



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/FPCE – 2014

**Estudo do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico
com versão adaptada da escala de Piers-Harris (*PHCSCS-2*)**

Ana Carolina Mateus Dias Oliveira Fiúza
(afiuza_@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização de Psicologia da Educação, Aconselhamento e Desenvolvimento, sob a orientação da Doutora Ana Cristina Ferreira de Almeida

Estudo do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico com versão adaptada da escala de Piers-Harris (PHCSCS-2)

Resumo

O autoconceito, enquanto constructo referido à percepção e imagem de si próprio(a), é tido como uma variável importante que influencia os sentimentos em relação a si próprio e ao modo como o indivíduo lida com as situações e com as outras pessoas. Esse conhecimento e sentimentos acerca de si podem refletir-se nas trajetórias de desenvolvimento. O autoconceito revela a percepção que o indivíduo tem da sua competência em diversas dimensões do *self*, bem como da sua aceitação no meio social próximo, designadamente, na família, na escola e entre pares. Com a presente dissertação pretendemos explorar possibilidades da escala de autoconceito comumente utilizada, a “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale” (PHCSCS-2), adaptada à população portuguesa por Veiga (1989, 2006), numa versão “simplificada” para crianças que frequentem o 1.º Ciclo do Ensino Básico, principalmente, crianças do 1.º ano de escolaridade, ou cuja competência de leitura e de compreensão não esteja ainda consolidada. Nesta versão adaptada, com audição da leitura em voz alta dos itens e resposta não-verbal, procedemos ao estudo psicométrico da escala, com determinação dos coeficientes de fiabilidade, análise fatorial exploratória forçada a seis fatores (seguindo os estudos de Veiga e de Piers, cit in Veiga, 2006) e respetivos coeficientes de consistência interna. Procedemos, ainda, ao estudo da escala em função do contexto de referência: Eu, Escola, Família e Amigos. Numa tentativa de concorrer para a validade externa, procedemos ao estudo da relação da escala com medidas de conhecimento emocional (EACE – Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional, Schultz, Izard & Bear, 2004; adap. port. por Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2008) e de regulação emocional (ERICA – *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents*) (MacDermott et al., 2010, adap. port. por Reverendo & Machado, 2010).

A investigação realizada evidenciou bons índices de fiabilidade e correlações significativas entre subescalas das escalas utilizadas, designadamente, entre os itens relativos ao “EU” e à “Escola” do autoconceito e as componentes “autoconsciência emocional” e “responsividade situacional” da escala de regulação emocional. Conclui-se que formas alternativas (ao autoregisto) para avaliar o autoconceito são possíveis e pertinentes para uma população como a das crianças em início de escolaridade que ainda não dominam a capacidade de leitura.

Palavras-chave: Autoconceito, PHCSCS-2 adaptada, Crianças em início de escolaridade, Escala de avaliação do Conhecimento Emocional (EACE), Escala de Regulação Emocional para crianças e adolescentes (ERICA).

Study of self-concept in children of the 1st cycle of basic education with an adapted version of the Piers-Harris scale (PHCSCS-2)

Abstract

Self-concept as construct referred to self-perception and self-image is an important variable that influences feelings about the self and how people handle situations and relationships with others. This knowledge and feelings could be determinant of developmental trajectories. The self-concept reveals the perception that individuals have of its competence in different dimensions of the self, as well as their acceptance in the social environment, particularly in the family, school and with peers. With this thesis we intend to explore possibilities of the self-concept scale commonly used, "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (PHCSCS-2), adapted to the Portuguese population by Veiga (1989, 2006), when a "simplified" version is used for children attending the 1st cycle of basic education, especially children in the 1st grade, or whose reading competence and understanding is not yet consolidated. In this adapted version, the items were read aloud and non-verbal responses were asked. We proceeded to the psychometric study of the scale, its reliability coefficients, exploratory factor analysis forced to six-factor (following the studies of Veiga and Piers, cited in Veiga, 2006) and the respective coefficients of internal consistency. Furthermore, we proceeded to study the scale depending on the context of reference: Self, School, Family and Friends. In an attempt to compete for external validity, we proceed to the study of the scale compared with measures of emotional knowledge (ACES - Assessment of Children's Emotions Skills, Schultz, Izard & Bear, 2004, in Portuguese adaptation by Alves, Cross, & Duarte Martins, 2008) and emotional regulation (ERICA -Emotion regulation Index for Children and Adolescents, MacDermott et al., 2010, Port. adap. by Reverendo & Machado, 2010).

The research showed good levels of reliability and significant correlations between subscales, in particular among the items related to the "Self" and "School" itens of the self-concept scale and the "emotional self" and "situational responsiveness" of the scale of emotional regulation. We conclude that alternative forms (to the self-record way) to assess self-concept are possible and relevant for a population such as children in early education or children that have not yet mastered the ability to read.

Keywords: Self-concept, adapted PHCSCS-2, Assessment of Children's Emotions Skills (ACES), Emotion Regulation Index for children and adolescents (ERICA).

Agradecimentos

Este trabalho é o produto de um esforço colaborativo e cooperativo de um conjunto de pessoas sem o apoio das quais este não teria sido possível. A todos exprimo o meu reconhecimento, contudo, gostaria de destacar os que mais diretamente me apoiaram.

Começo por agradecer à Professora Doutora Ana Cristina Almeida, pela orientação dedicada neste trabalho, pelo apoio e esclarecimentos valiosos que sempre me prestou, assim como pelas suas palavras de incentivo e coragem.

Ao Rui, pela capacidade de transmitir a confiança necessária para ultrapassar as fases mais difíceis e por me ter incitado a levar o presente trabalho a bom termo.

Aos meus filhos que, mesmo sem se aperceberem, me transmitiram a força necessária para continuar este percurso sem desistir.

À minha mãe, pelo constante e incondicional apoio que me deu, e por não me deixar renunciar aos objetivos que eu tinha traçados inicialmente.

À Maria, pelo companheirismo que sempre demonstrou e por todos os momentos que passámos juntas a investir nestes nossos trabalhos académicos finais.

A todas as crianças que participaram nesta investigação, sem as quais não poderia ter sido realizada.

A todos aqueles que, de alguma forma, me apoiaram e me fizeram acreditar que nada é impossível, o meu sincero agradecimento.

Siglas

AC - Aspeto Comportamental (Escala de Autoconceito)

ACES - “Assessment of Children’s Emotion Skills”

AC Total - Escala total do autoconceito

AF - Aparência e atributos físicos (Escala de Autoconceito)

AN – Ansiedade (Escala de Autoconceito)

CACE - Centro de Atividades Com Estudo

CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres

CBCL - “Child Behavior Checklist”

CCSJ - Centro Comunitário S. José

CDC - Cáritas Diocesana de Coimbra

EACE - Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional

EI - Estatuto intelectual e escolar (Escala de Autoconceito)

ERICA - “Emotion Regulation Index for Children and Adolescents”

FPCE-UC - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

PEC – Perceção emocional correta

PHCSCS - “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”

PHCSCS-2 - “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale” - segunda versão

POP – Popularidade (Escala de Autoconceito)

PSPCSAYC - “The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children”

SCAL - “Self-Concept as a Learner”

SDQ - “Self Description Questionnaire”

SE - Sala de Estudo

SF - Satisfação e felicidade (Escala de Autoconceito)

TRF - “Teacher Report Form”

Índice

	Pág.
Introdução	1
1. Revisão da literatura	4
1.1 Autoconceito	4
1.2 Autorregulação emocional	6
1.3 Autoconceito na infância e a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem	8
1.4 Escalas Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (<i>PHCSCS</i> e <i>PHCSCS-2</i>) na avaliação do autoconceito	11
1.5 Pertinência de uma versão adaptada da <i>PHCSCS-2</i>	12
2. Objetivos	13
3. Metodologia	14
3.1 Amostra	15
3.2 Instrumentos	16
3.3 Procedimentos	21
3.3.1 Recolha de dados	21
3.3.2 Análise de dados	23
4. Resultados	24
5. Discussão	35
Conclusões	37
Referências bibliográficas	42
Anexos	46

Introdução

O estudo que aqui se apresenta é de natureza exploratória, e tem como tema a adaptação da segunda versão da escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (*PHCSCS-2*), de modo a permitir a sua aplicação a crianças do 1.º ano de escolaridade e a outras crianças que ainda não dominam a competência de leitura.

A intenção de desenvolver este tema decorre da necessidade de dispor de uma ferramenta de acesso ao autoconceito de crianças mais novas do que as visadas pelos instrumentos disponíveis, designadamente, desde o início da escolaridade, o que além de requerer que os formatos de aplicação e de resposta sejam acessíveis, diminuindo a carga do esforço da leitura e da compreensão, requer ainda que as crianças possam responder ao questionário de uma forma lúdica e não fatigante. Tratando-se a escala original de um formulário de 60 itens, tal como se apresenta no instrumento usualmente aplicado com a mesma finalidade a populações capazes de ler e de fazer o registo na escala de resposta dicotómica proposta (“Sim/Não”), quisemos manter o seu conteúdo, sendo os itens de fácil compreensão quando apresentados oralmente, ainda que para a sua apresentação, em vez do formato escrito usual de um questionário tivéssemos optado por dispor os mesmos itens numa folha dividida em 20 quadrículas, com um desenho de fundo referido ao contexto particular em que se solicitava às crianças que se perspetivassem para se pronunciarem acerca do reconhecimento da situação que lhes era lida em voz alta, reproduzindo os itens da escala de Piers-Harris para crianças de avaliação do autoconceito. Foram, então apresentados três contextos, nos quais pedimos a cada criança que se situasse, no modo como se via, aos seus pensamentos e sentimentos relativamente a aspetos acerca de si própria, na folha “Eu”, acerca da ideia e sentimentos de si em contexto de “Escola”, e numa terceira folha, em contexto de “Família e Amigos”. Cada folha apresentava um desenho de fundo, de

traço simples, pretendendo representar cada uma das três situações. Foram dispostos em cada uma das folhas 20 quadrados, cada um com a redação de um item da escala original e as crianças foram instruídas a pintar o respetivo quadrado, sempre que concordassem com a afirmação correspondente, a qual lhes era apresentada oralmente.

Nesta versão adaptada da escala de autoconceito tomámos como base de inspiração uma proposta de Paulo Moreira (2002) relativa à Sessão 2, de exploração da imagem de si e autoconceito.

Assim, tentámos apresentar num formato diferente a escala de autoconceito, tendo alterado a modalidade de acesso às instruções e o modo de registo da resposta. Alterámos, também, a ordem de apresentação dos itens, reorganizando a escala em função de três situações facilmente reconhecidas pelas crianças.

O problema subjacente a este estudo consiste em verificar a fiabilidade desta adaptação, de modo a possibilitar que crianças desde o 1.º ano de escolaridade possam responder à escala, atenuando os efeitos da extensão e criando uma versão mais apelativa para o envolvimento na participação em faixas etárias mais baixas (ao que seria, por exemplo, a aplicação da escala em formato de entrevista estruturada de resposta oral direta.

O objetivo principal é, pois, explorar a viabilidade de uma versão adaptada da segunda versão portuguesa de Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (*PHCSCS-2*), preparada por Veiga (2006), a sujeitos que na anterior não estavam abrangidos. Apresentam-se propriedades psicométricas do estudo da escala, com aproximação ao estudo da validade externa, através da correlação entre a escala e as subescalas do autoconceito e medidas de conhecimento socioemocional e de regulação emocional.

O estudo do autoconceito junto de crianças, que além de pequenas provêm de meios socioculturais menos favorecidos, assumiu pertinência, principalmente, pela necessidade de melhor caracterização da população que frequenta o Centro de Atividades de

Tempos Livres num Centro Comunitário pertencente à Cáritas Diocesana de Coimbra, local onde decorreu o nosso estágio curricular.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, que descrevem duas diferentes etapas, um estudo teórico de enquadramento concetual, seguido de uma componente de estudo empírico.

No primeiro capítulo apresentamos a revisão da literatura com que pudemos contactar relativamente à problemática em estudo. Neste primeiro capítulo será abordada a importância do estudo do autoconceito, da autorregulação emocional, o autoconceito na infância e a sua relevância no desenvolvimento e na aprendizagem. Além destes aspetos é referida a utilização dos instrumentos Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (*PHCSCS* e *PHCSCS-2*) e explicitada a pertinência da adaptação proposta.

Relativamente à parte prática, esta subdivide-se em quatro capítulos. O primeiro, que corresponde ao capítulo dois do presente texto, trata dos objetivos da investigação levada a cabo e é onde se formulam as intenções do estudo, mas também se equacionam hipóteses a propósito da problemática em questão. O capítulo três é dedicado à metodologia onde se faz uma descrição da amostra, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos de investigação adotados. O quarto capítulo trata dos resultados desta investigação, com apresentação de estatísticas descritivas, estudo de correlações e obtenção de índices de fiabilidade. O quinto e último capítulo, intitulado de “Discussão”, é uma reflexão acerca dos resultados e articulação com os fundamentos teóricos contemplados no capítulo 1.

