

Revisão da Literatura

Conceptualização das D.A.

O termo “dificuldades de aprendizagem” (DA) surge em 1962, como tradução do termo de “learning disabilities”, com a finalidade de situar esta problemática num contexto educacional, tentando retirar-lhe o “estigma clínico” que o caracterizava.

“A expressão ‘learning disabilities’ tem servido vários objectivos, como: alertar para a existência de crianças que não aprendem e são inteligentes, criar serviços de atendimento e promover o estudo científico neste domínio (Rebello, 1993, p. 89)”.

No conceito de DA incluem-se quaisquer obstáculos, intrínsecos ou extrínsecos, que impedem um indivíduo de realizar uma determinada aprendizagem (Rebello, 1993).

Atendendo a que nas duas últimas décadas o número de alunos com DA (“learning disabilities”) aumentou consideravelmente, constituindo actualmente cerca de 50% da população escolar com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Correia e Martins, 1999), é premente que se analisem e conceptualizem as definições de DA, no sentido de contribuir para um consenso ao nível de conceitos e de medidas educativas adequadas e eficazes, de combate ao insucesso escolar, para que todos os intervenientes num Plano de Avaliação e Intervenção, junto dos alunos portadores destas problemáticas, distingam conceitos e perfis de realização de modo a tomar as decisões adequadas.

A premência da delimitação conceptual advém da especificidade das decisões a tomar, após a avaliação dos indivíduos, e, das medidas a aplicar de acordo com o seu perfil de realização.

Definições de DA

Antes de passarmos à apresentação de algumas das definições conceptuais mais actuais, importa referir que as grandes definições de dificuldades de aprendizagem (DA), formuladas ao longo dos anos, reflectiram uma terminologia que pode ser classificada em três categorias principais: lesão cerebral, disfunção cerebral mínima e dificuldades de aprendizagem (Mercer, 1994; Correia, 1991).

Surge uma primeira definição em 1962, remetendo as DA para os processos implicados, na linguagem e no rendimento académico, independentemente da idade dos indivíduos, e, a sua causa seria uma disfunção cerebral mínima ou uma alteração emocional ou comportamental.

“ Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e instrucionais. “ (Kirk, 1962, p. 263 cit. in Hammill, 1990).

Uma outra definição foi proposta por Bateman em 1965, vindo a constituir uma referência histórica.

“ Crianças que têm desordens de aprendizagem são aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível actual de realização relacionada com

desordens básicas nos processos de aprendizagem, as quais podem ou não ser acompanhadas por disfunções nervosas centrais demonstráveis, e que não são secundárias a uma deficiência mental generalizada, privação educativa ou cultural, distúrbios emocionais severos, ou perda sensorial.” (Bateman, 1965, p.220, cit. in Hammill, 1990)

De acordo com esta definição as DA são caracterizadas por três factores importantes: discrepância (a criança com DA é considerada como possuindo um potencial intelectual acima da sua realização escolar); irrelevância da disfunção do sistema nervoso central (para a determinação dos problemas educacionais da criança não era capital evidenciar uma possível lesão cerebral); e exclusão (as DA não eram devidas a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou a privação educacional ou cultural (Correia, 1991).

Estas duas definições, entre as inúmeras avançadas por ilustres investigadores e por relevantes associações científicas, viriam a constituir a base fundamental para as actuais definições de DA que, presentemente, reúnem internacionalmente maior consenso.

A primeira é a definição do U. S. Office of Education (USOE), que foi publicada no Registo Federal, incluindo um conjunto de critérios operacionais que visavam identificar os estudantes com DA.

Correia (1991, 1997), refere que esta definição é hoje a mais aceite nos EUA, pois é com base nela que os programas federais são administrados, constituindo-se no fundamento de quase todas as acções educativas estatais.

No entanto, como refere Cruz (1999), estes critérios diferem da definição em alguns aspectos importantes. Primeiro, os critérios de operacionalização desprezam completamente duas componentes do registo federal, isto é, não é fornecido nenhum critério para operacionalizar tanto os processos como as

componentes disfuncionais do sistema nervoso central. Segundo, a definição inclui a soletração entre as DA específicas, mas ela não é considerada nos critérios. Terceiro, a definição implica que as DA podem existir em todas as idades, enquanto o uso do termo “criança” restringe a condição aos estudantes mais novos.

Assim, uma primeira parte da definição inclui o seguinte:

“O termo ‘dificuldade de aprendizagem específica’ significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições tais como desvantagens perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental. O termo não inclui crianças que têm dificuldades de aprendizagem que são primariamente o resultado de desvantagens visuais, auditivas ou motoras, deficiência mental, ou distúrbios emocionais, ou desvantagem desenvolvimental, cultural ou económica.” (USOE, 1977,p. 65083, cit. in Correia, 1991, 1997; cit. in Garrido & Molina, 1996)

Uma segunda parte da definição estabelece os critérios para identificar os indivíduos com DA: o da discrepância e o da exclusão (Correia, 1991, 1997; Garrido & Molina, 1996).

Correia e Martins (1999) referem que a expressão DA é actualmente utilizada para descrever uma perturbação que interfere com a capacidade para guardar, reter, processar ou produzir informação. O “Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA) define DA como:

“Uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que

têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas (Federal Register, 1977, p. 65083, cit. in Correia & Martins, 1999, p. 7)”.

Uma característica fundamental das teorias baseadas no processamento de informação é que postulam as DA como devendo-se a deficiências nas funções de processamento psicológico (Rebelo, 1993), isto é, as crianças com DA são aquelas que apresentam alterações em um ou mais dos processos psicológicos básicos e que conseqüentemente têm problemas para adquirir e integrar as novas informações que as aprendizagens escolares implicam (Casas, 1994).

Uma outra definição, a que também se atribui grande importância actualmente é a elaborada pelo National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, Cit. in Correia e Martins, 1999):

“Dificuldades de aprendizagem’ é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.” (p. 8)

Nesta definição estão presentes os critérios de restrição, nomeadamente: critério de exclusão e de discrepância; a que nos referiremos posteriormente na ponto seguinte da nossa reflexão (Casas et al, 2000).

De facto, a designação de DA, como podemos constatar pelas definições referidas, tem sido usada para referir um fenómeno extremamente complexo. Não se conseguiu ainda, na arena do sistema educativo, um consenso na definição das DA, porque ele tem emergido mais de pressões e de necessidades sociais e políticas do que de pressupostos empíricos e científicos (Fonseca, 1999). Dentro de uma análise contextual, há necessidade de compreender que, mesmo na presença de uma pedagogia eficaz e de professores competentes, as DA não desaparecem. O enfoque das DA está no indivíduo, que não rende ao nível do que se poderia supor e esperar a partir do seu potencial intelectual, e que, por motivo dessa especificidade cognitiva na aprendizagem, tende a revelar inêxitos inesperados (Fonseca, 1999).

Etiologia das DA

De acordo com Martin (1994), as teorias, que historicamente oferecem explicações sobre as causas das DA, mais representativas e mais universalmente aceites são:

- ▶ teorias baseadas num enfoque neurofisiológico;
- ▶ teorias perceptivo-motoras;
- ▶ teorias psicolinguísticas e cognitivas.

No que se refere às primeiras tenta-se encontrar uma relação entre as DA e disfunções ou lesões do sistema nervoso central, ou seja, esta perspectiva entende o comportamento humano em função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo (Martin, 1994).

Baseando-se no pressuposto que o desenvolvimento motor e perceptivo antecede e é um requisito prévio para o desenvolvimento conceptual e cognitivo, o segundo grupo de teorias relaciona as DA com uma série de deficiências de tipo motor e perceptivo que existem nos indivíduos (Martin, 1994).

Por último, as teorias psicolinguísticas e cognitivas, consideram que as DA são devidas a deficiências nas funções de processamento psicológico, isto é, referentes aos processos pelos quais a informação sensorial é codificada, armazenada, elaborada e recuperada (Cruz, 1999).

Uma vez referidas as teorias que têm servido de base explicativa da etiologia das DA, apesar de já terem sido propostos muitos factores causais, eles podem ser agrupados em categorias distintas, que de um modo genérico agrupam esses factores em extrínsecos e intrínsecos (Fonseca, 1984 e Correia, 1997).

No entanto, dentro destas duas categorias podem ser encontradas várias outras subcategorias. Martin (1994), sugere três: factores fisiológicos, factores sócio culturais e factores institucionais. Numa Segunda classificação Pérez (1989) propõe quatro categorias: factores fisiológicos, factores psicológicos, factores pedagógicos e factores socioculturais. Propondo igualmente quatro categorias Mercer (1994) e Rebelo (1993) sugerem os seguintes tipos de causas: lesão cerebral, genética ou hereditária, bioquímica e envolvental.

No entanto, Correia (1991) ao reportar-se às causas das DA refere "...mesmo uma análise menos profunda da literatura sobre dificuldades de aprendizagem revela uma ampla discordância entre os autores quanto à etiologia do problema..." (p.57). Também Fonseca (1999), afirma "...que na maioria dos casos a causa das dificuldades de aprendizagem na criança permanece um mistério" (p.127).

Identificação e Classificação das DA

A identificação e subsequente classificação contribuem de modo relevante para o diagnóstico e intervenção; podendo extrair-se directrizes muito úteis, uma vez que evidenciam que nem todos os indivíduos apresentam problemas com a mesma gravidade e extensão, tendo, portanto, possibilidades e oportunidades distintas de os ultrapassar.

McKinney (1988, cit. in Rebelo, 1993) refere que:

“(...) a presença de subtipos com défices mistos, assim como de subtipos com défices específicos, num domínio e não no outro, sugere que a ‘performance’ de todas as crianças com ‘learning disabilities’ (ou até da maioria da população) não pode ser explicada por uma teoria de síndrome único, e que todas as crianças com ‘learning disabilities’ não são claramente subdivisíveis nos amplos domínios de processos perceptivos e linguísticos (p. 88)”.

Relativamente ao âmbito da identificação e classificação nas DA reportamo-nos à definição do NJCLD, anteriormente referida, onde estão patentes os dois critérios mais representativos para a identificação de sujeitos portadores, ou não, de DA. Critérios, estes que passamos a referir:

↳ Critério de Exclusão

É notório, na referida definição, que as DA não são devidas a défices sensoriais, atraso mental, alterações sociais ou emocionais graves ou condições extrínsecas (como diferenças culturais ou ausência de oportunidades educativas). Admite-se, no entanto, a concomitância das diferentes situações com as DA, mas

é realçado o factor de que não se devem àquelas condições (Correia, 1991; Casas et al, 2000).

Existe, pela parte de alguns investigadores uma postura crítica relativamente ao critério de exclusão, indicando como singular o paradoxo da coincidência entre estes critérios e os factores ou causas que é comum citar-se como origem das DA. A título de exemplo referimos que uma criança pode ter uma perturbação emocional, devida a factores ambientais, e, apresentar também dificuldades de aprendizagem; tornando-se difícil determinar se uma DA coexiste com outra “discapacidade”, embora independente desta, se aquela é a causadora da baixa realização ou se é a DA a causadora dessa mesma “discapacidade”, e, conseqüentemente, de uma baixa realização académica. O mesmo se poderá passar com o critério de “ausência de oportunidades educativas”, onde poderão estar incluídos uma série de factores ambientais – insuficiente preparação dos professores em metodologias adequadas ou na compreensão dos estádios de desenvolvimento – que podem determinar dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, só poderíamos afirmar que um aluno é portador de DA quando surge insucesso após se implementarem as metodologias adequadas de ensino (Correia, 1991; Casas et al, 2000).

↳ **Critério de Discrepância**

Neste critério está patente a componente académica, com base na discrepância, segundo a qual uma criança pode manifestar dificuldades significativas, não esperadas para o seu potencial. Esta discrepância determina-se através de diferentes procedimentos que incluem o desnível entre o nível

observado e o esperado, as diferenças em termos de pontuações típicas ou incluindo a análise da evolução escolar (retenções). Habitualmente considera-se como significativa uma discrepância de dois desvios típicos (DSM-IV, 1995; Casas et al, 2000).

