1, 85-92.
- Miranda, M. J. (1999). Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI). In M. R. Simões, M. M. Gonçalves & L. S. Almeida (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (Vol. 2, pp.13-19). Braga: APPORT/SHO
- Monks, F. J. (1996). Differentiation and integration: A historical and international perspective. In *Actas do II Congresso Congresso da Federação Ibero-Americana*, (pp. 23- 33). Porto: ISMAI.
- Muller, J. L., Gullung, P. & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: une méta-analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 53-69.
- Novaes, H. (1973). *Psicologia de la actitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Oliveira, J. B. (1988). Interpretação diferencial das expectativas na escola. *Jornal de Psicologia*, 7, 18-23.
- O'Malley, P. M. & Bachman, J. G. (1983). Self-esteem: changes and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.
- Osborne, W. L. & LeGette, H. R. (1982). Sex, race, grade level and social class differences in self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 14, 195-201.
- Peixoto L. M. (1999). *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar*. Braga: Edições APPACDM.
- Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo, nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 3 (11), 401-413.

- Peixoto, F., Martins, M. A., Mata, L. & Monteiro, V. (1997). Escala de Auto-Conceito para Adolescentes de Susan Harter. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.277-280). Braga: APPORT.
- Pereira, M. A. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de Doutoramento).
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Phillips, D. A. & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg & J. Jr. Kolligian (Eds.), *Competence Considered* (pp. 41-66). New Haven, CT: Yale University Press.
- Piers, E. V. & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Pliner, P., Chaikene, S. & Flett, G. (1990). Gender differences in concern with body weight and physical appearance over life span. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16 (2), 263-273.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-Concept and School Achievement*. New York: Prentice- Hall.
- Quattrochi, C. G. (1974). Recognizing creative potential in preschool children. *The gifted Child Quarterly*, 18 (3), 74-80.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (1996). Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. In *Actas do II Congresso da Federação Ibero-Americana*, (pp. 63- 81). Porto: ISMAI.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (5), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press
- Renzulli, J. S. (1990). A Practical System for Identifying Gifted and Talent Students. *Early Child Development and Care*, 63, pp. 9-18.
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In B. M. Baum, S. M. Reis & R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. & Smith, L. H. (1981). *The revolving door identification model*. Connecticut: Creative Learning Press.

- Rogers, K. (1997). A study of 241 Profoundly Gifted Children (Comunicação apresentada na National Association for Gifted Children, 44th anual Convention, em Little Rock, Arkansas).
- Richman, C. L., Clark, M. L. & Kathryn, P. B. (1985). General and specific self-esteem in late adolescents students: race, gender, and SES effects. *Adolescence*, 79, 555-566.
- Robinson, N. M. & Robinson, H. B. (1992). The use of standartized tests with young gifted children. In P. S. Klein & A. Tannebaum (Eds.), *To ben young and gifted*, (pp. 141-170). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Rodrigues da Costa, A. & Faria, L. (2000). Influência da Competência Percebida na Competência Objectiva Actual em Alunos Brilhantes. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.). *Alunos Sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Rosenberg, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacherexpectation and pupil's intellectual development*. New York. Holt, Rinehart and winston.
- Rosenberg, M. & Simmons, R. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1, 147-159.
- Sattler, J. M. (1992). *Assessment of children*. San Diego: J. Sattler Ed.
- Silva, M. E. (1992). *Sobredotados: Suas necessidades educativas específicas*. Porto: Porto Editora.
- Silverman, L. K. (1989). Reclaiming lost giftedness in girls. *Understanding our gifted*, 2 (7).
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Conseling the gifted and talent* (pp. 3- 28). Denver: Love.
- Simões, M. F. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, 1, 2 e 3, 195-210.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, J. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46,407-441.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-Concept - The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, (1), 3-17.
- Smith, R. F. (1982). *Gifted early chilbook education: An overview*. Londres: Saunders.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Stanley, J. C. (1984). Use of general ability and specific aptitude measures in identification: Some principles and certain cautions. *Gifted Child Quarterly*, 28, 177-180.

- Sternberg, R. J. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative "metaphors of mind". In K. A. Heller, F. J. Monks & H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 185-207). Oxford: Pergamon Press.
- Sternberg, R. & Davidson, J. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 3-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stipek, D. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 172-175.
- Stipek, D. (1984). The development of achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. New York: Academic Press.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terrassier, J. C. (1981). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris: ESF
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Tourón, J., Peralta, F. & Reparáz, C. (1998). *La superdotación intelectual: Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA
- Tuttle, F. B., Becker, L. A. & Sousa, J. A. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington: National Education Association
- Vaz Serra, A. (1986a). A Importância do Auto-Conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 57-66.
- Vaz Serra, A. (1986b). O Inventário Clínico de Auto-Conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 67-84.
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise psicológica*, 2 (VI), 101-110.
- Veiga, F. (1989). Escala de Auto-Conceito: Adaptação portuguesa do *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, *Psicologia*, VII, 3, 275-284.
- Veiga, F. (1990). *Auto-Conceito e disrupção escolar dos jovens*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Veiga, F., Moura, H., Menezes, J., Ribeiro, A. & Abreu, R. (1996). Alunos sobredotados vistos pelos professores. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon
- Whitmore, J. R. (1985). Nuevos retos a los métodos de indentificación habituales. In J. Freeman, *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 115-138). Madrid: Santillana.
- Winner, E. (1999). *Crianças Sobredotadas. Mitos e Realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wolfe, J. (1989). The gifted preschooler: Developmentally different, but still three ou four years old. *Young Children*, 44, 41-48.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept: a review of methodological considerations and measuring instruments* (vol. I). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: The theory and research on selected topics* (Vol. II). Lincoln: University of Nebraska Press.

## **Anexos**

## **Anexo 1**

### **Escala Colectiva de Nivel Intelectual (ECNI III/IV)**

# ECNI

## ESCALA COLECTIVA DE NÍVEL INTELECTUAL

Autor: Benedetto, P.

Adaptação: Miranda, M. J.

Nome: \_\_\_\_\_

Rapaz \_\_\_\_\_ Rapariga \_\_\_\_\_

Caderno III  
(4º Ano de Escolaridade)

### Instruções Gerais

Por favor, sigam atentamente as instruções que vos vou dar.  
Deixem ficar os cadernos fechados em cima da carteira.  
Só podem abrir o caderno quando eu disser.

Vamos todos fazer um pequeno trabalho. É fácil mas têm que estar com atenção e sem falar. Só podem falar quando eu perguntar qualquer coisa.

Já podem abrir os cadernos, uma folha de cada vez. Agora vão preencher a primeira página. Só quando preencherem uma página passam à seguinte.



## VOCABULÁRIO

Escolham entre as seis palavras numeradas a que quer dizer a mesma coisa ou quase a mesma coisa que a palavra escrita com letra grande.

### Exemplo

#### FACA

1 — machado      2 — árvore      3 — agulha      4 — canivete      5 — armário      6 — prato

A palavra que quer dizer a mesma coisa que FACA é canivete.  
Façam uma bola à volta do algarismo 4.

### Exemplo

#### CALHAU

1 — pedra      2 — ardósia      3 — mineral      4 — sólido      5 — sílex      6 — giz

### Exemplo

#### CASA

1 — instalação      2 — habitação      3 — divisão      4 — cozinha      5 — estúdio      6 — cubículo

---

31. — NOVO  
1 — rico      2 — brilhante      3 — moderno      4 — decorado      5 — limpo      6 — salubre

---

32. — TOCAR  
1 — lutar      2 — mexer      3 — pular      4 — cair      5 — atacar      6 — esbofetear

---

33. — FRACO  
1 — útil      2 — sólido      3 — frágil      4 — certo      5 — refreado      6 — pálido

---

34. — EMBRULHAR  
1 — esconder      2 — envolver      3 — expedir      4 — dirigir      5 — levar      6 — rotular

---

35. — RAMIFICAÇÃO  
1 — folha      2 — fruto      3 — árvore      4 — ramo      5 — palma      6 — haste

---

36. — IMÓVEL  
1 — fixo      2 — instável      3 — automóvel      4 — móvel      5 — veículo      6 — centro

---

37. — MEDROSO  
1 — feliz      2 — educado      3 — infantil      4 — fraco      5 — triste      6 — poltrão

---

38. — ALEGREMENTE  
1 — rapidamente      2 — modestamente      3 — sabiamente      4 — friorentamente      5 — regozijantemente      6 — ligeiramente

---

39. — FRANQUIAR  
1 — impor      2 — selar      3 — deliberar      4 — pagar      5 — aporuguesar      6 — defrontar

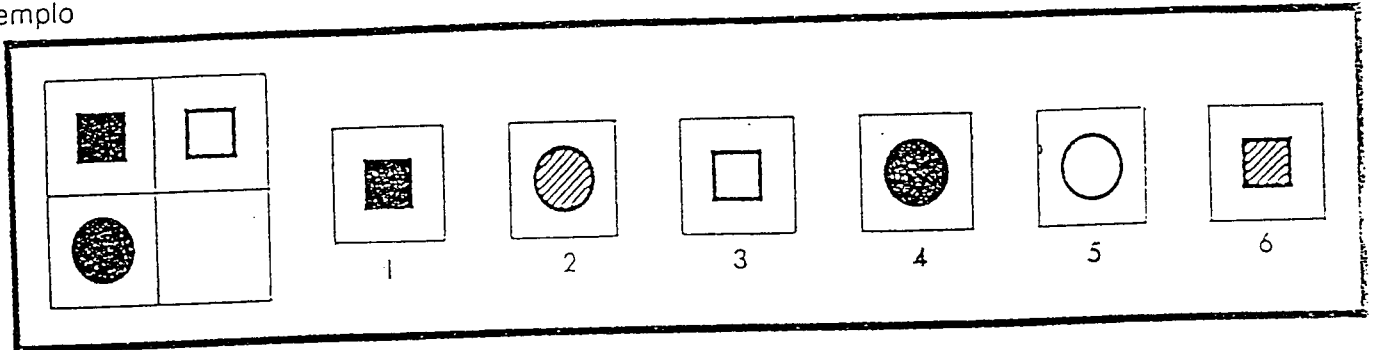
---

40. — RETER  
1 — avisar      2 — raciocinar      3 — atrair      4 — contar      5 — obter      6 — conservar

# MATRIZES

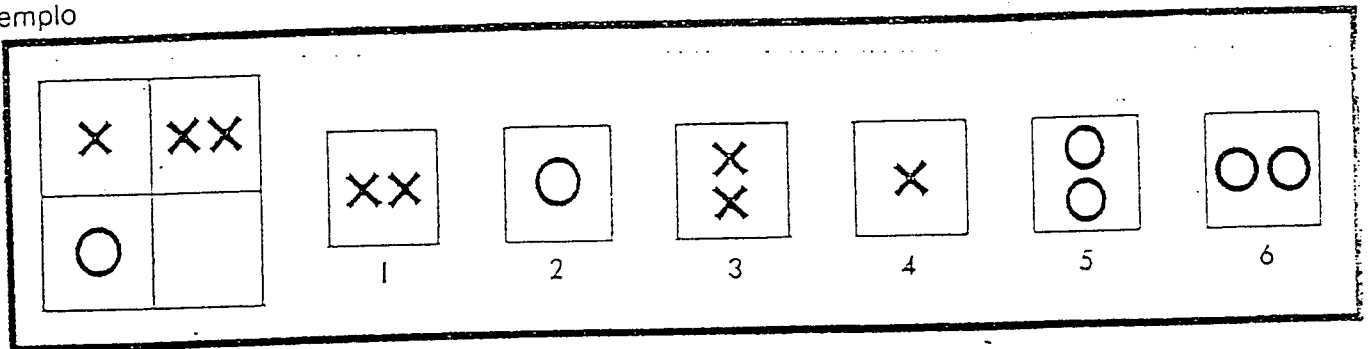
Devem escolher entre os seis desenhos que se encontram à direita do quadrado grande, o que falta no canto inferior do quadrado grande.

