

Autopercepção e auto-estima em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório — contributo para uma revisão crítica do tema

MARIA DA LUZ CORREIA *

A investigação e o estudo do autoconceito numa perspectiva de *desenvolvimento* assumem particular relevância, na medida em que permitem compreender a relação entre o comportamento social e o desenvolvimento cognitivo. Permitem, também, proporcionar bem-estar à criança, o sentido do valor pessoal, ajudando-a a construir uma auto-imagem positiva e a identificar e desenvolver as suas qualidades.

No caso particular do comportamento escolar, há até indicações, a partir de estudos recentes (BANDURA, 1977; COVINGTON, 1984; NICHOLLS, 1982; WEINER, 1979) de que a percepção que a criança tem da realidade tem um valor preditivo muito mais forte da sua orientação para o sucesso académico do que a própria realidade (notas escolares, capacidades testadas, etc.).

Uma *definição* satisfatória de *Self* poderá apresentar-se nos termos propostos por BANNISTER (3, pág. 253), destacando as seguintes qualidades:

- A noção que cada indivíduo tem de ser diferente dos outros, baseada na experiência da diferença entre a comunicação consigo mesmo (interna) e a comunicação com os outros (exteriorizada);
- A noção de integridade, dos contornos da experiência estritamente pessoal;

– A noção de permanência da individualidade ao longo do tempo, o que permite o sentimento de continuidade, de vida própria;

– A noção que o indivíduo tem como causa de acontecimentos, sujeito de decisões, que partilha a responsabilidade pelas consequências dos seus actos;

– A noção do «outro» por analogia consigo mesmo, em que se comparam experiências subjectivas diferentes;

– A consciência de ter um *Self*, de ser simultaneamente o «Eu» e o conhecimento desse «Eu».

Muitos teóricos do *Self* não tomaram a perspectiva do *Self* em desenvolvimento. Em consequência, deixaram sem resposta questões pertinentes sobre como é que o «Eu», que se desdobra em sujeito observador e objecto observado, é influenciado pelas mudanças nos processos cognitivos operadas ao longo da infância, da adolescência e do estado adulto.

A abordagem do *Self* no contexto *social* complementa a perspectiva de desenvolvimento individual, na medida em que ele se processa também nas interações com os outros. A criança não tem, à nascença, uma imagem já feita sobre si própria. Adquire-a através da experiência e, sobretudo, da observação das reacções dos outros à sua pessoa, das opiniões que ouve.

Nesta perspectiva, a questão central é saber como é que os julgamentos emitidos pelas *pessoas*

* Psicóloga. Escola Superior de Educação João de Deus.

significativas para a criança influenciam o conceito que ela tem de si. Aqui, a capacidade de descentração (na acepção de Piaget), de tomar a perspectiva do outro em consideração, desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência de si.

Por estas razões, a análise dos processos envolvidos situa-se, inevitavelmente, numa área de cruzamento entre factores do desenvolvimento cognitivo e de factores sociais. Há, ainda, um terceiro tipo de factores fundamentais: os de natureza *afectiva*.

O desenvolvimento do autoconceito foi tratado, frequentemente, a par da orientação avaliadora do «Eu», designada *auto-estima*. A auto-estima envolve uma avaliação de natureza *afectiva*. Ao contrário da compreensão conceptual, pode ter um valor negativo ou positivo, susceptível de ser medido quantitativamente. No caso da compreensão conceptual, como actividade cognitiva que é, tem de ser avaliada qualitativamente.

É comumente afirmado pelos psicólogos e pelos educadores que os sentimentos positivos ou negativos que a criança tem sobre si mesma influenciam significativamente o seu relacionamento com os outros, o rendimento escolar, a sua saúde mental e a sua adaptação ao mundo que a rodeia (JERSILD, 1952; ROSENBERG, 1979).

DEBORAH PHILLIPS (14) verificou que cerca de 20% de 117 alunos competentes, rapazes e raparigas do 5º ano de escolaridade, evidenciavam uma baixa competência percebida associada a expectativas de sucesso mais baixas do que os alunos que mostravam autopercepções adequadas. Tal como refere a autora, as crianças que exprimem dúvidas sobre as suas capacidades são particularmente vulneráveis às pressões da escola, mostrando desencorajamento e comportamentos claramente independentes das suas capacidades de aprendizagem escolar.

As raparigas e os rapazes diferem na maneira como se autopercebem? Os estudos de autoconceito centrados nas diferenças entre raparigas e rapazes não são conclusivos e levantam alguma controvérsia. Quando se encontram, as características que variam com o sexo são, por exemplo, os *scores* mais elevados dos rapazes em escalas de «mentira» e de «defensividade», enquanto as raparigas tendem a assumir mais facilmente os seus «pontos fracos». Também os professores tendem a considerar que as raparigas têm um nível mais alto de

auto-estima, embora essas mesmas raparigas e rapazes não difiram nas suas auto-avaliações, de acordo com COOPERSMITH (1959, 1967) (16).