Assumindo uma atitude crítica, quanto a este critério, Correia (1991) refere que uma criança pode apresentar uma discrepância entre o seu potencial intelectual e a sua realização académica devido a uma série de factores emocionais, sociais, pedagógicos e/ou de motivação, bem como a dificuldades de aprendizagem; querendo com isto dizer que a existência de uma discrepância é um índice de insucesso escolar que pode ser, ou não, causado por DA. Dentro desta perspectiva levanta a questão sobre a adequação deste critério, dado que, geralmente, o nível de realização é avaliado com base em testes “pouco seguros e pouco credíveis”.

A identificação de alunos com DA deverá processar-se de forma a avaliar se o seu desempenho corresponde ou não ao seu potencial. A existência de uma discrepância entre capacidade e desempenho pode ser factor indicativo de DA. Dado que as estratégias de aprendizagem a adoptar para cada aluno dependem do tipo de dificuldade de aprendizagem diagnosticada, é de primordial importância uma identificação da problemática do aluno em causa. Com base nessa identificação obter-se-á informação precisa, que se revestirá de grande importância para uma intervenção adequada e eficaz.

Apresentamos de seguida uma lista de verificação que tem por base a Escala de Comportamento Escolar (Correia, 1983) e uma lista de verificação do Centro Nacional Americano para as Dificuldades de Aprendizagem (1997. Cit. in Correia e Martins, 1999. p. 10).

Quadro I – Lista de verificação

Lista de verificação			
Conjunto de sinais que podem ser indicadores de DA			
<i>O indivíduo tem problemas em:</i>			
<u>Organização</u>	<u>Linguagem falada ou escrita</u>	<u>Atenção e concentração</u>	<u>Comportamento social</u>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Conhecer as horas, os dias da semana e o ano ■ Gerir o tempo ■ Completar tarefas ■ Encontrar objectos pessoais ■ Executar planos ■ Tomar decisões ■ Estabelecer prioridades ■ Sequencialização 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aquisição da fala ■ Articular ■ Aprender vocabulário novo ■ Encontrar as palavras certas ■ Rimar palavras ■ Diferenciar palavras simples ■ Leitura e/ou escrita (dá erros frequentes tais como reversões (b/d), inversões (m/w), transposições (ato/ota) e substituições (carro/cama) ■ Seguir instruções ■ Compreender ordens ■ Contar histórias ■ Discriminar sons ■ Responder a perguntas ■ Compreender conceitos ■ Compreensão da leitura ■ Soletrar ■ Escrever histórias e textos 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Completar tarefas ■ Agir depois de pensar ■ Esperar ■ Relaxar ■ Manter-se atento (sonhar acordado) ■ Distracção 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Iniciar e manter amizades ■ Julgar situações sociais ■ Impulsividade ■ Tolerância à frustração ■ Interações ■ Aceitar mudanças nas rotinas diárias ■ Interpretar sinais não verbais ■ Trabalhar em cooperação
<p><u>Coordenação motora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Manipular objectos pequenos ■ Desenvolver aptidões de independência pessoal ■ Cortar ■ Estar atento ao que o rodeia (muito dado a acidentes/tropeça com frequência) ■ Desenhar ■ Escrever ■ Subir e correr ■ Desportos 		<p><u>Memória</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Recordar instruções ■ Recordar factos ■ Aprender conceitos matemáticos ■ Reter matérias novas ■ Aprender o alfabeto ■ Transpor sequências numéricas ■ Identificar sinais aritméticos (+, -, x, :, =) ■ Identificar letras ■ Recordar nomes ■ Recordar eventos ■ Estudar para os testes 	
<p>NOTA: Esta lista de verificação pretende ser um guia para pais e profissionais. Não deverá ser utilizada isoladamente, mas poderá constituir uma via para que eles possam vir a considerar uma avaliação mais exaustiva.</p>			

A identificação não é um diagnóstico, mas sim um processo de despistagem e de rastreio, visando uma intervenção pedagógica adequada, com o objectivo de transformar o processo ensino/aprendizagem num contínuo de sucesso em sucesso, isto é, centrando a intervenção no enriquecimento das áreas fortes e não no confronto desencorajador das áreas fracas (Fonseca, 1984; Cruz, 1999).

Ainda que a categorização possa revelar-se perniciosa, ao conduzir à ideia (quanto a nós errada) de que o quadro problemático do aluno é inalterável, a classificação deverá servir o objectivo de elaborar um programa de intervenção adequado; reside aí a justificação para a sua realização. Reforçando esta perspectiva existe um conjunto de pressupostos que favorecem a classificação, dos quais realçamos três: (1) procura de uma etiologia ou causa; (2) formulação de um prognóstico; (3) selecção de uma terapia (Zubin, 1967. cit. in Correia, 1997). Constituindo-se de capital importância no campo da Educação o terceiro ponto, se substituirmos “terapia” por “planificação educativa”, com a triagem ou elaboração, implícita, de uma programação adequada às necessidades do aluno (Correia, 1997).

Concluimos este ponto da nossa reflexão reforçando a importância da identificação e classificação nas DA com uma citação de 1984, do Departamento Federal de Saúde, Educação e Bem-Estar dos EUA (Cit. in Correia, 1997):

“A classificação das crianças excepcionais é fundamental para se conseguir os serviços de que necessitam, planificar e organizar programas de apoio e determinar os resultados das intervenções. Existe a ideia, frequentemente manifestada, de que se deve prescindir totalmente da classificação das crianças excepcionais. Trata-se de uma aspiração errada. A classificação e a rotulagem são fundamentais para a comunicação humana e resolução de problemas. Não queremos fomentar a crença de que se abandonarmos a classificação se acabam todos os males. O que defendemos é que as categorias sejam precisas e os sistemas sejam os mais exactos possível com respeito à descrição das crianças, a fim de que possamos planificar e elaborar os programas mais adequados.” (p.54)

Avaliação nas DA

O principal objectivo da avaliação é o atendimento adequado ao aluno, inserido no seu contexto educacional, numa perspectiva ecológica de avaliação/intervenção. É importante ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde o aluno interage; deste modo, haverá que conhecer não só o aluno mas também os seus ambientes de aprendizagem.

A avaliação é algo de muito vasto, de âmbito educacional, é uma componente essencial do processo educativo, consistindo numa actuação que visa diagnosticar:

↳ as necessidades desenvolvimentais de um determinado aluno;

↳ o modo como estas estão a ser satisfeitas, através da implementação do que foi programado.

A prática da avaliação psicopedagógica deve atender às diferenças individuais dos alunos contextualizadas no seu meio escolar e familiar, abandonando-se posições centradas no aluno (com o objecto único da avaliação) e também aquelas que, apesar de reconhecerem a importância do contexto no desenvolvimento do indivíduo, consideram ambas as vertentes separadamente (Martí,1994).

Atendendo a esta visão globalizante a avaliação no âmbito das DA não é uma tarefa que um só profissional possa desenvolver, ou assumir, de forma exclusiva. Requer uma estreita colaboração de diferentes profissionais com outros mediadores presentes nos diferentes contextos educativos, em particular os pais e professores (Giné, 1999). A interdisciplinaridade é um requisito para a adequada avaliação das DA e, conseqüentemente, para uma intervenção eficaz.

No âmbito desta perspectiva, Giné (1999) refere que avaliação psicopedagógica é:

“um processo compartilhado de recolha de informação relevante, relativa aos distintos elementos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem, para identificar as necessidades educativas de determinados alunos que apresentam dificuldades no seu desenvolvimento pessoal ou desajustes relativamente ao currículo escolar por diferentes causas, e fundamentar as decisões relativamente à proposta curricular e o tipo de ajudas que precisam para progredir no desenvolvimento das distintas capacidades, assim como também para o desenvolvimento da instituição” (p. 395).

Perfil de indivíduos com DA

De acordo com o Federal Register (1977, cit. in Correia, 1991, 1997; cit. in Garrido & Molina, 1996) poderemos afirmar que um aluno pode ser identificado como inapto para a aprendizagem “típica” se:

- ↪ não alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidades numa ou mais de sete áreas específicas quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis;
- ↪ apresentar uma discrepância significativa entre a sua realização escolar e capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas:
 - ≡ expressão oral;
 - ≡ compreensão auditiva;
 - ≡ expressão escrita;
 - ≡ capacidade de leitura básica;
 - ≡ compreensão na leitura;
 - ≡ cálculo matemático;
 - ≡ raciocínio matemático.

Atendimento aos alunos com DA

No âmbito da população com DA é de extrema importância o processo de identificação e avaliação, a fim de delinear um perfil intraindividual, com informação detalhada e objectiva sobre as necessidades e capacidades do aluno. Processo este que respeita todas as premissas do Modelo de Atendimento à Diversidade – MAD (avaliação preliminar; encaminhamento para uma avaliação mais exaustiva; tomada de decisões quanto à elegibilidade e quanto à programação educacional; e reavaliação (Correia, 2003).

Nesta perspectiva torna-se necessário partir para a etapa crucial – a planificação – adequada às necessidades do aluno. Esta planificação deverá basear-se no currículo comum e pode ser *“elaborada ao nível do projecto educativo de escola, do ano que o aluno frequenta, do plano de acção inicial (avaliação preliminar) e do plano educativo individualizado/PEI (avaliação compreensiva), cabendo a responsabilidade da sua elaboração a uma equipa de colaboração ou de resolução de problemas ou a uma equipa de programação educativa individualizada/EPEI, vulgarmente denominada por equipa multidisciplinar/EM”* (Correia, 2002, p.77).

Após a planificação há que aquilatar a etapa que diz respeito à intervenção, que se constitui em três fases essenciais: a preliminar, de carácter preventivo; a compreensiva, de cunho educacional; e a última de carácter transaccional (que se prende com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e com a sua inserção na sociedade).

De acordo com o nosso estudo deter-nos-emos nas primeiras fases. A preliminar que, dado o seu cariz preventivo (de grande importância no âmbito das

DA), se centra nas características do aluno, no seu nível de realização e nos ambientes de aprendizagem. O objectivo desta fase é de minimizar, ou até suprimir, as dificuldades iniciais, com um conjunto de adaptações curriculares pouco significativas e de modificações ambientais adequadas. Todo este processo pressupõe um trabalho de colaboração entre os professores da turma e os de apoio educativo, ou outros técnicos, caso se torne necessário, em actividade de consultoria.

A fase compreensiva, com o seu cariz educacional, tem por objectivo intervir junto de alunos com DA de carácter severo e vai permitir traçar um perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características e necessidades e nos ambientes de aprendizagem e pressupõe a elaboração de uma programação individualizada, fundamentada na flexibilização curricular; “podendo recorrer-se a adaptações curriculares generalizadas, ao ensino e à aprendizagem em cooperação e às tecnologias de informação e comunicação” (Correia, 2002, p.78). Esta fase, dada a sua maior complexidade, poderá requerer um conjunto de serviços, muitos deles especializados, constituindo-se num trabalho interdisciplinar.

Como corolário deste breve reflexão sobre o atendimento aos alunos com DA, podemos constatar que em qualquer uma das fases do processo é requerida a elaboração de programações educacionais, a fim de desencadear intervenções eficazes em prol do sucesso destes alunos.

Autoconceito – Perspectiva Histórica e Marco Conceptual

A construção do constructo “autoconceito” em Psicologia surge da análise operacional da antiga questão filosófica de “quem sou eu” e segundo Baldwin (1987), também da capacidade da avaliação crítica da pessoa humana.

As pessoas necessitam esforçar-se para darem um sentido às suas actividades e propósitos, a si mesmas e à sua própria existência e para tal necessitam de crer em si mesmas, em suas habilidades e na sua própria forma de actuar. Este sentido modifica-se ao longo do ciclo vital, para poder assimilar as novas ou diferentes características do indivíduo e as suas interacções com o meio e com os outros.

Uma perspectiva histórica

Cronologicamente, Willian James é considerado como o primeiro psicólogo que, de uma forma clara, proporciona as bases da identidade pessoal.

James (1890) faz a distinção entre o autoconceito como conhecedor (Eu), e o autoconceito como objecto do conhecimento (Mim), isto é, faz a distinção entre a própria experiência, o autoconceito como sujeito (Eu), e o conteúdo da mesma, o autoconceito como objecto (Mim). O autor define o *self* como a soma de tudo aquilo que o indivíduo pode chamar próprio. Esta natureza dual do *self*, como objecto e como processo, esta entre os actuais marcos teóricos da psicologia.