Esta dissertação termina com uma conclusão onde fazemos uma síntese das principais ideias decorrentes do estudo e ponderamos, em termos de balanço global, sobre o significado da investigação e do instrumento, nomeadamente no que diz respeito às suas potencialidades.

1. Revisão da literatura

1.1 Autoconceito

Perante um quadro sociocultural de mudança é importante garantir que as crianças cresçam e se desenvolvam de forma saudável e equilibrada. Nas últimas décadas, a investigação tem elevado a importância do autoconceito, nomeadamente nas áreas da Psicologia da Educação, Social e Clínica, na medida em que este possibilita a compreensão de como a pessoa se percebe a si mesma, servindo também para explicar e prever a adequação sócio ambiental dos seus comportamentos (Veiga & Domingues, 2012). Embora se trate de um constructo frequentemente confundido com outros, e nem sempre devidamente estudado (Wylie, 1979, in Veiga, 2005), têm-se verificado importantes progressos nos últimos anos, inclusivamente com a chamada de atenção para a importância do estudo do autoconceito em idades pré-escolares e primeiros anos de escolaridade, quer ao nível da sua conceptualização, quer na sua avaliação (e.g., Fontaine, 1991; Marsh et al. 1983, 1991, 1997, cit. in Veiga, 2005; Simões & Mata, 2012).

As auto percepções e representações que construímos desempenham um papel importante ao longo do nosso desenvolvimento, tornando-se muito pertinente a investigação neste âmbito. Segundo Harter (1999, cit. in Simões & Mata, 2012), o crescente investimento nos estudos relativos ao autoconceito possibilitou um maior conhecimento acerca deste constructo, a possibilidade de o relacionar com outras variáveis importantes, permitiu também a criação de novos instrumentos para a sua avaliação e promoção em vários contextos através do aparecimento de novas propostas de intervenção.

O autoconceito é definido por diversos autores como o conhecimento que o indivíduo tem de si, isto é, está diretamente

associado às crenças que o sujeito tem dele próprio como objeto de conhecimento em si mesmo, englobando representações sobre diferentes aspetos (nomeadamente, capacidades e características psicológicas diversas, capacidades de relação interpessoal e social, entre outras), é visto por isso mesmo como uma noção pluridimensional. Estas perceções de si próprio sobre a sua aceitação social, atitudes, sentimentos, aparência física, conhecimento das suas capacidades e competências, são o resultado da influência de várias experiências que o sujeito tem nos seus contextos de vida (e.g. família, escola, grupo de pares, contexto desportivo), da interpretação que faz das mesmas, e do reforço/avaliações que as pessoas mais significativas para si dão acerca dos seus comportamentos (Faria, 2005).

Burns (1979, cit. por Cunha, Sisto & Machado, 2006) distingue três componentes básicos do autoconceito:

- componente cognitiva (conjunto de aspetos autoidentificai-vos descritos pelo sujeito e que não são necessariamente verdadeiros, mas que orientam seu modo habitual de ser e se comportar);
- componente afetiva (normalmente denominada por autoestima, considera os afetos e emoções que acompanham a descrição que o sujeito faz de si próprio);
- componente comportamental (o comportamento passa a ser diretamente influenciado pela perceção que a pessoa tem de si mesma.

Como referido, os contextos como a família, escola ou sociedade influenciam o autoconceito e por isso, quando estes têm expectativas irrealistas e inadequadas, o afastamento do sujeito, para o próprio bem-estar, por vezes é o mais vantajoso, ou seja, não é obrigatória a aceitação ou tolerância de situações ou ambientes quando estes não nos deixam confortáveis. Há que ter em atenção que

as mudanças nem sempre são fáceis e inevitáveis para a autoaceitação (Faria, 2005).

Nas últimas décadas, as questões relativas à construção do autoconceito aumentaram. Estas foram, por diversas vezes, associadas à motivação, que segundo Zisimopoulos e Galanaki (2009, cit in Simões & Mata, 2012) não pode ser percebida sem fazer referência ao autoconceito e portanto, o que se verificou é que existe efetivamente uma relação direta entre estes dois constructos. Os padrões motivacionais têm como origem um conjunto de perceções e crenças que os sujeitos constroem acerca de si mesmos (autoconceito) e do ambiente (Lemos, 2009).

No que se refere à avaliação deste constructo, e sendo ele, como já referido, multidimensional, vários são os instrumentos que se podem utilizar. Veiga (2005) refere como exemplos o "Tennessee Self-Concept Scale" de Fitts (1965), o "Self-Esteem Inventory", de Coopersmith (1967), o "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (*PHCSCS*) (Piers, 1988), o "Self Description Questionnaire" (*SDQ*) de Marsh e colaboradores (1983, 1991, 1997), e o "Self-Concept as a Learner" (*SCAL*) (Barisa et al., 1991; Waetjen, 1972). Contudo, os mais importantes adaptados para Portugal são o *SDQ* (Faria & Fontaine, 1990; 1992) e o *PHCSCS* (Veiga, 1989).

1.2 Autorregulação emocional

De acordo com Machado e Reverendo (2013), nas últimas duas décadas tem-se verificado que a regulação emocional tem um papel fundamental para o equilíbrio desenvolvimental das crianças e jovens.

Segundo Bridoux, Merlevede e Vandamme (2004), o maior desafio que podemos encontrar é controlar as nossas emoções, se o aprendermos a fazer-lo, seremos capazes de gerenciá-las e estruturá-las

da forma que desejarmos. Esta autorregulação é essencial para a promoção da saúde mental (Machado & Reverendo, 2012).

O trabalho de investigação realizado por autores como Daniel Goleman, Salovey, John Gottman publicados em diversos artigos e manuais acerca da inteligência emocional ou das inteligências múltiplas (e.g., intra e interpessoal), revela a importância da autorregulação emocional. Os criadores do termo inteligência emocional, definida como o “domínio de aptidões especificamente relacionadas com a percepção do *Eu* e do outro e a utilização das emoções”, foram Peter Salovey e Jack Mayer (1989; 1990, citados por McCrae, 2002).

Segundo Mayne e Ramsey (2001) as emoções são sistemas fisiológicos, cognitivos, comportamentais, sociais e culturais. São de curta duração e coordenam entre si os sentimentos (i.e., a experiência subjetiva, a consciência fenomenológica e a cognição), a reação biofisiológica (e.g. a preparação orgânica para a ação), o propósito (ou seja, o estado motivacional, a direção para objetivos) e a expressão social (comunicação, expressão facial e corporal, expressão vocal) com vista à melhor adaptação às circunstâncias da vida (Reeve, 2009). Estas dimensões são resultado de processos cognitivos e biológicos e estes, por sua vez, são resposta a um estímulo ou acontecimento situacional.

As emoções desde sempre desempenharam um papel fundamental na sobrevivência e na evolução do Homem. Aprender a expressar, reconhecer e a entender com precisão as emoções é uma importante tarefa evolutiva. Paul Ekman (2003) considera seis emoções básicas universais: alegria, tristeza, medo, ira, surpresa/espanto e nojo.

As crianças utilizam o conhecimento emocional para conduzi-las pelo mundo social (Scharfe, 2002). É função do psicólogo ajudá-las a apreenderem competências que lhes permitem mover-se adaptativamente na sociedade e contribuir para o seu desenvolvimento.

1.3 Autoconceito na infância e a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem

Em toda a história, as crianças sempre fizeram a aprendizagem das competências emocionais e sociais básicas com os pais e os familiares, com os vizinhos, e nos desentendimentos que surgem nas brincadeiras com as outras crianças. As consequências de não as aprenderem podem ser cada vez mais graves. Em geral, as crianças tornaram-se mais nervosas e irritáveis, mais rabugentas e teimosas, mais deprimidas e solitárias, mais impulsivas e desobedientes (Goleman, 1999).

Ajudar as crianças a terem comportamentos ajustados, de forma a serem autónomas na autorregulação das suas ações, passa por ajudá-las a compreender as razões que as levam a comportarem-se de determinadas maneiras. O autoconceito é um dos mais importantes fatores que intervém no saudável desenvolvimento e funcionamento biopsicossocial do indivíduo (Veiga, 2012).

Contudo, há que ter em conta que o conceito que o sujeito tem si próprio não é igual em todas as fases do desenvolvimento, por exemplo, na transição da infância para a fase seguinte, a da adolescência, há uma diferenciação no autoconceito, resultado do desenvolvimento cognitivo que adquire a capacidade de abstração, isto é, enquanto a criança faz descrições de si mais concretas e centradas nos seus comportamentos, o adolescente centra-se em descrições abstratas e aspetos psicológicos. É de considerar que também nesta fase são desenvolvidos diferentes autoconceitos em função dos papéis sociais (e. g. aluno, filho, namorado), o que faz com que haja uma procura do verdadeiro “Eu” característico da adolescência, assim como pode ocorrer uma distorção da própria imagem (Harter, 1999; Faria, 2005).

Esta relação entre a dimensão física do autoconceito e a aceitação e valorização de si próprio atravessa todo o ciclo de vida.

Desde a infância que o domínio físico é o que mais contribui para o autoconceito, exercendo um papel importante sobretudo na autoestima e aparência física. Já em criança se recebe um *feedback* do peso, altura, condição física, forma de se vestir, importante para o ajustamento psicossocial (Faria, 2005). Também as alterações provocadas pela idade, hábitos alimentares, cuidados de saúde e atividade física influenciam o autoconceito físico (Silva, 1998, cit. por Faria, 2005).

Estudos empíricos e de revisão acerca do desempenho académico também mostram que existe uma correlação positiva entre este e o autoconceito, ou seja, é notório que conhecimentos e sentimentos positivos sobre a si próprio refletem-se num equilíbrio individual, na motivação e na forma como os indivíduos respondem às investidas da aprendizagem (Okano, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004).

Valeski e Stipek (2001) verificaram que as crianças que frequentam o jardim-de-infância e o 1º ano de escolaridade, que têm um bom desempenho académico gostam mais da escola e sentem que se dão melhor com os professores do que os alunos com fraco desempenho; assim como Bouffard, Marcoux, Vezeau e Bordeleau (2003) constataram que as crianças antes de iniciarem o seu percurso escolar se sentem extremamente competentes e motivadas, com grande vontade de aprender e revelando muita curiosidade relativamente às tarefas escolares em geral (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

Contudo, depois de várias pesquisas, constatou-se que e apesar dos inúmeros estudos feitos ao longo dos anos sobre o constructo evidente deste trabalho (autoconceito), poucos têm sido os que incidem nesta faixa etária mais baixa, e que tais investigações seriam de extrema importância, devido ao facto desta fase do desenvolvimento (crianças em idade pré-escolar e início de

escolaridade) poder ser crucial para a formação/consolidação de um autoconceito positivo.

Em outubro de 2010, Susanne Denham, Peter Ji e Bridget Hamre (Denham, Ji & Hamre, 2010) realizaram um compêndio com várias medidas de avaliação para o pré-escolar e ensino básico relacionadas com as competências sociais e emocionais. Nem todos estes instrumentos se encontram validados e adaptados à população portuguesa e por isso esta necessidade de incorporar estas crianças mais pequenas na avaliação destes constructos, como o autoconceito.

Instrumentos como *ACES*, “Child Behavior Checklist” (*CBCL*), “Teacher Report Form” (*TRF*) e “The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children” (*PSPCSAYC*) já se encontram disponíveis nas versões adaptadas à população portuguesa.

Na escala proposta nesta dissertação, à semelhança com a *PSPCSAYC*, as imagens que contém servirá de auxílio na captação do interesse e atenção da criança (Ducharme, 2004).

É importante o estudo das auto percepções dentro do processo de aprendizagem, já que este resulta das crenças que a criança tem sobre as suas próprias capacidades influenciando assim o seu comportamento e motivação perante as atividades escolares, comprometendo o seu desempenho; ou seja, as dificuldades comportamentais e emocionais influenciam o desempenho académico, afetando os sentimentos e os comportamentos das crianças (Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003).

Quando a criança não desenvolve as suas competências, dando lugar a dificuldades na aprendizagem, promove o baixo rendimento escolar e os efeitos que deste podem surgir são a baixa autoestima, pouca aceitação e fraca popularidade entre os colegas. É de salientar que aquisições positivas (de novas aprendizagens como a leitura) no início da escolarização, estão associadas a um desenvolvimento mais positivo do autoconceito. Contrariamente, as

crianças que têm dificuldades iniciais na aprendizagem provocam efeitos negativos no autoconceito. (Chapman & Tunner, 1997, cit. por Okano, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004).

Através dos contextos de vida e realizando treino de competências nos vários domínios (cognitivo, social e físico), adquirem-se comportamentos adequados e fazem-se aprendizagens significativas que promovem as competências pessoais, desenvolvendo assim o sentimento de autoeficácia e a melhoria do autoconceito (Faria, 2005).

