

O SUCESSO ESCOLAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E A INFLUÊNCIA DO AUTOCONCEITO

ADRIANA SILVA ESTEVES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Novembro de 2017

Versão Definita

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas para a obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**O SUCESSO ESCOLAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E A INFLUÊNCIA
DO AUTOCONCEITO**

Autora: Adriana Silva Esteves

Orientador: Prof. Doutora Susana Costa Ramalho

Novembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, pela oportunidade de estudar e pelo apoio fornecido durante toda esta caminhada.

Ao Rui Negrão pelo apoio moral e carinho demonstrado.

À Prof. Doutora Susana Costa Ramalho pela sábia orientação, pelo amparo dado perante as dúvidas surgidas e incertezas, pela sua exigência. Agradeço ainda, a confiança em mim depositada, todo o apoio, sugestões e orientação, fazendo-me acreditar que seria capaz de concluir este trabalho.

À Prof. Mestre Ana Cristina Freitas pelo auxílio dado durante a dissertação, pela sua disponibilidade e conhecimento, pelos seus ensinamentos preciosos.

Às minhas colegas de curso que nunca deixarem de acreditar em mim, pela troca de experiências e pelos incentivos.

Ao Instituto Superior de Educação e Ciências que me acolheu e me proporcionou grandes ensinamentos, através dos seus docentes.

A todos,

muito obrigada!

RESUMO

A literatura tem evidenciado a importância do Autoconceito no desenvolvimento do indivíduo, em particular no seu Desempenho Académico. O autoconceito remete para a percepção que cada um tem de si mesmo, com base na construção de interações e experiências sociais, inclusive em comparação com os seus pares.

Com base na revisão da literatura foi formulado o seguinte problema de investigação: De que forma é que o Autoconceito influencia o Desempenho Académico dos alunos no 1.º ano de escolaridade? Foi ainda elaborada a questão de partida: Qual a relação entre o nível de autoconceito e o sucesso em tarefas escolares, numa turma de 1.º ano de escolaridade? Deste modo, o presente estudo tem como objetivo avaliar como é que os alunos do 1.º ano de escolaridade se autocaracterizam em diferentes dimensões do autoconceito. Além disso, pretende-se implementar um programa de intervenção psicopedagógica sobre o autoconceito visando promover o desenvolvimento das suas dimensões, bem como avaliar e comparar o autoconceito dos alunos antes e após o programa de intervenção psicopedagógica.

Este estudo encontra-se ancorado no paradigma qualitativo, tendo como *design* a investigação-ação. Recorreu-se à aplicação da Escala Pictórica da Percepção de Competências e Aceitação Social para Crianças (Harter & Pike, 1984) antes e depois da intervenção psicopedagógica, bem como à pesquisa documental. Participaram no estudo 26 alunos do 1.º ano de Ensino Básico, de uma escola do concelho de Mafra.

Os resultados sugerem uma relação entre o Autoconceito Académico e o Desempenho Académico. Por outro lado, levam-nos a considerar que a intervenção psicopedagógica pode ter influenciado modificações nas dimensões do Autoconceito. Por fim, o padrão dos resultados leva-nos a considerar que a hierarquização dos diferentes domínios do Autoconceito Social estará de algum modo relacionada com a organização social e cultural que privilegia o desempenho académico cada vez mais precocemente.

Palavras-chave: Autoconceito, desempenho académico, intervenção psicopedagógica, 1.º ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The literature has evidenced the importance of Self-concept in the development of the individual, in particular in his Academic Performance. Self-concept refers to the perception each one has of himself, based on the construction of social interactions and experiences, namely in comparison with peers.

Based on literature review the following research problem was formulated: How does Self-Concept influence the Academic Performance of the students in the 1st year of schooling? The starting question was also elaborated: What is the relation between the level of self-concept and success in school tasks in a class of 1st year of schooling? That way, the present study aims to evaluate how the students of the 1st year of schooling characterize themselves in different dimensions of self-concept. Besides that, it is intended to be implemented a psychopedagogical intervention program on self-concept aiming to promote the development of its dimensions, as well as to evaluate and compare student's self-concept before and after the psychopedagogical intervention program.

This study is anchored in the quantitative paradigm and designed as an action-research work. We used the Pictorial Scale of Competence Perception and Social Acceptance for Children (Harter & Pike, 1984) before and after psychopedagogical intervention, as well as documentary research. Participants in the study were 26 students of the 1st year of Basic Education in a school of the municipality of Mafra.

Results suggest a relationship between Academic Self-Concept and Academic Performance. On the other hand, it leads us to consider that psychopedagogical intervention may have influenced the improvement of the dimensions of Self-concept. Finally, the pattern of results leads us to consider that the hierarchization of the different domains of Social Self-Concept will be related in some way to the social and cultural organization that privileges academic performance at an earlier stage.

Keywords: *Self-concept, academic performance, psychopedagogical intervention, 1st cycle of Basic Education.*

Índice

| | |
|--|------|
| AGRADECIMENTOS..... | v |
| RESUMO..... | vii |
| <i>ABSTRACT</i> | ix |
| ÍNDICE DE FIGURAS..... | xiii |
| ÍNDICE DE TABELAS..... | xiv |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | xv |
| Introdução | 1 |
| CAPÍTULO I- QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO | 3 |
| 1.1. Autoconceito..... | 3 |
| 1.2. Autoconceito Social | 8 |
| 1.3. Autoconceito Familiar | 11 |
| 1.4. Autoconceito Académico | 12 |
| 1.5. Autoconceito Físico..... | 14 |
| 1.6. Autoconceito e Desempenho Académico | 16 |
| 1.7. Programas de Desenvolvimento Socioemocionais..... | 18 |
| CAPÍTULO II- PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA | 21 |
| 2.1. Problema, Objetivos e Hipóteses..... | 21 |
| 2.2. Abordagem e Design de Estudo..... | 22 |
| 2.3 Participantes | 24 |
| 2.4. Recolha de dados | 25 |
| 2.4.1. Medidas..... | 25 |
| 2.4.2. Intervenção Psicopedagógica..... | 27 |
| 2.4.3. Procedimentos | 35 |

| | |
|--|----|
| 2.5. Tratamento e Análise de Dados..... | 36 |
| CAPÍTULO III- RESULTADOS | 39 |
| CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 43 |
| CAPÍTULO V- CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS | 47 |
| 6. Referências Bibliográficas..... | 51 |
| 7. Anexos | 67 |
| Anexo 1- Escala Pictórica da Percepção de Competências e Aceitação Social para Crianças (Harter & Pike, 1984), adaptada para a população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2008), para crianças do 1.º e 2.º ano de escolaridade. | |
| Anexo 2- História “ O mistério do lago” (Moreira, 2013). | |
| Anexo 3- História “ A máquina da verdade” (Moreira, 2013). | |
| Anexo 4- Pedido de Autorização de Aplicação da Escala aos Encarregados de Educação. | |
| Anexo 5- Folha de Anotações da Escala Pictórica da Percepção de Competências e Aceitação Social para Crianças (Harter & Pike, 1984). | |
| Anexo 6- Teste de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> e <i>Shapiro-Wilk</i> , Histogramas e <i>Scatterplots</i> . | |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1- Ciclo de Desenvolvimento do Autoconceito. Fonte: Hailemeleket, 2016. | 4 |
| Figura 2- Estrutura Hierárquica do Autoconceito. Fonte: Shavelson, et al. (1976). | 7 |
| Figura 3- Modelo do Autoconceito Social. Fonte: Byrne et al. (1996). | 9 |
| Figura 4- Estrutura Hierárquica do Autoconceito Físico. Fonte: Fox (1988), Fox e Corbin (1989). | 15 |
| Figura 5- As Cinco Competências Básicas de Aprendizagem Social e Emocional. Fonte: CASEL (2013). | 18 |
| Figura 6- Fases da Investigação-ação. Fonte: Kemmis (2007). | 24 |
| Figura 7- Primeira Atividade: " Na escola, eu sou assim...". Fonte: Moreira (2013, p. 45). | 28 |
| Figura 8- Segunda Atividade: " Com os meus amigos eu sou assim...". Fonte: Moreira (2013, p. 46). | 29 |
| Figura 9- Terceira Atividade: " A minha família é assim...". Fonte: Moreira (2013, p. 44). | 30 |
| Figura 10- Quarta Atividade: " A brincar eu sou assim...". Fonte: Moreira (2013, p. 47). | 31 |
| Figura 11- Quinta Atividade: " O meu retrato...". Fonte: Moreira (2013, p. 67). | 32 |
| Figura 12- Sexta Atividade: " A máquina da verdade...", primeiro passo. Fonte: Moreira (2013, p. 53). | 33 |
| Figura 13- Sexta Atividade: " A máquina da verdade", segundo passo. Fonte: Moreira (2013, p. 64). | 34 |
| Figura 14- Sexta Atividade: " A máquina da verdade", terceiro passo. Fonte: Moreira (2013, p. 65). | 34 |
| Figura 15- Sexta Atividade: " A máquina da verdade", quarto passo. Fonte: Moreira (2013, p. 66). | 35 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Distribuição dos Itens da Escala. Fonte: Harter e Pike (1981) | 26 |
| Tabela 2- Análise Descritiva do Autoconceito em T1 e T2. Fonte: <i>IBM-SPSS Statistics</i> . 39 | |
| Tabela 3- Correlações de <i>Spearman</i> nas Dimensões do Autoconceito em T1 e T2. Fonte: <i>IBM-SPSS Statistics</i> | 40 |
| Tabela 4- Correlações de <i>Spearman</i> nas Dimensões do Autoconceito em T2 e as Notas Finais. Fonte: <i>IBM-SPSS Statistics</i> | 41 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

cit.- citado

e.g.- por exemplo

et al.- e outros

p.- página

pp. páginas

AA- Autoconceito Académico

AF- Autoconceito Físico

AS- Autoconceito Social

CASEL- *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

I-A- Investigação-ação

SEL- *Social and Emotional Learning*

Introdução

O estudo que aqui se apresenta centra-se em torno do Autoconceito e da sua influência no sucesso escolar dos alunos no 1.º ciclo do Ensino Básico. O autoconceito designa-se como a forma como o sujeito se percebe e avalia, tendo em conta as experiências com outros significativos, no contexto em que vive (Barros & Moreira, 2013; Pipa & Peixoto, 2011; Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Este construto tem vindo a ser estudado ao longo dos anos na área da Psicologia (Craven & Marsh, 2008; Marsh, 2005; Oyserman, Elmore, & Smith, 2012; Veiga, 2006), verificando-se serem menos frequentes estudos nos primeiros anos de escolaridade, período crucial para o desenvolvimento do autoconceito, nomeadamente pelas múltiplas vivências no contexto escolar, social e familiar (Mantzicopoulos, 2006).

Esta investigação nasce assim da consideração sobre a escassez de estudos nesta fase do ciclo de vida da criança, bem como da preocupação proeminente do efeito recíproco entre o autoconceito e o desempenho académico dos alunos (Burns, 1979; Grygiel, Modzelewski, & Pisarek, 2016; Marsh & Martin, 2011; Martin, Colmar, Davey, & Marsh, 2010, cit. por Klapp, 2017; Peixoto & Almeida, 2010, 2011). Quando o indivíduo mostra ter um autoconceito mais negativo, tende a enfrentar as tarefas escolares com maior insegurança, frustração e angústia, estando em risco de ter menor sucesso escolar (Burns, 1979; Musitu, García, & Gutiérrez, 1997). Em oposição, um autoconceito positivo pode facilitar que os alunos tenham resultados escolares favoráveis (Huang, 2011; Thomas & Robert, 2006, cit. por Raju, 2013; Silva & Vendramini, 2005).

Em termos metodológicos importa salientar alguns aspetos relevantes. Este estudo insere-se na abordagem qualitativa recorrendo a uma investigação-ação. Definimos o problema em estudo como: “De que forma é que o Autoconceito influencia o Desempenho Académico dos alunos no 1.º ano de escolaridade?”, bem como a questão de partida: “Qual a relação entre o nível de Autoconceito e o sucesso em tarefas escolares, numa turma de 1.º ano de escolaridade?”.

O nosso estudo tem como primeiro objetivo avaliar como é que os alunos do 1.º ano de escolaridade se autocaracterizam em diferentes dimensões do autoconceito. O segundo objetivo prende-se com a implementação de um programa psicopedagógico sobre o autoconceito visando promover o desenvolvimento das suas dimensões. Para além destes, pretende-se avaliar e comparar o autoconceito dos alunos antes e após o programa de intervenção psicopedagógica, como objetivo mais específico.

No que se refere à investigação-ação, implementámos um conjunto de atividades (que designaremos por programa). Este programa foi pensado à luz das hipóteses: H1 - a intervenção psicopedagógica direcionada para fortalecer o autoconceito reflete-se positivamente nas suas diferentes dimensões; e H2 - há uma relação positiva entre os níveis de autoconceito após intervenção psicopedagógica e os resultados da avaliação sumativa final dos alunos.

Em relação à organização do nosso trabalho, este divide-se em cinco capítulos, repartidos por uma componente teórica e outra prática. O primeiro capítulo da investigação diz respeito à apresentação da revisão da literatura, a qual aborda a conceptualização do construto autoconceito e algumas das suas dimensões, nomeadamente o autoconceito social, familiar, físico e académico. Finaliza-se com a ligação entre o autoconceito e o desempenho académico, bem como a importância dos programas psicoeducativos socioemocionais no desenvolvimento da dimensão do autoconceito.

O segundo capítulo elucida a parte empírica, expondo a metodologia do estudo em questão, a importância da investigação, a problemática, os objetivos, as hipóteses, a questão de investigação, as opções metodológicas, a descrição dos participantes, a apresentação dos instrumentos utilizados na recolha de dados e os procedimentos da investigação. Sucede-se o tratamento e a análise de dados.

O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos, a análise e a discussão dos mesmos são exibidos no quarto capítulo. No último capítulo descrevemos as conclusões do presente trabalho, incluindo as limitações e sugestões de futuras investigações.

CAPÍTULO I- QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

1.1. Autoconceito

O autoconceito é um dos construtos mais antigos e estudados ao longo dos anos, particularmente na área da Psicologia, uma vez que este tem uma grande importância para o desenvolvimento individual, no que se refere às crenças e sentimentos sobre si próprio (Bustos, Oliver, & Galiana, 2015; Craven & Marsh, 2008; Delgado, Inglés, & García-Fernández, 2013; Marsh, 2005; Mella & Bravo, 2011; Oyserman, Elmore, & Smith, 2012; Veiga, 2006). William James (1890) é considerado o pioneiro, sendo o primeiro a estudar o autoconceito do ponto de vista psicológico (Campira, Araújo, & Almeida, 2013, 2015; Cazalla-Luna & Molero, 2013; Henrique, 2009).

De uma forma geral, pode definir-se o autoconceito como um conjunto de perceções que o sujeito apresenta sobre si mesmo (Barros & Moreira, 2013; Pipa & Peixoto, 2011; Shavelson & Bolus, 1982), baseadas numa avaliação peculiar e no *feedback* de outros significativos, reforços e atribuições sobre a conduta do próprio (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Vaz, Silva, Rego e Viana (2010) acrescentam que o autoconceito é constituído por cognições, comportamentos, atitudes, sentimentos e afetos, que o ser humano elabora a seu respeito.

O autoconceito é influenciado pelo contexto em que o indivíduo está inserido, (e.g. família, grupo de pares, entre outros), enquanto ser social, físico e espiritual bem como, a avaliação destes significativos acerca do sujeito (Faria, 2005; Fluentes, García, Garcia, & Lila, 2011). Assim, perante o indivíduo e o meio social envolvente, este construto parece ter uma função mediadora (González, Segovia, & Arancibia, 2012). Como resultado da interação com a sociedade em que vive, é estabelecido um conjunto de sentimentos de orgulho ou de vergonha (Cooley, 1902, cit. por Harter, 2012; Vaz et al., 2010), consequentes dessa mesma comparação social, sendo relevante para o desenvolvimento do autoconceito (Arnaiz & Guillen, 2012).

O conjunto de crenças que o sujeito tem acerca de si, leva a que o autoconceito alcance um carácter essencialmente cognitivo (Paiva & Lourenço, 2011), sendo considerado um elemento central quer na formação da personalidade quer na determinação do comportamento (Delgado et al., 2013; Marsh & Craven, 2006). O

autoconceito é atualmente considerado essencial para o desenvolvimento e para o bem-estar humano (White, 2010, cit. por Hailemeleket, 2016).

Coll, Marchesi e Palácios (2004) referem que este construto representa a imagem que cada um tem de si próprio, aludindo um conjunto de atributos que são utilizados para caracterizar a sua individualidade e as diferenças entre os sujeitos. Para Veiga (1995) é necessário que o sujeito seja capaz de responder à questão: “Quem sou eu?”.

Como se trata de um conceito complexo, na formação do autoconceito, podemos encontrar fatores de quatro tipos: (1) o *feedback* dado pelo outro acerca do seu comportamento; (2) a percepção que o sujeito tem do seu desempenho, competência ou incompetência em situações específicas; (3) a comparação que faz do seu comportamento com os pares sociais, com quem se encontra identificado e outros significativos; (4) a avaliação que a pessoa faz de um determinado comportamento em função de valores por grupos de referência. Em cada um dos casos, o autoconceito só será positivo se as autopercepções forem positivas e vice-versa, ou seja, o modo como o indivíduo percebe a si irá influenciar o modo como se vê (Harter, 2012; Nunes, 2010; Vaz Serra, 1988).

Por outro lado, Hailemeleket (2016) propôs o ciclo de desenvolvimento do autoconceito, como se pode observar de seguida (Figura 1):

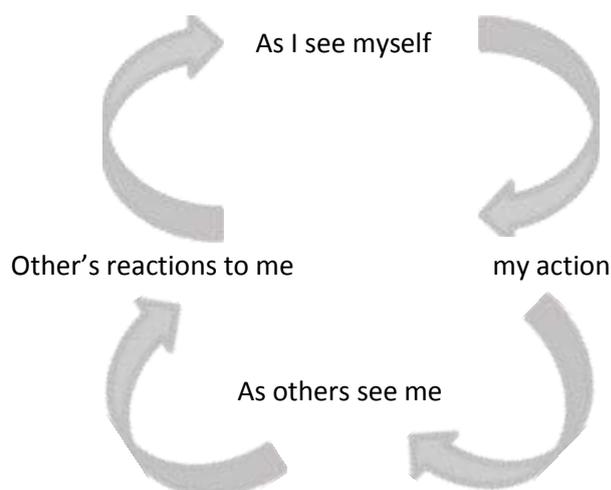


Figura 1- Ciclo de Desenvolvimento do Autoconceito. Fonte: Hailemeleket, 2016¹.

¹ Figura sobre o Ciclo de Desenvolvimento do Autoconceito retirada de Hailemeleket (2016).

O ciclo de desenvolvimento do autoconceito tem por base aquilo que o sujeito pensa de si próprio e o modo como os outros o veem. Desta forma, as ações do sujeito determinam a forma como os outros o observam, influenciando as reações do mesmo. É através destes *feedbacks* que o sujeito forma o seu autoconceito (Hailemeleket, 2016). Este ciclo é contínuo pois continua ao longo da vida (Marsh, Xu, & Martin, 2012; Skidmore, 2003, cit. por Hailemeleket, 2016).

Historicamente houve uma discussão sobre a estrutura do autoconceito, concebido como um construto na perspetiva unidimensional (indistinta entre os domínios social, académico, físico, entre outros), o que dificultou a sua compreensão (Craven et al., 2008). Atualmente, o autoconceito é, na realidade, visto como hierárquico e multi-dimensional, perspetiva que considera que o autoconceito está inerente à existência de domínios independentes (Burgos & Urquijo, 2012; Custódio et al., 2010; Fuentes et al., 2011; Marsh, 1990; Marsh et al., 2006; Nunes, 2010).

Shavelson et al. (1976) propuseram um modelo definindo as sete características estruturais do autoconceito, podendo ser classificado como organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e diferenciável:

- i. O autoconceito é considerado organizado e estruturado em categorias mais simples para que as experiências do sujeito constituam a base para este formar a perceção que tem de si próprio, concedendo-lhes significado;
- ii. O construto também é multifacetado sendo dividido em diversas dimensões (e.g. social, académico, físico, entre outras), correspondendo ao sistema de categorias adotado pelo sujeito e/ou partilhado por um grupo;
- iii. Por sua vez, também é hierárquico pois forma uma hierarquia de experiências individuais em situações particulares, estando o autoconceito global no topo, subdividindo-se em categorias e estas em subcategorias;
- iv. Caracteriza-se como estável, no que se refere ao autoconceito geral, porém quando mais específica a dimensão torna-se mais instável, suscetível à mudança. Isto deve-se ao facto de estarem relacionados

de forma mais direta com os contextos de realização em que as experiências foram vividas;

- v. O autoconceito é desenvolvimental, pois vai-se formando ao longo do desenvolvimento psicológico do indivíduo, tornando-se mais estruturado, multifacetado e diferenciado com o crescimento do sujeito;
- vi. É avaliativo, sendo que, o sujeito pode descrever-se a si próprio numa determinada situação e avaliar-se nessa mesma situação, de acordo com ideias ou padrões, com os pares ou outrem significativo;
- vii. Por fim, é diferenciável de outros construtos com os quais possa ter relação teórica (e.g. desempenho académico) (Shavelson et al., 1976).

O indivíduo organiza e estrutura as suas experiências de vida, retirando dados fundamentais acerca de si próprio, ao longo do seu desenvolvimento. O autoconceito global, de acordo com o modelo de Shavelson et al. (1976), encontra-se no topo da hierarquia, subdividindo-se pelo autoconceito académico (matemático, língua materna, entre outros) e pelo autoconceito não académico. No seio do autoconceito não académico, encontra-se o autoconceito social (amigos e outros significativos), emocional (estados emocionais particulares) e físico (habilidade física e aparência física) (Marsh, 2005; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2011; Shavelson et al., 1982). Pode-se assim observar esta hierarquia de seguida (Figura 2):

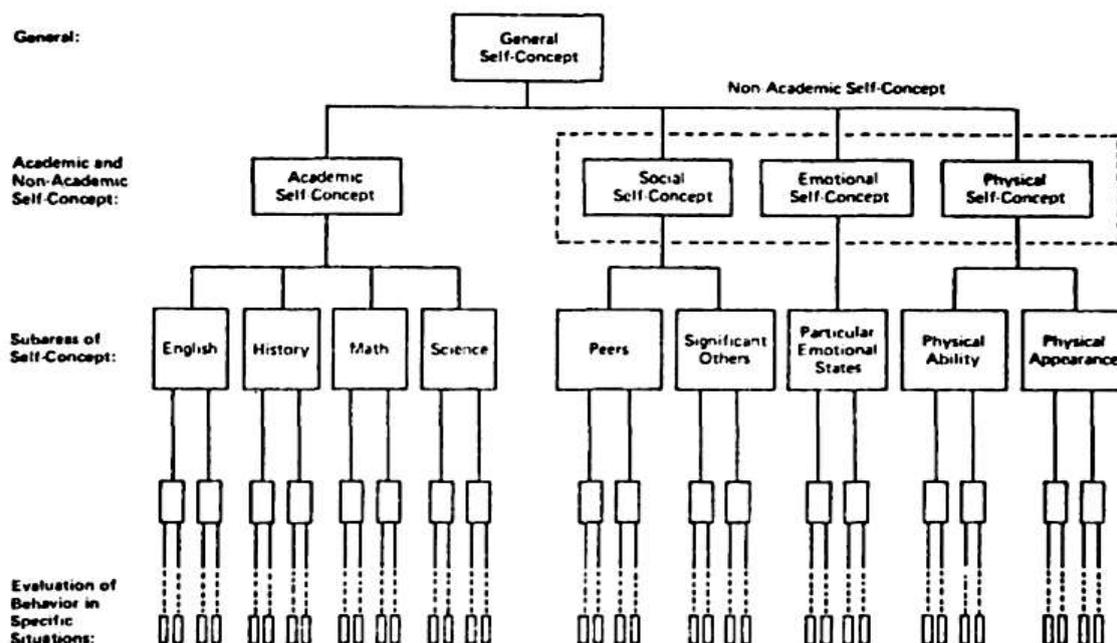


Figura 2- Estrutura Hierárquica do Autoconceito. Fonte: Shavelson, et al. (1976)².

Diferentemente, Song e Hattie (1985, cit. por Peixoto et al., 2011), defendem outra perspectiva em relação às categorias do autoconceito, ou seja, o autoconceito acadêmico seria subdividido em autoconceito de rendimento, de competência e de sala de aula, em vez de autoconceitos específicos de diferentes matérias curriculares. Enquanto o autoconceito não acadêmico seria composto por autoconceito social (pares e familiares) e abarcaria o autoconceito de apresentação (autoconceito físico e a autoconfiança).

No que se refere ao percurso do autoconceito, deve-se ter em conta a sua estabilidade e a sua evolução ao longo do tempo. Isto é, o autoconceito desenvolve-se em simultâneo com o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem, bem como a tomada de consciência do indivíduo como membro de uma sociedade (Sanchez & Roda, 2003, cit. por Maciel, 2016).

Durante a primeira infância, as crianças começam a formular ideias acerca de si próprias, sendo estas ideias geralmente bastante positivas e baseadas nas suas capacidades e nas suas competências, adquiridas anteriormente (Müller, 2008). As crianças tendem a conservar um autoconceito mais positivo, pelo facto de sobrevalorizarem as suas capacidades, focando-se apenas nas atividades que se

² Figura sobre a Estrutura Hierárquica do Autoconceito retirada de Shavelson, Hubner e Stanton, (1976).

percecionam como mais competentes, desconsiderando as que se sentem menos competentes (Nunes, 2010).

Entre os cinco e sete anos de idade, a criança já começa a estabelecer ligações entre as suas representações, considerando-se “boa” numas coisas e “má” noutras (Coll et al., 2004), ou seja, a relacionar os opostos (alto/baixo) (Harter, 1999). Conseguem fazer algumas avaliações sobre si, nomeadamente em três domínios: competências cognitivas, sociais e físicas. Nesta faixa etária as crianças referem-se a si próprias, sobretudo através de nomeações e de comportamentos observáveis (Uszynska-Jarmoc, 2008; Wigfield & Karpathian, 1991). As autoperceções começam a complexificar-se, o autoconceito torna-se mais dinâmico e multidimensional (Uszynska-Jarmoc, 2008).

O autoconceito tende a avançar com a idade, ou seja, as crianças mais velhas, dado o seu desenvolvimento cognitivo e aumento de experiências sociais, conseguem distinguir melhor as suas forças e fraquezas (O’Mara, Marsh, Craven, & Debus, 2006, cit. por Coelho, Marchante, & Sousa, 2016a). Tal como foi verificado no estudo de Marsh, Craven e Debus (1998), com a participação de crianças do 1.º e 2.º ano de escolaridade, em que existe uma progressiva diferenciação, ao longo da idade, a nível das dimensões do autoconceito. O sujeito começa a dar mais destaque aos aspetos psicológicos e a distanciar-se dos aspetos físicos (Matta, 2001, cit. por Leal, 2012).

No que se refere à influência de sexo no autoconceito global, não foram observadas diferenças significativas (Barros et al., 2013; Burgos et al., 2012; Musitu, García, & Gutiérrez, 1997; Hattie, 1992, cit. por Peixoto, 2003). No entanto, parece haver uma maior conformidade nas diferenças de género nas diferentes dimensões do construto (Coelho, Sousa, & Figueira, 2014; Rodrigues, Veiga, Fuentes, & García, 2013): Vallejo e Risoto (2013) referem que o sexo feminino apresenta um autoconceito mais baixo em praticamente todas as dimensões do autoconceito, em comparação com o sexo masculino. Deste modo, os homens tendem a ter um autoconceito académico, físico e social superior (García, Musitu, Riquelme, & Riquelme, 2011).

1.2. Autoconceito Social

O autoconceito social (AS) consiste na perceção do sujeito em relação à sua competência social, bem como a sua adaptação e aceitação social (e.g. com os pares,

peças do sexo oposto, com os pais, irmãos, família) (Esnaola, Goñi, & Madariaga, 2008; García & Musitu, 2014) e da avaliação comportamental realizada pelos outros num determinado contexto social (Byrne & Shaverslon, 1996; Rinn, 2006). As crianças são influenciadas pelas pessoas que lhe estão mais próximas e que são mais significativas, demonstrando ser um modelo de atuação social (Pinto, Gatinho, Fernandes, & Veríssimo, 2015).