Do mesmo modo, OMARK *et al.*, (1973) (12) verificaram que os rapazes sobrestimam a sua posição numa hierarquia de «dureza» com mais frequência do que fazem as raparigas. O «machismo» é um aspecto interessante das defesas do ego dos rapazes e exprime uma negação de atributos femininos através do exagero do comportamento supermasculino (12, p. 160). De acordo com BOGO *et al.*, (1970), os rapazes defendem o seu ego voltando-se mais contra um objecto frustrante, real ou presumido, enquanto as raparigas tendem à autoculpabilização.

WHITING e POPE (1974) (12) concluíram que rapazes de diferentes culturas tendem a exibir-se mais frequentemente e que as diferenças entre os sexos parecem ser mais fortes entre os 7 e os 11 anos de idade.

No seu Manual para o *Perfil de Autopercepção para Crianças*, S. HARTER refere, por exemplo, que entre os alunos da escola elementar e média (*middle school*) os rapazes autopercebem-se como significativamente mais competentes do ponto de vista atlético do que as raparigas. O comportamento e a aparência física percebidos são mais favoráveis para as raparigas do que para os rapazes na *middle school*.

A investigação deste tema depara, no entanto, com a dificuldade em dispor de um modelo teórico de referência satisfatório sobre o desenvolvimento de autocompreensão, tal como WYLIE (1979) conclui na sua revisão bibliográfica (in 2).

A *diversidade dos instrumentos* criados para medir atesta a variedade de teorias sobre a *natureza* do autoconceito e da auto-estima. As tentativas para operacionalizar estes conceitos revelaram-se, por vezes, pouco satisfatórias. Isto verifica-se mesmo nas escalas mais conhecidas, como o «Inventário de Auto-Estima» de COOPERSMITH (1967) ou a «Escala de Autoconceito» de PIERS-HARRIS (1964, 1969). Os seus itens abrangem um leque muito amplo de conteúdos – competências cognitivas, traços de personalidade, popularidade, etc. Esta diversidade não é obstáculo, para os autores, a que as respostas sejam simplesmente somadas. No procedimento de COOPERSMITH é atribuído ao *score* total o valor de indicador da auto-estima global.

Assim, COOPERSMITH (1967), entre outros,

assume o autoconceito como um construto *unidimensional*. Este investigador não considera as crianças capazes de diferenciar as suas competências específicas.

A abordagem de PIERS-HARRIS (1969) tem como referência um modelo que se situa entre o *unidimensional* e o *multidimensional*, embora inicialmente o autoconceito tivesse sido considerado unidimensional. Estudos de análise factorial revelaram, então, a existência de vários factores. Este facto evidenciou a necessidade de se construírem medidas que permitissem a avaliação de áreas específicas, segundo observa SUSAN HARTER (10).

Além destes, os modelos *hierárquicos* do *Self* classificam autoconceito e auto-estima como uma categoria superior, sob a qual outras categorias do *Self* estão organizadas. Os seus representantes, EPSTEIN (1973) por um lado, ou SHAVELSON, HUBNER e STANTON (1976) por outro, ou ainda L'ÉCUYER, elegeram o autoconceito para o topo da hierarquia. Diferem, basicamente, na classificação e no número de subcategorias.

Os modelos hierárquicos representam um avanço na compreensão da organização do *Self*, quando comparados com modelos anteriores. No entanto, contêm ainda limitações importantes, nomeadamente no que respeita à correspondência entre a hierarquização dos diferentes domínios, concebida pelos teóricos, e as formas diferentes de hierarquização feita pelos indivíduos.

ROSENBERG (1979) representa, por sua vez, uma quarta abordagem, quando identifica nos adultos o sentido do valor pessoal *global* acima de julgamentos feitos sobre domínios *específicos* da sua vida. A avaliação global da auto-estima é considerada uma entidade válida por si mesma (e não por adição das respostas a vários domínios específicos). A medida por ele construída contempla esta distinção, e faz a sua avaliação *directa* (em vez da avaliação de supostas bases específicas de auto-estima).

A *combinação* da perspectiva multidimensional dos julgamentos, em domínios específicos, com a da auto-estima global, e sua avaliação distinta face à importância do sucesso que o sujeito atribui, constituem o quinto modelo teórico.

TESSER *et al.* (1980, 1983) (10) evidenciaram que a auto-estima dos adultos se ressentia quando faziam uma auto-avaliação inferior da sua competên-

cia num domínio ao qual atribuem grande importância.

Situando-se neste quadro teórico, SUSAN HARTER contribuiu para novos e importantes avanços no plano conceptual e no da operacionalização dos conceitos.

A investigadora construiu uma perspectiva do autoconceito em desenvolvimento ao longo da vida. É uma abordagem com raízes em pesquisas já desenvolvidas desde os anos 70. Esses trabalhos assumiam as diferenças individuais e as modificações próprias do desenvolvimento do autoconceito.

Um dos seus objectivos principais tem sido compreender o papel *funcional* da auto-estima e «o seu *impacto* na orientação afectiva e motivacional do sujeito» (11, pág. 2), além do estudo dos seus *determinantes* e *antecedentes*.

À medida que a criança cresce, aumenta o número de domínios de autoconceito, sendo ela cada vez mais capaz de os *diferenciar* e *articular*.

Segundo HARTER e PIKE (1984) (11), as crianças entre os 4 e os 7 anos de idade já fazem julgamentos seguros sobre a sua competência cognitiva, aceitação social e comportamento, ainda que estes domínios não estejam suficientemente diferenciados. O instrumento utilizado recorre a uma apresentação pictórica de manifestações concretas de comportamentos relevantes.

