



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA



**A INTERAÇÃO FAMILIAR, AUTOCONCEITO, COMPETÊNCIAS
SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ACADÉMICO
EM ADOLESCENTES**

Dissertação para a Obtenção do Grau de Mestre em Psicologia da Educação

Glaucied Pereira Campos Carrilho

Faro
2012



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA



**A INTERAÇÃO FAMILIAR, AUTOCONCEITO, COMPETÊNCIAS
SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ACADÊMICO
EM ADOLESCENTES**

Dissertação para a Obtenção do Grau de Mestre em Psicologia da Educação

Glaucied Pereira Campos Carrilho

Tese Orientada pela Professora Doutora Ana Sofia Guimarães e Professora
Doutora Cristina Nunes

Faro

2012

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Sofia Guimarães, pelo apoio, leitura e crítica do trabalho, apesar da distância. Também à Professora Doutora Cristina Nunes pela pronta ajuda, correção e sugestões.

A todos os alunos que se disponibilizaram a preencher os questionários desta investigação, aos professores e à direção da escola, os meus sinceros agradecimentos a todos, pois tornaram este estudo possível.

Agradeço a todos os professores que me acompanharam durante esta jornada, pela oportunidade de desenvolvimento pessoal, à possibilidade de reflexão, e pelos ensinamentos fundamentais.

Aos meus familiares e amigos, em especial à minha amiga psicóloga Alda Martins pelas sugestões apresentadas, pelas palavras de carinho e apoio, principalmente nas fases mais árduas do trabalho.

O meu agradecimento muito especial, à minha filha e ao meu marido pela dedicação, compreensão, paciência e amor nos momentos mais difíceis que me conduziram até aqui. E, finalmente, ao carinho dos meus pais e por tudo o que me transmitiram ao longo da vida.

Resumo

A literatura tem evidenciado que um autoconceito positivo é fundamental para a adequação psicossocial do indivíduo de forma geral, e em particular no rendimento académico dos alunos. O autoconceito é a forma como o indivíduo se avalia, com base na construção da qualidade das relações familiares e sociais, nomeadamente na perceção de suas competências em comparação com os seus pares. Deste modo, esta dissertação tem como objetivo geral analisar a relação entre autoconceito, competências sociais, relação familiar e desempenho académico dos adolescentes.

A fim de investigar estas possíveis relações, pediu-se a 188 alunos do 7º, 8º e 9º ano de uma Escola na região do Algarve, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos ($M = 13.3$) que preenchem-se os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico; Escala de Perceção da Relação com a Família (Peixoto, 1999); Escala de Avaliação da Competência Social (Gresham & Elliot, 1990), versão do aluno, e a Escala de Perceção dos Adolescentes sobre si mesmo (Harter, 1985).

Os resultados indicam que existe uma relação positiva entre autoconceito e rendimento académico, nomeadamente quando se trata do autoconceito académico, atitude comportamental e autoestima. Também a perceção da relação com a família apresenta correlações positivas significativas com o rendimento académico, demonstrado a importância da relação familiar. No entanto, ao nível das competências sociais, não foram encontradas correlações significativas com o rendimento académico para a maior parte das dimensões. No que diz respeito às relações entre competências sociais, relação familiar e autoconceito, verificaram-se correlações positivas entre estas três variáveis demonstrando que o autoconceito, tal como descrito na literatura, tem uma relação recíproca quer com as competências sociais quer com a relação familiar.

Assim, pode-se concluir que as variáveis estudadas apresentam uma relação dinâmica e complexa entre si que interfere com o desenvolvimento e sucesso académico do adolescente, sendo essencial uma intervenção que contemple os diversos contextos de socialização e que promova o treino de competências sociais e o desenvolvimento de um autoconceito positivo.

Palavras-chave: adolescência, autoconceito, competências sociais, família, rendimento académico, escola, socialização.

Abstract

Several reviews pointed out that a positive self-concept is essential to the psychosocial adjustment. Accordingly, it is also found a positive relation between self-concept and academic success. The self-concept is a self evaluation based on the comparison of their own skills with the others, namely family and friends. The main goal of this dissertation is to analyze the relation between self-concept, social skills, family relationship and academic achievement of adolescents.

To find this possible relations, we ask to 188 students of the 7^o, 8^o and 9^o grade of a school in the Algarve, with ages between 11 and 17 years old ($M = 13.3$), to fill in the follow questionnaires: Social Demographic Questionnaire; Relation with Family Perception Scale (Peixoto, 1999); Social Skills Rating System (Gresham & Elliot, 1990); Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1985).

The results shows a positive relation between self-concept and academic achievement, namely in the academic self-concept, behavioral attitude and self-esteem dimensions. Also, the relation with family presents a positive relation with academic achievement, showing the importance of the familiar context to the student. However, the social skills didn't present significant correlation with the academic success for the great part of the dimensions. Concerning to the relation between social skills, family relationship and self-concept, it was found a positive correlation between them.

In conclusion, the studied variables present a dynamic and complex relation between them that have an influence on the adolescent development and academic success. In this way, it is essential an intervention that considers the different socialization contexts and that promotes both social skills and a positive self-concept.

Keywords: adolescent, self-concept, social skills, family, academic achievement, school, socialization.

Índice

Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
CAPÍTULO 1 - AUTOCONCEITO	4
1.1. Definições sobre o autoconceito	4
1.2. Desenvolvimento do autoconceito nos adolescentes	11
1.3. A interação familiar como base para o desenvolvimento do autoconceito dos adolescentes.....	15
1.4. A escola como ambiente educacional que contribui para o autoconceito e rendimento escolar dos alunos	19
1.5. O desempenho escolar e o autoconceito dos adolescentes.....	21
CAPÍTULO 2 – COMPETÊNCIAS SOCIAIS	27
2.1. Os Contextos de socialização	27
2.1.1. A família	28
2.1.2. Os pares	30
2.2. Definições de competências sociais	32
2.3. Autoconceito e o meio social	34
2.4. A competência social dos alunos no contexto escolar	36
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	41
Capítulo 3 – OBJETIVOS	41
3.1. Objetivo geral.....	41
3.2. Objetivos específicos.....	41
Capítulo 4 – METODOLOGIA	43
4.1. Tipo de estudo	43
4.2. Amostra	43
4.2.1. Técnica de Amostragem	43
4.2.2. Caracterização Geral da Amostra	43

4.3. Instrumentos	44
4.3.1 Questionário Socio Demográficos e Familiares	44
4.3.2. Escala de Percepção da Relação com a Família	44
4.3.3. Escala de Avaliação das Competências Sociais	45
4.3.4. Escala de Percepção dos Adolescentes sobre si mesmo.....	47
4.4. Variáveis.....	49
4.5. Procedimentos	50
4.5.1. Procedimentos de Recolha de Dados	50
4.5.2. Procedimentos de Análise e Tratamento de Dados	50
Capítulo 5 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	52
5.1. Características sociodemográficas	52
5.2. O Autoconceito	53
5.3. Relação com a família	57
5.4. Os competências sociais.....	59
5.5. Relação entre as variáveis Sociodemográficas e Desempenho Escolar	61
5.5.1. Diferenças entre sexos no Rendimento Académico	61
5.5.2. Diferenças entre anos de escolaridade no Rendimento Académico	61
5.5.3. Influência das características dos pais no Rendimento Académico	62
5.6. Relação entre o Autoconceito, Relação Familiar e Competências Sociais	66
5.6.1. Relação entre Interação Familiar e Autoconceito.....	66
5.6.2. Relação entre Interação Familiar e Competências Sociais.....	67
5.6.3. Relação entre Autoconceito e Competências Sociais.....	68
5.7. A relação entre Interação Familiar, Autoconceito, Competências Sociais e Desempenho Escolar	69
5.7.1. Relação entre Rendimento Académico e Autoconceito	69
5.7.2. Relação entre o Rendimento Académico e Competência Social.....	70
5.7.3. Relação entre Relação Familiar e Rendimento Académico	71

5.8. Modelo preditivo do Rendimento Académico	71
Capítulo 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
6.1. Autoconceito	73
6.2. Relação com a família	76
6.3. Competências Sociais.....	78
6.4. Relação entre Autoconceito, Relação Familiar e Competências Sociais	81
6.5. Variáveis que influenciam o rendimento académico	83
Capítulo 7 – CONCLUSÕES GERAIS	85
Referências Bibliográficas	88

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Dimensões da Escala da Percepção da Relação com a Família	45
Tabela 2 - Domínios da Escala de Avaliação das Competências Sociais.....	46
Tabela 3 - Domínios da Escala de Percepção dos Adolescentes sobre si mesmo	49
Tabela 4 - Áreas e itens da Subescala de Importância da Escala de Percepção dos Adolescentes sobre si mesmo	49
Tabela 5 - Distribuição da amostra em função do sexo e ano de escolaridade	52
Tabela 6 - Distribuição da amostra em função do sexo e número de reprovações	52
Tabela 7 - Classificação dos alunos para cada uma das disciplinas analisadas	53
Tabela 8 - Distribuição das habilitações literárias dos pais	53
Tabela 9 - Valores encontrados no perfil de auto percepção da escala de Percepção dos Adolescentes sobre si mesmo	54
Tabela 10 - Comparação das médias obtidas para a escala de autoconceito em função do sexo	55
Tabela 11 - Comparação das médias obtidas para a escala de autoconceito em função do ano de escolaridade	56
Tabela 12 - Correlação entre a escala de autoconceito e a idade	57
Tabela 13 - Valores encontrados na percepção da relação com a família	57
Tabela 14 - Comparação das médias obtidas para a escala de percepção da relação familiar em função do sexo	58
Tabela 15 - Comparação das médias obtidas para a escala de percepção da relação familiar em função do ano de escolaridade	58
Tabela 16 - Correlação entre a escala de relação com a família e idade	59
Tabela 17 - Valores encontrados na escala de comportamentos sociais	59
Tabela 18 - Comparação das médias obtidas para a escala dos comportamentos sociais em função do sexo	60
Tabela 19 - Comparação das médias obtidas para a escala de comportamentos sociais em função do ano de escolaridade	60
Tabela 20 - Correlação entre a escala de comportamentos sociais e idade do aluno ...	61
Tabela 21- Diferença das classificações entre sexos	61
Tabela 22 - Diferença das classificações por ano de escolaridade	62
Tabela 23 - Diferença das classificações segundo a escolaridade dos pais	62

Tabela 24 - Diferença das classificações segundo a escolaridade das mães	63
Tabela 25 - Relação entre os estudos dos pais e o rendimento académico	64
Tabela 26 - Relação entre os estudos dos pais e o rendimento académico	64
Tabela 27 - Relação entre a situação face ao emprego dos pais e o rendimento académico	64
Tabela 28 - Relação entre a situação face ao emprego das mães e o rendimento académico	65
Tabela 29 - Relação entre a existência de irmãos e o rendimento académico	65
Tabela 30 - Relação entre o número de irmãos e o rendimento académico	65
Tabela 31 - Correlações entre as subescalas do autoconceito e da relação com a Família	67
Tabela 32 - Correlações entre as subescalas das competências sociais e da relação com a família	68
Tabela 33- Correlações entre as subescalas do autoconceito e competências sociais ..	69
Tabela 34 - Correlações entre autoconceito e rendimento académico	70
Tabela 35 - Correlações entre competência social e rendimento académico	71
Tabela 36 - Correlações entre competência social e rendimento académico	71
Tabela 37 - Variáveis preditivas do rendimento académico	72
Tabela 38 - Variáveis preditivas do rendimento académico	72

Índice de Anexos

Anexo A – Pedido de autorização de aplicação dos questionários ao Ministério da Educação

Anexo B – Pedido de autorização de aplicação dos questionários aos encarregados de educação

Introdução

O autoconceito tem sido objeto de investigação em diversas áreas do conhecimento, principalmente pela psicologia, motivado, sobretudo pela crença de que há uma grande influência nos processos educativos. Nos últimos anos tem havido um crescente interesse pelo impacto que o autoconceito causa no desenvolvimento e bem-estar do ser humano.

À medida que os pesquisadores concebem a noção de que o autoconceito se desenvolve no contexto das interações sociais intensificam os estudos a respeito da forma como se processam essas relações interpessoais, principalmente no seio da família, no grupo social e na escola, tendo como convicção de que quanto mais elevado for o autoconceito, melhor será o desempenho do indivíduo nas diversas áreas. No âmbito escolar importa caracterizar o impacto do autoconceito nas diferentes fases do desenvolvimento e destacar a forma como pode influenciar o rendimento académico.

Embora o autoconceito seja um tema estudado em diversos âmbitos, o contexto educacional será o foco central deste trabalho, associada a importância da inter-relação dos fatores cognitivos, educativos e sociais no sucesso do desenvolvimento académico do adolescente.

O presente trabalho foca alguns dos fatores que poderão influenciar o desempenho académico dos alunos, dando ênfase ao autoconceito como uma construção da interação entre os adolescentes e o seu meio ambiente, enquanto processo de construção pessoal e social, seguida de uma avaliação de suas capacidades, experiências e realizações, evidenciando desta forma, como o sujeito revê-se em si mesmo, na escola, na família e nas relações que estabelecem com os outros (Sisto & Martinelli, 2004). É importante caracterizar a relação do desempenho académico com um conjunto de fatores internos e externos aos alunos, tanto de ordem pessoal, emocional, familiar como social, vinculando nas interações sociais dos alunos com o seu meio e no ambiente escolar, uma vez que os fatores externos são compostos pela família, escola e meio social. Portanto, ao definir “autoconceito” é importante que se fale nos seus determinantes, uma vez que se trata de um constructo essencial da personalidade humana, é influenciado por diversos fatores, tais como a família, a escola, o meio social e abrange uma série de outras variáveis como atitudes, valores, motivação.

Visto que o autoconceito é influenciado pelo meio social em que vivem os jovens, o qual parece exercer uma grande influência na concepção que o indivíduo tem de si mesmo, neste trabalho será proposto uma abordagem do autoconceito em geral e dos autoconceitos específicos que serão retratados nos âmbitos escolar (centra-se nas questões relativas as relações interpessoais que ocorrem no âmbito escolar), familiar (refere-se a percepção dos indivíduos no quotidiano com os pais) e social (trata das relações sociais com os colegas e como o jovem se percebe nessa relação) relacionando-os com o rendimento escolar dos alunos.

Uma vez que o foco deste trabalho é compreender a interação entre rendimento académica, relações familiares, autoconceito e competências sociais, tendo em conta a percepção dos alunos, será realizada uma revisão da literatura para procurar entender a relação entre estas variáveis.

É necessário contudo ressaltar a importância da família que é a base para o desenvolvimento adequado da criança, um fator prioritário que responde qualitativamente por todo o desempenho cognitivo, emocional e psicossocial (Molinari, Silva & Crepaldi, 2005). A interação entre a criança e os seus primeiros cuidadores permite uma série de vivências afetivas que fornecem elementos para a formação de suas concepções a respeito de suas capacidades, habilidades. É fundamental analisar o impacto que a família exerce na construção do autoconceito e da autoestima dos adolescentes (Peixoto, 2004).

Um outro ambiente fundamental para perceber a forma como os adolescentes se relacionam e constroem seu próprio autoconceito é o meio escolar, pois contribui de forma ativa para o desenvolvimento do autoconceito dos adolescentes, e fomenta a ocorrência de um grande número de relações sociais, colaborando de forma afetiva para a manutenção, aumento, e mudança do autoconceito (Pereira, 1999).

A partir das informações que recebe do meio social e dos adultos considerados significativos em sua vida, como os pais, educadores e colegas, a criança desenvolve e cria seu autoconceito, e conseqüentemente a imagem percebida do outro ser significativo, será um ponto de referência para buscar sua própria imagem.

O conceito de si tem uma influência decisiva em como a pessoa compreende os acontecimentos e as outras pessoas, o autoconceito é um produto da experiência do sujeito e pode ser entendido na forma como ele se define, visto que se refere aos conhecimentos, crenças, ideias e atitudes de si mesmo. Logo, emprega-se os processos

cognitivos-afetivos que são associados a uma componente descritiva (autoimagem) e uma componente avaliativa (autoestima) (Araújo, 2002).

Portanto, o autoconceito é imprescindível na forma como o jovem encara a escola, intervindo nos resultados escolares. Os alunos com os bons resultados escolares apresentam uma imagem mais positiva de si mesma, adquirem mais autoconfiança, maior aceitação, por outro lado, os alunos com insucesso escolar evidenciam mais sentimentos de incertezas e atitudes negativas (Silvestre, 2000).

Este estudo surge no âmbito da Psicologia da Educação e desta forma este trabalho pretende contribuir para uma melhor compreensão do autoconceito, comportamentos sociais dos adolescentes, da sua interação familiar, e do seu desempenho académico.

A presente dissertação está estruturada em duas partes: enquadramento teórico e estudo empírico. Relativamente à parte I, no primeiro capítulo, como pano de fundo será abordado a definição do autoconceito por diversos autores, a sua importância no desenvolvimento dos adolescentes, sua influência no rendimento académico dos alunos e até que ponto a qualidade das relações parentais podem exercer influência no autoconceito desses adolescentes no âmbito escolar; no segundo capítulo retrata-se das competências sociais dos alunos inseridas nos contextos de socialização e no âmbito escolar.

Por fim, na segunda parte, são apresentados os objetivos e metodologias utilizadas na realização de uma investigação empírica e posteriormente serão apresentados e discutidos os resultados obtidos do tratamento estatístico. Termina-se com a conclusão, onde se apresentam algumas implicações e as principais limitações deste trabalho.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - AUTOCONCEITO

1.1. Definições sobre o autoconceito

O autoconceito surge como uma das áreas de investigação científica das mais antigas, e de acordo com Simões (1997) as pesquisas referem que o autoconceito esteve primeiramente vinculado aos estudos da filosofia e da teologia e apenas nos anos quarenta que começa a fazer parte da psicologia.

O autoconceito surgiu na literatura da Psicologia por William James, através da publicação do livro *“Principles of Psychology”*, no ano de 1890, no qual refere o indivíduo enquanto conhecedor do seu próprio “eu”, destacando o autoconceito como um constructo central da teoria psicológica (Pelissari, 2006). De acordo com Serrano (1991), a conceituação inicial de William James sobre o autoconceito implica elementos importantes presentes em suas várias definições, tais como a noção do autoconceito como um constructo interno que apenas pode ser controlado diretamente pelo próprio indivíduo, como também a importância do ambiente social, da relação do indivíduo com este ambiente. Segundo este autor, William James define o autoconceito como um conjunto que engloba o indivíduo, ou seja o seu “eu”, suas capacidades físicas, seus amigos, tudo que está a sua volta e que lhes pertence. Sendo assim, o *self* possui uma propriedade reflexiva, uma dualidade do que é o “EU” (o que é o indivíduo), refere à consciência do que se está percebendo e o “MEU” (o que pertence ao indivíduo) é mais subjetivo e se refere às ideias que as pessoas têm sobre como elas são e o que gostariam de ser.

O trabalho de James serviu como um suporte a uma variedade de estudos sobre o desenvolvimento do “eu”, sendo este constructo um foco fundamental na literatura psicossocial (Gallahue, 1989). Desde então, o autoconceito tem sido estudado ao longo de todos esses anos para explicar o comportamento, dos mais variados e em diversos contextos (Marsh, 1988).

Segundo Rosenberg (1965, citado por Vaz Serra, 1988) o autoconceito define-se como um somatório de pensamentos do indivíduo que tem como referência a si próprio como um objeto, ou seja, a constituição do autoconceito representa a capacidade do

indivíduo de se tornar objeto da sua própria observação, o que possibilita ao sujeito reunir um conjunto de percepções denominadas auto imagem.

Com o intuito de sintetizar as diferentes visões de diversos autores sobre o auto conceito, Coopersmith (1967, citado por Araújo, 2002) analisa o termo de acordo com os seguintes pressupostos: o autoconceito constitui uma avaliação que as pessoas fazem sob si mesmas e que estão relacionadas de forma direta às avaliações que as outras pessoas significativas fazem delas; o autoconceito está também relacionado à história pessoal de êxito ou de fracasso do indivíduo, mas que nem sempre são avaliados da mesma forma por todas as pessoas; o autoconceito diz respeito aos valores e aspirações dos indivíduos e da forma como eles vivenciam seus sentimentos de competência e por último está ligado à forma como a pessoa responde a um julgamento que pode ser interno ou externo sobre si mesmo.

Atualmente, o autoconceito é descrito como uma busca do conhecimento de si mesmo, ao longo da vida, principalmente na fase da infância e adolescência, a partir das interações e experiências pessoais, vão ganhando sentido, permitindo a cada um avaliar-se do ponto de vista físico, emocional, intelectual e social (Pelissari, 2006).

Simões (1997) refere que na construção do autoconceito o indivíduo retrata o “eu” e o outro como aspectos da mesma realidade e é através da interação entre eles que se desenvolve todo o processo de construção do “eu”, sendo o autoconceito influenciado pelo meio em que o indivíduo vive, ou seja pelas suas relações mais próximas.

Para abordar fenômenos relativos a percepções, sentimentos do indivíduo com relação a si próprio, alguns autores da área da Psicologia empregam o conceito de *self* (conceito de origem norte americana) e/ou ego, outros trabalham, ainda, com as noções de autoconceito, autoimagem e/ou autoestima (Oliveira, 1994).

O autoconceito, ou *self*, é compreendido por Carl Rogers (1959, citado por Hall & Lindzey, 1973), como uma visão que alguém tem de si mesmo, fundamentado em experiências passadas, investigações presentes e expectativas futuras. Para William James (1890, citado por Goethals e Strauss, 1991) o *self* é tudo o que o homem pode afirmar como sendo o seu “eu”, refere-se a habilidade, traços, suas ocupações, seus bens materiais e familiares, etc. O *self* é apresentado sob três pontos de vista: sentimentos próprios, elementos integrantes (o *self* material, social, espiritual e o ego puro), as ações de auto valorização e de auto preservação. O *self* material é a consciência das propriedades físicas; *self* social que são as imagens que o indivíduo tem a propósito das representações que os outros têm sobre ele e o *self* espiritual representa as faculdades

psicológicas. Sendo assim, pode-se desenvolver vários *selves*, em que cada qual representa um conjunto de respostas, como por exemplo temos o self familiar (representa atitudes expressas pela família), o *self* escolar (atitudes expressas pelos professores e colegas) e muitos outros *selves*. Segundo Epstein (1973) o desenvolvimento do eu (*self*) pode ser formado pelo “eu” como a pessoa o vê (o ego como objeto) e o “eu” como agente para atividade (o ego como sujeito). O ego como objeto é uma teoria formada pelo indivíduo a respeito de si próprio, em que as pessoas interagem com o mundo, organizando as suas experiências no decorrer da vida e o ego como sujeito é quando se expressa no “eu” moral, o indivíduo tem a necessidade de adquirir aprovações, age de acordo com os valores parentais internalizados.

Assim, o autoconceito é um sistema complexo e dinâmico de crenças a respeito de si mesmo, feito não apenas de conceitos, mas de emoções, motivações, avaliações. O conceito abrange o “eu real” e o “eu ideal”, caracteriza-se por três níveis: o “eu conhecido” (o que o sujeito percebe de si mesmo), o “outro eu” (o que os outros pensam dele) e o “eu ideal” (o que a pessoa gostaria de ser, as suas aspirações). Assim, a diferença entre o *self* real e o ideal é visto como um indício de insatisfação, visto que deve-se aceitar como se é (real) e não como se quer ser (ideal), e portanto, o *self* ideal é quando se diferencia dos valores reais de uma pessoa, estabelece-se um obstáculo para o seu crescimento pessoal e a congruência entre ambos determina um autoconceito positivo (Rogers, 1959, citado por Araújo, 2002). Partilhando da mesma opinião, Vaz Serra (1986) acredita que a medida em que a pessoa está satisfeita consigo próprio, há um maior índice de aceitação e de ajustamento pessoal.

Segundo Burns (1979), o autoconceito é composto por três componentes: cognitivo (refere-se a várias características nas quais as pessoas se descrevem que pode ser verdade ou não, mas que orienta o seu modo de ser e de se comportar), comportamental (consiste nas estratégias de autoapresentação utilizadas pelos indivíduos, com a finalidade de transmitir as outras pessoas uma imagem positiva de si mesmo, o autoconceito condiciona a forma de se comportar) e afetivo (diz respeito aos afetos, emoções e avaliações que conduzem a descrição de si mesmo). Portanto, em oposição a alguns autores, os defensores da teoria cognitiva sustentam a ideia de que o autoconceito não é construído de forma passiva através de interações com o meio exterior, mas sim por uma estrutura dinâmica que intercede os processos intra e interpessoais significativos, segundo essas teorias, os indivíduos têm um papel ativo na estruturação do autoconceito de si, principalmente quando podem organizar

informações que lhes permitem orientar as suas experiências de vida (Schunk, 1990 citado por Senos, 1997).

Conforme Shavelson, Hubner e Staton (1976, citado por Simões, 2001) o autoconceito representa um conjunto hipotético que se forma através das interações sociais e atribuições que o sujeito elabora acerca do seu comportamento e centra-se na percepção de si próprio. Leal e Noya (1998) defendem a mesma opinião ao considerar que o autoconceito corresponde a ideia que o sujeito faz de si próprio numa dimensão psicológica com base nos comportamentos sociais, nas relações interpessoais que se constroem ao longo do tempo, associadas as crenças, aos valores e condições de vida de cada um.

Verifica-se então, que desde os anos 80, o autoconceito ganha uma nova dimensão e manifesta-se como sendo a percepção que a pessoa tem de si mesmo, o que em termos específicos se reflete nas atitudes, sentimentos, capacidades, habilidades e aceitação social (Byrne, 1984). Assim, o autoconceito pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e que se estende a um conjunto de conhecimentos sobre as suas próprias competências, capacidades, aceitação social, aparência, sentimentos e atitudes, consideradas importantes na avaliação da sua autoimagem (Vaz Serra, 1986). Este constructo faz-nos compreender aspetos relacionados com o autocontrolo, a coerência e continuidade do comportamento humano ao longo do tempo e elucida a forma como o indivíduo interage com os outros e como lida em determinadas áreas relacionadas a motivações e necessidades.

No constructo do autoconceito há que ressaltar os seus constituintes: a autoestima (resultado da avaliação que a pessoa faz das suas qualidades, desempenhos, etc.), a autoimagem (o indivíduo percebe-se a si próprio), autoeficácia (refere-se a uma percepção ou expectativa acerca das próprias capacidades) e a autoaceitação (consequência da diferença entre o autoconceito real e o autoconceito ideal) (Vaz Serra, 1988).

Portanto, o autoconceito está vinculado a autoestima no qual o indivíduo faz uma avaliação dos seus atributos pessoais. A autoestima define-se como sendo uma forma global de avaliar o *self*, e esta vai influenciar o seu comportamento e a sua motivação (Campbell & Lavalee, 1993 citado por Cavaco, 2003). Mais especificamente, uma boa autoestima é: a sensação de pensar que se é competente, digno, autónomo e qualificado para satisfazer os seus sonhos, desejos, motivações e de ter confiança na sua capacidade de enfrentar os desafios da vida (Mosquera, 1977). Assim, a autoestima é

uma avaliação mais afetiva, emocional, ou seja uma dimensão avaliativa do autoconceito, uma maneira de pensar e de lidar com os desafios, à capacidade de lutar pelo que se propõe (Hattie, 1992).

Parece lógico considerar o autoconceito como um constructo que engloba a autoestima e se encontra articulado entre si, numa dimensão cognitivo-afetiva da personalidade, ou seja, um conceito que um indivíduo tem de si próprio que sintetiza muitas outras variáveis como motivos, necessidades, valores, atitudes e personalidade, constituindo variáveis mais consistentes com a qual podemos lidar (Fitts, 1972). Em síntese, o autoconceito consiste num conjunto de percepções e a avaliações a respeito de si próprio e baseia-se em duas dimensões: identidade do sujeito (conteúdo das auto percepções) e a autoestima (autoavaliação e emoções) abrange assim, os aspetos cognitivos-afetivos (Gottfredson, 1985).

O autoconceito é constituído por representações acerca do que nós próprios pensamos que somos, o que imaginamos que conseguimos realizar e o que cogitamos que os outros pensam de nós, e também como gostaríamos de ser (Burns, 1986). Logo, o autoconceito é constituído por um conjunto de crenças que acreditamos acerca de nós próprios, corresponde a uma componente mais cognitiva/intelectual (Hattie, 1992). O autoconceito refere-se à maneira como a pessoa avalia suas próprias características físicas, cognitivas, psicológicas e sociais, sendo que na sua base está a construção da qualidade das relações sociais que a pessoa possui com a sua família e amigos, como também na percepção de suas competências, em comparação com os seus pares (Cole & Cole, 2004; Hidalgo & Palácios, 1995).

Fierro (1995) acredita que o autoconceito é como um autoconhecimento que envolve as operações e esquemas cognitivos, auto percepções, auto bibliografia e autoavaliação. Sanchez (1999) afirma ainda que o autoconceito é uma postura que a pessoa tem sobre si mesmo, dos seus sentimentos, suas experiências ou atitudes que o indivíduo desenvolve sobre o próprio “eu”, desempenhando um papel central no psiquismo e na construção da personalidade.