1.4 Escalas Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS e PHCSCS-2) na avaliação do autoconceito

A história do estudo do autoconceito estaria muito incompleta sem a referência aos instrumentos *PHCSCS* e *PHCSCS-2*, utilizados em várias investigações científicas (quer nacionais, quer internacionais).

Tanto na Psicologia da Educação como na Psicologia Clínica, desde a sua primeira versão (Piers & Harris, 1964; Piers, 1984) até à atualidade (Piers & Herzberg, 2002) a *PHCSCS* e a *PHCSCS-2* têm sido utilizadas no cruzamento de dados entre o autoconceito e outros fatores intervenientes no funcionamento biopsicossocial do indivíduo. A última (*PHCSCS-2* de Piers & Herzberg, 2002) é considerada pela Psicologia Pediátrica como uma referência central na avaliação do ajustamento psicossocial e de psicopatologia (Veiga & Domingues, 2012).

Segundo Veiga e Domingues (2012), a *PHCSCS* (Piers, 1984) mantém-se ainda atual já que tem sido utilizada em diversos estudos (de aplicação, intervenção e validação) que destacam a sua abrangência etária (dos sete aos dezoito anos) e cultural, a forte estrutura fatorial e suas qualidades psicométricas.

Muitas foram as investigações realizadas ao longo de várias décadas com o recurso a estas escalas em questão. Das investigações internacionais mais recentes, Veiga e Domingues (2012) destacam os estudos de cruzamento de dados acerca do autoconceito com a depressão (Demir et al., 2011), com o défice de atenção e hiperatividade na presença de depressão e ansiedade (Houck et al., 2011), e com as atitudes na escola (Robertson, 2011). Relativamente a aspetos específicos do autoconceito, destacam a tese de Willean (2011) acerca da diferenciação quanto ao género nos seis domínios do autoconceito.

Em Portugal, nos últimos anos, a *PHCSCS-2* também tem tido a sua utilidade em vários domínios da Psicologia.

Estudos que demonstram a validade deste instrumento e que têm dado continuidade à sua importante aplicação e valorização são, nomeadamente estudos acerca: dos adolescentes em acolhimento institucional (Nunes, 2010, cit in Veiga & Domingues, 2012); do rendimento académico (influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula) de Paiva e Lourenço (2011); das aprendizagens escolares (através da aprendizagem cooperativa) de Ramos, Silva e Lopes (2013); das influências da perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA) de Fonseca (2013); da adolescência e delinquência (Morgado & Vale-Dias, 2014).

1.5 Pertinência da adaptação de uma nova versão da *PHCSCS-2*

Como verificamos, através de vários estudos, que a escala *PHCSCS* e todas as outras escalas que desta advém têm sido úteis e abrangem pontos fundamentais na avaliação do autoconceito, consideramos imprescindível a construção e validação de uma versão da escala tal como propomos, visto que esta nova versão abrange sujeitos que nas anteriores não poderiam ser incluídos. Entende-se,

que as crianças do 1ºano de escolaridade e do 2ºano que ainda não sabiam ler, não poderiam responder à escala, o que não se verifica nesta nova versão em que quem aplica o instrumento lê os 60 itens e as crianças, de uma forma lúdica e animada, respondem aos mesmos. O facto da escala se apresentar com figuras por baixo da escrita dos itens e de ter que se colorir, mantém as crianças mais atentas e cativa para o investimento na tarefa.

Deste modo, a avaliação da escala não fica comprometida, no sentido em que todos os itens serão respondidos de igual forma. Apenas se verifica mudança na apresentação gráfica da escala possibilitando as já descritas vantagens.

2. Objetivos do estudo

No sentido de contribuir para a investigação no que diz particularmente respeito ao estudo e intervenção junto de crianças pequenas, a propósito de variáveis relativas a aspetos emocionais e sociais, pelo motivo da inacessibilidade destas crianças a instrumentos dependentes da sua capacidade cognitiva e de competências como as linguísticas (de leitura e escrita ou de compreensão), o objetivo da presente dissertação é o de adaptar a segunda versão portuguesa da Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (*PHCSCS-2*) de Veiga (2006), desenvolvido originalmente por Piers e Hertzberg (2002), a crianças que não sejam abrangidas pelos requisitos de aplicação da versão original (crianças do 1º e 2º anos de escolaridade e/ou que não soubessem ler). A adaptação que fizemos não altera o conteúdo dos itens propostos, mas a sua forma de apresentação (mais lúdica e interativa). Assim, a compreensão dos itens é facilitada pela sua leitura e a resposta aos mesmos facilitada pela possibilidade da criança

assinalar a sua resposta de uma forma não-verbal (pintando a área de uma folha correspondente ao item acabado de ser lido).

São ainda objetivos do estudo, caracterizar o grupo de crianças em função do seu conhecimento emocional ou percepção das emoções em comportamentos, situações e expressões faciais e da sua capacidade de regulação emocional.

Por hipótese, esperamos que o formato do instrumento de avaliação do autoconceito revele capacidade de identificar graus diferenciados de conhecimento de si.

Ainda: esperamos que os fatores determinantes do autoconceito se relacionem com o conhecimento emocional e com aspetos de regulação emocional (Controlo Emocional, Autoconsciência Emocional e Responsividade Situacional).

É ainda esperado que as crianças com maior conhecimento emocional sejam capazes de melhor regulação emocional.

3. Metodologia

A presente investigação apresenta uma natureza exploratória, já que as investigações realizadas anteriormente não se focaram nesta problemática, relativa às crianças mais pequenas poderem também responder a esta escala. Surgi-o então a necessidade de recolher esta informação para posteriormente formular hipóteses (Ribeiro, 2007).

A amostra foi constituída por 21 crianças que frequentavam o Centro de Atividades Com Estudo (CACE), nomeadamente o CATL e a Sala de Estudo (SE) do Centro Comunitário S. José (CCSJ), um equipamento que pertence à Cáritas Diocesana de Coimbra (CDC). A escolha desta instituição não foi ao acaso mas sim por conveniência, visto que decorria nestas mesmas instalações e com a mesma população o meu estágio curricular para a conclusão da formação académica.

A técnica de recolha de informação utilizada foi a aplicação de três instrumentos e de um questionário sociodemográfico.

3.1 Amostra

A amostra do referido estudo foi composta por 21 crianças, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de ambos os sexos (sete rapazes e 14 raparigas).

Estas crianças encontravam-se todas a frequentar o 1º ciclo (três no 1º ano, quatro no 2º ano, nove no 3º ano e cinco no 4º ano de escolaridade) em escolas do concelho de Coimbra, no fim do horário escolar dirigiam-se ao CCSJ onde participavam em atividades do CATL e da SE.

Tabela 1 - Tabela cruzada de caracterização da amostra nos seus subgrupos, em função da Idade, Género e Ano de Escolaridade

Idade			Ano de escolaridade				Total
			1º	2º	3º	4º	
6	Género	M	1				1
		F	2				2
	Total		3				3
7	Género	M		1			1
		F		1			1
	Total		2				2
8	Género	M		0	3		3
		F		1	4		5
	Total		1	7			8
9	Género	M		0	0	2	2
		F		1	1	2	4
	Total		1	1	4		6
10	Género	F			1	1	2
	Total				1	1	2
Total	Género	M	1	1	3	2	7
		F	2	3	6	3	14
	Total		3	4	9	5	21

Como se pode verificar na Tabela 1, onde se cruzam dados relativos à idade, género e ano de escolaridade, esta população era constituída por: três crianças com seis anos (um rapaz e duas raparigas) que frequentavam o 1º ano de escolaridade; duas do 2º ano, ambas com sete anos e uma do género masculino e a outra do género feminino; com oito anos haviam três crianças do género masculino a frequentar o 3º ano de escolaridade e cinco do género feminino, sendo que uma delas frequentava o 2º ano e as outras quatro o 3º ano; seis crianças com nove anos, duas delas (ambas do género feminino) frequentavam o 2º e o 3º anos, e as restantes quatro (duas do género feminino e duas do masculino) frequentavam o 4º ano; por fim, com dez anos havia apenas duas crianças do género feminino que frequentavam o 3º e o 4º ano de escolaridade.

Relativamente ao número de retenções, verificam-se apenas três em crianças (do género feminino), respetivamente, com oito, nove e dez anos de idade.

3.2 Instrumentos

Para efeitos de estudo do autoconceito e perfil emocional das crianças que constituíram o nosso grupo de referência, foram aplicadas diferentes escalas. Além da escala de autoconceito, uma adaptação da Escala de Piers-Harris para Crianças, aplicámos outros instrumentos, para proceder a estudos correlacionais e concorrer para o objetivo de caracterizar o grupo de participantes. Usámos, para esse efeito uma escala de regulação emocional e outra de conhecimento emocional. Foi também utilizado um questionário sociodemográfico, que continha algumas informações de caracterização individual e de carácter escolar, para um maior conhecimento da criança (cf. Anexo 2).

A *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* foi criada e desenvolvida pelo psicólogo americano Piers (1964, 1984) e avalia o autoconceito (atitude positiva ou negativa face a si mesmo)

apresentado em seis fatores: aspeto comportamental (AC), estatuto intelectual e escolar (EI), aparência e atributos físicos (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO), satisfação e felicidade (SF) (cf. Veiga, 2006).

Em 2002 surge a versão revista e reduzida a 60 itens - *PHCSCS-2* que foi adaptada à população portuguesa por Feliciano Veiga em 2006, e foi esta a versão utilizada para a avaliação do construto.

É aplicada a crianças e adolescentes entre o 2º ano de escolaridade (se as crianças tiverem pelo menos sete anos e revelarem capacidades de leitura) e o 12º ano (até aos 18 anos). O preenchimento da escala pode ser efetuado individualmente ou em pequenos grupos e não existe tempo limite, cada sujeito deve seguir o seu ritmo.

Para o nosso estudo, dado que a amostra foi constituída por crianças jovens (desde os 6 anos de idade) e crianças com pouco domínio da leitura e escrita, quisemos explorar as possibilidades da escala, uma vez adaptada, para avaliar o autoconceito das crianças visadas. Os procedimentos de adaptação são abaixo descritos (na secção dos procedimentos). Na versão que adaptámos e usámos obtivemos valores de fidelidade ou consistência interna *alfa de Cronbach* de 0.85 para a escala total o que, de acordo com Ribeiro (2007) é uma boa consistência interna. No quadro abaixo (Tabela 2) apresentam-se os valores comparativamente a outros estudos realizados por Veiga. Apresentam-se, igualmente, os coeficientes relativos às subescalas.

Tabela 2 - Coeficientes de consistência interna *alpha* da Escala Total e das subescalas (*PHCSCS-2*) no presente estudo e em estudos de Veiga (1989, 2006).

	Aspeto Comportam.	Ansiedade	Estatuto Intelectual	Popularidade	Aparência Física	Satisfação e Felicidade	Total
Estudo atual	.80	.57	.70	.50	.64	.55	.85
Veiga (1989/(2006)	.78 .74	.76 .62	.75 .75	.73 .70	.75 .72	.77 .67	.88 .90

No sentido de estudar propriedades da escala na versão aplicada, fizemos o estudo correlacional entre as subescalas e a escala total, cujos coeficientes de correlação se apresentam na Tabela 3.

Tabela 3 – Correlações da *PHCSCS-2* escala total com as subescalas

	AC_Total	SF	EI	Ansied.	A.Fís.	Pop
AC_Total						
Satisfação e Felicidade	,607**					
Estatuto Intelectual	,639**	,312				
Ansiedade	,593**	,184	,083			
Aparência Física	,347	,421	,338	-,088		
Popularidade	,670**	,147	,450*	,218	-,070	
Aspeto Comportamental	,770**	,320	,238	,822**	-,064	,526*

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Da análise da tabela constatamos que todas as subescalas se correlacionam significativamente com o autoconceito global (no total da escala), exceto a subescala “Aparência e Atributos Físicos” (o que na discussão abordaremos). Encontrámos também correlações significativas entre a subescala “Aspeto Comportamental”, a Escala Total e as subescalas “Ansiedade” e “Popularidade”. Esta subescala, por sua vez, encontra-se correlacionada com a subescala “estatuto intelectual”. Na discussão trataremos destes aspetos, em função de argumentos que se prendem com as características do estado de desenvolvimento típicas destas idades e com observações de outros estudos, conforme a revisão da literatura.

No sentido de concorrer para a validade de constructo, procedemos, ainda, a uma análise fatorial exploratória, forçada a 6 fatores, como uma aproximação à confirmação das variáveis latentes, tal como abstraídas por Veiga (1989; 2006). Sendo que os itens com variância igual a zero não foram considerados, tal é o caso dos itens 21 e 60 da “nossa” escala, já que todos os 21 participantes

responderam afirmativamente às respectivas afirmações (“Faço bem os meus trabalhos escolares” e “Sou um membro importante da minha família”).