Apenas alguns anos mais tarde é que as crianças expressam a capacidade de fazer julgamentos seguros sobre o seu valor pessoal global (quando o seu desenvolvimento cognitivo permite a formação de conceitos). Esta cronologia está condicionada pela adequação da verbalização feita pelas crianças, o que constitui uma limitação das medidas de auto-avaliação nas crianças mais jovens.

A partir dos 8 anos de idade, a mudança na estrutura do autoconceito manifesta-se na capacidade de a criança fazer e expressar julgamentos sobre o seu valor global e de diferenciar mais domínios específicos. São eles: Competência Escolar, Competência Atlético, Aceitação Social pelos Companheiros, Comportamento e Aspecto Físico.

Esta evolução revela a natureza hierárquica do processo de auto-avaliação: a auto-estima é um construto superior e os julgamentos sobre a competência representam uma categoria de ordem inferior (8).

A articulação e a discriminação de áreas específicas progride e os adolescentes passam a dis-

criminar também a Amizade Íntima, a Atracção Romântica e a Competência no Trabalho. Embora a amizade íntima, por exemplo, seja conhecida das crianças mais velhas, não é ainda diferenciada da aceitação mais geral pelos companheiros (HARTER) (12).

SUSAN HARTER e colaboradores identificaram domínios específicos para os estudantes universitários e para os adultos, elaborando os respectivos instrumentos de medida com base nestas estruturas conceptuais específicas.

A escala para crianças não é adequada para *grupos especiais*, tais como o atraso intelectual e as dificuldades de aprendizagem. As respostas destas crianças produzem modelos factoriais diferentes. Daí que HARTER (1985) e RESNICK (1985) (9) proponham a construção de escalas próprias para cada um destes grupos.

Sintetizando as mudanças mais significativas no autoconceito nas fases de desenvolvimento mais destacadas neste trabalho, temos que:

– Durante a infância e na adolescência as modificações parecem ocorrer em termos de desenvolvimento cognitivo da capacidade para diferenciar mais áreas de autoconceito. *Depois* da adolescência, as distinções entre vários domínios parecem traduzir mudanças na valorização de certos aspectos da vida.

– As crianças mais jovens representam a *competência* cognitiva através de aquisições básicas: saber as cores, as letras, os números. As crianças mais velhas e os adolescentes evidenciam uma mudança orientada para a realização escolar.

– A natureza da influência das relações sociais no autoconceito expressa-se, também, de modos diferentes: nos dois períodos da infância é medida por uma única escala de aceitação pelos companheiros, enquanto na adolescência é necessário recorrer à distinção entre aceitação pelos companheiros sob a forma de popularidade, da capacidade de fazer e manter amigos íntimos e da atracção romântica.

– No domínio do comportamento e da moralidade também há modificações de conteúdo. Os mais novos estão mais preocupados com o comportamento *observável*, sobretudo os comportamentos punidos pelo adulto.

– A partir dos 8 anos as crianças revelam o conceito cognitivo do seu valor como pessoa (o

que não deve ser confundido com competência geral).

O modelo conceptual e prático de S. HARTER contempla a possibilidade de estudar a relação entre auto-estima global e as competências específicas percebidas.

No estudo dos determinantes da auto-estima global, S. HARTER recorre ao contributo teórico de W. JAMES (1892) e de COOLEY (1909) que, embora se situem em áreas diferentes, tornam-se complementares.

A auto-estima resulta, para W. JAMES, da relação entre a competência julgada pelo sujeito e a competência a que ele aspira. Cada pessoa atribui um valor diferente ao sucesso em cada domínio da vida. Em consequência, se a competência avaliada é inferior à desejada a auto-estima será baixa.

O contributo de COOLEY incide no autoconceito global concebido como uma construção social. O sentido do valor pessoal global resulta da interiorização de atitudes que o sujeito julga que as pessoas significativas têm em relação a ele, das informações que dão sobre si próprio.

S. HARTER determina a relação entre a competência em domínios considerados importantes e a auto-estima global através do cálculo da *discrepância* entre a competência/adequação percebida pela criança (no «Perfil de Autopercepção») e a importância («pretensões» em JAMES) que atribui a cada um dos 5 domínios.

Quanto menor for a discrepância, mais elevado será o *score* de auto-estima. Este valor será tanto mais baixo quanto maior for a importância atribuída a um domínio em que a competência percebida é baixa.

As investigações de S. HARTER permitiram concluir que, na linha de conceptualização de COOLEY, quanto mais a criança sente que os outros significativos têm consideração por ela, tanto mais elevado é o seu sentido de valor pessoal global, tanto mais é a consideração que tem por si própria.

Quanto à avaliação relativa dos efeitos de um e de outro construto na determinação da auto-estima, concluiu-se que são ambos decisivos. De acordo com S. HARTER (11), a congruência entre as hierarquias da competência e da importância não evita totalmente que a criança sofra o impacto de um baixo nível de estima manifestada pelos outros significativos. E a criança que recebe elevados

níveis de *apoio* dos outros *significativos* está, ainda assim, vulnerável ao impacto de um *score* elevado de discrepância.