Esta dimensão é considerada multidimensional (Harter, 2012) e com uma organização hierárquica (Byrne et al., 1996). De acordo com Shaverslson et al. (1976), esta dimensão subdivide-se em autoconceito social entre pares e outros significativos, enquanto Song e Hattie (1984) evidenciam que o autoconceito social se fragmenta em autoconceito social entre pares e entre a família. O modelo de Byrne et al. (1996) concluiu que o AS apresenta-se com um modelo mais complexo, composto por um autoconceito social no que se refere ao contexto educacional e familiar, como se pode verificar de seguida (Figura 3):

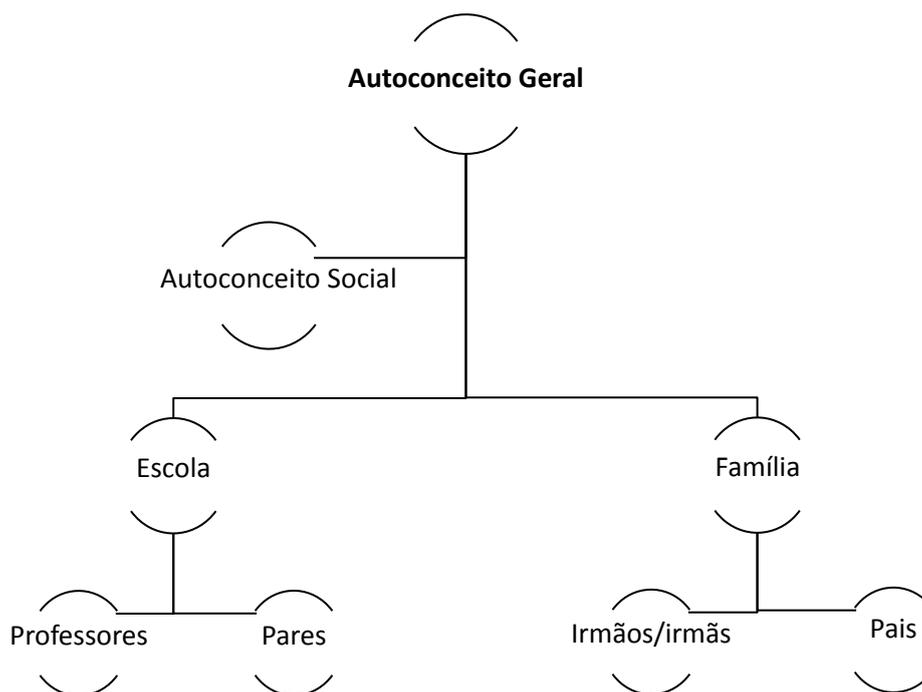


Figura 3- Modelo do Autoconceito Social. Fonte: Byrne et al. (1996)³.

³ Figura sobre o Modelo do Autoconceito Social adaptada dos autores Byrne e Shavelson (1996).

Através da figura anterior, pode-se observar que no topo encontra-se o autoconceito social, que se subdivide em AS escolar e familiar. Dentro do autoconceito social escolar encontra-se o autoconceito social de pares e professores. Por sua vez, o AS familiar, subdivide-se em autoconceito social de irmãos/irmãs e pais (Byrne et al., 1996). Através deste modelo deduz-se assim que esta dimensão do autoconceito tem presente o autoconceito familiar como dimensão específica.

Deste modo, torna-se essencial falar das suas dimensões específicas. Os adultos que afetam maioritariamente o autoconceito das crianças são os pais e os professores (Carneiro, Martinelli, & Sisto, 2003). Assim, quando falamos da entrada na escola é sem dúvida um marco importante para o desenvolvimento das crianças, pelo facto de aumentar o número de interações sociais e assim contribuir para a manutenção, aumento ou mudança do autoconceito (Leflot, van Lier, Verschueren, Onghena, & Colpin, 2011; Senos & Diniz, 1998, cit. por Gonçalves, 2012). Deste modo, as relações estabelecidas com os professores e com os pares podem ter várias disposições sociais, favorecendo ou prejudicando o ajuste das crianças (Ladd, Birch, & Buhs, 1999, cit. por Verschueren, Doumen, & Buyse, 2012).

Aos seis anos, as crianças começam a compreender que a competência social influencia a aceitação dos pares (Harter & Pike, 1981). O sujeito estabelece uma relação de amizade com os outros, acreditando que os mesmos o observam e avaliam, se agrada ou não aos seus pares.

O autoconceito só será positivo caso as carências sociais sejam satisfeitas (Blong & Skaalvik, 2003; Guimarães, 2012). Neste seguimento, quando os sujeitos têm uma percepção e um autoconceito positivo sobre si, relacionam-se melhor com as pessoas, não evitando situações sociais (Paiva et al., 2011).

Através de um estudo realizado por Santos e Lopes (2003, cit. por Valente, 2011), com o intuito de compreender a influência dos relacionamentos sociais no desenvolvimento do autoconceito, verificou-se a influência entre o grupo de pares e os domínios específicos do autoconceito. Os resultados revelaram que os alunos socialmente rejeitados apresentavam autopercepções inferiores, de competência escolar, em comparação com os alunos mais populares (Santos & Lopes, 2003, cit. por Valente, 2011).

O AS tem uma grande influência no desempenho acadêmico (García et al., 2014). Wetzel (1991, cit. por Klapp, 2017) sublinha que o sucesso ou o fracasso dos alunos também depende das situações sociais em que se encontram, nomeadamente a aceitação pelos pares e o seu relacionamento com os colegas. Para além do mais, tendem a ter resultados académicos mais favoráveis, porque acreditam preferentemente nas suas aptidões (Tavares & Veiga, 2006).

1.3. Autoconceito Familiar

Nos primeiros tempos de vida, o autoconceito, desenvolve-se principalmente no seio familiar, estando a criança exposta a um número reduzido de pessoas, sendo os pais os principais responsáveis pela satisfação das suas necessidades (Henderson, Dakof, Schwartz, & Liddle, 2006, cit. por Clemente 2008). Neste contexto, a criança forma as primeiras representações sobre as suas capacidades, competências e sentimentos em relação a si própria (Peixoto, 2003).

Assim, o autoconceito familiar define-se como a perceção do indivíduo como membro da família, da sua integração e participação no ambiente familiar (Esteve, 2005, cit. por Baltasar, 2014; García et al., 2014; García, et al., 2011). A formação do autoconceito, na infância, tem uma forte ligação com o meio familiar concebido pela parte materna e paterna. Como tal, quando os pais demonstram ser prudentes e afeituosos, as crianças tendem a formar autoperceções positivas (García et al., 2014; Selman, 1980, cit. por Priel, Myodovnik, & Rivlin-Benjamin, 1995).

A experiência de socialização, entre pais e filhos, vai determinar o conteúdo e a valência das autorrepresentações, constituindo o grupo familiar (García et al., 2014; Harter, 2006). Por estas razões, caso o indivíduo seja apoiado pela família e pela comunidade em geral, sentir-se-á valorizado e respeitado, desenvolvendo um elevado autoconceito, conseqüente desse suporte social. Todavia, caso contrário, começará a emergir uma imagem negativa de si próprio, originando níveis baixos de autoconceito (Baptista, Rigotto, Cardoso, & Rueda, 2012; Burns, 1982; García et al., 2014).

Desta forma, não é de estranhar a influência que os pais têm no desenvolvimento primário do autoconceito, na maneira como interagem e cuidam da criança (Carneiro, 2003; Cruz, Andrade, & Guerrero, 2013; Faria, 2005; Jiménez, Á., & Delgado, 2002; Parker, Marsh, Morin, Seaton, & Zanden, 2015; Peixoto et al., 2011; Sepúlveda,

Londoño, & Lubert, 2012; Uszynska-Jarmoc, 2001, cit. por Clemente, 2008). Esta dimensão do autoconceito torna-se fundamental para o bem-estar do sujeito, tanto a nível da sua saúde física e mental, como no seu ajuste psicossocial (García & Musitu, 2009, cit. por Sepúlveda et al., 2012), emocional e na sua integração do desempenho académico (Francisco, Pompa, Meza, Ancer, & González, 2010; Parker, et al., 2015).

No que se refere à componente escolar, o autoconceito familiar estabelece uma forte ligação com o desempenho académico (García et al., 2014). Quando os pais apresentam um autoconceito mais alto, influenciam positivamente o autoconceito das crianças, já que percecionam uma tarefa específica como de natureza fácil (Eccles, 1993, cit. por Häfner et al., 2017). O interesse por uma determinada área também é passado para os seus filhos, sendo que estes os veem como modelos (Frenzel, Goetz, Pekrun, & Watt, 2010, cit. por Häfner et al., 2017).

1.4. Autoconceito Académico

Na escola, a criança passa a ter um contato regular com pessoas fora do contexto familiar, tanto adultos, como os pares, enfrentando as exigências das tarefas do meio social, alguns dos quais se tornarão significativos.

O autoconceito académico (AA) define-se como um conjunto de perceções, atitudes e sentimentos que cada indivíduo tem das suas competências a nível escolar, num domínio académico específico (Cokley, 2000, cit. por Korantwi-Barimah, Ofori, Nsiah-Gyabaah, & Sekyere, 2017; Flowers, Raynor, & White, 2013; García et al., 2014; García, et al., 2011; Preckel, Rach, & Scherrer, 2017).

Alguns estudos referem que no primeiro ano de escolaridade, os alunos já conseguem avaliar as suas competências (Marsh, 1984, 1989, 1991, cit. por Grygiel, Modzelewski, & Pisarek, 2016), sobretudo do seu desempenho nas atividades (Preckel, et al., 2017; Silva & Vendramini, 2005) em comparação com o seu grupo de pares (Marsh, et al., 2006; Marsh & Martin, 2011; Peixoto, 2004, cit. por Silva, 2015; Vallejo et al., 2013). É através deste confronto que os alunos formam um quadro de referência ou padrão, que usam para formar o seu autoconceito académico (Marsh et al., 2017).

Assim quando se trata de uma área de conhecimento, o AA divide-se em duas características: (i) no que se alude à perspetiva descritiva (“Eu gosto de Matemática”), como numa perspetiva avaliativa (“Eu sou bom a Matemática”); (ii) perspetivas que

evidenciam as competências escolares do sujeito como estudante (Shavelson et al., 1976; Byrne, 1996, cit. por Wang, 2013).

No contexto escolar, as crianças, podem desenvolver percepções positivas ou negativas de si mesmas enquanto aprendentes, reconhecendo ter muitas ou poucas capacidades (Mortimer, Zhang, Wu, Hussemann, & Johnson, 2017). Ao ter uma concepção alta das suas capacidades, as crianças tendem a aumentar o seu esforço na escola e a criar oportunidades para demonstrar as suas habilidades. Em contrapartida, quando as autopercepções são negativas, o aluno pode evitar estudar, já que considera os conteúdos demasiado difíceis (Korantwi-Barimah et al., 2017), como também aumentam o número de frustrações (García, 2003, cit. por Baltasar, 2014).

Os pais, os professores e os pares também têm uma grande importância na formação deste construto (Gniewosz, Eccles, & Noack, 2015; Grygiel et al., 2016; Vallejo, et al., 2013). Desta forma, podem contribuir positivamente ou negativamente, afetando as características do autoconceito que a criança desenvolve (García et al., 2014).

Assim, quando os docentes demonstram uma atitude alta de expectativa e êxito, sobre o desempenho dos alunos, estes sentem-se mais confiantes, levando à redução da ansiedade perante possíveis situações de fracasso. O mesmo acontece com o contrário, caso sejam demonstradas atitudes de desconfiança sobre as capacidades do aluno, causando sentimentos de insegurança (Cubero & Moreno, 1990, cit., por Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches, & Pereira, 2015; Vallejo et al., 2013).

Vários autores referem que o autoconceito académico mostra uma relação adjacente ao desempenho académico (Coelho et al., 2014; Veiga, García, Reeve, Wentzel, & García, 2015). O sucesso académico está associado a um nível alto de autoconceito académico (Inglês, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa, & Ruiz-Esteban, 2012; Nascimento & Peixoto, 2012, cit. por Coelho & Romão, 2017), bem como o contrário. Logo, o comportamento do aluno na sala de aula, a sua motivação para a aprendizagem (Coelho et al., 2014), bem como o ajuste escolar (Rodríguez-Fernández, Drogue, & Revuelta, 2012) e o interesse escolar (Veiga et al., 2015), são influenciados pelo autoconceito académico.

A avaliação e o apoio dos docentes têm sido associado ao autoconceito académico, que também se relacionam com o desempenho académico (Santana &

García, 2011, cit. por Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, & Zuazagoitia, 2016), verificando-se assim a importância de outros significativos no desenvolvimento do autoconceito (Veiga, 2012).

Deste modo, os docentes têm um papel central em tentar melhorar o autoconceito acadêmico dos alunos (Paiva et al., 2011) para que possam ter melhores resultados escolares (Marsh et al., 2011). Parker, Martin e Mash (2008, cit. por Zhan & Mei, 2013), reforçam a ideia de que o autoconceito acadêmico está associado à satisfação dos alunos, logo, quanto mais elevado for mais interessado e satisfeito se encontra com a escola.

Por outro lado, para que se verifique um crescimento do autoconceito acadêmico, como também a redução de problemas comportamentais, é muito importante um estilo parental positivo, bem como um envolvimento nas atividades escolares (De-Donno & Fagan, 2013, cit. por Sangawi, Adams, & Reissland, 2016; Urquijo, 2002; Vallejo et al., 2013).

1.5. Autoconceito Físico

O autoconceito físico (AF) define-se por Shavelson et al. (1976) como a percepção que o indivíduo tem das suas capacidades físicas, atléticas, bem como a sua satisfação com a aparência (García et al., 2014; Pais-Ribeiro & Ribeiro, 2003). Marchago (2002, cit. por Fernández-Bustos, González-Martí, Contreras, & Cuevas, 2015) acrescentam que esta dimensão é multidimensional, que envolve elementos perceptivos, afetivos, cognitivos e emocionais, acerca da realidade corporal do sujeito.

Além disso, é também aquilo que o sujeito sente e a importância que dá à competência física ou aptidão motora (Dias, 2008). De uma forma mais sucinta, refere-se à avaliação que o indivíduo faz de tudo o que se relaciona com o seu físico (Baltasar, 2014). É através das atividades motoras em situações sociais que os indivíduos formam estas percepções e avaliações de si próprio, quando percebem a sua competência e comparam-na com a dos outros (Faria, 2005).

Shavelson et al. (1976) referem que o autoconceito físico se divide em aparência física e habilidade física, que progressivamente se dividem em subáreas específicas (Esteves, 2005, cit. por Baltasar, 2014). Deste modo, de acordo com Fox

(1988), Fox e Corbin (1989) o AF insere-se numa organização hierárquica, como se pode verificar de seguida (Figura 4):

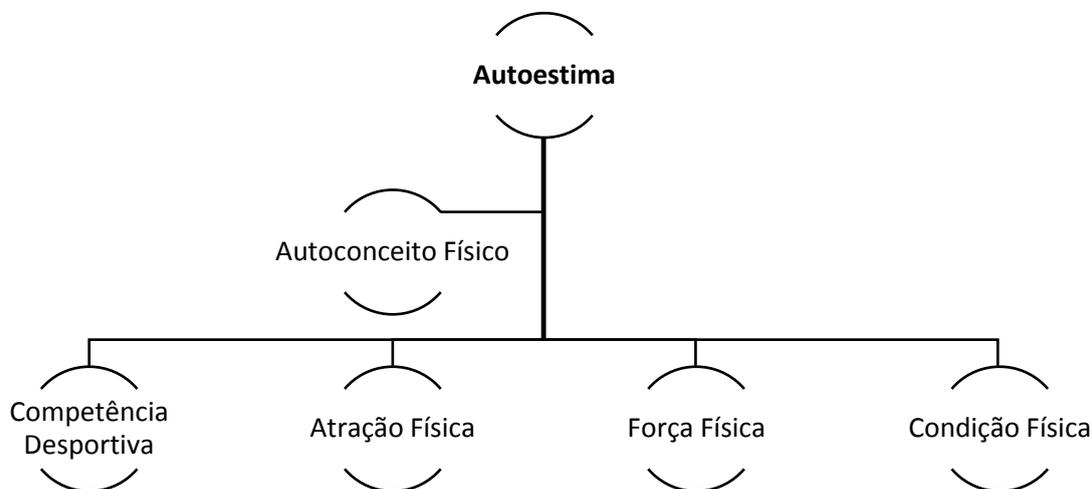


Figura 4- Estrutura Hierárquica do Autoconceito Físico. Fonte: Fox (1988), Fox e Corbin (1989)⁴.

Através da figura anterior pode-se observar que este modelo pressupõe que a autoestima se encontra no topo da hierarquia, ligeiramente mais a baixo o autoconceito físico e no final da pirâmide as dimensões específicas do autoconceito físico (Fox, 1988; Fox et al., 1989).

Quando as perceções de competência física são positivas, estas estão associadas a um maior bem-estar psicológico (Fernández, 2008) como a prática de atividade física frequente (Greenleaf, Boyer, & Petrie, 2009). Naturalmente, isto acontece porque se sentem fisicamente mais competentes e confiantes, levando a que se sintam bem com os seus corpos (García et al., 2014; Hausenblas & Fallon, 2006). Contrariamente, uma baixa perceção de competência física está interligada a uma baixa frequência de exercício físico (Stein, Fisher, Berkey, & Colditz, 2007) e a uma maior ansiedade e depressão (Fernández, 2008).

A prática regular de atividade física leva a que os sujeitos consigam lidar e ultrapassar mais facilmente os fracassos com que se deparam, tendo mais possibilidade de experimentar sucessos (Faria & Silva, 2000, cit. por Faria, 2005). De

⁴ Figura da Estrutura Hierárquica do Autoconceito Físico adaptada de Fox (1988), Fox e Corbin (1989).

acordo com Dambudzo (2005, cit. por Arif & Yousuf, 2010), o autor concluiu que parece haver um efeito recíproco entre o desempenho físico e o desempenho acadêmico. Também Lobo, Batista e Delgado (2015), concluíram que a prática de educação física, melhora o autoconceito e a autoestima, inclusive o rendimento escolar. Os autores referem por exemplo que a prática de judo demonstra efeitos positivos no desempenho escolar dos alunos.

1.6. Autoconceito e Desempenho Acadêmico

Um dos principais objetivos da educação trata-se do desenvolvimento acadêmico dos alunos. O sucesso ou o insucesso de um aluno, nas suas atividades escolares, pode ter reflexo no modo como este aluno se vê a si próprio (Carrilho, 2012). O desempenho acadêmico é o resultado das capacidades cognitivas e psicológicas do aluno, através do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os objetivos educacionais pré-estabelecidos (Vallejo et al., 2013).

Ao longo da revisão da literatura, verificámos a existência de correlações positivas entre o autoconceito e o desempenho acadêmico (Aguilar, Navarro, Rodríguez, & Trillo, 2013; Marsh et al., 2011; Nagengast & Marsh, 2012; Peixoto et al., 2011; Preckel, Niepel, Schneider, & Brunner, 2013; Veiga et al., 2015). Alguns autores salientam que o autoconceito deveria mesmo integrar-se no currículo, dado a sua relevância no bom desempenho escolar (Goñi, Fernández-Zabala, & Infante, 2012; Pereira, 2006).

Marsh e Seeshing (1997, cit. por Ghazvini, 2011) salientam que o autoconceito e o desempenho acadêmico devem ser analisados tanto no ponto de vista correlacional como preditivo. Deste modo, os autores indicam cerca de quatro modelos possíveis de causa entre as duas variáveis:

i. O desempenho acadêmico restringe o autoconceito. O autoconceito do aluno é afetado quando este experiencia sucessos ou fracassos, com base no papel de avaliação, pela comparação social ou por outros significativos;

ii. Os níveis de autoconceito delimitam o grau de desempenho acadêmico. O autoconceito, por sua vez, pode ser influenciado por eventualidades fornecidas por outros significativos, nomeadamente os professores, podendo aumentar os níveis de desempenho escolar por níveis

otimizados anteriormente e níveis específicos de competência percebida, do autoconceito;

iii. O autoconceito e o desempenho acadêmico apoiam-se num modelo de causalidade recíproca, ou seja, influenciam-se mutuamente;

iv. A existência de variáveis adicionais, tais como variáveis pessoais e ambientais, acadêmicas e não-acadêmicas, que podem ser a causa do autoconceito e o desempenho acadêmico (Marsh & Seeshing, 1997, cit. por Ghazvini, 2011).

Vários autores (Burns, 1979; Grygiel et al., 2016; Marsh et al., 2011; Martins, Colmar, Davey, & Marsh, 2010, cit. por Klapp, 2017; Peixoto et al., 2010, 2011) apoiam-se na bidirecionalidade entre o autoconceito e o desempenho acadêmico, durante o percurso escolar, tal como foi referido no terceiro modelo. Nos primeiros anos, a criança dá muita importância aos sucessos e insucessos. O autoconceito passa a ser decisivo na forma com os alunos encaram a escola, influenciando o seu desempenho acadêmico.

Os alunos com bons resultados académicos têm uma imagem positiva de si próprios, tornando-se mais confiantes, com melhor aceitação do erro, aumentando assim o autoconceito (Burns, 1979). Deste modo, um autoconceito mais elevado está relacionado a uma melhor realização escolar (Huang, 2011; Silva et al., 2005; Thomas & Robert, 2006, cit., por Raju, 2013). Contrariamente, os alunos que experienciam fracassos, revelam sentimentos de incerteza, de inadequação social e demonstram atitudes negativas (Burns, 1979; Musitu et al., 1997).

Em alguns estudos o autoconceito académico tem demonstrado uma forte relação com o desempenho académico, em comparação com o autoconceito geral (Bustos, Oliver, & Galiana, 2015; Dramaru & Balarabe, 2013; Ghazvini, 2011; Goñi & Fernández, 2008, cit. por Esnaola et al., 2008; Marsh, 1992; Shavelson et al., 1982; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012).

No contexto escolar, o autoconceito académico é visto como um componente central do sucesso educativo, constituindo-se como um preditor direto e indireto do desempenho académico (Barros et al., 2013; López, Esteban, Peris, Ros, & Carbonell, 2008; Miñano & Castejón, 2011).

1.7. Programas de Desenvolvimento Socioemocionais

Os programas *Social and Emotional Learning* (SEL) são definidos pela organização *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) (2013) como:

Processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes, e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis (p. 6).

Esta organização salienta que estes programas devem ser iniciados logo no pré-escolar, começando cedo na vida das crianças e devem decorrer até ao final do secundário, para que os alunos possam aperfeiçoar essas competências (CASEL, 2013). Deste modo, pretende-se desenvolver, tal como o nome indica, práticas de desenvolvimento socioemocional e cognitivo, pois existe uma ligação entre o conhecimento escolar e um conjunto particular de competências para que alcancem resultados académicos favoráveis, como sucesso social, laboral e na vida em geral (CASEL, 2013; Elias, 2006, cit. por Coelho, Marchante, Sousa, & Romão, 2016b). Os programas CASEL (2013) definiram cinco tipos de competências cognitivas, afetivas e comportamentais, que podem ser aprendidas ou reforçadas, como se pode observar de seguida (Figura 5):

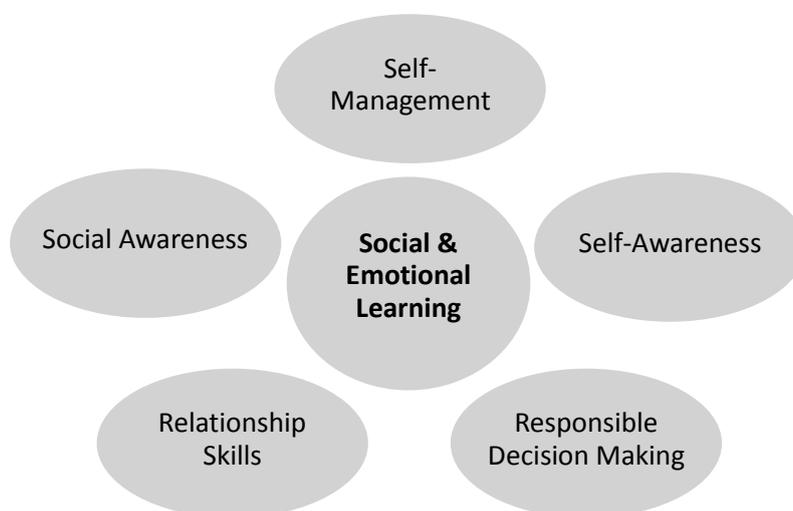


Figura 5- As Cinco Competências Básicas de Aprendizagem Social e Emocional. Fonte: CASEL (2013)⁵.

De acordo com o que mostra na figura, os programas de SEL têm como objetivos o desenvolvimento de diferentes tipos de competências: (i) a autoconsciência, que consiste na capacidade de reconhecer as suas emoções, como os seus interesses, valo-

⁵ Figura baseada nas competências cognitivas, afetivas e comportamentais de CASEL (2013).

res, tanto os pontos fortes como as suas fraquezas e possuir um nível de eficácia pessoal; (ii) a consciência social, que permite que seja capaz de criar empatia com outras pessoas de diferentes origens e culturas, respeitando a sua diferença e que adquira conhecimentos sobre os recursos existentes na escola e na comunidade; (iii) a autorregulação, permitindo que o sujeito controle as suas emoções, que tome decisões socialmente e moralmente aceitáveis, que desenvolva e que alcance objetivos pessoais e académicos; (iv) os relacionamentos, que dizem respeito à capacidade de sustentar relações interpessoais saudáveis com outros indivíduos e grupos, resistir à pressão social desajustada, que desenvolva uma boa gestão de conflito e perseverança perante os obstáculos; (v) a tomada de decisão assentando na resolução de problemas de forma construtiva e sistemática com os outros, desenvolvendo soluções apropriadas, avaliando os efeitos inerentes à decisão (Bear, 2010; CASEL, 2013; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Shellinger, 2011; Haggerty, Elgin, & Woolley, 2011; Merrel & Guel-dner, 2010).

A implementação destes programas tem trazido melhorias a nível social, emocional e académico, particularmente, nas atitudes que dizem respeito a relações sociais positivas, a uma autoimagem positiva, bem-estar emocional e em relação ao rendimento académico (Bear, 2010; Durlak et al., 2011). Apesar destas melhorias, os estudos demonstram resultados contraditórios em relação ao sexo, como por exemplo, os rapazes tendem a aumentar os níveis de autoconceito, já as raparigas a melhorar a assertividade e o ajustamento escolar geral (Coelho et al., 2016b; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013), no que concerne ao tipo de impacto dos programas.

Na sala de aula, os docentes podem ajudar os alunos a desenvolver competências socioemocionais, recorrendo a materiais, implementando práticas de instrução, entre outros, contribuindo para uma melhoria do comportamento e do desempenho académico dos alunos (Durlak, et al., 2011; January, Casey, & Paulson, 2011). Por outro lado, algumas pesquisas verificaram que existem dois preditores do desempenho académico e ajuste social, nomeadamente a relação existente entre professor-aluno e as condutas de instrução, dadas em sala de aula (CASEL, 2013). Ou seja, os docentes praticantes dos programas SEL tendem a apoiar mais emocionalmente os seus alunos, correspondendo com práticas disciplinares positivas, correspondendo mais facilmente às necessidades dos alunos.

Decidimos assim implementar neste estudo um programa psicopedagógico sobre o autoconceito, naturalmente porque o construto é uma variável complexa, na qual tem influência no desenvolvimento do ser humano, como também é influenciado pelas experiências e interação com os outros e com o meio. Como tal, para além dos docentes promoverem o desenvolvimento de conteúdos curriculares, devem também promover um autoconceito positivo, com a mesma intencionalidade. Deste modo, tendo acesso ao contexto escolar, pretende-se com este programa favorecer o desenvolvimento dos alunos, dotando-os de capacidades, permitindo que se adaptem com confiança na sociedade, contribuindo também para o seu desenvolvimento. Por último, mas não menos importante, promover o autoconhecimento nos alunos, para que não reajam impulsivamente com a vida, mas sim de forma consciente com o seu “eu” e com o mundo que os rodeia.

CAPÍTULO II- PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1. Problema, Objetivos e Hipóteses

O presente estudo centra-se em torno do tema Autoconceito e sua influência no Sucesso Escolar no 1.º ciclo do Ensino Básico. Desta forma, esta investigação torna-se relevante pelo facto de procurar compreender através do estudo do autoconceito algumas variáveis sociais, familiares, académicas e físicas que se podem relacionar com o sucesso ou insucesso escolar.