James (1890), no seu livro “Princípios da Psicologia” escrito em 1890, fundou as primeiras bases do conhecimento do “si mesmo”, ao identificar os seus principais elementos que denominou de “*constituintes de si mesmo*”:

- o “*si mesmo espiritual*” formado pelos sentimentos e emoções que são percebidas pelo indivíduo, compreende todos os aspectos estritamente psicológicos e idiossincráticos da personalidade do indivíduo;
- o “*si mesmo social*” reflecte as percepções interiorizadas provenientes do reconhecimento da pessoa pelos outros, que compartilham seu contexto vital;
- o “*si mesmo material*” formado pelo corpo físico e todos os aspectos materiais que pertencem de forma inequívoca à pessoa;
- o “*puro ego*” equiparar-se-á a um sentimento de unicidade que o indivíduo experiêcia ao longo da sua vida e dota de identidade a diversidade e variedade de comportamentos e emoções que vivência nas diferentes fases.

James (1890) propõe também uma hierarquia nos diferentes “si mesmos”, colocando o “si mesmo espiritual” no nível mais elevado e “o si mesmo material” na base inferior. Podemos reconhecer, já, um carácter multidimensional na estrutura do autoconceito referida pelo autor.

Inspirado no trabalho de Willian James, Symonds (1951) reconhece como um dos quatro integrantes do “si mesmo”, a auto-estima; definindo-a como um conjunto de qualidades e defeitos, com as avaliações, que o indivíduo tem de si.

Allport (1961) descreve as diferentes fases do conceito de “si mesmo”, desde a infância até à adolescência, identificando os elementos que o constituem em cada idade. Este trabalho reafirma o carácter multidimensional do autoconceito a par de um enfoque evolutivo, que o converte num processo outorgado de uma matriz dinâmica e de estrutura em desenvolvimento. Allport refere também que antes dos dois anos aparecem na criança os primeiros comportamentos que revelam a existência de processos de auto avaliação. Este autor menciona que o principal objectivo de nossos actos consiste em manter o nível do “ego”, ou seja a

estima de si mesmo. Esta ideia é corroborada por Epstein (1973), ao afirmar que a função mais importante do “si mesmo” é manter um nível aceitável de auto-estima.

Autoconceito, self e ego

Um problema que interessa clarificar diz respeito à confusão entre o termos *ego* e *self*. A confusão, patente na literatura, entre estes dois termos, apresenta três vertentes. *Ego* e *self* como conceitos diferentes; como equivalentes, com sentidos inversos.

Entre os representantes da corrente que distingue o *self* do *ego*, encontram-se autores como Hilgard (1949); Mead (1934), Symonds (1951). Consideram todos eles que se pode atribuir ao *ego* um grupo de processos activos como o pensamento, a memória, os processos cognitivos, os mecanismos de percepção da realidade, os mecanismos de defesa, a selecção de estímulos e das respostas, etc. Enquanto o *self* constitui o aspecto perceptivo, se relaciona com aquilo que a pessoa pensa de si mesma, com os sentimentos, percepções e avaliações que a pessoa experimenta, mantém e percebe com respeito a si mesma.

Allport (1943) e Sarbin (1952) encontram-se entre os defensores da posição *ego* igual a *self*. Allport prefere mesmo o termo “*proprium*”, o qual abarca as realidades a que aqueles dois se referem. Atribui ao “*proprium*” uma dupla função (perceptiva e activa) e um conjunto de áreas diferenciadas.

Também há autores que invertem completamente as funções e atribuem as funções perceptivas ao *ego* enquanto que as activas são assumidas pelo *self* (Bertocci, 1945).

Gordon & Gargen (1968) e Patterson (1961) consideram infrutuosa esta discussão sobre a possibilidade de distinguir um “eu conhecedor” de um “eu conhecido”, um “si mesmo”, um “mim”, colocados como entidades relativamente às quais se insiste em definir à priori a essência das relações.

Actualmente regista-se uma clara tendência de prescindir da atribuição das funções activa e perceptual a entidades distintas: o *ego* e o *self*. São cada vez mais numerosos os autores que actualmente consideram que o autoconceito contém o conjunto de processos perceptivos e activos (Fitts et al., 1971; Harter, 1983; L’Ecuyer, 1985). Considera-se, pois, que o autoconceito engloba o *eu*, como agente conhecedor e activo, e o *mim*, como algo conhecido.

Diferentes Perspectivas do Processo de Autoconhecimento

Ao longo do tempo, foram surgindo importantes precursores das diferentes teorias do autoconceito. No conjunto dos paradigmas do autoconceito, tem-se destacado a conceptualização diferencial. Considerando que não existe apenas um autoconceito, mas sim uma variedade de autoconceitos com diferentes graus de importância.

O paradigma “Behaviorista”

Autores de inspiração comportamentalista reconhecem os conteúdos do auto conhecimento como um conjunto de condutas autorreferidas que têm o fim da acção no próprio sujeito. Skinner (1953) fala de autorreforço, Kanfer (1978), de autocontrol, Bem (1972), de auto percepção.

Autores como Kanfer (1978) e Bandura (1978), operacionalizam este constructo descrevendo as suas partes e os elementos que o integram nos seus três processos básicos de autocontrole: auto-observação, auto-avaliação e auto-resposta ou auto-reforço.

A auto-estima deriva do segundo processo de auto-avaliação, na qual a pessoa se avalia a partir de diferentes escalas que são importantes para si, ao utilizar, diferentes critérios pelo que julga seus comportamentos. Por outro lado, Snyder (1987) considera que as pessoas diferem no grau com que controlam ou regulam seu comportamento dependendo do contexto e da situação. Para estes autores, a auto-estima apresenta-se como um conjunto de avaliações que se traduzem em condutas autorreferidas, como são as respostas cognitivas, motoras e fisiológicas, ou afectivas com respeito à avaliação que o sujeito forma sobre si mesmo (Hernaiz, 1999).

Os comportamentalistas, sem negarem que os processos internos existem, consideram no entanto que apenas se podem explicar comportamentos quando estes podem ser observados e avaliados (Veiga, 1996). As expressões verbais que um indivíduo realiza sobre “si mesmo” são os únicos indicadores do estado interno, denominado autoconceito, que pode ser observado. Deste modo, a medida do autoconceito dependerá das avaliações positivas ou negativas.

O paradigma psicanalítico

Nesta importante corrente da psicologia, alguns autores consideram o “si mesmo” como um conjunto de percepções que o indivíduo possui de si, e este

actua sobre o comportamento da pessoa, já que mantém a coerência destas percepções.

Para Freud (1948) o *ego* é a totalidade dos processos psicológicos, que controlam a velocidade e direcção das correntes do conhecimento, relacionadas com um determinado comportamento motivado. O *ego* está relacionado com a inconsciência, enquanto o autoconceito está fundamentado na consciência e na experiência subjectiva. Freud (1948) definiu o “Eu” como uma instância mediadora que tem a função de organizar o pensamento racional e a adaptação à realidade, através da utilização dos mecanismos de defesa (inconscientes) e as funções de percepção - consciência.

Para Adler (Cit. In Ferguson, 2000), o *self* apresenta-se como um sistema altamente personalizado e subjectivo, através do qual o sujeito interpreta e dá significado às suas experiências. Este autor considera a pessoa como um ser consciente, conhecedor das razões dos seus comportamentos, e capaz de organizar e dirigir as suas acções com um conhecimento total do que estas implicam na sua autorrealização. Toda a pessoa tem como meta a auto-afirmação, autosuficiência e perfeição absoluta.

Para Allport (1943) o conceito de “si mesmo” está dentro de todo sentimento ou traço. Para este autor, o sentido do *ego* resume-se em oito aspectos: o *ego* como conhecedor, como objecto do conhecimento, como egoísmo primitivo, como impulso dominante, como organização passiva dos processos mentais, como lutador para obter determinados fins, como sistema comportamental e o como organização subjectiva da cultura.

A ideia de Jung (1991) sobre o *self* traduz-se do postulado da individualização, que se atinge com a integração do consciente no inconsciente, de modo que o eu como centro da vida psíquica se mantém deslocado.

Depois da corrente neofreudiana vários autores teorizam sobre a origem do autoconceito e a correspondente formação da auto-estima.

Dentro desta corrente a origem do autoconceito, auto-estima, educação resultante das relações interpessoais e mesmo o conceito do *self* se assume como um conjunto de experiências, destinadas a contrariar as possíveis ameaças à auto-estima.

O paradigma fenomenológico

A abordagem fenomenológica, faz referência à percepção da realidade que uma pessoa tem, e não à realidade em si mesma. A conduta de cada ser humano em qualquer momento, é determinada, principalmente, pela sua percepção do mundo. A perspectiva da realidade de cada sujeito é única e diferente da dos demais e a sua conduta reflecte esta perspectiva, conforme se dá num momento ou outro.

Segundo esta teoria, o autoconceito desenvolve-se e mantém-se basicamente a partir das percepções do mundo exterior. As percepções são selectivas, no sentido de evitar conflitos entre ideias e situações incompatíveis. O autoconceito é considerado, como refere Hernaez (1999), sobretudo como:

- uma das necessidades básicas que o indivíduo tem que satisfazer e manter para alcançar um equilíbrio adequado do seu psiquismo;
- uma determinante fundamental na motivação da personalidade em geral.

Um autor clássico e inoxidável desta perspectiva, como Rogers (1986), utiliza o autoconceito como elemento central. Refere que o indivíduo é capaz tanto de perceber os objectos do meio ambiente, como das suas experiências internas, nas quais ele mesmo é objecto. O conceito de si mesmo, define-se operativamente como a estrutura do si mesmo, compondo-se de elementos como percepções das próprias características e capacidades: o percebido e o conceito de si mesmo, em relação com os outros e com o meio, as qualidades de valor que se percebem como associadas com as experiências e com os objectos; os limites e ideias que se percebem, como possuindo valor positivo ou negativo.

Para Rogers (1986), o conceito do self supõe uma “gestalt” total composta de percepções características do “Eu” e do “Mim”; as percepções das relações do “Eu” e do “Mim” com os outros, e com diversos aspectos da vida, junto com os valores vinculados a essas percepções. O autoconceito é definido como a organização das percepções do self. Self que é consciente, inclui experiências ou percepções conscientes, numa configuração organizada e que se rege por campos perceptuais e contém valores e ideais. O autoconceito apresenta-se como uma necessidade de respeito positivo dos outros, uma tendência que se encontra no sujeito para sua actualização.

O paradigma cognitivo

Este paradigma está muito interrelacionado com o interaccionismo simbólico. Assume que para compreender ou prever o comportamento de alguém devemos compreender primeiro como este indivíduo estrutura cognitivamente o mundo. Devemos compreender o que estas acções significam

para o sujeito e o que pensa acerca delas. A cognição proporciona um dos vínculos mais importantes entre a pessoa e o meio. São os aspectos cognitivos que permitem que os sujeitos compreendam e conheçam o seu ambiente, planifiquem as suas respostas e antecipem as consequências destas. Os indivíduos diferem no modo como percebem e conceptualizam o mundo e o seu próprio eu; assim, estes processos são a base do carácter único do sujeito.

Por último, estes processos estão implicados na percepção da consistência e mudança, tanto do mundo como de nós mesmos (Vega, 1995). As estruturas cognitivas que desenvolvemos para representar o mundo facilitam linhas orientadoras sobre como interpretar o que recebemos, sendo modificadas pela experiência, e especificam o que é percebido.

Autores como Epstein (1990) definem o *self* como um conjunto de estruturas que organizam, modificam e integram uma série de funções da pessoa. O *self* é referido como processo, isto é, como modelo para a acção e como estrutura. Dentro deste modelo, as diferenças individuais seriam explicadas em função das diferentes estruturas cognitivas.

Epstein (1990) propõe que o *self* é uma teoria que o indivíduo desenvolve e que se caracteriza porque:

- é um subsistema de conceitos internamente consistentes e hierarquicamente organizados;
- contém diferentes si mesmo empíricos;
- é uma organização dinâmica que se modifica com a experiência;
- desenvolve-se a partir da interacção social com outras pessoas significativas;

- essencial para o funcionamento do indivíduo, que a organização do conceito de si mesmo se mantenha;
- existe uma necessidade básica de auto-estima, relacionada com todos os aspectos do sistema do si mesmo, em comparação com o qual, quase todas as outras necessidades são subordinadas,
- o conceito de si mesmo possui duas funções básicas: a primeira é organizar os dados da experiência; e a segunda, é facilitar o propósito de satisfazer as necessidades enquanto evita, por outro lado, a desaprovação e a ansiedade.