Para Harter (1993), o autoconceito é a reprodução da imagem que temos acerca de nós mesmos, tudo o que acreditamos ser, nas nossas capacidades e traços, é uma estrutura cognitiva com uma base emocional e com consequências comportamentais composto por representações descritivas e avaliações acerca do *self* que orienta as nossas ações. As percepções que o sujeito tem de si próprio são formadas a partir das suas experiências vivenciadas e das interpretações que ele faz sobre o meio envolvente.

A interpretação que o sujeito faz relativamente aos seus comportamentos e os esforços que ele recebe são fatores consideráveis na construção do autoconceito (Vaz Serra, 1988).

Há quatro tipos de influências que acarretam o desenvolvimento do autoconceito: a) processo de construção do autoconceito do indivíduo dar-se através de um *feedback* que o outro lhe transmite; b) a percepção que a pessoa tem do seu desempenho nas diversas situações; c) comparação que faz do seu comportamento numa determinada situação, com a dos pares sociais; d) a avaliação que o sujeito faz de um determinado tipo de comportamento relativamente aos valores aceite pelo seu grupo de referência (Vaz Serra, 1988).

Na abordagem compreensiva do autoconceito, segundo modelos multidimensionais, encontra-se algumas perspetivas apoiadas pelas evidências empíricas da investigação e de acordo com o modelo hierárquico proposto por Shavelson et al. (1976 citado por Simões, 2001) no qual abrange dimensões avaliativa e descritiva, acredita-se em uma estabilidade crescente do autoconceito ao longo do desenvolvimento, apontando para uma natureza hierárquica e multifacetada do autoconceito que pode ser classificado como organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e descritivo, e diferencial.

O autoconceito é considerado organizado e estruturado devido à grande variedade de experiências que o indivíduo vivencia e que organiza a base de dados em que fundamenta as suas percepções, sente a necessidade de organizar, estruturar e sintetizar as experiências pessoais e as informações acerca de si mesmo, concedendo-lhes um significado.

Por sua vez, também é considerado multifacetado porque propõe a integração de vários domínios: componentes emocionais (mais subjetivos), sociais (a conduta que o sujeito tem para com o outro), físico (aparência geral do indivíduo). A organização e a estruturação das experiências e informações pessoais são concluídas por referências a vários domínios, dando origem a distintas facetas ou dimensões do autoconceito.

As percepções e as avaliações do comportamento nas situações específicas vão permitir conclusões que vão elevar-se progressivamente, até alcançar os níveis superiores, e como tal. Logo, as facetas do autoconceito formam uma hierarquia com experiências individuais em sub áreas de base até o autoconceito geral, sendo por isso considerado hierárquico.

O autoconceito é estável, podendo eventualmente haver mudanças nos autoconceitos mais específicos que estão relacionados de forma mais direta com os contextos de realização em que as experiências foram vividas;

O autoconceito também é considerado desenvolvimental, pois de acordo com o desenvolvimento psicológico do indivíduo, o autoconceito torna-se cada vez mais estruturado, multifacetado e diferenciado. O autoconceito sofre uma evolução ao longo do seu desenvolvimento global e contribui para que o indivíduo adquira a capacidade de efetuar uma autoavaliação mais complexas e realistas;

É avaliativo e descritivo, porque compreende percepções de competências (a nível cognitivo), assim como sentimentos e avaliações acerca do valor pessoal, originando a autoestima (componente avaliativa, nível afetivo).

Por fim, considera-se diferencial, porque o autoconceito distingue-se de outros constructos com os quais constituem relações. Logo, é possível que as distintas dimensões académicas do autoconceito se relacionem com o rendimento escolar nos seguintes domínios: matemática, língua portuguesa, etc. Observa-se ainda, que o autoconceito se diferencia em função do sexo, da idade e de outros contextos, tais como nível socioeconómico.

De uma forma geral, o autoconceito segundo Shavelson e Bolus, (1982), possui várias facetas, é sólido, estável, avaliativo, diferenciável e se desenvolve de forma hierárquica, tornando-se mais específico e diferenciável, pode-se dizer que o autoconceito é um conjunto de representações e de processos cognitivos sobre si mesmo, a ideia que a pessoa faz de si, como se percebe. Na opinião dos autores, as percepções e avaliações de situações específicas analisadas pelos indivíduos possibilitam compreender determinadas circunstâncias, que por sua vez, vão progressivamente se organizando e se estruturando, logo fala-se em autoconceito hierarquizado. Dentro dessa perspectiva, estes autores defendem a existência de um autoconceito global e facetas mais específicas e distintas entre si.

Em suma, o autoconceito está organizado de forma hierárquica, no topo da hierarquia encontra-se o autoconceito global, onde há uma maior estabilidade, logo abaixo encontra-se o autoconceito específico, menos estável, embora as mudanças na base não provoquem de forma direta alterações no autoconceito global. À medida que os indivíduos se desenvolvem o autoconceito torna-se mais multifacetado, estrutura e diferenciado (Silva, 2003).

É importante verificar ao longo de todos esses anos foram surgindo diversos modelos teóricos do autoconceito, que variam entre a concepção unidimensional de Rosenberg (1965), o modelo multidimensional hierárquico sugerido por Shavelson, Hubner e Stanton (1976) e a perspectiva multidimensional de Harter (1979). Apesar da concepção do autoconceito, apresentar algum desacordo de opiniões por parte dos autores, não alcançando muitas vezes um consenso, existe uma certa concordância em torno da definição geral, que diz que o autoconceito é uma percepção que o sujeito tem de si próprio, das suas capacidades e competências em diversos domínios da sua existência como, por exemplo, o social, físico e o emocional (Faria & Fontaine, 1992).

1.2. Desenvolvimento do autoconceito nos adolescentes

O autoconceito, tal como qualquer outra característica psicológica, desenvolve-se de forma natural, intimamente dependente do desenvolvimento cognitivo, da linguagem, da tomada de perspectiva social, e está vinculada ao desenvolvimento da personalidade em geral (Lourenço, 2002).

Nesta ordem de ideias, na literatura há um consenso de que o autoconceito começa a ser construído ainda na infância, e, portanto, a criança não nasce com um autoconceito formado (Suehiro, Ruenda, Oliveira & Pacanaro, 2009). O desenvolvimento do autoconceito está dependente do desenvolvimento da consciência que a criança tem de si mesma e é um processo de aprendizagem que tem início quando a criança começa a diferenciar o “eu” e o “não eu” (Carapeta, Ramires & Viana, 2001).

Na infância as crianças têm uma imagem de si mais positiva e são indiferentes, em parte, às informações externas contraditórias, na medida em que o processo de construção do autoconceito progride, abandonam as categorias indiscriminadas e gerais que empregavam para se descrever e avaliar, reconhecendo progressivamente, categorias diferenciadas e específicas, sendo assim, o conceito de si aproxima-se mais da realidade, num processo de maturação, confrontando-se com as suas competências e capacidades, dando origem a várias dimensões do seu autoconceito (Pereira, 1991).

Na segunda infância considera-se que o *self* está em fase de desenvolvimento progressivo da autodeterminação e da interiorização de regras de comportamentos. É nesta fase a criança adquire a consciência de si própria como ser fisicamente distinto (auto-reconhecimento físico e autoconsciência) para depois poder fazer uma

autoavaliação e a seguir reagir de forma positiva às críticas e aprovações das outras pessoas (Stipek, Gralinski & Kopp, 1990).

O autoconceito na fase da terceira infância constrói-se e reconstrói-se através da relação com os objetos, as pessoas, as experiências, ou seja, na aprendizagem da vida. É o tempo da descoberta, das observações, dos sonhos, das tentativas e experiências, na busca constante de uma identidade, o que vai permitir à criança explorar as características do meio, dos outros e de si própria (Laporte & Sévigny, 2006).

Por sua vez, a fase da adolescência é sem dúvida um dos períodos de transição do desenvolvimento humano mais eminente e mais questionado, em constante turbulência, muitas vezes conflitantes, cujo tema mais relevante é o da construção do “Eu” e da “Identidade Pessoal” (Araújo, 2002). De acordo com Erikson (1987, citado por Araújo, 2002), os adolescentes enfrentam constantemente crises em que são colocadas dúvidas aos seus padrões e valores, iniciando-se assim, novas buscas de significados da sua própria existência: “identidade” versus “confusão de identidade”. Erikson denominou esse período de “moratória social”, que significa uma espera, um adiamento de compromissos com as escolhas profissionais e pessoais, que a sociedade oferece aos adolescentes, enquanto o mesmo se prepara para exercer seus papéis de adulto. Segundo a teoria de Erikson, a adolescência é considerada a última etapa para os jovens efetuarem suas escolhas, buscando ao longo da construção da sua identidade um modelo de identificação com outras pessoas mais próximas, e ao mesmo tempo o seu autoconceito vai se desenvolvendo à medida que vai se integrando com as concepções que as outras pessoas têm a respeito dele.

Esta fase constitui uma etapa durante a qual o autoconceito se define e se projeta de tal modo que o indivíduo acredita ser finalmente alguém único e diferente dos outros. Estes progressos do desenvolvimento do conhecimento de si mesmo estão interligados com o aumento da capacidade cognitiva e com as interações sociais que se mantêm cada vez mais diferenciadas, permitindo ao jovem quer a sua autodestruição, quer a caracterização dos outros (Machargo, 1991).

Os adolescentes vão alterando a forma de compreender o mundo e, conseqüentemente a maneira como respondem às suas experiências, de acordo com os seus estágios de desenvolvimento. A forma como se relacionam com a família, com os colegas e com o contexto escolar afeta o desenvolvimento do adolescente e conseqüentemente o seu autoconceito. Os diversos contextos em que os adolescentes estão inseridos, constituídos pela família, amigos, professores e comunidade social

levam-nos a desempenhar novos papéis e a descobrir novas imagens de si próprios, por esse motivo devemos considerar as alterações no modo de pensar, raciocinar acerca da vida pessoal e acerca das outras pessoas e de um modo especial aos efeitos que essas mudanças exercem no autoconceito dos adolescentes (Sprinthall & Collins, 2003).

Na fase final da adolescência, os atributos que se referem a crenças pessoais, padrões e valores tornam-se mais internalizados. Por sua vez, os adolescentes resolvem as contradições e instabilidades enaltecendo a sua capacidade de adaptação e flexibilidade. Em suma, o autoconceito deixa de ser regulado por influências dos outros e do meio, o que ocorre no início da adolescência, para ser cada vez mais dependente do processo de autorregulação interna, modificações essas que ocorrem no final da adolescência (Harter, 1999).

O autoconceito pode sofrer alterações ao longo do tempo, devido às experiências relacionais e ao contexto social no qual o indivíduo está inserido. Constata-se que na adolescência, quando iniciada a capacidade para refletir sobre os seus próprios pensamentos e comportamentos, o autoconceito torna-se mais inconstante, principalmente porque há influência muito forte da percepção dos outros sobre os adolescentes (Kansi, Wichstrom & Bergman, 2003). Nesta fase, os adolescentes admitem que possuem atributos contraditórios, o que cria alguma instabilidade nas suas auto percepções, muitas vezes procuram no seu meio social, orientação acerca dos padrões e atributos que deveriam internalizar. Contudo, esta instabilidade dos adolescentes, das diferentes relações que estabelecem, muitas vezes lhes causa algum conflito, e à medida que as cognições sociais de cada um são moldadas pela comunicação com os outros, numa rede de relações sociais, esses adolescentes conseguem aprender mais sobre si próprio (Harter, 1999).

Na opinião de Harter (1993) muitas vezes as auto-descrições na fase da adolescência estão sujeitas a distorções e a enviesamentos cognitivos, o que pode implicar que o autoconceito dos adolescentes possa tornar-se irrealista e, até, acarretar comportamentos desajustados. Assim, no começo da adolescência, devido as mudanças biológicas e psicológicas consideradas bastante significativas nessa fase, os jovens sofrem grandes transformações em relação ao seu autoconceito, observando-se uma redução dos níveis médios do autoconceito. No entanto, no final desta fase verifica-se um aumento dos níveis de autoconceito, o que faz com que o jovem elabore suas autoavaliações de forma mais justa e realista e aceite lidar melhor consigo mesmo e com os outros (Faria & Azevedo, 2004).

Entretanto, esta ideia de alterações no autoconceito ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento não apresenta concordâncias por parte de todos os autores. Por um lado, alguns autores defendem que o autoconceito é fruto da comparação social e está submetido a constantes mudanças e por outro lado, outros autores acreditam que o autoconceito é estável, a partir do momento que estiver definido e diferenciado (Coll, Palácios & Marchesi, 1995). Porém, existem também opiniões mais moderadas, que admitem ambas as situações, de estabilidade e de mudança do autoconceito (Araújo, 2002). Segundo Viegas (1995), não se pode afirmar que o autoconceito nunca muda, mas sim que a mudança ocorrida é ordenada, e apesar da existência de alguma estabilidade, o autoconceito não pode ser considerado estático e inalterável, conduzindo assim para o desenvolvimento do autoconceito.

Em suma, o autoconceito aos poucos vai se consolidando e modificando no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, nomeadamente nas seguintes etapas: quando aprendem a distinguir o *self* do meio envolvente, quando há mudanças significativas no grupo de referência (provoca mudança na expectativa), quando há uma mudança no processamento cognitivo (principalmente na fase das operações formais), quando mudam valores culturais, quando muda o modo de receber a confirmação ou não dos comportamentos em novas situações (Hattie, 1992).

Sendo que a adolescência é a fase onde o autoconceito apresenta maiores alterações, e, ao mesmo tempo é mais vulnerável devido às distorções cognitivas da percepção do exterior, a maior parte das investigações sobre o tema recaem nesta fase. Neste sentido, têm sido descritos alguns modelos de conceptualização do autoconceito na adolescência, a maioria dos quais retrata o autoconceito como uma estrutura multidimensional e hierárquica, pois considera que existem diferentes dimensões com importâncias distintas de indivíduo para indivíduo.

Os primeiros autores a abordarem a multidimensionalidade e hierarquia do autoconceito foram Shavelson e colaboradores (1976) e L'Ecuyer (1978, citado por Costa, 2002). Anos depois, Shavelson e Bolus (1982) destacaram nas suas investigações algumas das dimensões presentes no autoconceito, tais como o autoconceito académico, social, emocional e físico. O modelo de Shavelson foi sucessivamente testado sendo que nos anos 90, vários estudos apontaram para a complexidade da estrutura do autoconceito, propondo-se uma divisão do autoconceito académico em duas vertentes: autoconceito verbal e autoconceito na matemática (Marsh, 1990). Também Harter (1990) procurou testar os modelos de Shavelson, construindo um modelo final que

integra o autoconceito global e vários autoconceitos específicos, que vão aumentando ao longo da idade, sendo diferentes na infância, adolescência e idade adulta. Na adolescência o modelo apresenta as seguintes dimensões: Competência Acadêmica, Aceitação Social, Competência Desportiva, Aparência Física, Atração Romântica, Atitude Comportamental, Amizades Íntimas e Autoestima (Diniz, 1999).

1.3. A interação familiar como base para o desenvolvimento do autoconceito dos adolescentes

Os alicerces de um autoconceito positivo baseiam-se nas relações com os seus cuidadores (formadores, educadores), as crianças recebem informações sobre si mesmas através dos adultos significativos na sua vida e com base nas impressões recebidas através das relações com esses adultos, desenvolvendo uma imagem que pode ser positiva ou negativa (Coopersmith, 1989 citado por Suehiro et al., 2009).

Na perspetiva ecológica do desenvolvimento, Bronfenbrenner (1986) aponta a família como um dos contextos fundamentais do mundo ecológico da criança, visto que é através dela que a criança tem as suas primeiras experiências com o meio que a rodeia. Portanto, para compreender o desenvolvimento humano, é importante que, para além de considerar as dimensões individuais das pessoas, é também importante perceber os ambientes onde estão inseridas, tais como o ambiente familiar, o meio em que vivem e outros que frequentemente mantêm ligações mais estreitas e que influenciem o seu desenvolvimento. Vários autores asseguram que a interação entre as crianças e seus primeiros cuidadores permite seu amadurecimento e a inserção de outras figuras significativas. Segundo Jacob (2001) a criança experimenta e regista uma série de vivências afetivas que fornecem diversos elementos para a formação de sua conceção a respeito de suas capacidades, habilidades.

De acordo com a teoria do apego apresentada por Bowlby (1989, citado por Molinari et al., 2005), a personalidade da criança está enraizada no seu primeiro relacionamento, sendo os pais o vínculo mais próximo e direto que influenciará grande parte o seu comportamento. A família é a base fundamental para que a criança estabeleça uma boa relação com o mundo exterior, existindo a necessidade da criança sentir o seu apoio e segurança, de forma a que o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicossocial sejam positivos.

Os pais são os primeiros modelos, quer no comportamento, quer nos sentimentos ou nas emoções, o que é primordial na construção das diferentes dimensões do autoconceito dos filhos. É preciso ter em conta que esta construção se dá de forma progressiva, de acordo com os vínculos relacionais e dos estilos parentais, como também é importante entender as características particulares de cada criança/adolescente (Gomes, 2007).

Da mesma forma, a primeira fonte de autoestima da criança é o *feedback* dos pais, a demonstração de carinho e interesse pelos filhos que ao experimentarem o afeto e o respeito dos pais acabarão por sentir-se bem consigo mesmo. A imagem do *self* torna-se mais clara e evidente à medida que a pessoa consegue lidar da melhor forma possível com os efeitos desenvolvimentais da infância, da adolescência e por fim, na idade adulta (Harter, 1993). É através das relações que se constituem com a família como a satisfação, segurança, aceitação e valorização que a criança desenvolve a base para estabelecer vínculos positivos que promovem a sua autoestima (Gomes, 2007).

Assim, as relações familiares têm despertado imenso interesse entre os investigadores do comportamento humano, sendo considerada como uma interação dinâmica de relações no interior das quais ocorre a socialização e a transmissão de valores (Bruschini & Ridenti, 1994). A qualidade do relacionamento familiar é imprescindível para um bom desempenho académico e comportamental dos filhos: os pais são de facto, como espelhos, ou seja, o reflexo que devolve e se torna à base da autoimagem dos filhos, influenciando os seus valores, crenças e atitudes (Hart, 1992). Portanto, o meio familiar pode influenciar positiva ou negativamente o autoconceito e rendimento escolar dos alunos, e existem diversas pesquisas que procuram avaliar o impacto das relações que ocorrem no interior da família, sobre as atitudes e os comportamentos das crianças, com o propósito de entender a forma como a família tem contribuído para a formação de um autoconceito mais positivo, possibilitando relações mais afetivas entre o meio familiar (Ribeiro, 1987; Lindner, 1992; Zimiles & Valerie, 1991).

Vários trabalhos empíricos têm evidenciado que um bom relacionamento entre pais e filhos, bem como a segurança deste relacionamento contribuem de forma positiva para um melhor ajustamento escolar, melhor relacionamento com os colegas e um autoconceito mais positivo dos alunos (Del Prette & Del Prette, 2005)

É, então, fundamental para o estudo do autoconceito ter em conta as avaliações que os diferentes membros da família fazem acerca do adolescente, relacionando as

representações que o mesmo constrói sobre si próprio, como também as dinâmicas das relações familiares que estão muitas vezes associadas à construção desses representações dos adolescentes e o suporte emocional proporcionado pela família (Peixoto, 2004).

Em suma, o comportamento das crianças sofre influência de acordo com o tipo de interação familiar e essas relações podem estimular ou não o desenvolvimento da autoestima, autoconceito, sentimentos de confiança da criança. De modo geral, as atitudes dos pais, o modo como eles vêem os seus filhos, as suas expectativas, afeta de maneira positiva ou negativa nas atitudes dos filhos e vai conseqüentemente refletir no julgamento que essas crianças fazem do mundo, assim como a forma de agir e reagir diante das diversas situações que precisem enfrentar (Oliveira, 2000).

Coopersmith (1989) desenvolveu um estudo correlacional, onde procurou relacionar a condição socioeconômica familiar, a classe social, a profissão dos pais, o grau de instrução dos pais e o local de residência com o autoconceito, e concluiu que não existem correlações significativas, evidenciando que a variável mais importante para manter uma boa autoestima e um bom autoconceito é o relacionamento entre as crianças e os adultos significativos. Sendo assim, o autor constatou a existência de cinco condições que podem contribuir para uma melhor autoestima dos filhos: pais e filhos devem aceitar os pensamentos, sentimentos e valores de cada um; a criança deve estar inserida num contexto familiar com limites claramente definidos; os pais não devem utilizar o autoritarismo ou a violência para manipular os filhos, humilha-los ou ridiculariza-los; os pais devem manter expectativas positivas em relação ao comportamento e desempenho dos filhos; os pais devem ter um bom nível de autoestima porque são considerados exemplo para os filhos.

De acordo com Vaz Serra (1988), um bom ambiente familiar, com relações consideradas positivas, com base na compreensão, incentivo, tolerância, ajudando os filhos a ultrapassarem as dificuldades, são fatores fundamentais para a construção e desenvolvimento de um bom autoconceito.

Os trabalhos efetuados por Coopersmith (1989) contribuíram para a realização de experiências para conhecer as condições que colocam os sujeitos mais fortalecidos ou debilitados em relação a sua autoestima. Nesses estudos constatou-se que as crianças quando eram submetidas a rejeição e punição severa por parte dos pais, apresentavam uma autoestima baixa, que por sua vez é amoldada por autoimagem baseada na forma como são tratadas. Este autor explica ainda que repetidos fracassos ameaçam expor

deficiências pessoais causando consequências como ansiedade e conseqüentemente uma baixa autoestima.

Neste sentido, torna-se essencial estudar os tipos de educação parental que contribuem para o desenvolvimento de um autoconceito positivo. Os estilos educativos familiares podem ser classificados em apoiantes, autoritários, exigentes e negligente, e conforme os tipos de influências que originam essas interações, pode-se particularizar as relações entre o conceito de si próprio dos adolescentes e as percepções das interações com os seus pais (Fontaine, Campos & Musitu, 1992).

Relativamente aos estudos realizados por Baldwin e Baumrind (1945, citado por Sprinthal & Sprinthal, 1993) apontam que os pais diferem nas suas práticas educacionais de três tipos de estilos educativos: autoritários, democráticos e permissivos. Os pais autoritários distinguem-se por manifestar um grande controlo, sendo bastante exigentes e com baixos níveis de afeto e de comunicação com os seus filhos, portanto os filhos acabam por se tornar mais inseguros, com pouca iniciativa e com baixa autoestima. Os pais considerados permissivos são pouco exigentes, apesar de mais comunicativos e afetuosos, normalmente os seus filhos tendem a ser imaturos, com dificuldade de assumir responsabilidades, com baixa autoestima. Finalmente os pais democráticos caracterizam-se pelos altos níveis de afetos e comunicação, como também impõe um controlo e exigência de amadurecimento e independência, permitindo que a criança seja mais confiante e saiba lidar melhor com suas relações sociais, proporcionando-lhes um melhor desenvolvimento do seu autoconceito.

No mesmo sentido que os estudos anteriormente citados, vários investigadores confirmaram a relação entre o funcionamento familiar e as diferentes dimensões do autoconceito, evidenciando a existência de uma relação positiva entre os níveis de intimidade e de exercício democrático no relacionamento familiar, com as diferentes dimensões do autoconceito (Lord, Eccles & McCarthy 1994; Noller, 1994).

Assim, o modelo de família mais adequado para o desenvolvimento positivo do autoconceito é a democrática, pois valoriza as capacidades e a promoção da independência dos filhos, dão maior suporte e estabelecem regras e limites definidos e consensualizados, o que permite uma construção de um autoconceito mais elevado e coerente (Gomes, 2007), sendo que em comparação com as famílias de estilos parentais mais autoritários denota-se uma relação mais positiva entre pais e filhos (Fontaine et al., 1992).

Não há dúvidas que na procura de um autoconceito mais positivo e uma melhor autonomia, os adolescentes devem ser apoiados pelos pais que poderão ajudá-los a serem mais conscientes e ponderados nas atitudes, procurando sempre mostrar um caminho para que os seus filhos possam resolver da melhor forma possível os inevitáveis conflitos no dia-a-dia. É importante que os adolescentes aprendam a refletir por si mesmo, pensem de forma mais autónoma, tenham responsabilidades, assumam as consequências de seus atos, procurem sua própria identidade e que reconheçam uma imagem realista de si mesmo (Duclo, Laporte & Ross, 2006).

No entanto, ao mesmo tempo que os adolescentes necessitam da família para crescer e desenvolver um autoconceito positivo, precisa também emancipar-se dela, para poder encontrar a sua própria identidade, ter a possibilidade de refletir sobre os seus próprios sentimentos e pensamentos e enriquecer o seu “eu”. Portanto, é na família que o adolescente vai encontrar essa base sólida que vai favorecer a sua autonomia e, mesmo sabendo que é uma fase confusa, de comportamentos bastante impulsivos, a busca pela identidade torna-se mais consciente quando há uma forte ligação da família e uma relação de cooperação entre ambos (Araújo, 2002).

Assim, de forma global, entende-se que famílias democráticas, que revelam apoio e que estimulam a autonomia do jovem são as que mais contribuem para o desenvolvimento de um autoconceito positivo e que favorece a autoestima e desenvolvimento.

1.4. A escola como ambiente educacional que contribui para o autoconceito e rendimento escolar dos alunos

A escola, além de intervir e contribuir para a transmissão do saber científico formalizado, influencia em todo o processo de socialização da criança, e colabora também na formação do seu autoconceito (Araújo, 2002). Assim, o impacto da escola no desenvolvimento do aluno tem sido muito fundamentado por teóricos clássicos como Decroly, Freinet e Piaget, no entanto, só a partir das décadas de 70 e de 80, é que foram realizadas várias pesquisas sobre o impacto destas relações no sucesso escolar dos alunos, sendo que em Portugal o primeiro estudo foi publicado em 1989 (Arvanas, 2005).

A escola surge, em parte, como uma extensão da família e tem como função alargar e complementar o papel educativo da família. O envolvimento dos

pais/encarregados de educação no contexto escolar impulsiona um contacto positivo, uma parceria eficaz e de responsabilidades entre a família e a escola, e deve por isso ser desenvolvido de forma que atenda e favoreça os diferentes tipos de famílias que constitui cada aluno (Epstein & Dauber, 1991; Hornby, 1990). A escola não pode esquecer o mundo familiar dos alunos, a história social de cada família, a cultura, o conteúdo das suas bases de conhecimento e de todo o processo que envolve a suporte educacional da criança (Diogo, 1998). O relacionamento familiar interfere na qualidade da formação da criança, sobretudo no contexto escolar, quanto mais positivas as relações entre pais e filhos melhor os resultados escolares dos alunos (Peixoto, 2004).

A família é condição determinante para o desenvolvimento do autoconceito da criança, sendo a escola um espaço fora do meio familiar que contribui para uma verdadeira vida social que através de partilhas, cooperação e solidariedade desenvolve as capacidades para as crianças poderem conhecer e explorar melhor o mundo (Gomes, 2007). É na escola, com um maior número de relações sociais, que as crianças se beneficiam do incremento e mudanças no seu autoconceito, uma vez que o mesmo se desenvolve à medida que as pessoas significativas agem e se manifestam em relação às características e aos comportamentos dos alunos (Moreno, 1995 citado por Roldão, 2003). Assim, a relação entre o autoconceito e o desempenho académico dos alunos pode ser consequência das experiências positivas ou negativas na vida familiar e escolar do aluno, afetando diretamente as suas condições internas (Bronfenbrenner, 1997).

As experiências sociais de sucesso ou fracasso em ambientes escolar e familiar podem exercer grande influência na formação do autoconceito dos adolescentes, que por sua vez pode interferir de forma positiva ou negativa como um filtro, com base nos processos cognitivos, no desempenho académico, nos relacionamentos sociais e no estilo de vida (Hay, 2000; Lopez & Heffer, 1998; Pastor, Balaguer & Garcia, 2006).

Tanto a família como a escola são instituições sociais que contribuem para a formação do jovem, sendo fundamentais na tarefa de obter um conceito do mundo e de si mesmo. A estratégia apropriada para encorajar e apoiar consta em mostrar o caminho certo da aceitação, valorização, responsabilidade gradual para que o jovem consiga enfrentar melhor os desafios que lhe vão surgindo (Diogo, 2009).

A família e a escola formam dois contextos de desenvolvimento que são essenciais para o projeto de vida dos jovens, fomentando o crescimento e desenvolvimento humano, que conduzem à construção de um autoconceito mais positivo (Dessen & Polonia, 2007). Assim, para além do trabalho que pode e deve ser

feito com a família, a própria escola deve promover o autoconceito do aluno, por exemplo através da implementação de programas que valorizem e consolidem atitudes de autonomia nos alunos, incentive a criatividade, auto percepção de suas habilidades, auto valorização dos seus atributos como pessoa. Neste sentido, é fundamental destacar a presença de um serviço de apoio na escola e a elaboração de um trabalho de intervenção junto à família dos alunos com vista à melhoria do desempenho escolar (Silva & Fleith, 2005).