O autoconceito é reconhecido com um construto bastante importante, em especial na área da psicologia da educação. De forma geral, este designa-se no modo como se autocaracterizam os alunos, de acordo com as suas experiências, no meio onde estão inseridos e as interpretações que fazem do mesmo (Marsh & Shavelson, 1985, cit. por Marsh & Martin, 2011).

Assim, os alunos que vivenciam frequentemente experiências de fracasso escolar tendem a apresentar um autoconceito escolar mais baixo e alimentam sentimentos negativos face à vida académica, comparativamente com os alunos que não passam por experiências de fracasso (Cabanach & Arias, 1998, cit. por Carneiro, Martinelli, & Sisto, 2003).

Por outro lado, apesar das diversas investigações feitas ao longo dos anos, devido ao facto de ser um dos construtos mais antigos, apenas uma minoria incidiu nas faixas etárias mais baixas. Assim Mantzicopoulos (2006) refere a necessidade de se realizarem estudos tanto em idade pré-escolar como no início de escolaridade, considerando a importância destes anos na formação de um autoconceito positivo. O autoconceito desenvolve-se de acordo com as experiências variadas e interpretadas, tornando-se mais diligente e multidimensional, nas idades em que se insere o nosso estudo (6-7 anos) (Schaffer, 1998, cit. por Custódio & Mata, 2012; Simões & Mata, 2012). Assim, é possível verificar os diferentes padrões de influência, tais como: o autoconceito (alto ou baixo) e o desempenho académico (positivo ou negativo).

Deste modo, definimos o seguinte problema: “De que forma é que o Autoconceito influencia o Desempenho Académico dos alunos no 1.º ano de escolaridade?” e a consequente questão de estudo: “Qual a relação entre o nível de

Autoconceito e o sucesso em tarefas escolares, numa turma de 1.º ano de escolaridade?”.

Para respondermos à questão formulada, definimos os seguintes objetivos:

1. Avaliar como é que os alunos do 1.º ano de escolaridade se autocaracterizam em diferentes dimensões do autoconceito;
2. Implementar um programa psicopedagógico sobre o autoconceito visando promover o desenvolvimento das suas dimensões;
 - 2.1. Avaliar e comparar o autoconceito dos alunos antes e após o programa de intervenção psicopedagógica.

Assim foram formuladas as seguintes hipóteses: H1- a intervenção psicopedagógica direcionada para fortalecer o autoconceito reflete-se positivamente nas suas diferentes dimensões; H2 - há uma relação positiva entre os níveis de autoconceito após intervenção psicopedagógica e os resultados da avaliação sumativa final dos alunos.

2.2. Abordagem e Design de Estudo

A escolha de uma determinada metodologia é de extrema importância, dependendo da posição do investigador, da procura e do ajustamento entre a problemática, dos objetivos e das condutas ao longo do percurso, bem como a interpretação dos resultados. Optou-se assim por recorrer a uma abordagem qualitativa.

Com o intuito de mergulhar nesta realidade, Bogdan e Biklen (1994), salientam cinco características desta abordagem (i) a fonte direta de dados encontra-se no próprio ambiente natural, sendo o investigador, o principal instrumento; (ii) os dados são essencialmente de carácter descritivo, permitindo retirar a informação de forma rigorosa; (iii) dá-se particularmente interesse ao processo e menos preocupação com o produto final, ou seja, como se desenvolve a relação do objeto em estudo com as suas atividades, procedimento e interações; (iv) por norma a análise dos dados é feita de forma indutiva; (v) acima de tudo é de extrema relevância o significado que os sujeitos dão às suas experiências, sendo de vital importância para a investigação.

De modo a estudar as questões sociais e educativas, o investigador envolve-se no mundo pessoal dos sujeitos “ (...) para saber como interpretam as diversas

situações e que significado tem para eles” (Latorre, Del Rincon, & Arnal, 1996, p.42, cit. por Coutinho, 2014), na perspetiva de “ (...) compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p.11, cit. por Coutinho, 2014). Importa ainda acrescentar que os intervenientes são considerados como parte integrante de um todo no seu contexto natural e não como variáveis isoladas (Merriam, 1988).

Freitas (2013) acrescenta que “ o contributo da investigação qualitativa nota-se pela sua capacidade de oferecer respostas que se apoiam nas perspetivas das diferentes pessoas envolvidas e de criar, deste modo, uma rede de ações e de significações entre as mesmas” (pp. 1085-1086). Apesar dos diferentes tipos de abordagens corresponderem a diferentes tipos de métodos de recolha de dados, o investigador pode entender afastar-se dos métodos associados à abordagem qualitativa, sempre que seja oportuno, utilizando assim técnicas quantitativas (Bell, 1997).

Em relação ao *design* de estudo optámos por realizar uma investigação- ação (I-A), sendo nos dias de hoje muito utilizada na abordagem qualitativa, envolvendo a participação do investigador no próprio local da investigação, favorecendo a sua ação, reflexão e mudança. Esta define-se como o estudo de um fenómeno específico, tendo como objetivo melhorar a qualidade da ação que nela decorre, ou seja, tendo em vista a promoção de mudanças na realidade estudada (Pardal & Lopes, 2011).

Cardoso (2014) acrescenta que é delatado um problema que se pretende modificar, tornando-se essencial que haja uma estratégia reflexiva do investidor sobre a ação, nomeadamente antes e depois, incorporando a teoria e a prática. No entanto, caracteriza-se por ser uma vertente “prática e interventiva, pois não se delimita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p.362). Pretende-se assim resolver problemas que emergem da prática com vista à melhoria dessa mesma prática. Como refere Kemmis (2007), a I-A desenvolve-se de acordo com quatro fases, com base num processo cíclico (Figura 6):

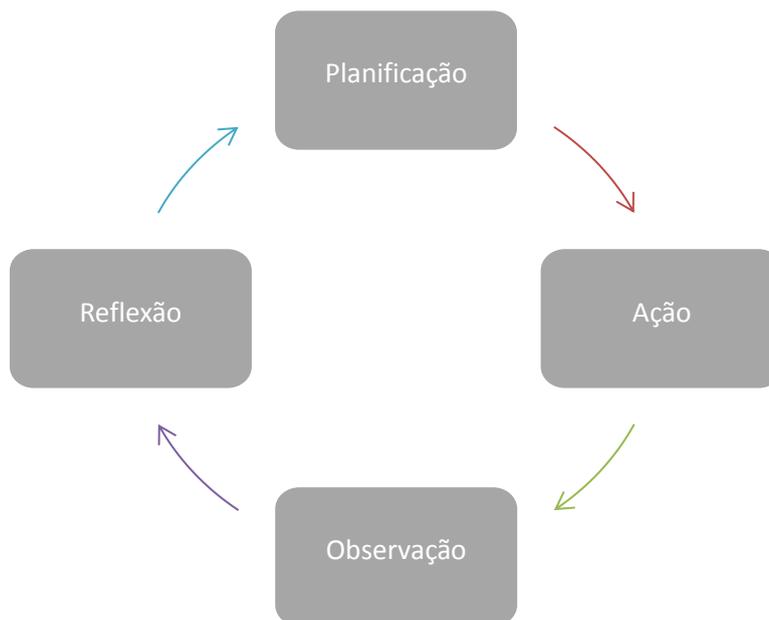


Figura 6- Fases da Investigação-ação. Fonte: Kemmis (2007)⁶.

Assim, na primeira fase é importante planificar cada sessão de modo a que haja uma melhoria ou mudança desejável, sendo que o plano será implementado na sala de aula, na segunda fase. A terceira fase consiste em observar se houve ou não uma evolução das perceções dos participantes. Por fim, na quarta fase pretende-se averiguar se houve realmente uma mudança, interpretando os resultados obtidos (Kemmis, 2007).

Nesta abordagem, podem ser utilizados diversas técnicas de recolhas de dados, no entanto, neste estudo optámos por uma escala de medida quantitativa como forma de colher evidências. Isto é, que permita determinar as diferenças de grau ou intensidade (Coutinho et al., 2009), contribuindo depois para a avaliação da investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008).

2.3 Participantes

Relativamente aos participantes, colaboraram neste estudo a turma, na qual foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II da investigação, sendo composta por 26 alunos com idades compreendidas entre os 6-7 anos de idade (13 rapazes e 13 raparigas). Os alunos encontravam-se todos a frequentar o 1.º ano de escolaridade, numa escola pública, no concelho de Mafra. Esta foi selecionada através do processo

⁶ Figura baseada nas diferentes fases da investigação-ação de Kemmis (2007).

de amostragem por conveniência, sendo escolhida por reunir todas as condições necessárias para a realização desta investigação.

2.4. Recolha de dados

2.4.1. Medidas

Autoconceito

A recolha de dados sobre o autoconceito foi efetuada em diferentes momentos: numa primeira fase (T1) pretendeu-se fazer uma avaliação diagnóstica do autoconceito, nas suas diferentes dimensões; dois meses depois e, após intervenção psicopedagógica, efetuámos uma segunda medida (T2). Apesar de ser implementada uma metodologia qualitativa, recorreremos complementarmente a um instrumento de natureza quantitativa de forma a aumentar o grau de objetividade da investigação. Assim, de modo a obter os dados necessários, foi utilizada a Escala Pictórica da Perceção de Competências e Aceitação Social para Crianças (Harter & Pike, 1984), adaptada para a população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2008), para crianças do 1.º e 2.º ano de escolaridade (Anexo 1).

A mesma, ao contrário do formato mais conhecido, apresenta-se num versão pictórica, tendo como objetivo captar a atenção das crianças, bem como facilitar a sua compreensão quanto ao conteúdo dos itens. Através destes estímulos pictóricos, dos comportamentos observados, espera-se que as crianças consigam realizar julgamentos e avaliações confiáveis acerca das suas competências (Hassan, 1999).

A escala é constituída por quatro subescalas distintas: (1) Competência Cognitiva, pretendendo avaliar a autoperceção do aluno, relativamente a competências relacionadas com tarefas escolares e de raciocínio (e.g. identificar os números, escrever palavras); (2) Competência Física, verificar como a criança se vê a si mesma nas atividades físicas e nos jogos ao ar livre (e.g. trepar, correr); (3) Aceitação entre Pares, tendo como objetivo compreender o grau em que a criança se sente aceite pelos seus pares (e.g. ter amigos para brincar, que lhe emprestam brinquedos); e (4) Aceitação Materna, na qual se verifica a qualidade do relacionamento com a figura materna (e.g. ler histórias, conversar). A escala, no total, é composta por 24

itens. Na tabela seguinte indicam-se as distintas dimensões em estudo e os respetivos itens (Tabela 1).

Tabela 1- Distribuição dos Itens da Escala. Fonte: Harter e Pike (1981) ⁷.

| Subescalas | Itens |
|-----------------------|-----------------|
| Competência Cognitiva | 1,5,9,13,1,21 |
| Competência Física | 3,7,11,15,19,23 |
| Aceitação entre Pares | 2,6,10,14,18,22 |
| Aceitação Materna | 4,8,12,16,20,24 |

Cada um dos itens é apresentado ao aluno sob a forma de imagem, ou seja, a escala está dividida em duas partes, quer para os rapazes como para as raparigas, exibindo algumas diferenças. Isto é, as atividades são semelhantes em cada item, porém o sexo das crianças “alvo” é díspar, de modo a ser o mesmo da criança que está a responder e, o texto, também varia quanto aos termos masculinos ou femininos, consoante a criança em questão.

Entre os 24 itens, cerca de metade corresponde à criança mais competente ou aceite na parte esquerda (sendo primeiramente descrita) e a outra metade à direita. No que se refere à pontuação, esta pode ir de 1 a 4, sendo 1, uma escolha de baixa competência percebida e em oposição 4 como uma elevada competência percebida.

Todos os itens estão escritos com um formato característico, ou seja, é lida uma afirmação para cada figura alusiva a cada uma das crianças representadas, sendo depois pedido à criança que escolha aquela com quem se identifica mais, bem como o grau de identificação, de forma a reduzir ao máximo as respostas de deseabilidade social. Os itens são apresentados pela ordem que se segue: Competência Cognitiva, Aceitação entre Pares, Competência Física e Aceitação Materna, mantendo este padrão alternado ao longo da escala. No final, calculou-se as médias de cada aluno, em cada domínio, para a obtenção de um perfil.

⁷ Subescalas e Itens retirados da Escala Pictórica da Perceção de Competências e Aceitação Social para Crianças (Harter & Pike, 1984), adaptada para a população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2008), para crianças do 1.º e 2.º ano de escolaridade.

Desempenho Escolar

Para avaliarmos o desempenho escolar dos alunos recorreremos às classificações obtidas nas suas avaliações finais.

2.4.2. Intervenção Psicopedagógica

Após a primeira recolha de dados sobre o autoconceito (T1), verificou-se que havia particularmente fragilidades na Aceitação Materna e na Competência Escolar, sendo planeado um conjunto de atividades baseadas num referencial teórico e de acordo com a faixa etária dos participantes. A intervenção foi baseada no livro “Eu sou único e especial” (Moreira, 2013), pelo facto de permitir trabalhar o autoconceito de forma mais apelativa com recurso a histórias e banda desenhada, jogos, entre outros aspetos, e se enquadrar com a escala utilizada na investigação. Por outro lado, as atividades podem ser trabalhadas de forma divertida tendo em conta um conceito sério e essencial para o desenvolvimento do ser humano.

As sessões do programa foram implementadas no contexto de sala de aula tendo no total cerca de seis atividades, de acordo com a escala de medida, nomeadamente a Competência Cognitiva e Física, bem como a Aceitação entre Pares e Materna. Durante a Prática Supervisionada II, procurou-se assegurar que, pelo menos se realizassem duas atividades por semana, orientadas para a prossecução dos objetivos. De seguida, descrevem-se os objetivos, como se desenvolveu e a sequência das sessões do programa:

- 1.ª Sessão: 19/04/2017

A primeira sessão iniciou-se com a leitura e exploração da história “ O mistério do lago”, procurou-se cumprir o objetivo de captar a atenção dos alunos para o tema, como momento de contextualização, dinamizado pelo diálogo em grande grupo, sobrevalorizando a importância do autoconhecimento. O recurso à banda-desenhada com apenas uma personagem, o Leo, permitiu a interiorização das ideias.

Breve excerto:

“ (...) - Que máximo! Aquele sou eu!

O Leo ficou muito feliz porque nunca tinha visto como era! O Leo nunca tinha reparado que tinha dois olhos: um azul e outro verde! Um focinho... duas orelhas... uns bigodes bem bonitos... uma cauda... quatro patas... o pelo castanho-clarinho!... e uma madeixa vermelha na cabeça.

O Leo estava muito satisfeito, porque ficou a conhecer algumas das suas características” (Moreira, 2013, pp. 16-17) (Anexo 2).

A atividade prosseguiu com a distribuição da proposta de trabalho com o título “Na escola, eu sou assim...”. A mesma teve como objetivo verificar como se percecionavam os alunos em relação às suas competências a nível académico. Tendo sido lida oralmente pela investigadora em conjunto com os alunos, de modo a facilitar a sua compreensão e pintura (a vermelho) dos espaços do lago que mais se relacionavam consigo na escola, como se pode observar de seguida (Figura 7).



Figura 7- Primeira Atividade: " Na escola, eu sou assim...". Fonte: Moreira (2013, p. 45)⁸.

⁸ Figura retirada do livro “ Eu sou único e especial” de Moreira (2013, p. 45).

Na sequência da história foram trabalhados aspetos, em várias sessões, relacionados com o que cada um é, numa perspetiva de reconhecimento pessoal da sua identidade. Por outro lado, as intervenções reforçaram a aprendizagem do Português, a nível da oralidade e da escrita, bem como a nível da pintura na Expressão e Educação Plástica.

- 2.ª Sessão: 20/04/2017

A segunda sessão começou com a distribuição da proposta de trabalho com o título “Com os meus amigos, eu sou assim...”, e tinha como objetivo verificar como se percecionavam os alunos em relação às suas competências sociais, adaptação e aceitação social. A atividade foi lida novamente em voz alta, juntamente com os alunos, sendo que estes tinham de pintar de verde os aspetos que mais se relacionam consigo e com os seus amigos (Figura 8).



Figura 8- Segunda Atividade: " Com os meus amigos eu sou assim...". Fonte: Moreira (2013, p. 46)⁹.

⁹ Figura retirada do livro “ Eu sou único e especial” de Moreira (2013, p. 46).

- 3.ª Sessão: 24/04/2017

Esta sessão abordou a temática “A minha família é assim...”, tendo como objetivo verificar como se percecionavam os alunos enquanto membros da família, da sua integração e participação no ambiente familiar. A proposta de trabalho foi mais uma vez lida oralmente e em grupo na qual os alunos tinham de pintar de amarelo os espaços do lago que mais se relacionavam consigo e com a sua família (Figura 9).



Figura 9- Terceira Atividade: " A minha família é assim...". Fonte: Moreira (2013, p. 44)¹⁰.

- 4.ª Sessão: 26/04/2017

Nesta sessão, à qual subjaz o tema “A brincar, eu sou assim...”, como objetivo contou verificar como se percecionavam os alunos em relação às suas capacidades físicas e atléticas. Executou-se o mesmo processo que nas atividades anteriores, sendo que de seguida os alunos pintaram de castanho os espaços do lago que se adequavam ao modo como brincam (Figura 10).

¹⁰ Figura retirada do livro “ Eu sou único e especial” de Moreira (2013, p. 44).



Figura 10- Quarta Atividade: " A brincar eu sou assim...". Fonte: Moreira (2013, p. 47)¹¹.

Tal como era o propósito, entendeu-se que as atividades referidas anteriormente ajudaram a promover o processo de consciencialização do “eu” como um todo, porém verificou-se que alguns alunos não gostaram de pintar aspetos relacionados com a escola (apenas um aluno), com a família (cerca de dois alunos) e com os amigos (cerca de três alunos), o que levou a um diálogo entre a investigadora e os alunos individualmente de forma a compreender quais as razões.

- 5.ª Sessão: 09/05/2017

Na quinta sessão a investigadora propôs à turma que realizasse uma reflexão sobre aquilo que pintaram nas atividades anteriores, copiando cinco aspetos positivos de cada uma, construindo assim o seu próprio retrato. O objetivo a ela inerente referia-se ao reconhecimento/valorização das qualidades de si mesmo, como se pode visualizar (Figura 11).

¹¹ Figura retirada do livro “ Eu sou único e especial” de Moreira (2013, p. 47).

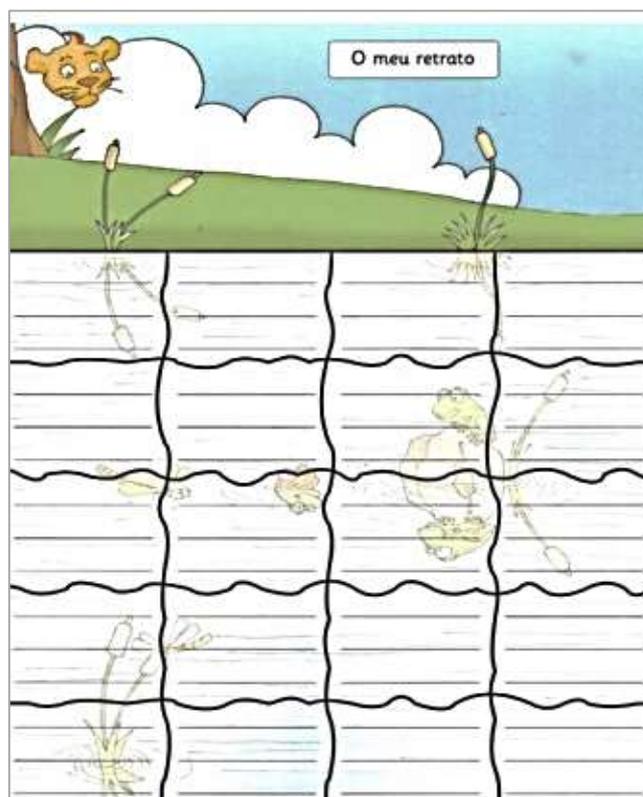


Figura 11- Quinta Atividade: " O meu retrato...". Fonte: Moreira (2013, p. 67)¹².

Nesta atividade, pretendia-se aumentar o bem-estar dos alunos. No geral, os mesmos evidenciaram entusiasmo e alegria, pelo facto de registarem apenas aspetos positivos, sendo notório a sensação de agrado e reconhecimento do seu valor pessoal.

- 6.ª Sessão: 11/05/2017

Na última sessão, os alunos ouviram a história "A máquina da verdade". As tarefas tinham como objetivo valorizar os aspetos positivos face aos negativos.

Breve excerto:

"Então ele ficou admirado e perguntou:

- Ó tia, eu sujei o pêlo. Sou mau e feio, não sou?
- Claro que não! Tu és muito bonito e um bom leão.
- Mas a mãe diz que sou feio e mau...

Então a tia explicou-lhe que a mãe andava muito cansada e doente e que às vezes dizia coisas que não eram verdade.

¹² Figura retirada do livro " Eu sou único e especial" de Moreira (2013, p. 67).

- Mas ela não faz por mal. Ela não consegue vencer o Deita-Abaixo. Quando ela disser isso, debes pensar que é por estar cansada e perceber que afinal não és assim. Sabes, agora o Leo põe tudo o que dizem na máquina da verdade... porque não acredita em coisas que são mentira. E tu? Também conheces o Deita-Abaixo?" (Moreira, 2013, pp. 62-63) (Anexo 3).

Os alunos assinalaram com um X as coisas boas que já realizaram em diversos contextos (Figura 12); quais as pessoas que já lhes chamaram à atenção de forma negativa (Figura 13); e o que o "Deita-Abaixo" as obriga a dizer (Figura 14). De seguida, realizaram uma reflexão, escrevendo e desenhando de acordo com os aspetos que assinalaram anteriormente (Figura 15). Para concluir, a investigadora explorou as diferentes imagens com os alunos, para que pudessem recorrer às estratégias de autocontrolo indicadas, recordando as vezes que se portaram bem, de forma a se sentirem melhor (Figura 16).

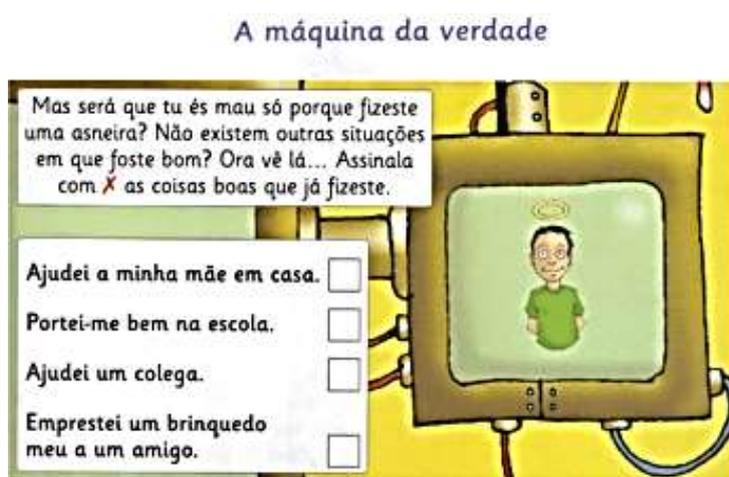


Figura 12- Sexta Atividade: " A máquina da verdade...", primeiro passo. Fonte: Moreira (2013, p. 53)¹³.

¹³ Figura retirada do livro " Eu sou único e especial" de Moreira (2013, p. 53).

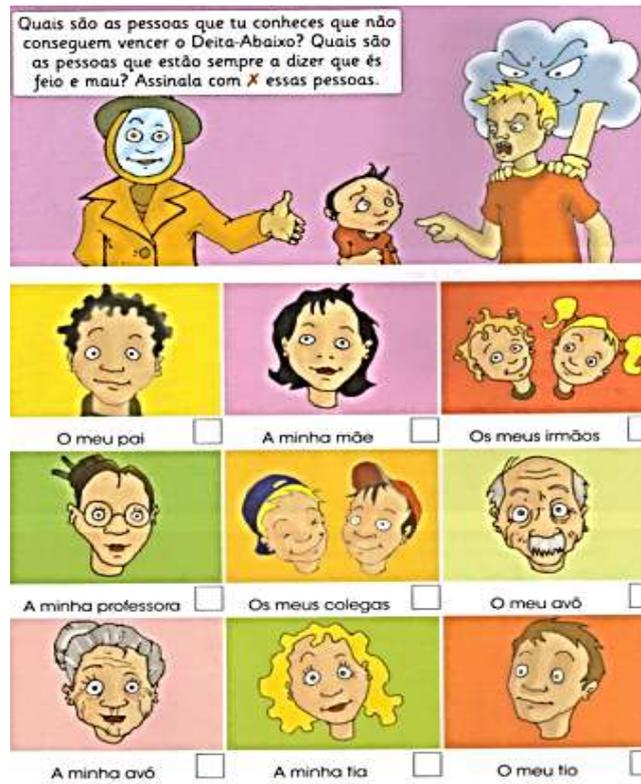


Figura 13- Sexta Atividade: " A máquina da verdade", segundo passo. Fonte: Moreira (2013, p. 64)¹⁴.



Figura 14- Sexta Atividade: " A máquina da verdade", terceiro passo. Fonte: Moreira (2013, p. 65)¹⁵.

¹⁴ Figura retirada do livro " Eu sou único e especial" de Moreira (2013, p. 64).

¹⁵ Figura retirada do livro " Eu sou único e especial" de Moreira (2013, p. 65).



Figura 15- Sexta Atividade: " A máquina da verdade", quarto passo. Fonte: Moreira (2013, p. 66)¹⁶.

Na última tarefa, os alunos necessitaram de mais ajuda por parte da investigadora, pelo facto de haver necessidade de criar frases de acordo com cada uma das situações vividas. Todavia, alguns alunos (cerca de seis) tiveram algumas dificuldades em mencionar o que aconteceu quando foram chamados à atenção.

2.4.3. Procedimentos

Participaram no estudo todas as crianças da turma que foram convidadas a participar voluntariamente, para as quais foi concedida a autorização por parte dos pais/encarregados de educação (Anexo 4). Os dados foram recolhidos na instituição de ensino, durante os intervalos e hora de almoço. No início da sessão, foi explicado aos alunos que o questionário era uma espécie de jogo, não tendo respostas certas nem erradas, servindo apenas para as conhecer melhor. Aos alunos e seus encarregados de educação foi-lhes assegurada a confidencialidade dos dados.

Primeiramente foram cumpridas as instruções, mencionadas na escala, sendo efetuado o item exemplo, para que os alunos se familiarizassem com o processo

¹⁶ Figura retirada do livro " Eu sou único e especial" de Moreira (2013, p. 66).

(Harter & Pike, 1984). Após compreenderem a lógica da escala eram aplicados os restantes itens. Os dados foram recolhidos através de sessões individuais, que decorreram na sala habitualmente frequentada pelas crianças na instituição.

A forma como a escala está organizada admitiu ao investigador e à criança ficarem lado a lado, para que a mesma observasse as figuras à medida que ouvisse as afirmações. Foram lidas, em voz alta, as duas afirmações apontando para as figuras correspondentes, e só depois é que foi solicitado que seleccionasse aquela que se parecia consigo. Após a realização dos passos anteriores o investigador apontou para os círculos respetivos, explicando verbalmente a resposta. Este processo foi realizado até terminar os 24 itens, com o respetivo registo na folha de cotações (Anexo 5).

O questionário teve como objetivo avaliar as autoperceções dos alunos em relação ao seu autoconceito, sendo aplicado a primeira vez (T1- momento diagnóstico), entre os meses fevereiro e março. Após a primeira recolha, realizaram-se as seis sessões da intervenção, tendo como objetivo melhorar o autoconceito dos alunos, entre os meses de abril e maio. As atividades foram dirigidas ao grupo alvo, com a duração de 60 minutos, passíveis de serem dinamizadas em sala de aula. As mesmas foram feitas em dias distintos, entre os meses de abril e maio. Para tornar as mesmas mais apelativas e avaliar o bem-estar dos alunos nas atividades, introduziu-se imagens de “carinhas”, com uma expressão alegre, “assim-assim” e outras com expressão triste, de forma a verificar como os alunos se sentiram durante as referidas atividades.

Quando se concluiu o programa de intervenção, foi utilizado mais uma vez o questionário (T2- momento de avaliação), nas mesmas condições que o tínhamos feito anteriormente, nos meses de maio e junho. Para terminar, a recolha documental foi realizada no mês de julho, contendo as notas finais dos alunos.