Exemplo

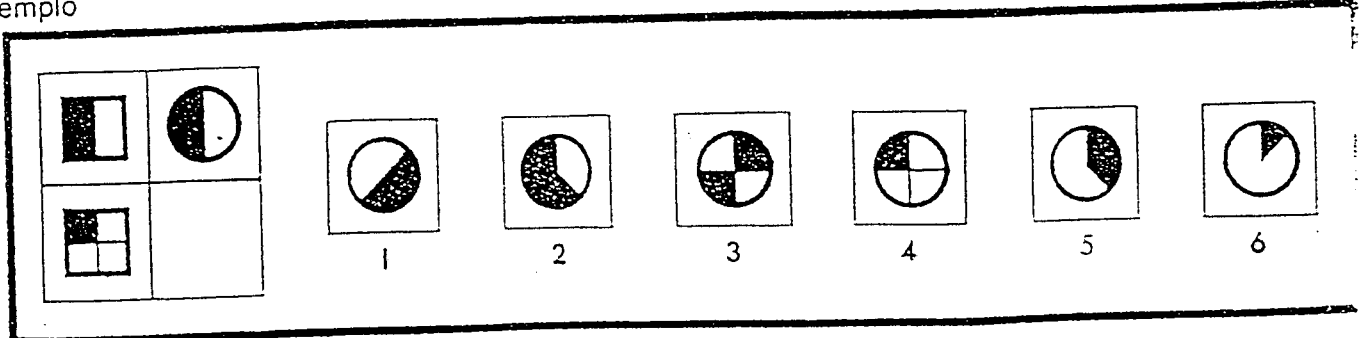


O desenho que falta é o número 5.  
Assim, devem fazer uma bola à volta do algarismo 5.

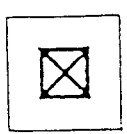
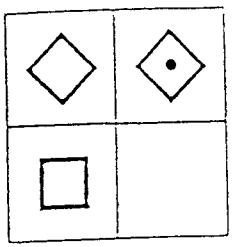
Exemplo



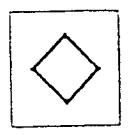
Exemplo



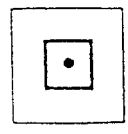
41



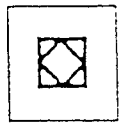
1



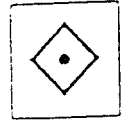
2



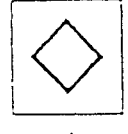
3



4

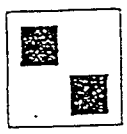
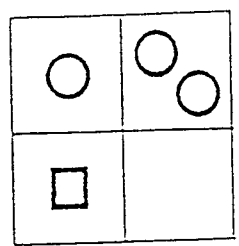


5

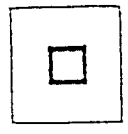


6

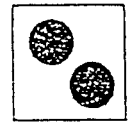
42



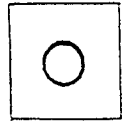
1



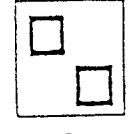
2



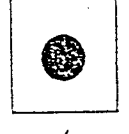
3



4

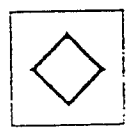
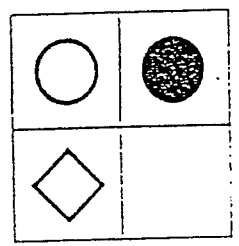


5



6

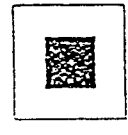
43



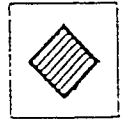
1



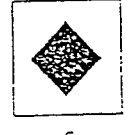
2



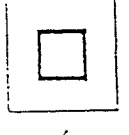
3



4

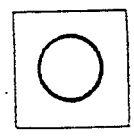
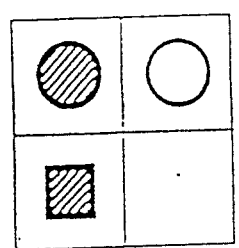


5

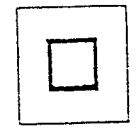


6

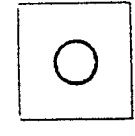
44



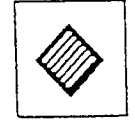
1



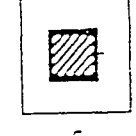
2



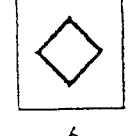
3



4

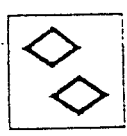
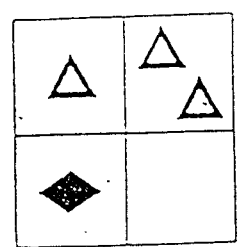


5

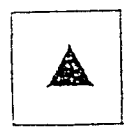


6

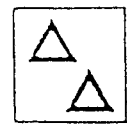
45



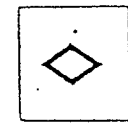
1



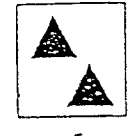
2



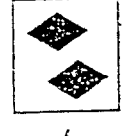
3



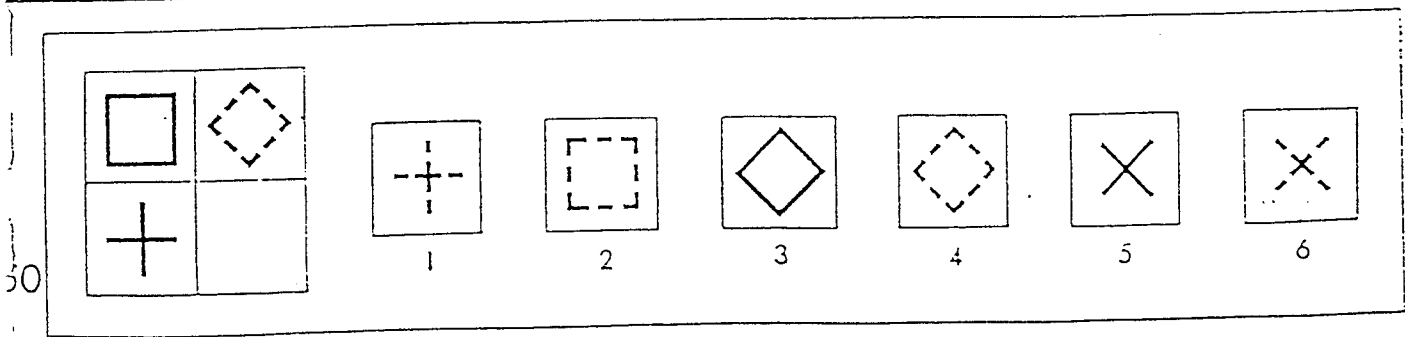
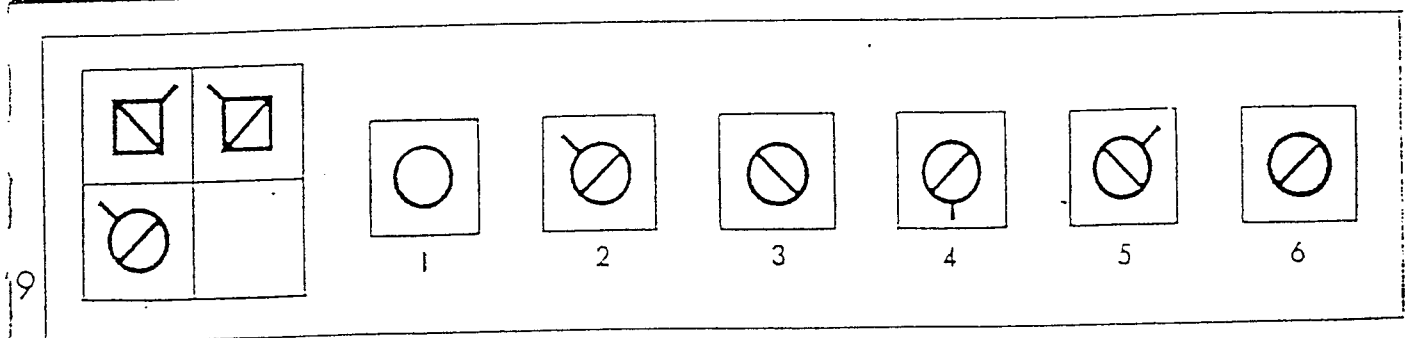
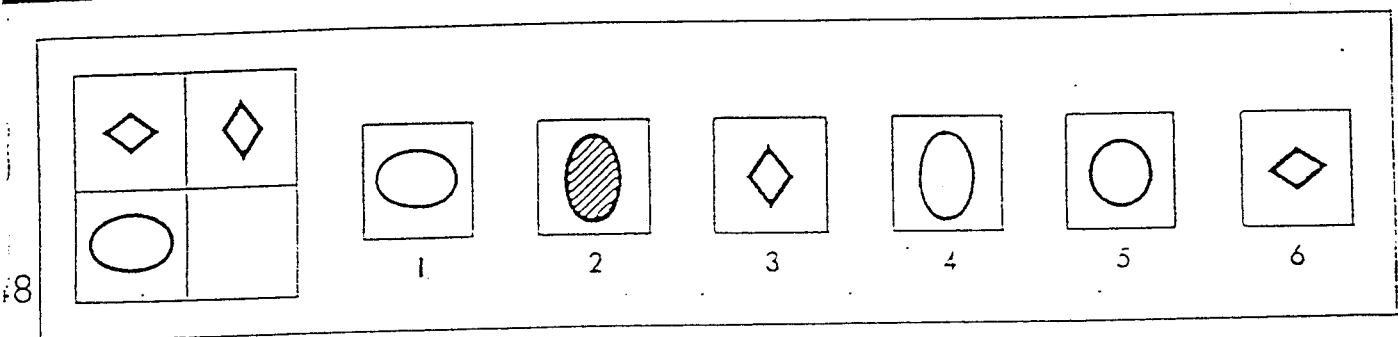
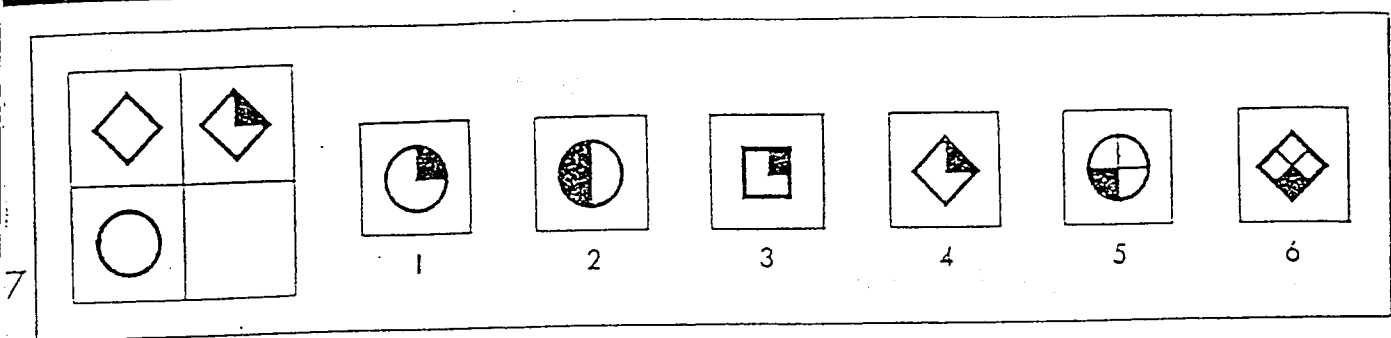
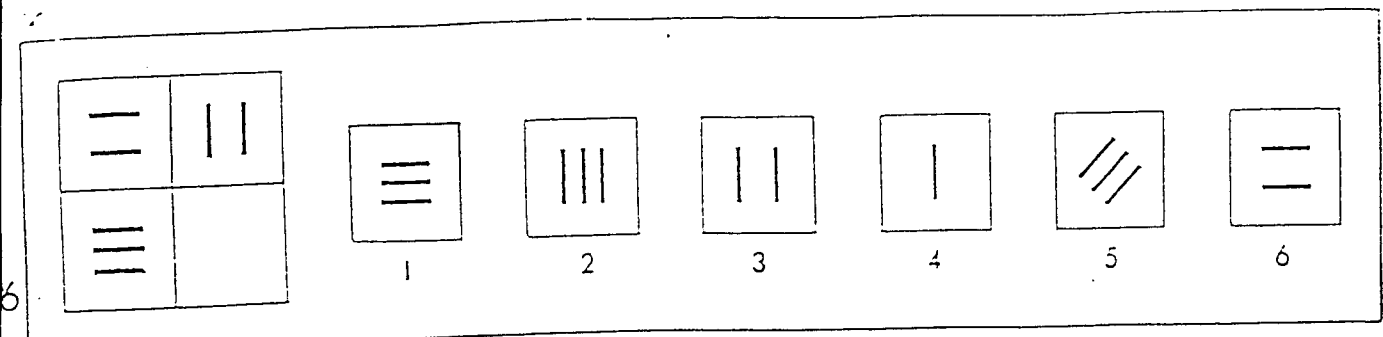
4