O *valor* de cada área específica como *preditivo* do valor pessoal global varia, sendo o Aspecto Físico o mais importante, seguido da Aceitação Social.

A interpretação destes resultados apresenta-se polémica. A sua discussão será retomada na interpretação dos resultados do presente trabalho.

Quanto aos domínios de natureza social, o contributo relativo de cada fonte de apoio também é variável. O apoio dos pais e dos companheiros de turma constitui a principal influência na auto-estima global (correlações entre .42 e .46). Menos importante (com menor impacto) é o apoio do amigo íntimo e do professor (correlações entre .27 e .37).

A definição portuguesa de *insucesso escolar* no ensino primário não foge à «regra» das definições e das decisões enquadradas na política educacional de um país. Tal como noutros países, elas exprimem apreciações com conteúdo ideológico sobre a experiência anterior.

Nos últimos anos, a introdução do sistema de fases no ensino primário teve como principal preocupação criar condições favoráveis à prevenção/redução das elevadas taxas de repetência. Teoricamente, esta medida baseou-se no reconhecimento da existência de diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças. A nível pragmático, a existência de 2 fases, com 2 anos cada uma, foi considerada favorável aos progressos escolares à medida do ritmo individual de aprendizagem.

Esta unidade de medida mais ampla (1 fase dura 2 anos) proporciona mais tempo para a criança recuperar do seu eventual atraso escolar. As crianças com um ritmo de desenvolvimento/aprendizagem mais lento não ficariam penalizadas, pois o progresso do 1º para o 2º ano em cada fase é automático.

É neste contexto que a *repetência* ocorre, quando o aluno se matricula pela 3ª ou mais vezes na mesma fase. As taxas de repetência passam a referir-se, pois, à fase no seu todo. Assim, por exemplo, a taxa de repetência verificada em Portugal em 1982 é de 41% para a 1ª fase, e de 27% para a 2ª fase. Em 1987 verificou-se a taxa global de repetência de 41% (de acordo com o G.E.P. – M. da Educação). Além destes valores verifica-se que cerca de 1% dos alunos do ensino primário abandona anualmente a escola antes de atingir a idade limite (14 anos).

Trata-se de saber, a partir de agora, o que se passa com um tão elevado número de crianças com experiência de repetência na escola. Há questões que se colocam facilmente: em que medida esta experiência *afecta* o seu autoconceito como pessoas, o seu autoconceito académico, as suas aspirações em relação ao futuro?

Mas também é legítimo interrogarmo-nos sobre até que ponto muitas destas crianças teriam aspirações e autoconceitos mais desfavoráveis do que as outras crianças *antes* do falhanço ser assumido formalmente pela escola.

O recurso às escalas de S. HARTER permite delinear as questões seguintes:

1. Haverá diferenças significativas entre as crianças *repetentes* e as *não-repetentes* na *percepção* que expressam de si próprias?

2. Será significativamente diferente a *importância* que umas e outras atribuem às suas competências em domínios específicos?

3. Como variam, nos dois grupos de crianças, os *scores* de *discrepância* entre a *competência* ou *adequação percebida* e os julgamentos de *importância*?

4. Em que medida a *competência/adequação percebida pelas crianças* nos dois grupos se aproxima ou se afasta dos *julgamentos* feitos pelos *Professores*?

5. Qual das cinco áreas de *competência/adequação* tem mais *influência* na *auto-estima global*?

6. Haverá alterações significativas na *aceitação social* pelos colegas *das crianças que repetem* (e passam a ter colegas diferentes)?

MÉTODO

1. Sujeitos

A amostra tem um *total de 68 crianças*, com 10-12 anos de idade, de raça branca, frequentando o 1º ou 2º ano da 2ª fase do ensino primário, no ano lectivo de 1987/88. Está dividida em 2 grupos de 34 (com 17 *raparigas* e 17 *rapazes* em cada). Num grupo as crianças têm 2 *ou mais anos de repetência* desde a 1ª fase. No outro grupo, as crianças *nunca* repetiram.

Elas provêm de 3 escolas dos subúrbios de Lisboa, com predominância da classe média.

Estas crianças não têm problemas psiquiátricos, nem problemas sérios de saúde, ou deficiência física.

A diferenciação do *aproveitamento escolar* é feita através do uso do critério possível: nenhuma repetência/2 ou mais anos de repetência.

Todas as crianças encontradas com, pelo menos, 2 anos de repetência foram aceites na amostra. As crianças não repetentes foram seleccionadas aleatoriamente, em cada sala de aula.

2. Instrumentos

Foram utilizados três questionários de SUSAN HARTER:

A – «Self-Perception Profile for Children», ou «Perfil de Auto percepção para Crianças» («Como é que eu sou»);

B – «Importance Scale», ou «Escala de Importância» («Qual a importância que estas coisas têm para a maneira como te sentes como pessoa?»);

C – «Teachers Rating Scale of Child's Actual Behavior», ou «Escala do Professor para avaliação do comportamento actual da criança».

Os dois primeiros questionários são preenchidos pela criança e o terceiro é preenchido pelo seu professor.