Em suma, é essencial o envolvimento dos pais, professores e outros agentes educativos para a construção gradual do autoconceito dos alunos, com o objetivo de atingir os processos de mudança para um melhor aproveitamento da aprendizagem e consequentemente um bom desempenho académico e bem-estar do aluno. É tarefa imprescindível adequar estratégias para direcioná-lo a um autoconceito positivo que ocasione um impacto no rendimento académico e envolva o aluno no processo de responsabilidade e incentivo no sucesso escolar.

1.5. O desempenho escolar e o autoconceito dos adolescentes

A hipótese de que o sucesso académico tem origem somente nas capacidades cognitivas dos alunos tem sido sistematicamente questionada, verificando-se uma atenção especial aos fatores envolvidos na aprendizagem que exercem um papel de motivação no desempenho escolar. As práticas educacionais não deveriam ser julgadas apenas pelo desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades, mas pela influência que os alunos têm nas suas crenças e suas competências, visto que estas afetam o modo como eles defrontam o futuro (Bandura, 1986). Deste modo, Fontaine (1990) reconheceu a importância de recorrer a fatores motivacionais para compreender as diferenças ao nível do rendimento escolar dos alunos, visto que somente os fatores cognitivos não conseguiam explicar os seus resultados académicos.

A relação entre a motivação do aluno para realizar uma tarefa e o autoconceito, representa um dos aspetos mais importantes para o bem-estar dos alunos, destacando-se os professores e os colegas como os grandes influenciadores no processo de desenvolvimento do aluno e da sua motivação para aprender (Pereira, 1999). O aluno pode sentir-se motivado para aprender ou não, dependendo do modo como se vê, isto é, se vai sentir-se capaz ou não de realizar as tarefas que lhes são propostas. Se o aluno sente que não é capaz de realizar as tarefas a sua motivação é diminuída e quando

acredita que não vai ter sucesso nas tarefas apresenta comportamentos defensivos (Prudenciatti, 2001 citado por Serrão, 2001). Assim, estamos perante uma influência do autoconceito ao nível da motivação, o que vai afetar naturalmente o rendimento académico, e como tal assume clara importância.

A importância do autoconceito, como variável preditora dos comportamentos dos alunos em contextos escolares, prende-se com a capacidade desta de influenciar os níveis de rendimento e de aprendizagem, mas também contribui para a melhoria do bem-estar físico e psicológico dos alunos (Faria & Silva, 2000). Por volta dos anos cinquenta começou a ser estudada a relação entre o autoconceito e os resultados escolares, tornando-se uma relação importante para poder entender o comportamento dos alunos que parecem associados ao rendimento escolar (Serrão, 2001).

O interesse do estudo sobre o autoconceito na adolescência está relacionado com a sua capacidade preditiva dos vários comportamentos em diversos contextos de vida, destacando-se o “escolar” que se pressupõe que o aluno com elevada autoestima obtém mais sucesso. Os alunos que subestimam as suas capacidades têm expectativas mais baixas a cerca do seu futuro, evitam ações, imaginam que as outras pessoas esperam menos deles, sentem de forma negativa a pressão, as exigências por parte dos professores, pais e pares (Lassance, 2005).

Há uma relação forte entre os resultados escolares e o autoconceito ao longo do percurso escolar. Quando a criança se encontra nos primeiros anos de escolaridade atribui muita importância aos sucessos e insucessos que pode alcançar, e a acumulação destes exerce uma grande influência no autoconceito do aluno (Burns, 1979 citado por Silvestre, 2000). Assim, considera-se que a escola tem tido um papel de grande importância na vida afetiva das crianças e jovens, ao mesmo tempo em que os ajuda ao nível do seu autoconhecimento (Saldanha, Oliveira, & Azevedo, 2011).

A revisão da literatura confirma que um dos fatores que podem influenciar o fracasso escolar é a noção do autoconceito que o aluno tem de si mesmo e que quando se revela negativo acaba por exercer uma forte influência no rendimento escolar (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000). O aluno que experimenta sucessivos fracassos em sua trajetória escolar, diminui suas expectativas de sucesso e auto percepção de competência, portanto, a escola tanto pode propiciar para esses alunos experiências positivas que favorece a autoconfiança, como pode atuar no sentido oposto, especificamente em alunos com histórico de fracassos escolares continuados (Taliuli, & Gama 1986).

Um conjunto de estudos realizados sobre o autoconceito tem vindo a relacionar de maneira direta e positiva a autoestima e os resultados escolares. De acordo com os mesmos, postula-se que os alunos com baixo rendimento académico deverão possuir uma autoestima mais baixa do que os alunos com resultados académicos positivos, não só ao nível da autoestima académica mas também da autoestima geral (Gomes, 2007).

O autoconceito é determinante na forma como o aluno encara a escola, influenciando os resultados escolares. Se os alunos obtêm um bom resultado escolar, logo vão ter uma imagem mais positiva de si, com mais confiança, maior auto aceitação e um elevado autoconceito, por outro lado os alunos com insucesso possuem atitudes mais negativas e sentimentos de incerteza (Burns, 1979 citado por Silvestre, 2000).

A importância da experiência escolar na formação do autoconceito pode ser visto como um produto da experiência em que cada aluno começa a tomar como suas as atitudes que a escola lhe atribui, e destas experiências determina o comportamento de cada um (Rogers, 1982). Diversos estudos indicam que a atitude do aluno em relação a sua experiência escolar surte grande efeito sobre o seu desempenho académico, em geral, aqueles que valorizam a experiência escolar e que encaram a escola como um futuro promissor, tendem a apresentar um desempenho escolar mais positivo (Jesus, 1993), o que vai ter influência ao nível do autoconceito, principalmente o académico.

O autoconceito académico está vinculado ao autoconceito geral, é definido como o universo de representações que o aluno tem das suas capacidades, aptidões e das avaliações que eles fazem dessas capacidades e realizações (Simões, 1997). A imagem que o aluno tem de si como sujeito envolvido num processo de aprendizagem, é reconhecida pelo seu valor intrínseco e constitui uma variável psicológica que contribui para entender o processo educativo dos alunos (Jesus, 1993).

A perceção que a pessoa tem em relação a si mesmo vai ser determinante no modo como se comporta, ou seja, se um estudante pensa que é um bom aluno, então vai ter um comportamento adequado a esse papel. As atitudes e os comportamentos são fundamentais para a construção do “*self*”, e quer as atitudes, quer o comportamento vão depender do próprio comportamento do indivíduo perante determinada situação (Hattie, 1992).

A perceção dos alunos a respeito do sucesso/insucesso na escola influencia a sua autoestima. O ideal é que o aluno entenda que os bons resultados podem ser atribuídos pela capacidade pessoal, pois gera motivações para os repetir, ao contrário dos alunos que acreditam que os resultados têm influência nos acontecimentos externos, que não

sentem a necessidade de mudar, pois o insucesso não dependerá de si (Dias & Nunes, 1999).

Nos estudos realizados por Fontaine (1991), foram encontradas correlações positivas entre o autoconceito e diversas variáveis relacionados com a escola e o rendimento académico, baseadas em aspetos multidimensionais de conceito de si mesmo, no qual se averiguou também a evolução das diversas dimensões do autoconceito, realidade do contexto académico dos anos escolares de pré adolescentes e adolescentes, tendo em consideração a idade, o sexo e o estatuto social, os resultados encontrados mostram correlações significativas entre as dimensões académicas e os resultados escolares. De forma semelhante, os estudos de Silva e Alencar (1984) encontraram correlações positivas entre o autoconceito e o rendimento dos alunos, e portanto, quanto mais positivo o autoconceito dos alunos, melhor é o seu rendimento académico e vice-versa.

Também Taliuli (1991) na sua investigação relacionou o desempenho académico com o autoconceito e obteve resultados que demonstraram que os alunos com sucesso escolar tinham um autoconceito mais positivo do que os alunos que sentiam elevados níveis de fracassos nos seus rendimentos escolares. Este autor admite que a falta de capacidade do indivíduo para a realização de tarefas está relacionada com a autoconfiança, a sua sensação de poder e competência pessoal, logo, o fracasso escolar pode suceder quando a criança se sente incapaz.

Partindo do princípio que o autoconceito pode ser influenciado pelo historial do aluno que aprendeu a ser otimista ou pessimista a respeito das suas possibilidades de sucesso em uma determinada tarefa, compreende-se que, após o repetidos sucessos geralmente resultam em autoconfiança, otimismo e sentimentos positivos em relação às próprias aptidões, e ao contrário, os fracassos persistentes tendem a resultar em pessimismo, sentimentos negativos sobre si mesmo e redução de esforços (Covington, 2001).

Assim podemos depreender que a aquisição da aprendizagem está relacionada com o autoconceito, e os alunos que têm dificuldades de aprendizagem tendem a ter sentimentos de rejeição, exclusão, abandono, hostilidade, de insucesso, sendo que geralmente se encontram vinculados à baixa autoestima e a instabilidade no autoconceito (Durrant, Voelker & Cunningham, 1990; Fonseca, 1995). Um autoconceito negativo induz dificuldades de aprendizagem e frustração por não conseguir aprender, adquirindo sentimentos negativos de autoconceito e autoestima

(Mercer, 1994). Em decorrência desse tipo de atitude, o meio em que as crianças estão inseridas deve sofrer alterações, de modo que venham a enriquecer os aspectos positivos, estimulando-as para um sentimento mais positivo (Fonseca, 1995; Mercer, 1994;).

Por outro lado, no contexto escolar o aluno desenvolverá uma autoestima mais elevada quando é capaz de realizar tarefas até o fim, com competência, percebendo que seus esforços são recompensados, levando a um melhor desempenho escolar (Mckay & Fanning, 2010). Assim, as crianças com melhor autoconceito são mais confiantes, perseverantes em suas atividades acadêmicas e não têm medo de errar, apresentam mais facilidade em relacionar-se bem com as outras pessoas (pais, professores e colegas) e se responsabilizam pelos seus fracassos e sucessos (Bacete & Betoret, 2000; Simões, 1997).

No entanto, ao contrário dos resultados encontrados por diversos autores, uma recente investigação realizada por Peixoto (2012) revelou que os alunos repetentes não gostam menos de si próprio do que os outros com sucesso escolar, o que quer dizer que não existe diferenças significativas entre os níveis de autoestima dos alunos que já reprovaram e os que nunca reprovaram e têm uma média de notas positivas. Este autor afirma também que os alunos que não são considerados “bons alunos”, e que não são bem-sucedidos na esfera acadêmica tendem a focar-se nos outros âmbitos do seu “eu”, compensando a sua autoestima para outras áreas de interesse, empregando uma estratégia de proteção destinada a salvaguardar a sua autoestima quando a mesma se encontra ameaçada.

Assim, mais especificamente o impacto do autoconceito no rendimento acadêmico, passa pela percepção da competência, portanto falamos do autoconceito acadêmico e não de um autoconceito global, que influencia o esforço, a persistência, a escolha da tarefa, os pensamentos e sentimentos que ocorrem durante a realização das tarefas e do empenho dos alunos na escola (Byrne, 1996; Harter, 1979, 1981; Wigfield & Eccles, 1994 citado por Monteiro, 2003). Quando os alunos atribuem os resultados à sua capacidade pessoal adquirem uma perspectiva mais positiva, pois gera motivações para os repetir, caso contrário quando acreditam que os resultados têm influência nos acontecimentos externos, acaba por sentir um total descrédito das suas capacidades pessoais (Dias & Nunes, 1999). Portanto, é necessário manter o autoconceito e a autoestima do aluno positiva, para que a percepção de competência seja mais elevada, o que leva a uma motivação positiva e por sua vez facilitará o processo de aprendizagem,

contribuindo para o bem-estar dos alunos e um melhor desempenho acadêmico (Gomes, 2007).

Pode-se concluir que o sucesso escolar está associado a um autoconceito elevado, contudo a relação entre o autoconceito e o rendimento escolar não é linear, existindo muitas variáveis, tais como a percepção dos outros a respeito do aluno, as relações sociais ou o ambiente familiar, que podem mediar ou moderar esta relação.

CAPÍTULO 2 – COMPETÊNCIAS SOCIAIS

2.1. Os Contextos de socialização

Ao longo do desenvolvimento os contextos de socializações vão-se alargando e diversificado muito para além do seio familiar (Araújo, 2002). A criança desenvolve-se passando de uma dependência física e psíquica que assegura a sua sobrevivência até chegar à fase mais amadurecida onde pode encontrar a sua independência, caracterizada pela capacidade de se autodeterminar e ser responsável pelos seus próprios atos. No percurso desse caminho, o indivíduo sai da fase em que o controlo sobre ele era externo e atinge a etapa em que o seu comportamento é autorregulado depois de ter assimilado as normas, valores e regras do seu grupo social. Logo, o papel do adulto (pessoa significativa) é fundamental para os jovens, não só porque lhes transmitem a base das normas e valores para o convívio social, mas também os modelos e atitudes comportamentais considerados como protótipos a serem seguidos (Alves, 2001).

Muitas teorias do desenvolvimento têm abordado a questão da socialização e da importância das interações sociais na adaptação aos vários contextos e ambientes nos quais o indivíduo está inserido (Matos, 1997). Há diversos modelos teóricos que estão vinculados às competências sociais, destacando-se o modelo biopsicológico por abranger uma perspectiva biopsicossocial que engloba fatores psíquicos, sociais e biológicos numa interação contínua.

O modelo biopsicológico define-se como um paradigma bastante complexo, ativo e em constante crescimento, que envolve interações diversas, dentro de um contexto mais amplo que sofre mudanças e influencia os aspetos fundamentais do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1997). Este modelo admite que o conhecimento do contexto em que a criança vive é fundamental para percebermos o seu processo de desenvolvimento e as suas etapas ao longo da vida (Bronfenbrenner, 1997).

Em suma, os contextos de socialização têm uma influência clara ao nível do desenvolvimento, sendo que a família e os amigos assumem principal interesse na medida em que também têm um papel importante no desenvolvimento do autoconceito.

2.1.1. A família

A família constitui o primeiro contexto de socialização da criança, onde se considera os processos de aprendizagem social como responsáveis pelo estabelecimento dos padrões comportamentais infantis (Patterson, Reid & Dishion, 1992; Simons, Chão, Conger & Elder, 2001). Esta estrutura é vista como um grupo específico em desenvolvimento, pelo facto de estar inserido em um contexto social também em transformação que influencia o desenvolvimento da criança ao longo do tempo (Dessen & Silva Neto, 2000).

Mesmo que os pais sejam considerados como os primeiros responsáveis pela socialização, as normas e os processos de socialização mudam conforme vários fatores que interagem entre si, num contexto mais amplo no qual está inserido o sistema familiar (Kuczynski & Grusec, 1997). Também as práticas educativas utilizadas pelos pais modificam-se à medida que as crianças crescem, conforme as necessidades de desenvolvimento das mesmas e circunstâncias sociais dos pais (Blandon & Volling, 2008).

Na rotina diária, os pais procuram direcionar o comportamento dos filhos no intuito de seguir alguns princípios morais e de garantir uma vasta gama de comportamentos que permitam transmitir autonomia, responsabilidade e independência, para que no futuro possam expressar adequadamente seu papel social. Ao mesmo tempo, também tentam reduzir comportamentos considerados socialmente inadequados ou desfavoráveis. Para cumprir o papel de agente de socialização dos filhos, os pais adotam diversas estratégias e técnicas denominadas de práticas educativas parentais (Gomide, 2004).

As práticas educativas parentais correspondem a diversas estratégias e técnicas que os pais utilizam para orientar os comportamentos dos filhos, enquanto agentes de socialização (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1995). Essas práticas educativas incluem regras e os valores de cada sociedade, sendo direcionadas para a aquisição de competências necessárias para o desenvolvimento da criança, e têm como finalidade que elas aprendam a adquirir responsabilidades e independência para cumprir de forma adequada o seu papel na sociedade (Grusec & Lytton, 1988).

Apesar dos alunos passarem uma grande parte do seu tempo na escola, no convívio com os grupos sociais, as relações com os pais continuam a assumir um papel fundamental em suas vidas (Alves, 2006). Vários estudos mostram que o funcionamento social da criança tem origem na qualidade do relacionamento parental e das

experiências partilhadas com os pais (Dekovic, 1992), assim como os fatores ecológicos em que a família está inserida (Conger, Conger, Glen, Lorenz, Simon & Whitbeck, 1992). De facto, já Bandura (1976) defendia que a aprendizagem das competências sociais começa desde o início da vida e perdura durante o desenvolvimento do indivíduo e resulta a partir de um processo natural de imitação, sublinhando o papel dos modelos sociais disponíveis no envolvimento do indivíduo.

Para incrementar as habilidades sociais educativas positivas, é necessário que os pais estabeleçam relações intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos filhos, que estimulem comportamentos pró-sociais e previna a ocorrência de problemas de comportamento (Del Prette & Del Prette, 2001). A habilidade social utilizada para determinar limites (saber dizer não, estabelecer regras, elogiar comportamentos assertivos, solicitar mudanças de comportamentos quando necessário, etc.) são essenciais para evitar o surgimento de dificuldades de interação e problemas de comportamentos (Bolsoni-Silva, 2003).

Assim, parece certo que os estilos parentais vão interferir no desenvolvimento das competências sociais dos seus filhos. Os pais cumprem três funções indispensáveis para um saudável desenvolvimento das competências sociais dos seus filhos: a relação pai-filho é uma base sólida que fornece à criança a liberdade para poder analisar o universo social e potencializar as competências sociais; as interações com os pais contribuem para que muitas competências necessárias às interações sociais se desenvolvam; é no relacionamento com os pais que as crianças iniciam a base das suas expectativas e conceções acerca das interações e do relacionamento com as outras pessoas (Hartup, 1985, citado por Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Os pais podem também influenciar de forma direta o desenvolvimento social dos filhos ao lidarem com tarefas envolvidas no relacionamento com os pares e ao corrigirem os comportamentos inadequados dos filhos (Petti & Mize, 1993).

De acordo com os resultados encontrados em diversas pesquisas o envolvimento parental é fundamental na promoção do desenvolvimento social dos filhos e parece ser avaliado pela importância que os pais atribuem às competências sociais. O comportamento parental influencia o aparecimento, a manutenção ou a inibição de comportamentos sociais nas crianças e por sua vez influenciam a qualidade do relacionamento com os pares (Rubin et al., 1998).

Segundo as investigações os pais que revelam serem participativos e efetivamente envolvidos no desenvolvimento social dos filhos tendem a ter filhos com

estatutos sociométricos mais elevados (Rubin et al., 1998). Esta relação correlacional apontam que os comportamentos parentais tanto poderão ser a causa como o efeito da qualidade do relacionamento que os filhos estabelecem com os pares (Alves, 2006).

Os pais recorrem a diferentes estratégias educativas de forma a escolher a que lhe parece mais eficaz, dependendo em parte da personalidade dos pais, da qualidade das relações pais-filhos, da idade da criança, bem como dos hábitos e expectativas culturalmente determinantes (Grusec & Goodnow, 1994). Portanto, as práticas educativas poderão desenvolver tanto comportamentos pró-sociais, como antissociais, dependendo da frequência e intensidade das estratégias educativas e da forma como são aplicadas (Gomide, 2003).

O afeto e o controlo parental são componentes fundamentais dos estilos parentais. Um dos estudos mais significativos que foram desenvolvidos neste domínio foi o de Baumrind (1971) que com base nas observações em casa (interações entre pais e os filhos) e na creche (interações entre as crianças) e nas entrevistas com os pais foram analisadas algumas dimensões comportamentais como a sociabilidade, autoconfiança, desempenho e humor. Concluiu-se que o afeto e o controlo parental exercem uma grande influência na socialização das crianças (Schaffer, 1996).

No entanto, o contexto familiar apesar de ser o primeiro e como foi descrito um dos mais importantes contextos de socialização, as crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo na escola, sendo que os colegas e amigos assumem, então, também um papel fundamental.

2.1.2. Os pares

A amizade representa um papel importante no plano emocional e social da criança, acentua a sensibilidade e a preocupação com o outro, impõe desafios, que permite lidar com diversas experiências como a confiança, os ciúmes, etc. A medida em que as crianças vão crescendo aumenta o tempo que passam com os seus pares, essa interação contribui para que haja uma comparação social e uma fonte de informação sobre o mundo fora do contexto familiar (Salisch, 2001).

A criança inicia o seu processo de socialização na primeira infância, sendo que na fase da adolescência assume especial importância. À medida que os adolescentes vão sendo aceites pelos pares acumulam benefícios sociais e novas aprendizagens; pelo contrário, quando são ignorados e não aceites pelos pares ocorre profundas consequências futuras que comprometem os jovens tanto a nível social como pessoal

(Beaucham & Anderson, 2010). Há uma correlação positiva entre a dificuldade relacional com os pares e a existência de problemas psicoemocionais, tais como, baixa autoestima, dificuldades escolares, depressão, esquizofrenia, perturbações no comportamento e suicídios (Pope, 1986; Beaucham & Anderson, 2010). Muitas vezes as dificuldades de relacionamento interpessoal podem refletir-se num isolamento social ou até mesmo em agressividade mais frequente entre os jovens (Bizzaro, 1999).

A percepção de competência social dos adolescentes tem sido considerada fundamental para o bem-estar, inclui auto percepções nas áreas consideradas importantes para os jovens, como fazer amigos, resolver problemas e sucesso escolar, bem como o bem-estar psicológico e a adaptação dos adolescentes. Está relacionado diretamente com as reações afetivas e a motivação para um melhor desempenho (Harter, 1990, 1992; Harter & Whitesell, 1996).

A adolescência é um período muito importante, onde ocorrem descobertas, inicia-se a vida em grupo, a necessidade de conviver com os amigos e ser aceite no grupo, o que se explica pelo facto dos adolescentes terem a necessidade de se sentirem apoiados na conquista de uma autonomia pessoal e de se identificarem nos diversos problemas que os afligem. As relações com os amigos nessa fase são muito intensas, há uma verdadeira partilha de atividades que exercem grande influência na vida desses jovens, e é muitas vezes crucial na formação da sua identidade (Duclo et al., 2006).

No decurso de aprendizagem de padrões de comportamentos e atitudes na fase do desenvolvimento social dos adolescentes, são estabelecidas determinadas regras de acordo com a sociedade na qual os jovens estão inseridos (Bizzaro, 1999). O adolescente terá que aprender novas condutas sociais que não as utilizadas quando criança, sendo que o contexto social e familiar será indispensável para estas mudanças e novas adaptações. No decorrer dessa fase, há geralmente um afastamento das figuras parentais e uma maior aproximação com os grupos de pares, adquire-se, assim, uma referência de normas e estatuto, numa busca constante de autonomia (Silva, 2004). Diversos autores admitem que as relações com os pares são importantes para o desenvolvimento de uma identidade e autonomia dos adolescentes, incidindo num maior bem-estar psicológico (Newton, 1995).

Durante a adolescência, o “grupo” exerce uma grande influência sobre a sua formação, permiti-lhe desenvolver capacidades necessárias para a vida adulta, obter *status* e aprovação dos seus pares e contribuem para a partilha de experiências e bem-estar dos jovens (Araújo, 2002). O grupo de amigos para os adolescentes significam um

suporte indispensável, especificamente o grupo de colegas que assumem uma importância relevante, uma vez que uma grande parte do tempo dos adolescentes passam-se num convívio com os pares em contexto escolar (Kirchler & Pereira, 1998).

O bom relacionamento com os pares e sua aceitação por parte dos mesmos tem vindo a ser considerado como um dos indicadores desenvolvimentais fundamentais para entender o funcionamento da interação no meio social (Mostow, Izard & Trentacosta 2002). A aceitação pelo grupo é uma faceta importante na adaptação bem-sucedida do aluno e um indicador da sua competência social. Vários estudos evidenciam que a aceitação pelos pares é um dos indicadores mais confiáveis do ajustamento psicológico na adolescência (Almeida, 1997). O período escolar é fundamental para que os alunos consigam desenvolver da melhor forma possível as suas aptidões sociais, muitas vezes consideradas relações gratificantes e saudáveis com colegas de idades próximas (Alves, 2006).

Os pares são considerados como agentes de socialização que colaboram com o desenvolvimento de aptidões, sentimentos e valores sociais (Almeida, 1997). Os grupos de pares com estruturas consideradas estáveis estão associados ao progresso da participação e envolvimento dos alunos nas atividades de grupo e no contexto escolar (Alves, 2006).

A forma como é estabelecida a relação entre os pares e a inibição dos comportamentos aversivos é relevante para perceber o comportamento socialmente adaptado do adolescente e a qualidade dessa relação (Crick & Dodge, 1994).

Concluindo, é através das interações com os amigos que a criança adquire informações acerca das suas experiências afetivas, que envolve aprendizagem de como e quando expressar emoções, de como auto regular as emoções adequadamente, ou seja, de acordo com a idade e as exigências sociais, sendo assim, a amizade promove a competência social e permite, a socialização da competência emocional (Ferreira, 2000).

2.2. Definições de competências sociais

Atualmente, estamos perante uma sociedade complexa, abrangida por uma economia cada vez mais globalizada, com profundas alterações nas relações interpessoais, com características individualistas, sendo importante munir os jovens de

competências que lhes possibilitem ultrapassar as dificuldades e possam progredir num percurso pessoal e social eficaz (Bizarro, 2010).

Várias definições têm sido apresentadas sobre competência social, mas parece haver um consenso sobre tratar-se de uma estrutura que coordena a cognição, o afeto e o comportamento permitindo ao sujeito ser bem-sucedido no desenvolvimento das suas tarefas sociais (Meneses, Lemos & Rodrigues, 2010).

Segundo alguns autores, a competência social é um constructo difícil de compreender devido as suas dimensões interrelacionais, multidimensionais que pressupõem habilidades sociais eficazes, inexistência de comportamentos inadequados, relações positivas com outras pessoas e cognição apropriada à idade (Vaughn & Hogan, 1990). Portanto, pode-se definir a competência social como um conjunto de competências sociocognitivas e de regulação emocional que auxiliam os adolescentes a envolver-se em comportamentos sociais adequados a diversas situações (Bierman, 2004). Sendo assim, um indivíduo que consegue se ajustar de forma adequada a determinadas circunstâncias e é capaz de formular objetivos estrategicamente estruturados para uma melhor interação na sua relação social, demonstra ser socialmente competente (Marques, Cruz & Lopes, 1996).

Conforme Del Prette & Del Prette (2001), a competência social diz respeito a capacidade de o indivíduo elaborar coerentemente seus pensamentos, comportamentos e sentimentos, tendo como finalidade melhorar a sua autoestima e alcançar um equilíbrio na sua relação pessoal e social, respeitando sempre a base dos direitos humanos. Mais especificamente, a competência social descreve o comportamento social, a compreensão e utilização das habilidades sociais e a aceitação social (Haager & Vaughn, 1995).

O cariz multidimensional subjacente à competência social dificulta a sua definição e delimita alguns componentes considerados essenciais para poder perceber como é que o aluno beneficia das interações sociais (Alves, 2006). Na avaliação da eficácia social é importante perceber as aptidões que permitem os alunos atingirem os seus objetivos na interação social, e a qualidade das relações sociais sublinha a componente adaptativa essencial à adequação das estratégias e dos objetivos sociais dos alunos e a sua situação contextual (Almeida, 1997).

No entanto parece unânime que a competência social é um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceites, e quando positiva, permite interações eficazes com os outros e evita relações socialmente inaceitáveis (Gresham & Elliott, 1984). Quando as crianças são aptas a partilhar, ajudar, consentir interações positivas,

têm mais condições de serem bem-sucedidas nas suas relações. Ao contrário, pode haver sérios problemas futuros como uma grande dificuldade em relacionar-se com os colegas ou até mesmo problemas psicopatológicos e essa dificuldade pode acarretar em uma baixa realização acadêmica (Coie & Dodge, 1983; Cowen et al., 1972; Garmezey et al., 1984; Parker & Asher, 1987).

As diferenças conceituais encontradas têm origem nos diferentes modelos que servem de base à definição do conceito de competências sociais, nomeadamente o modelo cognitivo, o da teoria dos papéis, o da aprendizagem social e o da percepção social (Hidalgo & Abarca, 1991, citado por Del Prette & Del Prette, 1996).

O modelo cognitivo postula que as competências sociais são aprendidas na interação entre a criança e o meio, sendo que quando a criança aprende competências sociais adequadas também o desempenho social será adequado (Ladd & Mize, 1983). Por sua vez, a teoria dos papéis baseia-se no pressuposto de que a aprendizagem de competências sociais está assente na compreensão do papel do outro e do próprio papel, através da interpretação da linguagem verbal e não-verbal (Thibaut & Kelley, 1959 citado por Del Prette & Del Prette, 1996). O modelo da aprendizagem social indica que as competências sociais são aprendidas através da experiência interpessoal, principalmente quando a criança identifica um modelo que pretende copiar. Cabe ao adulto reforçar os comportamentos desejados e inibir os indesejados de forma a que a criança aprenda competências sociais ajustadas ao meio social onde está inserida (Bandura, 1976). Por fim, o modelo da percepção social focaliza a aprendizagem de competências sociais numa competência de leitura do outro e do contexto, sendo que a resposta dada depende precisamente da leitura que a criança faz da situação e do que acredita ser desejado (Argyle, 1967 citado por Del Prette & Del Prette, 1996).