Para Epstein (1990) a pessoa elabora concepções sobre si mesma a partir dessa necessidade básica de manter níveis aceitáveis de auto-estima. Na sua teoria do self cognitivo experimental reconhece três sistemas conceptuais:

1. um sistema racional que opera a nível consciente;
2. um sistema experimental que opera no nível pré-consciente;
3. um sistema associativo que opera no nível inconsciente.

O sistema experimental tem suas próprias normas e está mediado por sentimentos, inclusive sentimentos e emoções vagas e difusas das quais o indivíduo não é normalmente consciente. Este conjunto de aspectos afectivos e emocionais produz, não só, tendências para actuar de determinadas formas, como também, tendências para pensar de determinados modos.

A última teoria importante do autoconceito situa-se dentro deste contexto: o enfoque cognitivo do processamento da informação. Destacados representantes deste enfoque (Markus & Sentis, 1982) afirmam que o autoconceito é uma estrutura central cognitiva no processamento da informação, constituída de conjuntos de esquemas referidos a múltiplas representações (físicas, mentais,

espirituais...). Fierro (1996) expõe detalhadamente as actividades que se realizam no processo de auto conhecimento, ao apresentar um modelo em cinco fases, podendo cada uma conter diversos momentos:

1. **Auto atenção e auto-observação** - O auto conhecimento começa por prestar atenção a si mesmo por fora e por dentro. Esta capacidade de autoconsciência parece constituir um fenómeno susceptível de criar diferenças individuais. Neste sentido, Pervin (1998) explica que as pessoas com uma alta consciência privada tendem a possuir um maior conhecimento do seu funcionamento psicológico e um autoconceito mais desenvolvido e diferenciado que os indivíduos com uma autoconsciência baixa.

2. **Autopercepção** – relativamente a esta fase, Fierro (1996) realça que o indivíduo passa a ter uma imagem e percepção de si, possui maiores detalhes sobre a sua história de vida. Nesta fase intervêm mecanismos de distorção, como os de defesa, que actuam mais debilmente na percepção dos outros.

3. **Memória autobiográfica** - a memória passa a ocupar um papel fundamental, referindo-se ao conjunto de acontecimentos e experiências do sujeito. Estes conteúdos recordam-se graças à memória autobiográfica e estão na base das estruturas que constituem o autoconceito.

4. **Autoconceito e construção do si mesmo** - reporta-se à actividade de formação de autoconceitos. Constitui um momento do processo cognitivo, tendo como resultado estruturas ou representações mentais geradas nessa actividade.

5. **Autodeterminação** - última fase do autoconceito, na qual o sujeito autorregula o seu comportamento ao tomar decisões. Segundo Fierro (1996) é através da decisão da autodeterminação que se exerce influência nos comportamentos manifestados pelo sujeito.

Conceito, Formação e Determinantes do Autoconceito

O conhecimento de si mesmo completa-se com uma dimensão avaliativa e formadora de juízos do eu, como valorizamos as nossas características e competências. A perspectiva que cada pessoa tem da sua valia e competência. A avaliação do eu, é o que denominamos como auto-estima. Quando um indivíduo se define, quando explicita o conceito de si mesmo, fá-lo acompanhado de avaliações implícitas e explícitas. O que revela que raras vezes, expõe um autoconceito de si neutro e livre de qualquer juízo ou opinião (Hernaes, 1999). A auto-estima só é compreensível como o resultado das experiências de êxito ou de fracasso, comparado com as aspirações do indivíduo (Palacios, 1998).

Uma das questões que maior debate tem suscitado acerca do autoconceito é se se trata de uma entidade global, ou se pelo contrário tem um carácter específico, sendo possível discriminar entre diferentes domínios da conduta caracterizados por distintas avaliações.

Definição e Delimitação

A relação entre autoconceito e auto-estima nem sempre aparece clara, existe uma certa confusão terminológica: alguns autores distinguem entre autoconceito e auto-estima, e outros consideram que são termos semelhantes.

Roger (1982) afirma que no “si-mesmo” está sempre presente a sua parte afectiva e emotiva, pelo que se traduz normalmente em termos de auto-estima.

Lynch (1981) reconhece a auto-estima como uma consequência do autoconceito.

Yamamoto (1972) utiliza indistintamente auto-estima, auto-imagem e autoconceito.

Rosenberg (1985) parece distinguir a auto-estima do autoconceito, conferindo à auto-estima uma característica avaliadora do processo formador das cognições, afectos e comportamentos.

Lerner, Chihara e Sorell (1980) diferenciam auto-estima e autoconceito. Consideram que se pode produzir pontuações iguais na auto-estima a partir de diferentes autoconceitos.

Coopersmith, (1967) define auto-estima como “a avaliação que o indivíduo faz, e que geralmente mantém, de si mesmo: expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica o grau em que se considera capaz, importante e valioso. A auto-estima é um juízo de valor que se expressa mediante atitudes que o indivíduo mantém face a si mesmo” (p. 5).

Mais recentemente, tem sido sublinhada a tendência para um acordo acentuado entre a maioria dos investigadores quanto a considerar a auto-estima como a componente avaliativa do autoconceito (Fleming e Courtney, 1984; Gurney, 1986).

Fierro (1991) afirma, “Seguramente não há juízos autodescritivos que não sejam acompanhados de juízos avaliativos. Todos os enunciados relativos a nós mesmos transportam consigo conotações valorativas. Mas estas conotações e os correspondentes juízos auto avaliativos podem produzir-se em diversas ordens, em tantas ordens como distintas modalidades de avaliar” (p. 87).

A distinção entre autoconceito/auto-estima só se pode operacionalizar a um nível puramente conceptual, na realidade, quando se activa um, é imediatamente acompanhado pelo outro. De acordo com Fierro (1996), concluiu-se que:

- O conhecimento de si mesmo é um constructo amplo e complexo que inclui como subsistema importante o processo de auto conhecimento;
- Este processo é constituído por cinco fases ou momentos: auto atenção, autopercepção, memória autobiográfica, autoconceito e autodeterminação;
- A auto-avaliação e a auto-estima formam parte de todo o processo de autoconhecimento e, não se referem a um momento específico do processo cognitivo.

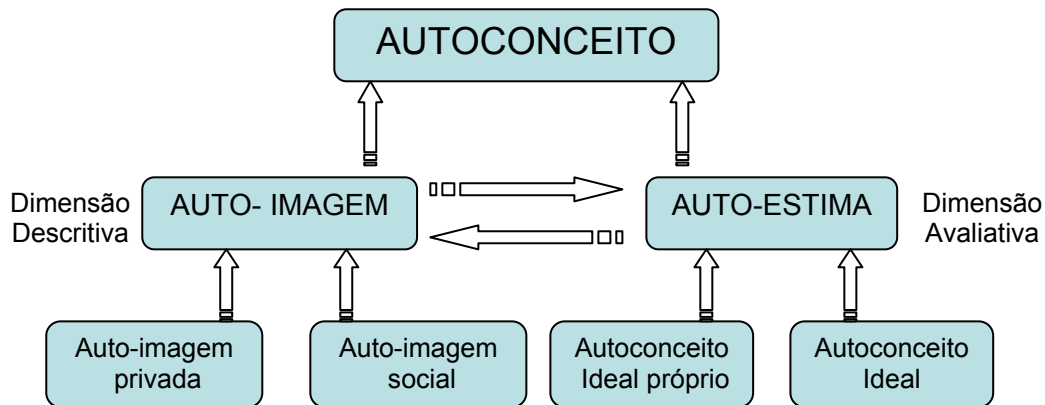
Não existe uma única definição unanimemente aceite do termo autoconceito porque o seu estudo esteve sujeito a vários enfoques conforme as diferentes perspectivas teóricas. Definir o autoconceito é importante, não só do ponto de vista teórico, como também prático, porque nos ajuda a partir de um marco comum, a concretizar e delimitar ao que nos referimos, que dimensões o compõem e em que comportamentos concretos se manifesta.

Purkey (1970) define autoconceito como “um sistema complexo e dinâmico de crenças que um indivíduo considera verdadeira a seu respeito (a si referentes) tendo cada crença um valor correspondente” (pag.7)

Shavelson, Hunter e Stanton (1976) completam esta definição, mencionando que o autoconceito não é mais que o conjunto das percepções que uma pessoa tem sobre si mesma, formado através da interpretação da própria experiência e do meio ambiente, sendo influenciado pelos reforços, o feedback dos outros significativos e dos processos cognitivos, como as atribuições causais. Como refere González-Pienda et al (1998), tanto na primeira como a segunda definição estão integrados os aspectos descritivo e avaliativo do autoconceito, possuindo este qualidades como ser dinâmico; com uma organização interna útil para assimilar a informação, regular o comportamento e acomodar-se as

exigências ambientais. Ambas concepções sublinham a natureza afectiva e de carácter pessoal do autoconceito.

Figura 1 - Dimensões conceptual do autoconceito



Fonte: Adaptado de González-Pienda et al, 1997, p. 273

Na Figura 1 observamos uma dupla vertente na dimensão conceptual do autoconceito: a auto-imagem (como me apercebo que sou) e a auto-estima, (como avalio a minha auto-imagem). A auto-imagem é constituída tanto pelo feedback como pela informação resultante dos papéis que desempenhamos na interacção social; enquanto que a auto-estima estaria vinculada ao autoconceito ideal, não só o que eu gostaria de ser, como também, o que os outros significativos gostariam que eu fosse. Os conteúdos que incluem o autoconceito ideal próprio como o desejado pelos outros significativos podem ser de natureza social ou privada.

O autoconceito do indivíduo é o resultado da interacção significativa entre a auto-imagem e a auto-estima. Sendo importante a imagem que uma pessoa tem de si mesma na formação do nível do autoconceito, também o é a sua valorização, já que ela modulará o nível como os efeitos da possível discrepância entre “o que quero ser”, “o que sou” e “o que os outros querem que seja”. Como afirma González-Pienda et al (1997), quando existe uma discrepância entre a auto-imagem percebida e a ideal, pode originar no indivíduo níveis de ansiedade tais

que o levem a criar um autoconceito negativo e um preocupante estado depressivo.

Dimensões do autoconceito

No trabalho desenvolvido Mead (1934), o indivíduo tanto é conhecedor como é objecto do conhecimento; um agente que procura ou fornece a informação, alternando a sua posição no processo de conhecimento. Assim, podemos afirmar que o agente conhecedor estaria associado, com o processo enquanto o agente objecto do conhecimento estaria com a estrutura. Markova (1987) afirma que a actividade que implica o processo se desenvolve pela interacção do sujeito com o mundo físico e social, bem como da reflexão sobre si mesmo e a avaliação das próprias acções. Este conhecimento pode coadjuvar mudanças na estrutura existente, o que permitiria novos processos de interacção e reflexão/avaliação.

Dimensão estrutural

Uma das questões que mais tem originado debate sobre o autoconceito é a sua dimensionalidade, ou seja, se é uma entidade global, ou se pelo contrário tem um carácter específico, sendo possível distinguir diferentes domínios da conduta caracterizados por distintas avaliações.

Na actualidade, há um grande número de autores que proporcionam um forte suporte empírico demonstrando a multidimensionalidade do autoconceito (Shavelson et al, 1976; Dusek & Flaherty, 1981; Harter, 1982; Soares & Soares,

1982; Byrne, 1984; Fleming & Courtney, 1984; Marsh, Barnes & Hocevar, 1985; Shavelson & Marsh, 1986)

De acordo com Marsh e Shavelson (1985) e L'Ecuyer (1985), entre outros, o autoconceito compõem-se de múltiplas facetas, tem um carácter essencialmente multidimensional. Estas mostram independência umas das outras (Harter, 1998; Schaffer, 1996).

As dimensões que o configuram reflectem o sistema adoptado pelo indivíduo e compartilhado pelo grupo. As autopercepções organizam-se segundo a sua natureza em dimensões específicas mais ou menos amplas. É possível diferenciar distintos domínios comportamentais que podem ter diferentes valorizações por parte do mesmo sujeito, e tornando-se mais diversificadas e complexas com a idade (Palacios & Hidalgo, 2000).