O «Perfil de Auto percepção para Crianças» (S. HARTER, 1985) é uma escala composta por 6 subescalas. Cinco dessas subescalas incidem nas seguintes áreas específicas:

1. Competência escolar
2. Aceitação Social
3. Competência Atlético
4. Aspecto Físico
5. Comportamento

A 6ª é a subescala de *auto-estima global*.

A escala tem um total de 36 itens distribuídos em grupos de 6 por cada subescala.

A «Escala de Importância» é uma escala composta por 10 itens e mede os julgamentos de importância feitos pela criança sobre as áreas específicas das 5 subescalas (com 2 itens em cada uma).

No seu questionário, os professores avaliam o comportamento actual da criança em cada área

específica, em paralelo com o «Perfil de Auto percepção para Crianças».

Esta escala tem 15 itens, listados na mesma ordem dos itens do questionário para as crianças.

Os *scores* dos professores podem ser comparados directamente com os *scores* das crianças, o que possibilita estudos comparativos interessantes.

Por este motivo, esta escala pode ser usada por professores, tal como pode ser usada por técnicos conselheiros, terapeutas, pais, etc., a fim de avaliar a competência/adequação percebida pela criança.

ANÁLISE DOS DADOS

1. Tratamento dos dados

As respostas das crianças e dos professores foram cotadas de acordo com o sistema de cotação de SUSAN HARTER, incluindo a sua escala de 4 pontos.

A *análise de variância* (ANOVA-2) foi utilizada para estudar as avaliações feitas pelas crianças nas 5 áreas específicas de competência/adequação, a importância atribuída e as discrepâncias entre a competência e a importância.

Recorreu-se aos *testes t* para estudar a comparação entre as auto-avaliações das crianças e as avaliações feitas pelos professores.

Foram realizados estudos de *correlações* para a amostra e também para os 4 subgrupos (constituídos pelos critérios de sexo/repetência) a fim de permitir uma melhor compreensão dos resultados.

O teste de *regressão múltipla* foi usado para identificar qual (ou quais) o domínio específico mais influente na auto-estima global.

2. Análise dos resultados

Serão evidenciados os resultados mais relevantes.

No que respeita à *comparação das competências/adequação percebidas* (Questão 1), há a destacar, apenas, diferenças significativas em duas áreas específicas. As crianças *repetentes* auto-avaliaram-se como tendo *menor competência escolar* do que crianças não repetentes ($p < .003$).

A auto-avaliação do comportamento mostra que os *rapazes* se consideram *menos bem comportados* do que as raparigas ($p < .001$).

A importância atribuída (Questão 2) pelas raparigas e rapazes repetentes e não repetentes não difere significativamente, surgindo a *Competência Escolar* e o *Comportamento* como as áreas específicas mais valorizadas.

A discrepância entre a competência/adequação percebida e a importância atribuída (Questão 3) varia apenas na *Competência Atlética*, na qual os rapazes mostram um score de discrepância mais elevado. Apenas 11 raparigas e 22 rapazes consideraram este domínio importante.

É interessante a inexistência de uma diferença significativa entre as discrepâncias das crianças

repetentes e não repetentes na *Competência Escolar*.

A avaliação dos professores sobre as competências/adequação aproxima-se da auto-avaliação das crianças (Questão 4) na área da *Competência Escolar*, na qual os seus julgamentos distinguem claramente as crianças repetentes das não repetentes ($p < .001$). Tal como os seus alunos, acham que as raparigas se portam melhor do que os rapazes ($p < .001$). Mas acham também que os alunos repetentes são mais mal comportados ($M = 2.66$) do que os alunos não repetentes ($M = 3.2$), distinção que não foi feita pelas crianças.

QUADRO 1

Scores médios do Autoconceito, segundo HARTER, em função da Repetência e Sexo, com a ANOVA ($n=17$, em cada célula)

	Subescalas					
	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Comportamento	Auto-estima global
Repetentes						
Raparigas	2.44	2.57	2.61	3.05	3.14	2.88
Rapazes	2.44	2.72	2.84	3.21	2.94	2.88
Não Repetentes						
Raparigas	2.92	2.80	2.64	3.36	3.45	3.46
Rapazes	2.83	2.84	2.60	3.15	2.76	2.94
Valores de F						
Repetência	9.82 (003)	.21	.48	.38	.26	3.08
Sexo	.12	.59	.53	.84	2.44 (001)	1.78
Interação	.13	.70	.13	.20	3.90	5.71 (000)

Níveis de significância entre parentesis.

QUADRO 2

Médias de importância atribuída nos 5 domínios específicos de Autoconceito (S. HARTER), em Função de Repetência e Sexo, com a ANOVA-2 ($n=17$, em cada célula)

	Subescalas				
	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Comportamento
Repetentes					
Raparigas	3.52	3.26	2.58	3.14	3.29
Rapazes	3.50	3.38	3.20	2.97	3.35
Não Repetentes					
Raparigas	3.82	3.05	2.70	3.26	3.58
Rapazes	3.61	3.20	3.02	3.08	3.50

Em contrapartida, os julgamentos dos professores *afastam-se* das auto-avaliações das crianças, na medida em que são mais favoráveis do que os das próprias crianças, nas áreas de *Aceitação Social* ($p = .008$), *Competência Atlética* ($p = .043$) e *Aspecto Físico* ($p = .016$).