5



6



## SÉRIES NUMÉRICAS

Têm uma série de números ordenados de uma determinada maneira. Devem escolher entre os grupos de dois números apresentados na segunda linha aquele que continua a série, isto é, completa as casas em branco.

Exemplo

		1	2	3	4	5					
5	7	5	6	6	7	6	8	4	5	5	8
A	B	C	D	E	F						

Os dois números que continuam a série são o 6 e o 7. Esses dois números estão na casa C. Assim, devem fazer uma bola à volta da letra C.

Exemplo

		2	4	6	8	10					
11	12	10	11	10	12	11	13	12	14	12	13
A	B	C	D	E	F						

Exemplo

		90	2	80	3	70	4				
60	4	80	3	80	5	60	5	70	5	60	3
A	B	C	D	E	F						

Exemplo

		2	12	4	9	6	6	8			
8	10	10	12	10	11	9	10	9	11	3	10
A	B	C	D	E	F						

61

		3	6	9	12	15					
15	18	18	21	17	20	19	21	18	22	18	20
A		B		C		D		E		F	

62

		30	27	24	21	18					
17	15	18	21	15	14	14	11	17	16	15	12
A		B		C		D		E		F	

63

		15	13	11	9	7					
5	3	7	3	6	4	5	4	6	5	5	2
A		B		C		D		E		F	

64

		64	32	16	8	4					
3	2	3	1	2	1	2	4	4	2	3	3
A		B		C		D		E		F	

65

		416	208	104	52						
21	16	28	14	31	13	26	13	26	12	24	12
A		B		C		D		E		F	

66

		2	5	4	10	8	15				
15	16	16	15	20	15	20	12	16	20	20	16
A		B		C		D		E		F	

48   3   24   6   12   9													
6   6		6   12		14   8		12   12		11   6		8   12			
A		B		C		D		E		F			

2   12   13   23   24   34													
44   45		35   44		35   36		35   45		45   47		44   55			
A		B		C		D		E		F			

1   2   4   7   11													
15   20		13   15		17   18		15   19		16   22		16   21			
A		B		C		D		E		F			

1   3   7   15   31													
63   127		62   126		46   101		63   126		55   112		62   109			
A		B		C		D		E		F			

1   2   3   6   9   18   27													
54   63		55   81		54   81		36   45		36   54		54   72			
A		B		C		D		E		F			

1   2   6   24   120													
600   660		480   540		720   1.440		360   540		720   5.040		1.040   2.080			
A		B		C		D		E		F			

# ECNI

## ESCALA COLECTIVA DE NÍVEL INTELECTUAL

Autor: Benedetto, P.

Adaptação: Miranda, M. J.

Nome: \_\_\_\_\_

Rapaz \_\_\_\_\_ Rapariga \_\_\_\_\_

Caderno IV  
(6º Ano de Escolaridade)

### Instruções Gerais

Por favor, sigam atentamente as instruções que vos vou dar.  
Deixem ficar os cadernos fechados em cima da carteira.  
Só podem abrir o caderno quando eu disser.

Vamos todos fazer um pequeno trabalho. É fácil mas têm que estar com atenção e sem falar. Só podem falar quando eu perguntar qualquer coisa.

Já podem abrir os cadernos, uma folha de cada vez. Agora vão preencher a primeira página. Só quando preencherem uma página passam à seguinte.



## SÉRIES NUMÉRICAS

Têm uma série de números ordenados de uma determinada maneira. Devem escolher entre os grupos de dois números apresentados na segunda linha aquele que continua a série, isto é, completa as casas em branco.

Exemplo

												1	2	3	4	5								
5	7	5	6	6	7	6	8	4	5	5	8													
A		B		C		D		E		F														

Os dois números que continuam a série são o 6 e o 7. Esses dois números estão na casa C. Assim, devem fazer uma bola à volta da letra C.