2.5. Tratamento e Análise de Dados

Após a recolha de dados prosseguiu-se para a sua análise, colocando-os numa base de dados, recorrendo ao *software Microsoft Excel (2010)*, de acordo com os momentos T1 e T2, ou pré e pós intervenção. Posteriormente, de forma a iniciar a tratamento estatístico utilizou-se o programa *IBM-SPSS Statistics (v. 21)*. Inicialmente realizou-se uma análise descritiva dos dados, de forma a caracterizar os participantes,

recorrendo a medidas estatísticas descritivas: média, desvio-padrão e coeficiente de correlação de *Spearman*. Foi ainda realizado o teste de *Wilcoxon* para testar eventuais diferenças em T1 e T2.

CAPÍTULO III- RESULTADOS

O tratamento dos dados foi precedido por uma análise exploratória para identificar eventuais *outliers* e o nível de ajustamento das variáveis em estudo à distribuição normal. Neste sentido, analisamos histogramas, *scatterplots* e recorremos ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* para verificar o ajustamento das distribuições das variáveis à distribuição normal. Para cada variável calcularam-se medidas descritivas- média, desvio-padrão, correlações e fiabilidade (Tabela 2 e 3).

Análise Descritiva

Na Tabela 2 é possível verificar que em T1, antes da intervenção, a média mais elevada do autoconceito corresponde à Competência Física (M=3.40), e a mais baixa refere-se à Aceitação Materna (M=2.31), o mesmo acontecendo após a intervenção (T2). Destaca-se o valor mínimo individual de 1.17 na Competência Escolar T1 e 1.33 na Aceitação Materna T1, valores esses que aumentarem em T2.

Tabela 2- Análise Descritiva do Autoconceito em T1 e T2. Fonte: *IBM-SPSS Statistics*¹⁷.

| Variáveis | Mín | Máx | M | Dp |
|-------------------|-------------|------|-------------|------|
| Comp. Escolar T1 | 1.17 | 4.00 | 2.95 | .869 |
| Comp. Física T1 | 2.67 | 4.00 | 3.40 | .422 |
| Aceit. Pares T1 | 2.17 | 4.00 | 3.21 | .542 |
| Aceit. Materna T1 | 1.33 | 3.17 | 2.31 | .565 |
| Comp. Escolar T2 | 2.50 | 4.00 | 3.69 | .411 |
| Comp. Física T2 | 3.33 | 4.00 | 3.82 | .223 |
| Aceit. Pares T2 | 2.83 | 4.00 | 3.60 | .374 |
| Aceit. Materna T2 | 2.33 | 3.83 | 3.23 | .411 |

N = 26; *Escala de medida*: 1 a 4, sendo 1 um nível baixo de competência percebida e 4 um nível elevado de competência percebida.

Analisou-se também a correlação existente entre as variáveis de interesse através do coeficiente de *Spearman* (Tabela 3), uma decisão tomada após verificação da não normalidade das distribuições com recurso aos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* (Anexo 6).

¹⁷ As medidas descritivas foram obtidas usando o programa *IBM-SPSS Statistics* (v. 21).

Tabela 3- Correlações de *Spearman* nas Dimensões do Autoconceito em T1 e T2. Fonte: *IBM-SPSS Statistics*¹⁸.

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|-------|--------------|-------|
| 1. Comp. Escolar T1 | (.89) | | | | | | | |
| 2. Comp. Física T1 | .478* | (.36) | | | | | | |
| 3. Aceit. Pares T1 | .254 | .605* | (.74) | | | | | |
| 4. Aceit. Materna T1 | .038 | -.029 | .315 | (.69) | | | | |
| 5. Comp. Escolar T2 | .675* | .338 | -.017 | -.116 | (.71) | | | |
| 6. Comp. Física T2 | .421* | .712* | .409* | .034 | .202 | (.43) | | |
| 7. Aceit. Pares T2 | -.192 | -.018 | .441* | .115 | -.427* | .095 | (.80) | |
| 8. Aceit. Materna T2 | .021 | -.044 | .239 | .515* | -.256 | .088 | .405* | (.55) |

Nota: $n = 26$; $*p < .05$. Fiabilidade (alfa de Cronbach) in ().

Podemos constatar que a correlação mais forte em T1 encontra-se entre as dimensões Aceitação entre Pares e Competência Física ($r = .605$, $p < .05$), a Competência Física volta a correlacionar-se significativamente com a Competência Escolar ($r = .478$, $p < .05$). Em T2, podemos salientar que a Aceitação entre Pares correlaciona-se significativamente de forma negativa com a Competência Escolar ($r = -.427$, $p < .05$). Por sua vez, há uma correlação positiva significativa entre a Competência Física e a Aceitação entre Pares ($r = .409$, $p < .05$), estabelecendo também a segunda uma correlação com a Aceitação Materna ($r = .405$, $p < .05$).

Todas as escalas correlacionam-se positivamente em T1 e em T2. A nível da consistência interna verificam-se valores moderados a elevados, com a exceção das escalas de Competência Física e Aceitação Materna em T1 e T2. Estes valores sugerem a eventual necessidade de revisão das escalas, o que poderá ser feito em estudos futuros.

Testámos ainda as seguintes hipóteses: H1 - a intervenção psicopedagógica direcionada para fortalecer o autoconceito reflete-se positivamente nas suas diferentes dimensões; H2 - há uma relação positiva entre os níveis de autoconceito, após intervenção psicopedagógica e os resultados da avaliação sumativa final dos alunos.

¹⁸ As correlações de *Spearman* nas diferentes dimensões do autoconceito foram obtidas usando o programa *IBM-SPSS Statistics* (v. 21).

Teste de Hipóteses

Para testar a H1 recorreremos ao teste não paramétrico dos sinais de *Wilcoxon*, para duas amostras emparelhadas. Os resultados mostraram que os *scores* obtidos na escala de Competência Escolar em T2 foram significativamente superiores aos *scores* em T1, $Z=24$, $p < .001$. O mesmo aconteceu com as restantes escalas: na Aceitação entre Pares, $Z=19$, $p < .001$; na Competência Física, $Z=21$, $p < .001$; e na Aceitação Materna $Z=26$, $p < .001$. Em síntese, todas as dimensões do autoconceito apresentam valores superiores em T2, pelo que encontramos suporte para a H1.

Para testar a H2 recorreremos ao coeficiente de correlação de *Spearman*. Os resultados mostram que (Tabela 4) há uma correlação significativa e positiva entre Competência Escolar e o Desempenho Académico dos alunos ($r=.647$, $p < .01$). A Aceitação entre Pares, diferentemente, correlaciona-se de forma negativa com as notas finais ($r=-.548$, $p < .01$).

Tabela 4- Correlações de *Spearman* nas Dimensões do Autoconceito em T2 e as Notas Finais. Fonte: *IBM-SPSS Statistics*¹⁹.

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------|----------------|---------------|------|--------------|---|
| 1. Notas | 1 | | | | |
| 2. Comp. Escolar T2 | .647** | 1 | | | |
| 3. Comp.Física T2 | .033 | .202 | 1 | | |
| 4. Aceit. Pares T2 | -.548** | -.427* | .095 | 1 | |
| 5. Aceit. Materna T2 | -.320 | -.256 | .088 | .405* | 1 |

Nota: $n = 26$; *. $p < .05$; **. $p < .01$.

¹⁹ As correlações de *Spearman* nas diferentes dimensões do autoconceito com as notas finais foram obtidas através do programa *IBM-SPSS Statistics* (v. 21).

CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do trabalho iremos analisar e discutir os resultados, tendo como suporte a revisão da literatura apresentada no primeiro capítulo. Parece não existir um consenso entre os autores na definição do autoconceito destacando-se o facto de ser hierárquico e multidimensional (Burgos & Urquijo, 2012; Custódio et al., 2010; Fluentes, García, Garcia, & Lila, 2011; Marsh, 1990; Marsh & Craven, 2006; Nunes, 2010). O autoconceito é portanto, um conjunto de percepções que cada indivíduo possui acerca de si mesmo (Barros & Moreira, 2013; Pipa & Peixoto, 2011; Shavelson & Bolus, 1982), bem como a sua avaliação de competências, em determinadas situações (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Autoconceito

De acordo com os perfis de resposta das autoavaliações dos alunos, verifica-se que antes da intervenção (T1), de um modo geral, os alunos percecionavam-se de forma positiva, nas dimensões do autoconceito, verificando-se serem mais baixos o Autoconceito Académico e Familiar (com valores mínimos ligeiramente acima do valor 1). Depois da intervenção (T2) os alunos aumentaram os seus *scores*, particularmente nas dimensões mais fragilizadas, apresentando valores acima de 2.

Relação entre as diferentes dimensões do autoconceito

As correlações estatisticamente significativas entre os resultados nas dimensões do autoconceito mostram uma relação mais forte entre o Autoconceito Social T1 e Físico T1, correlacionando-se também em T2, como alguns autores tinham anteriormente sugerido (Bustos, Oliver, & Galiana, 2015). No entanto esta relação não é aparente em outros estudos (Mella & Bravo, 2011). Assim, os resultados apontam para uma associação que pode retratar a importância e interinfluência das relações sociais e da atividade física (Faria, 2005). As atividades físicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico envolvem normalmente atividades coletivas que prevalecem o relacionamento entre pares, o que alicerça a perspectiva de associação entre Autoconceito Social e Físico.

Por outro lado, o Autoconceito Físico T1 e T2 parece correlacionar-se fortemente com o Autoconceito Académico, sugerindo que a percepção dum bom

desempenho escolar se associa com a percepção de competência ao nível da atividade física. Aliás, alguns autores referem mesmo que existe um efeito recíproco entre estas duas dimensões (Dambudzo, 2005, cit. por Arif & Yousuf, 2010). No entanto, não podemos pressupor uma relação de causalidade entre a prática de atividade física e a Competência Escolar, seja pela falta de suporte teórico seja de suporte empírico. Todavia, podemos sugerir, que a dimensão física está associada ao interesse e à motivação dos alunos para a aprendizagem, sendo o inverso igualmente verdadeiro.

Ainda assim, o Autoconceito Social T2 correlaciona-se negativamente com o Autoconceito Académico T2. Os resultados reforçam a relevância das relações interpessoais nas competências escolares, como salientam alguns autores (Bustos et al., 2015; García & Musitu, 2014; Senos & Diniz, 1998, cit. por Gonçalves, 2012; Wetzel 1991, cit. por Klapp, 2017; Leflot, van Lier, Verschueren, Onghena, & Colpin, 2011; Santos & Lopes, 2003, cit. por Valente, 2011). No entanto, sendo esta relação negativa, somos levados a considerar que através das mudanças ocorridas na sociedade dá-se maior relevância ao desempenho escolar dos alunos do que à socialização entre pares.

Destaca-se ainda a correlação estatisticamente significativa entre o Autoconceito Familiar T2 e Social T2, talvez por se considerar que esta dimensão do autoconceito tenha presente o Autoconceito Familiar como dimensão específica. Por outro lado, atitudes parentais de apoio, afeto, ou seja, uma relação de bem-estar, podem ter impacto no Autoconceito Social (Parker, Marsh, Morin, Seaton, & Zander, 2015). Assim, os resultados evidenciam que a percepção de suporte parental está positivamente associada com a percepção de competências sociais, particularmente ao nível das relações estabelecidas com os pares (Baptista, Rigotto, Cardoso, & Rueda, 2012; Peixoto, 2004).

Implementação do Programa de Intervenção Psicopedagógica sobre o Autoconceito

Uma vez que o programa aplicado tinha uma componente interventiva, procurou-se verificar o efeito das atividades tomando como referência as alterações entre uma avaliação pré-teste e pós-teste. Através dos resultados pode-se constatar que os alunos aumentaram de forma significativa entre a avaliação inicial e a avaliação final, nas diferentes dimensões do Autoconceito.

Tendo colocado a hipótese de que a intervenção melhora aumentando as diferentes dimensões do autoconceito, parece-nos que a mesma pode ter tido um papel nesta melhoria, como se tem verificado noutros estudos (Bear, 2010; CASEL, 2013; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Shellinger, 2011; Coelho, Marchante, Sousa, & Romão, 2016b). Na mesma linha de pensamento, fazendo um balanço entre o pré-teste e o pós-teste consta-se que os alunos beneficiaram mais da intervenção no Autoconceito Académico e Familiar, dimensões essas que se encontravam com baixos *scores*. Estas melhorias podem contribuir de forma positiva para a aprendizagem dos alunos, na qual é possível que os mesmos desenvolvam competências académicas e pessoais. Todavia, torna-se relevante ressaltar que em T2 os alunos já se encontravam familiarizados com a escala utilizada e, como se encontravam perto do final do ano, as aprendizagens dirigidas reforçaram o desenvolvimento do autoconceito.

Autoconceito e Desempenho Académico

A relação entre o Autoconceito e o Desempenho Académico dos alunos revela uma associação estatisticamente significativa, particularmente com o Autoconceito Académico. Tendo em conta as notas finais dos alunos, os resultados sugerem que o Autoconceito Académico é o melhor preditor do Desempenho Académico, como anteriormente sugerido por diversos estudos (Barros et al., 2013; Bustos et al., 2015; Dramaru & Balarabe, 2013; Goñi & Fernández, 2008, cit. por Esnaola, Goñi, & Madariaga, 2008; Ghazvini, 2011; López, Esteban, Peris, Ros, & Carbonell, 2008; Marsh, 1992; Miñano & Castejón, 2011; Shavelson et al., 1982), demonstrando ter um enorme valor no rendimento escolar dos alunos (Veiga, García, Reeve, Wentzel, & García, 2015). Deste modo, parte da H2 foi confirmada, sendo que há uma relação positiva entre os níveis de autoconceito, após intervenção psicopedagógica e os resultados da avaliação sumativa final dos alunos.

Pode-se ainda verificar uma correlação estatisticamente significativa entre o Autoconceito Social e o Desempenho Académico, como já se tem constatado (García et al., 2014; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012), porém essa relação é negativa. Deste modo, quando o Desempenho Académico aumenta o Autoconceito Social diminui, como o inverso. Esta relação negativa pode estar relacionada com o facto de também

existir uma relação negativa entre o Autoconceito Social e o Autoconceito Académico, estando o segundo positivamente associado com o Desempenho Académico. Os resultados não vão ao encontro daquilo que foi verificado por alguns autores, em que existe uma associação entre o desempenho académico e o relacionamento com os pares, sendo que os menos populares apresentam autoperceções inferiores de competência escolar, quando comparados com os seus colegas mais populares (Wetzel 1991, cit. por Klapp, 2017; Santos & Lopes, 2003, cit. por Valente, 2011; Tavares & Veiga, 2006).

O Autoconceito Académico e o Autoconceito Social foram as únicas dimensões que se correlacionaram significativamente com o Desempenho Académico. Ao contrário daquilo que alguns autores referiram, não se verificou no nosso estudo uma forte relação entre o Autoconceito Familiar e o Desempenho Académico (García, et al., 2014), o mesmo aconteceu com o Autoconceito Físico, na qual vários estudos indicam que esta relação melhora o Desempenho Escolar dos alunos (Dambudzo, 2005, cit. por Arif et al., 2010; Faria & Silva, 2000, cit. por Faria, 2005; Lobo, Batista, & Delgado, 2015) ou até mesmo é considerada como preditora, mas sem grandes fundamentos que justifiquem esta relação (López, Esteban, Peris, Ros, & Carbonell, 2008; Urquijo, 2002).

CAPÍTULO V- CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto serão abordados vários aspectos desde algumas considerações sobre os resultados alcançados a reflexões sobre as respostas encontradas para a questão de investigação. Por último, uma pequena reflexão sobre o estudo, identificando algumas limitações e sugestões para investigações futuras.

No presente estudo foram encontradas evidências que permitiram dar resposta à questão de estudo: “Qual a relação entre o nível de autoconceito e o sucesso em tarefas escolares, numa turma de 1.º ano de escolaridade?”. Assim, destaca-se tal como já tem sido evidenciado pela generalidade dos estudos uma relação entre o Autoconceito Académico e o Desempenho Académico, traduzindo a importância que o Autoconceito Académico tem nas medidas de Desempenho Escolar.

Por outro lado, destaca-se também outros resultados, nomeadamente os que se referem à relação negativa estabelecida entre o Autoconceito Social e o Autoconceito Académico, bem como o Autoconceito Social e o Desempenho Académico. Em primeiro lugar, a organização da sociedade que privilegia o desempenho académico nos alunos cada vez mais precocemente, comparativamente às interações sociais, redimensionando o papel e o lugar de socialização, uma vez que coloca os interesses académicos individuais como mais importante do que os outros e as relações sociais. A este nível, por exemplo, torna-se essencial refletir sobre as atividades de enriquecimento curricular em que as crianças são estimuladas academicamente em detrimento do que poderiam ser momentos de incentivo à socialização.

Em segundo lugar, leva-nos a pensar que os alunos que têm sucesso académico tendem a relacionar-se melhor com alunos que alcançam bons resultados escolares, descurando os alunos com insucesso, conseqüentemente as relações entre pares envolvem uma hierarquização de preferências. No entanto, de acordo com Müller (2008), as relações de amizade entre pares, por vezes, são assumidas como opostas às atividades realizadas em sala de aula, logo a noção de amizade surge muitas vezes de atividades compartilhadas e hoje em dia é cada vez mais difícil, pelo facto de não ser disponibilizado tempo para a socialização. À luz destas reflexões somos levados a

procurar compreender o porquê de se ter observado uma relação negativa entre as variáveis académicas e o Autoconceito Social.

A avaliação das mudanças entre T1 e T2 levaram-nos a considerar que a intervenção psicopedagógica pode ter influenciado a melhoria das dimensões do Autoconceito, o que atribui mérito ou valor à intervenção. Tendo tido o programa um impacto positivo, estes resultados sugerem que os mesmos podem ser considerados como ferramentas que vão ao encontro das necessidades escolares.

Em relação ao contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional, esta investigação possibilitou conhecer e compreender quais as maiores preocupações da prática educativa no que se refere à influência do Autoconceito no Desempenho Académico, no início da escolaridade. É realmente através dos problemas da prática que os docentes devem agir, dispondo de estratégias pedagógicas assentes numa perspetiva de desenvolvimento do aluno a nível cognitivo, social, emocional e moral, em articulação com o conhecimento académico.

Deste modo, pensamos que o Autoconceito dos alunos é um construto bastante pertinente não só para o seu bem-estar, mas também para o seu sucesso escolar. Pretendemos que o nosso estudo se torne um contributo para a promoção do bom desenvolvimento dos alunos, como também que sirva de ferramenta para os profissionais de educação, pois devem manter-se atualizados e ao corrente das atualizações sociais e do conhecimento empírico.

Na presente investigação, existem naturalmente algumas limitações que devemos considerar, nomeadamente o número reduzido de participantes, numa só escola, o que não permite que os resultados sejam generalizados. Por outro lado, por termos recorrido a uma escala de medida, pode ter conduzido os alunos a respostas consideradas socialmente desejáveis ou talvez serem concedidas de forma aleatória. O facto de a maioria dos estudos terem sido realizados com adolescentes e adultos, dificultou a realização do quadro de referência teórico.

Em jeito de sugestões futuras, gostaríamos que se desenvolvessem investigações na mesma linha que a nossa mas com maior número de participantes. Consideramos ainda importante desenvolver estudos focados nestas faixas etárias mais baixas, para que os alunos possam ser beneficiados academicamente, maximizando o seu bem-estar desde o início da escolaridade. Sugerimos ainda que sejam realizados estu-

do com grupos de controlo e grupos experimentais. Seria interessante avaliar o auto-conceito em diferentes fases da vida desde o 1.º ciclo do Ensino Básico até aos ciclos seguintes, compreendendo assim como se manifesta o construto ao longo dos anos.

6. Referências Bibliográficas

- Aguilar, B. R., Navarro, A. M., Rodríguez, R., & Trillo, V. C. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 169-173.
- Arif, M., & Yousuf, M. (2010). Relationship of academic, physical and social self-concepts of students with their academic achievement. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(3), 73-78.
- Arnaiz, P., & Guillen, F. (2012). Self-concept in university-level FL learners. *The International Journal of the Humanities*, 4(9), 82-92.
- Baltasar, D. M. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligência emocional: eficácia de intervencione en adolescentes universitarios (Tesis Doctoral)*. Universidade de Extremadura, Badajoz.
- Baptista, M. N., Rigotto, D. M., Cardoso, H. F., & Rueda, F. J. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 1(29), 1-18.
- Barros, R., & Moreira, J. A. (2013). Autoconceito global em estudantes do ensino superior: um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. *Psicologia em Revista*, 19(2), 232-249.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: The Guilford Press.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.

- Burgos, A. V., & Urquijo, P. A. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Hekademos: revista educativa digital*, 11, 47-48.
- Burns, R. (1979). *The self-concept: theory, measurement, development and behavior*. London: Longman.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Bustos, V., Oliver, A., & Galiana, L. (2015). Validación del autoconcepto forma 5 en universitários peruanos: una herramienta para la psicología poitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599- 613.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Construção e validação de uma escala de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(19), 74-88.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Construção e validação de uma escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos. *Revista AMAzônica*, 11(1), 26-46.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carneiro, G. R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 359-374.
- Carneiro, G. R., Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Carrilho, G. C. (2012). *A interação familiar, autoconceito, competências sociais e sua relação com o desempenho académico em adolescentes (Dissertação de*

- mestrado). Universidade do Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Departamento da Psicologia, Algarve.
- Cazalla-Luna , N., & Molero, D. (2013). Revisão teórica sobre o self e sua importância na adolescência. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Clemente, I. (2008). *Autoconceito e problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia)*. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia e Ciências, Lisboa.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2016a). Positive attitude program's impact upon self-concept across childhood and adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 261-280.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. (2016b). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34, 61-72.
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Figueira, A. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidactica*, 19(2), 347-365.
- Coelho, V. A., & Romão, A. M. (2017). O impacto da transição escolar para o 2.º ciclo sobre o autoconceito e a autoestima. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 1-16.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2013). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago: KSA-Plus Communications.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Craven, R., & Marsh, H. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological well-being and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 25, 104–118.
- Cruz, R. G., Andrade, N. A., & Guerrero, A. M. (2013). El papel de la familia en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo. *European Scientific Journal*, 9(32), 153-161.
- Custódio, L. V., & Mata, M. L. (2012). Autoconceito no pré-escolar: Comparação das auto percepções das crianças e as heteropercepções dos pais e educadores. 12.ª Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática (pp. 521-535). Lisboa: ISPA- Instituto Universitário.
- Custório, S., Domingues, C., Vicente, L., Silva, M., Dias, M., & Coelho, S. (2010). Autoconceito/autoestima e vinculação nas relações de namoro em estudantes do ensino secundário. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Delgado, B., Inglés, C., & García-Fernández, J. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194.
- Dias, C., Corte-Real, N., Corredeira, R., Barreiro, A., Bastos, T., & Fonseca, A. M. (2008). A prática desportiva dos estudantes universitários e suas relações com as auto percepções físicas, bem-estar subjectivo e felicidade. *Estudos de Psicologia*, 13(3), 223-232.
- Dramaru, B. Y., & Balarabe, M. (2013). Relationship between academic self-concept and academic performance of junior high school students in Ghana. *European Scientific Journal*, 9(34), 93-104.

- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432.
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El Autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica, 13*(1), 179-194.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 4*(23), 361-371.
- Fernández, A. R. (2008). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica, 14*(1), 155-158.
- Fernández-Bustos, J. G., González-Martí, I., Contreras, O., & Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 47*(1), 25-33.
- Flowers, L. O., Raynor, J. E., & White, E. N. (2013). Investigation of academic self-concept of undergraduates in STEM courses. *Journal of Studies in Social Sciences, 5*(1), 1-11.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest, 40*(3), 230-246.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*(4), 408-430.
- Francisco, T. G., Pompa, G. E., Meza, P. C., Ancer, E. L., & González, M. T. (2010). Relación entre autoconcepto y apoyo social en estudiantes universitarios. *Daena: International Journal of Good Conscience, 5*(2), 298-307.
- Freitas, M. (2013). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. *Indagatio Didactica, 5*(2), 1080-1101.
- Fuentes, M. C., García, J., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema, 23*, 7-12.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones: Madrid.

- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the "Autoconcepto Forma 5" questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, *14*(2), 648-658.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1034-1039.
- Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2015). Early Adolescents' Development of Academic Self-Concept and Intrinsic Task Value: The Role of Contextual Feedback. *Journal of Research on Adolescence* *25*(3), 459–473.
- Gonçalves, M. D. (2012). *Emoções, autoconceito, auto-estima e desempenho académico em alunos do 7º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA)-Instituto Universitário, Lisboa.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A., & Infante, G. (2012). El auto- concepto personal: Diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, *40*(1), 39-50.
- González, M. L., Segovia, C., & Arancibia, V. (2012). Autoconceito y Talento: Una Relación que Favorece el Logro Académico. *Psykhé*, *21*(1), 37-56.
- Greenleaf, C., Boyer, E. M., & Petrie, T. A. (2009). High school sport participation and subse-quent psychological well-being and physical activity: The mediating influences of body image, physical competence, and instrumentality. *Sex Roles*, *61*(9 & 10), 714-726.
- Grygiel, P., Modzelewski, M., & Pisarek, J. (2016). Academic self-concept and achievement in Polish primary schools: cross-lagged modelling and gender-specific effects. *European Journal of Psychology of Education*, *1*, 1-23.
- Guimarães, J. C. (2012). *Autoconceito, autoestima e comportamentos desviantes em adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.

- Häfner, I., Flunger, B., Dicke, A. L., Gaspard, H., Brisson, B. M., Nagengast, B., et al. (2017). The Role of Family Characteristics for Student's Academic Outcomes: A Person Centered Approach. *Child Development*, 1-18.
- Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2011). *Social emotional learning assessment measures for middle school youth*. Washington: Raikes Foundation.
- Hailemeleket, A. (2016). *Self-concept of children in the institutional and family setting*. Addis Ababa, Ethiopia: Unpublished Master's thesis, Addis Ababa University.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (2006). *The self*. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, 6th ed., pp. 505 – 570). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. University of Denver, Department of Psychology.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harter, S., & Pike, R. (1981). *Manual for the pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children*. Denver: University of Denver.
- Hassan, K. E. (1999). Validation of the Harter's Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance with Lebanese Children. *Social Behavior and Personality*, 27(4), 339-354.
- Hausenblas, H. A., & Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. *Psychology and Health*, 21, 33–47.
- Henriques, P. (2009). *Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar, nos pré-adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*, 505-528.
- Inglés, C. J., Martínez González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., & Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of Spanish students of compulsory secondary education. *Revista de Psicodidáctica, 17*(1), 135-156.
- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review, 40*, 242-256.
- Jiménez, Á., & Delgado, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de psicología, 18*(2), 215-231.
- Kemmis, S. (2007). *Action research*. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidencebased practice*. Londres: Sage Publications.
- Klapp, A. (2017). Does academic and social self-concept and motivation explain the effect of grading on students' achievement? *European Journal of Psychology of Education, 1-22*.
- Korantwi-Barimah, J. S., Ofori, A., Nsiah-Gyabaah, E., & Sekyere, A. (2017). Relationship between Motivation, Academic Self-concept and Academic Achievement amongst Students at a Ghanaian Technical University. *International Journal of Human Resource Studies, 7*(1), 61-73.
- Leal, A. L. (2012). *A complexidade do self e a sua relação com o autoconceito académico, auto-estima e rendimento académico* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA)- Instituto Universitário, Lisboa.
- Leflot, G., van Lier, P., Verschueren, K., Onghena, P., & Colpin, H. (2011). Transactional associations among teacher support, peer social preference, and child externalizing behavior: A four-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*, 87-99.