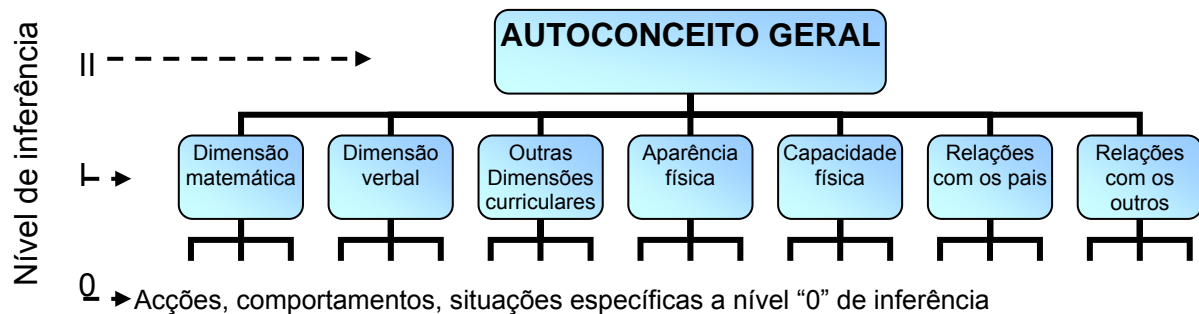
Constitui-se como uma organização hierarquizada de um conjunto de percepções e avaliações que envolvem vários aspectos e que correspondem ao modo como cada indivíduo percebe ou avalia diferentes aspectos da sua personalidade (Hernaiz, 1999).

A ideia de que a auto-estima se refere a todas as dimensões do autoconceito é fundamental para compreender que incide, e se refere, a todas as representações que o constituem. Isto é, pode-se falar de diferentes tipos de auto-estima em função das diferentes áreas susceptíveis de serem avaliadas.

Alguns autores procuram apresentar classificações das áreas mais relevantes do autoconceito sobre as quais quase todos os sujeitos se avaliam. L'Ecuyer (1985), explica que os componentes do "si mesmo" estão organizados hierarquicamente por estruturas (si mesmo material, pessoal, adaptativo, social e no si mesmo), subestruturas (si mesmo somático, possessivo, auto-imagem, auto-identidade, etc.) e categorias (aspecto físico, condição física, aspirações, actividades, emoções, interesses, capacidades...).

As dimensões relevantes para o autoconceito vão mudando com a idade. Pode-se afirmar que, em termos gerais, o autoconceito é menos diferenciado em idades precoces e que se torna mais diversificado e complexo no final da adolescência (Palacios & Hidalgo, 2000).

Figura 2 - Modelo da estrutura do autoconceito aos 6-8 anos



Fonte: Adaptado de González-Pienda et al, 1997, p. 276

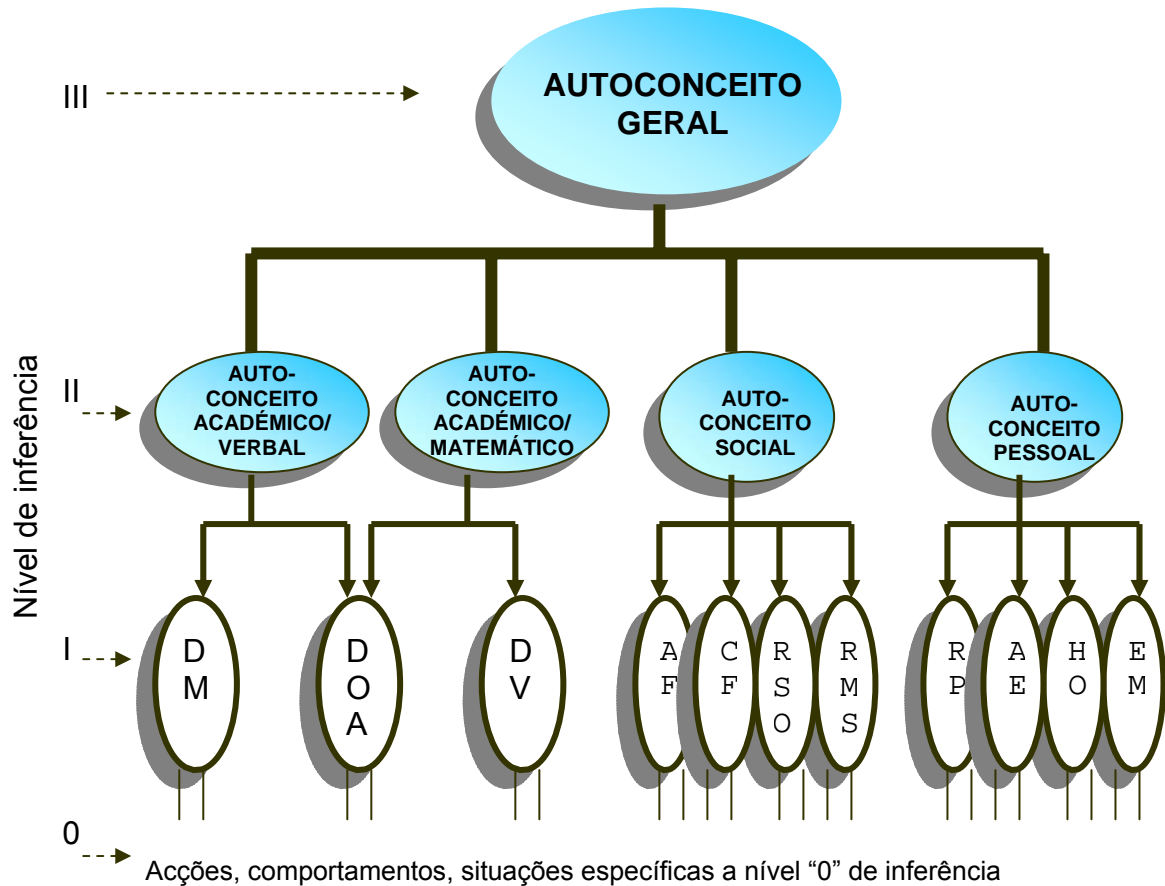
Assim, se uma criança, nos primeiros anos, é capaz de emitir um juízo sobre os aspectos físicos de si mesma, conforme este conhecimento se torna complexo e diversificado é capaz de falar das dimensões da auto-estima relacionadas com esta faceta: a relação da auto-estima com o aspecto físico e a relativa à competência ou destrezas físicas (Harter, 1983).

Associada ao autoconceito físico, durante os anos escolares são igualmente importantes as dimensões relacionadas com a competência académica (que se diversifica em função de diversas áreas escolares) e a competência social (que passa a incluir as relações com os pais, com os outros adultos e com os iguais) como se pode observar na Figura 3.

Ao mesmo tempo que o autoconceito se diversifica e aparecem novas dimensões conforme se avança na idade também se consolida uma auto-estima global que reflecte uma avaliação geral do "eu", não ligada a nenhuma faceta específica. Esta mudança no desenvolvimento do autoconceito relaciona-se com a crescente capacidade de passar das visões puramente concretas para

concepções cada vez mais abstractas e generalizadoras (Palacios & Hidalgo, 2000).

Figura 3: modelo da estrutura do autoconceito dos 15 aos 18 anos



No nível I de inferência: DM = Dimensão Matemática; DOA = Dimensão Outras Áreas; AV = Dimensão Verbal; AF = D. Aparência Física; CF = D. Capacidade Física; RSO = Relações com Iguais do Sexo Oposto; RSM = Relações com Iguais do Mesmo Sexo; RP = D. Relações com os pais; AE = D. Auto estima; HO = D. Honestidade; EM = D. Emocional

Fonte: Palacios & Hidalgo, 2000, p.362)

A forma como as autopercepções se estruturam favorece a hipótese de que os indivíduos interpretam a nova informação conforme a dimensão específica a que façam referência (autoconceito operativo ou de trabalho), e se o processamento da informação supõe variações no nível do autoconceito, tais alterações nunca serão gerais mas particulares à dimensão utilizada (González, 1997). Tais argumentos também permitem concluir que a informação concreta unicamente incidirá sobre a dimensão correspondente, o que parece ter especial

relevância na altura de construir programas de intervenção para melhorar a própria imagem dos alunos e, porque não, de incrementar a motivação para as aprendizagens específicas.

As pontuações do autoconceito apresentam uma estabilidade, começam por reflectir a realidade. Cada sujeito apresenta um autoconceito base cujo valor está estritamente relacionado com as determinantes (práticas educativas familiares, novos cenários sociais...) do autoconceito (Palacios, 1999). Esta estabilidade não deve ser confundida com imutabilidade, o autoconceito está também sujeito a oscilações circunstanciais, relacionadas com experiências concretas que para cada um são a seu momento significativas.

O autoconceito geral é estável, mas conforme vamos descendo na hierarquia, ele se converte em mais específico e mais susceptível de variações. A existência do autoconceito base não impede que tenhamos também um autoconceito barométrico (Demo & Savin-Williams, 1992; Harter, 1998), que seamos sensíveis às diferentes situações e experiências que em cada momento e circunstância da nossa existência sejam importantes para nós. Isto implica que um fracasso numa área pode afectar a dimensão específica, mas é pouco provável que *"per si"* modifique o autoconceito geral.

O autoconceito é um constructo com entidade própria, pode diferenciar-se de outros com que está relacionado sob um ponto visto teórico e lógico, como por exemplo, o rendimento académico.

Dimensão funcional

O autoconceito é o resultado de um processo de análise, avaliação e integração da informação derivada da própria experiência pessoal e do feedback dos outros significativos. A base do conhecimento e sua organização, não é elaborada de forma aleatória; o processo de constituição do autoconceito é selectivo, inventivo e criativo (Segal, 1988). O autoconceito será um conjunto de auto-esquemas que organizam a experiência passada e que são utilizados para reconhecer e interpretar a auto-informação relevante, procedente do contexto social concreto (Markus, Smith & Moreland, 1985).

Os auto-esquemas definem-se como generalizações cognitivas sobre o eu derivadas a partir da experiência passada e que organizam e guiam o processamento da informação relevante existente nas experiências sociais concretas (Taylor, 1997).

Os auto-esquemas frequentemente implicam e contêm feedback relevante procedente dos outros significativos. Estas estruturas tornam-se mais elaboradas e diferenciadas sempre que se obtém informação mais significativa e efectuam generalizações cognitivas que guiam a eleição dos aspectos do comportamento social relevantes, pelo o indivíduo, e funcionam como referenciais interpretativos para atribuir significado ao seu comportamento.

Em síntese, o autoconceito, através dos auto-esquemas que o constituem, incumbe-se de integrar e organizar a experiência do sujeito, regular os seus estados afectivos e actuar como motivador guia do comportamento (Markus e Kitayama (1991).

No quadro II, apresentamos uma síntese das características mais relevantes do autoconceito.

Dimensão Conceptual	▶ Componente Descritiva	Referido ao conceito de auto imagem: privada e social
	▶ Componente Avalorativa	Representa a importância que tem para mim a auto imagem percebida. Desempenham um papel importante o autoconceito ideal próprio e auto conceito ideal para os outros
	▶ Componente Interactiva	A relação significativa entre o nível do auto imagem e a importância da mesma dando lugar ao autoconceito concreto
Dimensão Estrutural	▶ E. Multidimensional	Diferentes dimensões em qualquer um dos níveis gerais: académico, não académico, social, físico...
	▶ Ordenação Hierárquica	As dimensões se organizam segundo uma hierarquia, em vários níveis, do geral para níveis factoriais
	▶ Estabilidade	Maior estabilidade nas dimensões gerais e maior instabilidade nas específicas
	▶ Identidade Estrutural	Definida e diferenciada de qualquer outro constructo psicológico
Dimensão Funcional	▶ Processos e Estratégias Cognitivas e de Auto-regulação	Utilização de vários processos cognitivos que possibilitam operações várias, tais como, aceitar, questionar, alterar ou suprimir a informação, com o propósito de a assimilar ou se acomodar
	▶ Auto-conceito Operativo	É a dimensão que: a) percebe, processa e interpreta a informação, b) Selecciona a resposta adequada e inicia acção c) avalia o desenvolvimento e resultado da mesma
	▶ Funções	A nível geral são funções estabilizadoras e de crescimento. A nível concreto tem a função de contextualizar; integrar a informação nova; regular o estado afectivo e motivar o comportamento

Construção do Autoconceito - Mecanismos e Processos Implicados na Aquisição da Informação Autorreferente

O indivíduo, na sua interacção com o meio, procura informação que lhe permita manter a estabilidade e consistência do seu auto-conceito, ao mesmo tempo que desenvolve e o enriquece. Beane e Lipka (1986) referem que durante o processo de aquisição da informação auto-referente o sujeito organizará a nova informação ou experiência, acrescentando-a à existente, enriquecendo a estrutura e funcionalidade do autoconceito, tanto qualitativa como quantitativamente; examinará sua estrutura para determinar se a nova informação é semelhante à contida nas dimensões do autoconceito; investigará para determinar se ela enriquece ou ameaça o autoconceito actual; se necessário, alterará a nova informação com o propósito de não ter que modificar a sua actual estrutura do autoconceito e contribuir para manter a estabilidade; mas também pode escolher, implicar-se ou evitar, as novas experiências, conforme as interpreta como boas ou prejudiciais (de acordo com a interpretação que atribui) para a actual estrutura; assim como reflectir sobre a nova informação e julgar como ela pode enriquecer o conceito de “si mesmo”, ponderação esta que pode inclusive considerar as consequências decorrentes de assumir novas dimensões ou identidades; também pode actuar como força motivadora na procura de novas experiências que reafirmem a estrutura actual ou definam o percurso adequado para o crescimento pessoal e, por último, julgar o próprio conceito que tem de si mesmo com base nas experiências e valores pessoais com a intenção de determinar o seu autoconceito.