Exemplo

												2	4	6	8	10								
11	12	10	11	10	12	11	13	12	14	12	13													
A		B		C		D		E		F														

Exemplo

												90	2	80	3	70	4								
60	4	80	3	80	5	60	5	70	5	60	3														
A		B		C		D		E		F															

Exemplo

												2	12	4	9	6	6	8								
8	10	10	12	10	11	9	10	9	11	3	10															
A		B		C		D		E		F																

61

			3	6	9	12	15				
15	18	18	21	17	20	19	21	18	22	18	20
A	B	C	D	E	F						

62

			30	27	24	21	18				
17	15	18	21	15	14	14	11	17	16	15	12
A	B	C	D	E	F						

63

			15	13	11	9	7				
5	3	7	3	6	4	5	4	6	5	5	2
A	B	C	D	E	F						

64

			64	32	16	8	4				
3	2	3	1	2	1	2	4	4	2	3	3
A	B	C	D	E	F						

65

			416	208	104	52					
21	16	28	14	31	13	26	13	26	12	24	12
A	B	C	D	E	F						

66

			2	5	4	10	8	15			
15	16	16	15	20	15	20	12	16	20	20	16
A	B	C	D	E	F						

48 | 3 | 24 | 6 | 12 | 9 | |

6 | 6

A

6 | 12

B

14 | 8

C

12 | 12

D

11 | 6

E

8 | 12

F

2 | 12 | 13 | 23 | 24 | 34 | |

44 | 45

A

35 | 44

B

35 | 36

C

35 | 45

D

45 | 47

E

44 | 55

F

1 | 2 | 4 | 7 | 11 | |

15 | 20

A

13 | 15

B

17 | 18

C

15 | 19

D

16 | 22

E

16 | 21

F

1 | 3 | 7 | 15 | 31 | |

63 | 127

A

62 | 126

B

46 | 101

C

63 | 126

D

55 | 112

E

62 | 109

F

1 | 2 | 3 | 6 | 9 | 18 | 27 |

54 | 63

A

55 | 81

B

54 | 81

C

36 | 45

D

36 | 54

E

54 | 72

F

1 | 2 | 6 | 24 | 120 | |

600 | 660

A

480 | 540

B

720 | 1.440

C

360 | 540

D

720 | 5.040

E

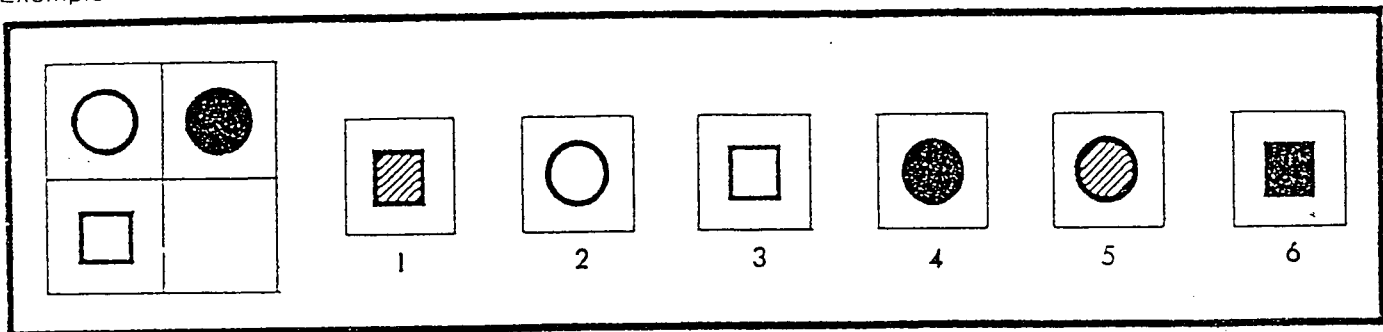
1.040 | 2.080

F

# MATRIZES

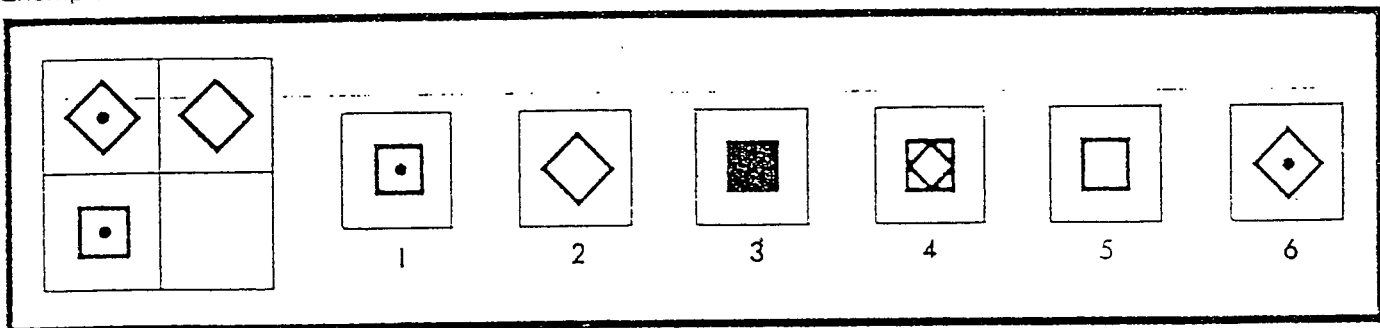
Devem escolher entre os seis desenhos que se encontram à direita do quadrado grande, o que falta no canto inferior do quadrado grande.

Exemplo

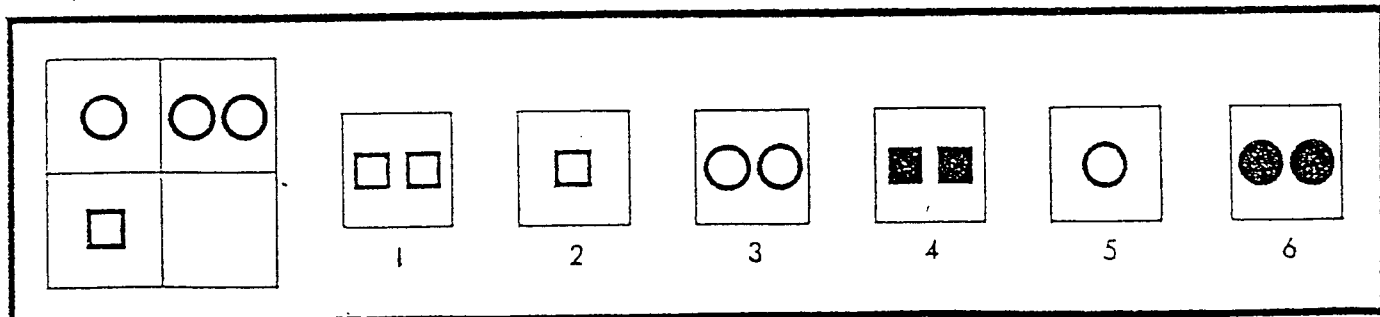


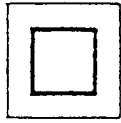
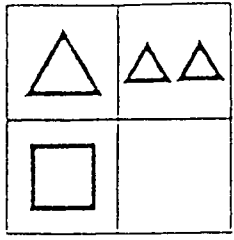
O desenho que falta é o número 6.  
Assim, devem fazer uma bola à volta do algarismo 6.

Exemplo

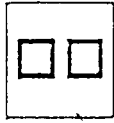


Exemplo

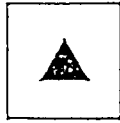




1



2



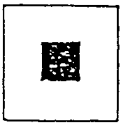
3



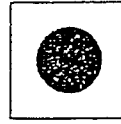
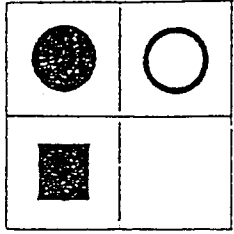
4



5



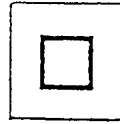
6



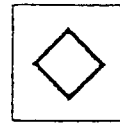
1



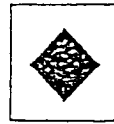
2



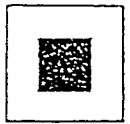
3



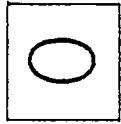
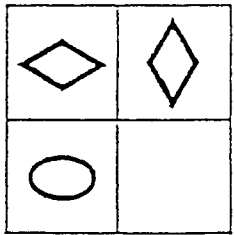
4



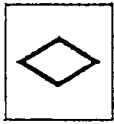
5



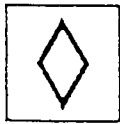
6



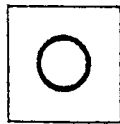
1



2



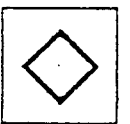
3



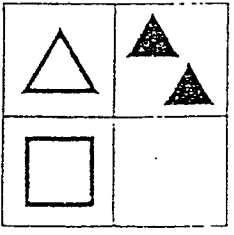
4



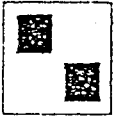
5



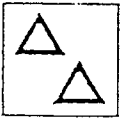
6



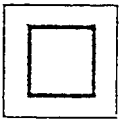
1



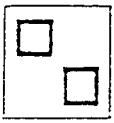
2



3



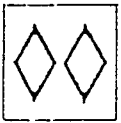
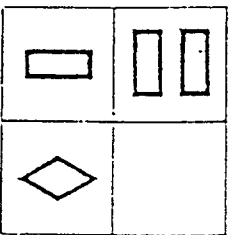
4



5



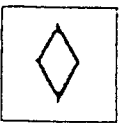
6



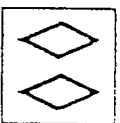
1



2



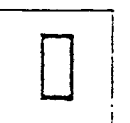
3



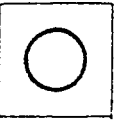
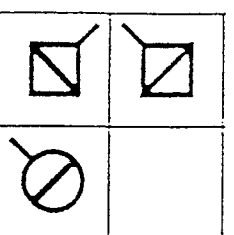
4



5



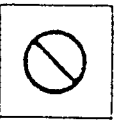
6



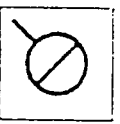
1



2



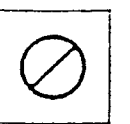
3



4

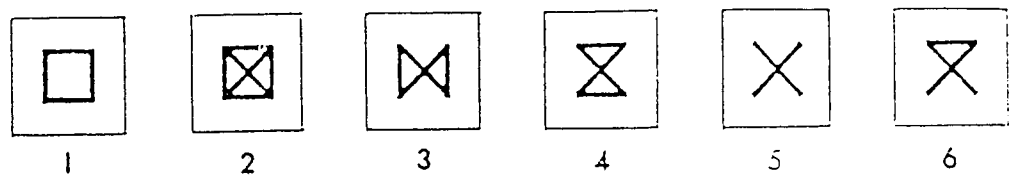
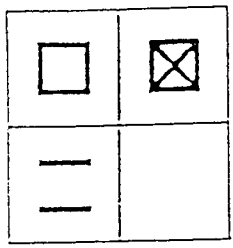


5

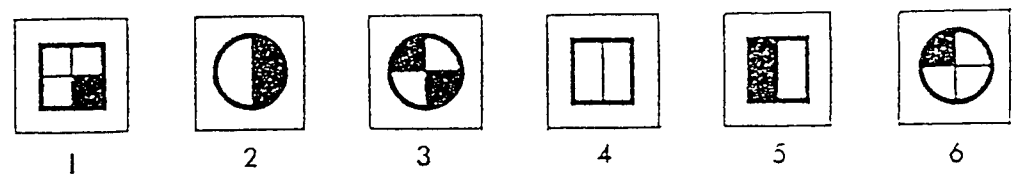
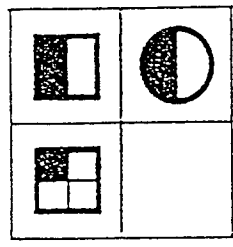


6

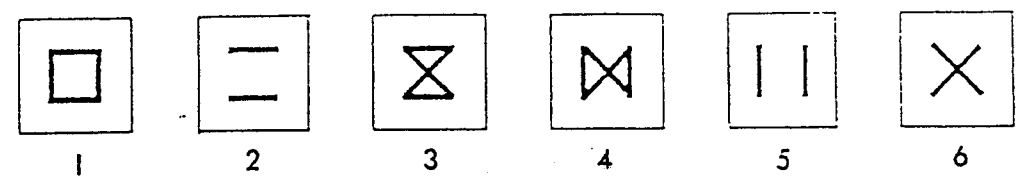
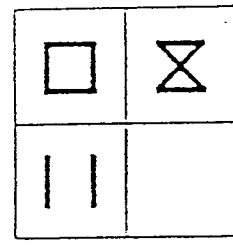
31



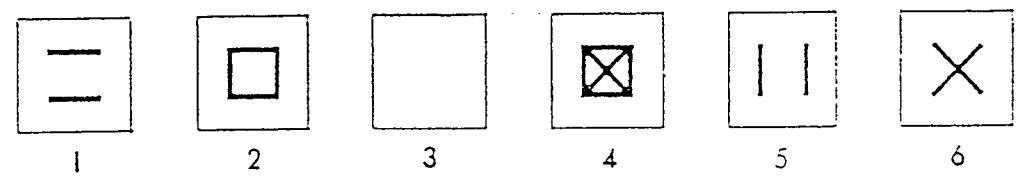
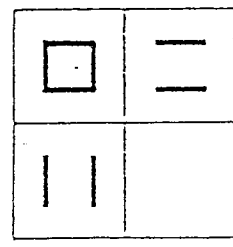
32