- Lobo, R., Batista, M., & Cubo Delgado, S. (2015). Prática de actividade física como fator potenciador de variáveis psicológicas e rendimento escolar de alunos do ensino primário. *Revista Ibero americana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 85-9.
- López, B. G., Esteban, P. R., Peris, F. S., Ros, C. R., & Carbonell, B. S. (2008). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*, 20(1), 16-28.
- Maciel, P. R. (2016). *Autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia em alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico com Dislexia* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa-Psicologia da Educação, Lisboa.
- Mantzicopoulos, P. (2006). Younger Children's Changing Self-concepts: Boys and Girls From Preschool Through Second Grade. *The Journal of Genetic Psychology*, 167, 289-308.
- Marsh, H. W. (1990). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of Self-Concept in educational psychology*. Durham University: The British Psychology Society.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Marsh, H. W., Xu, K., & Martin, A. J. (2012). *Self-concept: A synergy of theory, method, and application*. In K. Harris., S. Graham., & T. Urdan (Eds). *APA Educational Psychology Handbook*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Marsh, H. W., & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 133-163.
- Marsh, H. W., & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 59-77.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., et al. (2017). Long-term positive effects of repeating a year in school: six-year longitudinal study of self beliefs, anxiety, social relations, school grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology, 109*(3), 425-438.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). *Escala de Auto-conceito para Crianças em Idade Pré-escolar e 1.º/2.º Ano de Escolaridade de Harter & Pike (1981, 1984). Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica, 33*(4), 407-424.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mella, E. R., & Bravo, P. R. (2011). Análisis psicométrico confirmatório de la medida multi-dimensional del test de autoconceito forma 5 en español (AF5), en estudiantes universitarios de Chile. *Psicología, Saúde & Doenças, 12*(1), 91-103.
- Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case studies applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Miñano, P., & Castejón, J. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Moreira, P. (2013). *Eu sou único e especial- Autoconceito e Autoestima*. Porto: Porto Editora.
- Mortimer, J., Zhang, L., Wu, C., Hussemann, J., & Johnson, M. (2017). Familial Transmission of Educational Plans and the Academic Self-Concept: A Three-Generation Longitudinal Study. *Social Psychology Quarterly*, 80(1), 85-107.
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, 32, 123-141.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1997). *AFA (Autoconceito Forma-A) (3ª ed.)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Nagengast, B., & Marsh, H. W. (2012). Big Fish in Little Ponds Aspire More: Mediation and Cross-Cultural Generalizability of School-Average Ability Effects on Self-Concept and Career Aspirations in Science. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1033.
- Nunes, M. (2010). *Auto-conceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa*.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). *Self, Self-Concept, and Identity*. In M. R. Leary & J. P. Tugney, (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Pais-Ribeiro, J. L., & Ribeiro, L. (2003). Estudo de Validação de uma escala de autoconceito físico para homens jovens adultos. *Análise Psicológica*, 4(21), 431-439.
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2011). Rendimento Académico: Influência do Autoconceito e do Ambiente de Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 393-402.

- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Morin, A. J., Seaton, M., & Zanden, B. V. (2015). If one goes up the other must come down: Examining positive relationships between math and English self-concept trajectories across high school. *British Journal of Educational Psychology, 85*, 172-191.
- Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. J., & Almeida, L. (2011). A organização do auto-conceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*, 533-541.
- Peixoto, F. J., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, Self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal Psychology of Education, 25*, 157-175.
- Pereira, M. (2006). El Autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y da educación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 6(1)*, 1-30.
- Pinto, A., Gatinho, A., Fernandes, C., & Veríssimo, M. (2015). Efeitos de idade e sexo no autoconceito de crianças pré-escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica, 28(3)*, 632-638.
- Pipa, J., & Peixoto, F. B. (2011). Adaptação da escala de autoconceito artístico para estudantes do ensino secundário. In *VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. 25-27 Julho 2011, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa* (pp.668-678), Lisboa.

- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence, 36*(6), 1165-1175.
- Preckel, F., Rach, H., & Scherrer, V. (2017). Self-concept changes in multiple self-concept domains of gifted students participating in a summer residential school. *Gifted and Talented International, 1*-14.
- Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbach, M., Vogl, K., & Schneider, W. (2017). A test of the Reciprocal-Effects-Model of academic achievement and academic self-concept in regular classes and special classes for the gifted. *Gifted Child Quarterly, 61*, 103-116.
- Priel, B., Myodovnik, E., & Rivlin-Benjamin, N. (1995). Parental Representations Among Preschool and Fourth-Grade Children: Integrating Object Relational and Cognitive Developmental Frameworks. *Journal of Personality Assessment, 65*(2), 372-388.
- Raimundo, R., Marques Pinto, A., & Lima, M. (2013). The effects of a social-emotional learning program in elementary school children: the role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools, 50*, 165-180.
- Raju, S. (2013). Impact of Self Concept on Scholastic Achievement of 10th Class Students. *International Journal of Innovative Research & Development, 2*(3), 119-123.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent students' perceived social support, self-concept and school engagement. *Revista de Psicodidáctica, 21*, 339-356.
- Rinn, A. N. (2006). Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 17*(2), 65-75.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica, 18*(2), 395-416.

- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic autoconceito and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414.
- Sangawi , H., Adams, J., & Reissland, N. (2016). The impact of parenting styles on children developmental outcome: The role of academic self-concept as a mediator. *International Journal of Psychology*.
- Sepúlveda, V. E., Londoño, D. M., & Lubert, C. D. (2012). El autoconceito familiar en una muestra de estudantes universitários de la cidade de Manizales. *Revista Latin americana de Estudios de Familia*, 4, 177-193.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of educational Psychology*, 74(1),3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 401-441.
- Silva, F. A. (2015). *Emoções, autoconceito, motivação e desempenho académico em crianças do 3º e 4º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA)- Instituto Universitário, Lisboa.
- Silva, M. C., & Vendramini, C. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9), 261-268.
- Simões, J. V., & Mata, M. E. (2012). Autoconceito e motivação para as aprendizagens em crianças do 1º e 2º ano de escolaridade. *12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp.506-520). ISPA- Instituto Universitário, Lisboa.
- Song, I., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: a causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1269-1281.

- Stein, C., Fisher, L., Berkey, C., & Colditz, G. (2007). Adolescent Physical Activity and Perceived Competence Does Change in Activity Level Impact Self-Perception. *Journal of Adolescent Health, 40*(5).
- Tavares, C., & Veiga, F. (2006). *Atitudes dos alunos face a si próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente: Um estudo com alunos do 5.º e 7.º anos de escolaridade. Actas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Universidade de Évora.
- Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones com sexo, edad e institución. *Revista PSICO-USF, 6*(2), 55-64.
- Uszynska-Jarmoc, J. (2008). *The Child's Conception of Self-Knowledge and Self-Esteem. In, Ulla Härkönen & Erkki Savolainen (Eds.), International Views on Early Childhood Education*. Finland: University of Joensuu Publisher.
- Valente, L. D. (2011). *Auto-conceito no pré-escolar: Comparação das auto-percepções das crianças e as heteropercepções dos pais e educadores* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA)- Instituto Universitário, Lisboa.
- Vallejo, A. P., & Risoto, M. A. (2013). La variable género y su relación com el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitário. *Revista Científica Eletrónica de Educação y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 13*(1), 124-140.
- Vaz Serra, A. (1988). O Auto-conceito. *Análise Psicológica, 2*(6), 101-110.
- Vaz, A., Silva, D., Rego, C., & Viana, V. (2010). Determinantes comportamentais em crianças e adolescentes com diagnóstico de obesidade. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Nutrição e Alimentação, 16*(2), 31-36.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação, 5*(1), 39-48.

- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola. (3.ª ed.)*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica, 20*(2), 305-320.
- Véliz-Burgos, A., & Urquijo, P. A. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Revista Educativa Hekademos, 11*(5), 47-58.
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development, 14*, 233-248.
- Wang, M. (2013). The study on the relationship between English self-concept and significant others. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(8), 1406-1411.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and What can I do? Children's Self-Concepts and Motivations in Achievement Situations. *Educational Psychologist, 26*(3 & 4), 233-261.
- Zhan, Z., & Mei, H. (2013). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. *Computers & Education, 69*, 131-138.

7. Anexos

Anexo 1- Escala Pictórica da Perceção de Competências e Aceitação Social para Crianças (Harter & Pike, 1984), adaptada para a população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2008), para crianças do 1.º e 2.º ano de escolaridade.

INSTRUÇÕES

A aplicação do teste inicia-se com a apresentação do item de exemplo à criança, seguida das seguintes instruções:

Eu tenho aqui um jogo com imagens que se chama QUAL É A MENINA MAIS PARECIDA COMIGO e vou contar-te o que cada uma das meninas está a fazer, nas figuras.

Exemplo: Nesta figura (o examinador aponta para a figura da esquerda), esta menina está muitas vezes feliz, e esta menina (o examinador aponta para a figura da direita) está muitas vezes triste. Agora quero que me digas qual destas meninas é mais parecida com a _____ (Nome da Criança).

Após a criança apontar para a figura apropriada a si, o examinador indica os círculos que estão directamente por baixo da figura e dá ênfase às palavras chave qualitativas para ajudar a criança a clarificar a sua escolha um pouco mais. O examinador deve começar sempre pelo círculo maior e prosseguir para o círculo menor. Assim, se a criança apontar para a figura da menina feliz, em resposta à questão qual das meninas é mais parecida consigo, o examinador deve dizer:

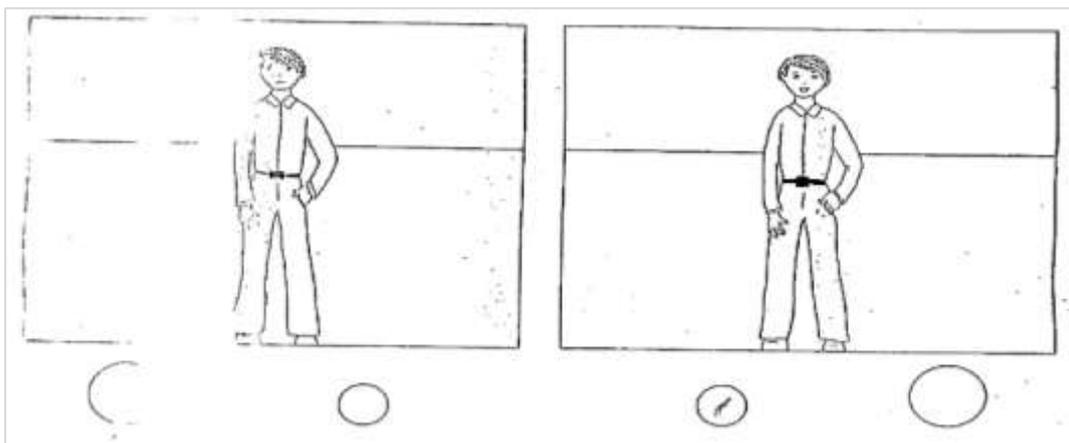
Estás sempre feliz? (apontando para o círculo maior)

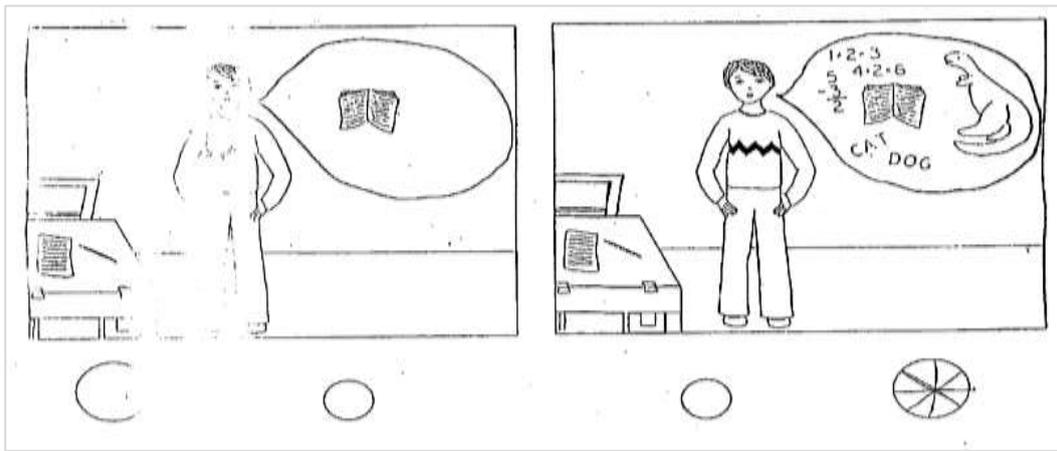
OU estás quase sempre feliz? (apontando para o círculo menor)

Ocasionalmente a criança poderá apontar para o meio das duas figuras e dizer que ambas as meninas são parecidas consigo. O examinador deverá então dizer: Sim, às vezes nós sentimos-nos das duas maneiras, mas se tivesses que escolher, qual destas meninas se sente como tu a maior parte das vezes, qual é que escolhias?

O valor numérico correspondente à escolha da criança deve ser registado na folha de registo de respostas individuais da criança ("Folha de Cotações"). Qualquer comentário adicional deverá ser registado no espaço reservado para esse efeito no final desta folha.

Para cada item do teste, o examinador deve continuar a ler as descrições e a apontar para as figuras que as acompanham. Em algumas das figuras existe uma criança que sendo o alvo central da descrição está indicada por uma seta. Nestes casos, o examinador deve certificar-se que aponta para essa criança em particular.





Item 1

Este menino não é muito bom em números

Este menino é muito bom em números

E tu em números és:

Não muito bom

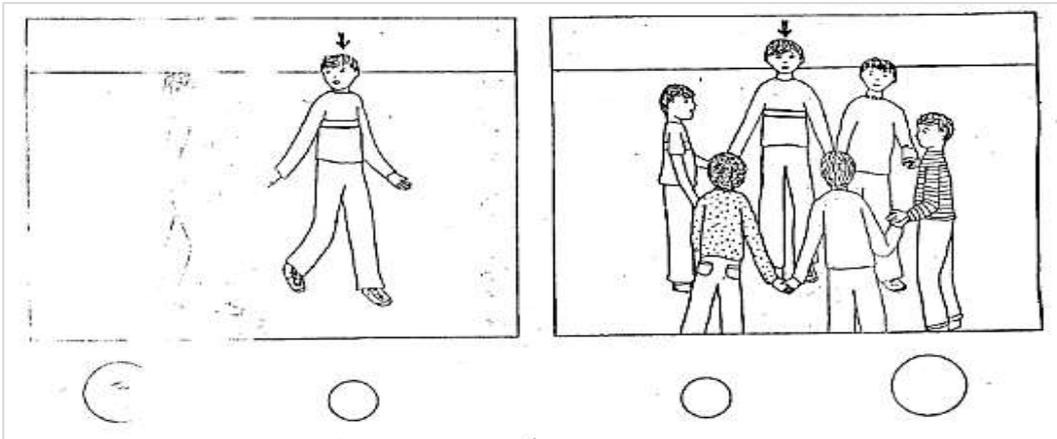
ou

Mais ou menos bom

Bom

ou

Muito bom



Item 2

Este menino tem muitos amigos com quem brincar

Este menino não tem muitos amigos com quem brincar

E tu para brincar tens:

Mesmo muitos amigos

ou

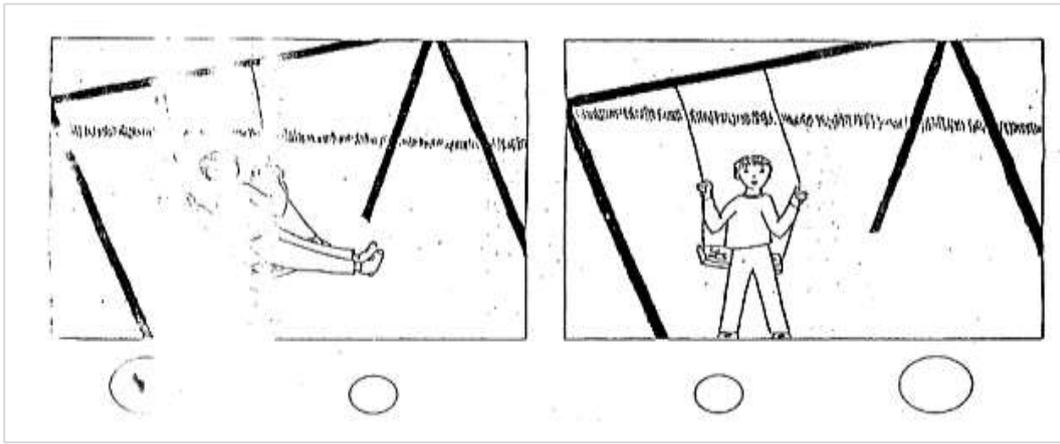
Muitos amigos

Alguns amigos

ou

Quase nenhuns amigos





Item 3

Este menino não é muito bom a andar de baloiço sozinho

Este menino é muito bom a andar de baloiço sozinho

E tu a andar de baloiço sozinho és:

Não muito bom

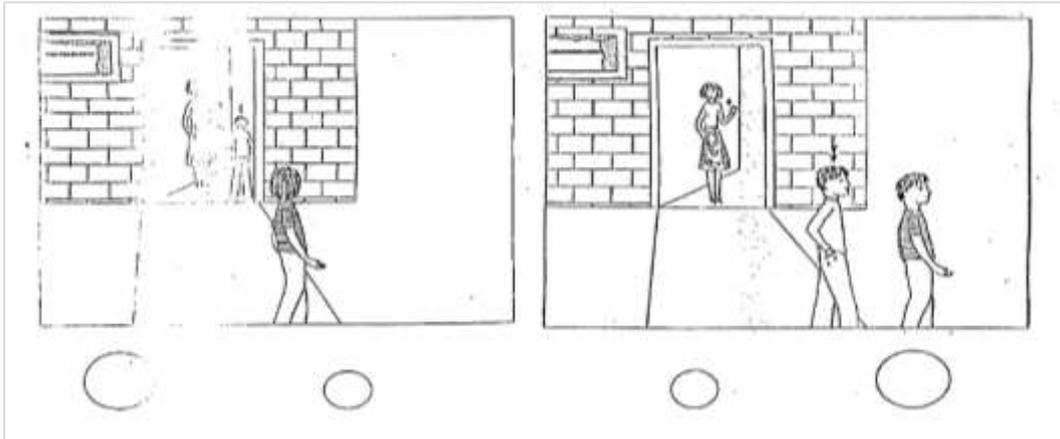
ou

Mais ou menos bom

Bom

ou

Muito bom



Item 4

A mãe deste menino quase nunca o deixa jantar em casa dos amigos

A mãe deste menino deixa-o quase sempre jantar em casa dos amigos

E a tua mãe:

Quase nunca te deixa

ou

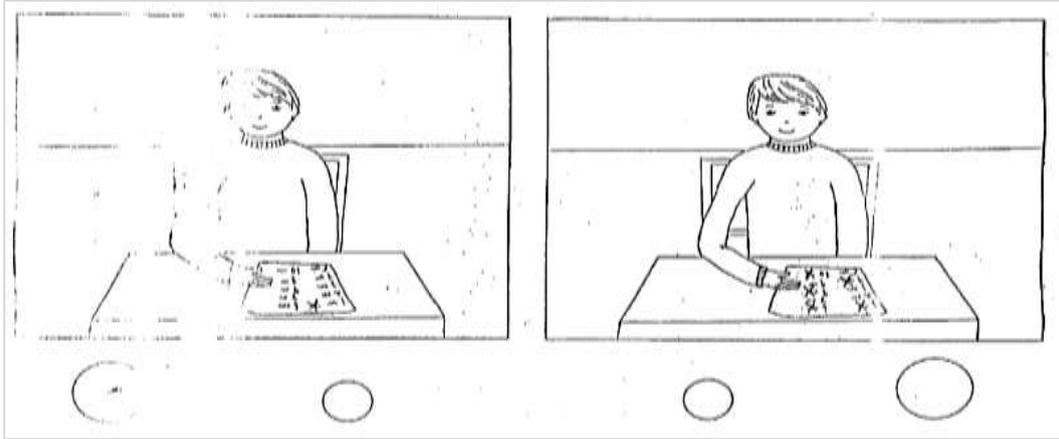
Deixa-te às vezes

Deixa-te quase sempre

ou

Deixa-te sempre





Item 5

Este menino sabe muitas coisas na escola

Este menino não sabe muitas coisas na escola

E tu na escola sabes:

Muitas coisas

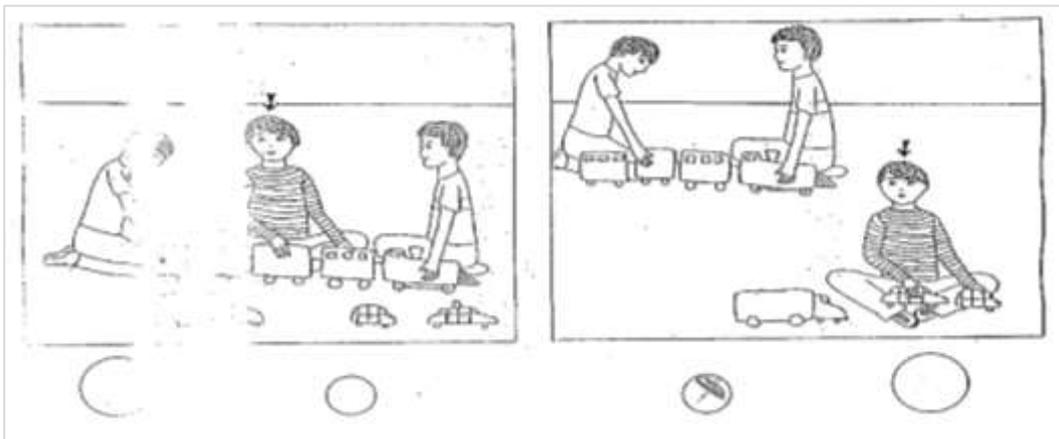
ou

Bastantes coisas

Algumas coisas

ou

Quase nada



Item 6

Poucos meninos emprestam brinquedos a este menino

Muitos meninos emprestam brinquedos a este menino

E a ti emprestam-te brinquedos:

Quase nenhuns meninos

ou

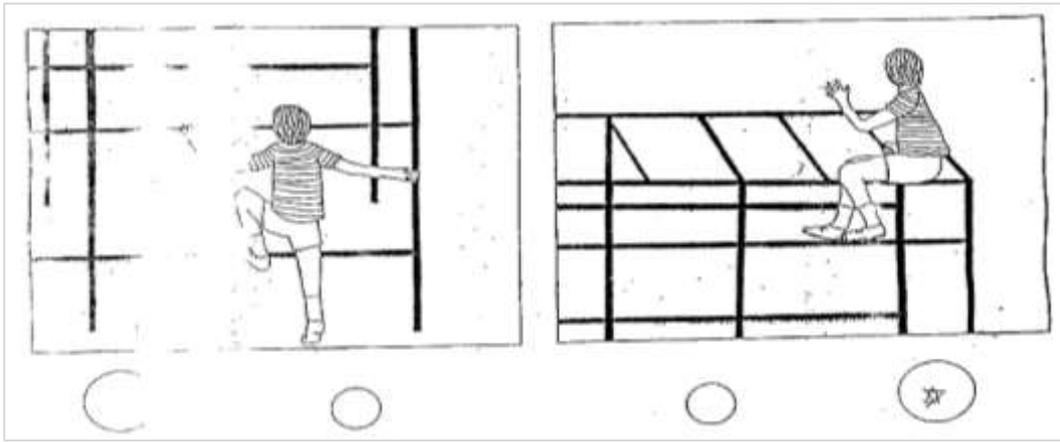
Alguns meninos

Muitos meninos

ou

Mesmo muitos meninos





Item 7

Este menino é muito bom a trepar

Este menino não é muito bom a trepar

E tu a trepar és:

Muito bom

ou

Bom

Mais ou menos bom

ou

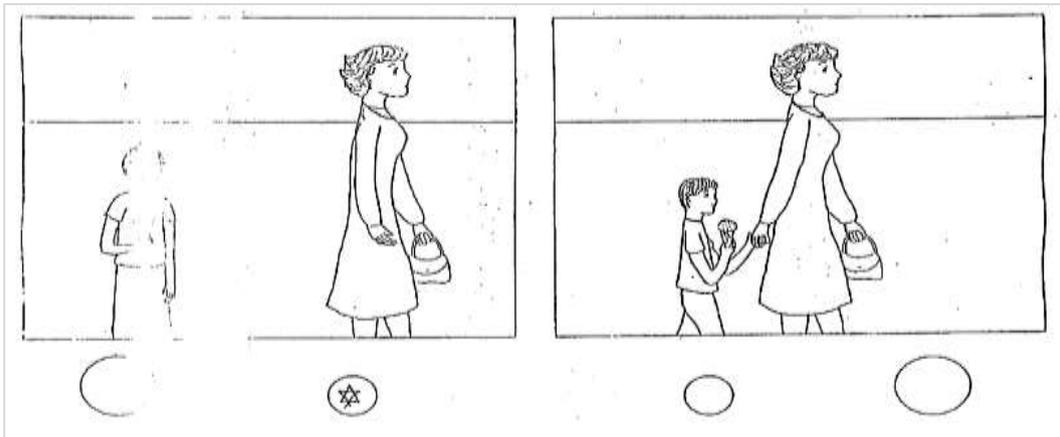
Não muito bom

4

3

2

1



Item 8

A mãe deste menino leva-o a muitos sítios onde ele gosta de ir

A mãe deste menino não o leva a muitos sítios onde ele gosta de ir

E a tua mãe leva-te a:

Muitos sítios

ou

Bastantes sítios

Alguns sítios

ou

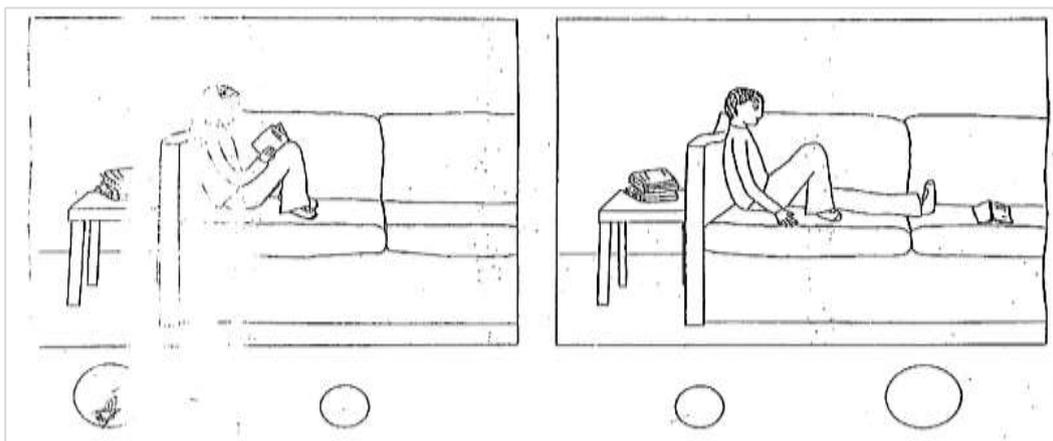
Quase nenhuns sítios

4

3

2

1



Item 9

Este menino não é muito bom a ler sozinho

Este menino é muito bom a ler sozinho

E tu a ler sozinho és:

Não muito bom

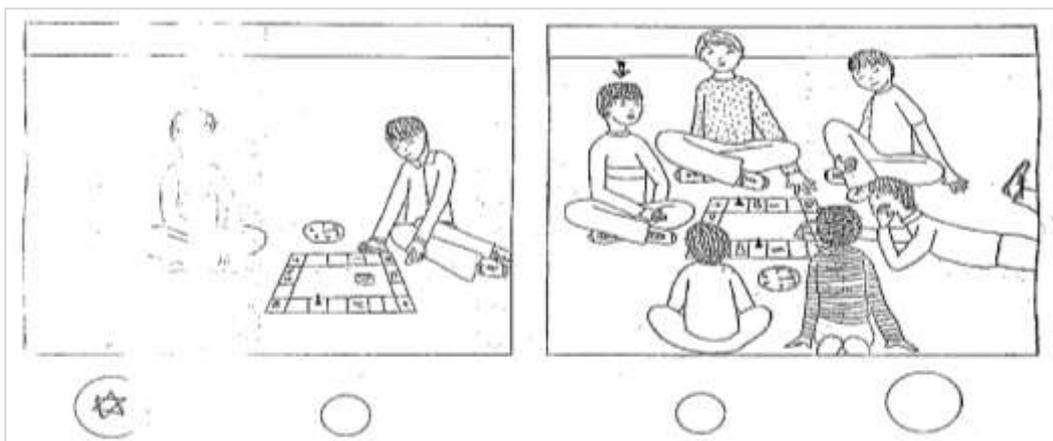
ou

Mais ou menos bom

Bom

ou

Muito bom



Item 10

Este menino tem muitos amigos com quem jogar jogos

Este menino não tem muitos amigos com quem jogar jogos

E tu para jogar jogos tens:

Mesmo muitos amigos

ou

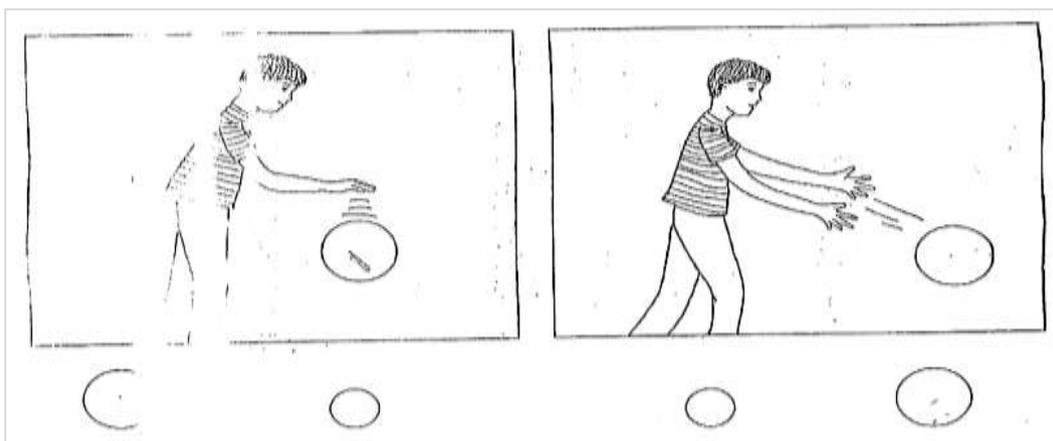
Muitos amigos

Alguns amigos

ou

Quase nenhuns amigos





Item 11

Este menino não é muito bom a fazer saltitar a bola

Este menino é muito bom a fazer saltitar a bola

E tu a fazer saltitar a bola és:

Não muito bom

ou

Mais ou menos bom

Bom

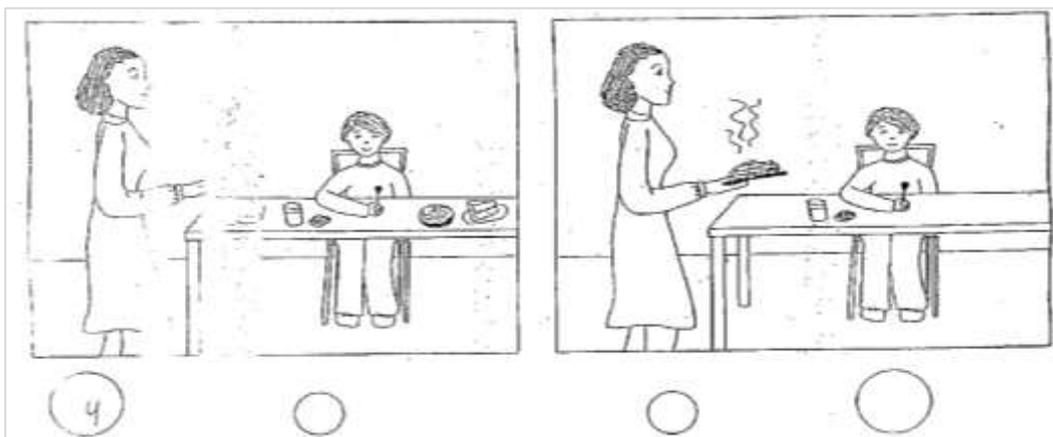
ou

Muito bom

 1

 2

 3

 4


Item 12

A mãe deste menino faz só alguns cozinhados de que ele gosta

A mãe deste menino faz muitos cozinhados de que ele gosta

E a tua mãe:

É muito raro fazer

ou

Faz algumas vezes

Faz quase sempre

ou

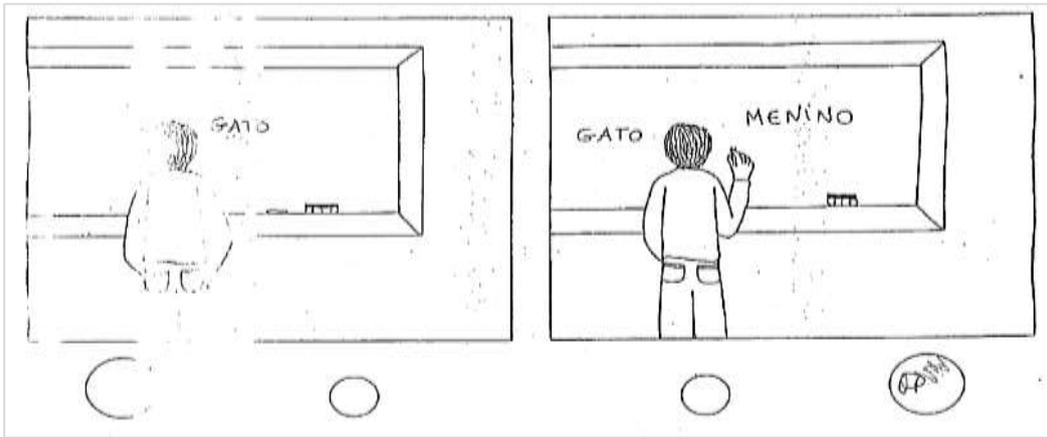
Faz sempre

 1

 2

 3

 4



Item 13

Este menino é muito bom a escrever palavras

Este menino não é muito bom a escrever palavras

E tu a escrever palavras és:

Muito bom

ou

Bom

Mais ou menos bom

ou

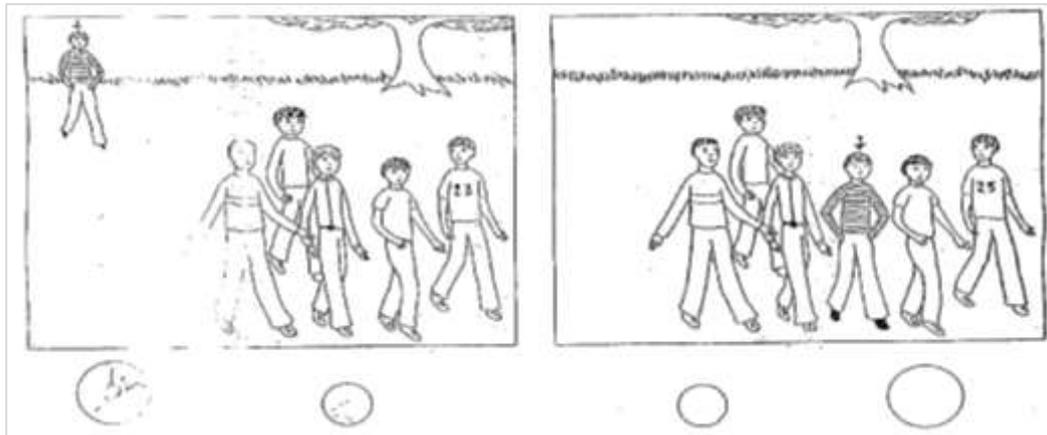
Não muito bom

4

3

2

1



Item 14

Este menino não tem muitos amigos com quem brincar no recreio

Este menino tem muitos amigos com quem brincar no recreio

E tu para brincar no recreio tens:

Quase nenhuns amigos

ou

Alguns amigos

Muitos amigos

ou

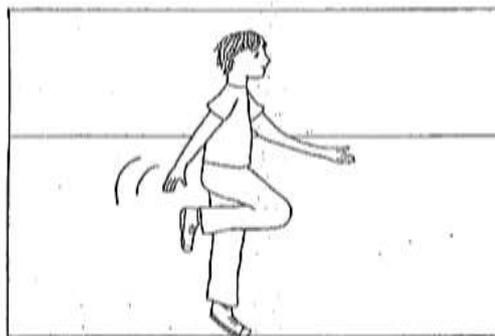
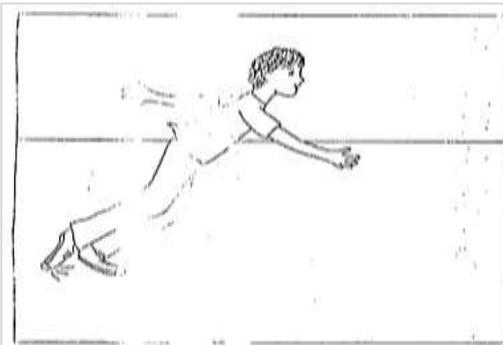
Mesmo muitos amigos

1

2

3

4



Item 15

Este menino salta muito bem ao pé cochinho

Este menino não salta muito bem ao pé cochinho

E tu a saltar ao pé cochinho és:

Muito bom

ou

Bom

És mais ou menos bom

ou

Não muito bom



Item 16

A mãe deste menino lê-lhe livros poucas vezes

A mãe deste menino lê-lhe livros muitas vezes

E a tua mãe:

É raro ler

ou

Lê algumas vezes

Lê muitas vezes

ou

Lê mesmo muitas vezes





Item 17

Este menino não é muito bom a soletrar palavras (dizer letra por letra) Este menino é bastante bom a soletrar palavras (dizer letra por letra)

E tu a soletrar palavras és:

Não muito bom

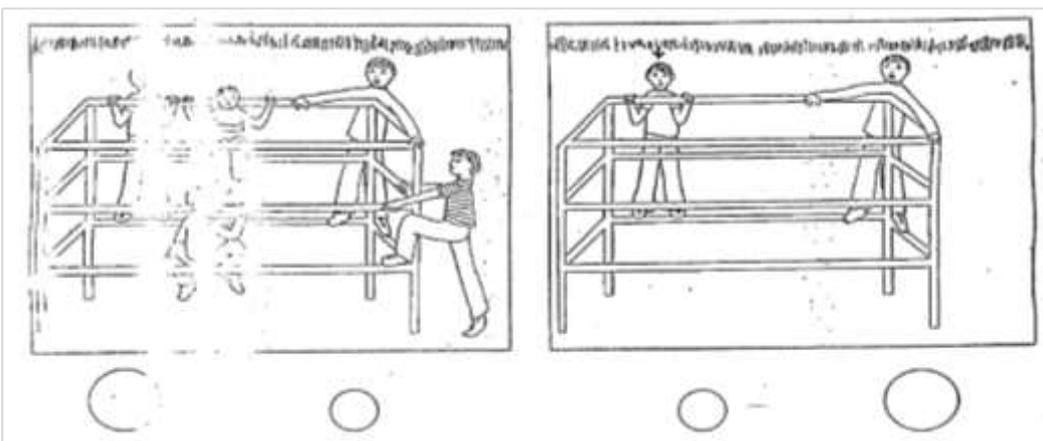
ou

Mais ou menos bom

Bom

ou

Muito bom



Item 18

Este menino é normalmente convidado pelos outros meninos para brincar

Este menino às vezes sente-se sozinho porque os outros meninos não o convidam para brincar

E a ti convidam-te para brincar:

Sempre

ou

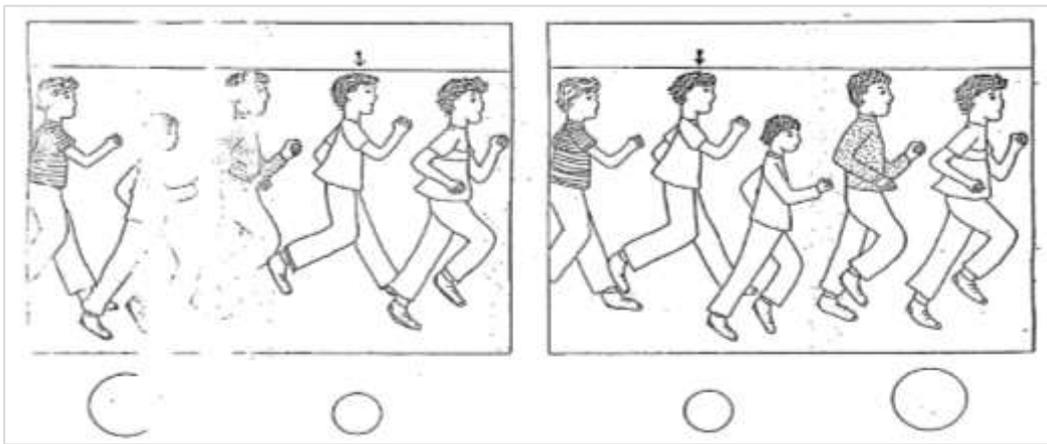
Quase sempre

Às vezes

ou

Quase nunca





Item 19

Este menino não consegue correr muito depressa

Este menino consegue correr muito depressa

E tu corres:

Não muito depressa

ou

Mais ou menos depressa

Depressa

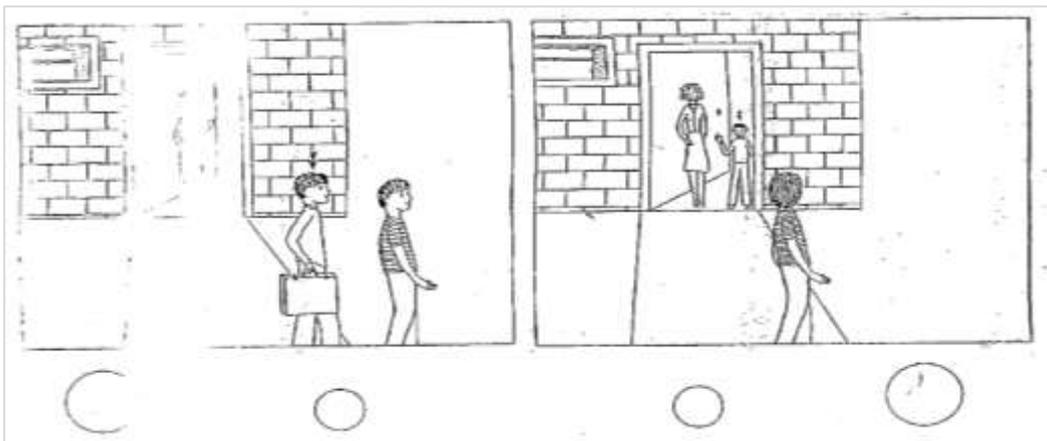
ou

Muito depressa

 1

 2

 3

 4


Item 20

A mãe deste menino quase sempre o deixa ficar a dormir em casa dos amigos

A mãe deste menino não o deixa quase nunca ficar a dormir em casa dos amigos

E a tua mãe deixa-te ficar:

Muitas vezes

ou

Bastantes vezes

Às vezes

ou

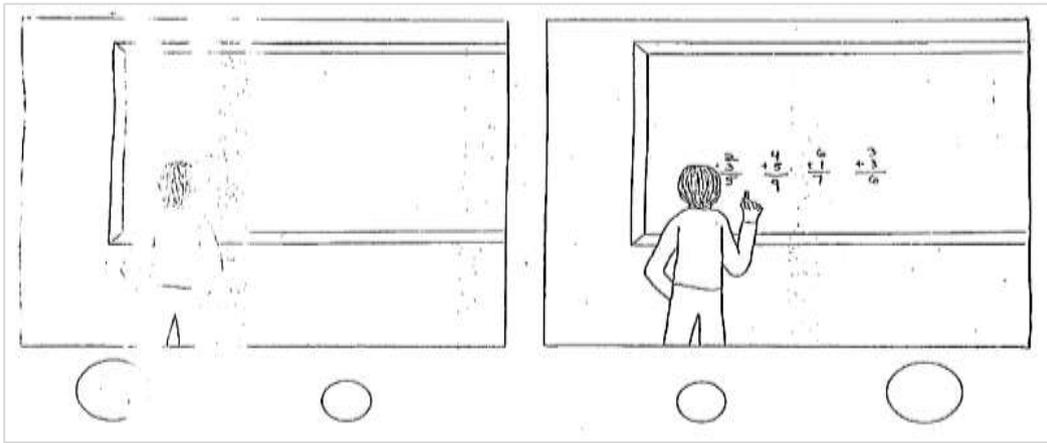
Quase nunca

 4

 3

 2

 1



Item 21

Este menino é muito bom a fazer contas de somar

Este menino não é muito bom a fazer contas de somar

E tu a fazer contas de somar és:

Muito bom

ou

Bom

Mais ou menos bom

ou

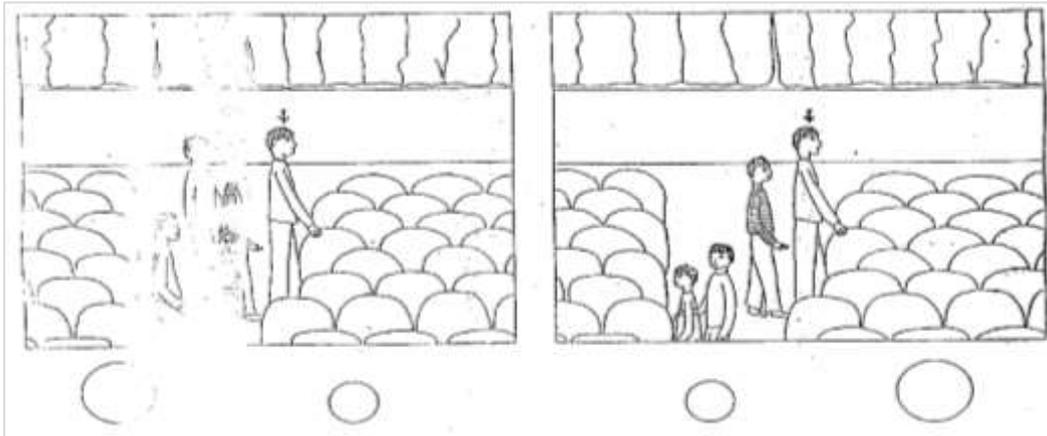
Não muito bom

4

3

2

1



Item 22

Há poucos meninos que querem sentar-se ao lado deste menino

Há muitos meninos que querem sentar-se ao lado deste menino

E ao teu lado querem sentar-se:

Quase nenhuns meninos

ou

Alguns meninos

Muitos meninos

ou

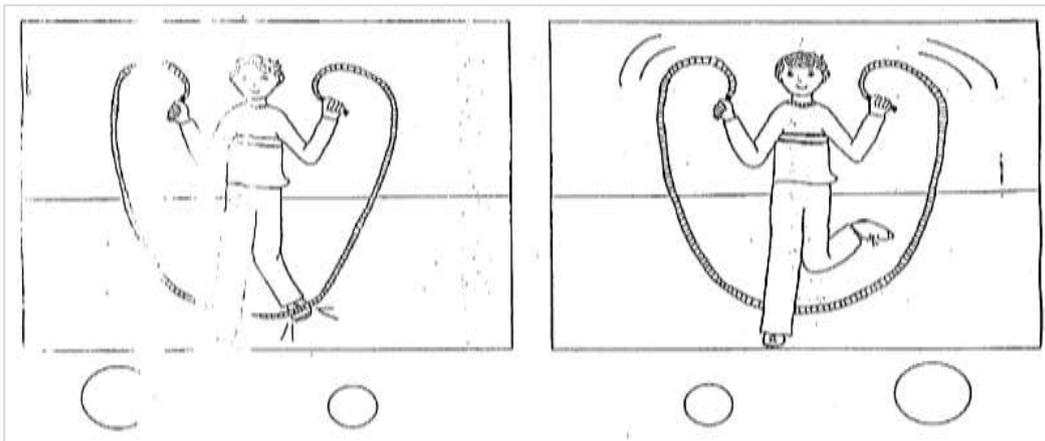
Mesmo muitos meninos

1

2

3

4



Item 23

Este menino é muito bom a saltar à corda

Este menino não é muito bom a saltar à corda

E tu a saltar à corda és:

Muito bom

ou

Bom

Mais ou menos bom

ou

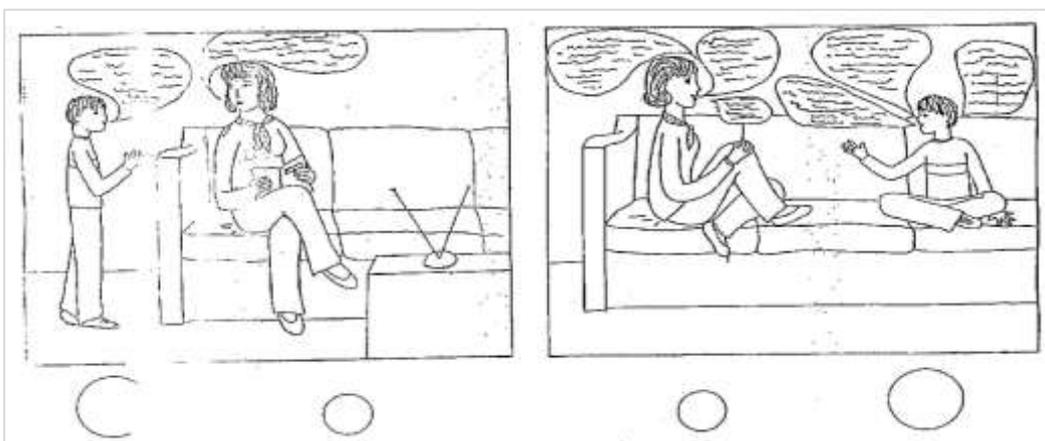
Não muito bom

4

3

2

1



Item 24

A mãe deste menino gosta muito de conversar com ele

A mãe deste menino gosta pouco de conversar com ele

E a tua mãe conversa contigo:

Mesmo muito

ou

Bastante

Às vezes

ou

Quase nunca

4

3

2

1

Anexo 2- História “ O mistério do lago” (Moreira, 2013).

O mistério do lago

O Leo é um leão bebê que gosta muito de passear pela sua floresta.



Um dia andava a passear e ficou com sede, mesmo muita sede!



Então, lembrou-se de havia ali perto uma com água fresquinha.

É isso!



Correu para lá e quando chegou viu que havia muita água.

Aproximou-se dela e vergou-se para beber.



Quando aproximou a boca da água, deu um grito de susto. Ah... hhhhhhhhh!!!



Deu um salto para trás e foi esconder-se atrás de um arbusto, porque parecia que estava ali outro leãozinho como ele.



Esperou um pouco, mas como não se passava nada, o Leo resolveu arriscar e aproximou-se outra vez da água.



Muito devagarinho, aproximou-se, baixou a cabeça, pôs a boca na água e...



Mas depois encheu-se de coragem, aproximou-se novamente e... confirmou as suas expectativas.



Estava mesmo lá outro leão!

Ah! Lá estava ele outra vez...



Voltou a afastar-se da água.

E o Leo perguntou-lhe:



Como te chamas?

Mas o outro leão não respondeu.





Mas, novamente, não encontrou ninguém!

E ficou outra vez ali, no meio da água, todo molhado



Cobarde! És um covarde!



Mas o Leo não desistiu. Aproximou-se de novo da água e pensou:

Desta vez não vais enganar.



Então, antes de se atirar, começou a observar o que o outro fazia.

Mas, espera lá...



Então, isso significa que ele também esteve dentro da água, mas o Leo não viu ninguém.



O outro leão também estava com o pelo molhado e há pouco não estava.



Dentro da água só estava o Leo.

Ele era o único que estava dentro da água.



Hei! Hei! Espera aí... Quer dizer então que aquele ali sou eu?



Se ele andava para o lado esquerdo, o outro também andava.

O Leo nem queria acreditar!



Que máximo!

Aquele sou eu!



O Leo ficou muito feliz porque nunca tinha visto como era!

O Leo nunca tinha reparado que tinha dois olhos: um azul e outro verde!



Foi buscar uma folha e pô-la na cabeça. O outro fez o mesmo.



Depois esfregou-se em lam e o outro também ficou todo molhado.



Um focinho...



... uns bigodes bem bonitos...



... duas orelhas...



... uma cauda...



Anexo 3- História “ A máquina da verdade” (Moreira, 2013).

A máquina da verdade

Como é que nós sabemos o que somos, se não vemos algumas coisas?

Há dois passos para isso:

O que é que os outros dizem?

O que é que eu faço?

Mas sabes, nem tudo o que os outros dizem é verdade...

É um cão.

Os meninos, e mesmo os adultos, dizem coisas que não são bem verdade. Os adultos também se podem enganar, sabias? Devemos então colocar a informação na máquina da verdade.

Repara: metemos o que as pessoas dizem no ecrã grande.

Aqui vemos o que aconteceu desta vez...

Aqui vemos o que aconteceu noutras vezes...

Nestes dois ecrãs aparece se é verdade, ou não, o que as pessoas dizem.

Imagina que a tua mãe diz que tu és mau. Metemos na máquina essa afirmação para verificarmos por que razão ela diz isso.

Estás a ver? Já fizeste muitas coisas boas. És uma criança bem-comportada! Então, será justo, só porque fizeste uma coisa mal, que se esqueçam de tudo o que fizeste de bom?

Ora aí está! Ela disse isso porque tu fizeste uma asneira, não foi?

A mãe do Leo pediu-lhe para pôr a mesa para o jantar. Então o Leo pôs a toalha, os pratos, os guardanapos e os talheres. Mas esqueceu-se de pôr os copos.

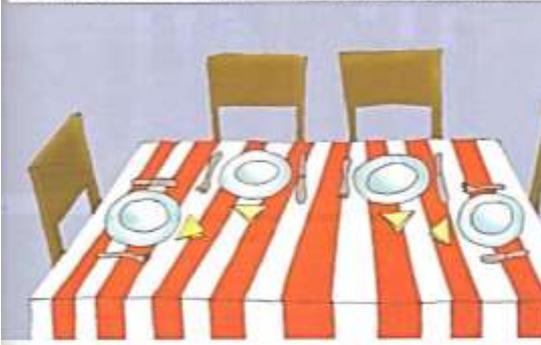
Mas será que tu és mau só porque fizeste uma asneira? Não existem outras situações em que foste bom? Ora vê lá... Assinala com X as coisas boas que já fizeste.

- Ajudei a minha mãe em casa.
- Portei-me bem na escola.
- Ajudei um colega.
- Emprestei um brinquedo meu a um amigo.

És sempre o mesmo... Nunca fazes nada direito!

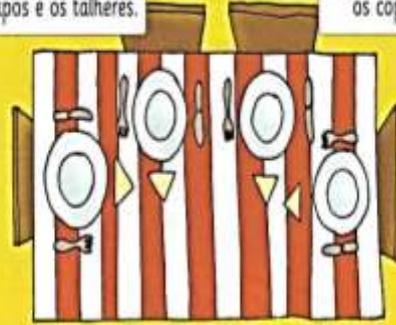
És um burro. Nem para pôr a mesa serves!

O Leo ficou muito triste, porque tinha posto tudo o resto e a mãe só reparou na única coisa que faltava! Só faltavam os copos! Será que a mãe do Leo tem razão? Será que ele não presta para nada?



Ele pôs a toalha, os pratos, os guardanapos e os talheres.

Apenas não pôs os copos!



Vamos ver na máquina da verdade! A mãe do Leo diz que ele não faz nada de jeito, porque se esqueceu de pôr os copos, não foi? Mas ele também fez bem outras coisas, não fez? O que é que ele fez bem?



Ele pôs muito mais coisas na mesa do que aquelas de que se esqueceu.

A mãe do Leo estava errada.

No dia seguinte, a mãe do Leo voltou a pedir-lhe para pôr a mesa. Então o Leo ficou muito nervoso, porque desta vez não se queria esquecer dos copos.

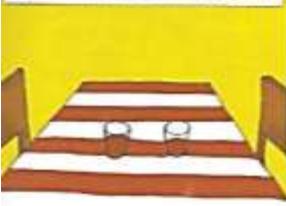


Não posso esquecer-me dos copos... não posso esquecer-me dos copos...

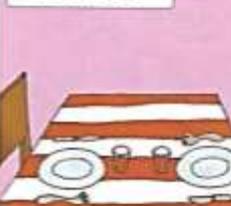


Então, o Leo lembrou-se outra vez da máquina da verdade. A mãe diz que ele não faz nada de jeito. Será que é verdade?

Então, mal estendeu a toalha, pôs logo os copos para não se esquecer.



Depois pôs os pratos e os talheres.



O que é que eu pus na mesa?



A toalha, os copos, os pratos e os talheres.

O que é que eu não pus? Os guardanapos.



Quando se sentaram à mesa, a mãe do Leo, muito zangada, perguntou pelos guardanapos.