Estes modelos deram origem a diferentes terminologias, caracterizando o conceito de competências sociais de forma vasta e multifacetada, destacando, por exemplo, diferentes áreas dentro das competências sociais (assertividade, cooperação, resolução de problemas, empatia e autocontrolo).

2.3. Autoconceito e o meio social

A percepção de competências sociais refere-se a capacidade do indivíduo em manifestar aptidões propícias que garantam uma boa relação interpessoal, e deste modo

a sua influência no autoconceito e autoestima têm despertado o interesse nos investigadores (Del Prette & Del Prette, 2001).

Baldwin (1987) já realçava a existência do *self* como produto de um *self* sociocultural, ou seja, era interpretado como uma interação entre dois pólos oposto, o alter: representações que temos dos outros, e o ego: forma como nos vemos. Cada indivíduo reproduz nos outros a sua própria imagem, e lhes retiram informações através das interações com os outros para poder elaborar o seu *self*-conceito. Portanto, o indivíduo identifica-se a partir dos julgamentos que os outros emitem sobre ele num contexto no qual ele e os outros interagem.

Tal como já foi referido, o indivíduo vai aos poucos construindo a sua própria imagem com base na interação com o meio ambiente e do feedback facultado por outras pessoas. A formação da identidade desenvolve-se de acordo com as opiniões das pessoas acerca de nossas características e comportamentos (Araújo, 2002). Ao analisar os vários estudos sobre o *self* constata-se que há uma predominância em estudar somente os fatores psicológicos, não tendo muito em conta a perspetiva do seu desenvolvimento. Sabe-se que o “eu” se divide em sujeito observado e objeto observado e é influenciado pelas modificações dos processos cognitivos desde a infância à adolescência, logo há uma componente desenvolvimentista na evolução do *self* (Gomes, 2007).

A perspetiva do desenvolvimento do *self* no contexto social é evidente na medida em que há interação entre os indivíduos. A criança não terá, à nascença uma imagem de si, mas com o tempo vai adquirindo uma imagem própria, através da experiência, das reações, opiniões e juízos das outras pessoas, portanto o outro desempenha um papel fundamental na consciência de si (Gomes, 2007).

Para Vaz Serra (1988), o autoconceito elabora-se através de um processo de construção vivenciado pelo indivíduo à medida que os outros o observam, obtendo, com isso um *feedback*. O sujeito tende a comparar as situações vividas por ele com as atitudes dos seus pares e por fim, faz uma avaliação dos seus comportamentos mediante um conjunto de regras socialmente estabelecidas, o que faz sentir-se satisfeito ou insatisfeito.

Os alunos formam o seu autoconceito académico em comparação com as capacidades dos outros colegas, confrontando com a sua própria competência académica. Assim, um aluno pode desenvolver um autoconceito mais baixo se

comparado com um aluno que tenha uma média mais elevada de competência, ou seja, com resultados acadêmicos superiores a ela (Parker, 1984 citado em Oliveira, 2007).

No entanto, as transformações da puberdade desencadeiam relevantes modificações na imagem dos adolescentes e no modo como eles se relacionam com os seus pares e com outras pessoas, as quais interferem no seu autoconceito e na sua capacidade de enfrentar as mais variadas situações (Pereira & Barham, 2008).

Vários estudos empíricos relacionaram o autoconceito e o contexto social (Oliveira, 2000; Bear, Jaana & Frances, 1993; Smith & Richard, 1995), assegurando que o meio social influencia a formação da identidade dos indivíduos, as expectativas de fracasso e de sucesso e as dificuldades para aprender. Os jovens precisam ter uma identidade reconhecida e aceite pelas pessoas consideradas significativas para eles para poderem formar um conceito positivo de si mesmo (Oliveira, 2000).

Quando uma criança se sente rejeitada no seu próprio ambiente social e sente altos níveis de fracasso, constrói uma imagem negativa de si, torna-se insegura, podendo desenvolver um autoconceito negativo, sente medo, tem dificuldades em aprender, repercutindo nos resultados acadêmicos de forma negativa (Renick & Hater, 1989; Cunningham, Clark, Heaven & Durrant, 1997; Decooke & Nelson, 1989; Kistner & Gatlin, 1989; Fontaine, 1991).

2.4. A competência social dos alunos no contexto escolar

A necessidade de estudar a influência da competência social no desempenho acadêmico dos alunos surgiu na década de 70, quando os resultados escolares começaram a ser estudados segundo uma perspectiva multidimensional, abdicando um antigo pensamento de haver apenas uma dimensão exclusivamente cognitiva (Zsolnai, 2002). Sendo assim atualmente, a escola passa a assumir a função de formação para a cidadania, o que inclui, além da transmissão de conhecimentos e habilidades acadêmicas, o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades de convivência humana (Del Prette & Del Prette, 2007). É nesta participação da escola na educação da criança, e da família na aquisição de aprendizagens, que assentam os pressupostos de competência acadêmica, já que o sucesso ou insucesso do aluno não depende unicamente das suas capacidades cognitivas, mas também das competências sociais, autoconceito, relacionamento com a família e com o grupo de pares.

As dificuldades académicas enfrentadas pelos alunos na escola são geralmente motivadas por fenómenos originados por uma rede de relações que inclui a escola, a família e o próprio aluno, dentro de um contexto socioeconómico praticado por uma política educacional específica. As dificuldades no processo de ensino, que acarreta um baixo aproveitamento escolar podem ser decorrentes de uma série de fatores de ordem pessoal, pedagógica, familiar e social, que envolve o sujeito no seu meio social (Souza, 2007; Freller, Souza, Angelucci, Bonadio, Dias, Lins & Macedo, 2001).

Os teóricos acreditam que o insucesso escolar não deve ser analisado por uma perspetiva exclusivamente biológica, pelo facto de negligenciar a natureza psicossocial do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, tentam compreender as dificuldades de aprendizagem como uma “síndrome psicossocial” (Marturano, Linhares & Pereira, 1993) que abrange uma série de fatores (internos e externos) de ordem pessoal, emocional, familiar, pedagógico e social, e só obtêm sentido quando referidos às relações e interações do indivíduo como o seu meio, principalmente escolar (Almeida, Rabelo, Cabral, Moura, Barreto & Barbosa, 1995).

Nessa linha de raciocínio pode-se fazer uma relação entre as dificuldades de aprendizagem e o desempenho interpessoal, sendo que as dificuldades ao nível da competência social do aluno podem ser analisadas como mais um dentre os possíveis fatores do fracasso escolar, o que justifica um maior investimento da escola no desenvolvimento socio emocional dos alunos (Del Prette & Del Prette, 1997).

A competência social apoia-se em uma série de habilidades sociais contidas no indivíduo para lidar com as demandas interpessoais que sucedem em vários contextos de modo a favorecer relacionamento mais saudáveis e benéficos com as outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005). No âmbito específico do sistema escolar, o termo “competência académica” refere-se às habilidades e capacidades que são fundamentais para o sucesso escolar, o rendimento académico está interligado a um conjunto alargado que pode ser medido em grande parte pela natureza e pela qualidade das relações interpessoais que ocorrem na escola, sem perder de vista sua inserção como parte de um sistema mais amplo (Del Prette & Del Prette, 2005).

O contexto escolar é visto como um meio multidimensional que envolve a família, pares, escola e a comunidade. Os mecanismos de autorregulação que estão subjacentes a maioria dos comportamentos e atributos relacionados ao sucesso na adaptação à escola envolvem competências cognitivas, emocionais e sociais,

principalmente as que estão envolvidas na amizade e na interação social (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Pianta, 2006).

A competência social representa um papel essencial no desenvolvimento humano em geral e em particular nas atividades escolares, influenciando nas relações com os professores, na realização acadêmica e na aceitação com os pares. (Lemos & Meneses, 2002). As dificuldades sentidas pelos adolescentes, para além dos problemas escolares, alguns dos principais problemas estão centradas nas relações sociais. A integração com o grupo de colegas da mesma idade requer também competências sociais e “autoafirmação” (Kirchler & Pereira, 1998).

Na tentativa de esclarecer a influência das competências sociais no desenvolvimento do adolescente, os investigadores Meneses, Lemos e Rodrigues (2010) fundamentaram um modelo baseado nos seguintes conceitos: desenvolvimentais, ecológicos e socio- construtivista. Desenvolvimental porque condiz com os desafios experienciados na fase da adolescência com as respetivas mudanças sócio emocionais e o aparecimento de novas competências sociocognitivas, é um acontecimento de vida normativo onde ocorre várias oportunidades para o crescimento psicológico e social. O modelo de competência social proposto reconhece as oportunidades e os constrangimentos do contexto escolar e colaboram para modelar o desenvolvimento da competência social do aluno (Meneses et al., 2010).

O conceito socio-construtivista assume aqui a importância, pois para estes autores a aprendizagem e o desenvolvimento ajudam na reconstrução e reinterpretção sistemática provenientes da atividade individual em determinado contexto social, sua ideia central constitui num impacto do contexto social no sistema pessoal (Burr, 1995; Gergen, 2001; Ibañez, 1992).

O modelo teórico acima referido é constituído por quatro dimensões: motivação social, competência percebida, competência comportamental e competência interpessoal com os pares. O modelo destaca a importância da motivação social para o aluno ser socialmente competente no seu contexto escolar, fundamentando um comportamento de responsabilidade social. Ao descrever o modelo, a motivação social é definida pela orientação dos objetivos sociais (responsabilidade social), a competência percebida justifica-se pelos domínios da aceitação social do comportamento, da competência académica e da autoestima global. A competência comportamental corresponde a inexistência de problemas de comportamentos na sala de aula e a manifestação de

habilidades sociais e por último a competência interpessoal com os pares, diz respeito ao nível de aceitação social na turma e das relações de amizade (Meneses et al., 2010).

Diversas investigações constataam, observa-se uma associação entre as dimensões sociais em contexto escolar e o rendimento académico: competência percebida, exibição de habilidades sociais, ausência de problemas de comportamentos na sala de aula e relações positivas com os pares. De forma geral, nestes estudos as competências sociais correlacionavam-se de forma negativa com os problemas comportamentais e positivamente com o nível de aceitação social pelos pares e de auto percepções de competências do aluno (Fraser, Galinsky, Smokowski, Day, Terzian, Rose & Guo, 2005; Gresham & Elliott, 1990; Meneses, 2000; Vaughn & Hogan, 1990).

De acordo com os estudos desenvolvidos por Ladd, Kochenderf e Coleman (1997) os alunos no início da escolaridade que apresentam investimentos mais elevados no domínio académico tendem a ter um maior número de amigos na turma, o que é justificado pelo facto de eles oferecerem mais ajuda aos pares, e com isso, estabelecerem uma posição mais favorável perante à turma.

Segundo vários autores (Bryan, 1982; Deshler, Schumaker, Warner, Alley & Clark 1980; Gresham, 1981; Gresham & Reschly, 1987; Gresham, Elliott & Black, 1987), a competência social na escola, que ultimamente tem sido alvo de uma atenção especial, relaciona-se fortemente com a realização académica. Estes autores constataram que há uma grande diferença na competência social entre os alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos com um rendimento normal de aprendizagem. Os alunos com mais dificuldades em aprender apresentam dificuldades de aprendizagem em diversos comportamentos sociais e demonstram níveis elevados de comportamento social negativo.

Sendo assim, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são menos aceites e mais frequentemente rejeitados pelos colegas na sala de aula, tal rejeição acaba por associar-se a acontecimentos negativos, dentre eles o abandono escolar (Vaughn, 1991; Swanson & Malone, 1992). De acordo com Lavoie (1994) pode-se identificar outros indicadores de *deficits* de habilidades sociais em indivíduos com dificuldades de aprendizagem, tais como: ser menos capazes de resolver situações-problemas, menos aptos para assumir as consequências de seus comportamentos, ser mais frequentemente alvo de críticas, sofrem reações negativas por parte dos professores, menos adaptáveis a novas situações sociais, mais provável de serem julgados negativamente, etc. A correlação positiva, embora baixa, entre as dificuldades de aprendizagem e *deficits* de

habilidades sociais indica que nem todos os alunos com percurso de fracasso escolar revelam um repertório interpessoal comprometido, mas sugere que a ocorrência desses *deficits* pode supostamente estar associada às dificuldades de aprendizagem escolar (Gresham, 1992; Ogilvy, 1994; Swanson & Malone, 1992).

Diante de várias pesquisas realizadas constatou-se que a aceitação pelos pares, o isolamento no relacionamento com pares, a agressividade face aos pares, são frequentemente empregues como um indicador de desajustamento social (Parker & Asher, 1987). Logo, conclui-se que os alunos que são rejeitados pelos pares, que exteriorizam comportamentos agressivos ou que tendem a isolar-se do resto da turma, demonstram comportamentos socialmente desajustados (Crick & Dodge, 1994). As recentes investigações reconhecem que as habilidades sociais, os problemas de comportamentos e a atenção negativa do professor estabelecem a aceitação que o aluno alcança no grupo (Zsolnai, 2002).

Por outro lado, uma investigação realizada por Gresham e Reschly (1987) verificou que os alunos com diferentes níveis de competência social se distinguem em determinados comportamentos específicos para a realização de tarefas em sala de aula, como por exemplo, comportamentos de escuta, capacidade de realização da tarefa, de seguir as instruções, exatidão das respostas que dão e o tempo para executar uma tarefa. Porém, parece não haver muita evidência que comprove uma relação de causalidade entre as dificuldades de aprendizagem e os *deficits* de competência social.

Como já foi aqui sublinhado, alguns autores defendem que as dificuldades das competências sociais dos alunos influenciam nas suas áreas académicas e é uma das principais causas da dificuldade de aprendizagem, contudo é importante salientar outras perspectivas apontam que os *deficits* na competência social podem ter efeitos secundários nas dificuldades académicas, ou seja os alunos com dificuldades académicas ficariam numa posição desfavorável, à qual ele próprio e os outros (pais, professores, colegas) reagem negativamente e com isso acaba por criar condições de efeitos cíclicos e prejudiciais ao envolvimento social dos alunos (Lemos & Meneses, 2002).

Em síntese, as boas interações entre os grupos de pares e o ajustamento comportamental escolar, instituem preditores significativos de uma adaptação positiva de acordo com a fase de desenvolvimento dos alunos (Alves, 2006).

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 – OBJETIVOS

Face à importância da interação familiar no desenvolvimento dos adolescentes, na construção da sua identidade, percepção, e das suas relações sociais no contexto familiar e escolar, parece-nos relevante estudar o impacto que essas relações causam no rendimento escolar do aluno. Deste modo é fundamental refletir sobre diversas questões a respeito do desenvolvimento do autoconceito dos adolescentes, nomeadamente acerca das variáveis que poderão estar envolvidas no processo de desenvolvimento de um autoconceito positivo. Sendo que a percepção do próprio adolescente é fundamental para o estudo desta problemática, este estudo tem por base questionários que avaliem a percepção dos adolescentes em diferentes áreas: autoconceito, interação familiar e competências sociais.

Neste sentido, os objetivos deste estudo procuram refletir as possíveis relações entre autoconceito, interação familiar, competências sociais e rendimento académico. De seguida apresentar-se-á o objetivo geral e os objetivos específicos.

3.1. Objetivo geral

A presente investigação tem como objetivo geral analisar a relação entre o autoconceito, percepção dos comportamentos sociais, percepção da interação familiar e o desempenho académico de adolescentes, alunos do 7º, 8º e 9º ano na região do Algarve.

3.2. Objetivos específicos

Na sequência do objetivo geral acima referido estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a perspetiva dos adolescentes em termos das várias dimensões do autoconceito, das relações com a família e comportamentos sociais dos adolescentes;
- Perceber a relação entre o autoconceito dos adolescentes e os rendimentos académicos, explorando possíveis associações das diversas dimensões do autoconceito nos seus resultados escolares;

- Verificar se a percepção da relação com a família apresenta relação com as dimensões do autoconceito;
- Explorar a relação entre a percepção acerca das interações sociais dos adolescentes com os seus pares e o autoconceito;
- Verificar possíveis diferenças entre sexos ao nível do autoconceito, relações familiares e competências sociais;
- Compreender a relação existente entre a percepção da relação familiar e a percepção das competências sociais dos adolescentes;
- Explorar possíveis relações existentes entre as competências sociais, a relação com a família e o rendimento académico;
- Compreender de que forma a relação entre um conjunto de características sociodemográficas e o rendimento académico podem influenciar os alunos.

Capítulo 4 – METODOLOGIA

Nesta parte será referida a seleção da amostra, as respetivas variáveis em estudo, a escolha dos instrumentos utilizados que possibilitaram a sua operacionalização, a adaptação e validação dos instrumentos e os procedimentos de recolha de dados, análise e tratamento de dados.

4.1. Tipo de estudo

Para o presente estudo, recorreu-se a uma metodologia de carácter descritivo e correlacional. O propósito deste estudo é identificar, descrever e explicar as diversas relações entre as variáveis estudadas (Fortin, 2009).

Este tipo de estudo requer a recolha de dados que serão posteriormente sujeitas a análise estatística. Optou-se por um estudo deste género na medida em que se pretende explorar relações entre as variáveis e perceber de que forma o autoconceito, as percepção das relações com a família e das competências sociais podem estar associadas ao rendimento académico.

4.2. Amostra

A amostra selecionada foi constituída por 188 adolescentes, de ambos os sexos, a frequentar o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, dos quais 96 eram rapazes e 92 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos.

4.2.1. Técnica de Amostragem

Neste estudo, a amostra foi recolhida por conveniência, tendo em conta que os sujeitos foram selecionados pela sua acessibilidade e autorização dos encarregados de educação.

4.2.2. Caracterização Geral da Amostra

Participaram neste estudo 188 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, dos quais 51.1% eram do sexo masculino ($n=96$) e 48.9% do sexo feminino ($n = 92$), e com uma média de idade de 13,3 anos de idade ($DP = 1,17$). Relativamente ao ano de escolaridade a amostra foi recolhida no 3º ciclo do ensino básico sendo que

44.7% (n = 84) dos alunos frequenta o 7º ano, 26.1% (n = 49) o 8º e 29.3% (n = 55) o 9º ano de escolaridade.

4.3. Instrumentos

Com vista a recolher os dados indispensáveis à realização deste trabalho, utilizou-se os seguintes instrumentos:

4.3.1 Questionário Socio Demográficos e Familiares

Utilizámos o questionário de dados sociodemográficos e familiares de Lemos, Nunes e Guimarães (2011). Este questionário procura identificar algumas variáveis, como por exemplo, sexo, idade, ano de escolaridade, dados sociodemográficos do pai e da mãe, características do agregado familiar e variáveis relacionadas com o rendimento académico (número de reprovações e classificação de algumas disciplinas).

4.3.2. Escala de Perceção da Relação com a Família

A escala de Perceção da Relação com a Família foi construída por Peixoto (1999), com a finalidade de avaliar a perceção da qualidade das relações familiares, avaliar a relação dos adolescentes com seus pais, em diversos domínios. De acordo com o autor, esta escala apresenta uma boa consistência interna com um *Alfa de Cronbach* de 0.91. A consistência das subescalas variam entre 0.76 e 0.86 pelo que podemos reconhecer que as características psicométricas deste instrumento são boas (Peixoto, 1999).

A escala de perceção da relação com a família é constituída por 35 itens reunidos em 5 dimensões: Suporte Afetivo (pretende avaliar como o aluno pode contar com a família para a resolução dos seus problemas, por exemplo item 7, “Alguns jovens sentem que os pais não se preocupam com os seus sentimentos mas outros jovens sentem que os pais se preocupam com os seus sentimentos”), Suporte nas Tarefas Escolares (procura avaliar se o aluno se sente apoiado, incentivado pela família na sua vida escolar, por exemplo item 8, “Alguns jovens têm pais que os incentivam a ter um bom desempenho escolar mas outros jovens têm pais que não se interessam pelo seu desempenho escolar”), Autonomia (pretende avaliar a compreensão que o aluno tem do grau de controlo exercido pela família e da participação nas decisões familiares, por exemplo item 1, “Alguns jovens acham que os pais se metem muito na sua vida mas

outros jovens acham que os pais não se metem na sua vida”), Expectativas (visa avaliar a percepção que o aluno tem do que a sua família pensa acerca das suas aptidões, e do que poderá vir a ser ou a fazer, por exemplo item 5, “Alguns jovens sentem que os pais esperam que eles sejam alguém na vida mas outros jovens sentem que os pais pensam que nunca serão nada na vida”) e Aceitação (avalia o grau de aceitação que o jovem sente por parte da família, por exemplo item 4, “Alguns jovens sentem que por melhor que façam as coisas os pais nunca estão satisfeitos mas outros jovens sentem que os pais ficam satisfeitos pelo modo como fazem as coisas”) (Peixoto, 2004) (Tabela 1).

Para cada item desta escala são expostas duas frases, das quais o aluno tem que seleccionar com a qual se identifica (exemplo: “Alguns jovens sentem que para os seus pais é indiferente as notas que tiram mas outros jovens sentem que os pais se preocupam quando tiram notas baixas”), escolhendo se a frase com a qual se identificou é “exatamente como eu” ou “mais ou menos como eu”.

Tabela 1
Dimensões da Escala da Percepção da Relação com a Família

Dimensões	Itens
Aceitação	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34
Suporte Afetivo	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32
Expectativas	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35
Suporte nas tarefas Escolares	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33
Autonomia	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31

Para cotar os dados, os diversos itens foram pontuados de 1 a 4, sendo que o valor 1 corresponde a uma percepção mais negativa da qualidade do relacionamento familiar e o valor 4 equivale a uma percepção mais positiva.

4.3.3. Escala de Avaliação das Competências Sociais

A Escala de Avaliação das Competências Sociais é uma escala de avaliação de comportamentos sociais desenvolvida por Gresham e Elliot (1990). Existem três versões: a versão do aluno que permite uma autoavaliação das suas habilidades sociais; a dos pais que avalia as habilidades sociais e os problemas de comportamento do filho (aluno) e a versão dos professores que aborda ambos os temas, como também o desempenho académico do aluno. (Lemos & Menezes, 2002).

Para este estudo utilizou-se a adaptação portuguesa da versão que a escala apresenta para a autoavaliação por parte do aluno (Guimarães, Lemos, Nunes, 2011).

Esta escala avalia os seguintes comportamentos considerados essenciais das competências sociais: Assertividade, composto por 10 itens (avalia a frequência com que

o aluno toma iniciativas como pedir informações ou apresentar-se e suas respostas e reações em relação aos outros, por exemplo item 1, “Faço amigo/as facilmente”); Empatia com 10 itens (avalia a capacidade do adolescente conseguir compreender as emoções sentidas pelos outros, por exemplo item 5, “Tento compreender como se sentem os meus amigos/as quando estão zangados/as, chateados/as ou tristes”); Cooperação com 9 itens (avalia a capacidade de ajuda, partilha e cumprimento de normas, por exemplo item 6, “Escuto os adultos quando falam comigo”) e Autocontrolo (avalia a capacidade de reagir de forma adequada em situações de conflito, assumir compromissos e esperar a sua vez, por exemplo item 7, “Ignoro os outros rapazes/raparigas quando gozam comigo ou me põem alcunhas”) (Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2006) (Tabela 2).

Tabela 2

Domínios da Escala de Avaliação da Competência Social

Domínios	Ítems
Assertividade	1,3,4,16,20,23,26,30,33,38
Empatia	2,5,8,12,21,24,25,28,29,39
Cooperação	6,9,13,14,17,31,35,36,37
Autocontrolo	7,10,11,15,18,19,22,27,32,34

Cada um dos domínios pode ser abordado por duas subescalas: com que frequência cada comportamento ocorre (“com que frequência”) e o nível de importância atribuída pelo aluno ao comportamento (“como é importante”), assegurando assim, a validade social dos comportamentos avaliados, e permite uma intervenção mais focada no problema (Lemos & Menezes, 2002).

Tanto para a subescala “com que frequência” como para a subescala “como é importante” os alunos têm três opções de resposta que são cotados de 0 a 2. Na subescala “com que frequência” os alunos podem responder “nunca”, “algumas vezes” e “muito frequentemente”; na subescala “como é importante”, o aluno pode escolher entre “não é importante”, “importante” ou “fundamental”.

Cada item é cotado entre 0 (fraca ocorrência/importância do comportamento) e 2 (forte ocorrência/importância do comportamento), sendo que o total da escala permite obter a opinião dos alunos relativamente às quatro dimensões anteriormente referidas. Quanto mais elevado for o valor, mais frequente/importantes são os comportamentos relacionados com a dimensão apresentada pelo adolescente.

4.3.4. Escala de Percepção dos Adolescentes sobre si mesmo

A Escala de Percepção dos Adolescentes sobre si mesmo (*Self-Perception Profile for Adolescents Scale*) foi desenvolvida por Susan Harter (1985) e pretende avaliar o autoconceito e a autoestima, incluindo as seguintes dimensões: o Autoconceito Académico, a Aceitação Social, a Competência Desportiva, a Aparência Física, a Atração Romântica, a Atitude Comportamental, as Amizades Íntimas e a Autoestima Global.

Esta escala de autoconceito é frequentemente utilizada em diversos estudos e na prática psicológica em Portugal, quer na versão para crianças (*Self-Perception for Children*), seja nas versões para pré-adolescentes (*Self-Perception for Young Children*) e adolescentes (*Self-Perception for Adolescent*). Particularmente, neste trabalho foi utilizado a versão para adolescentes (*Self-Perception for Adolescent*), uma vez que se ajusta à faixa etária da amostra estudada. A escala para adolescentes permite incluir uma medida independente da autoestima global, assim como consegue avaliar a auto percepção dos adolescentes em vários domínios. Esta separação da avaliação do autoconceito em vários domínios justifica-se pelo fato dos jovens não terem sentimentos de competência igual nas diversas áreas da sua vida (Harter, 1985). Baseia-se no pressuposto de Susan Harter (1985, citada por Azevedo, 2005) de que o autoconceito é um constructo multidimensional, ou seja, que o sujeito se avalia a si próprio de diversas maneiras em várias áreas ou domínios para construir a ideia geral de si mesmo.

A escala original foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Peixoto, Alves-Martins, Mata e Monteiro (1996). À semelhança da versão original, a versão portuguesa é composta por duas escalas: o perfil de auto percepção (“Como é que eu sou”) com 40 itens distribuídos por oito domínios e a escala de importância (O quanto isto é importante para mim”) com 14 itens, cujo objetivo acarreta avaliar a importância atribuída pelos sujeitos aos diferentes domínios. No perfil de auto percepção é possível verificar as várias dimensões do autoconceito e uma medida de autoestima global. Este questionário apresenta uma boa consistência interna com alfas de *chronbach* que variam entre 0.67 e 0.87 para as diferentes subescalas (Peixoto & Almeida, 1999).

A pontuação de cada item na escala varia de 1 a 4, onde o valor 1 aponta uma baixa percepção de competência, e o valor 4 indica uma alta percepção de competência.

A escala é constituída por oito domínios específicos que refletem os interesses dos adolescentes: Competência Académica (forma como os jovens se percebem

relativamente ao seu desempenho acadêmico e a sua inteligência, por exemplo item 9, “Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar mas outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente”); Aceitação Social (relação entre colegas, popularidade entre os jovens e o grau de aceitação dos pares, por exemplo item 2, “Alguns jovens acham difícil fazer amigos mas para outros jovens é muito fácil fazer amigos”); Competência Atlética (competência em atividades desportivas e atléticas, por exemplo item 27 “Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre mas outros jovens são bons em jogos ao ar livre”); Aparência Física (satisfação do adolescente com a sua aparência, por exemplo item 4, “Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência mas outros jovens gostam da sua aparência”); Atração Romântica (perceção do adolescente acerca das suas relações com o sexo oposto, por exemplo item 13, “Alguns jovens têm facilidades em arranjar namorados(as) mas outros jovens têm dificuldades em arranjar namorados(as)”); Atitude Comportamental (perceção do aluno em relação à forma como se comporta e de que forma esse comportamento corresponde ao que é socialmente esperado, por exemplo item 6 “Alguns jovens fazem geralmente o que está certo mas outros jovens muitas vezes não fazem o que está certo”); Amizades Íntimas (satisfação do adolescente relativamente aos relacionamentos estáveis e de confiança, por exemplo item 15 “Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas mas outros jovens têm um amigo especial para partilhar coisas”); e Autoestima (sentimentos acerca de si mesmos, por exemplo item 8 “Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida mas outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida”) (Diniz, 1999).

A forma como a escala se apresenta permite uma opção alternativa por cada item, composto por duas afirmações, sendo que a primeira afirmação descreve um determinado tipo de jovem e a segunda um outro tipo diferente e para responder é preciso decidir qual das afirmações o jovem se identifica mais, e a seguir assinalar se a afirmação escolhida é “exatamente como eu” ou “mais ou menos como eu”.