Na sua interacção com o meio o indivíduo tanto recebe informação positiva como negativa. Se a informação é positiva será integrada dando lugar à sua assimilação e a estrutura do autoconceito sairá reforçada. No caso de ser

negativa, a informação será incoerente, esta estrutura é ameaçada, cria-se uma dissonância cognitiva e afectiva que o indivíduo terá que resolver recorrendo a diferentes estratégias que lhe permitam mais do que a negar, avaliar e integra-la na estrutura já existente. Se a informação for tão discrepante que não possa ser integrada, podem ocorrer crises e instabilidade que obrigam a uma reestruturação do autoconceito que possibilite ajustar a informação, tendo lugar, neste caso, o fenómeno de acomodação (Garcia & Pintrich, 1994; Krueger, 1998).

Uma pessoa forma esquemas mentais que se tornam gradualmente resistentes à informação que lhe é inconsistente. Há, desta forma, uma tendência para ocorrer um certo “conservadorismo cognitivo” que organiza as percepções, as memórias, os próprios esquemas de referência, de importância fulcral na formação das identidades significativas para o indivíduo. Tal facto explica-nos não só a consistência e coerência do comportamento, ao longo do tempo, como também a maneira tendenciosa como cada qual tende a decodificar os estímulos do meio ambiente. Só filtra e dá valor ao que considera relevante e significativo para si (Serra, 1988).

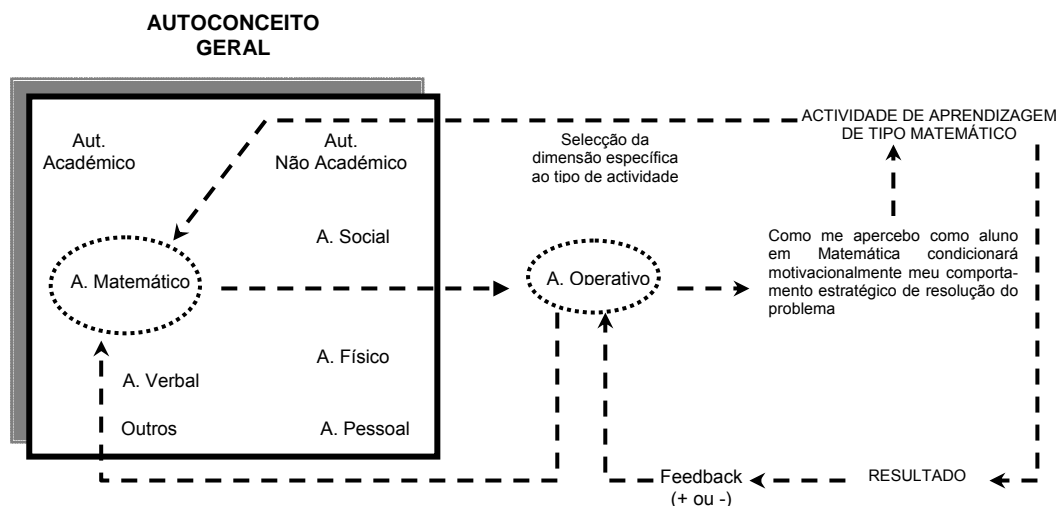
Nem todas as identidades que constituem parte do autoconceito são acessíveis ao mesmo tempo. O autoconceito *de trabalho ou operativo*, tem a característica de estar sempre activo. Na Figura 4, apresentamos uma possível situação de aprendizagem e como ela se relaciona com o *autoconceito operativo*.

O autoconceito operativo permite dar resposta à polémica estabilidade versus variabilidade do autoconceito ao longo da vida do sujeito. As auto-representações que constituem o autoconceito têm diferentes graus de centralidade. As representações mais centrais devem ser indiferentes às alterações operadas nas circunstâncias sócias imediatas, devido à sua

importância devem manter-se permanentemente acessíveis, enquanto que outras autorepresentações do autoconceito, alterariam sua acessibilidade em função do estado motivacional do aluno ou das condições ambientais prevaletentes. O *autoconceito operativo* constituiria um subconjunto do total das auto-representações constituintes do autoconceito geral que seriam activadas pelas características particulares da situação a que o indivíduo deve responder.

Assim, os mecanismos de processamento da nova informação são semelhantes em cada um dos possíveis autoconceitos operativos, considerando que cada “input” é específico e os mecanismos de processamento são únicos para qualquer tipo de entrada . A modificabilidade do auto-conceito seria explicada pelas alterações que se produziam a nível de alguns dos autoconceitos operativos enquanto o autoconceito geral se manteria estável (Gonzalez-Pienda et al 1997).

Figura 4 - Representação do constructo “auto-conceito operativo” e seu papel no processamento da informação auto-referida.



Fonte: Gonzalez-Pienda et al, 1997, p. 279

A própria estrutura organizativa e funcionamento do auto-conceito são responsáveis, à medida que o indivíduo vai alterando por processos de assimilação ou acomodação de novas experiências, para que tal não represente qualquer tipo de crise emocional e cognitiva.

Formação e Determinantes do Autoconceito

O autoconceito não é inato, constrói-se e define-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo, por influência das diferentes experiências que tem na sua relação com o meio social, familiar, escolar, e, também o resultado dos êxitos e fracassos vividos.

Sendo possível obter informação auto-referente a partir de diversas fontes, ainda que existam diversas formas de as classificar, as principais podem classificar-se em quatro categorias:

- Os outros significativos,
- Processos de comparação social e interna,
- A auto-observação,
- Estados afectivos próprios.

Os Outros significativos

No desenvolvimento da criança, os contextos que exercem maior influência no autoconceito desta são o familiar e o escolar.

O termo “outros significativos” refere-se às pessoas que são mais importantes na vida de uma criança e que exercem uma grande influência no seu modo de sentir. A informação proporcionada pelos pais, professores e colegas representa uma importante fonte para o desenvolvimento (crescimento) do autoconceito (Scott, Murray, Mertens & Dustin, 1996). São os “outros significativos” que o fazem ver-se como uma pessoa competente ou incompetente, inteligente ou inábil, aceite ou rejeitada.

Constituindo-se, além disso, uma referência que servirá como ponto inicial para estruturar a imagem de si mesmo sobre “o que é”, “o que vale” e “aquilo a que pode aspirar”. Contudo, nem todos os membros destes contextos têm a mesma relevância, nem sequer a mesma pessoa em distintas idades (Lacasa e Martín, 1990).

Associada à necessidade de existir está a de ser reconhecido (no que é e no que pode ser). Esta necessidade da pessoa ser reconhecida permanecerá durante toda a vida, é vital. Se não se reconhece a sua capacidade de existir fica ferida quando começa a vida. Cria a dúvida sobre si mesma, impedindo que cresça com normalidade. Esta necessidade é vivida só em relação às pessoas a que é reconhecida importância (pai, mãe).

Alguns autores, defensores do enfoque psicanalítico, dão especial importância ao papel da mãe na altura de estabelecer na criança os sentimentos de sentir-se aceite ou rejeitada. Os autores fenomenológicos enfatizam a importância da primeira fonte e, sobretudo, na percepção que tem o sujeito do comportamento dos pais na formação da auto-estima. Segundo as tendências actuais, marcadamente de cariz cognitivista é reconhecido a importância dos pais na formação do autoconceito. A dimensão moral do autoconceito forma-se de um modo completamente determinado pelas figuras parentais. Epstein (1973) expressa-o claramente quando afirma:

“... para se integrar na sociedade a criança é obrigada a considerar o desejo dos outros. Os pais, como portadores da cultura, têm na tarefa de redefinir o bem do mal, de modo que a criança sentirá que é bom quando seu comportamento coincide com os costumes socialmente aceites e que é mau quando assim não sucede. Seja consciente ou inconsciente, directa ou indirectamente, os pais tendem a retirar o seu afecto ou benefício contingente ao comportamento que desaprovam e a conceder depois da conduta que lhes parece aceitável. Não há-de passar muito tempo para que

a criança aceite a mensagem, operacionalmente definida, de que “bom” significa o que os pais aprovam e “mau” o que os pais reprovam. Mais, o “bom” está associado a um sentimento de ser querido e o “mau” a um sentimento de ser indigno de amor” (p. 108).

Também os comportamentalistas realçam a determinação do comportamento dos pais na formação do autoconceito, explicando que se vai formando, por um lado, condicionado pelos reforços e castigos que o comportamento da criança vai recebendo e, por outro lado, pela observação de modelos (Bandura, 1978).

Depois de formar as suas primeiras valorizações e juízos de si mesmo pela intervenção dos seus pais, começa a considerar progressivamente a opinião dos que o rodeiam em diferentes situações: sejam colegas, professores ou a sociedade geral representada por alguém significativo para o sujeito.

Processos de comparação social e interna

Os diferentes grupos de referência desempenham um papel importante na formação do autoconceito. O indivíduo realiza comparações entre si mesmo e as pessoas de seu próprio contexto.

No sector educativo, esta comparação social é de grande relevância. A teoria da aprendizagem por modelagem sugere que a criança desenvolve a auto-imagem através da imitação dos outros no ambiente imediato; assim como a teoria de “looking glass” afirma que o autoconceito é o resultado das avaliações reflectidas pelos outros significativos para a criança. Esta utiliza os outros significativos como base para elaborar estimativas da sua valia. O autoconceito é construído sobre uma plataforma de comparações sociais, e desenvolve-se e

mantém-se em dependência do grupo social em que o indivíduo reside (Beltran, 1993).

No contexto escolar/académico a importância do rendimento para o autoconceito depende por vezes da percepção do estudante ao comparar o seu rendimento com os seus colegas. Em geral, podemos dizer que uma pessoa reconhece suas próprias qualidades em função do contexto em que se encontra. Por isso, os estudantes que apresentam níveis baixos de desejo acerca da sua própria capacidade, pode dever-se ao facto de se encontrarem rodeados de companheiros muito eficazes. O nível alto ou baixo de um indivíduo dependerá em grande parte do seu grupo de referência (Marsh & Jackson, 1984).

A comparação interna refere-se à comparação que o aluno realiza entre os diferentes âmbitos, por exemplo como aluno na disciplina de matemática e como aluno na disciplina respeitante à linguagem.

A auto-observação

A auto-observação do comportamento de si mesmo e a observação das consequências que tem esse comportamento nos outros, é também um factor importantíssimo que determina o autoconceito (Gergen, 1982).

Bandura (1978), sobre a importância da auto-observação assinala três componentes no processo de auto regulação do si mesmo: auto-observação, auto-avaliação e auto-resposta.

É nesta segunda fase que o indivíduo pode alterar o seu autoconceito como resultado de um momento de análise e avaliação. Avaliação que depende inteiramente de um momento de auto-observação, no qual o indivíduo se compara

com determinadas normas que estabeleceu ao longo da sua história de aprendizagem. É um processo pessoal pelo qual o sujeito se observa e avalia. Também para os cognitivistas é muito importante este processo, pelo qual o indivíduo tem a possibilidade de tomar consciência das suas ideias negativas e irracionais sobre as quais assenta o seu autoconceito e, como tal, esta nas suas mãos poder transforma-las em juízos mais positivos que sirvam para enfrentar mais eficazmente os problemas (Hernaez, 1999).