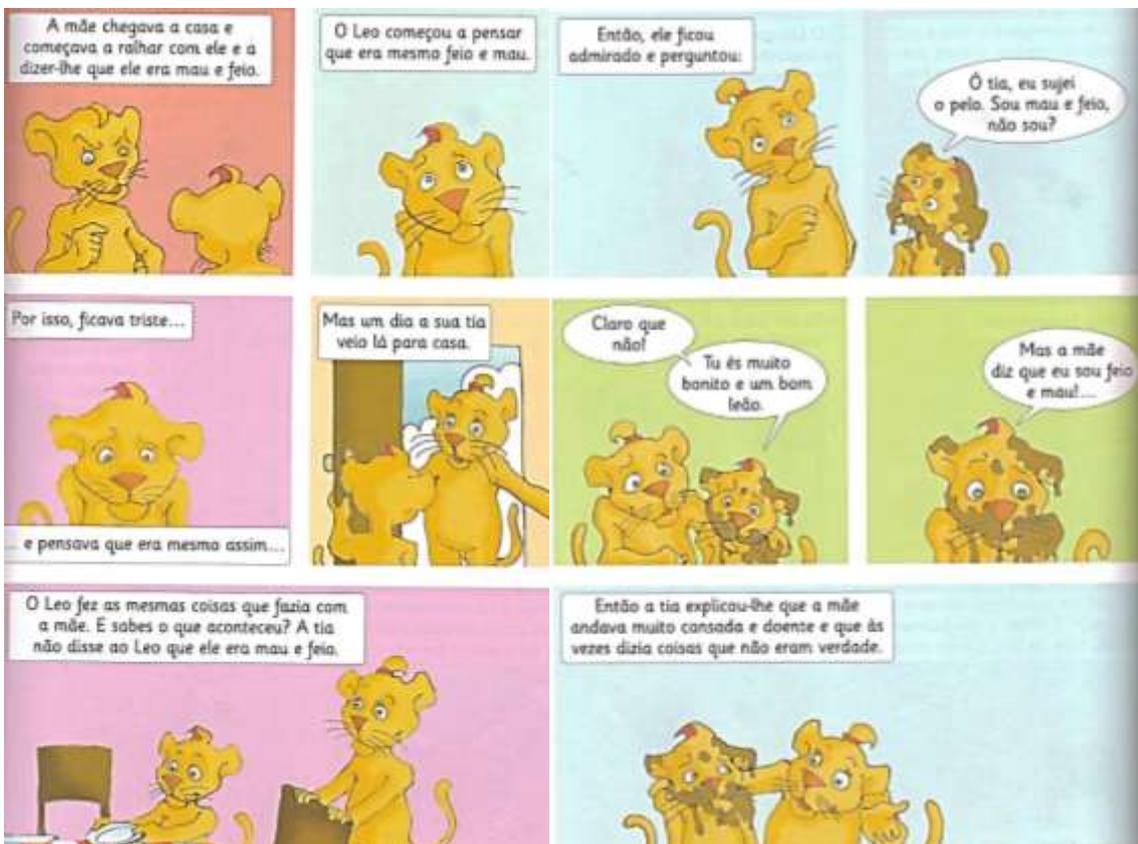
É sempre a mesma coisa.

Não fazes nada de jeito.

Onde há mais coisas? No que ele pôs na mesa ou no que ele se esqueceu de pôr?



Então, mais uma vez, o que a mãe do Leo disse não é verdade.





Anexo 4- Pedido de Autorização de Aplicação da Escala aos Encarregados de Educação.

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação: Recolha de dados para Tese de Mestrado

Lisboa, 8 de fevereiro de 2017

Exmos. Encarregados de Educação,

Eu, Adriana Esteves, aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Superior de Educação e Ciências, necessito de, no âmbito da minha Dissertação de Mestrado, realizar um estudo sobre o Autoconceito e como este influencia o desempenho académico dos alunos do 1.º ano de escolaridade.

Para tal, irei aplicar um questionário referente ao Autoconceito, sendo que o preenchimento das escalas será realizado durante as aulas, no horário a combinar com a docente titular de turma.

Os dados dos alunos serão confidenciais, e os resultados obtidos nas escalas serão exclusivamente utilizados com o propósito de investigação. Venho deste modo solicitar aos encarregados de educação, a autorização para que possa aplicar os questionários aos vossos educandos.

Agradeço a vossa colaboração,

Adriana Esteves

Autorizo **Não autorizo**

Nome do aluno: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Anexo 5- Folha de Anotações da Escala Pictórica da Percepção de Competências e Aceitação Social para Crianças (Harter & Pike, 1984).

**The Pictorial Scale of
Perceived Competence and Acceptance
for Young Children**

Susan Harter e Robin G. Pike
1º e 2º ano (1º ciclo)

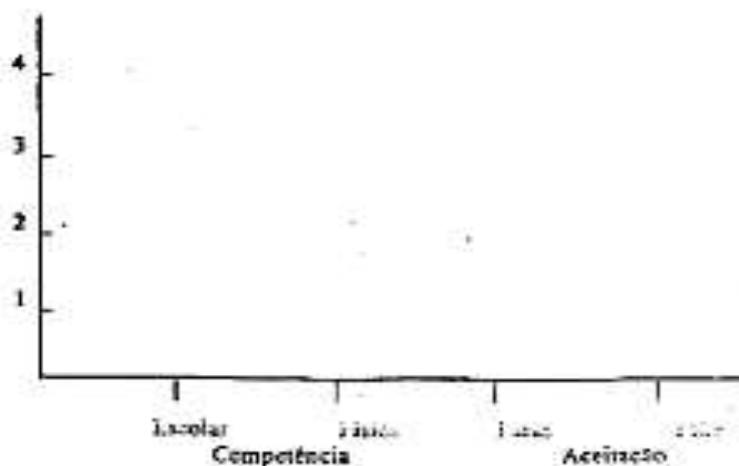
FOLHA DE COTAÇÕES

Nome _____ Idade _____
Data de Avaliação _____ Processo _____

| | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | 5 | <input type="checkbox"/> | 9 | <input type="checkbox"/> | 13 | <input type="checkbox"/> | 17 | <input type="checkbox"/> | 21 | <input type="checkbox"/> |
| 2 | <input type="checkbox"/> | 6 | <input type="checkbox"/> | 10 | <input type="checkbox"/> | 14 | <input type="checkbox"/> | 18 | <input type="checkbox"/> | 22 | <input type="checkbox"/> |
| 3 | <input type="checkbox"/> | 7 | <input type="checkbox"/> | 11 | <input type="checkbox"/> | 15 | <input type="checkbox"/> | 19 | <input type="checkbox"/> | 23 | <input type="checkbox"/> |
| 4 | <input type="checkbox"/> | 8 | <input type="checkbox"/> | 12 | <input type="checkbox"/> | 16 | <input type="checkbox"/> | 20 | <input type="checkbox"/> | 24 | <input type="checkbox"/> |

PERFIL

| COMPETÊNCIA | | | | | | | | | | | | ACEITAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|----|----|----|--------|---|---|----|----|----|-----------|---|---|---|----|----|-----|----|---|---|---|----|----|----|----|---|
| Escolar | | | | | | Física | | | | | | Parece | | | | | | Mãe | | | | | | | | | |
| 1 | 5 | 9 | 13 | 17 | 21 | M | 3 | 7 | 11 | 15 | 19 | 23 | M | 2 | 6 | 10 | 14 | 18 | 22 | M | 4 | 8 | 12 | 16 | 20 | 24 | M |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



Anexo 6- Teste de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, Histogramas e *Scatterplots*.

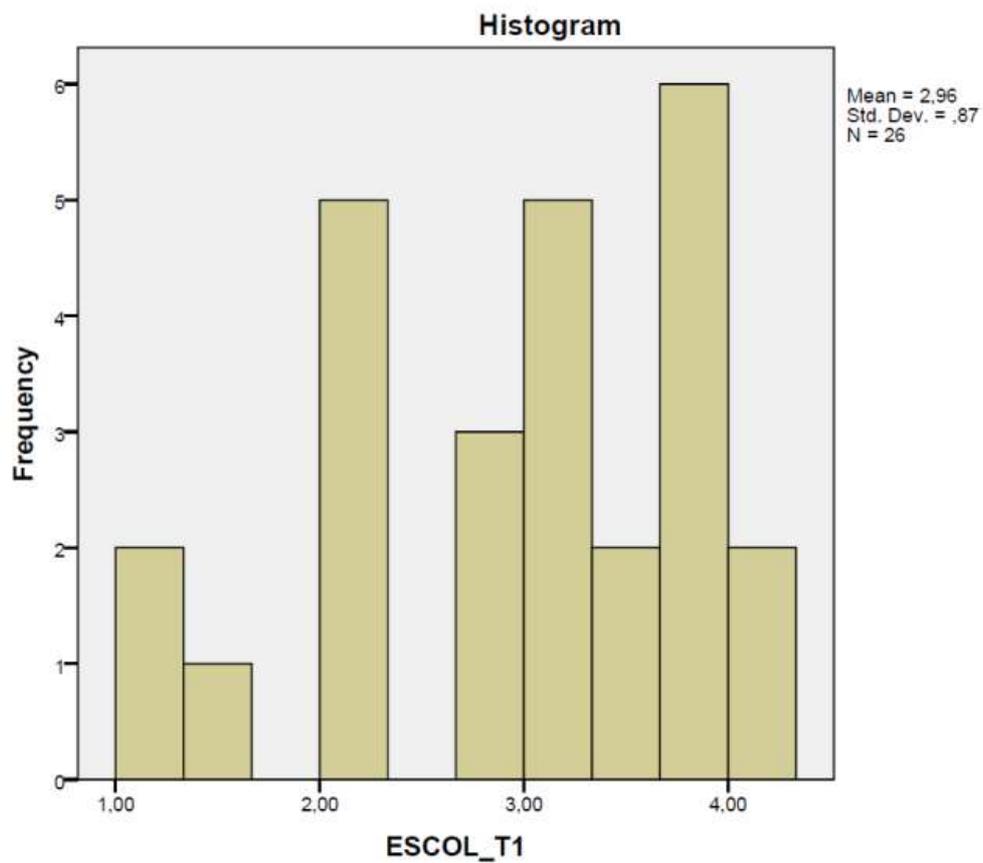
Tests of Normality

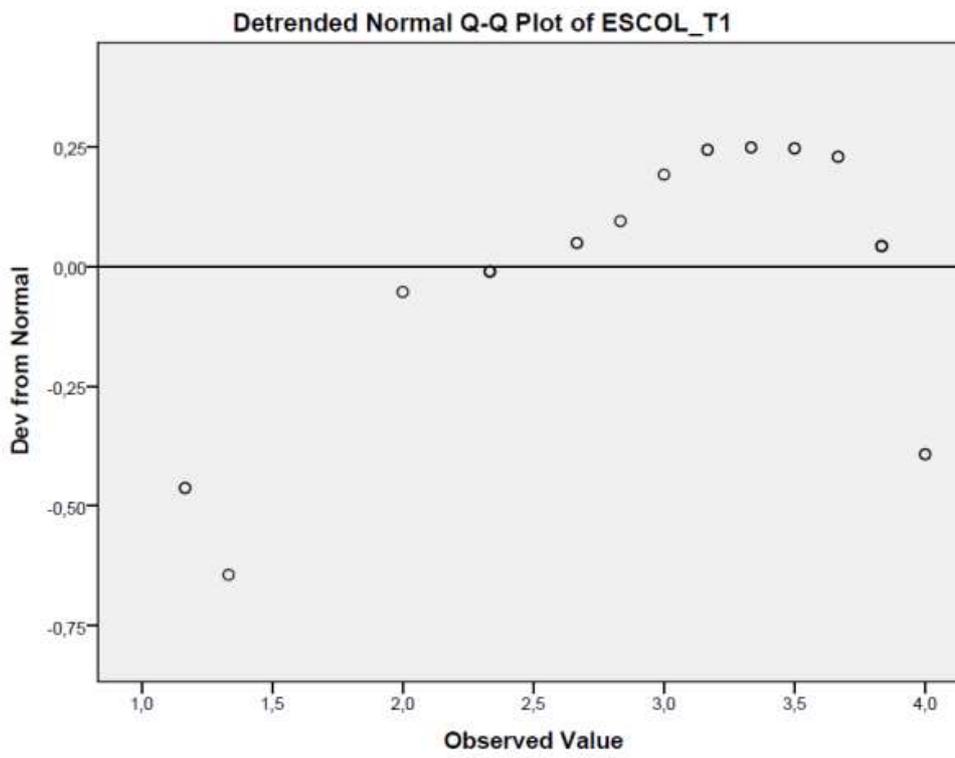
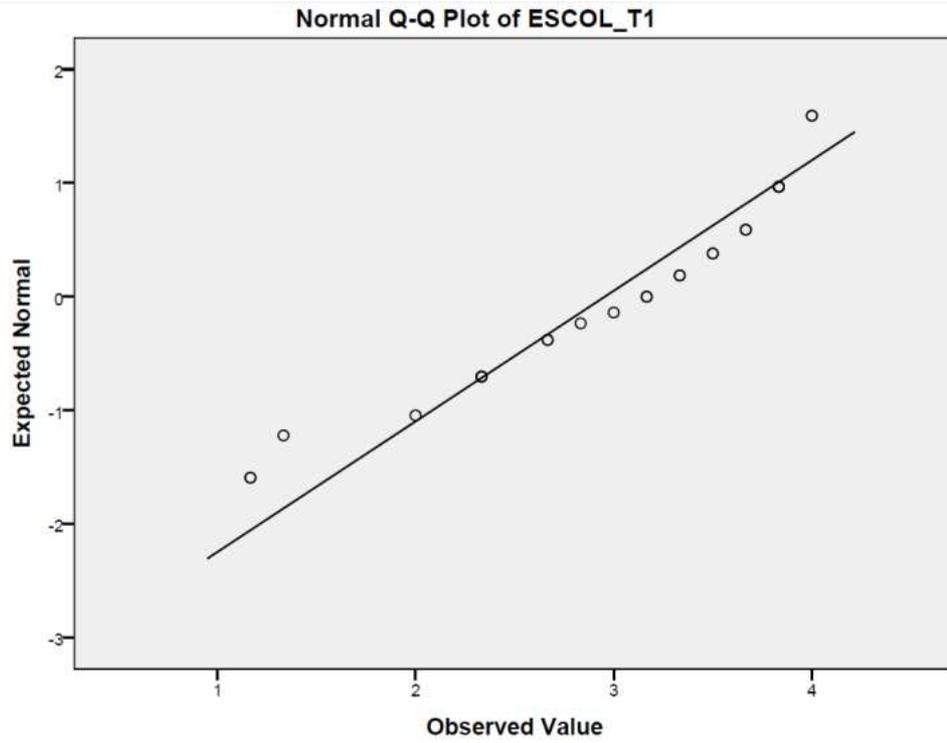
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| ESCOL_T1 | ,135 | 26 | ,200* | ,905 | 26 | ,020 |
| FISICA_T1 | ,126 | 26 | ,200* | ,932 | 26 | ,085 |
| PARES_T1 | ,110 | 26 | ,200* | ,942 | 26 | ,151 |
| MAE_T1 | ,199 | 26 | ,010 | ,910 | 26 | ,026 |
| ESCOL_T2 | ,244 | 26 | ,000 | ,766 | 26 | ,000 |
| FISICA_T2 | ,319 | 26 | ,000 | ,767 | 26 | ,000 |
| PARES_T2 | ,163 | 26 | ,072 | ,884 | 26 | ,007 |
| MAE_T2 | ,169 | 26 | ,055 | ,938 | 26 | ,118 |

*. This is a lower bound of the true significance.

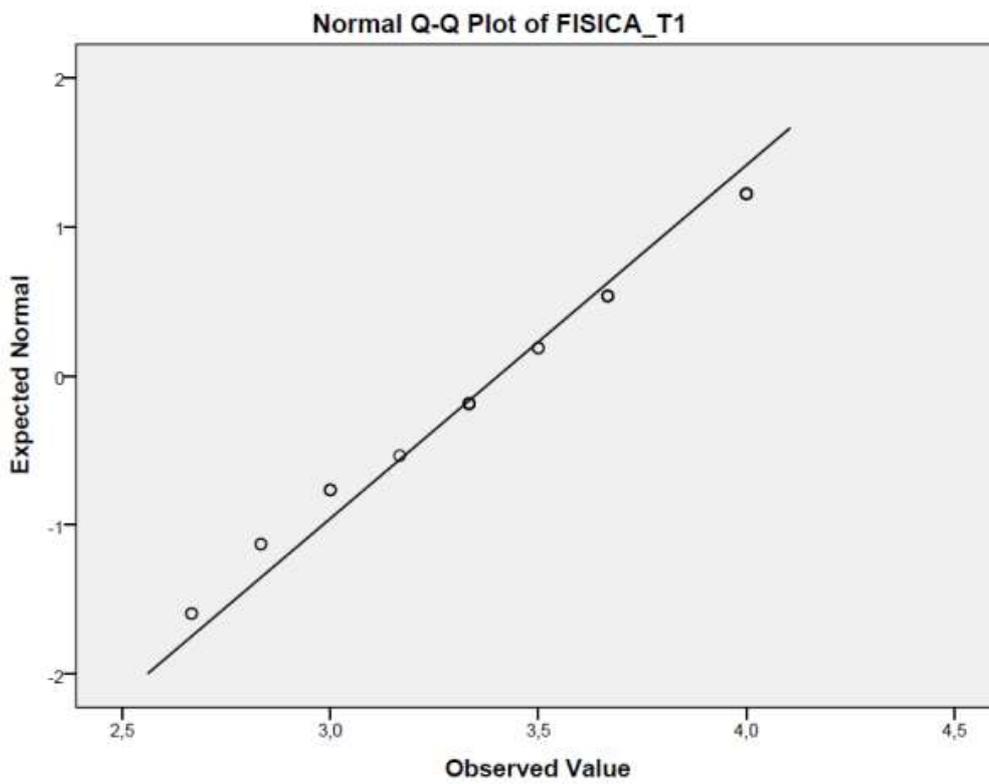
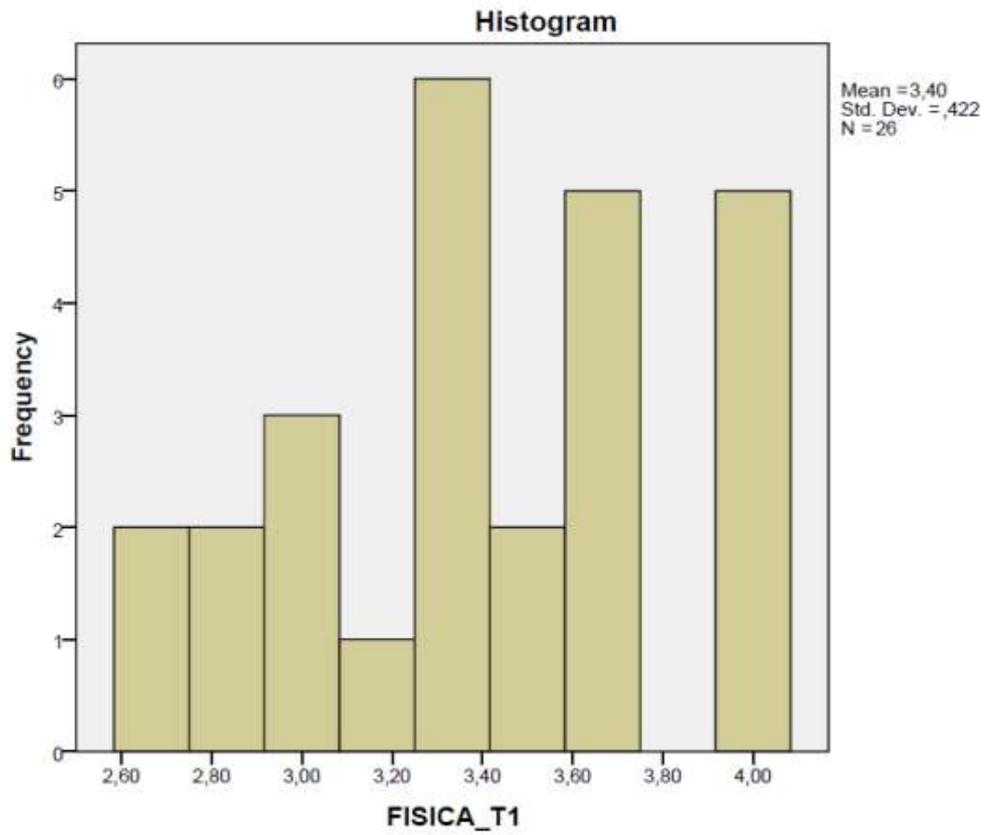
a. Lilliefors Significance Correction

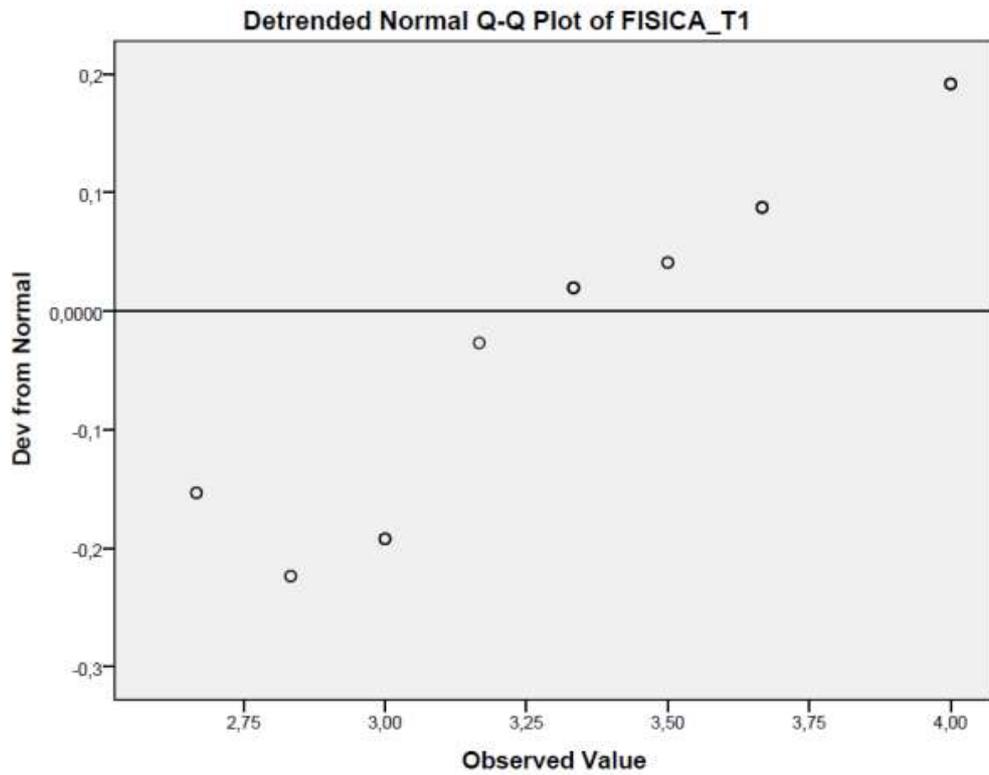
ESCOL_T1



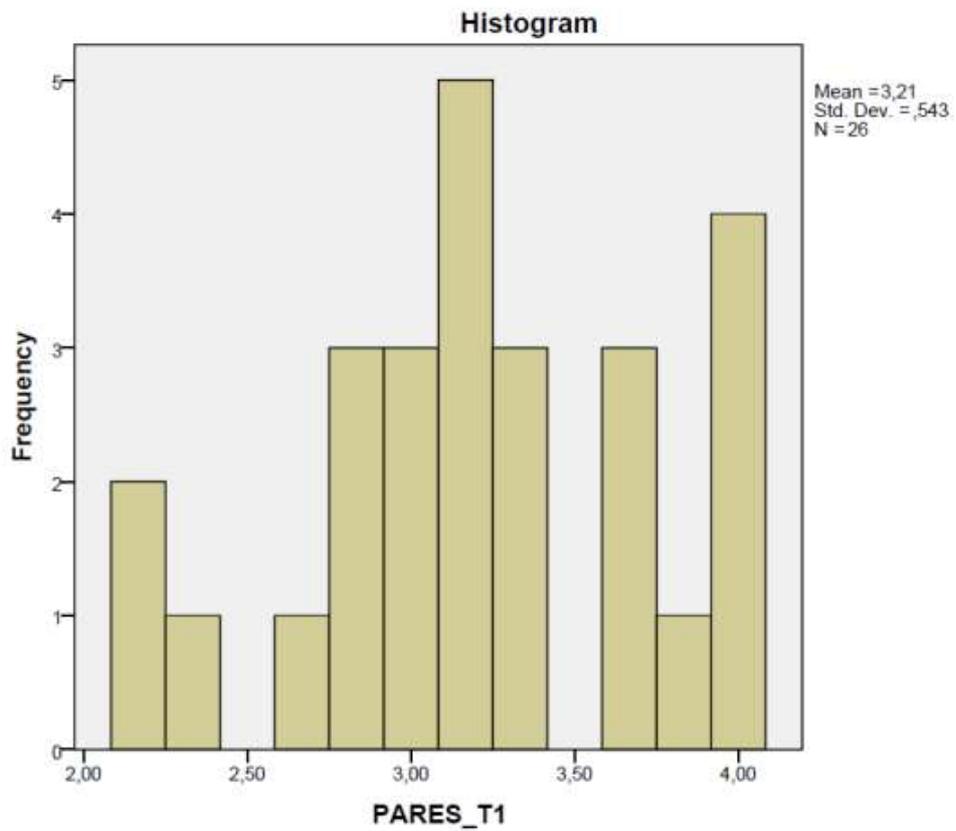


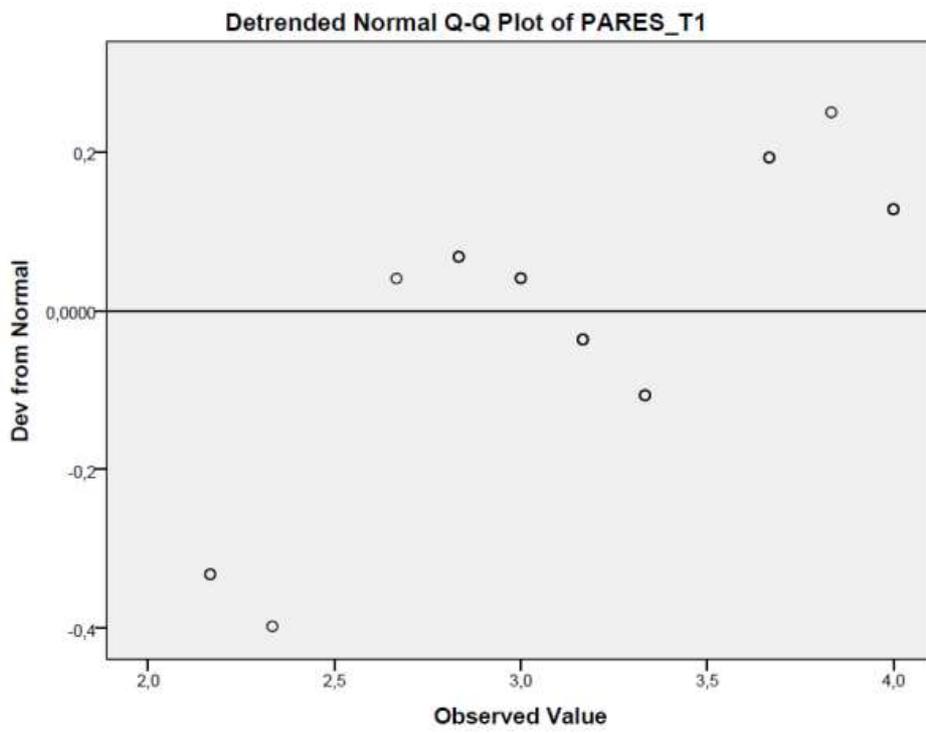
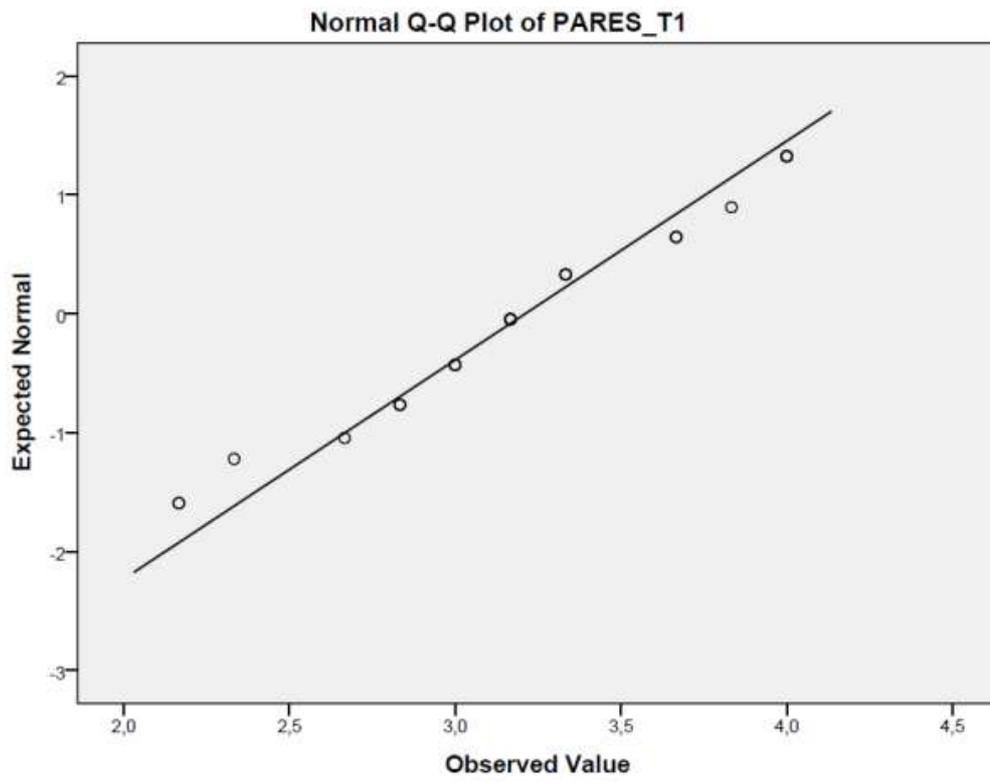
FISICA_T1