Da análise efetuada resulta que os 6 fatores encontrados explicam aproximadamente 65% da variância. Reunimos, pois, elementos que nos permitem usar o instrumento, mediante as adaptações propostas.

Relativamente ao instrumento de avaliação da regulação emocional, o utilizado foi o *ERICA – Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (Reverendo & Machado, 2010) que é uma medida de autorrelato composta por 16 itens, cotados numa escala de tipo Likert de cinco pontos, que avalia a qualidade da regulação emocional em crianças e adolescentes, entre os 9 e os 16 anos. Na sua estrutura original e estudo subsequentes aponta para a distinção de três subescalas: controlo emocional (9 itens que avaliam as expressões e respostas socialmente inapropriadas ou de falta de regulação de afeto negativo), autoconsciência emocional (3 itens referidos à flexibilidade emocional no sentido de potenciar emoções positivas e diminuir as negativas), e responsividade situacional (7 itens dirigidos à sensibilidade social e respostas emocionais socialmente apropriadas). Quanto ao estudo da fiabilidade da escala, os coeficientes *alpha de Cronbach* encontrados para a nossa amostra são apresentados na Tabela 4, os quais revelam uma consistência interna aceitável para fins de investigação, com exceção para a escala “Autoconsciência Emocional”, para a qual contribuem apenas 3 itens e cuja fiabilidade da avaliação nas idades consideradas se pode questionar. Na tabela apresentam-se, para efeitos de comparação, coeficientes de consistência interna do estudo de Machado e Reverendo (2013), com uma amostra de adolescentes.

Tabela 4 - Coeficientes de consistência interna *alpha* da Escala Total e subescalas (*ERICA*) no presente estudo e no estudo de Machado e Reverendo (2013).

	Controlo Emocional	Autoconsciência Emocional	Responsividade Emocional	ERICA_Total
Estudo atual	.61	.35	.72	.60
Machado & Reverendo (2013))	.71	.52	.59	.73

A *EACE* - *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional* (Alves, 2006; Alves, Cruz; Duarte e Martins, 2008) foi o instrumento utilizado para a avaliação do conhecimento emocional e constitui a versão portuguesa, traduzida e adaptada da *ACES* - *Assessment of Children's Emotion Skills* (Shultz *et al.*, 2004).

Este instrumento, aplicado a crianças no contexto de uma entrevista, é constituído por três subescalas: expressões faciais, situações e comportamentos. Permite estudar o conhecimento que a criança tem de cinco sentimentos (alegria, tristeza, zanga, medo e normal - “não sentir nada em especial”).

Relativamente ao estudo da consistência interna, obtivemos os seguintes valores de *alpha de Cronbach* aceitáveis para a escala total (Tabela 5).

Tabela 5 - Coeficientes de consistência interna *alpha* da Escala total e subescalas (*EACE*)

	EACE Comportamentos	EACE Situações	EACE Expressões Faciais	EACE_Total
Estudo atual	.43	-.07	.31	.56

Quanto às correlações entre as subescalas e a escala total, registam-se coeficientes significativos, tal como se ilustra em tabela mais abaixo, o que nos faz aceitar a escala com o instrumento útil, ainda que a capacidade de avaliação dos constructos seja discutível em função do nível de desenvolvimento e conhecimento emocional das crianças da amostra.

3.3 Procedimentos

Para o estudo em causa, foi necessária uma preparação prévia dos materiais a utilizar, tendo em conta os objetivos propostos. Para elaborar uma nova versão da extensa escala *PHCSCS-2*, teve que se ter em consideração que esta versão teria que ser mais apelativa e por isso houve a necessidade de recriar a escala numa forma lúdica.

Os 60 itens foram divididos em três tabelas - “*EU*”, “*ESCOLA*” e “*FAMÍLIA E AMIGOS*” (cf. ANEXO 1) – para que o preenchimento da escala pudesse ser feito em vários dias, caso a criança não se interessasse na tarefa ou o tempo de administração não fosse suficiente para a explicação dos itens, tendo em conta que as idades das crianças são inferiores às indicadas na versão original da *PHCSCS-2* de Veiga (2006), e para a seleção da resposta (“Sim/”Não”).

Os desenhos incorporados nestas tabelas pertencem originalmente ao “Jogo do Espelho” (Moreira, 2002) e foram adotadas como fundo para os itens da *PHCSCS-2*. Não foram escolhidas ocasionalmente, mas pelo facto de irem de encontro à divisão que se fez os itens (nível pessoal, escolar e familiar/amizades).

3.3.1 Recolha de dados

Esta fase de recolha de dados teve a duração de dois meses (de janeiro a março de 2014) e efetuou-se na SE (pólo 2) das instalações do CCSJ.

Para iniciar as sessões foi necessário entregar primeiramente um consentimento informado aos encarregados de educação das crianças para que estas pudessem participar neste estudo.

Depois do consentimento informado devidamente preenchido com a respetiva autorização, deu-se início à aplicação da versão proposta nesta dissertação da *PHCSCS-2*. A sala estava arrumada

estrategicamente, as mesas estavam colocadas para que as crianças estivessem de frente umas para as outras e inicialmente não haviam materiais distratores em cima das mesas.

Foram explicadas aos sujeitos as regras de preenchimento das tabelas, apenas eram pintados os quadrados que os identificassem, ou seja, as crianças pintavam somente o que achavam que se relacionavam com elas. As tabelas foram distribuídas com uma ordem sequencial e apenas uma de cada vez (“EU” - “ESCOLA” - “FAMÍLIA E AMIGOS”). Posteriormente colocaram-se em cima das mesas caixas com lápis para poderem colorir e iniciou-se a leitura/explicação dos itens por um adulto para que todas as crianças compreendessem e pudessem assinalar.

Estava previsto as sessões serem realizadas em grupo (como aconteceu nesta primeira sessão), contudo, verificou-se que desta forma não seria possível. Foi notória a dispersão das crianças e a falta de concentração na realização da tarefa, o tempo previsto para esta sessão foi bastante ultrapassado. Devido a este facto, as sessões seguintes realizaram-se todas individualmente mas seguindo a mesma metodologia.

Depois da aplicação desta nova escala, seguiram-se as sessões de preenchimento da *ERICA* e da *EACE*, que se realizaram também individualmente numa sala de atendimento que o CCSJ possui. Salienta-se que estas duas escalas não foram aplicadas ao mesmo número de crianças que a anterior (21), baixando o número de participantes para 19. Esta baixa foi devida ao facto das crianças não terem a mesma assiduidade no Centro, impossibilitando a aplicação das escalas a tempo devido.

Relativamente ao preenchimento da *ERICA* (Reverendo & Machado, 2010), foi explicado ao sujeito que teria que, numa escala de um a cinco, escolher o grau que lhe parecesse mais verdadeiro quanto ao que sentia geralmente. A escala, como referido era de um a cinco, sendo que um correspondia a “*Discordo totalmente*”, dois

“Discordo”, três “Não concordo nem discordo”, quatro “Concordo”, e cinco “Concordo totalmente”. Os itens eram lidos por um adulto quando a criança mostrava alguma dificuldade na leitura, contudo, era apenas a criança que assinalava a resposta que queria marcar.

Relativamente à *EACE* (Alves, 2006; Alves, Cruz; Duarte e Martins, 2008), os itens eram lidos e assinalados pelo adulto de acordo com o que a criança escolhia. Eram contadas as pequenas histórias das subescalas *comportamentos* e *situações*, e a criança escolhia se a personagem da história se sentia “Contente”, “Triste”, “Zangado”, “Assustado” ou “Normal”. A última subescala apresentada era a das *expressões faciais*, na folha de resposta já estava assinalado o número da fotografia que iria ser mostrada pelo adulto, a criança assinalava a resposta que a expressão facial lhe parecia transmitir.

O questionário sociodemográfico era preenchido no fim de todos os outros instrumentos terem sido aplicados, mas as crianças não sabiam responder a algumas questões mais direcionadas com o agregado familiar (eg. profissão dos pais) e por isso os dados deste questionário não foram cruzados com outras variáveis.

3.3.2 Análise de dados

Antes de nos debruçarmos sobre os resultados do presente estudo torna-se importante tecer alguns comentários relativamente às técnicas estatísticas e aos procedimentos que utilizamos, para uma melhor compreensão dos mesmos.

O tratamento e análise estatística dos dados foram efectuados no programa *SPSS* (Statistical Package for the Social Sciences), versão 22 para o Windows, um programa muito utilizado em psicologia. As análises foram essencialmente de cariz descritivo, caracterizando os dados da amostra, e correlacional, visto que as variáveis não foram manipuladas e não era possível fazer inferências de causalidade, apenas descrever variâncias (Ribeiro, 2007).

Ao nível do instrumento proposto, uma vez que este é uma adaptação de uma escala já existente, mas com novos elementos e para uma faixa etária diferente do previsto, torna-se pertinente avaliar a sua fidelidade. Segundo Ribeiro (2007), poderá dizer-se que um instrumento é fiável se os resultados obtidos de um dado sujeito, forem semelhantes aos resultados da avaliação feita a esse mesmo sujeito em momentos diferentes, por outros avaliadores e com o mesmo instrumento ou idêntico (desde que o conteúdo dos itens seja equivalente).

O conceito de fidelidade requer consistência interna, esta é avaliada através das correlações existentes entre todos os itens da escala. Uma elevada correlação mostra um elevado grau de homogeneidade do construto (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

Um coeficiente *alpha* com um valor muito baixo significa que, ou o número de itens é demasiado baixo, ou os itens têm muito pouco em comum. Segundo Ribeiro (2007), são aceitáveis valores de *alpha* acima de 0.60, constituindo assim os níveis mínimos de referência para análises exploratórias, no entanto, são valores acima de 0.80 que se considera haver uma boa consistência interna.

Relativamente à análise dos dados obtidos nos instrumentos, há que ter em consideração que o número de participantes não foi igual em todos os instrumentos aplicados e que não se cruzaram dados presentes no questionário sociodemográfico que poderiam ser pertinentes na análise do estudo, porque as crianças não sabiam responder a questões, nomeadamente as que se relacionavam com dados dos pais.

4. Resultados

Inicia-se a exposição dos resultados com a análise global dos itens (frequência de resposta “Sim”/”Não” e respetivas percentagens) da *PHSCS-2* na versão aplicada.

Tabela 6 - Análise global dos itens (frequências e percentagens)

ITENS	N=21	
	SIM (%)	NÃO (%)
8. ^[17_EU] A minha aparência física desagrada-me*.	3 (14)	18 (86)
17. ^[18_EU] Desisto facilmente*.	3 (14)	18 (86)
7. ^[25_ESCOLA] Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas*.	3 (14)	18 (86)
36. ^[35_ESCOLA] Odeio a escola*.	3 (14)	18 (86)
35. ^[3_EU] Gostava de ser diferente daquilo que sou*.	4 (19)	17 (81)
43. ^[48_FAMÍLIA&AMIGOS] Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas*.	5 (24)	16 (72)
48. ^[50_FAMÍLIA&AMIGOS] A minha família está desapontada comigo*.	6 (29)	15 (71)
9. ^[29_ESCOLA] Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	7 (33)	14 (67)
40. ^[4_EU] Sou infeliz*.	8 (38)	13 (62)
56. ^[6_EU] Tenho medo muitas vezes*.	8 (38)	13 (62)
27. ^[54_FAMÍLIA&AMIGOS] Meto-me frequentemente em sarilhos*.	8 (38)	13 (62)
19. ^[57_FAMÍLIA&AMIGOS] Faço muitas coisas más*.	8 (38)	13 (62)
14. ^[58_FAMÍLIA&AMIGOS] Crio problemas à minha família*.	8 (38)	13 (62)
6. ^[19_EU] Sou uma pessoa tímida*.	9 (43)	12 (57)
57. ^[46_FAMÍLIA&AMIGOS] Sou diferente das outras pessoas*.	9 (43)	12 (57)
58. ^[10_EU] Penso em coisas más*.	10 (48)	11 (52)
59. ^[15_EU] Choro facilmente*.	10 (48)	11 (52)
21. ^[22_ESCOLA] Sou lento(a) a terminar, trabalhos escolares*.	10 (48)	11 (52)
38. ^[44_FAMÍLIA&AMIGOS] Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas*.	10 (48)	11 (52)
3. ^[45_FAMÍLIA&AMIGOS] Tenho dificuldades em fazer amizades*.	11 (52)	10 (48)
45. ^[49_FAMÍLIA&AMIGOS] Meto-me em muitas brigas*.	11 (52)	10 (48)
32. ^[53_FAMÍLIA&AMIGOS] Sinto-me posto de parte*.	11 (52)	10 (48)
20. ^[55_FAMÍLIA&AMIGOS] Porto-me mal em casa*.	11 (52)	10 (48)
11. ^[56_FAMÍLIA&AMIGOS] Sou impopular*.	11 (52)	10 (48)
37. ^[37_ESCOLA] Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos nas brincadeiras e nos desportos*.	12 (57)	9 (43)
13. ^[41_ESCOLA] Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha*.	12 (57)	9 (43)
25. ^[24_ESCOLA] Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas*.	13 (62)	8 (38)
47. ^[43_FAMÍLIA&AMIGOS] As pessoas pegam comigo*.	13 (62)	8 (38)
30. ^[47_FAMÍLIA&AMIGOS] Os meus pais esperam demasiado de mim*.	13 (62)	8 (38)
4. ^[16_EU] Estou triste muitas vezes*.	14 (67)	7 (33)
23. ^[20_EU] Sou nervoso (a)*.	14 (67)	7 (33)
51. ^[30_ESCOLA] Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar*.	15 (71)	6 (29)
46. ^[33_ESCOLA] Sou popular entre os rapazes.	15 (71)	6 (29)
52. ^[34_ESCOLA] Esqueço o que aprendo*.	15 (71)	6 (29)
55. ^[40_ESCOLA] (Gosto de ler) Sou bom leitor.	15 (71)	6 (29)
29. ^[52_FAMÍLIA&AMIGOS] Preocupo-me muito*.	15 (71)	6 (29)
28. ^[59_FAMÍLIA&AMIGOS] Tenho sorte.	15 (71)	6 (29)
15. ^[11_EU] Sou forte.	16 (76)	5 (24)
22. ^[23_ESCOLA] Sou um membro importante da minha turma.	16 (76)	5 (24)