As áreas específicas que *influenciam mais* fortemente a *auto-estima global* (Questão 5) são a do *Comportamento* ($r = .60$) e do *Aspecto Físico* ($r = .56$). Para a *amostra total* pode afirmar-se, pois, que ser bem comportado e fisicamente atraente é especialmente importante para o sentido de valor pessoal global destas crianças.

No entanto, estas *conclusões* tornam-se *enga-*

nadoras, se nos debruçarmos sobre os resultados dos coeficientes de correlações entre a auto-estima global e os 5 domínios específicos.

Este estudo de correlações torna-se indispensável pela importância das conclusões a que conduz:

– As correlações são mais fortes na amostra total do que nas duas amostras. Os *subgrupos* (sexo x repetência) evidenciam *diferenças*, nomeadamente o das *raparigas não repetentes*, para quem se observaram correlações elevadas entre as 3 áreas específicas e a auto-estima global.

– Também o subgrupo dos *rapazes repetentes* mostra diferenças, pois, para eles, apenas o Compor-

QUADRO 3

Média dos Scores de Discrepância Competencial/Importância em Função de Repetência e Sexo, com ANOVA-2 (números variáveis)

	Subescalas				
	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Comportamento
Repetentes					
Raparigas	-1.24(15)	-0.79(15)	-.76(4)	-.44(10)	-0.30(14)
Rapazes	-1.05(17)	-0.86(15)	-.61(13)	-.22(10)	-0.47(15)
Não Repetentes					
Raparigas	-0.92(16)	-0.56(12)	-.12(7)	-.11(14)	-0.14(16)
Rapazes	-0.84(17)	-0.60(13)	-1.02(9)	-.03(13)	-0.84(15)
Valores de F					
Repetência	.97	.21	.06	.07	.46
Sexo	.32	.99	7.96(006)	.79	.96
Interação	.32	1.00	3.11	.80	.48

Níveis de significância entre parentesis.

QUADRO 4

Médias dos Scores de Autoconceito (S. HARTER): Auto-Avaliações das Crianças e Avaliações pelos Professores (t teste dos pares comparados, n=68)

Origem dos valores	Subescalas				
	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Comportamento
Crianças	2.66	2.74	2.69	3.20	3.08
Professoras	2.62	3.04	2.89	3.42	2.93
t	.39	2.73	2.06	2.48	1.61
p	.70	.008	.043	.016	.112

tamento tem influência significativa na sua auto-estima global.

– No caso das *raparigas não repetentes*, a sua auto-estima global é fortemente influenciada por três áreas específicas: Comportamento, Competência Escolar e Aceitação Social.

– Quanto às *raparigas repetentes*, verifica-se uma correlação de .86 entre o Aspecto Físico e a auto-estima global, o que significa que ser atraente fisicamente é importante para a maneira como se sentem as pessoas.

A *Aceitação Social* (Questão 6) das crianças repetentes não aparece comprometida. Ser bem aceite pelos colegas é mais importante para as raparigas não repetentes, e é quase insignificante para as repetentes. Há uma boa aceitação social de todos os subgrupos de crianças, quer pelos colegas quer pelos professores.

CONCLUSÕES

Estas crianças, com 10 a 12 anos de idade, mostram ser capazes não só de se auto-avaliar e de discriminar as suas competências específicas, como também de as expressarem de forma clara e realista.

Veja-se o exemplo, entre outros, das crianças repetentes que expressam uma competência escolar percebida baixa (e inferior à dos colegas não repetentes).

A análise dos resultados põe *em questão* a própria *formulação* das interrogações iniciais. As questões do tipo «comparação entre crianças repetentes e não repetentes» não proporciona um delineamento satisfatório para o estudo do seu autoconceito e da sua auto-estima.

Como se verificou, há diferenças interessantes entre os subgrupos que ficam deturpadas ou ocultas numa simples comparação entre duas amostras, uma de repetentes e outra de não repetentes. As correlações para a amostra total são mais significativas do que para os subgrupos.

Paralelamente, algumas diferenças habitualmente esperadas não se verificaram. É o caso da auto-estima global das crianças repetentes, que não é afectada significativamente pela baixa competência escolar percebida.

Não parece haver, em consequência, um padrão de autoconceito próprio das crianças repetentes, ou dos rapazes e das raparigas.

O facto de as crianças repetentes expressarem a percepção da sua menor competência escolar, e de os seus professores fazerem uma avaliação idên-

QUADRO 5

Médias de avaliações feitas pelas Professoras, nas Subescalas de S. Harter, em Função de Repetência e Sexo, com ANOVA-2 (n=17, em cada célula)

	Subescalas				
	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aspecto Físico	Comportamento
Repetentes					
Raparigas	2.07	2.99	2.70	3.19	3.13
Rapazes	2.09	2.80	2.92	3.17	2.19
Não Repetentes					
Raparigas	3.17	3.17	2.97	3.76	3.50
Rapazes	3.19	3.17	2.95	3.56	2.90
Valores de F					
Repetência	27.71(001)	2.56	.96	8.41(<.006)	7.73(<.007)
Sexo	.00	.34	.38	.42	15.90(<.001)
Interacção	.02	.33	.55	.28	.79

Níveis de significância entre parentesis.

tica, não afecta a atribuição de importância à competência escolar, nem a sua auto-estima global.