Cada um dos oito domínios compreendem cinco itens que se encontram distribuídos de forma alternada no instrumento conforme consta na Tabela 3.

Tabela 3

Domínios da Escala de Percepção dos Adolescentes sobre si mesmo

Domínios	Ítems
Competência Académica	1, 9, 17, 25, 33
Aceitação Social	2, 10, 18, 26, 34
Competência Atlético	3, 11, 19, 27, 35
Aparência Física	4, 12, 20, 28, 36
Atração Romântica	5, 13, 21, 29, 37
Atitude Comportamental	6, 14, 22, 30, 38
Amizades Íntimas	7, 15, 23, 31, 39
Autoestima	8, 16, 24, 32, 40

A escala de Importância é constituída por 14 itens, dois para cada domínio anteriormente referido, exceto a subescala da “autoestima” que corresponde a Tabela 4.

Tabela 4

Áreas e itens da Subescala de Importância da Escala de Percepção dos Adolescentes sobre si mesmo

Áreas	Ítems
Competência Académica	1, 8
Aceitação Social	2, 9
Competência Atlético	3, 10
Aparência Física	4, 11
Atração Romântica	5, 12
Atitude Comportamental	6, 13
Amizades Íntimas	7, 14

4.4. Variáveis

Os instrumentos utilizados permitiram avaliar as seguintes variáveis em estudo:

- As Características Sociodemográficas (Sexo, Ano de escolaridade; Idade; Escolaridade dos Pais; Idade dos pais; Situação dos Pais face ao Emprego; Ser Filho Único; Resultados Escolares) foram avaliadas pelo questionário sociodemográfico.

- O Autoconceito, incluindo as dimensões Competência académica, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atração Romântica, Atitude Comportamental, Amizades Íntimas, Autoestima Global, Importância da Competência Académica, Importância da Aceitação Social, Importância da Competência Atlético, Importância da Aparência Física, Importância da Atração Romântica, Importância da Atitude Comportamental, e Importância das Amizades Íntimas foram avaliadas pela Escala de Percepção dos Adolescentes sobre si mesmo (Peixoto et al., 1996).

- A relação familiar incluindo as dimensões Aceitação Familiar, Suporte Afetivo Familiar, Expectativas Familiares, Suporte Familiar nas Tarefas Escolares, Autonomia Familiar foram avaliadas pela Escala de Percepção da Relação com a Família (Peixoto, 1999).

- Os comportamentos sociais que inclui as seguintes dimensões: Assertividade, Empatia, Cooperação, Autocontrolo, Importância da Assertividade, Importância da Empatia, Importância da Cooperação e Importância do Autocontrolo foram avaliados pela Escala SSRS (Lemos & Menezes, 2002).

4.5. Procedimentos

4.5.1. Procedimentos de Recolha de Dados

Após a autorização do Ministério da Educação, solicitou-se ao diretor do agrupamento escolar, a autorização para a realização do estudo e aplicação dos questionários em sala de aula (Anexo A).

Solicitou-se finalmente a autorização dos encarregados de educação através dos diretores das turmas do 3º ciclo do ensino básico. Os diretores de turma contactaram os encarregados de educação e pediram que o documento de autorização fosse devolvido em um prazo de sete dias (Anexo B). A amostra final compreende todos os alunos cujos encarregados de educação autorizaram a aplicação do questionário.

Os questionários foram aplicados nas aulas de formação cívica, para não ser interrompido o programa curricular de nenhuma disciplina.

A recolha de dados foi realizada nos meses de Fevereiro e Março do ano de 2012. Os dados foram recolhidos em contexto escolar numa única sessão aos alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. O preenchimento das escalas e questionário levou cerca de 45 minutos.

Primeiramente referia-se o objetivo do estudo e se os alunos estavam disponíveis para colaborar no estudo. Referiu-se que os questionários eram anónimos e que a qualquer momento poderiam interromper o preenchimento caso o desejassem. Foi-lhe ainda informado que poderiam esclarecer qualquer dúvida durante o preenchimento do questionário.

4.5.2. Procedimentos de Análise e Tratamento de Dados

Os dados foram codificados e analisados através do *PAWS Statiscs (Statistical Package for Social Sciences)* (SPSS 20).

Os dados foram analisados em duas fases: primeiro, segundo uma análise descritiva da amostra e das variáveis; e numa segunda fase através da análise

inferencial, onde se explorou a relação entre os resultados das escalas e comparou diferenças entre grupos.

Para sistematizar e destacar as informações recolhidas, recorreu-se à estatística descritiva.

De forma a explorar as relações entre as variáveis utilizaram-se correlações de *Pearson*, pois permite medir a força da relação linear entre duas variáveis (Rodgers & Nicewander, 1988). A força é determinada pelo coeficiente de correlação e considera-se que não existe correlação quando o valor varia entre $-.099$ e $.000$ ou $.000$ e $.099$; fraca quando os valores se situam entre $-.299$ e $-.100$ ou $.100$ e $.299$; moderada se os valores variarem entre $-.499$ e $-.300$ ou $.300$ e $.499$; e forte quando os valores estão entre os intervalos de -1.00 e $.500$ ou $.500$ e 1.00 (Cohen, 1988).

Para verificar possíveis diferenças entre os grupos (sexo, ano de escolaridade; situação face aos empregos dos pais e ter irmãos ou não ter irmãos) utilizou-se o teste *t-student* para amostras independentes, porque permite verificar se as diferenças entre dois grupos são estatisticamente significativas (Fadem, 2008), e a ANOVA por ser um teste que permite comparar mais do que dois grupos simultaneamente (Howell, 2002), com o teste de *Bonferroni*, por ser um dos testes mais recomendados na comparação *post hoc* pela sua simplicidade e fiabilidade. O teste de *Bonferroni* é uma das estatísticas *post hoc* mais tradicionais e conservadores, o que garante a qualidade e rigor dos resultados apresentados (Keppel & Wickens, 2004).

O nível de significância estatístico permite afirmar que os resultados obtidos pelos testes utilizados acima mencionados são significativos do ponto de vista estatístico e que não ocorreram por acaso (Chow, 1996). Assim, foram considerados estatisticamente significativos sempre que o p se apresentou menor do que $.05$, e muito significativos sempre que este valor era mais baixo do que $.01$ (Stigler, 2008).

Capítulo 5 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. Características sociodemográficas

Participaram neste estudo 188 alunos de diferentes idades e anos de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico. De seguida, apresentam-se as características sociodemográficas relativas ao ano de escolaridade, índice de reprovação, rendimento escolar e características dos pais dos alunos participantes.

Ao analisar a distribuição dos alunos pelos três anos de escolaridade, verifica-se que 44.7% ($n = 84$) dos alunos frequenta o 7º ano, 26.1% frequenta o 8º ano, com um total de 49 alunos e por fim 29.3% dos alunos a frequentar o 9º ano, com um total de 55 alunos. Conforme a distribuição dos alunos pelos anos de escolaridade verifica-se que existem mais alunas do sexo feminino no 7º e 9º ano, sendo que no 8º ano a percentagem é maior para o sexo masculino (Tabela 5).

Tabela 5
Distribuição da amostra em função do sexo e ano de escolaridade

Ano Escolaridade	Sexo					Total
	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%		
7º Ano	43	51.2	41	48.8	84	
8º Ano	18	36.7	31	63.3	49	
9º Ano	31	56.4	24	43.6	55	
Total	92		96		188	

Em relação ao índice de reprovação, a maioria dos alunos nunca reprovaram, numa percentagem de 82,4% ($n = 155$) e 17,6% já tiveram pelo menos uma reprovação ($n = 33$). Na tabela 6, podemos observar que as raparigas reprovam menos que os rapazes ($t = - 2.299$; $p = 0.023$).

Tabela 6
Distribuição da amostra em função do sexo e número de reprovações

Nº de Reprovações	Sexo					Total
	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%		
0	82	89.2	72	75.0	154	
1	6	6.5	16	16.7	22	
2	4	4.3	7	7.3	11	
3	0	0	1	1.0	1	
Total	92		96		188	
	$M = 0.150$ ($DP = 0.662$)		$M = 0,340$ ($DP = 0,467$)			

Relativamente as classificações médias obtidas nas disciplinas analisadas verifica-se que na Língua Portuguesa, na Educação Física e nas Ciências da Natureza a

classificação obtida por um maior número de alunos é o 3, sendo que em Língua Estrangeira uma grande parte dos alunos tiveram notas 3 e 4. No caso da Matemática verifica-se mais alunos com média de 2, embora existam também numa grande percentagem de alunos com nota 3 (Tabela 7).

Tabela 7
Classificação dos alunos para cada uma das disciplinas analisadas

	Língua Portuguesa		Matemática		Língua Estrangeira		Educação Física		Ciências da Natureza	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	1	0.5	0	0	0	0	0	0	0	0
2	53	28.2	67	35.6	30	16.0	20	10.6	45	23.9
3	92	48.9	65	34.6	64	34.0	81	43.1	74	39.4
4	42	22.3	45	23.9	64	34.0	75	39.9	61	32.4
5	0	0	11	5.9	30	16.0	12	6,4	8	4.3

De seguida foi realizada uma breve caracterização sócio demográfica dos pais dos adolescentes, através do questionário preenchido pelos alunos que participaram do estudo. A idade dos pais situava-se entre os 31 e os 63 anos ($M = 43.63$; $DP = 5.80$) e a das mães entre os 30 e os 53 anos ($M = 40.79$; $DP = 4.59$).

Em relação aos estudos dos pais, no total de 180 pais (8 alunos não responderam), uma grande parte tem o 3º ciclo (30.9%), enquanto nas mães o mais frequente é o ensino secundário (34.6%) (Tabela 8).

Tabela 8
Distribuição das habilitações literárias dos pais

	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
Sem estudos	1	0.5	2	1.1
2º Ciclo	30	16.0	25	13.3
3º Ciclo	58	30.9	52	27.7
Secundário	53	28.2	65	34.6
Ensino Superior	38	20.2	42	22.3
Não responde	8	4.3	2	1.1
Total	188	100	188	100

5.2. O Autoconceito

Os resultados obtidos na escala do autoconceito, incluindo a média nas diferentes dimensões são apresentados na tabela 9. Verifica-se também que os alunos apresentam ao nível do score da subescala competência atlética um valor menor face às restantes subescalas, sendo que o valor médio superior foi obtido na subescala Autoestima. Relativamente ao Autoconceito Total, este apresenta um total de 115.32.

Nos itens “O quanto é importante para mim” as maiores médias encontram-se nos domínios da Atração Romântica e na Atitude Comportamental, enquanto a menor média é no domínio das Amizades Íntimas. É importante ressaltar que apesar das Amizades Íntimas apresentarem um valor mais alto na escala de auto percepção parece ter menor importância para os alunos, apresentando o valor médio mais baixo. Em relação à Atração Romântica e a Atitude Comportamental as elevadas médias apresentadas correspondem a um alto grau de importância dado pelos alunos no que diz respeito às variáveis. Pode também observar-se que os alunos apesar de se sentirem menos competentes na escola do que nos restantes domínios do autoconceito acreditam que essa área é importante na sua vida.

Tabela 9

Valores encontrados no perfil de auto percepção da escala de autoconceito

Variáveis	“Como é que eu sou”				“Importante para mim”			
	M	DP	Min	Máx	M	DP	Min	Máx
Competência académica	13.65	3.26	5	20	6.45	1.39	2	8
Aceitação social	15.13	3.30	6	20	5.58	1.45	2	8
Competência Atlética	13.20	3.82	5	20	5.95	1.75	2	8
Aparência Física	13.83	3.69	5	20	5.91	1.49	2	8
Atração Romântica	13.73	3.25	5	20	6.64	1.33	2	8
Atitude Comportamental	15.13	3.03	8	20	6.59	1.39	2	8
Amizades Íntimas	15.27	4.01	5	20	4.90	0.56	3	8
Autoestima	15.39	3.18	6	20	-	-	-	-
Autoconceito Total	115.32	17.77	60	156	42.02	5.77	26	53

Nota: As médias e o desvio padrão correspondem a um intervalo que varia entre 5 (mínimo) e 20 (máximo) pontos para todas as dimensões da escala “Como é que eu sou”; o autoconceito total varia entre 40 (mínimo) e 160 (máximo); para a escala “Importante para mim” a variação é entre 2 (mínimo) e 8 (Máximo) para todas as dimensões da escala e entre 14 (mínimo) e 56 (máximo).

Quanto às médias relativas às dimensões da Atitude Comportamental, Amizades Íntimas, a Importância da Aparência Física, a Importância da Atração Romântica e da Atitude Comportamental são mais elevados nos sujeitos do sexo feminino. Os valores obtidos nas dimensões da Competência Académica, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atração Romântica, Autoestima, Importância na Aceitação Social e Importância na Competência Atlética são maiores para os rapazes do que para as raparigas. Pode-se verificar na tabela 10 que o valor das médias na Importância das Amizades Íntimas entre rapazes e raparigas e na Importância da Competência Académica entre os rapazes e raparigas são muito próximos.

No que diz respeito a escala “Como é que sou” algumas das variáveis do autoconceito apresentam diferenças significativas entre os sexos: a Competência Atlética, Aparência Física, Atitude Comportamental e Amizades Íntimas. As dimensões

Competência Acadêmica, Aceitação Social, Atração Romântica e Autoestima não apresentam diferenças significativas.

Relativamente a escala “Importante para mim” apenas a Competência Atlética apresenta diferenças significativas entre os sexos, sendo mais importante para os rapazes.

Tabela 10

Comparação das médias obtidas para a escala de autoconceito em função do sexo

Variáveis	Como é que eu sou				Importante para mim			
	Fem. <i>M (DP)</i>	Masc. <i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Fem. <i>M (DP)</i>	Masc. <i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Competência acadêmica	13.60 (3.20)	13.70 (3.32)	- 0.210	.834	6.42 (1.47)	6.47 (1.47)	- 0.220	.826
Aceitação social	14.92 (3.13)	15.32 (3.45)	- 0.828	.409	5.41 (1.27)	5.74 (1.59)	- 1.555	.122
Competência Atlética	12.02 (3.77)	14.32 (3.54)	- 4.308	.000	5.66 (1.71)	6.23 (1.76)	- 2.209	.027
Aparência Física	13.15 (3.69)	14.48 (3.60)	- 2.494	.014	5.97 (1.41)	5.85 (1.56)	0.520	.604
Atração Romântica	13.54 (2.94)	13.92 (3.52)	- 0.786	.433	6.70 (1.28)	6.58 (1.38)	0.576	.566
Atitude Comporta.	15.89 (2.93)	14.40 (2.96)	3.475	.001	6.75 (1.27)	6.43 (1.49)	1.589	.114
Amizades Íntimas	15.86 (4.01)	14.70 (3.95)	1.999	.047	4.90 (0.36)	4.91 (0.71)	- 0.049	.961
Autoestima	15.03 (3.15)	15.73 (3.18)	- 1.506	.134	-	-	-	-
Autoconceito Total	114.02 (16.62)	116.56 (18.81)	-0.980	.320	41.81 (5.39)	42.20 (6.14)	-0.467	.642

Nota: As médias e o desvio padrão correspondem a um intervalo que varia entre 5 (mínimo) e 20 (máximo) pontos para todas as dimensões da escala “Como é que eu sou”; o autoconceito total varia entre 40 (mínimo) e 160 (máximo); para a escala “Importante para mim” a variação é entre 2 (mínimo) e 8 (Máximo) para todas as dimensões da escala e entre 14 (mínimo) e 56 (máximo).

Tal como se pode observar na tabela 11, onde são apresentados os dados relativos à comparação das médias obtidas para a escala do autoconceito em função do ano de escolaridade, a maior média da subescala Competência Acadêmica encontra-se no 8º ano tanto para o “como é que eu sou” como para o “importante para mim”. Na variável Aceitação Social a média mais elevada é a do 9º ano, na Competência Atlética verifica-se uma maior média no 7º ano no item “Como é que sou” e no item “Importante para mim” a maior média é no 9º ano. A variável Aparência Física a maior média corresponde ao 7º ano no item “Como é que eu sou” e no item “Importante para mim” a média mais elevada é no 9º ano.

Nas variáveis Atração Romântica, Atitude Comportamental, Amizades Íntimas e Autoestima as média mais altas correspondem ao 9º ano, sendo que nas Amizades Íntimas no item “Importante para mim” as maiores médias estão no 7º e 8º ano.

Na análise da ANOVA existem diferenças significativas apenas nas variáveis Importância das Competências Acadêmicas e Importância na Atração Romântica, sendo que para a Importância da Competência Acadêmica esta é mais elevada no 8º ano e menos no 7º ano. No caso da Atração Romântica a Importância dada vai sendo maior à medida que o ano de escolaridade aumenta.

Tabela 11

Comparação das médias obtidas para a escala de autoconceito em função do ano de escolaridade

Variáveis	Como é que eu sou			p	Importante para mim			p
	7º	8º	9º		7º	8º	9º	
Competência acadêmica	M (DP) 13.43 (3.28)	M (DP) 13.90 (3.21)	M (DP) 13.76 (3.30)	.694	M (DP) 6.15 (1.36)	M (DP) 6.80 (1.25)	M (DP) 6.58 (1.48)	.026
Aceitação social	15.01 (3.30)	14.80 (3.26)	15.60 (3.33)	.424	5.45 (1.34)	5.63 (1.65)	5.73 (1.42)	.530
Competência Atlética	13.70 (3.46)	13.27 (3.91)	12.36 (4.19)	.130	5.96 (1.65)	5.90 (1.93)	5.98 (1.77)	.968
Aparência Física	14.07 (3.75)	13.24 (3.70)	13.98 (3.60)	.434	5.86 (1.42)	5.71 (1.63)	6.16 (1.45)	.282
Atração Romântica	13.94 (3.32)	13.06 (3.26)	14.02 (3.09)	.241	6.43 (1.29)	6.59 (1.56)	7.00 (1.10)	.045
Atitude Comporta.	14.79 (3.06)	14.98 (2.35)	15.78 (3.45)	.155	6.43 (1.29)	6.80 (1.35)	6.64 (1.59)	.328
Amizades Íntimas	14.93 (3.98)	15.08 (3.70)	15.95 (4.30)	.322	4.88 (0.70)	4.88 (0.48)	4.96 (0.38)	.656
Autoestima	15.15	15.29	15.84	.453	-	-	-	-
Autoconceito Total	115.02 (17.99)	113.61 (17.82)	117.29 (17.52)	.565	41.17 (5.67)	42.31 (6.52)	43.05 (5.09)	.156

Nota: As médias e o desvio padrão correspondem a um intervalo que varia entre 5 (mínimo) e 20 (máximo) pontos para todas as dimensões da escala “Como é que eu sou”; o autoconceito total varia entre 40 (mínimo) e 160 (máximo); para a escala “Importante para mim” a variação é entre 2 (mínimo) e 8 (Máximo) para todas as dimensões da escala e entre 14 (mínimo) e 56 (máximo). Competência acadêmica [F = 0.367]; Aceitação social [F = 0.861]; Competência atlética [F = 2.065]; Aparência física [F = 0.837]; Atração romântica [F = 1.435]; Atitude comportamental [F = 1.886]; Amizades íntimas [F = 1.139]; Autoestima [F = 0.796]; Importância da competência acadêmica [F = 3.733]; Importância da aceitação social [F = 0.638]; Importância da competência atlética [F = 0.033]; Importância da aparência física [F = 1.275]; Importância da atração romântica [F = 3.155]; Importância da atitude comportamental [F = 1.122]; Importância das amizades íntimas [F = 0.423]; Autoconceito Total [F = 0.573]; Importância do Autoconceito Total [F = 1.877].

De forma a compreender se o autoconceito é afetado com a idade, recorreu-se à correlação de *pearson* e os resultados encontram-se apresentados na tabela 12. Apenas a Competência Atlética apresenta uma correlação negativa fraca significativa com a idade e a Importância atribuída à Atitude Romântica aumenta com a idade.

Tabela 12

Correlação entre a escala de autoconceito e a idade

	“Como é que eu sou”	“Importante para mim”
Competência académica	-.084	.052
Aceitação Social	-.028	.077
Competência Atlética	-.164*	-.019
Aparência Física	-.051	.086
Atração Romântica	.004	.148*
Atitude Comportamental	-.002	.020
Amizades Íntimas	-.036	.067
Autoestima	.008	-
Autoconceito Total	-.073	.094

* Significativo $p < 0.05$ ** Muito Significativo $p < 0.01$ **5.3. Relação com a família**

Na tabela 13 são apresentados os valores médios encontrados acerca da perceção da relação com a família. Nesta escala, o Suporte nas Tarefas Escolares apresenta uma maior média entre os alunos, seguida das Expectativas e por último, com um menor valor está a Autonomia.

Tabela 13

Valores encontrados na perceção da relação com a família

Variáveis	M	DP	Mix	Máx
Aceitação	22.35	4.19	9	28
Suporte Afetivo	21.09	4.51	9	28
Expectativas	22.42	3.80	13	28
Suporte nas Tarefas Escolares	22.89	4.78	12	28
Autonomia	19.77	3.55	9	28

Nota: Os valores da média e o desvio padrão correspondem a um intervalo entre 7 (mínimo) e 28 (máximo) pontos.

Para todas as variáveis da Escala de Perceção da Relação com a Família a média apresentada pelas raparigas é maior do que a dos rapazes. No entanto, apenas se revela significativa a diferença existente relativamente ao Suporte Familiar nas Tarefas Escolares (Tabela 14).

Tabela 14

Comparação das médias obtidas para a escala de percepção da relação familiar em função do sexo

Variáveis	Feminino	Masculino	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Aceitação	22.57 (4.52)	22.14 (3.86)	0.701	.484
Suporte Afetivo	21.35 (4.70)	20.84 (4.33)	0.765	.445
Expectativas	22.87 (3.90)	22.00 (3.67)	1.565	.119
Suporte nas Tarefas Escolares	23.72 (5.18)	22.10 (4.24)	2.340	.020
Autonomia	19.99 (3.94)	19.55 (3.14)	0.842	.401

Nota: Os valores da média e o desvio padrão correspondem a um intervalo entre 7 (mínimo) e 28 (máximo) pontos.

Quando analisada a tabela 15, as maiores médias em relação as variáveis Aceitação Familiar, Suporte Afetivo, Expectativas Familiares e Suporte Familiar nas Tarefas Escolares são do 9º ano e na variável Autonomia Familiar a média mais elevada é do 7º ano. Contudo nenhuma destas diferenças se revelou estatisticamente significativa.

Tabela 15

Comparação das médias obtidas para a escala de percepção da relação familiar em função do ano de escolaridade

Variáveis	7º	8º	9º	<i>p</i>
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	
Aceitação	22.35 (4.32)	21.80 (3.62)	22.84 (4.49)	.453
Suporte Afetivo	20.92 (4.41)	20.59 (4.61)	21.80 (4.56)	.355
Expectativas	22.49 (3.61)	21.71 (4.04)	22.96 (3.84)	.246
Suporte nas Tarefas Escolares	22.61 (5.46)	22.27 (4.63)	23.89 (3.56)	.171
Autonomia	19.94 (3.76)	19.31 (2.79)	19.91 (3.85)	.576

Nota: Os valores da média e o desvio padrão correspondem a um intervalo entre 7 (mínimo) e 28 (máximo) pontos. Aceitação familiar [F = 0.795]; Suporte afetivo familiar [F = 1.042]; Expectativas familiares [F = 1.412]; Suporte familiar nas tarefas escolares [1.786]; Autonomia familiar [0.553].

Na tabela 16, procurou-se compreender a relação entre idade e a percepção do aluno acerca da relação familiar. Destaca-se as correlações significativas negativas fracas entre a idade e a Aceitação Familiar e a idade e as Expectativas Familiares.

Tabela 16
Correlação entre a escala de relação com a família e idade

	Idade
Aceitação	- .158*
Suporte Afetivo	- .128
Expectativas	- .170*
Suporte nas Tarefas Escolares	- .094
Autonomia	- .118

* Significativo $p < 0.05$

** Muito Significativo $p < 0.01$

5.4. Os competências sociais

Os dados apresentados na tabela 17 revelam um valor médio mais elevado para a dimensão Empatia, seguido das subescalas de Cooperação e Autocontrolo com valores mais aproximados e com um menor valor a subescala da Assertividade. Para os alunos a Empatia além de representar um valor mais elevado, também é considerada uma variável mais importante. Em relação a Assertividade, tendo obtido um valor médio mais baixo, também foi considerado de menor importância entre os alunos.

Tabela 17
Valores encontrados na escala de comportamentos sociais

Variáveis	Com que frequência				“Importante para mim”			
	M	DP	Min	Max	M	DP	Min	Max
Assertividade	12.56	3.11	3	19	12.40	3.80	3	20
Empatia	15.18	3.17	6	20	14.52	3.33	3	20
Cooperação	13.40	2.73	4	18	13.26	2.93	6	18
Autocontrolo	13.05	3.26	2	20	13.60	3.93	2	20

Nota: Os valores da média e desvio padrão são referentes a um intervalo entre 0 (mínimo) e 20 (máximo) para ambas as escalas. A subescala “cooperação” por ter 9 itens apresenta valores que variam entre 0 (mínimo) e 18 (máximo).

As maiores médias entre as raparigas encontram-se nas variáveis Empatia, Cooperação e Autocontrolo e entre os rapazes verificam-se uma maior média apenas na variável da Assertividade. No que diz respeito a importância atribuída, os rapazes apresentam um valor mais elevado nas dimensões Assertividade e Autocontrolo. Por outro lado, as raparigas apresentam valores mais elevados na importância atribuída a Empatia e a Cooperação (Tabela 18).

Na frequência da perceção dos comportamentos sociais em relação aos géneros masculinos e femininos não existe diferenças significativas para a maior parte das variáveis. Apenas a subescala Empatia apresenta diferenças significativas tanto ao nível da frequência como da importância (Tabela 18).

Tabela 18

Comparação das médias obtidas para a escala dos comportamentos sociais em função do sexo

Variáveis	Com que frequência				Importante para mim			
	Fem.		Masc.		Fem.		Masc.	
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Assertividade	12.32 (2.92)	12.80 (3.28)	-1.071	.286	11.89 (3.55)	12.89 (3.98)	-1.803	.073
Empatia	15.96 (2.77)	14.43 (3.35)	3.399	.001	15.24 (2.91)	13.83 (3.56)	2.958	.004
Cooperação	13.62 (2.62)	13.19 (2.83)	1.083	.280	13.55 (2.61)	12.97 (3.19)	1.378	.170
Autocontrole	13.11 (3.30)	12.99 (3.24)	0.249	.803	13.52 (3.62)	13.68 (4.22)	-0.270	.787

Nota: Fem. abreviatura de feminino; masc. abreviatura de masculino. Os valores da média e desvio padrão são referentes a um intervalo entre 0 (mínimo) e 20 (máximo) para ambas as escalas. A subescala “cooperação” por ter 9 itens apresenta valores que variam entre 0 (mínimo) e 18 (máximo).

Na tabela 19, é possível observar que os alunos no 9º ano apresentam médias superiores de Assertividade e Empatia, sendo que em relação a Empatia, a escala que avalia a importância da mesma, apresenta uma média maior no 7º ano. Por último na análise das variáveis Cooperação e Autocontrole as maiores médias encontram-se no 7º ano, sendo que no Autocontrole o item “importante para mim” apresenta uma média mais elevada no 8º ano. No entanto, nenhuma das dimensões apresenta diferenças significativas do ponto de vista estatístico.

Tabela 19

Comparação das médias obtidas para a escala de comportamentos sociais em função do ano de escolaridade

Variáveis	Com que frequência				Importante para mim			
	7º		8º		7º		8º	
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>p</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>p</i>
Assertividade	12.40 (3.19)	12.18 (3.25)	13.15 (2.83)	.240	12.10 (4.11)	12.61 (3.67)	12.67 (3.42)	.616
Empatia	15.10 (3.33)	14.63 (3.20)	15.60 (2.85)	.297	14.68 (3.55)	14.33 (3.14)	14.46 (3.18)	.832
Cooperação	13.86 (2.77)	12.73 (2.47)	13.29 (2.81)	.069	13.65 (2.93)	13.29 (2.68)	12.62 (3.07)	.125
Autocontrole	13.33 (3.27)	12.82 (2.85)	12.82 (3.59)	.562	13.62 (4.12)	13.84 (3.46)	13.36 (4.08)	.829

Nota: Os valores da média e desvio padrão são referentes a um intervalo entre 0 (mínimo) e 20 (máximo) para ambas as escalas. A subescala “cooperação” por ter 9 itens apresenta valores que variam entre 0 (mínimo) e 18 (máximo). Assertividade [F = 1.437]; Empatia [1.221]; Cooperação [2.715]; Autocontrole [F = 0.577]; Importância assertividade [F = 0.485]; Importância Empatia [F = 0.184]; Importância da cooperação [F = 2.105]; Importância do autocontrole [F = 0.187].