33.	[2_EU]	Tenho o cabelo bonito.	17 (81)	4 (19)
44.	[5_EU]	Sou bonito(a). (Tenho bom aspeto)	17 (81)	4 (19)
49.	[8_EU]	Tenho uma cara agradável.	17 (81)	4 (19)
5.	[13_EU]	Sou uma pessoa esperta.	17 (81)	4 (19)
24.	[26_ESCOLA]	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	17 (81)	4 (19)
1.	[27_ESCOLA]	Os meus colegas de turma troçam de mim*.	17 (81)	4 (19)
10.	[28_ESCOLA]	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola*.	17 (81)	4 (19)
54.	[38_ESCOLA]	Sou popular entre as raparigas.	17 (81)	4 (19)
42.	[7_EU]	Sou alegre.	18 (86)	3 (14)
50.	[12_EU]	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	18 (86)	3 (14)
2.	[14_EU]	Sou uma pessoa feliz.	18 (86)	3 (14)
34.	[36_ESCOLA]	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	18 (86)	3 (14)
41.	[51_FAMÍLIA&AMIGOS]	Tenho muitos amigos.	18 (86)	3 (14)
60.	[9_EU]	Sou uma boa pessoa.	19 (91)	2 (10)
26.	[32_ESCOLA]	Os meus amigos gostam das minhas ideias.	19 (91)	2 (10)
39.	[40_ESCOLA]	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	19 (91)	2 (10)
53.	[42_FAMÍLIA&AMIGOS]	Dou-me bem com os outros.	19 (91)	2 (10)
31.	[1_EU]	Gosto de ser como sou.	20 (95)	1 (5)
12.	[31_ESCOLA]	Porto-me bem na escola.	20 (95)	1 (5)
18.	[21_ESCOLA]	Faço bem os meus trabalhos escolares.	21 (100)	0 (0)
16.	[60_FAMÍLIA&AMIGOS]	Sou um membro importante da minha família.	21 (100)	0 (0)

Legenda: * item invertido

Considerados os itens em função da perceção de si, no que respeita ao autoconhecimento (subescala “Eu”, e ao conceito de si no contexto de escola (subescala “Escola”) e em família ou entre amigos ou contexto social (subescala “Família & Amigos”), estudou-se a consistência interna das respetivas subescalas, bem como a relação com a escala total, e obtivemos os seguintes valores de *alpha* para a amostra total e respetivamente, para meninos e meninas:

Tabela 7 – Coeficientes de *alpha* nas subescalas da versão proposta da PHCSCS-2 relativas ao género

	AutoConceito_Eu (20 itens)	AutoConceito_Escola (20 itens)	AutoConceito_Família & Amigos (20 itens)
Amostra Total	.79	.35	.73
Rapazes (n=7)	.83	.56	.79
Raparigas (n=14)	.78	.02	.72

De notar que os itens com variância igual a zero não foram considerados, é o caso dos itens 21 e 60. Todos os 21 participantes responderam afirmativamente às respetivas afirmações (“Faço bem os meus trabalhos escolares” e “Sou um membro importante da minha família”). Também todas as meninas avaliadas afirmam que “Os meus colegas de escola acham que tenho boas ideias” (Item 40).

Correlacionando a escala total de autoconceito com as subescalas em função do contexto de perceção de si, verifica-se a existência de correlações significativas em todas as subescalas, com exceção para os itens agrupadas em função dos contextos “Escola” e “Família e Amigos”.

Tabela 8 – Correlações de Spearman entre a Escala Total de autoconceito e os itens relativos a *self*, à escola e à família e amigos

	AC_Total	EU	ESCOLA	FAMÍLIA_ AMIGOS
AC_Total	1,000			
EU	,920**	1,000		
ESCOLA	,810**	,802**	1,000	
FAMÍLIA_ AMIGOS	,783**	,534*	,424	1,000

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Comparando rapazes e raparigas na escala de autoconceito (total) e nas diferentes subescalas, verifica-se não haver diferenças significativas.

Antes de introduzir os dados relativos às outras variáveis analisadas, e apresentados os coeficientes de fiabilidade na secção relativa aos instrumentos, procedemos a um estudo das respetivas qualidades psicométricas. Em relação à escala de avaliação da regulação emocional *ERICA* obtivemos a seguinte informação:

Tabela 9 – Correlação entre as subescalas e a totalidade da escala *ERICA* de regulação emocional

	ERICA_Total	Controlo Emocional	Autoconsciência Emocional	Responsividade Situacional
ERICA_Total	1,000			
Controlo Emocional	,711**	1,000		
Autoconsciência Emocional	,735**	,346	1,000	
Responsividade Situacional	,223	-,341	,370	1,000

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Feita uma análise fatorial exploratória forçada a três fatores, conforme a estrutura original, verificamos que no seu conjunto os três fatores explicam 60% da variância das respostas.

O estudo das correlações da escala de conhecimento emocional (*EACE*) revela, tal como se lê na Tabela 10, a existência de correlações significativas entre todas as subescalas e a percepção emocional correta.

Tabela 10 – Correlação entre as subescalas e a totalidade da escala *EACE* de conhecimento emocional

	PEC	EACE Express	EACE Sit	EACE Comport
Percepção Emocional Correta				
EACE_TotalExpress	,503*			
EACE_TotalSit	,713**	,050		
EACE_TotalComport	,903**	,146	,628**	1

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Tabela 11 - Estatísticas descritivas das variáveis estudadas, tendo em consideração a amplitude possível de observação de respostas (mínimos, máximos, médias e desvio-padrão)

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
AC_Total	21	0-60	24	54	39,00	8,222
Satisfação e Felicidade	21	0-8	4	8	6,62	1,465
Estatuto Intelectual	21	0-13	4	13	9,57	2,420
Ansiedade	21	0-8	1	7	4,00	1,789
Aparência Física	21	0-8	2	8	5,90	1,786
Popularidade	21	0-10	1	8	4,71	2,053
Aspeto Comportamental	21	0-13	2	13	8,19	3,234
EU	21	0-20	8	20	14,48	3,790
ESCOLA	21	0-20	9	16	12,76	2,189
FAMÍLIA_Amigos	21	0-20	5	18	11,76	3,767
ERICA_Total	19	0-80	45	76	55,84	8,315
Controlo Emocional	19	0-45	17	43	27,63	6,448
Autoconsciência Emocional	19	0-15	5	15	10,89	2,885
Responsividade Situacional	19	0-20	6	20	17,32	3,181
Perceção Emocional Correta (PEC)	19	0-50	20	47	29,74	5,546
EACE_TotalComport	19	0-15	2	21	8,42	3,761
EACE_TotalSit	19	0-15	6	11	7,74	1,485
EACE_TotalExpress	19	0-20	9	17	13,58	2,168

Para informação mais detalhada, em função das variáveis: “sexo” e “idade” vejam-se as tabelas em anexo (cf. Anexo 6).

O que se verifica analisando as médias obtidas (Tabela 11) para as variáveis estudadas são, genericamente, valores baixos. No autoconceito, numa variação possível entre 0 e 60 pontos, regista-se uma pontuação de 39, o que entendemos como um autoconceito genericamente positivo, mas pouco expressivo.

O mesmo se verifica para o conhecimento e regulação emocional. Na escala de conhecimento emocional, num máximo possível de 50 pontos, regista-se o valor médio aproximado de 30 pontos, o que traduz um conhecimento mediano das emoções.

Relativamente à Escala de Regulação Emocional, cuja amplitude comporta uma pontuação até 80, obteve-se um valor médio para o total da amostra de cerca de 56 pontos, o que traduz mediana capacidade de regulação emocional.

Feito o estudo comparativo, em função do sexo ou da idade, não se registam diferenças significativas, a não ser na identificação de emoções a partir das expressões faciais (leitura das fotos), com benefício para os rapazes, cuja média (e desvio padrão) é de 15,4 (0.89), comparativamente aos valores registados para as raparigas, 12.9 (2.13).

São, pois, os resultados pouco expressivos de qualquer uma das variáveis escolhidas. Ainda assim, quisemos explorar a distribuição das respostas, pelo que obtivemos os valores de percentis para as três escalas totais (Tabela 12):

Tabela 12 – Percentis das Escalas Totais utilizadas (autoconceito total, regulação emocional e conhecimento emocional traduzido no índice de Perceção Emocional Correta-PEC)

		AC_Total	ERICA_Total	Perceção Emocional Correta
N	Válido	21	19	19
	Ausente	0	2	2
Percentis	25	33,00	47,00	27,00
	50	38,00	56,00	29,00
	75	45,50	60,00	32,00

Na tabela síntese das análises descritivas (Tabela 13) e no gráfico nº1, verificaram-se diferenças (que não sendo significativas), revelam um pouco do modo como as crianças se veem. Caso a caso o perfil varia bastante e não se observa uma progressão (uma tendência) ao longo das diferentes idades.

Tabela 13 - Síntese da distribuição da amostra por idade e sexo, em função do autoconceito percebido (baixo, médio ou bom autoconceito, do conhecimento emocional (pouca, média e boa percepção emocional correta) e da regulação emocional (baixa, média ou boa regulação)

Percepção de autoconceito	Percepção das emoções	Regulação emocional	Sexo	Idade					Total	
				6	7	8	9	10		
baixo AC	pouco conhEmoc	baixa RegEmoc	F	1					1	
		RegEmoc Média	F		1	1			2	
	conhEmoc Mediano	baixa RegEmoc	M				1		1	
		RegEmoc Média	M					1	0	1
	Bom ConhEmoc	Média	F				0	2	2	
		Boa RegEmoc	M				1		1	
	C mediano	pouco conhEmoc	baixa RegEmoc	F					1	1
			RegEmoc Média	F	1					1
		conhEmoc Mediano	baixa RegEmoc	F				1		1
			RegEmoc Média	F				1	1	2
Bom ConhEmoc		Média	M					1	1	
		Boa RegEmoc	F					1	1	
Bom AC		pouco conhEmoc	baixa RegEmoc	F				1		1
			Boa RegEmoc	M				1	0	1
		Mediano	RegEmoc	F				0	1	1
			Boa RegEmoc	F				1		1

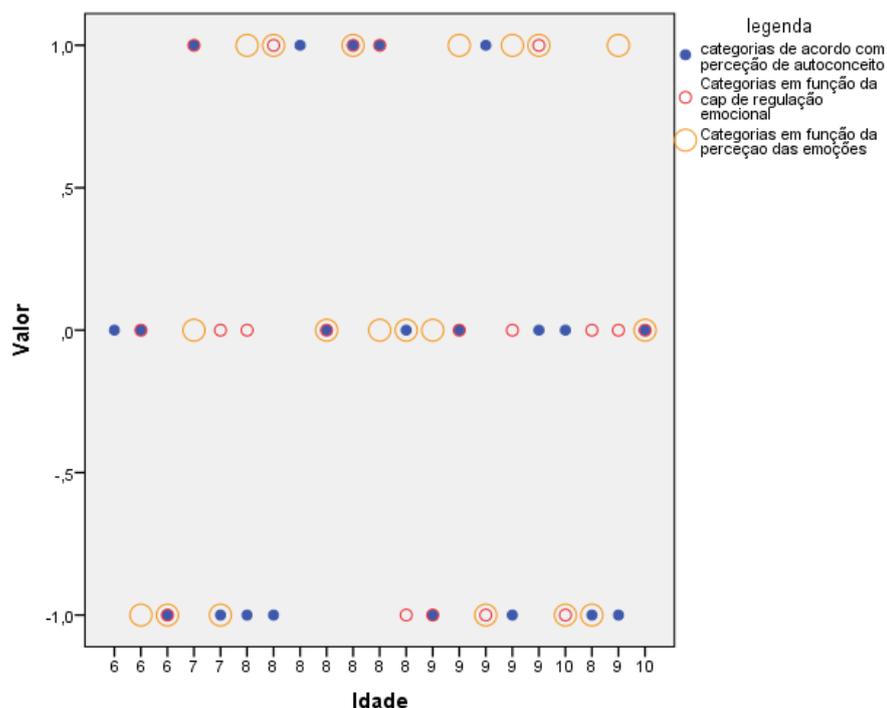


Gráfico 1 - Síntese da distribuição dos participantes em função da sua idade e do grau da sua percepção (baixa, média ou alta) em cada uma das variáveis estudadas: autoconceito, conhecimento emocional e regulação emocional.