Mais que os êxitos e fracassos, o que influencia nas atitudes face a si mesmo é a interpretação que o indivíduo faz deles. Depende das crenças, valores que a pessoa tem, assim como das suas aspirações. O que aspira alcançar, o grau de êxito que obterá estaria determinado pelo que o indivíduo crê que é capaz de obter, mas os resultados que obtém condicionarão a mesma capacidade. Se tenho algo, é porque sou capaz, creio-me capaz. O autoconceito é posterior à experiência.

O homem possui uma percepção não só do que é ou foi, mas também do que projecta ser, do que são seus objectivos e propósitos. Grande parte do comportamento humano segue a profecia da autorrealização: as pessoas tendem a ser o que lhes dizem que são.

Em situações que exijam comportamentos que sejam avaliados segundo um referente de excelência, o comportamento será influenciado por:

- A força do motivo para aproximar-se do êxito e evitar o fracasso.
- As possibilidades de determinado acto resultarem num êxito ou fracasso.
- O valor do estímulo na actividade de êxito ou de fracasso (Atkinson e

Shiffrin, 1968).

Esta teoria considera que o valor motivador do êxito de determinada actividade é proporcional à dificuldade da tarefa. O êxito numa actividade difícil é mais valorizado do que o obtido numa fácil. De forma similar o valor negativo do estímulo de fracasso é maior quando uma actividade é fácil do que quando difícil.

O êxito ou fracasso numa actividade altera a sua atractividade porque a probabilidade de êxito se altera. Para um indivíduo que está orientado para evitar o fracasso, o êxito numa actividade aumenta a probabilidade subjectiva de êxito. Tal êxito aumenta também a força do motivo de evitar o fracasso, porque este motivo está em função da probabilidade de êxito na actividade e o valor do incentivo de fracasso.

Estados afectivos próprios

As sensações experimentadas pelas experiências vividas pode influir no nível do autoconceito. A observação da própria conduta pode constituir-se como a fonte mais importante para a consolidação do autoconceito. É muito importante que a pessoa se sinta dona de si mesma, porque significa que conseguiu o seu próprio controlo, sentir que tanto os êxitos como fracassos são controlados por si. As atribuições, as causas percebidas do êxito ou fracasso influenciam as expectativas, afectos e motivações do sujeito, logo, o seu comportamento. A interpretação que deles faz o indivíduo é o que vai influenciar seu autoconceito (Purkey, 1970).

Este autor assinala seis factores, no desenvolvimento de auto-imagens favoráveis nos alunos, a considerar.

- *Competência* - as expectativas pessoais elevadas e um alto grau de competência de pais e educadores, exercem efeitos positivos sobre a criança. Entende-se que a actividade proposta possui um nível de dificuldade suficiente para despertar interesse no aluno e não para o conduzir irremediavelmente ao fracasso.

- *Liberdade* - para o desenvolvimento do autoconceito devem proporcionar-se ambientes de liberdade de selecção, de modo que o sujeito possa tomar decisões significativas para si mesmo, inclusivé com liberdade de cometer erros.

- *Respeito* - o que mais necessita a criança é que o seu pai ou educador o considere como alguém importante, valioso, capaz de vencer nas tarefas pessoais.

- *Afecto* - situação de aprendizagem psicologicamente confortável estimula a criança a render mais e a desenvolver sentimentos de dignidade pessoal.

- *Controlo* - a orientação pessoal e académica claramente definida, estabelecida e firme, produzem um melhor autoconceito na criança. O controlo não implica nem o ridículo nem a ameaça.

- *Êxito* - educador em geral e os pais em particular devem proporcionar uma atmosfera de êxito mais do que de fracasso. A contínua consciência de fracasso reduz as expectativas e não favorece nem a aprendizagem nem o desenvolvimento pessoal.

Desenvolvimento do Autoconceito

O estudo do desenvolvimento do autoconceito resulta da investigação sobre a formação progressiva da capacidade de introspecção conjuntamente com a

capacidade, percebida objectivamente, tendo presente as similaridades e as diferenças próprias em relação aos outros (Oñate, 1989). Pode enunciar-se num duplo enfoque: cognitivo e ontogenético ou evolutivo.

Os autores que defendem a perspectiva cognitiva consideram o desenvolvimento do autoconceito como um processo que coadjuva alterações qualitativas e quantitativas na mesma estrutura cognitiva. Conforme evolui, os sujeitos tem um conceito de si mesmo mais diferenciado e definido. Com o passar do tempo, o indivíduo conhece-se com mais características pessoais, sociais e físicas, como também com ideias e informações mais complexas e abstractas. Percebe-se qualitativamente diferente, mais objectivo e realista (Oñate, 1989).

A perspectiva ontogenética apresenta a transformação do autoconceito através das distintas fases do desenvolvimento.

O desenvolvimento do conhecimento da criança nos primeiros anos de vida está centrado no estudo do reconhecimento visual do próprio face ao espelho. A criança constrói a sua imagem corporal. Ao longo da infância a criança diferencia seu corpo do resto do ambiente mais próximo. Até que o sentido do si mesmo corporal se forme. Esta formação da própria imagem é essencial ao desenvolvimento da pessoa. A personalidade desenvolve-se de acordo com passos predeterminados na disposição do organismo humano (Erikson, 1976). Os passos assinalados por Erikson na progressiva formação do autoconceito ou da própria identidade são: o desenvolvimento do sentido de si mesmo e a formação do sentimento de identidade.

L'Ecuyer (1985) descreveu o desenvolvimento do autoconceito em seis fases sucessivas. Perante a sua relevância para o nosso estudo daremos especial destaque às quatro primeiras.

Fase dos 0 aos 2 anos

A primeira fase, a emergência do autoconceito, compreende a formação da imagem corporal. A criança ao nascer constitui um conjunto indiferenciado, o recém nascido não tem consciência de si mesmo, todo seu comportamento se relaciona com a satisfação das necessidades físicas e a aprendizagem dos limites do seu corpo (Oñate, 1989).

O aspecto dominante desta fase é a emergência do si mesmo através da diferenciação do “si mesmo” e “não si mesmo”. Este processo diferenciador gira em volta da imagem corporal e está estritamente vinculado às relações interpessoais entre a criança e os adultos. Cada atenção, cada carícia, cada gesto propicia a estruturação de imagens interiores que reflectem a sensação de ser amado, aceito e valioso.

Durante os dois primeiros anos, o sentido de si mesmo limita-se ao aspecto físico e aos efeitos imediatos do movimento corporal. A criança começa a separar o “ele mesmo” e as suas acções dos outros objectos que habitam o seu ambiente físico e social. Esta primeira aprendizagem é fortemente influenciada pelos pais ou pelos que ocupam seu lugar (Garma & Elexpuru, 1999).

Fase dos 2 aos 5 anos

Nesta fase, denominada a afirmação do “si mesmo”, não há dúvida, em atribuir, posteriormente, ao aparecimento da linguagem o papel da nova ferramenta que possibilita e potencia a elaboração das bases do autoconceito (Denzin, 1972; Lynch, 1981). A progressiva utilização dos pronomes pessoais e

possessivos indicam claramente uma distinção perante o próximo, como também uma consciência mais definida de “si mesmo”. Isto constitui uma prova da sua individualidade e reforça o sentimento da sua própria valia, ao mesmo tempo que delimita entre aquilo que a criança reconhece nele, daquilo que possui e o que faz (Hernaes, 1999).

Os comportamentos de imitação e os jogos de alternância de papéis desempenham um papel chave durante esta etapa. O conjunto de percepções sobre seu corpo (o que é fisicamente), as coisas que possui (os seus jogos, a sua casa...), a linguagem que utiliza (isto é meu, minha irmã...), as sucessivas identificações (imitando posturas, gestos, tom de voz, repetindo ou representando o papel do pai, mãe...) e diferenciações (assim não, não quero, tu não sabes...) indicam a necessidade de estabelecer diferenças progressivas por estruturação de uma maior sensação de identidade de si mesmo. É importante assinalar que as reacções dos adultos significativos para a criança perante seu desenvolvimento físico e intelectual, o seu comportamento e as suas identificações pessoais são muito importantes (Garma & Elexpuru, 1999).

Um novo factor que merece especial relevância na aquisição do autoconceito é a aprendizagem que a criança faz do seu género sexual. É a partir dos dois anos que a criança começa a realizar as primeiras distinções entre os sexos, o avaliar desta identificação completa-se aos quatro anos de idade e termina com êxito aos seis anos. É importante reflectir sobre a acção de todos os papéis comportamentais da família, da escola e da sociedade ao influenciar e determinar no autoconceito desde idades precoces; pelo que é inevitável a assimilação e identificação pela criança dos papéis que o ajuda a pertencer a um ou outro sexo, determinando e condicionando a avaliação das suas capacidades,

habilidades e imagem corporal, de maneira diferenciada de acordo com esta variável (Hernaez, 1999).

Fase dos 5 aos 12 anos

A partir dos cinco anos, produz-se a expansão do autoconceito. Ulteriormente ao estabelecimento da identidade sexual, a criança tem os seus primeiros contactos com o meio escolar. Ela experimenta o extenso e complicado mundo dos adultos, adapta-se a novas formas de avaliação de competências e atitudes, assim como de novos interesses. Os primeiros anos escolares constituem um importante período na formação do autoconceito geral e especialmente no autoconceito académico. Tem percepção dos seus resultados académicos, da popularidade entre os semelhantes e das reacções dos professores perante os seus gestos, atitudes, êxitos e fracassos. Tudo irá incrementar o sentido de identidade e aceitação de si mesmo, formando e consolidando a sua auto-estima (Hernaez, 1999).

Como conclusão desta etapa a criança aprende a integrar-se no marco escolar e a integrar novas percepções de si mesma. Aumenta a importância dos pares, o sentimento de pertença ao grupo influencia o sentido de identidade. O autoconceito tem como base, fundamentalmente, a comparação social; aumenta o nível de expressão, conhecimento e competência sobre si mesma. Na autodescrição aparecem características pessoais, atributos emocionais, actividade interpessoal. A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de novas habilidades e oportunidades de comparação social (Garma & Elexpuru, 1999).

Fase dos 12 aos 15 anos: desenvolvimento específico do autoconceito na adolescência

Esta fase é descrita como um período de reformulação e de diferenciação do autoconceito (L'Ecuyer, 1985).

Durante a adolescência tem lugar a procura da diferenciação que conduz à asserção da própria identidade num autoconceito personalizado. Neste processo interferem três factores: a maturidade física, a vida académica e a conquista da autonomia pessoal.

As transformações que o adolescente experimenta no seu corpo focalizam, de modo intenso mas temporal, a sua atenção na sua imagem corporal. Muitas das preocupações nesta idade são relativas aos conteúdos relacionados com o seu aspecto físico e desenvolvimento anatómico. Tudo se altera, a aparência, a força física, a harmonia das proporções, a feminilidade e a virilidade acentuam-se. As alterações físicas que se produzem preparam a nova imagem física sobre a qual o adolescente deve construir e ampliar os novos pilares da sua identidades. A aceitação da sua imagem corporal favorece o desenvolvimento da sua auto estima, consolida valores, uma solidez psicológica e uma adaptação válida ao seu próprio sexo, como aos membros do sexo oposto, que tanta importância adquirem nesta etapa da adolescência (Hernaes, 1999).

Na vida académica os estudantes adolescentes são obrigados a confrontações cada vez mais subtis. De carácter progressivo e cada vez mais preciso, o adolescente reconhece as suas qualidades, aptidões, talentos e limitações. Este conhecimento ajuda ao desenvolvimento do seu sentido de competência (Garma & Elexpuru, 1999).

A procura da identidade consubstancia-se na conquista da autonomia pessoal. Os adolescentes pretendem diferenciar-se dos seus pais e desejam adquirir independência. Gradualmente desenvolvem traços de carácter, modos de pensamento e comportamento próprios e divergentes, face aos adultos do seu meio pessoal. Ao separar-se do mundo dos adultos procuram segurança pela identificação com outros (grupo de referência) que compartilhem vitalmente as mesmas circunstâncias (Hernaez, 1999).