Relativamente à correlação entre a idade do aluno e cada uma das subescalas da percepção de comportamentos sociais, não se verifica nenhuma relação estatisticamente significativa (Tabela 20).

Tabela 20

Correlação entre a escala de comportamentos sociais e idade do aluno

	“Com que frequência”	“Importante para mim”
Assertividade	-.002	.013
Empatia	-.064	-.090
Cooperação	-.132	-.137
Autocontrole	-.131	-.039

* Significativo $p < 0.05$ ** Muito Significativo $p < 0.01$

5.5. Relação entre as variáveis Sociodemográficas e Desempenho Escolar

5.5.1. Diferenças entre sexos no Rendimento Académico

Como podemos observar na tabela 21 as notas de Língua Portuguesa e de Educação Física são significativamente diferentes entre os sexos, observando-se uma média mais elevada para o sexo feminino em relação a Língua Portuguesa e em Educação Física encontramos uma média mais elevada para o sexo masculino. Nas outras disciplinas não existem diferenças significativas, embora a média das raparigas seja sempre mais elevada.

Tabela 21

Diferença das classificações entre sexos

	Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Língua Portuguesa	3.08	0.730	2.79	0.695	2.783	.007
Matemática	3.04	0.982	2.96	0.845	0.638	.524
Língua Estrangeira	3.59	0.904	3.42	0.981	1.237	.218
Educação Física	3.21	0.749	3.63	0.729	- 3.881	.000
Ciências da Natureza	3.25	0.847	3.09	0.834	1.274	.204

Nota. As classificações das disciplinas variam entre 1 e 5.

5.5.2. Diferenças entre anos de escolaridade no Rendimento Académico

Como se pode observar na tabela 22, os três anos de escolaridade não apresentam diferenças significativas entre as notas das disciplinas de Português, Matemática e Língua Estrangeira. Porém, para as disciplinas de Educação Física e Ciências da Natureza existem diferenças significativas, sendo que nesta última disciplina a diferença é bastante significativa. Assim, há que ressaltar que no teste ANOVA, através de uma análise *post hoc* com o teste de *Bonferroni*, foram identificadas diferenças entre os anos de escolaridade para as disciplinas de Educação Física e Ciências da Natureza. Na disciplina de Educação Física verificaram-se diferenças significativas entre os anos 7º e 8º ($p = .029$) e na disciplina de Ciências da Natureza as

diferenças identificadas como bastante significativas encontram-se entre os anos 7º e 9º ($p = 0.000$).

Tabela 22

Diferença das classificações por ano de escolaridade

	7º ano		8º ano		9º ano		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
Português	2.89	0.745	2.92	0.759	3.00	0.667	0.371	.691
Matemática	3.02	0.931	2.86	0.842	3.09	0.948	0.899	.409
Língua Estrangeira	3.51	0.885	3.41	0.998	3.56	0.996	0.360	.698
Educação Física	3.30	0.673	3.65	0.751	3.40	0.873	3.444	.034
Ciências da Natureza	2.96	0.813	3.08	0.862	3.56	0.739	9.597	.000

Nota. As classificações das disciplinas variam entre 1 e 5.

5.5.3. Influência das características dos pais no Rendimento Académico

Com o intuito de analisar a relação entre a escolaridade dos pais e as notas das disciplinas realizou-se uma ANOVA e constatou-se que existem diferenças significativas nas notas de Matemática, Língua Estrangeira e Ciências da Natureza, não houve diferenças entre as notas de Português e Educação Física e o nível de escolaridade dos pais (tabela 23).

Tabela 23

Diferença das classificações segundo a escolaridade dos pais

	< 2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Superior	F	p
Português	2.81	2.86	2.96	3.16	1.729	.163
Matemática	2.55	2.97	2.98	3.45	6.047	.001
Língua Estrangeira	3.16	3.40	3.47	4.00	5.538	.001
Educação Física	3.26	3.32	3.43	3.66	2.227	.087
Ciências da Natureza	2.97	3.07	3.15	3.63	4.977	.002

Nota: Por existirem apenas dois casos de mães e um caso de pais sem escolaridade, optou-se por juntar esses casos à categoria de ensino básico e formular a categoria “inferior ou igual ao 2º ciclo”.

Através do teste *Bonferroni* pode-se constatar que em relação à classificação de Matemática dos filhos, os anos de escolaridade dos pais que apresentam diferenças significativas são entre o ensino básico e o ensino secundário ($p = .000$), sendo mais elevado quando os pais têm estudos superiores.

Na Língua Estrangeira e em Ciências da Natureza os anos de escolaridade que apresentam diferenças são entre o ensino superior e todos os outros anos de estudos dos pais (Língua Estrangeira: ensino básico [$p = .001$], escolaridade obrigatória [$p = .010$], ensino superior [$p = .041$]; Ciências da Natureza: ensino básico [$p = .005$], escolaridade obrigatória [$p = .007$], ensino superior [$p = .036$]). Também nesse caso, as médias vão sendo mais elevadas a medida em que os estudos dos pais também são mais elevados.

Relativamente aos estudos das mães, a única nota que não existe nenhuma diferença significativa é a de Educação Física. Em todos os casos, mesmo na educação física, as classificações são mais elevadas sempre que os estudos das mães são sendo mais elevados (tabela 24).

No que diz respeito aos anos de escolaridade que revelam diferenças, verifica-se que nas notas da Língua portuguesa apresentam diferenças entre o ensino básico e o ensino superior ($p = .090$) como também entre a escolaridade obrigatória e o ensino superior ($p = .013$), na Matemática encontra-se diferenças entre o ensino superior e o ensino básico ($p = .000$), entre o ensino superior e a escolaridade obrigatória ($p = .000$) e entre o ensino básico e o secundário ($p = .033$).

Na disciplina de Língua Estrangeira as diferenças significativas são entre o ensino superior com o ensino básico ($p = .005$), a escolaridade obrigatória com o ensino superior ($p = .015$) e com o ensino secundário ($p = .000$). Por último, as diferenças da disciplina de Ciências da Natureza encontram-se entre o ensino básico e o ensino superior ($p = .002$) e a escolaridade obrigatória com o ensino superior ($p = .020$).

Tabela 24

Diferença das classificações segundo a escolaridade das mães

	< 2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Superior	F	<i>p</i>
Português	2.67	2.77	3.00	3.21	4.867	.003
Matemática	2.56	2.71	3.11	3.50	9.460	.000
Língua Estrangeira	3.13	3.15	3.65	3.90	7.704	.000
Educação Física	3.22	3.35	3.50	3.54	1.444	.231
Ciências da Natureza	2.78	3.00	3.26	3.50	5.460	.001

Nota: Por existirem apenas dois casos de mães e um caso de pais sem escolaridade, optou-se por juntar esses casos à categoria de ensino básico e formular a categoria “inferior ou igual ao 2º ciclo”.

Dada a existência de diferenças e a aparente subida das notas à medida que o nível de estudos de ambos os progenitores aumenta, realizou-se uma correlação de *Pearson* (tabela 25). No caso dos pais, todos os resultados apontam para a existência de relações significativas positivas fracas. A exceção de educação física onde se apresenta uma relação marginal, todas as disciplinas apresentam uma correlação significativa positiva com o nível de estudos da mãe.

Tabela 25

Relação entre os estudos dos pais e o rendimento académico

	Estudos do pai	Estudos da mãe
Português	.162*	.269**
Matemática	.264**	.361**
Língua Estrangeira	.273**	.316**
Educação Física	- .166*	.133
Ciências da Natureza	.250**	.287**

* Significativo $p < 0.05$ ** Muito Significativo $p < 0.01$

Relativamente à idade dos progenitores, a idade do pai não apresenta correlações significativas com nenhuma das classificações das disciplinas. Relativamente a idade da mãe verifica-se a existência de correlações significativas, positivas fracas para as disciplinas de Português, Matemática e Educação Física (tabela 26).

Tabela 26

Relação entre os estudos dos pais e o rendimento académico

	Idade do pai	Idade da mãe
Português	.070	.170*
Matemática	.130	.184*
Língua Estrangeira	.120	.125
Educação Física	- .012	.176*
Ciências da Natureza	.034	.122

* Significativo $p < 0.05$ ** Muito Significativo $p < 0.01$

No que diz respeito à situação face ao emprego, os resultados da tabela 27 indicam que as notas de Português, Língua Estrangeira, Educação Física e Ciências da Natureza em relação ao emprego dos pais não obtiveram nenhum valor significativo. Todavia, as médias obtidas pelos alunos cujos pais estão empregados são superiores em todas as disciplinas face as médias dos alunos cujos pais estão desempregados.

Tabela 27

Relação entre a situação face ao emprego dos pais e o rendimento académico

	Empregado		Desempregado		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Português	2.95	0.733	2.94	0.727	0.075	.940
Matemática	3.06	0.917	2.71	0.864	1.956	.052
Língua Estrangeira	3.53	0.934	3.39	0.989	0.768	.443
Educação Física	3.44	0.765	3.26	0.815	1.166	.245
Ciências da Natureza	3.20	0.862	3.16	0.735	0.241	.810

Podemos constatar que em relação ao emprego das mães os resultados são semelhantes ao emprego dos pais, ou seja apenas as notas de Matemática adquiriram valores bastante significativo, sendo a classificação maior no caso dos alunos cujas mães estão empregadas (tabela 28).

Apesar das diferenças não serem significativas para as outras disciplinas, as classificações, tal como no caso dos pais, são superiores nos alunos que têm as suas mães empregadas.

Tabela 28

Relação entre a situação face ao emprego das mães e o rendimento académico

	Empregado		Desempregado		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Português	2.94	0.714	2.90	0.700	0.276	.783
Matemática	3.10	0.931	2.55	0.675	3.116	.002
Língua Estrangeira	3.54	0.942	3.26	0.930	1.500	.135
Educação Física	3.45	0.749	3.32	0.832	0.859	.391
Ciências da Natureza	3.21	0.850	3.00	0.775	1.251	.212

Foi também analisado se o facto de haver irmãos poderia interferir com o rendimento académico. A tabela 29 demonstra que não existem diferenças significativas entre ser filho único ou ter irmãos no que respeita às classificações obtidas nas disciplinas.

Tabela 29

Relação entre a existência de irmãos e o rendimento académico

	Sem irmãos		Com irmãos		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Português	3.00	0.840	2.92	0.864	0.625	.533
Matemática	3.23	1.087	2.95	0.864	1.429	.160
Língua Estrangeira	3.57	1.008	3.48	0.933	0.495	.621
Educação Física	3.34	0.838	3.44	0.751	- 0.661	.509
Ciências da Natureza	3.29	0.987	3.14	0.806	0.792	.432

De seguida, serão apresentados os resultados relativos à relação entre o número de irmãos e o rendimento académico. Na tabela 30, é possível verificar que todas as correlações entre as disciplinas, a exceção de Educação Física, e o número de irmãos são significativas negativas e fracas, o que revela uma relação proporcional inversa entre o número de irmãos e as classificações obtidas.

Tabela 30

Relação entre o número de irmãos e o rendimento académico

Notas	Número de Irmãos
Português	-.146*
Matemática	-.224**
Língua Estrangeira	-.168*
Educação Física	-.074
Ciências da Natureza	-.143*

* Significativo $p < 0.05$

** Muito Significativo $p < 0.01$

5.6. Relação entre o Autoconceito, Relação Familiar e Competências Sociais

Apresentar-se-á, a seguir, as correlações entre o Autoconceito, Relação Familiar e Competências Sociais por meio do teste de correlação de *Pearson*, destacando apenas os resultados significativos.

5.6.1. Relação entre Interação Familiar e Autoconceito

Considerando uma amostra de 188 alunos, foram analisados os coeficientes de correlações entre as subescalas da interação familiar e do autoconceito. Verificou-se que não há nenhuma correlação negativa, ou seja não existe nenhuma relação inversa entre o autoconceito e a interação familiar. As correlações consideradas claramente significativas, positivas e moderadas são entre a Aparência Física e o Suporte Afetivo, entre a Atitude Comportamental e todas as variáveis da interação familiar, entre as Amizades Íntimas e o Suporte Afetivo, e também entre as Amizades Íntimas e o Suporte nas Tarefas Escolares. Finalmente, verifica-se também uma correlação positiva moderada entre a Autoestima e todas as variáveis da percepção da relação com a família (Aceitação Familiar, Suporte Afetivo Familiar, Expectativas Familiares e Autonomia Familiar), com exceção do Suporte Familiar nas Tarefas Escolares, cuja correlação é positiva fraca (tabela 31).

Verifica-se a existência de correlações positivas fracas entre a maior parte das variáveis presentes na tabela 31, como se descreve seguidamente. A Competência Académica apresenta uma correlação fraca com todas as variáveis da relação familiar. Por sua vez, a Aceitação Familiar apresenta uma correlação fraca com todas as variáveis da interação familiar, exceto com a Autonomia, na qual não há qualquer correlação significativa. Entre a Competência Atlética e as restantes variáveis da relação familiar existe uma correlação fraca, excetuando o Suporte Familiar nas Tarefas Escolares que não tem uma correlação significativa. No que diz respeito à Aparência Física, para além da correlação moderada já referida anteriormente, destaca-se as correlações fracas com Aceitação Familiar, as Expectativas Familiares, o Suporte nas Tarefas Escolares e Autonomia Familiar. A Atração Romântica é a que menos apresenta correlações significativas, destacando-se neste caso a correlação fraca existente entre esta variável com o Suporte Afetivo Familiar e com a Autonomia Familiar. As Amizades Íntimas apresentam também uma correlação fraca com a Aceitação Familiar e com as

Expectativas Familiares. Por último, verifica-se que a Autoestima se relaciona com o suporte nas tarefas escolares de forma fraca, sendo que apresenta com as restantes dimensões correlações moderadas anteriormente descritas.

As variáveis que não apresentam correlações significativas são: Aceitação Social com Autonomia Familiar, Competência Atlética com Suporte Familiar nas Tarefas Escolares, a Atração Romântica com Aceitação Familiar, Expectativas Familiares e Suporte Familiar nas Tarefas Escolares (Tabela 31).

Por fim o Autoconceito Total apresenta correlações positivas moderadas com todas as variáveis da relação com a família (Tabela 31).

Em suma, a maior parte das subescalas das duas variáveis analisadas apresentam relações significativas.

Tabela 31

Correlações entre as subescalas do autoconceito e da relação com a família

	Aceitação Familiar	Suporte Afetivo Familiar	Expectativas Familiares	Suporte nas Tarefas Escolares	Autonomia Familiar
Competência Académica	.193**	.203**	.279**	.193**	.185*
Aceitação Social	.147*	.179*	.199**	.183*	.078
Competência Atlética	.149*	.251**	.167*	.051	.193**
Aparência Física	.293**	.320**	.295**	.159*	.193**
Atração Romântica	.117	.170*	.063	.110	.196**
Atitude Comportamental	.498**	.409**	.449**	.360**	.330**
Amizades Íntimas	.283**	.359**	.295**	.318**	.130
Autoestima	.375**	.477**	.382**	.273**	.401**
Autoconceito Total	.393**	.458**	.408**	.316**	.343**

* Significativo $p < 0.05$

** Muito Significativo $p < 0.01$

5.6.2. Relação entre Interação Familiar e Competências Sociais

Podemos constatar que na relação entre a Assertividade e as variáveis da perceção da relação familiar existem três correlações significativas, positivas consideradas fracas que são entre a Assertividade e o Suporte Afetivo Familiar, Expectativas Familiares e a Autonomia. Por outro lado, entre a Assertividade, Aceitação Familiar e o Suporte nas Tarefas Escolares não se verificam correlações significativas (Tabela 32).

Relativamente à Empatia, à Cooperação e ao Autocontrolo os resultados obtidos indicam que existem correlações positivas fracas e moderadas, sendo estatisticamente significativas entre essas variáveis da interação familiar e todas as variáveis das competências sociais, ou seja quanto mais elevada a Empatia, Cooperação e o

Autocontrolo dos alunos mais elevados são também os resultados da escala de interação familiar (Tabela 32).

Tabela 32

Correlações entre as subescalas das competências sociais e da relação com a família

	Aceitação Familiar	Suporte Afetivo Familiar	Expectativas Familiares	Suporte nas Tarefas Escolares	Autonomia
Assertividade	.123	.266**	.161*	.119	.152*
Empatia	.311**	.365**	.296**	.304**	.249**
Cooperação	.366**	.342**	.339**	.292**	.241**
Autocontrolo	.319**	.315**	.308**	.267**	.292**

* Significativo

** Muito Significativo

5.6.3. Relação entre Autoconceito e Competências Sociais

A análise da tabela 33 permite-nos constatar que entre a Competência Académica, entre a Cooperação e o Autocontrolo existe uma correlação significativa positiva fraca.

No que diz respeito a Aceitação Social, observa-se uma correlação significativa e positiva entre a Assertividade e a Empatia, não se verificando correlações entre a dimensão do autoconceito Aceitação Social com a Cooperação e o Autocontrolo. Registam-se apenas correlações significativas e positivas entre a Competência Atlética com a Assertividade (correlação moderada) e com a Empatia (correlação fraca), não havendo nenhuma correlação entre a Competência Atlética com as variáveis da Cooperação e Autocontrolo.

Na variável Aparência Física observaram-se correlações fracas significativas entre todas as variáveis das Competências Sociais exceto com o Autocontrolo.

Ao observar as correlações da Atitude Comportamental nota-se que se trata de uma correlação moderada muito significativa em relação as variáveis da Empatia, Cooperação e Autocontrolo, com exceção a Assertividade que não há nenhuma correlação estabelecida. Nas Amizades Íntimas verifica-se que estão apenas correlacionadas positivamente com a Assertividade e com a Empatia.

A dimensão Autoestima apresenta-se correlacionada de forma significativa e positiva com todas as variáveis das Competências Sociais (Assertividade, Empatia, Cooperação e Autocontrolo), sendo que com a Assertividade a força da correlação é maior.

Por último, o Autoconceito Total apresenta a mesma tendência que a autoestima apresentando correlações moderadas positivas com a Assertividade e Empatia e fracas com a Cooperação e Autocontrolo.

Em síntese, como se pode observar na tabela 33, é possível verificar que o Autocontrolo é a subescala que menos se relaciona com o autoconceito.

Tabela 33

Correlações entre as subescalas do autoconceito e competências sociais

	Assertividade	Empatia	Cooperação	Autocontrolo
Competência Académica	.127	.135	.203**	.161*
Aceitação Social	.462**	.275**	.093	.008
Competência Atlético	.438**	.170*	.118	.053
Aparência Física	.285**	.151*	.173*	.106
Atração Romântica	.475**	.299**	.198**	.125
Atitude Comportamental	.121	.304**	.441**	.395**
Amizades Íntimas	.233**	.344**	.091	.123
Autoestima	.333**	.263**	.163*	.158*
Autoconceito Total	.482**	.365**	.277**	.211*

* Significativo

** Muito Significativo

5.7. A relação entre Interação Familiar, Autoconceito, Competências Sociais e Desempenho Escolar

5.7.1. Relação entre Rendimento Académico e Autoconceito

Pela análise da tabela 34, e relativamente aos rendimentos académicos, analisados separadamente de acordo com os respetivos resultados das notas apresentadas pelos alunos, a nota de Língua Portuguesa encontra-se significativamente correlacionada com a Competência Académica, com a Atitude Comportamental e com a Autoestima, sendo esta última considerada uma correlação mais fraca.

É possível verificar que em relação à nota de Matemática apenas há correlações muito significativas entre a Atitude Comportamental e a Competência Académica, tendo esta uma força de correlação mais elevada.

Observa-se que em relação à nota de Língua Estrangeira as correlações significativas são entre a Competência Académica, a Atitude Comportamental, as Amizades Íntimas e a Autoestima. Nas notas de Educação Física as variáveis do autoconceito estão quase todas correlacionadas significativamente, com exceção da Atitude Comportamental e das Amizades Íntimas.

Relativamente às classificações de Ciências da Natureza, é possível verificar na tabela 34 que estes estão significativamente correlacionados com a Competência Académica, a Aceitação Social, a Aparência Física, a Atitude Comportamental, as

Amizades Íntimas e com a Autoestima, obtendo um maior valor de correlação com a Competência Académica.

De acordo com uma análise geral da tabela 34, não há dúvidas que a Competência Académica e a Autoestima encontram-se correlacionadas de forma significativa com os resultados académicos dos alunos (classificações das diferentes disciplinas). Podemos concluir que quanto mais elevadas as notas dos alunos maior será o sentimento de Competência Académica a Autoestima entre eles, e que esta relação poderá ser também inversa, ou seja, quanto maior o sentimento de Competência Académica e de Autoestima melhores os resultados académicos.

Tabela 34

Correlações entre autoconceito e rendimento académico

	Português	Matemática	Língua Estrangeira	Educação Física	Ciência da Natureza
Competência Académica	.565**	.512**	.465**	.229**	.530**
Aceitação Social	.075	.020	.089	.243**	.148*
Competência Atlético	-.061	-.092	-.119	.506**	-.069
Aparência Física	.107	.011	.081	.308**	.191*
Atração Romântica	-.001	-.070	-.040	.193**	.046
Atitude Comportamental	.405**	.266**	.313**	.062	.358**
Amizades Íntimas	.108	.051	.149*	.103	.172*
Autoestima	.225**	.160*	.191*	.235**	.267**
Autocontrolo Total	.261**	.153*	.207**	.371**	.306**

* Significativo

** Muito Significativo

5.7.2. Relação entre o Rendimento Académico e Competência Social

Ao analisar a tabela 35, há que salientar que a relação entre a nota de Língua Portuguesa se apresenta correlacionada positivamente com todas as variáveis da Competência Social, exceto com a Assertividade.

Nas notas de Matemática há duas correlações significativas positivas também fracas, nomeadamente entre a Cooperação e o Autocontrolo.

Relativamente as notas de Língua Estrangeira, estas aparecem associadas de forma positiva e fraca com a Cooperação e o Autocontrolo. Nas notas de Educação Física apenas apresentam correlações com a Assertividade.

No que concerne as notas de Ciências da Natureza, constata-se que é possível apontar correlações em quase todas as dimensões das competências sociais, a exceção da Assertividade.

Em suma, as competências sociais parecem ser importantes para a disciplina de Língua Portuguesa, com exceção da Assertividade, sendo também o Autocontrolo

importante ao nível do Rendimento Académico, à exceção da disciplina de Educação Física.

Tabela 35

Correlações entre competência social e rendimento académico

	Português	Matemática	Língua Estrangeira	Educação Física	Ciência da Natureza
Assertividade	.017	-.002	-.045	.173*	.077
Empatia	.154*	.063	.104	.088	.169*
Cooperação	.281**	.139	.185*	.057	.235**
Autocontrolo	.250**	.143*	.198**	.069	.209**

* Significativo

** Muito Significativo

5.7.3. Relação entre Relação Familiar e Rendimento Académico

Em uma análise mais geral, observamos que existe uma correlação positiva bastante significativa entre as notas de Língua portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, Educação Física e Ciências da Natureza com todas as dimensões da interação familiar, à exceção da relação entre Autonomia e Língua Estrangeira. A correlação mais alta verificou-se entre a nota de Língua Portuguesa e as Expectativas. Logo, pode-se dizer que numa melhor interação familiar entre os alunos e a família, aparece associada a um rendimento académico mais satisfatório (tabela 36).

Tabela 36

Correlações entre competência social e rendimento académico

	Português	Matemática	Língua Estrangeira	Educação Física	Ciência da Natureza
Aceitação Familiar	.339**	.216**	.258**	.201**	.410**
Suporte Afetivo	.354**	.213**	.224**	.246**	.358**
Expetativas Familiares	.436**	.253**	.338**	.191**	.418**
Suporte nas Tarefas	.373**	.257**	.269**	.183*	.395**
Autonomia	.293**	.150*	.132	.162*	.256**

* Significativo

** Muito Significativo

5.8. Modelo preditivo do Rendimento Académico

De forma a determinar as variáveis que influenciam o rendimento académico utilizou-se um modelo de regressão linear múltipla com recurso ao método *stepwise*. Este método permite uma seleção automática das variáveis independentes que influenciam significativamente uma variável dependente (Draper & Smith, 1981).

O rendimento académico neste ponto é definido pela média obtida na classificação das cinco disciplinas, na medida em que, regra geral, nos resultados apresentados pontualmente elas apresentam uma tendência idêntica.

Através do método *stepwise* é possível determinar seis modelos preditivos (tabela 37), dos quais elegemos o quinto por apresentar valores de R e R² mais elevadas e como tal ter um valor preditivo superior (R = .740; R² = .548). Foram excluídas de todos os modelos as seguintes variáveis: Ano Escolar ($p = .970$); Idade do Aluno ($p = .956$); Idade do Pai ($p = .944$); Estudos do Pai ($p = .616$); Idade da Mãe ($p = .965$); Número de Irmãos ($p = .914$); Número de Reprovações ($p = .901$); Aceitação Social ($p = .705$); Aparência Física ($p = .669$); Atração Romântica ($p = .700$); Atitude Comportamental ($p = .697$); Amizades Íntimas ($p = .834$); Autoestima ($p = .631$); Aceitação Familiar ($p = .328$); Expetativas Familiares ($p = .416$); Autonomia Familiar ($p = .556$); Empatia ($p = .835$); Assertividade ($p = 0.835$); Cooperação ($p = .847$); Autocontrole ($p = .879$).

Tabela 37

Variáveis preditivas do rendimento académico

Modelo	R	R²	F	p
1. Competência Académica	.625	.391	112.433	.000
2. Competência Académica, Suporte Familiar nas Tarefas Escolares	.680	.463	74.915	.000
3. Competência Académica, Suporte Familiar nas Tarefas Escolares, Estudos da mãe	.707	.500	57.630	.000
4. Competência Académica, Suporte Familiar nas Tarefas Escolares, Estudos da mãe, Competência Atlética	.721	.520	46.524	.000
5. Competência Académica, Suporte Familiar nas Tarefas Escolares, Estudos da Mãe, Competência Atlética, Suporte Afetivo Familiar	.740	.548	41.504	.000
6. Competência Académica, Estudos da Mãe, Competência Atlética, Suporte Afetivo Familiar	.737	.543	51.046	.000

Para o modelo escolhido, as variáveis que predizem o rendimento académico são a Competência Académica (autoconceito), o Suporte Familiar nas Tarefas Escolares (relação com a família), Estudos da Mãe (sociodemográfico), Competência Atlética (autoconceito) e Suporte Afetivo Familiar (relação com a família), sendo que a Competência Atlética apresenta uma relação proporcionalmente inversa (tabela 38).

Tabela 38

Variáveis preditivas do rendimento académico

	β	t	p
Competência Académica	.547	9.865	.000
Suporte Familiar nas Tarefas Escolares	.101	1.428	.152
Estudos da Mãe	.214	3.965	.000
Competência Atlética	-.199	-3.602	.000
Suporte Afetivo Familiar	.235	3.288	.001

Capítulo 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. Autoconceito

Tendo em conta os resultados obtidos é possível verificar que a maior parte das dimensões do autoconceito apresenta médias acima de 14, numa escala de 5 a 20. No entanto, destaca-se que a Competência Académica, a Competência Atlética, a Aparência Física e a Atração Romântica apresentam médias abaixo de 14, o que revela médias mais baixas nestas competências. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Simão (2005), que também obteve valores mais baixos nas dimensões citadas. Também Dinis (1999) verifica uma média mais baixa nos domínios da Competência Atlética e na Competência Académica, sendo que nos demais domínios apresentam resultados mais elevados.

No presente estudo, os alunos que apresentam uma baixa Competência Escolar apresentam um maior número de retenções, e de acordo com vários estudos abordados no enquadramento teórico, nomeadamente nos estudos de Peixoto (1998), os alunos sem retenção escolar têm uma autoperceção da Competência Escolar maior do que os alunos com história de retenções. Neste estudo verifica-se também uma associação entre o desempenho académico e a auto percepção de Competência Escolar, sendo esta competência mais elevada nos alunos com melhores resultados. De fato, esta dimensão do autoconceito é a que mais prediz o rendimento académico no modelo de regressão linear descrito nos resultados (tabela 38).

Também a Atitude Comportamental e a Autoestima estão correlacionadas com o rendimento académico. No entanto, nas restantes dimensões do autoconceito (Aceitação Social; Competência Atlética; Aparência Física; Amizades Íntimas) não se verificam relações com a maior parte das notas das disciplinas. Isto está de acordo com o estudo defendido por Peixoto (1998), no qual refere que os alunos que têm piores resultados compensam em outras áreas do autoconceito de forma a equilibrarem a autoestima, havendo uma menor dependência relativamente à nota escolar. Parece confirmar-se por outros estudos, que demonstraram que o rendimento académico estava mais relacionado com a percepção de Competência Académica do que com as outras dimensões do autoconceito, fundamentando a existência de uma dimensão do autoconceito estritamente académica, pouco relacionada com as restantes áreas do autoconceito (Fontaine, 1991; Gomes, 2007; Marsh, 1993; Veiga, 1988).