Estas crianças parecem ter aspirações um pouco inferiores, dado que os *scores* de discrepância entre a competência percebida e as suas aspirações não são significativamente diferentes.

A média de auto-estima global é mais elevada nas raparigas (mostram maior conformidade com o tipo «ideal» de aluno) do que nos rapazes, embora a média destes seja positiva. A auto-estima global das raparigas não repetentes é fortemente influenciada pelo Comportamento, Competência escolar e Aceitação Social percebidos. Isto significa que se sentem satisfeitas como pessoas porque acham que se portam bem na sala de aula, fazem bem o seu trabalho escolar e são sociáveis. Paralelamente, o facto de os professores fazerem uma avaliação do comportamento dos rapazes mais desfavorável do que a auto-avaliação que eles próprios fazem sugere que os rapazes poderão ser menos vulneráveis à definição que os adultos fazem do aluno ideal, na nossa cultura.

As *raparigas repetentes*, não sendo consideradas nem competentes do ponto de vista escolar, nem sendo particularmente bem comportadas, parecem «socorrer-se» de uma fonte de satisfação pessoal: o Aspecto Físico, ou ainda, em menor grau, a Competência Atlética.

Ser atraente fisicamente (para as pessoas do sexo masculino?) parece ser especialmente importante para o seu sentido de valor pessoal global. Embora menos importante, é de certo modo surpreendente que ser ágil e competente na actividade física constitua uma fonte significativa de satisfação pessoal para as raparigas repetentes. No seu trabalho de investigação S. HARTER verificou que esta área de competência é mais importante para os rapazes do que para as raparigas.

Já no caso particular dos *rapazes repetentes* não é, aparentemente, tão imediata a compreensão de qual (ou quais) a fonte de satisfação pessoal. Além de pouco competentes nas actividades escolares, são considerados pelos professores com os menos bem comportados de todos (valores abaixo do valor positivo 3, na escala de S. HARTER) e, por outro lado, a sua média de auto-estima global não é muito baixa.

Sendo assim, nem se ajustam ao modelo ideal do «bom aluno», nem parecem revelar alguma fonte importante de satisfação pessoal, tanto quanto a escala de HARTER pode medir.

Poderá, então, pôr-se a hipótese de essas fontes de satisfação pessoal, que permitem manter a auto-estima global positiva (tal como é medida nesta escala), não serem identificáveis através destas escalas e poderem referir-se a valores diferentes dos que elas contemplam. Em tal caso, estaríamos na linha da explicação teórica de W. P. ROBINSON, no sentido de que estes rapazes podem ter construído um sistema de *valores alternativos* aos da escola que poderá constituir uma fonte do seu valor como pessoas. Isto permitiria a manutenção da auto-estima ao longo da prolongada experiência de repetência escolar. Esses valores poderão basear-se em características do comportamento adulto.

Como não há medidas destes aspectos no presente trabalho apenas é possível referir as informações de alguns professores sobre três rapazes suspeitos de praticarem pequenos furtos esporadicamente, enquanto cerca de 70% ajudam os pais na sua actividade de subsistência (especialmente vendedores ambulantes).

Sabendo-se, também, que cerca de 70% das raparigas repetentes cuidam dos irmãos mais novos e participam activamente nas tarefas das mães em casa, poder-se-á calcular até que ponto o *tempo* consumido no trabalho do adulto se torna um factor importante da repetência na escola. Ou, ainda, até que ponto isso representa um conjunto de factores socio-familiares adversos ao sucesso académico destas crianças.

As crianças repetentes não são discriminadas negativamente no plano social, na escola. Embora se verifiquem algumas preocupações individuais expressas, isso não parece afectar a sua participação social em termos satisfatórios.

EM SÍNTESE

– Não foi encontrada *nenhuma associação* significativa entre *repetência* e *auto-estima global*. Não se verifica uma perda sistemática de auto-estima global no grupo das crianças repetentes.

– A investigação centrada nas diferenças individuais *intragrupos* é mais enriquecedora. Proporciona mais informações válidas sobre as bases *reais* do sentido de valor pessoal das crianças do que a simples análise das diferenças *intergrupos*.

QUESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

A investigação centrada nas bases do auto-conceito e da auto-estima das crianças repetentes (as que permanecem na escola e as que abandonam a escola prematuramente) contribuirá para uma abordagem construtiva visando reformas educativas para a prevenção do insucesso escolar.

A utilização de questionários construídos a partir de entrevistas semidirectivas sobre questões abertas, centradas nos interesses, aspirações, valores, etc., facilitará a nossa aproximação da realidade, tal como é representada pelas crianças. Este conhecimento conduzirá, inevitavelmente, ao questionamento do sistema de fases e a outros aspectos da política educativa.

À semelhança do que acontece noutros países, estes aspectos têm uma forte componente ideológica. Tomam-se como realistas suposições e associações entre certas causas e efeitos.

Os factos apresentados aqui (e noutros trabalhos) suscitam várias questões:

1. Até que ponto a prática do sistema de fases trairá a filosofia subjacente e os objectivos para que explicitamente foi criado?

2. Em que medida os pressupostos ideológicos e pedagógicos tiveram em conta as aspirações, preferências, a realidade da vida escolar e social, tal como é representada, de forma diversa, pelos alunos?