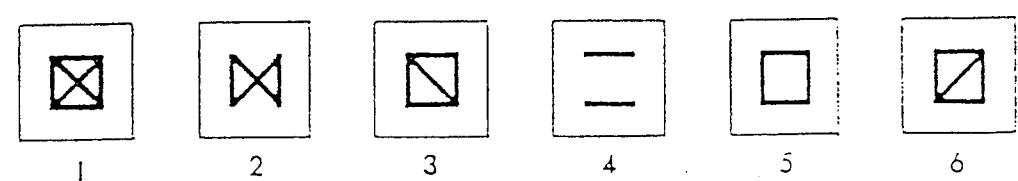
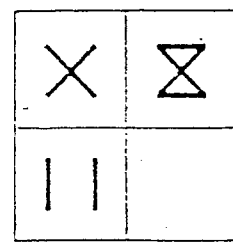
33



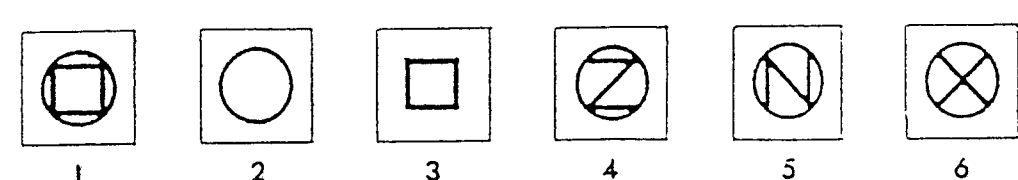
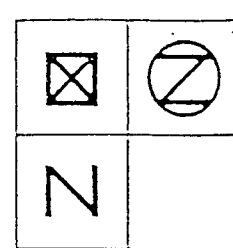
34



35



36



## VOCABULÁRIO

Escolham entre as seis palavras numeradas a que quer dizer a mesma coisa ou quase a mesma coisa que a palavra escrita com letra grande.

Exemplo

CASA

- 1 — instalação      2 — habitação      3 — divisão      4 — cozinha      5 — estúdio      6 — cubículo

A palavra que quer dizer a mesma coisa que CASA é habitação. Façam uma bola à volta do algarismo 2.

Exemplo

POUSADA

- 1 — postilhão      2 — hotel      3 — garagem      4 — paragem      5 — estação      6 — cozinha

61. — RESTO

- 1 — sobra      2 — jogo      3 — adivinha      4 — solução      5 — prova      6 — desenho

62. — SIMPÁTICO

- 1 — divertido      2 — curioso      3 — brincalhão      4 — galante      5 — agradável      6 — insólito

63. — CENSURA

- 1 — atenção      2 — surpresa      3 — acusação      4 — sorte      5 — modéstia      6 — privação

64. — CAMPO

- 1 — área      2 — superfície      3 — cultura      4 — terreno      5 — planície      6 — outeiro

65. — RAMIFICAÇÃO

- 1 — folha      2 — ramo      3 — árvore      4 — fruto      5 — palma      6 — haste

66. — CUME

- 1 — pico      2 — promontório      3 — cimo      4 — neve      5 — montanha      6 — monte

67. — SUPORTÁVEL

- 1 — mau      2 — inaceitável      3 — ridículo      4 — falso      5 — admissível      6 — impossível

68. — CONSTANTE

- 1 — útil      2 — sério      3 — trabalhador      4 — sólido      5 — resoluto      6 — invariável

69. — IRÓNICO

- 1 — delicado      2 — cómico      3 — sério      4 — voluntário      5 — maldoso      6 — trocista

70. — PLÁCIDO

- 1 — teimoso      2 — mudo      3 — silencioso      4 — calmo      5 — imóvel      6 — inquieto

71. — INTRÉPIDO

- 1 — vaidoso      2 — ousado      3 — medroso      4 — sociável      5 — vivo      6 — rápido

72. — CERTO

- 1 — vários      2 — outrora      3 — um      4 — pronto      5 — seguramente      6 — ativo

## **Anexo 2**

### **Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (Provas NR, AR e VR)**



UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

# **Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial**

Leandro S. Almeida

PROVA NR - RACIOCÍNIO NUMÉRICO  
PROVA AR -RACIOCÍNIO ABSTRACTO  
PROVA VR - RACIOCÍNIO VERBAL

# FOLHA DE RESPOSTAS

## Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial

Leandro S. Almeida

Nome: \_\_\_\_\_

PROVA NR	PROVA AR	PROVA VR
Exemplo A <input type="text" value="11"/> <input type="text" value="13"/>	Exemplo A <input type="text" value="C"/>	Exemplo A <input type="text" value="C"/>
Exemplo B <input type="text"/> <input type="text"/>	Exemplo B <input type="text"/>	Exemplo B <input type="text"/>
Exemplo C <input type="text"/> <input type="text"/>	Exemplo C <input type="text"/>	Exemplo C <input type="text"/>

1	<input type="text"/>		1	<input type="text"/>		1	<input type="text"/>	
2	<input type="text"/>		2	<input type="text"/>		2	<input type="text"/>	
3	<input type="text"/>		3	<input type="text"/>		3	<input type="text"/>	
4	<input type="text"/>		4	<input type="text"/>		4	<input type="text"/>	
5	<input type="text"/>		5	<input type="text"/>		5	<input type="text"/>	
6	<input type="text"/>		6	<input type="text"/>		6	<input type="text"/>	
7	<input type="text"/>		7	<input type="text"/>		7	<input type="text"/>	
8	<input type="text"/>		8	<input type="text"/>		8	<input type="text"/>	
9	<input type="text"/>		9	<input type="text"/>		9	<input type="text"/>	25 <input type="text"/>
10	<input type="text"/>		10	<input type="text"/>		10	<input type="text"/>	26 <input type="text"/>
11	<input type="text"/>		11	<input type="text"/>		11	<input type="text"/>	27 <input type="text"/>
12	<input type="text"/>		12	<input type="text"/>		12	<input type="text"/>	28 <input type="text"/>
13	<input type="text"/>		13	<input type="text"/>		13	<input type="text"/>	29 <input type="text"/>
14	<input type="text"/>		14	<input type="text"/>	25 <input type="text"/>	14	<input type="text"/>	30 <input type="text"/>
15	<input type="text"/>		15	<input type="text"/>	26 <input type="text"/>	15	<input type="text"/>	31 <input type="text"/>
16	<input type="text"/>		16	<input type="text"/>	27 <input type="text"/>	16	<input type="text"/>	32 <input type="text"/>
17	<input type="text"/>		17	<input type="text"/>	28 <input type="text"/>	17	<input type="text"/>	33 <input type="text"/>
18	<input type="text"/>		18	<input type="text"/>	29 <input type="text"/>	18	<input type="text"/>	34 <input type="text"/>
19	<input type="text"/>	25 <input type="text"/>	19	<input type="text"/>	30 <input type="text"/>	19	<input type="text"/>	35 <input type="text"/>
20	<input type="text"/>	26 <input type="text"/>	20	<input type="text"/>	31 <input type="text"/>	20	<input type="text"/>	36 <input type="text"/>
21	<input type="text"/>	27 <input type="text"/>	21	<input type="text"/>	32 <input type="text"/>	21	<input type="text"/>	37 <input type="text"/>
22	<input type="text"/>	28 <input type="text"/>	22	<input type="text"/>	33 <input type="text"/>	22	<input type="text"/>	38 <input type="text"/>
23	<input type="text"/>	29 <input type="text"/>	23	<input type="text"/>	34 <input type="text"/>	23	<input type="text"/>	39 <input type="text"/>
24	<input type="text"/>	30 <input type="text"/>	24	<input type="text"/>	35 <input type="text"/>	24	<input type="text"/>	40 <input type="text"/>
TOTAL _____	TOTAL _____	TOTAL _____	Data ____ / ____ / ____					

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Autora: Harter, S.

Adaptação: Faria, L. & Fontaine, A. L.

Nome: \_\_\_\_\_

### INSTRUÇÕES

Vamos apresentar-te um conjunto de frases pois queremos saber o que tu pensas acerca de ti mesmo.

Isto não é um teste e por isso não há boas nem más respostas e todos poderão responder de forma diferente. Tenta ser o mais sincero(a) possível e faz com que as tuas respostas demonstrem o que sentes acerca de ti mesmo(a).

Vou-te explicar como deves responder às perguntas.

Primeiro vou-te ler o seguinte exemplo:

Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro		Para mim é mais ou menos verd.	Para mim é mesmo verdadeiro
a) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas da tua idade gostam de brincar fora de casa nos seus tempos livres	MAS	Outras pessoas da tua idade gostam mais de ver televisão.

Esta frase fala-nos de dois tipos de pessoas da tua idade e nós queremos saber com qual tu te pareces mais.

Assim, em primeiro lugar, tu deves decidir se te pareces mais com as pessoas do lado esquerdo da folha, que gostam mais de brincar fora de casa, ou então se te pareces mais com as pessoas do lado direito, que gostam mais de ver televisão. Não escrevas ainda nada e decide para já qual o tipo de pessoas que são mais parecidas contigo, escolhendo o lado da folha onde queres ficar.

Agora, e uma vez que já escolheste o tipo de pessoas que se parecem mais contigo, deves decidir se a frase que escolheste "é mesmo verdadeira para ti" ou se é "mais ou menos verdadeira para ti". Se a frase for "mesmo verdadeira para ti" põem uma cruz no quadrado que está por baixo da alternativa "para mim é mesmo verdadeiro". Se for "mais ou menos verdadeira para ti" põe uma cruz no quadrado que está por baixo da alternativa "para mim é mais ou menos verdadeiro".

Para cada pergunta só deves colocar uma cruz. Umás vezes vais colocar a cruz no lado direito da folha, outras vezes vais colocá-la no lado esquerdo. Nunca deves colocar cruces nos dois lados, pois tu só colocas uma cruz no lado que se parece mais contigo.

Faz o exemplo que te mostrei e põe uma cruz no lado que escolheste e na alternativa que preferes. Agora vou-te apresentar mais frases que tu deves ler com atenção. Para cada uma delas apenas colocas uma cruz no lado que achas mais parecido contigo.

Se quiseres alterar alguma resposta já dada, porque te enganaste, deves fazer um círculo à volta da resposta errada e assinalar uma nova cruz noutra quadrado, na mesma linha.

Se tiveres alguma dúvida, levanta o braço.

Vira a página e começa.

Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro		Para mim é mais ou menos verd.	Para mim é mesmo verdadeiro
I <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostam de gelados de morango	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade não gostam tanto de gelados de morango.
1. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham difícil fazer amigos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade acham bastante fácil fazer amigos.
2. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade são muito boas em todos os desportos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade acham que não são muito boas nos desportos.
3. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade estão contentes com o seu aspecto físico	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade não estão contentes com o seu aspecto físico.
4. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade frequentemente não gostam da maneira como se comportam	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade habitualmente gostam da maneira como se comportam.
5. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade muitas vezes estão descontentes consigo mesmo	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade estão bastante contentes consigo mesmo.
6. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham que são tão espertas como as outras	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade não têm a certeza que sejam tão espertas como as outras.
7. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade têm muitos amigos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade não têm assim muitos amigos.
8. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham que são muito boas nos seus trabalhos escolares	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade duvidam que sejam capazes de fazer os trabalhos escolares.
9. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostariam de ser melhores em desportos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade acham que já são boas em desportos.

Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro		Para mim é mais ou menos verd.	Para mim é mesmo verdadeiro
10. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade estão satisfeitas com o seu peso e altura	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade gostariam que o seu peso e altura fossem diferentes.	
11. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade geralmente fazem as coisas certas	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade muitas vezes não fazem as coisas certas.	
12. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade não gostam da maneira como conduzem a sua vida	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade gostam da maneira como conduzem a sua vida.	
13. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade são muito lentas a fazer os seus trabalhos escolares	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade conseguem fazer os seus trabalhos escolares muito depressa.	
14. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostariam de ter mais amigos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade têm os amigos que desejam.	
15. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham que conseguiriam sair-se bem em qualquer desporto novo que nunca tenham experimentado antes	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade têm medo de não se sair bem em desportos que nunca tenham experimentado antes.	
16. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostariam que o seu corpo fosse diferente	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade gostam do seu corpo tal como é.	
17. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade habitualmente comportam-se como devem	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade muitas vezes não se comportam como devem.	
18. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade estão satisfeitas consigo próprias	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade muitas vezes não estão satisfeitas consigo próprias.	
19. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade muitas vezes esquecem o que aprenderam	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade conseguem lembrar-se facilmente das coisas que aprenderam.	

Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro	MAS	Para mim é mais ou menos verd.	Para mim é mesmo verdadeiro
20. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade fazem sempre as coisas juntamente com outros	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade geralmente fazem as coisas por si próprias.	
21. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham que são melhores do que os colegas em desportos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade não se acham tão boas em desportos como os colegas.	
22. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostariam que o seu aspecto físico fosse diferente	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade gostam do seu aspecto físico tal como é.	
23. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade habitualmente metem-se em sarilhos por causa das coisas que fazem	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade habitualmente não fazem coisas que as metam em sarilhos.	
24. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostam do tipo de pessoa que são	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade muitas vezes gostariam de ser outro tipo de pessoa.	
25. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade fazem muito bem os trabalhos escolares	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade não fazem muito bem os trabalhos escolares.	
26. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade desejariam que mais colegas gostassem delas	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade acham que a maior parte dos colegas gosta delas.	
27. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Nos jogos e desportos algumas pessoas da tua idade gostam mais de ver do que de jogar	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade habitualmente jogam em vez de ficarem só a ver.	
28. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostariam que alguma coisa na sua cara ou cabelo fosse diferente	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade gostam da sua cara e do seu cabelo tal como são.	
29. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade fazem coisas que sabem que não deviam fazer	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Outras pessoas da tua idade não fazem coisas que sabem que não devem fazer.	

Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro	MAS	Para mim é mais ou menos verd.	Para mim é mesmo verdadeiro
30. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade estão muito contentes por serem como são	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade têm dificuldades em responder às perguntas na escola	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade são muito conhecidas e estimadas entre os colegas	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade não são muito boas em jogos novos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham que têm bom aspecto físico	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade comportam-se muito bem	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade não estão satisfeitas com a maneira como fazem muitas coisas	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

(Os dados contidos neste questionário são absolutamente confidenciais e só serão lidos pela psicóloga que o apresentou)

### 1. Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Rapaz  Rapariga

Escola \_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

### 2. Dados Sociodemográficos

Qual a profissão do teu pai? \_\_\_\_\_

Até que ano estudou o teu pai? \_\_\_\_\_

Qual a profissão da tua mãe? \_\_\_\_\_

Até que ano estudou a tua mãe? \_\_\_\_\_

Número de irmãos \_\_\_ Estuda(m)? Não  Sim  Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

Trabalha(m)? Não  Sim  Qual/quais as profissões?: \_\_\_\_\_

### 3. Antecedentes Escolares/Escolhas

Já ficaste retido? Não  Sim  Quantas vezes? \_\_\_\_\_ Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

De que disciplina(s) gostas mais? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Em que disciplina(s) tens mais dificuldades? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Se pudesses escolher, quais seriam as disciplinas que gostarias de continuar a ter? \_\_\_\_\_

Há alguém que te ajude quando tens dificuldades nos estudos? Quem?

Consideras-te um(a) aluno(a):

Muito Bom/Boa  Bom/Boa  Médio(a)  Fraco(a)

Porquê? \_\_\_\_\_

Gostarias de continuar a estudar? Não  Sim

Se respondeste sim, o quê (área, curso)? \_\_\_\_\_

Obrigada pela tua colaboração.



## **Anexo 3**

### **Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes de Harter (SPPC)**

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Autora: Harter, S.

Adaptação: Faria, L. & Fontaine, A. L.

Nome: \_\_\_\_\_

INSTRUÇÕES

Vamos apresentar-te um conjunto de frases pois queremos saber o que tu pensas acerca de ti mesmo.

Isto não é um teste e por isso não há boas nem más respostas e todos poderão responder de forma diferente. Tenta ser o mais sincero(a) possível e faz com que as tuas respostas demonstrem o que sentes acerca de ti mesmo(a).

Vou-te explicar como deves responder às perguntas.

Primeiro vou-te ler o seguinte exemplo:

Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro		Para mim é mais ou menos verd.	Para mim é mesmo verdadeiro
a) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas pessoas da tua idade gostam de brincar fora de casa nos seus tempos livres	MAS	Outras pessoas da tua idade gostam mais de ver televisão.

Esta frase fala-nos de dois tipos de pessoas da tua idade e nós queremos saber com qual tu te pareces mais.

Assim, em primeiro lugar, tu deves decidir se te pareces mais com as pessoas do lado esquerdo da folha, que gostam mais de brincar fora de casa, ou então se te pareces mais com as pessoas do lado direito, que gostam mais de ver televisão. Não escrevas ainda nada e decide para já qual o tipo de pessoas que são mais parecidas contigo, escolhendo o lado da folha onde queres ficar.

Agora, e uma vez que já escolheste o tipo de pessoas que se parecem mais contigo, deves decidir se a frase que escolheste "é mesmo verdadeira para ti" ou se é "mais ou menos verdadeira para ti". Se a frase for "mesmo verdadeira para ti" põem uma cruz no quadrado que está por baixo da alternativa "para mim é mesmo verdadeiro". Se for "mais ou menos verdadeira para ti" põe uma cruz no quadrado que está por baixo da alternativa "para mim é mais ou menos verdadeiro".

Para cada pergunta só deves colocar uma cruz. Umhas vezes vais colocar a cruz no lado direito da folha, outras vezes vais colocá-la no lado esquerdo. Nunca deves colocar cruces nos dois lados, pois tu só colocas uma cruz no lado que se parece mais contigo.

Faz o exemplo que te mostrei e põe uma cruz no lado que escolheste e na alternativa que preferes. Agora vou-te apresentar mais frases que tu deves ler com atenção. Para cada uma delas apenas colocas uma cruz no lado que achas mais parecido contigo.

Se quiseres alterar alguma resposta já dada, porque te enganaste, deves fazer um círculo à volta da resposta errada e assinalar uma nova cruz noutra quadrado, na mesma linha.

Se tiveres alguma dúvida, levanta o braço.

Vira a página e começa.

Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro		Para mim é mais ou menos verd.	Para mim é mesmo verdadeiro
I <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostam de gelados de morango	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade não gostam tanto de gelados de morango.
1. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham difícil fazer amigos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade acham bastante fácil fazer amigos.
2. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade são muito boas em todos os desportos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade acham que não são muito boas nos desportos.
3. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade estão contentes com o seu aspecto físico	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade não estão contentes com o seu aspecto físico.
4. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade frequentemente não gostam da maneira como se comportam	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade habitualmente gostam da maneira como se comportam.
5. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade muitas vezes estão descontentes consigo mesmo	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade estão bastante contentes consigo mesmo.
6. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham que são tão espertas como as outras	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade não têm a certeza que sejam tão espertas como as outras.
7. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade têm muitos amigos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade não têm assim muitos amigos.
8. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham que são muito boas nos seus trabalhos escolares	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade duvidam que sejam capazes de fazer os trabalhos escolares.
9. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostariam de ser melhores em desportos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade acham que já são boas em desportos.

Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro	MAS	Para mim é mais ou menos verd.	Para mim é mesmo verdadeiro	
10. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade estão satisfeitas com o seu peso e altura	MAS	Outras pessoas da tua idade gostariam que o seu peso e altura fossem diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade geralmente fazem as coisas certas	MAS	Outras pessoas da tua idade muitas vezes não fazem as coisas certas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade não gostam da maneira como conduzem a sua vida	MAS	Outras pessoas da tua idade gostam da maneira como conduzem a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade são muito lentas a fazer os seus trabalhos escolares	MAS	Outras pessoas da tua idade conseguem fazer os seus trabalhos escolares muito depressa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostariam de ter mais amigos	MAS	Outras pessoas da tua idade têm os amigos que desejam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham que conseguiriam sair-se bem em qualquer desporto novo que nunca tenham experimentado antes	MAS	Outras pessoas da tua idade têm medo de não se sair bem em desportos que nunca tenham experimentado antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostariam que o seu corpo fosse diferente	MAS	Outras pessoas da tua idade gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade habitualmente comportam-se como devem	MAS	Outras pessoas da tua idade muitas vezes não se comportam como devem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade estão satisfeitas consigo próprias	MAS	Outras pessoas da tua idade muitas vezes não estão satisfeitas consigo próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade muitas vezes esquecem o que aprenderam	MAS	Outras pessoas da tua idade conseguem lembrar-se facilmente das coisas que aprenderam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro		Para mim é mais ou menos verd.	Para mim é mesmo verdadeiro
20. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade fazem sempre as coisas juntamente com outros	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Outras pessoas da tua idade geralmente fazem as coisas por si próprias.
21. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham que são melhores do que os colegas em desportos	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Outras pessoas da tua idade não se acham tão boas em desportos como os colegas.
22. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostariam que o seu aspecto físico fosse diferente	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Outras pessoas da tua idade gostam do seu aspecto físico tal como é.
23. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade habitualmente metem-se em sarilhos por causa das coisas que fazem	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Outras pessoas da tua idade habitualmente não fazem coisas que as metam em sarilhos.
24. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostam do tipo de pessoa que são	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Outras pessoas da tua idade muitas vezes gostariam de ser outro tipo de pessoa.
25. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade fazem muito bem os trabalhos escolares	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Outras pessoas da tua idade não fazem muito bem os trabalhos escolares.
26. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade desejariam que mais colegas gostassem delas	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Outras pessoas da tua idade acham que a maior parte dos colegas gosta delas.
27. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Nos jogos e desportos algumas pessoas da tua idade gostam mais de ver do que de jogar	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Outras pessoas da tua idade habitualmente jogam em vez de ficarem só a ver.
28. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade gostariam que alguma coisa na sua cara ou cabelo fosse diferente	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Outras pessoas da tua idade gostam da sua cara e do seu cabelo tal como são.
29. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade fazem coisas que sabem que não deviam fazer	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Outras pessoas da tua idade não fazem coisas que sabem que não devem fazer.