Para além da Competência Académica, também a Atitude Comportamental aparece associada ao rendimento académico, o que pode ser explicado pelo fato de ser uma das variáveis tida em conta na atribuição da classificação dos alunos do ensino básico. Assim, também a perceção de uma melhor Atitude Comportamental pode estar associada ao rendimento académico, tal como incide no estudo de Gomes (2007).

Curiosamente, no presente estudo, a Competência Atlética apresenta uma relação inversa com o sucesso académico. No modelo preditivo, quanto menor é a Competência Atlética, maior é o rendimento académico do aluno. Nos estudos de Byrd (2007) encontrou-se uma correlação positiva entre a atividade física e o rendimento académico em crianças, no entanto, Shephard e Truderau (2000) no seu estudo com crianças e adolescentes, verificaram que esta relação inverte-se na adolescência, sendo que os adolescentes com melhores notas praticam menos atividade física. Deste modo, parece que esta tendência se revela também no presente estudo, devendo ser melhor explorada em futuras investigações.

A relação entre a autoestima e o rendimento académico tem sido frequentemente referida na literatura, porque o aluno com melhores notas também se valoriza mais, tornando-se mais autoconfiante (Gomes, 2007). De facto, a autoestima positiva não implica necessariamente que os alunos tenham melhores notas escolares, no entanto a relação encontrada vulgarmente na literatura entre autoestima e rendimento escolar pode ser explicada pelas consequências que as notas têm na autoestima dos alunos: bons resultados contribuem para um aumento da autoestima, enquanto os maus resultados conduzem a uma perceção mais negativa das competências e conseqüentemente a uma diminuição da autoestima (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003; Hoge, Smit & Hanson, 1990). No entanto, a relação inversa pode também acontecer, na medida em que os alunos com uma baixa autoestima ficam mais ansiosos e menos motivados, e como tal podem ter resultados académicos mais baixos, até porque com resultados negativos prolongados pode haver um desinvestimento académico que vai gerar ainda piores resultados (Covington, 2001; Zimmerman, Copeland, Shope, & Dielman, 1997).

A influência do sexo no autoconceito tem sido muito pesquisada na literatura científica, havendo algum consenso sobre a não existência de diferenças significativas para o autoconceito global entre as raparigas e os rapazes, observando-se, contudo, diferenças em alguns domínios específicos do autoconceito, que tendem a ser considerados consistentes com os tradicionais estereótipos sexuais (Peixoto & Mata, 1993).

No nosso estudo, verifica-se que os rapazes apresentam um autoconceito mais elevado ao nível da Competência Atlética e da Aparência Física, enquanto que as raparigas apresentam níveis mais elevados para a Atitude Comportamental e para as Amizades Íntimas (Tabela 10). O mesmo padrão de resultados foi encontrado em outros estudos (Bosacki, 2000) o que pode estar relacionado com o desenvolvimento de competências específicas em rapazes e raparigas, que por questões sociais são diferentes, tal como refere Peixoto e Mata (1993), afirmando que os rapazes são mais encorajados e valorizados pela família e sociedade, pelo seu desempenho atlético, e as raparigas no estabelecimento de amizades íntimas. Por outro lado, os rapazes na puberdade têm maior força muscular e conseguem exercitar-se por mais tempo do que as raparigas em função das transformações diferenciadas que ocorrem nos pulmões, corações, pressão sanguínea, frequência cardíaca, entre outras (Cole & Cole, 2004), o que facilita a prática desportiva. As raparigas tendem a ser motivadas para a busca do bem-estar pessoal e manutenção de amizades, enquanto os rapazes buscam efetivamente competir e tornar-se competentes. Além disso, tradicionalmente os rapazes recebem mais suporte familiar para o envolvimento em desportos (Harter, 1985, 1992). Pelo contrário, as meninas são encorajadas a comportarem-se de acordo com os padrões sociais, o que se traduz num aumento da atitude comportamental, também encontrado em outros estudos (Almeida, Valentini & Berleze, 2009; Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006; Giles & Heyman, 2005).

Na dimensão Amizades Íntimas, apesar de não ser uma dimensão que seja frequentemente apontada como diferente nos rapazes e raparigas, no presente estudo apresentou diferenças significativas sendo que as raparigas obtiveram médias mais elevadas. Verificou-se a mesma tendência no estudo de Gomes (2007) com alunos do 6º ano.

No contexto português, existem estudos diferenciais que evidenciam que na adolescência as raparigas apresentam valores mais baixos relativamente ao autoconceito físico do que os rapazes nos domínios da aparência física e da competência atlética (Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1991), resultados estes que são consistentes noutros contextos culturais (Harter 1993) na medida em que os rapazes praticam mais desporto e como tal sentem-se mais competentes nesta atividade (Jonz, Witt & Mahorey, 1995; Mota & Sallis, 2002).

Tal como o encontrado nos estudos portugueses de Peixoto e Mata (1993) e Raposo e Freitas (1999), o presente resultado não revela diferenças significativas entre

sexos. No entanto numa metanálise feita por Kling, Hyde, Showers e Buswell (1999), verificam-se diferenças consistentes, sendo que há uma maior tendência para os rapazes terem uma autoestima mais elevada.

Quando explorada possíveis diferenças no autoconceito em relação ao ano escolar não se verificaram diferenças significativas ao longo do ano escolar, pelo que se assume que o autoconceito na presente amostra apresenta alguma estabilidade ao longo do 3º ciclo do ensino básico (tabela 11). Também a idade não aparece relacionada com a maior parte das dimensões do autoconceito, com exceção da competência atlética, que aumenta à medida que a idade aumenta (tabela 12). No estudo de Ornelas (2003) também não foi encontrada nenhuma relação entre o autoconceito e a idade.

Marsh (1988) afirma que o autoconceito diminui após a entrada na adolescência, aumentando posteriormente no final da mesma. Isto poderá explicar o fato de não terem sido encontradas diferenças quer de acordo com o ano escolar, quer relativamente a idade, já que as mesmas situam-se precisamente na fase da adolescência em que o autoconceito é mais baixo e estável. Será interessante no futuro explorar com mais detalhe o autoconceito em pré-adolescentes e jovens adultos de forma a confirmar esta ideia. Do mesmo modo, Almeida, Valentini e Berleze (2009) também confirmam este modelo, revelando um decréscimo do autoconceito da pré-adolescência para a adolescência.

6.2. Relação com a família

Regra geral, a perceção da relação com a família dos adolescentes deste estudo apresenta resultados elevados, embora na dimensão autonomia tenha sido encontrado um resultado mais baixo do que nas restantes dimensões (tabela 13), tal como verificado no estudo de Peixoto (2004). Na Aceitação, Suporte Afetivo, Expetativas e Suporte nas Tarefas Escolares, o adolescente reconhece e valoriza o apoio parental, sendo claramente dimensões onde os pais parecem ter uma intervenção educativa positiva. No entanto, os adolescentes ao buscarem uma progressiva separação dos progenitores, estimulando em muitos casos, um aumento nos conflitos (Collins & Repinski, 1994; Marsh, Parker & Barnes, 1985), vão considerar que os pais não lhes dão tanta autonomia como gostariam justificando, assim, a diferença desta dimensão relativamente às demais.

Neste estudo todas as dimensões da percepção da relação com a família apresentam correlações positivas significativas baixas e moderadas com o rendimento académico, revelando que existe alguma relação entre estas duas variáveis. O Suporte Familiar nas Tarefas Escolares apresenta-se com especial relevância visto ser uma das variáveis que mais contribui para o rendimento académico no modelo preditivo descrito anteriormente (Tabela 38). Tal como no presente estudo, várias investigações apresentam resultados semelhantes, mostrando que os comportamentos e as práticas educativas parentais, como o apoio, participação dos pais na vida escolar dos filhos e suporte nas tarefas escolares, promovem um aumento do desempenho académico (Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000; Fontaine et al., 1992; Juang & Silbereisen, 2002; Santos, 2009; Wentzel, 1998). De facto, os alunos com melhor desempenho académico são os que têm pais e mães mais afetuosos, que evitam o uso de punições e restrições e estão mais envolvidos no processo de ensino aprendizagem (Hill & Taylor, 2004; Newcombe, 1999).

O estudo de Peixoto (2004) refere que os alunos sem retenção escolar relatam a importância da existência de um maior suporte familiar nas tarefas escolares, confirmando as correlações encontradas entre rendimento académico e percepção da relação com a família encontradas no presente estudo. Nesse mesmo estudo, os alunos sem retenção escolar apresentaram sempre maiores médias nas dimensões da percepção da relação com a família, com exceção para a dimensão Autonomia.

Assim, podemos concluir que existe uma relação dinâmica entre a relação familiar e o desempenho académico, e que uma boa relação familiar, com pais participativos facilita um bom desempenho académico.

De acordo com a meta-análise realizada por Laursen, Coy e Collins (1998) a partir da puberdade surge uma correlação negativa entre a idade e o número de conflitos entre pais e filhos, apesar da intensidade afetiva dos mesmos ter tendência a aumentar com a idade. Entende-se com isso que durante a adolescência há uma diminuição no número de conflitos e ao mesmo tempo um aumento da intensidade afetiva com que os adolescentes experimentam estes problemas. Segundo Smetana (1988) os conflitos entre pais e adolescentes emergem pelo facto dos adolescentes considerarem capazes de resolver os seus assuntos particulares, mas o que muitas vezes ocorre é que os pais ainda se acham no direito de interceder, opinar e estabelecer regras aos filhos.

No presente estudo, a percepção da relação com a família não é diferente ao longo dos anos escolares, no entanto a percepção de aceitação e de expectativas diminuem à

medida que a idade aumenta, o que vai na mesma linha do falado anteriormente, visto que a percepção da relação com a família é afetada pela intensidade dos conflitos, onde os adolescentes sentem que defraudam as expectativas parentais e sentem-se conseqüentemente menos aceites.

No estudo de Peixoto (2004), em que foi estudada a qualidade das relações familiares, constatou-se uma diminuição da aceitação familiar e das outras dimensões entre o 7º e o 9º ano, algo que não se regista neste estudo. No entanto, apesar de não ter sido encontrada relação entre a percepção da relação com a família e o ano de escolaridade, no presente estudo verifica-se uma correlação negativa significativa entre a idade e a aceitação familiar. Como constatado nos presentes resultados a aceitação está positivamente correlacionada com os resultados académicos, o que permite explorar a ideia de haver menos percepção de aceitação nos alunos com piores resultados e com uma maior incidência de reprovações prévias. Neste sentido, parece haver uma relação dinâmica, entre a aceitação familiar e os resultados académicos, sendo importante que a percepção da aceitação familiar seja trabalhada junto dos alunos com mais dificuldades escolares, através de estratégias de intervenção específicas que envolvam o aluno e a família.

Regra geral, rapazes e raparigas apresentam resultados semelhantes em relação à percepção da relação com a família, sendo que para a dimensão “Suporte nas Tarefas Escolares” as raparigas sentem-se mais apoiadas (tabela 14). O suporte nas tarefas escolares é apontado na literatura como algo que é percebido de forma mais positiva pelas raparigas do que pelos rapazes, o que não significa no entanto, que seja dado mais apoio às raparigas (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio & Alves et al. 2005). Seria importante estudar no futuro se esta percepção é uma realidade ou se tem a ver com as diferenças cognitivas de ambos os sexos. No entanto, os padrões de comunicação entre os filhos e as filhas são diferentes, verifica-se níveis maiores de comunicação entre raparigas e os pais (Jiménez & Delgado, 2002), o que poderá justificar esta percepção.

6.3. Competências Sociais

Na escala dos comportamentos sociais os adolescentes deste estudo revelaram resultados entre 12.5 e 13.5 (numa escala de 0 a 20) na Assertividade, Cooperação e Autocontrolo. Apenas a Empatia revelou um resultado acima dos 15. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos (Cia, Pamplin & Del Prette, 2006; Del Prette & Del

Prette, 2005; Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999), na medida que também encontraram resultados semelhantes aos do nosso estudo, destacando mais dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal, o que no presente estudo é avaliado pela dimensão Cooperação (Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999).

Na assertividade e autocontrolo os adolescentes tiveram resultados mais baixos, o que está na mesma linha dos resultados encontrados por Vicentin (2009), onde os adolescentes apresentaram mais respostas passivas e agressivas do que assertivas ao nível do comportamento, evidenciando respostas mais impulsivas.

Na adolescência o grupo torna-se parte central da vida do jovem, e é com os pares que os adolescentes desenvolvem e ensaiam papéis sociais (Matos & Gaspar, 2008). Nessa aprendizagem, torna-se mais fácil para o jovem identificar-se com o outro e sentir-se empático, o que não acontece com algumas das competências sociais como a Assertividade, Cooperação e Autocontrolo, pois requerem condutas específicas que envolvem treino.

Foi interessante observar-se que em termos de comportamentos sociais rapazes e raparigas apresentam valores semelhantes para as três dimensões: Assertividade, Cooperação e Autocontrolo. No entanto, relativamente à Empatia, as raparigas apresentam valores significativamente superiores (tabela 18). Os traços biológicos referentes aos géneros são mediados pela educação, sendo considerado diferenças biológicas e socioculturalmente determinada, ambos os géneros tendem a assumir comportamentos sociais diferenciados, de acordo com os estereótipos sexuais vigentes impostos pela sociedade (Palácios & Hildalgo, 1993). Tal parece não se refletir nas competências sociais, com exceção da empatia, que pode apresentar níveis mais elevados nas raparigas, visto que a convivência e interação social com base na comunicação está mais presente ao nível da educação deste género (Zarkrish, Wright & Underwood, 2005).

Os pais e a sociedade desde o nascimento da criança, assumem determinados comportamentos consoante o género da mesma, o que se reflete ao nível do diálogo, brincadeiras planeadas, brinquedos oferecidos ou aspeto visual. Por outro lado, os próprios pais são de sexos diferentes, e tendem a assumir uma atitude diferenciada entre si, o que implica a expressão de modelos diferentes de acordo com o género (Leaper, 2000). Neste sentido, seria de assumir que rapazes e raparigas cresceriam diferentes em distintas dimensões do comportamento humano e que ao nível do desempenho social estas seriam diferenciadas de forma acentuada. Caspi e Roberts (2001) afirmam que

esses comportamentos sociais estereotipados (brincadeiras, formas de conversar e de se relacionar) são mais acentuados na infância, e que ao longo da adolescência se tendem a esbater, não só devido à tolerância social, mas também ao aumento de igualdade entre os sexos nos adultos que vigora atualmente, e que ainda não está refletido no relacionamento adulto – criança (Fredricks & Eccles, 2002; Marsh, 1988). Assim, os estudos com adolescentes apresentam menos diferenças significativas nas diversas dimensões sociais exploradas, com exceção para o Autocontrole e Empatia, que são, regra geral, superiores nas raparigas (Leaper, 2000).

Psicólogos, educadores e vários profissionais da área da educação têm dado prioridade à promoção do desenvolvimento social dos alunos no seu processo de aprendizagem. As pesquisas no campo das competências sociais têm apoiado a visão de que os *deficits* nessa área, em geral, podem constituir um fator associado de baixo rendimento académico nos alunos (Gresham, 1992; Ogilvy, 1994; Swanson & Malone, 1992). Alunos com *deficits* ao nível das habilidades sociais apresentam maior dificuldade de aprendizagem, mais rejeição, isolamento pelos colegas, alvo de críticas, manifestam uma maior tendência para comportamentos socialmente inaceitáveis, são menos capazes de ultrapassar situações negativas, menos adaptáveis a novas situações sociais e apresentam pouca tolerância a frustrações e fracassos; por outro lado também parecem receber menos demonstração de afeto e apoio dos pais (Lavoie, 1994). Desta forma, Nunes (1990) considera que o fracasso académico é um grande gerador de sentimentos de desproteção, logo, os alunos com fracasso escolar exteriorizam mais afeto negativo e desistência da tarefa e se percecionam como incapazes de mudar uma situação negativa.

Ao considerarmos que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem no âmbito social, sob as interações sociais, com seus pares e educadores, considera-se que a qualidade das relações interpessoais estabelecidas podem afetar positivamente ou negativamente o rendimento académico (Del Prette & Del Prette, 2003, 2005; Zins, Walberg & Weissberg, 2004). A literatura internacional aponta para essa mesma hipótese (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; Diperna, 2006; Eisenhower, Baker & Blacher, 2007; Mc Clelland, Acock & Morrison, 2006). No entanto, a correlação positiva baixa que se verificou entre dificuldade de aprendizagem e *deficits* de habilidades sociais encontradas em alguns estudos indica que nem todos os alunos com história de fracasso académico apresentam um repertório interpessoal comprometido (Gresham, 1992; Ogilvy, 1994; Swanson & Malone, 1992).

Assim, no presente estudo, ao contrário do apresentado ao nível do autoconceito ou da percepção da relação com a família, os comportamentos sociais não apresentam um padrão de correlações significativas com o rendimento académico. Apenas o autocontrolo apresenta uma correlação constante com as classificações das diferentes disciplinas que requerem estudo (Português, Matemática, Língua Estrangeira e Ciências da Natureza), sendo que pontualmente existem correlações positivas significativas baixas entre os comportamentos sociais e as classificações obtidas, como é o caso da Assertividade e a Educação Física; da Empatia e o Português ou as Ciências da Natureza; e da Cooperação com o Português, a Língua Estrangeira e as Ciências da Natureza.

O autocontrolo revela-se uma característica particularmente importante no sucesso académico, visto que é esta competência que permite ao jovem canalizar a sua atenção, controlar os seus impulsos e comportar-se de acordo com as normas. Deste modo, é normal que os alunos com mais autocontrolo consigam tirar mais proveito das aulas e obter, conseqüentemente melhores classificações.

6.4. Relação entre Autoconceito, Relação Familiar e Competências Sociais

Os estilos parentais têm conseqüências no desenvolvimento dos adolescentes, especialmente ao nível da motivação, autoconceito, competências sociais e rendimento escolar (Steinberg, Elmen & Mounts 1998).

Os resultados deste estudo mostram que todas as dimensões da percepção da relação com a família avaliadas apresentam correlações positivas moderadas com o autoconceito total, e correlações positivas significativas fracas com a competência académica, o que se vai repercutir num melhor rendimento, visto que o autoconceito está relacionado com o rendimento académico. Do mesmo modo, Peixoto e Rodrigues (2005) constata que os pais que apresentam uma preocupação com o processo de aprendizagem dos seus filhos contribuem para que estes tenham um melhor autoconceito académico e global.

No presente estudo, também se encontraram correlações positivas moderadas entre a autoestima e a percepção das relações familiares, o que parece estar de acordo com o encontrado na literatura (Harter, 1999; Peixoto & Rodrigues, 2005; Peixoto, 2004).

No entanto, mais do que o autoconceito total, ou a autoestima, verifica-se a existência de correlações significativas positivas entre todas as dimensões do autoconceito e da percepção da relação com a família, o que vai ao encontro do estudo de Peixoto (2004), que utilizou os mesmos instrumentos para avaliar a relação entre o autoconceito e a percepção da relação com a família.

Os diversos estudos que se centram sobre a relação entre a educação familiar e o autoconceito sugerem que as atitudes parentais de apoio, afeto, ajuda nas tarefas escolares têm um impacto positivo sobre o autoconceito acadêmico, emocional e social dos filhos, nos quais os resultados positivos contribuem para uma melhor autoconceito destes alunos. Ao contrário, as interações negativas dos alunos com os pais parecem fomentar o desinteresse pelos estudos e a procura de grupo de apoio fora do sistema familiar. No grupo social os jovens procuram uma fonte de bem-estar que lhes forneça apoio emocional, bem como reforço ao nível dos valores, das crenças e das atitudes (Peixoto, 2004).

Também a relação familiar se revela importante na aquisição de competências sociais (Conger et al., 1992; Dekovic, 1992), que foi igualmente observado neste estudo, na medida em que, com exceção da assertividade, todas as demais dimensões das competências sociais apresentam correlações positivas com a percepção do suporte familiar.

Os pais constituem o primeiro núcleo social da criança e, por isso, as competências educativas adotadas exercem uma grande influência no decurso da construção das competências sociais da criança (Melo, 2004). A importância da qualidade da relação entre pais e filhos no desenvolvimento cognitivo e social implica práticas educativas apropriadas que influenciam diretamente nas suas habilidades sociais e conseqüentemente no seu desempenho acadêmico (Gomide, 2003). Patterson, Reid e Dishion (1992) afirmam que as práticas parentais positivas podem evitar a ocorrência e/ou manutenção de dificuldades de interação, e, ao contrário as negativas podem aumentar a probabilidade de incidência.

Alguns estudos empíricos (Bonini & Zini, 1991; Coleman & Hendry, 1990) ressaltam que a medida que o adolescente distancia-se da família, vai-se centrando cada vez mais no grupo de amigos. O grupo passa a ser percebido como um meio de encontrar novos valores, experienciar novos papéis sociais e solucionar situações difíceis, tais como relações de amizades, relações amorosas, dificuldades escolares.

Palmonari, Carugati, Ricci Bitti e Sarchielli, (1991) nas suas investigações, demonstraram que ambas as identificações ao grupo de amigos e à família por parte dos adolescentes são fundamentais e se complementam na ajuda para resolução das tarefas de desenvolvimento e construção da sua identidade psicossocial. Assim, a forma como o adolescente se vai relacionar com o grupo está fortemente relacionada com as competências aprendidas no meio familiar, o que explica as correlações encontradas entre a perceção da relação familiar e as competências sociais.

Por outro lado também as competências sociais e o autoconceito apresentam uma relação positiva entre si, na medida em que todas as variáveis das competências sociais se correlacionam significativamente com o autoconceito total. Diversos autores admitem que as relações com os pares são fundamentais para o desenvolvimento de uma identidade e autonomia dos adolescentes e incide num maior bem-estar psicológico (Newton, 1995), variáveis que estão naturalmente incluídas no autoconceito. Também Meneses et al., (2010), encontraram correlações positivas moderadas entre as habilidades sociais e a autoestima, a perceção do comportamento e a perceção académica.

6.5. Variáveis que influenciam o rendimento académico

Anteriormente foi referido a forma como o autoconceito, a perceção da relação familiar e as competências sociais se relacionam entre si e parecem associar-se ao rendimento académico. No entanto, neste estudo foram identificadas outras variáveis sociodemográficas que também surgem associadas ao rendimento académico e que por isso carecem de uma discussão, tais como o sexo e as habilitações literárias dos pais.

Na maior parte das disciplinas não apresentam diferenças entre sexos, com exceção da educação física, cuja classificação é significativamente superior nos rapazes, e da Língua Portuguesa, onde as raparigas apresentam médias significativamente superiores. Estes resultados estão de acordo com o já explorado anteriormente ao nível dos estereótipos na educação dos rapazes e raparigas, sendo que é mais promovida a capacidade relacional e comunicacional na rapariga, e a componente atlética nos rapazes (Marsh, 1994). Em vários estudos foram também verificados níveis significativamente diferentes em algumas dimensões que comprometem o desempenho, como é o caso do autoconceito verbal ser superior nas raparigas e o autoconceito atlético nos rapazes (Fontaine, 1991; Marsh, 1994; Santos, 2009).

Ao nível da escolaridade dos pais, os estudos da mãe aparecem como uma das variáveis que mais prediz o rendimento académico (tabela 38). Esta variável tem sido identificada como mais importante para o rendimento académico do que os estudos do pai, na influencia do rendimento académico principalmente porque as mães assumem mais frequentemente o apoio escolar dos filhos (Santos, 2002). De facto, Bolsoni-Silva (2003) encontrou diferenças na forma como os pais e as mães se relacionam com seus filhos, sendo que mais frequentemente as mães auxiliam nas competências sociais e educativas e os pais mais ao nível da diversão, o que explica um peso maior da escolaridade das mães no rendimento académico dos alunos da presente amostra, visto que, em princípio, mães com mais habilitações literárias têm mais recursos intelectuais escolares para apoiar os filhos.

No entanto, importa salientar que apesar de no modelo de regressão linear os estudos do pai não terem sido selecionados como variável preditora do rendimento académico, esta variável apresenta correlações fracas com os resultados escolares dos alunos. Um grupo de investigadores portugueses (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2004) constatou que o alto nível de escolaridade dos progenitores e as práticas educativas positivas foram as variáveis revelantes que conduziram a uma maior participação dos pais na vida escolar dos filhos, o que vai ter naturalmente reflexos no rendimento académico. Assim, é natural que se tenham encontrado correlações positivas tanto ao nível da perceção de suporte parental e o rendimento académico, como também das habilitações dos pais e o rendimento académico.

Capítulo 7 – CONCLUSÕES GERAIS

O principal objetivo deste trabalho foi o de analisar a relação entre o autoconceito, percepção das competências sociais, percepção da interação familiar e o desempenho académico de adolescentes residentes no Algarve. O presente estudo apresenta algumas limitações, entre as quais destacamos o processo de recolha da amostra, esta foi feita por conveniência e apenas numa escola, o que de facto não permite que os resultados aqui apresentados e discutidos possam ser generalizados.

Os adolescentes no presente estudo apresentam resultados médio altos na maior parte das variáveis exploradas, havendo resultados mais inferiores ao nível da Competência Académica, a Competência Atlética, a Aparência Física, a Atração Romântica, Autonomia e Assertividade, Cooperação e Autocontrolo. Deste modo, serão estas as variáveis que deverão ser mais trabalhadas em programas de intervenção destinados a adolescentes.

O autoconceito global tem impacto no rendimento académico, sendo que as dimensões Competência Académica, Atitude Comportamental e Autoestima apresentam correlações significativas com as classificações da maior parte das disciplinas. Partindo do princípio que o autoconceito é algo que tem como base a infância e as interações familiares precoces (Harter, 1993), será benéfico em termos de rendimento académico a existência de programas parentais com vista a aquisição de práticas parentais positivas, que fomentem o apoio nas tarefas escolares, as relações afetivas entre pais e filhos, e que permitam aos pais promover quer o autoconceito, quer a própria autoestima da criança.

Do mesmo modo, durante a adolescência é essencial nos casos de maior conflito entre pais e filhos, haver um mediador, de forma a que o autoconceito não seja afetado, visto que se verificou no presente estudo correlações significativas entre estas duas variáveis. Assim, a escola pode através do psicólogo, funcionar como mediador nesses casos, através da criação de um gabinete orientado para a família.

Apesar de no presente estudo terem sido identificadas diferenças entre sexos, consideramos que estas são pontuais e que não justificam uma intervenção separada. No entanto, recomenda-se que em futuros estudos se continuem a explorar estas diferenças, nomeadamente ao longo do desenvolvimento, visto haver alguma tendência em áreas específicos como o desporto ou as competências relacionais. Será também interessante

perceber se estas diferenças se vão esbatendo com o passar dos anos, ou seja, se quando estes adolescentes forem pais, vão tender a repetir estereótipos sexuais ou a diluí-los na educação dos filhos, e de como este comportamento se refletirá em termos de autoconceito.

Na medida em que a maior parte das variáveis apresentaram correlações significativas com o rendimento académico, ou de certa forma com competências essenciais para o desenvolvimento saudável do adolescente, é importante que sejam oferecidos suporte e treino destas mesmas competências. Os cursos de formação de competências destinados aos adolescentes poderiam ser integrados no currículo escolar, de forma a chegar a todos, inclusivamente aos que menos têm acesso a este tipo de informação e poder minimizar as diferenças decorrentes do contexto sociocultural dos pais. Será também importante, incluir os pais nestes programas, e envolve-los mais no processo educativo da criança visto que também se revelou uma variável importante no rendimento académico dos filhos.

Diante destas constatações, verifica-se a necessidade das escolas incluírem programas que valorizem e fortaleçam atitudes de autonomia, incentivem a criatividade e iniciativa para resolução de problemas dos alunos, auto percepção das suas habilidades, dos seus atributos como individuo, o respeito por si mesmo e pelos outros. Neste sentido, é importante salientar o papel dos psicólogos nas escolas, tanto no trabalho com os alunos como na orientação dos professores e educadores, e na intervenção junto à família, com vista à melhoria do desempenho escolar dos alunos. O trabalho contínuo entre psicólogo e professores, poderá permitir o trabalho destas competências no contexto das diferentes disciplinas inseridas no currículo do ensino básico.

Ao nível da investigação, operacionalizar variáveis tão complexas como é o envolvimento parental, o autoconceito ou as competências sociais, torna-se difícil. Deste modo, sugere-se, estudos alternativos com outras metodologias e instrumentos que permitam uma maior abrangência e um estudo diferenciado deste tema, de forma a verificar se os resultados também são encontrados com outras metodologias e instrumentos. Apesar dos instrumentos utilizados, serem rigorosos e apresentarem valores de consistência interna satisfatórios, o cruzamento de diferentes variáveis e dimensões, possíveis de serem verificadas com outros instrumentos podem melhorar o conhecimento do tema e, a partir daí, gerar mais pistas na intervenção e promoção do autoconceito.