Como se observa no gráfico, em todas as idades se verifica haver perfis diferenciados. Desde casos de percepção uniforme nas três variáveis estudadas: caso de uma criança de 6 anos a cujo autoconceito baixo se associa pouco conhecimento emocional e baixa capacidade de autorregulação emocional; caso de uma criança de 8 anos cujo bom autoconceito se associa a um bom conhecimento emocional e boa regulação emocional ou de outra criança de 10 anos com autoconceito, conhecimento e regulação emocional mediana, até casos de percepção de nível distinto, por exemplo, 3 crianças, 8, 9 e 10 anos com baixo autoconceito, percepção emocional mediana e bom conhecimento emocional, ou outro caso, criança com 9 anos com bom autoconceito, pouco conhecimento emocional e baixa regulação emocional.

Relativamente às correlações significativas encontradas entre os índices globais relativos à avaliação do autoconceito, regulação

emocional, percepção emocional correta e as subescalas dos diferentes instrumentos, é apresentada a tabela seguinte, onde se verifica que a escala total do autoconceito está significativamente correlacionada com as subescalas da *PHCSCS-2* e com as que se elaboraram para esta versão proposta, sendo que a única exceção que se encontra é na subescala “Aparência e Atributos Físicos”. Também a escala de regulação emocional (*ERICA*) e a de conhecimento emocional (*EACE*) apresentam correlações significativas nas suas subescalas.

É de notar que a subescala “Eu” apresenta correlações significativas com todas as subescalas da *PHCSCS-2*, incluindo com a Escala Total do autoconceito.

Tabela 14 – Correlações significativas entre os índices globais das variáveis e as subescalas dos diferentes instrumentos

	autoconceito	regulação emocional	Conhecimento emocional	Satisfação e Felicidade	Estatuto Intelectual	Ansiedade	Aparência Física	Popularidade	Aspeto Comportament.	EU	Escola	Família-Amigos	Controlo Emocional	Autoconsciência Emocional	Responsividade Situacional	EACE_TotalComport	EACE_TotalSit	EACE_TotalExpress	
autoconceito	1,000																		
regulação emocional	,263	1,000																	
Conhecimento emocional	-,076	,527*	1,000																
Satisfação e Felicidade	,513*	-,213	-,205	1,000															
Estatuto Intelectual	,715**	,269	-,050	,312	1,000														
Ansiedade	,523*	,283	-,121	,184	,083	1,000													
Aparência Física	,215	-,014	-,001	,421	,338	-,088	1,000												
Popularidade	,685**	,324	,109	,147	,450*	,218	-,070	1,000											
Aspeto Comportamental	,683**	,353	-,127	,320	,238	,822**	-,064	,526*	1,000										
EU	,822**	,213	-,085	,654**	,550**	,611**	,515*	,436*	,647**	1,000									
ESCOLA	,814**	,309	,050	,483*	,784**	,384	,583**	,407	,455*	,802**	1,000								
FAMÍLIA_Amigos	,716**	,400	-,065	,313	,354	,547*	-,101	,833**	,858**	,534*	,424	1,000							
Controlo Emocional	,108	,639**	,310	,049	,138	,076	-,400	,220	,293	,011	-,007	,373	1,000						
Autoconsciência Emocional	,441	,729**	,267	-,052	,638**	,269	,283	,241	,186	,466*	,638**	,186	,346	1,000					
Responsividade Situacional	,432	,263	,045	,202	,411	,187	,702**	,130	,215	,509*	,609**	,174	-,341	,370	1,000				
EACE_TotalComport	,011	,377	,707**	-,293	,108	-,087	-,156	,102	-,044	-,089	,098	-,055	,287	,351	-,207	1,000			
EACE_TotalSit	,103	,108	,599**	,203	-,064	-,025	,286	,119	,001	,307	,069	-,056	-,017	,052	,094	,465*	1,000		
EACE_TotalExpress	-,402	,175	,497*	-,288	-,203	-,436	-,023	-,128	-,468*	-,458*	-,265	-,271	,193	-,121	-,086	,029	,017	1,000	

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades). **. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

5. Discussão

Como referido anteriormente, Faria (2005) considera que os contextos influenciam o autoconceito, e este estudo veio mostrar que realmente existem correlações a esse nível.

A investigação realizada evidenciou bons índices de fiabilidade e correlações significativas entre as subescalas das escalas utilizadas, designadamente, entre os itens relativos ao “Eu” e à “Escola” do autoconceito e as componentes “Autoconsciência Emocional” e “Responsividade Situacional” da escala de regulação emocional (*ERICA*).

Porém, são aceitáveis resultados (por exemplo, da subescala “Aparência Física”) que não se correlacionam com o autoconceito, ou que os seus valores não são elevados, porque as crianças ainda não atingiram maturidade suficiente para tal, como refere Mata, Monteiro e Peixoto (2009) “as crianças destas faixas etárias, não são capazes de fazerem julgamentos sobre o seu valor enquanto pessoas”, há que ter em conta que o conceito que o sujeito tem si próprio não é igual em todas as fases do desenvolvimento e que este autoconceito vai sendo adquirido com as experiências que vai realizando ao longo do tempo.

Se com a subescala não se verificavam correlações significativas, o mesmo não acontece com a subescala relacionada com o “Aspeto Comportamental”. É de considerar que o facto de as crianças serem muitas vezes chamadas à atenção acerca do seu comportamento, influencia a perceção que têm do mesmo, isto é, a criança ao focar-se no seu comportamento, terá noção se este é certo ou errado, aceitável ou não, e esta visão do seu comportamento influenciará a sua perceção de si.

Os resultados obtidos na subescala “Eu” mostram que nos rapazes o autoconceito é mais elevado do que nas raparigas, contudo, estas na subescala “Escola” apresentam resultados mais elevados do que os rapazes que apresentam valores superiores na subescala “Família e Amigos”.

Relativamente aos resultados da escala total do autoconceito, a média teve valores baixos, 39 (8.2), comparativamente ao resultado possível (60 pontos). A análise revelou uma elevada variância de pontos (entre 24 e 54) e verificou-se não existir um padrão, os resultados não seguem uma lógica (e.g. idade/autoconceito).

Aleado a todos estes fatores, o facto da consistência interna apresentar um valor acima dos .80 e existirem correlações significativas entre os vários instrumentos, constata-se que o instrumento adaptado é sensível a graus diferenciados do conhecimento de si, conferindo deste modo validade e fidelidade a esta versão proposta.

Conclusões

Nesta dissertação procurámos salientar a importância de avaliar o autoconceito nas crianças início de escolaridade, o que motivou a adaptação de um instrumento muito utilizado em Psicologia, a *PHCSCS-2* numa versão de fácil compreensão e passível de avaliar o construto. Em nenhuma versão anterior desta escala as crianças com idade inferior a sete anos foram abrangidas. Sendo aceitável que no seu atual estado de desenvolvimento estão, ainda, em processo construção da sua personalidade, integrando as experiências, o que é precoce para terem um autoconceito definido, contudo, na sua recente história de vida puderam já vivenciar situações que podem ser mais ou menos facilitadoras de edificação de um autoconceito favorável. Mediante o seu perfil de características pode prevenir-se a sua educação, num sentido de maior capacitação, o que, por sua vez, poderá vir a refletir-se no seu desenvolvimento futuro e sucesso nas aprendizagens diversas.

O meio em que a criança está inserida, os conhecimentos que vai adquirindo e as experiências que vai realizando influenciam o modo como esta se percebe, e é importante que a criança consiga gerir/autorregular-se para conseguir alcançar uma boa saúde mental e, conseqüentemente, lidar com uma variedade de situações, de modo resiliente, ativando as suas competências de modo a que mesmo perante adversidades seja capaz de manter a confiança em si própria e acionar os recursos pessoais e sociais, tal como se preconiza quando o autoconceito é mais positivo ou favorável a uma aceitação de si próprio e afirmação perante os outros.

A falta de instrumentos para a avaliação do autoconceito de crianças jovens foi uma problemática equacionada durante a realização do estágio curricular e, portanto, foi pensado no “ajuste” que se poderia fazer à escala *PHCSCS-2*, para que este instrumento tão utilizado em Psicologia pudesse ser útil também com esta população.

Constatando-se que esta escala seria demasiado longa (com 60 itens) para a população mais jovem, mesmo aplicada por meio de entrevista, ou considerada a dificuldade do auto registo (pela incapacidade de ler com idades inferiores a 7 anos, nos casos regulares de progressão escolar), teria que se adaptar/ajustar um instrumento fidedigno para ser aplicado de uma forma mais lúdica e mediada. Em contexto de interação com as crianças, e dado privilégio ao domínio emocional no contexto de formação em que com elas partilhávamos o nosso projeto de estágio, surgiu a ideia de integrar diferentes recursos sugeridos por materiais credíveis, de onde a associação dos itens da escala de autoconceito, tal como desenvolvida na sua adaptação para a população portuguesa por Veiga (1989, 2005, 2006) a quadros orientadores de atividades de autoconhecimento nos contextos mais familiares de crianças pessoas, tais como os propostos por Moreira (2002). Assim, com a utilização dos desenhos como fundo para situar as crianças nas questões (itens da escala) onde estariam inseridas as 60 questões da escala original segundo organização em função de se tratarem da perceção de si, da perceção de si em contexto de escola e na relação com a família e os amigos, e o facto de a aplicação ser feita num clima de confiança em que as interlocutoras fomos nós próprias, que orientamos cada criança no sentido de a convidar a pintar a quadrícula referida ao item sempre que a criança estivesse de acordo com a afirmação cuja leitura lhe era feita em voz alta, pudemos facilitar a resposta de cada criança. Da observação direta constatámos que as crianças compreenderam o conteúdo dos itens e compreenderam as instruções, respondendo em conformidade. A fidelização de comportamento de registo das opções revelou-se no tratamento dos dados, pela obtenção de índices de consistência interna razoáveis a partir dos resultados nesta investigação. Tal leva-nos a concluir que a versão adaptada é válida e fiável na avaliação do autoconceito de crianças tão jovens.

Estes critérios de aceitação da modalidade de aplicação da escala de autoconceito resultam fortalecidos, quando associamos à medida do autoconceito a análise por subescala e correlação com outros indicadores de conhecimento e regulação emocional.

Os valores registados para o autoconceito das crianças situaram-se abaixo do ponto médio do total possível de pontos a obter pela escala, o que denota, na generalidade, que o autoconceito ainda não é robusto. Contudo, as pontuações mais confortáveis reportam a itens referidos a “Satisfação e Felicidade”, “Estatuto Intelectual” e “Aspeto Comportamental”. Não sendo significativas as diferenças entre os sexos ou entre as diferentes idades, as meninas pontuam mais em aparência física do que os rapazes, enquanto estes pontuam mais em “Ansiedade” (sendo que quanto mais pontuação, mais adaptativo e ajustado o conceito de si) e “Popularidade”. Curioso, o facto de nas raparigas o autoconceito referido ao seu “Eu” e na “Escola” sobressair, enquanto a maneira como os rapazes se veem em contexto de família é mais favorável do que no caso das meninas. Considerando os resultados na escala de regulação emocional, o facto das meninas pontuarem melhor nas subescalas de “Autoconsciência Emocional” e “Responsividade Situacional” leva a inferir que é sobre elas que recai maior “exigência”, designadamente, em contexto familiar, o que também se reflete em maior ansiedade. Em contrapartida, os rapazes, com maior controlo emocional, significando que não necessitam desregular face a emoções negativas, sugerem usufruir de maior margem de autonomia. Estas observações levam-nos a concluir da potencial carga de controlo externo (designadamente pela família) maior relativamente às meninas, o que reflete a influência da cultura na educação diferenciada em função do sexo das crianças.