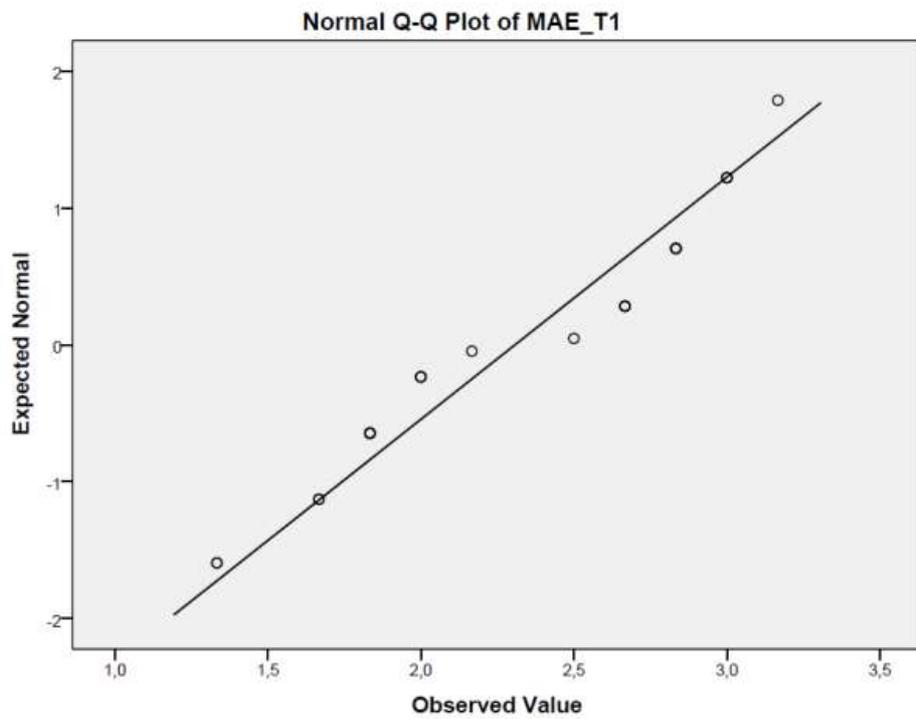
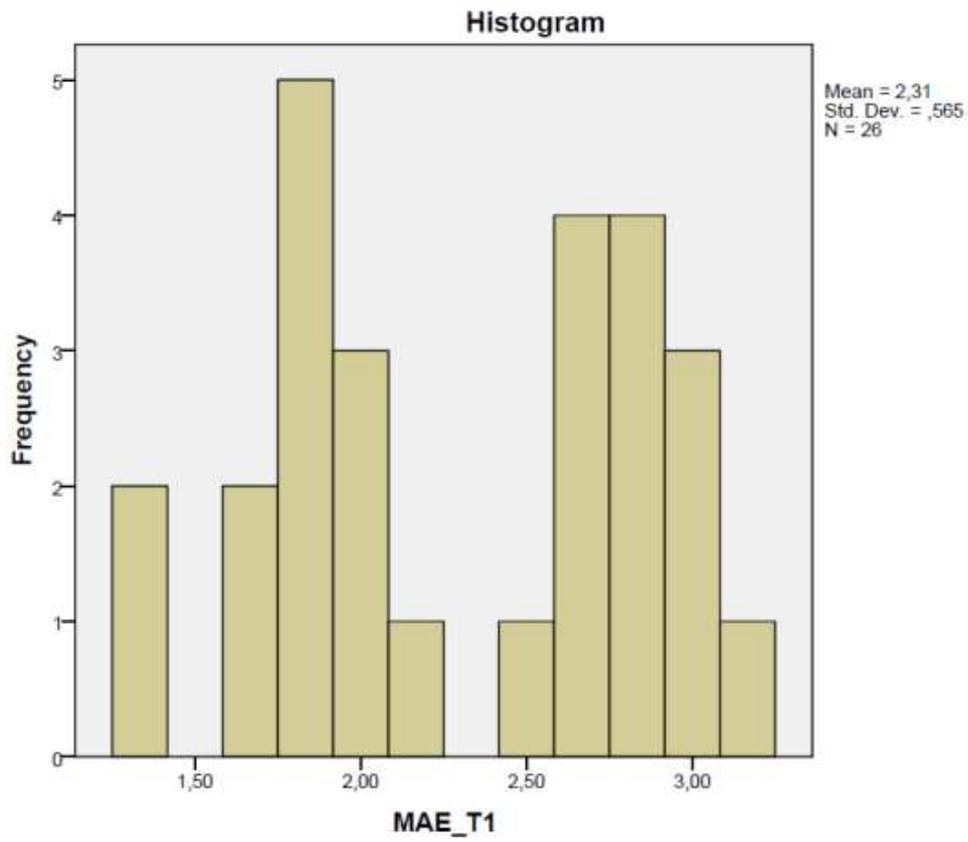


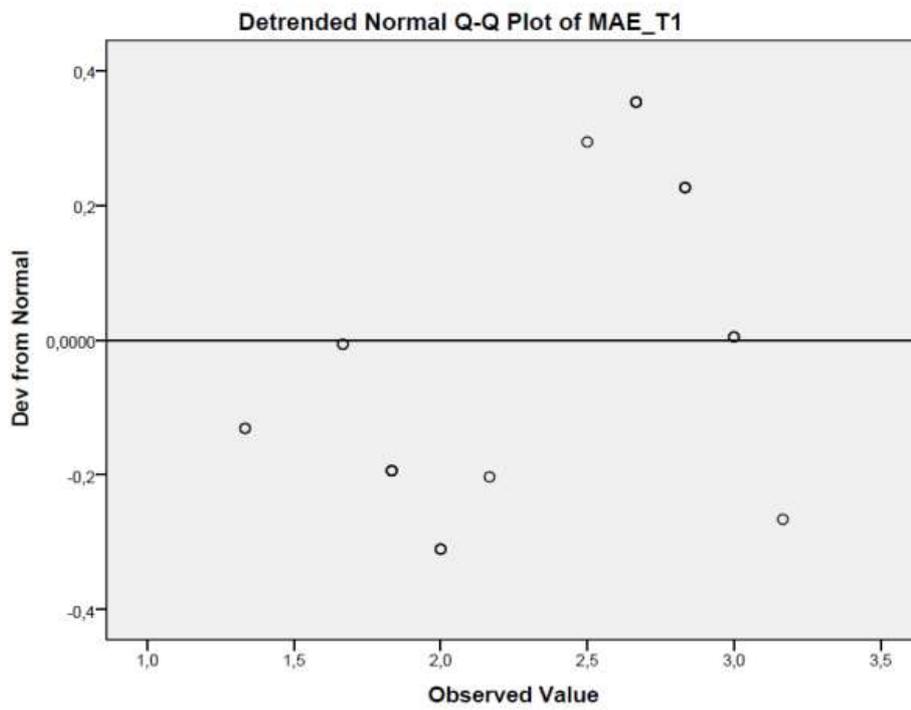
PARES_T1



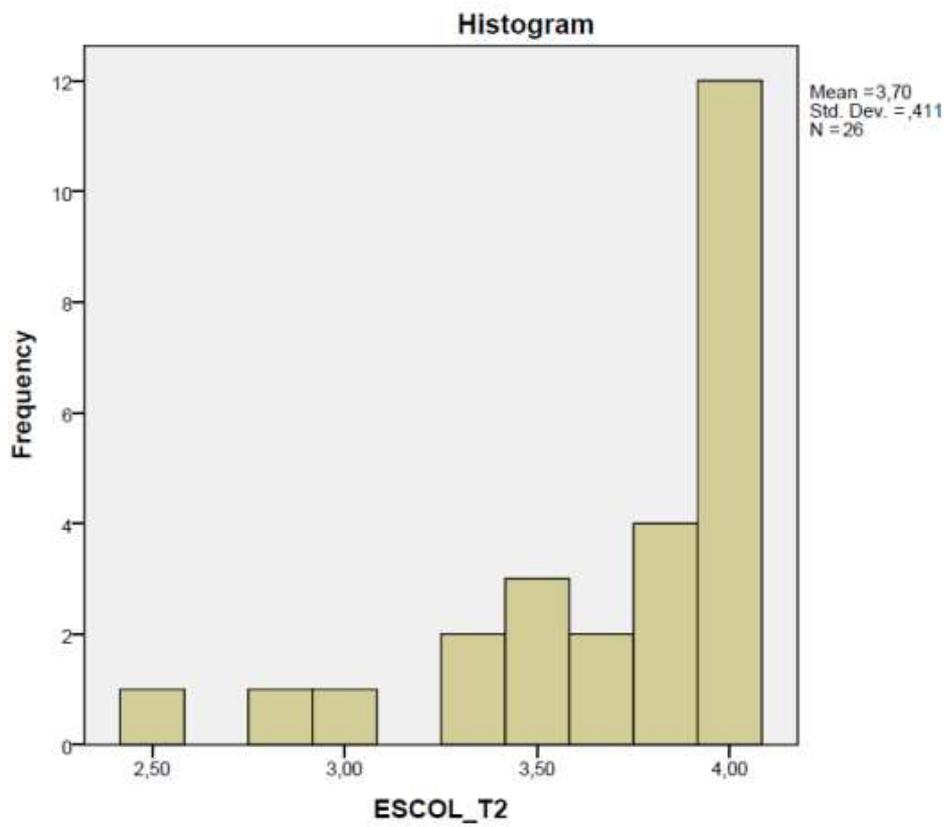


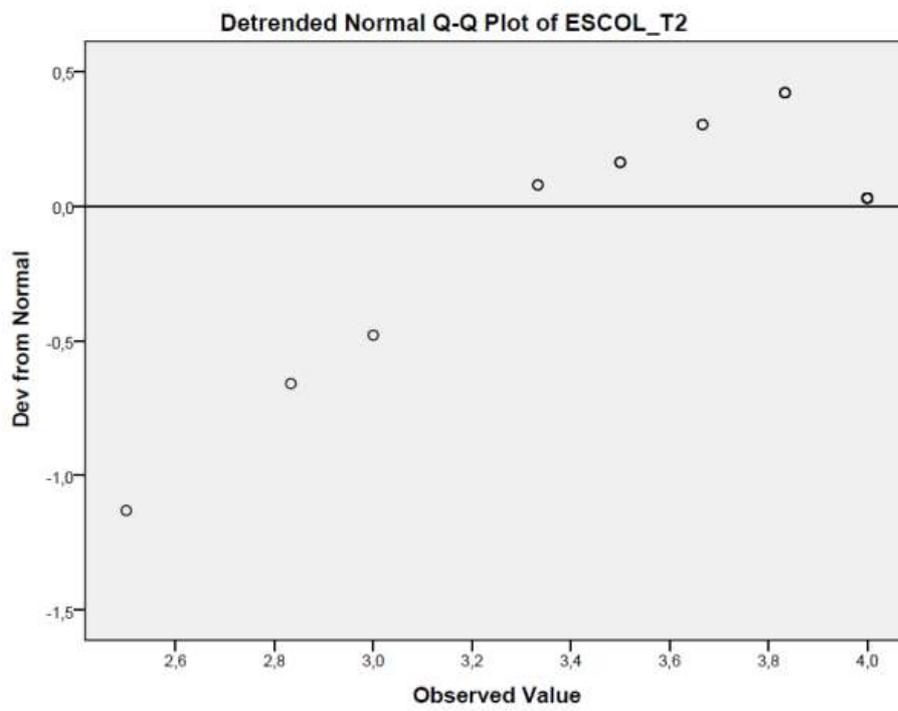
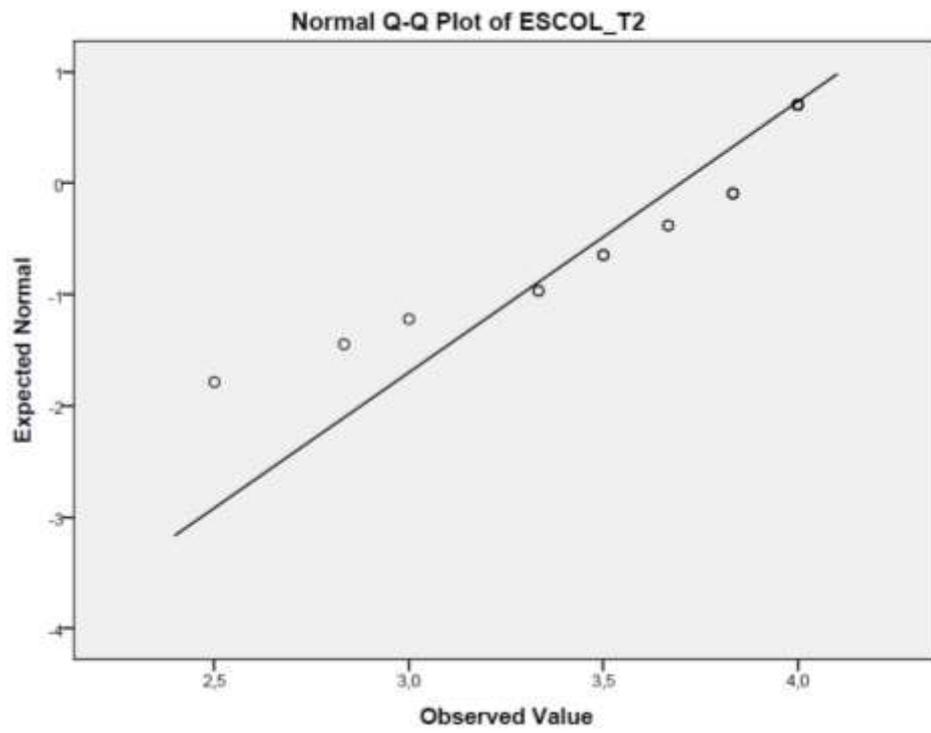
MAE_T1



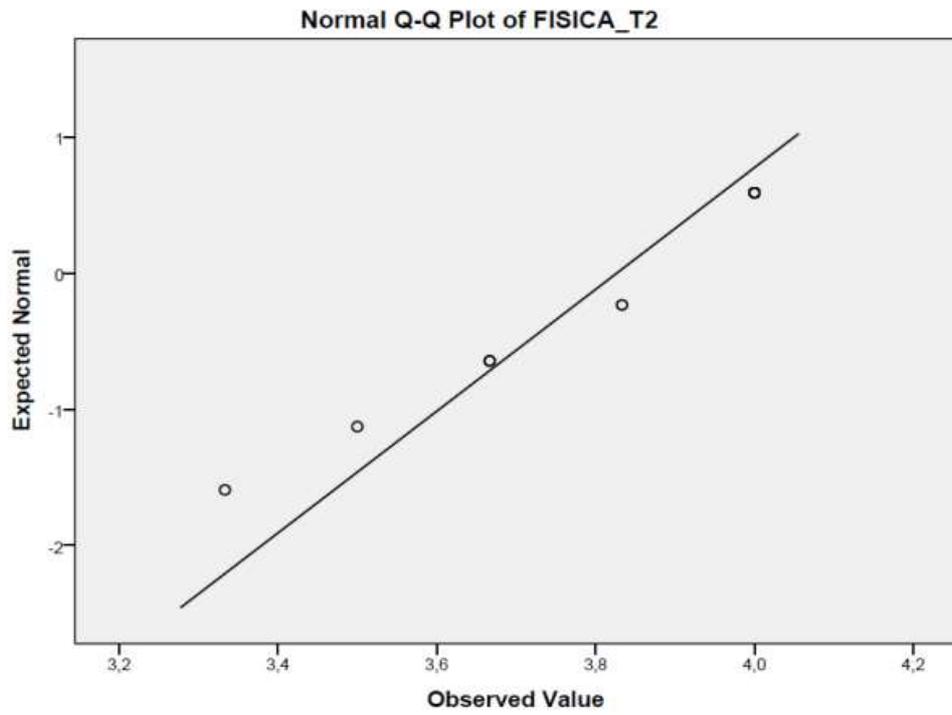
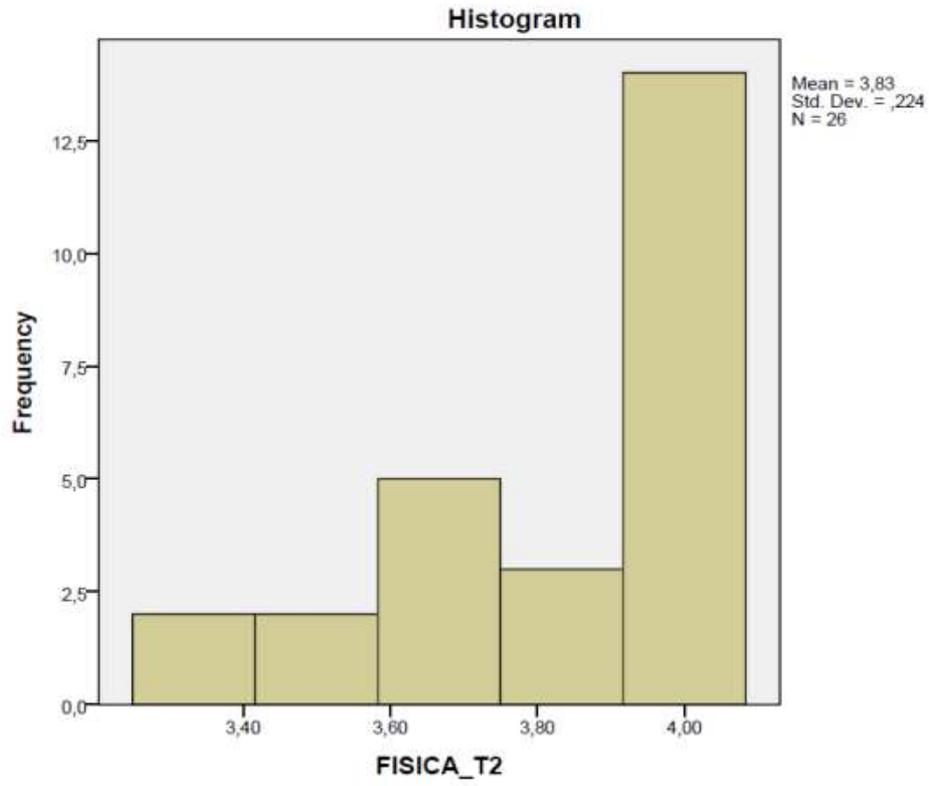


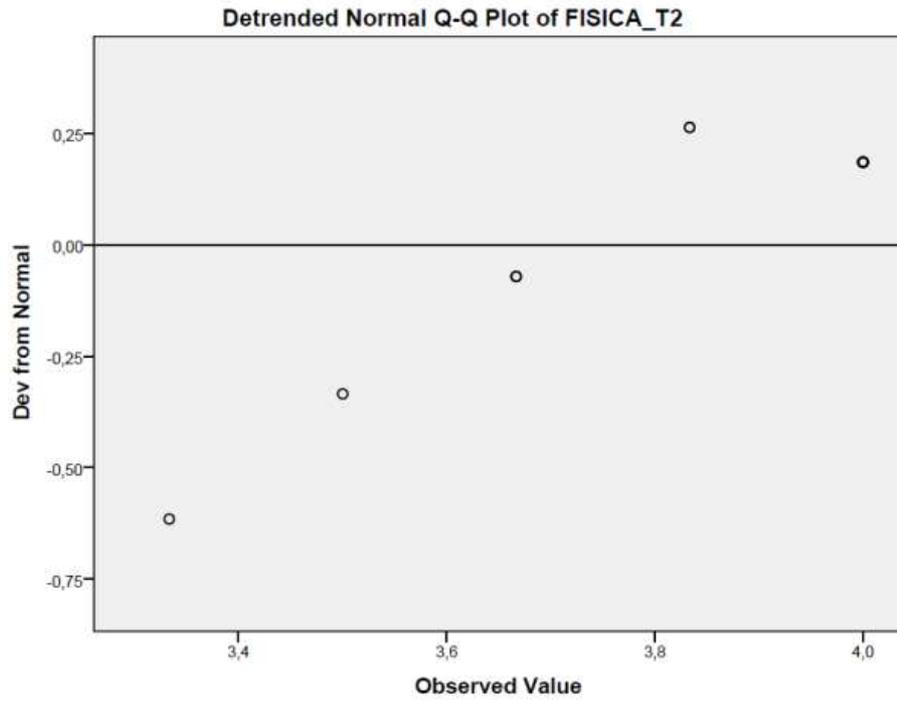
ESCOL_T2



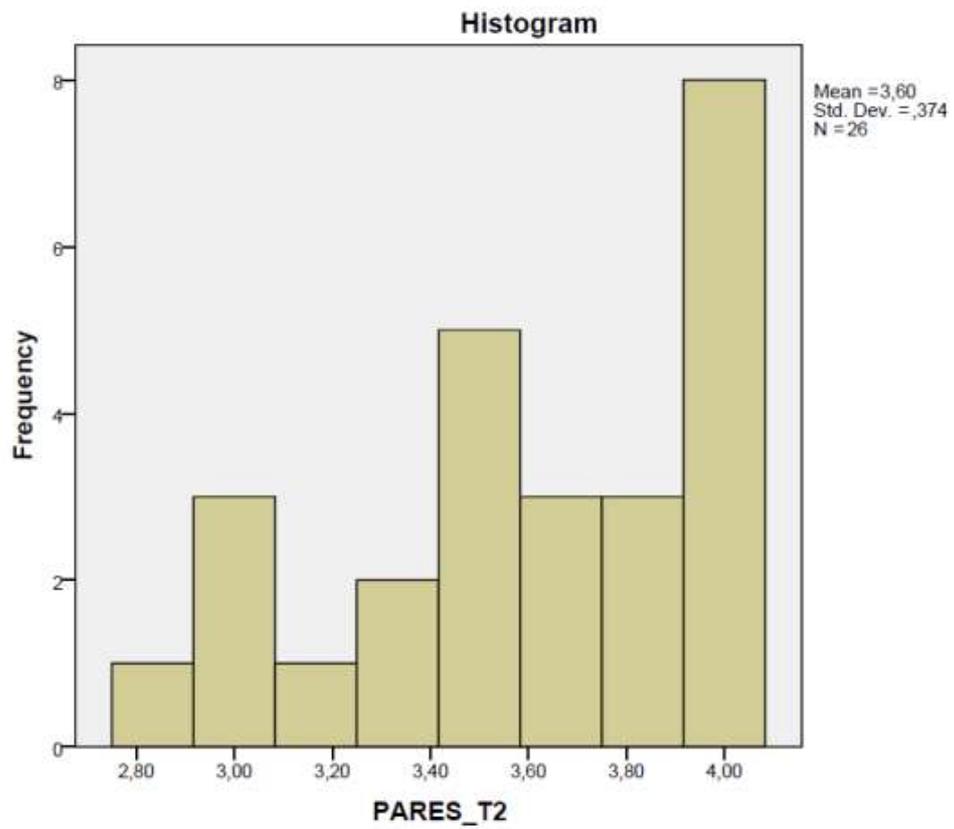


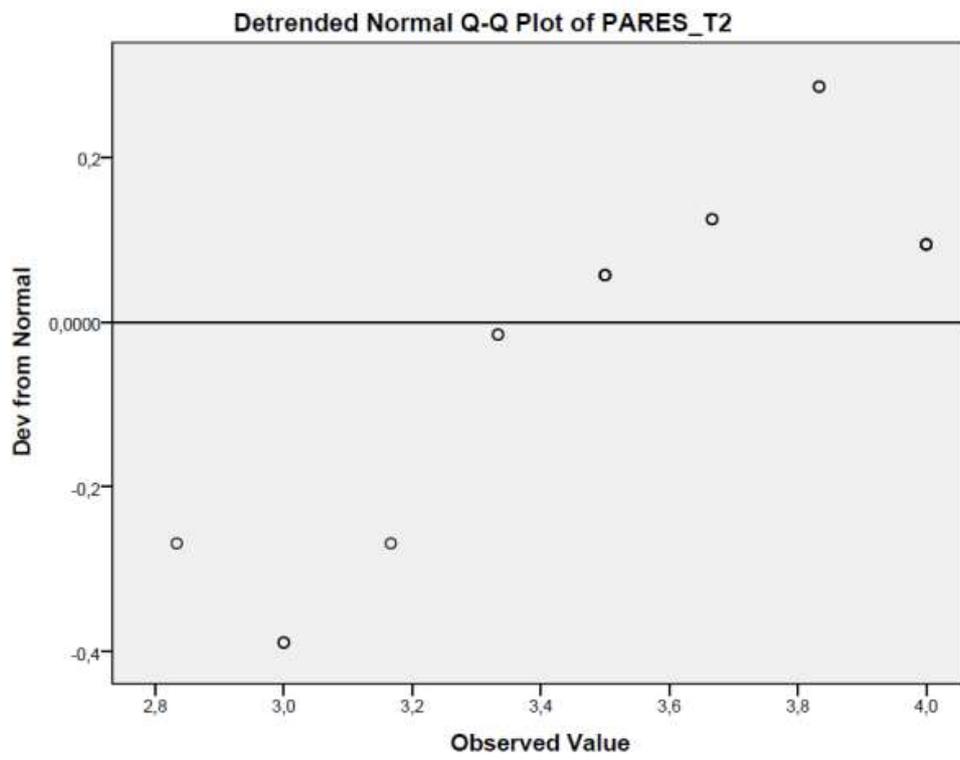
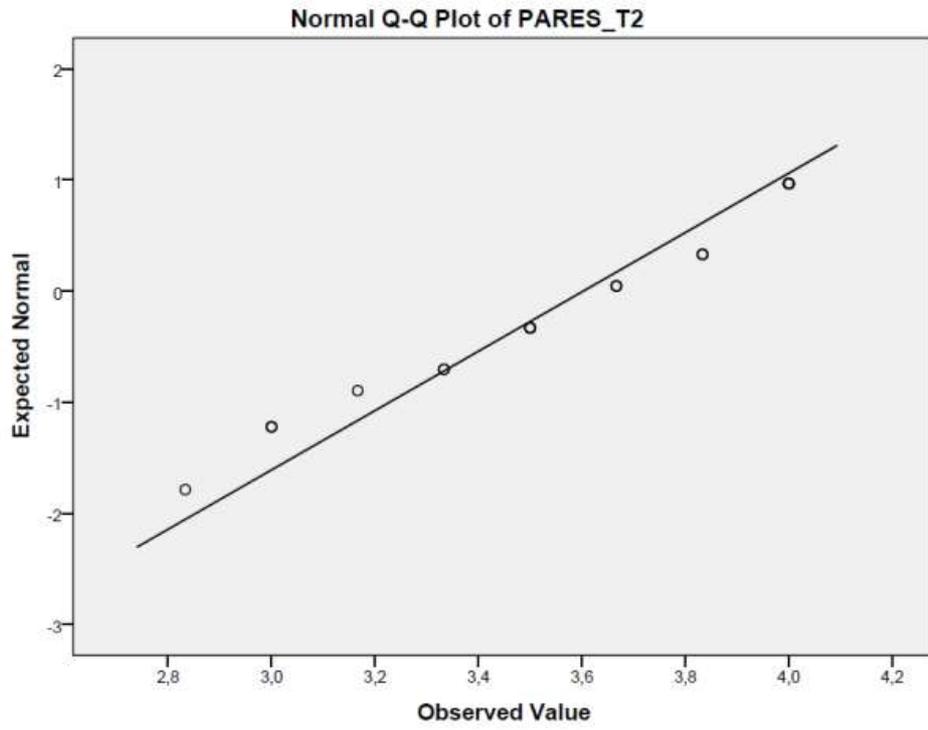
FISICA_T2





PARES_T2





MAE_T2