Para mim é mesmo verdadeiro	Para mim é mais ou menos verdadeiro	MAS	Para mim é mais ou menos verd.	Para mim é mesmo verdadeiro	
30. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade estão muito contentes por serem como são	MAS	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade têm dificuldades em responder às perguntas na escola	MAS	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade quase sempre conseguem responder às perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade são muito conhecidas e estimadas entre os colegas	MAS	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade não são conhecidas e estimadas entre os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade não são muito boas em jogos novos	MAS	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade são logo boas em jogos novos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade acham que têm bom aspecto físico	MAS	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade acham que não têm bom aspecto físico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade comportam-se muito bem	MAS	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade têm muita dificuldade em comportar-se bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Algumas pessoas da tua idade não estão satisfeitas com a maneira como fazem muitas coisas	MAS	<input type="checkbox"/> Outras pessoas da tua idade acham boa a maneira como fazem as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Anexo 4**

### **Folha de Registo de Reflexão Falada**

# ESCALA PARA PROFESSORES DO 1º CICLO

## REFLEXÃO FALADA

ESCOLA \_\_\_\_\_

Número de professores: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

### COMPORTAMENTO VERBAL

- Os professores apresentam dúvidas quanto às instruções?

Não          Sim          Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Apresentam dúvidas quanto ao conteúdo dos itens?

Não       Sim           Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Propõem alternativas de resposta?

Não       Sim           Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Sugerem itens novos?

Não       Sim           Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Sugerem a supressão de itens?

Não       Sim           Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Sugerem sinónimos?

Não       Sim           Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---



- Fazem comentários espontâneos?

Não  Sim  Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Quais os itens que considera mais difíceis de avaliar quanto a um aluno específico?

---

---

---

Observações: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

### COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS

- Os professores evidenciam uma expressão facial de:

	Sim	Não
Desagrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concordância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dúvida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Abordam o instrumento de forma:

	Sim	Não
Curiosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborrecida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interessada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Disposição evidenciada pelos professores durante a reflexão:

---

---

---

---

---

- Tempo:
  - de realização: \_\_\_\_\_
  - total da reflexão falada: \_\_\_\_\_

- Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- **BALANÇO FINAL:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# ESCALA PARA PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLO

## REFLEXÃO FALADA

ESCOLA \_\_\_\_\_

Número de professores: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### COMPORTAMENTO VERBAL

- Os professores apresentam dúvidas quanto às instruções?

Não  Sim  Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Apresentam dúvidas quanto ao conteúdo dos itens?

Não  Sim  Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Propõem alternativas de resposta?

Não  Sim  Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Sugerem itens novos?

Não  Sim  Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Sugerem a supressão de itens?

Não  Sim  Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Sugerem sinónimos?

Não  Sim  Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Fazem comentários espontâneos?

Não  Sim  Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- Quais os itens que considera mais difíceis de avaliar quanto a um aluno específico?

---

---

---

Observações: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

### COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS

- Os professores evidenciam uma expressão facial de:

	Sim	Não
Desagrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concordância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dúvida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Abordam o instrumento de forma:

	Sim	Não
Curiosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborrecida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interessada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Disposição evidenciada pelos professores durante a reflexão:

---

---

---

---

---

- Tempo:
  - de realização: \_\_\_\_\_
  - total da reflexão falada: \_\_\_\_\_

- Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- **BALANÇO FINAL:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Anexo 5**

### **Escala de Avaliação para Professores (EP)**

## ESCALA PARA PROFESSORES DO 1º CICLO

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

Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo conhece o(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

### INSTRUÇÕES

Por favor leia cada um dos seguintes itens e considere a frequência com que observou a presença de cada uma das características ou condutas no(a) aluno(a) acima identificado(a). Coloque uma cruz na coluna correspondente, de acordo com a seguinte escala:

1. Raramente ou nunca.
2. Poucas vezes.
3. Algumas vezes.
4. Quase sempre ou sempre.

1 2 3 4

1. Coloca muitas questões na sala de aula.				
2. Habitualmente faz os trabalhos de casa.				
3. Comporta-se bem no recreio escolar.				
4. Envolve-se frequentemente em sarilhos.				
5. Tem muitos amigos.				
6. Relaciona-se facilmente com os pares.				
7. Sai-se bem em desportos novos.				
8. É bom/boa em todos os desportos.				
9. Gosta do seu corpo.				
10. Gosta do seu aspecto físico.				
11. Está satisfeito(a) consigo próprio(a).				
12. Gosta do tipo de pessoa que é.				
13. Responde rápida e acertadamente às solicitações do(a) professor (a), qualquer que seja o tema.				
14. Assume responsabilidades e obrigações.				
15. Tem maior capacidade intelectual do que a maioria dos seus colegas.				
16. Comporta-se bem na sala de aula.				
17. Relaciona-se facilmente com os adultos.				
18. É conhecido(a) e estimado(a) entre os colegas.				
19. Está contente com o tipo de pessoa que é.				
20. Gosta de ser tal como é.				
21. Prefere participar em vez de observar os jogos e desportos.				
22. É persistente e activo(a) nas actividades físicas.				
23. Acha que o seu peso e altura são adequados.				
24. Acha a sua aparência física adequada.				
25. Está satisfeito(a) com a forma como faz as coisas.				
26. Gosta da maneira como conduz a sua vida.				
27. É mais competente em desportos e actividades físicas do que a maioria dos seus colegas.				
28. Acha que tem bom aspecto físico.				

1 2 3 4

29. Cumpre adequadamente as obrigações e os deveres escolares.				
30. Tem melhor comportamento do que a maioria dos seus colegas.				
31. Tem um vocabulário rico para a idade e ano de escolaridade que frequenta.				
32. Gosta da sua cara e cabelo tal como são.				
33. Compreende com facilidade a informação transmitida e recorda-a com facilidade.				
34. Aplica os conhecimentos adquiridos numa matéria, noutra matéria diferente.				
35. É-lhe fácil fazer amigos.				
36. Tem os amigos que deseja.				
37. Fala muito sem ser solicitado(a).				
38. É mais popular do que a maioria dos seus colegas.				
39. Empenha-se na prática de desportos e actividades físicas.				
40. Dá importância à prática de desportos e actividades físicas.				
41. Tem melhor aparência física do que a maioria dos seus colegas.				
42. Tem mais auto-estima do que a maioria dos seus colegas.				

**OBSERVAÇÕES:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO**



## ESCALA PARA DIRECTORES DE TURMA

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

Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Professor(a) da Disciplina de: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo conhece o(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

### INSTRUÇÕES

Por favor leia cada um dos seguintes itens e considere a frequência com que observou a presença de cada uma das características ou condutas no(a) aluno(a) acima identificado(a). Coloque uma cruz na coluna correspondente, de acordo com a seguinte escala:

1. Raramente ou nunca.
2. Poucas vezes.
3. Algumas vezes.
4. Quase sempre ou sempre.

1 2 3 4

1. Coloca muitas questões na sala de aula.				
2. Habitualmente faz os trabalhos de casa às várias disciplinas.				
3. Comporta-se bem no recreio escolar.				
4. Envolve-se frequentemente em sarilhos.				
5. Tem muitos amigos.				
6. Relaciona-se facilmente com os pares.				
7. Sai-se bem em desportos novos.				
8. É bom/boa em todos os desportos.				
9. Gosta do seu corpo.				
10. Gosta do seu aspecto físico.				
11. Está satisfeito(a) consigo próprio(a).				
12. Gosta do tipo de pessoa que é.				
13. Responde rápida e acertadamente às solicitações do(a) professor (a), qualquer que seja o tema.				
14. Assume responsabilidades e obrigações.				
15. Tem maior capacidade intelectual do que a maioria dos seus colegas.				
16. Comporta-se bem na sala de aula.				
17. Relaciona-se facilmente com os adultos.				
18. É conhecido(a) e estimado(a) entre os colegas.				
19. Está contente com o tipo de pessoa que é.				
20. Gosta de ser tal como é.				
21. Prefere participar em vez de observar os jogos e desportos.				
22. É persistente e activo (a) nas actividades físicas.				
23. Acha que o seu peso e altura são adequados.				
24. Acha a sua aparência física adequada.				
25. Está satisfeito(a) com a forma como faz as coisas.				
26. Gosta da maneira como conduz a sua vida.				
27. É mais competente em desportos e actividades físicas do que a maioria dos seus colegas.				
28. Acha que tem bom aspecto físico.				

1 2 3 4

29. Cumpre adequadamente as obrigações e os deveres escolares.				
30. Tem melhor comportamento do que a maioria dos seus colegas.				
31. Tem um vocabulário rico para a idade e ano de escolaridade que frequenta.				
32. Gosta da sua cara e cabelo tal como são.				
33. Compreende com facilidade a informação transmitida e recorda-a com facilidade.				
34. Aplica os conhecimentos adquiridos numa matéria, em outra matéria diferente.				
35. É-lhe fácil fazer amigos.				
36. Tem os amigos que deseja.				
37. Fala muito sem ser solicitado(a).				
38. É mais popular do que a maioria dos seus colegas.				
39. Empenha-se na prática de desportos e actividades físicas.				
40. Dá importância à prática de desportos e actividades físicas.				
41. Tem melhor aparência física do que a maioria dos seus colegas.				
42. Tem mais auto-estima do que a maioria dos seus colegas.				