Quanto ao conhecimento emocional, ou talvez melhor, socioemocional, na generalidade, os dados da nossa amostra revelam que muitas vezes as expressões de contentamento, tristeza, zanga ou susto não são reconhecidas, nem nos comportamentos ajustados às

situações, nem na “leitura” facial. Ainda assim, o índice de percepção emocional correta é superior nos rapazes, indiciando uma atenção maior ao outro e sensibilidade emocional, enquanto que as raparigas parecem mais centradas em si próprias e no ajustamento do seu comportamento em resposta às situações sociais. De novo, o fator educativo induzido pelo fundo cultural parece revelar-se nas atitudes (percebidas).

Em termos de idade não se verifica uma progressão regular, sendo que tendencialmente o autoconceito vai aumentando em aspetos de referência ao contexto “escola” e “família”. Tendendo a aumentar ao longo da infância e da escolaridade básica, em termos globais, apesar de não se terem registado diferenças significativas, tende a ganhar em “Estatuto Intelectual”, “Popularidade”, mas também a aumentar em “Ansiedade”, sendo o “Aspeto Comportamental” mais variável.

O conhecimento emocional tende a aumentar ao longo dos anos, como seria de esperar, assim como a regulação emocional, ainda que na nossa amostra o pico mais elevado se registre pelos 8/9 anos de idade.

Contudo, salienta-se que este estudo é limitado para a extrapolação de conclusões, e enferma de algumas fragilidades, como o facto do número da amostra ser reduzido (21/19 participante) e a proveniência ser específica de um determinado contexto cultural (desfavorecido). O perfil de sujeitos resultou insuficientemente definido, pela ausência de informações relativas ao agregado familiar ou ao seu rendimento escolar, por exemplo. Ainda, a validade do instrumento requer cuidados e trabalhos complementares.

Sugerimos, portanto, que estudos posteriores possam vir a mostrar que, de facto estamos perante um instrumento que poderá ser útil na avaliação das crianças mais pequenas. Relativamente ao instrumento em si, propõem-se que estudos posteriores o enriqueçam, podendo, por exemplo, haver um ajuste no que diz respeito à sua

apresentação, tendo em conta aspetos gráficos, mas também as instruções de resposta.

Em jeito de conclusão, feita revisão a literatura possível, explicada a metodologia utilizada, analisados os resultados da investigação, concluímos que são pertinentes e possíveis novas formas, alternativas, de auto registo, para avaliar o autoconceito das crianças em início de escolaridade que ainda não dominam a capacidade de leitura.

Esta investigação, cujos resultados aqui se apresentam, constituiu uma experiência académica e interpessoal extremamente enriquecedora, do ponto de vista auto formativo, levando-nos a equacionar os formatos e modalidades de avaliação e o papel que o investigador pode desempenhar no processo.

Referências Bibliográficas

- Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto, Portugal.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C. & Martins, R. (2008). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE), in A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coord.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos - Actas*. Braga: Psiquilíbrios.
- Bridoux, D., Merlevede, P. E., Vandamme, R. (2004). *Manual de Inteligência Emocional: Curso Intensivo com Exercícios Práticos* (F. M. Santos, Trad.). São Paulo: Madras. (Obra original publicada em 2003).
- Campo-Arias, A. & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna Psychometric properties of a scale: internal consistency. *Rev. Salud Pública*, 10 (5), 831-839.
- Cunha, C., Sisto, F. & Machado, F. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), pp.153-157.
- Denham, S., Ji, P. & Hamre, B. (2010). *Compendium of Preschool Through Elementary School Social-Emocional Learning and Associated Assessment Measures*. Chicago: University of Illinois.
- Ducharne, M. (2004). Avaliação da auto-percepção de competência: adaptação da PSPCSA numa população portuguesa. *Psico-USF*, 9 (2), pp. 137-145.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Henry Holt and Company, LLC.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23, 361-371.
- Fonseca, M. (2013). *O estudo da influência da perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA) nas variáveis autoconceito e percepção de qualidade de vida em crianças com 10 a 12 anos de idade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.
- Goleman, D. (1999), in J. Gottman & J. Declaine, *A inteligência emocional na educação*. (A. R. Sousa, Trad.). Cascais: Pergaminho. (Obra original publicada em 1997).

- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The emotion regulation index for children and adolescents (ERICA): a psychometric investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(3), 301-314.
- Machado, T. S. & Reverendo, I. M. (2012). Regulação emocional em adolescentes (ERICA): estudo da relação com a percepção da aceitação-rejeição materna. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J.C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Psicologia Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática*. Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Machado T. S. & Reverendo, I. M. (2013). Regulação das emoções e satisfação com a vida em adolescentes: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do ERICA. In Pereira, A., Calheiros, M., et al. (Org.). *Livro de Atas VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Associação Portuguesa de Psicologia. ISBN: 978-989-96606-1-8
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27, 563-572.
- Mayne, T., & Ramsey, J. (2001). The Structure of Emotion. In T. J. Mayne, & G. A. Bonanno, *Emotions* (pp. 1-37). New York, USA: The Guilford Press.
- McCrae, R. R. (2002). “ A Inteligência Emocional Segundo a Perspectiva do Modelo da Personalidade dos Cinco Fatores”, in R. Bar-On & J. D. Parker, *Manual de Inteligência Emocional: Teoria e Aplicação em Casa, na Escola e no Trabalho* (R. C. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed Editora. (Obra original publicada em 2000), cap. 12.
- Moreira, P. (2002). *Crescer a Brincar: bloco de atividades para a promoção de ajustamento psicológico* (2ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Morgado, A. & Vale-Dias, M. (2014). Adolescência e delinqüência: variáveis significativas para a construção de um modelo explicativo. *PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS*, 15 (1), pp. 278- 292.
- Okano, C., Loureiro, S., Linhares, M. & Marturano, E. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), pp.121-128.
- Paiva, M. & Lourenço, A. (2011). Rendimento Académico: influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (4), pp. 393-402.

- Scharfe, E. (2002). “O Desenvolvimento da Expressão, do Entendimento e da Regulação Emocional em Bebês e Crianças Pequenas”, in R. Bar-On & J. D. Parker, *Manual de Inteligência Emocional: Teoria e Aplicação em Casa, na Escola e no Trabalho* (R. C. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed Editora. (Obra original publicada em 2000), cap. 11.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16(2), 371-388.
- Simões, J. & Mata, L. (2012). Autoconceito e motivação para aprendizagens em crianças de 1º e 2º ano de escolaridade. *Actas do 12.º Colóquio Psicologia Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática*. Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M. & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), pp. 67-76.
- Ramos, R., Silva, H. & Lopes, J. (2013). A aprendizagem no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais através de um método de aprendizagem cooperativa. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), pp. 334-346. Acedido em: <http://scholar.google.pt/scholar?hl=ptPT&q=A+aprendizagem+n+o+ensino+aprendizagem+das+Ci%C3%A7ncias+Naturais+atrav%C3%A9s+de+um+m%C3%A9todo+de+aprendizagem+cooperativa.&btnG=&lr=>
- Reeve, J. (2009). *Nature of Emotion: Five Perennial Questions*. In J. Reeve, *Understanding Motivation and Emotion* (pp. 297-328). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Reverendo, I. M. & Machado, T., S. (2010) Regulação das emoções e satisfação com a vida em adolescentes: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do ERICA, in Pereira, A., Calheiros, M., et al. (Org.), *Livro de Atas VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 13-20.
- Ribeiro, J. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, VII(3), 275-284.
- Veiga, F. H. (2005). Novos elementos acerca da escala de autoconceito “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”. *Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*, Castelo Branco, Instituto Politécnico.

- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Revista de Educação e Psicologia*, 2, 39-48.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Fim de Século.
- Veiga, F. H., & Domingues, D. (2012). A Escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: uma versão com respostas de um a seis. *Actas do 12.º Colóquio Psicologia Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática*. Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.

Anexos

Anexo 1: Adaptação proposta da segunda versão da *PHCSCS-2* para crianças do 1ºano de escolaridade

Anexo 2: Questionário sociodemográfico

Anexo 3: *ERICA*

Anexo 4: *EACE*

Anexo 5: Correspondência entre a adaptação proposta e a *PHCSCS-2*

Anexo 6: Estatísticas descritivas das escalas aplicadas, em função do sexo e das idades dos respondentes

EU

Gosto de ser como sou.	Tenho o cabelo bonito.	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	Sou infeliz.
Sou bonito (a). (Tenho bom aspeto).	Tenho medo muitas vezes.	Sou alegre.	Tenho uma cara agradável.
Sou uma boa pessoa.	Penso em coisas más.	Sou forte.	Quando for maior vou ser uma pessoa importante.
Sou uma pessoa esperta.	Sou uma pessoa feliz.	Choro facilmente.	Estou triste muitas vezes.
A minha aparência física desagrada-me.	Desisto facilmente.	Sou uma pessoa tímida.	Sou nervoso.

A ESCOLA

ANEXO1: cont.

Faço bem os meus trabalhos de casa.	Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares.	Sou um membro importante da minha turma.	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.
Fico nervoso(a) quando o(a) professor(a) me faz perguntas.	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	Os meus colegas de turma troçam de mim.	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.
Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	Nas brincadeiras e nos desportos observo em vez de participar.	Porto-me bem na escola.	Os meus amigos gostam das minhas ideias.
Sou popular entre os rapazes.	Esqueço o que aprendo.	Odeio a escola.	Na escola ofereço-me varias vezes como voluntario.
Sou dos últimos a ser escolhido para jogos.	Sou popular entre as raparigas.	Gosto de ler, sou bom leitor.	Os meus colegas acham que tenho boas ideias.

FAMILIA E AMIGOS

Quando qualquer coisa corre mal a culpa é minha.	Dou-me bem, com os outros.	As pessoas pegam comigo.	Muitas vezes sou antipático com as outras pessoas.	Tenho dificuldade em fazer amizades.
Sou diferente das outras pessoas.	Os meus pais esperam demasiado de mim.	Sou estúpido em relação a muitas coisas.	Meto-me em muitas brigas.	A minha família está desapontada comigo.
Tenho muitos amigos.	Preocupo-me muito.	Sinto-me posto de parte.	Meto-me frequentemente em sarilhos.	Porto-me mal em casa.
Sou impopular.	Faço muitas coisas más.	Crio problemas á minha família.	Tenho sorte.	Sou um membro importante da minha família.

Questionário de caracterização sociodemográfica

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Género: Masculino ____ Feminino ____

Nacionalidade: _____

Local de Residência: _____

Número de Irmãos: _____ Idades: _____

Ano de Escolaridade que Frequenta: _____

Retenções: Não ____ Sim ____ (Se sim, quantas? ____) Apoio ao Estudo: Não ____
Sim ____

Acompanhamento Psicológico: Não ____ Sim ____ (Desde quando: _____)

Matérias que mais gosta: Matemática ____ Português ____ Est. do Meio ____

Matérias que menos gosta: Matemática ____ Português ____ Est. do Meio ____

Atividades de tempos livres _____

O que gosta mais de fazer em casa? _____

Brinquedos preferidos _____

Tipologia Familiar: _____

PAI

Idade: _____ Nacionalidade: _____ Hab. Literárias: _____

Profissão: _____ Estado Civil: _____

MÃE

Idade: _____ Nacionalidade: _____ Hab. Literárias: _____

Profissão: _____ Estado Civil: _____

Observações:

Anexo 5 – Correspondência entre a adaptação proposta e a PHCSCS-2

Item - descrição	Nº Item Escala Revista	Contexto	Nº Item Escala Original	Subescala / Fator	Variável
Gosto de ser como sou.	1.	Eu	31.	SATISFAÇÃO E FELICIDADE	AC1_EU_SF
Tenho o cabelo bonito.	2.	Eu	33.	APARÊNCIA FÍSICA	AC2_EU_AF
Gostava de ser diferente daquilo que sou*.	3.	Eu	35.	SATISFAÇÃO E FELICIDADE	AC3_EU_SF
Sou infeliz*.	4.	Eu	40.	SATISFAÇÃO E FELICIDADE	AC4_EU_SF
Sou bonito(a). (Tenho bom aspeto).	5.	Eu	44.	APARÊNCIA FÍSICA	AC5_EU_AF
Tenho medo muitas vezes*.	6.	Eu	56.	ANSIEDADE	AC6_EU_A
Sou alegre.	7.	Eu	42.	SATISFAÇÃO E FELICIDADE	AC7_EU_SF
Tenho uma cara agradável.	8.	Eu	49.	APARÊNCIA FÍSICA	AC8_EU_AF
Sou uma boa pessoa.	9.	Eu	60.	SATISFAÇÃO E FELICIDADE	AC9_EU_SF
Penso em coisas más*.	10.	Eu	58.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC10_EU_AC
Sou forte.	11.	Eu	15.	APARÊNCIA FÍSICA	AC11_EU_AF
Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	12.	Eu	50.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC12_EU_EI
Sou uma pessoa esperta.	13.	Eu	5.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC13_EU_EI
Sou uma pessoa feliz.	14.	Eu	2.	SATISFAÇÃO E FELICIDADE	AC14_EU_SF
Choro facilmente*.	15.	Eu	59.	ANSIEDADE	AC15_EU_A
Estou triste muitas vezes*.	16.	Eu	4.	ANSIEDADE	AC16_EU_A
A minha aparência física desagrada-me*.	17.	Eu	8.	APARÊNCIA FÍSICA	AC17_EU_AF
Desisto facilmente*.	18.	Eu	17.	ANSIEDADE	AC18_EU_A
Sou uma pessoa tímida*.	19.	Eu	6.	POPULARIDADE	AC19_EU_P
Sou nervoso(a)*.	20.	Eu	23.	ANSIEDADE	AC20_EU_A
Faço bem os meus trabalhos escolares.	21.	Escola	18.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC21_ESC_AC
Sou lento(a) a terminar, trabalhos escolares*.	22.	Escola	21.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC22_ESC_EI
Sou um membro importante da minha turma.	23.	Escola	22.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC23_ESC_EI
Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas*.	24.	Escola	25.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC24_ESC_EI
Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas*.	25.	Escola	7.	ANSIEDADE	AC25_ESC_A
Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	26.	Escola	24.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC26_ESC_EI