3. Como é que o sistema escolar interpreta e responde às crianças que se sentem bem na escola, mesmo que falhem como alunos?

4. Até que ponto os «efeitos» (da repetência), que se pretende reduzir – insuficiente interesse pelas matérias escolares, etc. – são, afinal, «causas», na medida em que muitas crianças, à entrada para a escola, já têm aspirações e interesses prioritários diferentes dos que a escola valoriza?

5. Será que se tem ouvido devidamente o que as próprias crianças têm para dizer? Ou tal não acontece por motivos como, por exemplo, descrédito em relação à capacidade das crianças para se pronunciarem sobre conteúdos desta natureza, resistência dos adultos à mudança de assunções já formadas?

6. Os alunos repetentes (e os que abandonam a escola prematuramente) serão menos ambiciosos do que os alunos não-repetentes? Ou apenas diferem no projecto de realização das suas aspirações?

7. Em que medida o sistema escolar é capaz de se tornar receptivo e satisfazer as diferentes aspirações dos alunos?

8. Até que ponto temos tirado proveito da reflexão sobre a forma como estas questões se põem noutros países, noutras culturas?

O ensaio das respostas exige mais estudo e um espaço de reflexão que ultrapassa as pretensões deste artigo.

No entanto, não é demais realçar a importância do papel da Psicologia Social da educação na perspectivação de respostas teórico-práticas mais adequadas a um modelo de escola satisfatório para os alunos, considerados na sua diversidade.

REFERÊNCIAS

- BURNS, R. B. (1982), «Self-concept development and Education», Eastbourne: Holt, *Open Univ. Social Relationships*, E 201, Block 7, Part 2.
- DAMON, W., HART, D. (1982), *Child Development*, 53, 841-864, «The development of self-understanding from Infancy through Adolescence».
- FONTANA, D. (...), *Psychology for Teachers*, Cap. 12, A. Chapman and A. Gale, Ed.
- FREY, K., RUBLE, D. N. (1985), *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 18-30, «What Children say when the Teacher is not around: Conflicting goals in Social Comparison and Performance Assessment in the Classroom».
- FREY, K., RUBLE, D. N. (1987), *Child Development*, 58, 1066-1078, «What Children Say about Classroom Performance: Sex and Grade Differences in Perceived Competence».
- HALLWORTH, H. J. (1962), *Educational Review*, 14, 124-133, «A teacher's perceptions of his pupils».
- HARTER, Susan (1981), *Developmental Psychology*, Vol. 17, nº 3, 300-312, «A New Self-Report Scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components».
- HARTER, Susan (1982), *Child Development*, 53, 87-97, «The Perceived Competence Scale for Children».
- HARTER, Susan (1985), *Manual for the Self-Perception Profile for Children* (Revision of Perceived Competence Scale for Children), Univ. of Denver.
- HARTER, Susan (1986), «Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the Self-Concept in Children», in *Psychological Perspectives on the Self*, Vol. 3, edited by Jerry Suls and A. G. Greenwald, L. Erlbaum Ass. Publ., London.
- HARTER, Susan (1987), «Causes, correlates and the

functional role of global Self-worth: a life-span perspective», Univ. Denver, (Chapter to publish in J. Kelligian and R. Sternberg (eds.) *Perceptions of Competence and Incompetence across the life-span*, New Haven, Ct.: Yale Univ. Press, 1988).

- MACCOBY, Eleanor E. e JACKLIN, Carol N. (1975), *The Psychology of Sex Differences*, Chapter 4, London, Oxford Univ. Press.
- MUSSEN, P. H. (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vols. 3 e 4.
- PHILLIPS, Deborah (1984), *Child Development*, 55, 2000-2016, «The illusion of incompetence among academically competent children».
- ROBINSON, W. P., TAYLER, Carol A. (1986), *Análise Psicológica*, nº 1, série V, 105-113, «Auto-estima».

RESUMO

Foi realizado um estudo da autopercepção e da auto-estima em crianças com 10-12 anos, comparando um grupo de crianças repetentes com um grupo de controlo constituído por não repetentes, na fase terminal do 1º ciclo do ensino obrigatório.

A abordagem no âmbito da Psicologia Social da

Educação evidencia a preocupação de confrontar alguns dados empíricos da realidade observada com crenças existentes, que influenciam fortemente a política e a prática educativas.

Foram utilizadas as escalas de Susan Harter (E.U.A.). Não se verifica uma perda sistemática de auto-estima global no grupo de crianças repetentes. Uma análise detalhada mostra correlações entre áreas específicas de auto-estima e a auto-estima global, nos diferentes subgrupos constituídos por critérios de sexo x repetência. Este facto reveste-se de interesse, pelas complexas e, talvez, inesperadas interpretações que suscita.

ABSTRACT

A study on self-perception and self-esteem was conducted with children aged 10-12. In this study comparisons were made between a group of children who had to engage again in the same academic year due to academic failure, and other group composed by children who have succeeded. The present focus, within the framework of Educational Social Psychology, stresses the need to confront empirical data with prevailing beliefs that, so far, have determined educational politics and practices. The main finding was the absence of significant relationships between academic failure and self-esteem.