**OBSERVAÇÕES:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO**

## **Anexo 6**

### **Grelha de Avaliação do estatuto sócio-económico**

## Avaliação do estatuto sócio-económico

### Ocupação

#### 1 - alto

*Alta Administração do estado* (chefia ministerial, deputados, juizes e magistrados, directores-gerais, etc.);

*Direcção e pessoal superior dos quadros da Administração Pública* (directores, inspectores e chefes de serviço do Estado, dos corpos administrativos e de coordenação económica);

*Direcção administrativa de empresas privadas* (administradores, directores, inspectores-gerais, gerentes e chefes de serviço, etc.);

*Direcção técnica de empresas privadas* (técnicos diplomados responsáveis, engenheiros, economistas, consultores jurídicos, agentes técnicos, preparadores de serviço, etc.);

*Entidade exercendo uma profissão liberal, técnicos e equiparados* (catedráticos, doutores, licenciados com alta posição, advogados do cartório, médicos com clínica própria, arquitectos com estúdio próprio, etc.);

*Proprietários* de grandes explorações agrícolas. Industriais com empresas de grande dimensão;

*Directores e grandes artistas de artes* (teatro, cinema, bailado, música, etc.). Escritores e poetas de renome nacional comprovado;

*Escultores e decoradores* de reconhecida categoria;

*Pintores de arte*, oficialmente galardoados;

*Altas personalidades ou clero secular* católico;

*Diplomatas e cônsules do corpo diplomático* acreditado em Portugal.

## 2 - Médio-Alto

*Licenciados com posição média* (assistentes universitários, professores do ensino secundário, químicos contratados, engenheiros-agrónomos e silvicultores, médicos veterinários, notários, etc.);

*Pessoal dos quadros da Administração Pública de média categoria* (chefes de repartição, chefes de secção, funcionalismo público de carteira com posição destacada, etc.);

*Pessoal dos quadros administrativos e técnicos de empresas privadas, sem funções directivas mas com posições destacadas em bancos, seguros, comércio e indústria* (contabilistas, chefes de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.);

*Jornalistas, intérpretes e guias acreditados pelas entidades oficiais;*

*Técnicos de teatro, cinema, rádio e televisão. Artistas de segundo plano;*

*Religiosos regulares católicos;*

*Profissões de carácter intelectual;*

*Pessoal superior das equipagens de barcos e aeronaves* (comandantes, pilotos, comissários de bordo, hospedeiras, etc.);

*Modelos e manequins de alta costura.*

## 3 - Médio

*Proprietários de pequenas indústrias;*

*Proprietários de explorações agrícolas de pequena e média dimensão;*

*Proprietários de indústrias domésticas. Proprietários de pensões e restaurantes;*

*Comerciantes e vendedores da pequena indústria;*

*Proprietários de institutos de beleza ou cabeleireiros, de alfaiatarias, etc.;*

*Empregados de escritório. Empregados de comércio e indústria;*

*Angariadores e agentes comerciais. Caixeiros viajantes e compradores por conta de outrém;*

*Capatazes e contramestres, verificadores e controladores de trabalho;*

*Proprietários ou agricultores que trabalham, eles próprios, as suas terras;*

*Regentes agrícolas;*

*Capitães e mestres de embarcações. Radiotelegrafistas, etc.;*

*Procuradores e solicitadores,*

*Despachantes de mercadorias; Empreiteiros de obras e serviços.*

#### **4 - Médio-Baixo**

*Operários e trabalhadores qualificados, especializados (pintores, mecânicos, torneiros, maquinistas, cinzeladores, compositores de vidro, compositores tipográficos, afinadores de instrumentos musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, esmaltadores, electricistas, etc.);*

*Operários e trabalhadores qualificados semi-especializados (motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores, silvicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados, etc.);*

*Agentes de cais, carteiros e boletineiros;*

*Arrendatários, rendeiros e parceiros de pequena exploração;*

*Comerciantes de ínfima categoria (quiosques, vendas, etc.);*

*Damas de companhia, perceptores e governantes;*

*Sacristães, sineiros e ajudantes de culto;*

*Feitores e administradores agrícolas;*

*Criadores e tratadores de gado.*

#### **5 - Baixo**

*Trabalhadores não especializados (jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.);*

*Serviços domésticos;*

*Contínuos, paquetes, guardas nocturnos, porteiros;*

*Caixeiros de praça, caixeiros de balcão de baixa categoria;*

*Magarefes, costureiras e aprendizas;*

*Vendedores ambulantes, engraxadores.*

## *Instrução*

- 1 - *Alto* - universitária, escolas superiores, etc.;
- 2 - *Médio-Alto* - bacharelato, curso secundário (décimo-segundo ano);
- 3 - *Médio* - escolas profissionais, ensino secundário (nono ano);
- 4 - *Médio-Baixo* - instrução primária;
- 5 - *Baixo* - instrução primária incompleta ou nula.

NORMA, S.A.R.L.

**Anexo 7**

**Questionário Sócio-Demográfico  
(QSD)**



## QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

(Os dados contidos neste questionário são absolutamente confidenciais e só serão lidos pela psicóloga que o apresentou)

### 1. Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Rapaz  Rapariga

Escola \_\_\_\_\_

4º Ano de Escolaridade Turma \_\_\_\_\_

### 2. Dados Sociodemográficos

Qual a profissão do teu pai? \_\_\_\_\_

Até que ano estudou o teu pai? \_\_\_\_\_

Qual a profissão da tua mãe? \_\_\_\_\_

Até que ano estudou a tua mãe? \_\_\_\_\_

Número de irmãos \_\_\_ Estuda(m)? Não  Sim  Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

Trabalha(m)? Não  Sim  Qual/quais as profissões?: \_\_\_\_\_

### 3. Antecedentes Escolares/Escolhas

Já ficaste retido? Não  Sim  Quantas vezes? \_\_\_\_\_ Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

O que gostas mais de estudar na escola? \_\_\_\_\_

Onde tens mais dificuldades? \_\_\_\_\_

Quando tens dificuldades nos estudos quem é que te ajuda? \_\_\_\_\_

Consideras-te um(a) aluno(a):

Muito Bom/Boa  Bom/Boa  Médio(a)  Fraco(a)

Porquê? \_\_\_\_\_

Se pudesses escolher quais os assuntos/temas que estudarias na escola, qual ou quais escolherias? \_\_\_\_\_

Gostarias de continuar a estudar? Não  Sim

Se respondeste sim, o quê (área, curso)? \_\_\_\_\_

Obrigada pela tua colaboração.

## QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

(Os dados contidos neste questionário são absolutamente confidenciais e só serão lidos pela psicóloga que o apresentou)

### 1. Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Rapaz  Rapariga

Escola \_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

### 2. Dados Sociodemográficos

Qual a profissão do teu pai? \_\_\_\_\_

Até que ano estudou o teu pai? \_\_\_\_\_

Qual a profissão da tua mãe? \_\_\_\_\_

Até que ano estudou a tua mãe? \_\_\_\_\_

Número de irmãos \_\_\_\_ Estuda(m)? Não  Sim  Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

Trabalha(m)? Não  Sim  Qual/quais as profissões?: \_\_\_\_\_

### 3. Antecedentes Escolares/Escolhas

Já ficaste retido? Não  Sim  Quantas vezes? \_\_\_\_\_ Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

De que disciplina(s) gostas mais? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Em que disciplina(s) tens mais dificuldades? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Se pudesses escolher, quais seriam as disciplinas que gostarias de continuar a ter? \_\_\_\_\_

Há alguém que te ajude quando tens dificuldades nos estudos? Quem?

Consideras-te um(a) aluno(a):

Muito Bom/Boa  Bom/Boa  Médio(a)  Fraco(a)

Porquê? \_\_\_\_\_

Gostarias de continuar a estudar? Não  Sim

Se respondeste sim, o quê (área, curso)? \_\_\_\_\_

Obrigada pela tua colaboração.

**Anexo 8:**

**Pedidos de Autorização às escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos**

**Escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos que fizerm parte do estudo**

Porto, \_\_\_\_\_ de Abril de 1999

Exmo(a) Sr(a) Director(a) da Escola

---

Como psicóloga e no âmbito do Mestrado de Motivação e Aprendizagem da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, encontro-me a realizar um trabalho de investigação subordinado ao tema “A influência da Competência Percebida na Competência Objectiva, em alunos brilhantes, dos 4º, 6º e 8º anos de escolaridade, de ambos os sexos”, solicito a V. Exa autorização para obter dados junto dos alunos do 4º ano e do(s) respectivo(s) Professores, para a consecução deste estudo e para o enriquecimento dos resultados.

Todos os dados obtidos são rigorosamente confidenciais e só serão utilizados para os fins a que a investigação se destina.

Antecipadamente grata pela V. preciosa colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

A Responsável pelo Estudo

Dra Ana Maria Rodrigues da Costa

Porto, \_\_\_\_ de Abril de 1999

Exmo(a) Sr(a) Presidente do Conselho Directivo  
e/ou Comissão Executiva Instaladora  
da Escola \_\_\_\_\_

Como psicóloga e no âmbito do Mestrado de Motivação e Aprendizagem da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, encontro-me a realizar um trabalho de investigação subordinado ao tema “A influência da Competência Percebida na Competência Objectiva, em alunos brilhantes, dos 4º, 6º e 8º anos de escolaridade, de ambos os sexos”, solicito a V. Exa autorização para obter dados junto dos alunos dos 6º e 8º anos e dos respectivos Directores de Turma, para a consecução deste estudo e para o enriquecimento dos resultados.

Todos os dados obtidos são rigorosamente confidenciais e só serão utilizados para os fins a que a investigação se destina.

Antecipadamente grata pela V. preciosa colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,  
A Responsável pelo Estudo

Dra Ana Maria Rodrigues da Costa

### **Escolas do Grande Porto**

Escola Básica do 1º Ciclo da Amieira, nº 2 - S. Mamede de Infesta

Escola Básica do 1º Ciclo do Seixo, nº 1 - S. Mamede de Infesta

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Maria Manuela de Sá - S. Mamede de Infesta

Externato S. Mamede de Infesta (Lúmen) - S. Mamede de Infesta

### **Escolas de Vila Nova de Famalicão**

Escola Básica do 1º Ciclo, nº 1 - Vila Nova Famalicão

Escola Básica do 1º Ciclo, nº 2 - Vila Nova Famalicão

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Nuno Simões - Calendário