ANEXO 5: Correspondência entre a
 adaptação proposta e a PHSCS-2

Os meus colegas de turma troçam de mim*.	27.	Escola	1.	POPULARIDADE	AC27_ESC_P
Fico preocupado(a) quando temos testes na escola*.	28.	Escola	10.	ANSIEDADE	AC28_ESC_A
Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	29.	Escola	9.	APARÊNCIA FÍSICA	AC29_ESC_AF
Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar*.	30.	Escola	51.	POPULARIDADE	AC30_ESC_P
Porto-me bem na escola.	31.	Escola	12.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC31_ESC_AC
Os meus amigos gostam das minhas ideias.	32.	Escola	26.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC32_ESC_EI
Sou popular entre os rapazes.	33.	Escola	46.	APARÊNCIA FÍSICA	AC33_ESC_AF
Esqueço o que aprendo*.	34.	Escola	52.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC34_ESC_EI
Odeio a escola*.	35.	Escola	36.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC35_ESC_AC
Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	36.	Escola	34.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC36_ESC_EI
Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos nas brincadeiras e nos desportos*.	37.	Escola	37.	POPULARIDADE	AC37_ESC_P
Sou popular entre as raparigas.	38.	Escola	54.	APARÊNCIA FÍSICA	AC38_ESC_AF
(Gosto de ler) Sou bom leitor.	39.	Escola	55.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC39_ESC_EI
Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	40.	Escola	39.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC40_ESC_EI
Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha*.	41.	Família & Amigos	13.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC41_Fam_AC
Dou-me bem com os outros.	42.	Família & Amigos	53.	SATISFAÇÃO E FELICIDADE	AC42_Fam_SF
As pessoas pegam comigo*.	43.	Família & Amigos	47.	POPULARIDADE	AC43_Fam_P
Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas*.	44.	Família & Amigos	38.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC44_Fam_AC
Tenho dificuldades em fazer amizades*.	45.	Família & Amigos	3.	POPULARIDADE	AC45_Fam_P
Sou diferente das outras pessoas*.	46.	Família & Amigos	57.	POPULARIDADE	AC46_Fam_P
Os meus pais esperam demasiado de mim*.	47.	Família & Amigos	30.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC47_Fam_AC

ANEXO 5: Correspondência entre a adaptação proposta e a PHCSCS-2

Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas*.	48.	Família & Amigos	43.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC48_Fam_EI
Metto-me em muitas brigas*.	49.	Família & Amigos	45.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC49_Fam_AC
A minha família está desapontada comigo*.	50.	Família & Amigos	48.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC50_Fam_AC
Tenho muitos amigos.	51.	Família & Amigos	41.	POPULARIDADE	AC51_Fam_P
Preocupo-me muito*.	52.	Família & Amigos	29.	ANSIEDADE	AC52_Fam_A
Sinto-me posto de parte*.	53.	Família & Amigos	32.	POPULARIDADE	AC53_Fam_P
Metto-me frequentemente em sarilhos*.	54.	Família & Amigos	27.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC54_Fam_AC
Porto-me mal em casa*.	55.	Família & Amigos	20.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC55_Fam_AC
Sou impopular*.	56.	Família & Amigos	11.	POPULARIDADE	AC56_Fam_P
Faço muitas coisas más*.	57.	Família & Amigos	19.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC57_Fam_AC
Crio problemas à minha família*.	58.	Família & Amigos	14.	ASPETO COMPORTAMENTAL	AC58_Fam_AC
Tenho sorte.	59.	Família & Amigos	28.	SATISFAÇÃO E FELICIDADE	AC59_Fam_SF
Sou um membro importante da minha família.	60.	Família & Amigos	16.	ESTATUTO INTELECTUAL	AC60_Fam_EI

Legenda:

*: Item invertido

**Anexo 6: Estatísticas descritivas das escalas aplicadas,
em função do sexo e das idades dos respondentes**

Tabela 15 - Estatísticas descritivas das variáveis estudadas (mínimos, máximos, médias e desvio-padrão) em função da variável sexo

Sexo		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
M	AC_Total	7	24	54	38,00	9,967
	Satisfação e Felicidade	7	4	8	6,14	1,676
	Estatuto Intelectual	7	5	13	9,14	3,237
	Ansiedade	7	3	6	4,29	1,113
	Aparência Física	7	2	7	5,00	1,826
	Popularidade	7	3	7	5,29	1,496
	Aspeto Comportamental	7	3	13	8,14	3,485
	EU	7	8	20	13,57	4,392
	ESCOLA	7	9	16	12,14	3,024
	FAMÍLIA_Amigos	7	6	18	12,29	4,192
	ERICA_Total	5	46	61	55,60	6,025
	Controlo Emocional	5	23	36	28,20	5,541
	Autoconsciência Emocional	5	7	15	10,60	2,966
	Responsividade Situacional	5	14	20	16,80	2,280
	Perceção Emocional Correta	5	29	47	33,80	7,530
	EACE_TotalComport	5	7	21	10,60	5,899
	EACE_TotalSit	5	6	11	7,80	1,924
	EACE_TotalExpress	5	14	16	15,40	,894
	N válido (de lista)	5				
	F	AC_Total	14	29	52	39,50
Satisfação e Felicidade		14	4	8	6,86	1,351
Estatuto Intelectual		14	4	12	9,79	2,007
Ansiedade		14	1	7	3,86	2,070
Aparência Física		14	3	8	6,36	1,646
Popularidade		14	1	8	4,43	2,277
Aspeto Comportamental		14	2	13	8,21	3,239
EU		14	10	20	14,93	3,540
ESCOLA		14	9	16	13,07	1,685

FAMÍLIA_Amigos	14	5	18	11,50	3,674
ERICA_Total	14	45	76	55,93	9,194
Controlo Emocional	14	17	43	27,43	6,925
Autoconsciência Emocional	14	5	15	11,00	2,961
Responsividade Situacional	14	6	20	17,50	3,503
Perceção Emocional Correta	14	20	34	28,29	4,065
EACE_TotalComport	14	2	11	7,64	2,530
EACE_TotalSit	14	6	10	7,71	1,383
EACE_TotalExpress	14	9	17	12,93	2,129
N válido (de lista)	14				

Tabela 16 - Estatísticas descritivas das variáveis estudadas (mínimos, máximos, médias e desvio-padrão) em função da variável idade

Idade		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
6	AC_Total	3	29	44	36,00	7,550
	Satisfação e Felicidade	3	6	8	7,00	1,000
	Estatuto Intelectual	3	4	12	8,33	4,041
	Ansiedade	3	3	7	5,00	2,000
	Aparência Física	3	3	7	4,67	2,082
	Popularidade	3	1	4	2,67	1,528
	Aspeto Comportamental	3	5	10	8,33	2,887
	EU	3	10	18	13,67	4,041
	ESCOLA	3	9	14	11,67	2,517
	FAMÍLIA_Amigos	3	10	12	10,67	1,155
	ERICA_Total	2	45	54	49,50	6,364
	Controlo Emocional	2	23	24	23,50	,707
	Autoconsciência Emocional	2	5	11	8,00	4,243
	Responsividade Situacional	2	17	19	18,00	1,414

	Perceção Emocional	2	20	25	22,50	3,536
	Correta					
	EACE_TotalComport	2	2	8	5,00	4,243
	EACE_TotalSit	2	6	7	6,50	,707
	EACE_TotalExpress	2	10	12	11,00	1,414
	N válido (de lista)	2				
7	AC_Total	2	32	47	39,50	10,607
	Satisfação e Felicidade	2	4	6	5,00	1,414
	Estatuto Intelectual	2	10	12	11,00	1,414
	Ansiedade	2	3	5	4,00	1,414
	Aparência Física	2	6	7	6,50	,707
	Popularidade	2	3	7	5,00	2,828
	Aspeto Comportamental	2	6	10	8,00	2,828
	EU	2	11	16	13,50	3,536
	ESCOLA	2	12	16	14,00	2,828
	FAMÍLIA_Amigos	2	9	15	12,00	4,243
	ERICA_Total	2	58	60	59,00	1,414
	Controlo Emocional	2	25	29	27,00	2,828
	Autoconsciência Emocional	2	11	15	13,00	2,828
	Responsividade Situacional	2	18	20	19,00	1,414
	Perceção Emocional					
	Correta	2	27	29	28,00	1,414
	EACE_TotalComport	2	6	7	6,50	,707
	EACE_TotalSit	2	6	6	6,00	,000
	EACE_TotalExpress	2	15	16	15,50	,707
	N válido (de lista)	2				
8	AC_Total	8	24	54	40,63	10,391
	Satisfação e Felicidade	8	4	8	6,50	1,604
	Estatuto Intelectual	8	5	13	9,75	2,659
	Ansiedade	8	1	6	4,38	2,066
	Aparência Física	8	2	8	5,88	2,100
	Popularidade	8	2	8	4,88	2,100

	Aspeto	8	3	13	9,25	3,955
	Comportamental					
	EU	8	8	20	15,00	5,043
	ESCOLA	8	9	16	12,88	2,416
	FAMÍLIA_Amigos	8	6	18	12,75	4,496
	ERICA_Total	7	47	76	60,14	9,686
	Controlo Emocional	7	20	43	30,86	8,153
	Autoconsciência					
	Emocional	7	8	15	11,43	2,507
	Responsividade					
	Situacional	7	16	20	17,86	1,464
	Perceção Emocional					
	Correta	7	27	32	30,14	2,116
	EACE_TotalComport	7	6	11	8,71	1,496
	EACE_TotalSit	7	6	9	7,71	1,113
	EACE_TotalExpress	7	10	16	13,71	2,059
	N válido (de lista)	7				
9	AC_Total	6	29	50	38,17	7,935
	Satisfação e					
	Felicidade	6	4	8	6,83	1,602
	Estatuto Intelectual	6	6	12	9,67	2,066
	Ansiedade	6	1	6	3,50	1,643
	Aparência Física	6	5	8	6,67	1,033
	Popularidade	6	2	7	4,67	1,862
	Aspeto					
	Comportamental	6	2	11	6,83	3,312
	EU	6	11	20	15,00	2,966
	ESCOLA	6	9	16	13,00	2,280
	FAMÍLIA_Amigos	6	5	15	10,17	4,070
	ERICA_Total	6	46	65	54,50	7,176
	Controlo Emocional	6	17	32	25,67	5,645
	Autoconsciência					
	Emocional	6	7	15	11,33	2,875
	Responsividade					
	Situacional	6	14	20	17,50	2,258
	Perceção Emocional					
	Correta	6	23	47	33,00	7,925
	EACE_TotalComport	6	7	21	10,67	5,428

	EACE_TotalSit	6	7	11	8,67	1,366
	EACE_TotalExpress	6	9	17	13,67	2,658
	N válido (de lista)	6				
10	AC_Total	2	38	40	39,00	1,414
	Satisfação e Felicidade	2	7	8	7,50	,707
	Estatuto Intelectual	2	8	10	9,00	1,414
	Ansiedade	2	2	3	2,50	,707
	Aparência Física	2	3	7	5,00	2,828
	Popularidade	2	7	7	7,00	,000
	Aspeto Comportamental	2	8	8	8,00	,000
	EU	2	11	15	13,00	2,828
	ESCOLA	2	12	12	12,00	,000
	FAMÍLIA_Amigos	2	13	15	14,00	1,414
	ERICA_Total	2	45	51	48,00	4,243
	Controlo Emocional	2	22	32	27,00	7,071
	Autoconsciência Emocional	2	7	10	8,50	2,121
	Responsividade Situacional	2	6	19	12,50	9,192
	Perceção Emocional Correta	2	25	30	27,50	3,536
	EACE_TotalComport	2	5	7	6,00	1,414
	EACE_TotalSit	2	6	10	8,00	2,828
	EACE_TotalExpress	2	13	14	13,50	,707
	N válido (de lista)	2				