Ao nível da amostra, também se recomenda uma recolha de dados nacional de forma a que variáveis como o número de repetições possam ter maior representatividade estatística, permitindo uma generalização dos resultados obtidos para o universo nacional. Seria também interessante fazer um estudo longitudinal que permitisse avaliar o autoconceito em diferentes fases da vida, nomeadamente no 1º ciclo, 2º, 3º, ensino secundário e posteriormente quando o aluno atingisse a vida adulta. Este tipo de estudos permitirá compreender melhor a estabilidade ou instabilidade do autoconceito nas diferentes etapas da vida, visto que esta é uma questão muito discutida e com resultados e argumentações diferentes.

Em suma, verifica-se que as variáveis estudadas – Autoconceito, Competências Sociais e Perceção da Relação com a Família – apresentam uma interação dinâmica e complexa entre si que interfere com o desenvolvimento do adolescente. Deste modo, de forma a melhorar o rendimento académico, é essencial uma intervenção nestas três áreas que fomente competências em todos os intervenientes do processo: adolescente, família e comunidade escolar.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (1997). *As relações entre os pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método de Q-sort*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, C., Rabelo, M., Cabral, S., Moura, O., Barreto, S., Barbosa, H. (1995). Conceções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2), 117-134.
- Almeida, G., Valentini, N. & Berleze, A. (2009). Um estudo com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. *Revista Movimento*, 15(15), 71-97
- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, et al. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sociofamiliares e Escolares em Alunos do 5º Ano. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds), *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 3629-3642). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C. & Martins, R. (2006). *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional*. Porto: Universidade do Porto.
- Alves, Z. (2001). *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Araújo, M. (2002). *O autoconceito nos contextos familiar, social e escolar*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Arvanas, C. (2005). *Representação escolar dos Pais – Envolvimento e contributo para a relação educativa*. Tese de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.
- Azevedo, S. (2005). *Vinculação e autoconceito numa amostra de raparigas institucionalizadas*. Monografia de Licenciatura em Psicologia. Faro: Universidade do Algarve.
- Bacete, G., & Betoret, D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 55-66.
- Baldwin, J. (1987). *Social and ethical interpretations*. New York: Macmillan.
- Bandeira M., Rocha S., Pires L., Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2006). Competência académica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 53-62.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A Social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J. & Vohs, K. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Baumrid, D. (1971). Current patterns of parental authority: *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-3.
- Bear, G., Jaana, J. & Frances, M. (1993). Self-perceptions and peer relations of boys with and boys without learning disabilities in an integrated setting: A longitudinal study. *Learning-Disability-Quarterly*, 2(16), 127-136.
- Beaucham, M. & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64.

- Bierman, K. (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York: Guildford Press.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de Doutorado em Psicologia. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bizarro, L. (2010). *O bem-estar psicológico e as competências pessoais e sociais na adolescência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Blandon, A. & Volling, B. (2008). Parental gentle guidance and children`s compliance within the family: A replication study. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 355-366.
- Bolsoni-Silva, A. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares*. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo.
- Bonini, M. & Zini, B. (1991). *Dire e Non Dire – Modelli Educativi e Comunicazione sulla Sessualità nella Famiglia con Adolescenti*. Milano: Giuffrè Editore.
- Bosacki, S. (2000). Theory of mind and self-concept in preadolescents: Links with gender and language. *Journal of Educational Psychology*, 92, 709-717.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: aplicações clínicas se teorias do apego*. Porto Alegre: Artmed.
- Brazelton, T. (1988). *O desenvolvimento do apego: uma família em formação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto: Artmed.
- Bruschini, C. & Ridenti, S. (1994). Família, casa e trabalho. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 88, 30-36.
- Bryan, T. (1982). Social skills of learning disabled children and youth: An overview. *Learning Quarterly*, 5, 332-343.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: theory, measurement, development and behavior*. London: Longman.
- Burns, R. B. (1986). *The self-concept*. London: Longman.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Byrd, J. (2007). *The impact of Physical Activity and Obesity on Academic Achievement Among Elementary Students*. Acedido em 21 de Setembro de 2012 no sítio: <http://cnx.org/content/m14420/lastest>.
- Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations*, (pp. 287-316). New York: Wiley.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children`s academic achievement. *Psychological Science*, 4(11), 302-306.
- Carapeta, C., Ramires, A. & Viana, M. (2001). Autoconceito e participação desportiva. *Análise Psicológica*, 1(19), 51-58.
- Caspi, A. & Roberts, B. (2001). Personality development across the life course: the argument for change and continuity. *Psychological inquiry*, 12, 49-66.

- Cavaco, P. (2003). *Estudo das relações existentes entre o autoconceito académico e orientações motivacionais em alunos com sucesso e insucesso escolar*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Chapman, J., Tunmer, W. & Prochnow, J. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept and development of academic self-concept. A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703-708.
- Chow, S. (1996). *Statistical Significance: Rationale, Validity and Utility*. London: Sage Publications.
- Cia, F., Pamplin, R. & Del Prette, Z. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 35(16), 395-406.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.
- Coie, J. & Dodge, K. (1983). Continuity of children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Coleman, J. & Hendry, L. (1990). *The Nature of Adolescence*. London: Routledge.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Collins, W. & Repinski, D. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G. Adams & T. Gullotta (Eds). *Personal relationships during adolescence* (pp 7-36). Thousand Oaks: Sege.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Glen, H., Lorenz, F. O., Simon, R. I. & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541.
- Coopersmith, S. (1989). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Costa, P. (2002). Escala de Autoconceito no Trabalho: Construção e Validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 75-81.
- Covington, V. (2001). Self-worth theory goes to college, or do our motivation theories motivate?. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds). *Big theories revisited* (pp. 91-114). Greenwich: Information Age Publishing.
- Cowen, E., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L. & Trost, M. (1972). Long term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Cunningham, C., Clark, M., Heaven, R. & Durrant, J. (1997). The effects of coping-modelling problem solving and contingency management procedures on the positive and negative interactions of learning disabled and attention deficit disordered children with an autistic peer. *Learning-Disability-Quarterly*, 1(18), 12-34.
- Decooke, P. & Nelson, L. (1989). Effects of a negative social experience on the emotional and social-cognitive responses of aggressive-rejected children. *Perceptual and motor skills*, 2(69), 371-382.
- Dekovic, M. (1992). *The role of parents in the development of children's peer acceptance*. Assen Masstricht: Van Gorcun.

- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (1997). Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. *Sobre comportamento e cognição*, 3, 234-250.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2001). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2003). *Prevenção de dificuldades de aprendizagem e da violência: Desenvolvendo tecnologia para avaliação e promoção de habilidades*. Relatório de auxílio à pesquisa no exterior. São Paulo: FAPESP.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2005). *Sistema multimídia de habilidades sociais para crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2007). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Alínea Editora.
- Dekovic, M. (1992). *The role of parents in the development of child's peer acceptance*. Assen Masstricht: Van Gorcun.
- Deshler, D., Schumaker, J., Warner, M., Alley, G. & Clark, F. (1980). *An epidemiological study of learning disable adolescents in secondary schools: Social status, peer relationships, activities in and out of school, and time uses*. Lawrence: The University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 208-217.
- Dessen, M. & Neto, N. (2000). Questões de família e desenvolvimento e a prática de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3(16), 3-5 .
- Dessen, M., & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (1), 75-81.
- Dias, M. & Nunes, M. (1999). *Manual de métodos de estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Dinis, T. (1999). *Autoestima, Identidade Social e Passado Escolar: Estudo exploratório numa amostra de adolescentes a frequentar uma escola profissional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior De Psicologia Aplicada.
- Diogo, A. (1998). *Envolvimento parental no 1º ciclo: Representações e práticas, in Lima J. (org), pais e professores: Um desafio à cooperação*. Lisboa: Edições Asa.
- Diogo, F. (2009). Relação familiar e auto-estima. *Investigação on-line: Artigo de revisão*, 1(9), 17-24.
- Diperna, J. (2006). Academic enablers and student achievement: implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools*, 1(43), 7-17.
- Draper, N. & Smith, H. (1981) *Applied Regression Analysis* (2ª ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Duclos, G., Laporte, D. & Ross, J. (2006). *A autoestima dos adolescentes: crescer & viver*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Durrant, J., Voelker, S. & Cunningham, C. (1990). Academic, social and general self-concept of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663.
- Eisenhower, A., Baker, B. & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 4(45), 363-383.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Epstein, J. & Dauber, S. (1991). School Programs and Teachers Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 3, 289-305.
- Fadem, B. (2008). *High-Yield Behavioral Science (High-Yield Series)*. Hagerstown: Lippincott Williams & Wilkins.
- Faria, L. & Azevedo, A. (2004). Manifestações Diferenciais do Autoconceito no Fim do Ensino Secundário Português. *Paidéia*, 14(29), 265-276.
- Faria, L. & Fontaine, A. (1992). Estudo de adaptação do Self Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L. & Fontaine, A. (1995). Adaptação do Self-Perception Profile for Children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, 3, 129-142.
- Faria, L. & Silva, S. (2000). Efeitos do exercício físico na promoção do autoconceito. *Psychologica*, 25, 25-43.
- Ferreira, H. (2000). *A competência Social no Contexto Escolar: Um Estudo da Interface entre a Competência Social e a Realização Académica na Criança*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fierro, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fitts, W. (1972). *The self-concept and performance*. Monograph. U.S.A.: National Technical Information Service.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fontaine, A. (1990). *Motivação e realização escolar. Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontaine, A. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A., Campos, B. & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Canada: Lusodidática.
- Frase, M., Galinsky, M., Smokowski, P., Day, S., Terzian, M., Rose, R. & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045-1055.
- Fredricks, J. & Eccles, J. (2002) Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519-533.
- Freller, C., Souza, B., Angelucci, C., Bonadio, A., Dias, A., Lins, F. & Macedo, T. (2001). Orientação à queixa escolar. *Psicologia em estudo*, 6(2), 129-134.

- Gallahue, L. (1989). *Understanding motor development: infants, children, adolescents*. Indianapolis: Benchmark press.
- Garmezey, N., Masten, A. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in a building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Gergen, K. (2001). *Social constructionism in context*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Giles, J. & Heyman, G. (2005). Young children`s beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child Development*, 76, 107-121.
- Goethals, G., & Strauss, J. (1991). The study of the self: historical perspectives and contemporary issues. In G. Goethals & J. Strauss (Eds), *The self: interdisciplinary approaches* (pp 1-17). New York: Springer-Verlag.
- Gomes, M. (2007). *Autoconceito/auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomide, C. (2003). *Estilos parentais e comportamento antissocial*. Campinas: Alínea.
- Gomide, C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes*. Petrópolis: Vozes.
- Gottfredson, L. (1985). Role of self-concept in vocational theory. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 159-166.
- Gresham, F. (1981). Social skills training with handicapped children: *Review of Educational Research*, 51, 139-176.
- Gresham, F. (1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant or correlacional? *School Psychological Review*, 21, 348-360.
- Gresham, F. & Elliot, S. (1984). Assessment and classification of children`s social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Gresham, F. & Elliot, S. (1990). *Social skills rating system: manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gresham, F., Elliott, S. & Black, F. (1987). Factor structure replication and bias investigation of the teacher rating of social skills. *Journal of School Psychology*, 25, 85-92.
- Gresham, F. & Reschly, D. (1987). Sociometric differences between mildly handicapped and nonhandicapped black and white students. *Journal of Educational Psychology*, 79, 195-197.
- Grusec, J. & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child`s internalization values: A reconceptualization of current of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Grusec, J. & Lytton, H. (1988). Socialization and family. In J. Grusec & H. Lytton (Eds), *Social development: history, theory and research* (pp. 161-210). New York: Springer-Verlag.
- Guimarães, S., Lemos, I., Nunes, C. (2011). *Social skills and academic achievement of adolescent immigrants in school settings*. Apresentado no XVIII Congresso Internacional - INFAD, Roma.
- Haager, D. & Vaughn, S (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4(28), 205-215.
- Hall, C. & Lindzey, G. (1973). *Teorias da personalidade*. São Paulo: EPU.
- Hay, I. (2000). Gender self-concept profiles of adolescents suspend from high school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 41(3), 345-352.
- Hart, L. (1992). *A família moderna: uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma relação madura e saudável entre os pais e filhos*. São Paulo: Editora Saraiva.

- Harter, S. (1979). *Perceived competence scale for children. Manual: Form O*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational components. *Development Psychology*, 17(3), 300-312.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Harvard: Harvard University Press.
- Harter, S. (1992). The relation between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom. Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds), *Achievement and motivation* (pp 77-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1993). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In J. E. Jacobs (Ed), *Developmental Perspectives on Motivation* (pp 99-144) Lincoln: University of Nebraska Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. & Whitesell, N. (1996). Multiple pathways to self-reported depression and psychological adjustment among adolescents. *Development and Psychopathology*, 8, 761-777.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hidalgo, V., & Palácios, J. (1995). *Desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Hill, N. & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hoge, D., Smit, E., & Hanson, S. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117- 127.
- Hornby, G. (1990). The Organization of Parent Involvement. *School Organization*, 2 & 3(10), 247-252.
- Howell, D. (2002). *Statistical methods for psychology* (5^a ed.). Pacific Grove, CA: Duxbury/Thomson Learning.
- Ibañez, T. (1992). Como se puede no ser constructivista hoy en dia? *Revista de Psicoterapia*, 12, 17-29.
- Jacob, V. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com o autoconceito e autoeficácia*. Tese de doutoramento. Ribeirão Preto: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.
- Jonz, K., Witt, J. & Mahoney, L. (1995). The stability of children's physical activity as measure by accelerometry and self-report. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 27(9), 1326-1332.
- Jesus, S. (1993). O autoconceito escolar em educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 119-139.
- Jiménez, A. & Delgado, A. (2002). Comunicación y conflict familiar durante la adolescência. *Anales de Psicologia*, 18(2), 215-231.
- Juang, L. & Silbereisen, R. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, 3-18.

- Kansi, J., Wichstrom, L. & Bergman, L. (2003). Eating problems and the self-concept: Results based on a representative sample of Norwegian adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 5(32), 325-335.
- Keppel, G., & Wickens, T.D. (2004). *Design and analysis: A researchers handbook* (4^a ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Kirchler, E. & Pereira, M. (1998). Campo social do adolescente: o individual, o grupo de pares e os outros. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX colóquio de psicologia e educação* (pp. 19-41). Lisboa: ISPA.
- Kistner, J. & Gatlin, D. (1989). Correlates of peer rejection among children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 2(12), 133-140.
- Kling, K., Hyde, J., Showers, C. & Buswell, B. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Kuczynski, L. & Grusec, J. (1997). *Future directions for a theory of parental socialization. Parenting and the internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: Wiley.
- Ladd, G., Birch, S. & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in Kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Ladd, G., Kochenderfer, B. & Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Ladd, G. & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- Laporte, D. & Sévigny (2006). *A autoestima dos 6 aos 12 anos: crescer & viver*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Lassance, M. (2005). Adultos com dificuldades de ajustamento ao trabalho: ampliando o enquadre da orientação vocacional de abordagem evolutiva. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*, 1(6), 41-51.
- Laursen, B. & Collins, A. (2004). Parent-child communication during adolescence. In A. Vangelisti (Ed), *Handbook of family communication* (pp. 333-348). Mahwah: Erlbaum.
- Laursen, B., Coy, K.C. & Collins, A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a meta-analysis. *Child development*, 69, 817-832.
- Lavoie, R. (1994). *Social competence and child with learning disabilities. Teacher's guide to learning disabilities and social skills*. Acedido em 2 de Fevereiro de 2012 no sítio: www.ldonline.org.
- Leal, I. & Noya, A. (1998). Eu sou, tu és, ele era... autoconceito e interrupção voluntária da gravidez. *Análise Psicológica*, 3(16), 463-467.
- Leaper, C. (2000). Parenting girls and boys. In M. Bornstein (ed). *Handbook of Parenting* (pp 189-225). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Lemos, M. & Menezes, H. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 3(18), 267-274.
- Lemos, I. Nunes, C., & Guimarães, A.S. (2011). Stressfull life events and perceived well-being in immigrant adolescents from Portugal. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(2), 371-379.
- Lindner, M. (1992). The adjustment of children in nondivorced, divorced single mother, and remarried families. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 35-72.

- Lopez, M. & Heffer, W. (1998). Self-concept and social competence of university student victims of childhood physical abuse. *Child Abuse and Neglect*, 22, 138-195.
- Lord, S., Eccles, S. & McCarthy, K. (1994). Surviving the junior high school transition family processes, and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, 14, 162-199.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Lisboa: Almedina.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoria e Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Marques, M., Cruz, M. & Lopes, J. (1996). O estatuto sociométrico do deficiente auditivo. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp 373-386). Braga: Universidade do Minho.
- Marsh, H. (1988). Age and sex affects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- Marsh, H. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multi-wave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656.
- Marsh, H. (1994). The importance of being important – theoretical models of relations between specific and global components of physical self concept. *Sport & Exercise Psychology*, 16, 306-325.
- Marsh, H., Parker, J. & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marturano, E., Linhares, M. & Parreira, V. (1993). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26, 161-175.
- Matos, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M. & Gaspar, T. (2008). *Manual Kidcreen. Avaliação da qualidade de vida em crianças e adolescentes*. Lisboa: Edições FMHe FCT.
- McClelland, M., Acock, A. & Morrison, F. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(21), 471-490.
- Mckay, M. & Fanning, P. (2010). *Autoestima: como está a sua?* São Paulo: Editora Vida & Consciência Ltda.
- Melo, A. (2004) *Em busca do tesouro das famílias. Intervenção familiar em prevenção primária das toxicodependências*. Viana do Castelo: Gabinete de Atendimento à família.
- Meneses, H. (2000). *A competência social no contexto escolar. Um estudo do interface entre a competência social e a realização académica na criança*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Meneses, H. Lemos, M. & Rodrigues, L. (2010). A contribuição dos objectivos sociais para a conceptualização da competência social em contexto escolar. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima. A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, et al. (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional da Investigação em Psicologia* (pp. 2537 – 2551). Braga: Universidade do Minho.

- Mercer, C. (1994). Exceptional children and youth. *Introduction to special education*, 114-164.
- Molinari, O., Silva, C. & Crepaldi, A. (2005). Saúde e desenvolvimento da criança: a família, os factores de risco e as acções na atenção básica. *Psicologia Argumento*, 43 (23), 17-26.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito de alunos do 2º e 4º ano de escolaridade*. Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Mosquera, J. (1977). *Psicodinâmica do aprender*. Porto Alegre: Sulina.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S. & Trentacosta, C. (2002). Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance. *Child Developmental*, 73 (6), 1775-1787.
- Mota, J. & Sallis, J. (2002). A Atividade Física e Saúde. In J. Mota & J. F. Sallis (Eds). *Atividade Física e Saúde Fatores de Influência da Atividade Física nas Crianças e nos Adolescentes* (pp 71-90). Porto: Campo das Letras.
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J. & Huston, A. (1995). *Socialização na família. Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Newton, (1995). *Adolescence: Guiding youth through the perilous ordeal*. New York: Norton.
- Noller, P. (1994). Relationship with parents in adolescence: Process and outcome. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 37-77). Thousand Oaks: Sage.
- Nunes, A. (1990). Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psic: Teoria e Pesquisa*, 2 (6), 139-154.
- Ogilvy, C. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14 (1), 73-83.
- Oliveira, G. (2000). *Autoconceito do adolescente. Leitura de Psicologia para formação de professores*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação*. Porto: Livpisc Editora.
- Ornelas, C. (2003). *Autoconceito e as Estratégias de Coping na Adolescência*. Projeto de Licenciatura em Psicologia. Faro: Universidade do Algarve.
- Pacheco, J.; Teixeira, M. & Gomes, W. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 15 (2), 117-126.
- Palácios, J. & Hildalgo, V. (1993). *Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Palacios, J. & Oliva, A. (2004). A adolescência e o seu significado evolutivo. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e educação. Psicologia Evolutiva* (6º Ed., Vol. 1) (pp. 309-322). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Palmonari, A., Carugati, F., Ricci Bitti, P. & Sarchielli, G. (1991). *Identità Imperfette*. Bologna: Mulino.
- Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

- Pastor, Y., Balaguer, I. & García, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Patterson, G., Reid, J. & Dishion, T. (1992). *Antisocial Boys*. EUA: Castalia Publishing Company.
- Peixoto, F. (1998). *Autoconceito (s), autoestima e resultados escolares: a influência da repetência no (s) autoconceito (s) e na autoestima de adolescentes*. In N. Alves-Martins (Ed), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, F. (1999). Escala de percepção da relação com a família. *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*, 6, 468-474.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1(22), 235-244.
- Peixoto, F. (2012). *A construção do autoconceito e da autoestima na adolescência*. Apresentado no Ciclo de Conferências: A ciência que por cá se faz. Lisboa: ISPA.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, 6, 632-640.
- Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L. & Monteiro, V. (1996). Adaptação da Escala de Autoconceito para Adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 4, 531-537.
- Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sociocultural no autoconceito. *Análise Psicológica*, 11, 401-413.
- Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, autoestima e motivação. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp 803-818). Braga: Universidade do Minho.
- Pelissari, A. (2006). *Dificuldade de aprendizagem em escrita: autoconceito e aceitação social*. Tese de doutoramento. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- Pereira, A. (1991). *Coping, autoconceito e ansiedade social: sua relação com o rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, A. (1999). *Os efeitos de um programa tutorial nos níveis de autoconceito, auto-estima e na motivação para o sucesso de crianças do 2º e do 5º ano de escolaridade*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M. & Mendonça, D. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.
- Pereira, C. & Barham, E. (2008). Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho académico na puberdade: inter-relações e diferenças entre sexos. *Interacção em Psicologia*, 12(2), 203-213.
- Petti, G. & Mize, J. (1993). Substance and style: Understanding the ways in which parents teach children about social relationships. In S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship process* (vol. 2) (pp 118-151). Thousand Oaks: Sage.
- Pianta, R. (2006). Schools, schooling, and development psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohens (Eds), *Developmental Psychopathology* (vol. 1) (pp. 494-529). Hoboken: Wiley.

- Pope, B. (1986). *Social Skills Training for Psychiatric Nurses*. London: Harper, Publisher.
- Raposo, J. & Freitas, C. (1999). *A avaliação da autoestima em jovens transmuntanos*. Campinas: Estudos de Psicologia.
- Renick, M. & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 631-638.
- Ribeiro, M. (1987). *O autoconceito de adolescentes segundo o sexo e a estrutura familiar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Brasília.
- Rodgers, J. & Nicewander, W. (1988). Thirteen ways to look at the correlation coefficient. *The American Statistician*, 42(1), 59-66.
- Rogers, D. (1982). *A social psychology of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Roldão, C. (2003). *Motivação e autoconceito em alunos do 1º e do 2º ciclo do ensino básico*. Monografia da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. *Handbook of Child Psychology*, 5(3), 619-700.
- Saldanha, A., Oliveira, I. & Azevedo, R. (2011). O autoconceito de adolescentes escolares. *Revista Paidéia*, 48(21), 9-19.
- Salisch, M. (2001). Children`s emotional development Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319.
- Sanchez, A. (1999). *Medição do autoconceito*. São Paulo: Edusc.
- Santos, P. (2002). *Riscos e recursos em crianças com alto e baixo rendimento acadêmico: Um estudo comparativo*. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo.
- Santos, P. (2009). *A Interferência do Rendimento Escolar no Autoconceito de alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Mestrado em Psicologia. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Schaffer, R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Senos, J. (1997). Identidade social, autoestima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15(1), 123-137.
- Serrano, R. (1991). *O autoconceito e a percepção de controle e sua relação com o rendimento acadêmico*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. São Paulo: UNICAMP.
- Serrão, O. (2001). *A relação entre motivação e o autoconceito. Importância do estatuto escolar nos perfis motivacionais de crianças do 4º ano de escolaridade*. Monografia em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Shavelson, R. & Blous, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Education Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46, 407-441.
- Shephard, R. & Truderau, F. (2000). The Legacy of Physical Education: Influences of Adult Lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12(1), 34-50.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Climepsi Editores.

- Silva, I. & Alencar, E. (1984). Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha de lugar de sentar entre os alunos de nível socioeconômico médio e baixo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36(1), 89-96.
- Silva, S. (2003). *Adaptação acadêmica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Silva, S & Fleith, D. (2005). Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9), 235-245.
- Silvestre, E. (2000). *A identificação ao grupo de pares como estratégia de manutenção do autoconceito e auto-estima em adolescentes com insucesso escolar*. Monografia em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Simões, M. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 195-210.
- Simões, M. (2001). *O interesse do autoconceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições.
- Simão, R. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, autoconceito e autoestima dos alunos*. Monografia final da Licenciatura em Psicologia. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Simons, R., Chão, W., Conger, R. & Elder, G. (2001). Quality of parenting as mediator of the effect of childhood deficiency on adolescent friendship choices and delinquency: A growth curve analysis. *Journal of Marriage and Family*, 63, 63-79.
- Sisto, F. & Martinelli, S. (2004). *Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil*. São Paulo: Editora Vetor.
- Smetana, J. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321- 335
- Smith, D. & Richard, J. (1995). Self-perceptions and social comparisons among children with LD. *Journal of Learning-Disabilities*, 6(28), 364-371.
- Souza, B. (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Steinberg, L, Elmen, J. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocialmaturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Stigler, S. (2008). Fisher and the 5% level. *Chance*, 4(21), 12-12.
- Stipek, D., Gralinski, H. & Kopp, C. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, 26, 972-977.
- Suehiro, A., Rueda, F., Oliveira, E. & Pacanaro, S. (2009). Avaliação do autoconceito no contexto escolar: análise das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 18-29.
- Swanson, H. & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21, 427-443.
- Taliuli, N. (1991). Atribuição causal, autoconceito e desempenho acadêmico entre alunos da escola pública. *Cadernos de pesquisa da UFES*, 1, 15-23.
- Taliuli, N. & Gama, E. (1986). *Causal attribution, self-concept and academic achievement of children from low SES families*. Paper Presented at the Annual

- Meeting of The American Educational Research Association. San Francisco: California.
- Vaughan, S (1991). Social skills enhancement in student with learning disabilities. *Learning about learning disabilities, 10*, 55-69.
- Vaughan, S. & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds), *Learning Disabilities: Theoretical and Research Issues* (pp. 175-191). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Vaz, Serra, A. (1986). A importância do autoconceito. *Psiquiatria clínica, 7*(2), 57-66.
- Vaz, Serra, A. (1988). Atribuição e autoconceito. *Psychologica, 1*, 127-141.
- Vaz, Serra, A. (1988). O autoconceito. *Análise Psicológica, 6*(2), 101-110.
- Veiga, F. (1988). Disciplina maternal, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*, 47-56.
- Vicentin, V. F. (2009). *Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes*. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Viegas, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Wentzel, K (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202-209.
- Zakriski, A., Wright, J. & Underwood, M. (2005). Gender similarities and differences in children's social behaviour: finding personality in contextualized patterns of adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(5), 844-855.
- Zimiles, H. & Valerie, E. (1991). Adolescent family structure and educational progress. *Developmental Psychology, 2*(27), 314-320.
- Zimmerman, A., Copeland, A., Shope, T., & Dielman, E. (1997). A Longitudinal study of Self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 117-141.
- Zins, J., Walberg, H. & Weissberg, R. (2004). Getting to the heart of the school reform: Social and emotional learning for academic success. *National Association of School Psychologists, 5*(33), 35-35.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology, 22*(3), 317-329.

ANEXOS

ANEXO A

Pedido de autorização de aplicação
dos questionários ao Ministério da
Educação

O pedido de autorização do inquérito n.º 0257000001, com a designação *Estudo de investigação para a dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação sobre A Interação familiar, autoconceito, competências sociais e desempenho académico em adolescentes*, registado em 28-11-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) Glaucied Pereira Campos Carrilho

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Oliveira

Diretora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

ANEXO B

Pedido de autorização de aplicação
dos questionários aos encarregados
de educação

Exmo. Encarregado de Educação,

O meu nome é Glaucied Carrilho, e sou estudante do Mestrado de Psicologia da Educação da Universidade do Algarve. Estou a desenvolver um estudo de investigação que tem como objetivo analisar a relação entre o autoconceito, perceção dos comportamentos sociais, perceção da interação familiar e o desempenho académico dos alunos do 7º, 8º e o 9º ano da Escola Neves Júnior.

O estudo envolve o preenchimento de um questionário a ser realizado pelos alunos durante a aula de Formação Cívica de forma a não prejudicar o normal funcionamento escolar.

Vimos assim, solicitar a sua autorização para que o seu educando participe no presente inquérito, ficando garantida a confidencialidade da informação recolhida, não sendo nunca revelado qualquer dado que possibilite a identificação dos participantes.

Caso **não autorize** o preenchimento dos questionários pelo seu educando na sua escola, agradecemos que devolvesse a presente carta com o formulário abaixo apresentado devidamente preenchido até ao dia 8 de Fevereiro.

Gratos pela colaboração

Glaucied Carrilho

FCHS - Universidade do Algarve

Campus de Gambelas

Faro



Eu, _____, Encarregado de

Educação de _____ **NÃO AUTORIZO**

o meu educando a participar no estudo acima referido.

Encarregado de Educação