O grupo substitui a família como fonte principal de informação, proporciona auto-estima, apoio mútuo, papéis e modelos similares com os quais pode comparar-se, e, oportunidades de praticar e ensaiar tarefas preparatórias para a idade adulta. O adolescente identifica-se com o grupo, intensa mas temporalmente breve, o que lhe dá forças para avançar perante uma nova diferenciação: “o que eu sou” e “o que é o grupo” de pessoas que partilha a mesma situação. Os “outros significativos” , de forma patente, continuam a desempenhar um papel importante na construção da identidade pessoal e na definição de um autoconceito em que se destacam as características que configuram a sua singularidade como pessoa diferente das outras.

Não devem surpreender durante este período as numerosas flutuações da imagem corporal, a percepção de si mesmo em termos de gostos e interesses, de qualidades e defeitos, de capacidades e aptidões. Também é de destacar a ambivalência que sofre o adolescente e que se reflecte nas mudanças de critério sobre a necessidade de dependência *versus* autonomia, da inconsistência na percepção de si mesmo em termos de papéis e estatutos nas dimensões sociais (Hernaez, 1999). Parece evidente afirmar que neste período o autoconceito apresenta uma justificada característica, a instabilidade. O desenvolvimento do

conceito de si mesmo adopta uma progressão de termos com seus correspondentes conteúdos, principia com “o conhecimento de si mesmo e do outro”, segue com “as primeiras imagens de si mesmo”, depois “a representação de si mesmo” e por último a concepção de si mesmo”. O termo conceito de si mesmo deve relacionar-se necessariamente com um nível de organização complexo, elaborado e elevado, o que aparece inacessível à criança cujas percepções são muito fragmentadas e deve reservar-se para os níveis superiores de organização perceptiva, os quais são capazes de aparecer, unicamente, durante os períodos ulteriores do desenvolvimento, isto é, a partir da puberdade e da adolescência (L’Ecuyer, 1985).

As duas últimas fases são as que compreendem o período que decorre desde a maturidade até aos últimos anos de vida. A primeira refere-se ao período compreendido entre os vinte e os sessenta anos. Neste período incrementa-se a maturidade de si mesmo. Esta fase constitui como que um patamar da evolução pessoal, na qual se gera a estabilidade do autoconceito. Esta estabilidade é produto do meio social relativamente estável, associado com pessoas que confirmam as nossas ideias e valores, isto é, a reunião com quem partilhar atitudes, crenças e valores confirma ao homem a crença de estar bem como é. O meio social reflecte uma imagem estável.

A última fase, compreende sujeitos com idade superior aos sessenta anos, regista-se o declínio do si mesmo. No geral derivado a um autoconceito negativo, o indivíduo pode criar uma perda de identidade, acompanhada de uma baixa auto estima e descida dos comportamentos sociais. Também surge uma imagem corporal negativa, devido á diminuição das capacidades físicas (Oñate, 1989).

Funções do Autoconceito

Uma das funções mais importantes do autoconceito é regular o comportamento mediante um processo de auto-avaliação e autoconsciência, de modo que o comportamento de um indivíduo dependera em grande medida do autoconceito que tenha nesse momento (Machargo, 1991). Este processo de autorregulação realiza-se através de diversas autopercepções que constituem o autoconceito e representam generalizações cognitivas, actuando como ponto de contacto entre o passado e o futuro, e que controla o comportamento presente em função deste (Markus e Ruvolo, 1989).

Estes auto-esquemas, também denominados possíveis *selves*, têm funções muito variadas, distingue-se o serem fontes motivacionais que favorecem os sentimentos de auto-eficácia, competência e controlo sobre o própria comportamento (Bandura, 1986). Recentes investigações manifestaram que o papel motivador que os possíveis *selves* representam os distintos motivos do indivíduo, dando forma cognitiva e carregando de afectividade seus interesses, desejos, objectivos, medos, etc..

O autoconceito através das autopercepções que o constituem, encarrega-se de integrar e organizar as experiências do sujeito, regular os seus estados afectivos e, sobre tudo, actua como motivador e guia do comportamento (Markus e Kitayama, 1991).

Avaliação do Autoconceito

A maioria dos autores refere indistintamente a actividade de medir o autoconceito ou a auto-estima. Na revisão da literatura verificou-se uma notória falta de acordo quanto à noção deste constructo. Esta diversidade de posicionamentos repercute-se na proliferação das formas de avaliação.

Alguns autores fornecem um primeiro critério, útil no quadro da avaliação do autoconceito (Demo, 1985; Purkey e Novak, 1984; Purkey, 1970). Estes autores referem que o complexo sistema de crenças que cada um possui acerca de si próprio não pode ser avaliado directamente. As avaliações são obtidas através da descrição que o sujeito faz de si próprio, ou através de inferências feitas por outros indivíduos referentes ao autoconceito de determinada pessoa.

Numa primeira abordagem, encontra-se, assim, o autoconceito professado (autodescritivo) e o autoconceito indeferido. Neste último, refira-se a inferência através do comportamento e dos testes projectivos. Os paradigmas cognitivo-social e desenvolvimentista supõem que a forma mais adequada de avaliar o autoconceito consiste em perguntar aos próprios sujeitos o que pensam de si mesmos, e também, a preferência do método autodescritivo é notória nas investigações que têm procurado analisar as relações entre o autoconceito e as variáveis específicas (Veiga, 1996).

Apesar de uma grande variedade de instrumentos de avaliação procedeu-se pouco ao estudo das suas propriedades psicométricas. Numa revisão de noventa e três instrumentos, apenas sete alcançaram índices aceitáveis de validade concorrente (Wylie, 1974).

Técnicas e instrumentos de avaliação

Existem três técnicas fundamentais de avaliar o autoconceito:

- ▶ Técnicas inferenciais;
- ▶ Técnicas projectivas; e
- ▶ Técnicas autodescritivas.

Descrevem-se os diferentes instrumentos que utiliza cada técnica e algumas características dos mesmos.

A técnica inferencial consiste em reconstituir aquilo que pode ser o conceito de si mesmo de um indivíduo a partir de observações de sequências de comportamentos, de análises do material de entrevistas ou de documentos biográficos. Combs (1981), paladino desta corrente, afirma que a inferência é a única forma válida de avaliação do si mesmo, já que a autodescrição verbal ou escrita está condicionada por diversos factores, como a posse de uma linguagem adequada, o desejo de colaboração, as expectativas sociais, etc.; tudo o que determina e influencia o modo de auto-informar sobre si mesmo, pode oferecer uma definição de si mesmo falseada, parcial e contaminada.

Como exemplos de instrumentos utilizados para recolher o autoconceito das crianças através da observação do seu comportamento podemos indicar os seguintes:

- The Behavioral Rating Form (Coopersmith e Gilberts, 1981).
- The Inferred Self concept Scale (McDaniel, 1973).
- The Barber Scale Self Reggard (Barber e Peatling, 1977).
- The Self Esteem Rating Scale For Children (Chiu, 1987)

A técnica projectiva elege a projecção do mundo privado dos sujeitos ao ter que organizar o campo, interpretar o material e resistir face ao afectivo (Franck, 1939). De acordo com Lindzey (1961), “São técnicas consideradas como especialmente sensíveis para revelar aspectos inconscientes da conduta, permitem provocar uma grande variedade de respostas subjectivas, são altamente multidimensionais e evocam respostas e dados inusitadamente ricos, com um mínimo de conhecimento por parte do sujeito do objectivo do teste” (p.45).

Ao examinador compete seleccionar os conteúdos e aspectos das respostas do sujeito que referem directa ou indirectamente o conteúdo do seu autoconceito e sua auto-estima. Esta técnica fundamenta-se na crença que o autoconceito fenomenológico que apresenta o sujeito está fortemente influenciado pela acção de mecanismos de protecção, repressão e conflitos inconscientes; o que impede que se possa considerar o seu autoconceito consciente como real e autêntico.

Os instrumentos destas técnicas variam extraordinariamente, Ballasteros (1980) apresenta uma classificação das mesmas: ” o material destas técnicas pode compor-se de estímulos visuais de maior ou menor estruturação ou de outros tipos de materiais de execução com os quais o sujeito deve realizar actividades construtivas ou expressivas” (p. 168).

Esta diversidade de estímulos requer uma classificação dos instrumentos projectivos :

➤ *os estruturais*

- Rorschach e Z-Test - face aos quais o sujeito refere o que vê face a estímulos visuais pouco estruturados.

➤ *os temáticas*

- TAT (de Phillipson e PN de Corman - consistem em estímulos visuais com diferentes graus de estruturação perante os quais o sujeito deve narrar uma história.
- *os expressivos*
 - Desenho da Figura Humana de Machovar, Test da Família de Corman - nos quais é pedido ao sujeito que realize um desenho.
- *os construtivos*
 - Teste do povoado, jogos - nos quais o sujeito deve construir algo com diversos materiais.
- *os associativos*
 - Associação de Palavras, Frases Incompletas – nos quais o sujeito deve manifestar verbalmente as suas associações a palavras, frases, contos.” (p.168).

A **técnica autodescritiva** consiste na informação verbal que um sujeito dá sobre o que crê que é, sobre a avaliação de determinados aspectos da sua personalidade e conduta. O sujeito proporciona um conteúdo fenomenológico do seu “si mesmo”. Na perspectiva cognitiva-social fenomenológica, supõe-se que a forma mais adequada de avaliar o autoconceito consiste em perguntar ao sujeito o que é que ele pensa de si mesmo, já que ele é quem melhor se conhece a si próprio.

Uma das posições da Psicologia Fenomenológica é que os sujeitos interpretam de forma diferente os estímulos e que estes adquirem propriedades e significados específicos, conforme as circunstâncias. “Os significados adquiridos pelos estímulos só podem ser conhecidos, determinando o que a pessoa faz

verbal e comportamentalmente com ele (...), tudo parecendo levar a crer que, na tarefa de avaliação, a informação fornecida directamente pela pessoa é a melhor fonte de dados” (Mishel, 1973, cit. in Veiga, 1996, p. 36).

Considerando que a melhor forma de conhecer um sujeito consiste em pedir-lhe que informe acerca da maneira como se percebe a si mesmo, sendo o autoconceito entendido como o modo pelo qual o sujeito se percebe; então esta será a única forma válida de o avaliar. Quando comparado com os restantes métodos, este apresenta relevantes vantagens, destacando-se ser o único a dar acesso ao ponto de vista do próprio sujeito, às suas vivências experienciais, às percepções do sujeito a seu respeito, tal como foram captadas por ele ao “crer verdadeiramente ser tal como é” (Wylie, 1974, p.57).

Entre os principais instrumentos de avaliação do autoconceito fenomenológico os autores L’Ecuyer (1985), Harter (1983), Wylie (1974) distinguem frequentemente os seguintes:

- “Q-Sort”,
- “Génese das Percepções de Si Mesmo”,
- “Semantic-Diferencial Techique”,
- “Self-Esteem Inventory”,
- “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”,
- “Body Cathexis Scale”,
- “Index of Adjustment and Values”,
- “Tennessee Self-Concept Scalee”
- “Self-Concept as a Learner Scale”.

Por serem dos mais estudados e utilizados na investigação, consideram-se em seguida alguns desses instrumentos, não descrevendo muitos outros que

poderão ser encontrados na bibliografia sobre o assunto (Bednar et al, 1989; Suls e Greenwald, 1986; Harter, 1983).

▪ A Técnica Q

Inicialmente desenvolvida por Stephenson (1953) a técnica Q deu lugar a um número considerável de versões por parte de vários autores. No “Q-Sort” o sujeito deve responder a frases que descrevem a personalidade e classifica-se em termos do grau de concordância com tais enunciados, respondendo numa escala geralmente variável entre 5 e 9 pontos, desde “como eu” até “diferente de mim”. No entanto, de acordo com os propósitos dos autores, os itens ou frases que o constituem podem variar, aparecendo versões com itens do tipo “sou impulsivo”, “confio em mim”, etc. Através da variedade destes enunciados, os autores procuram abranger os diversos aspectos da realidade experimental do sujeito.

▪ Questionários

Nas autodescrições mediante questionários, os elementos destes instrumentos podem ser adjectivos, frases ou perguntas directas sobre aspectos do autoconceito. O sujeito deve assinalar se tais elementos correspondem à ideia que tem de si-mesmo e/ou em que grau. Numa classificação segundo as características dos elementos que compõem o questionário, distinguem-se questionários com:

▪ Adjectivos autodescritivos

Há duas provas que utilizam um só adjectivo por elemento: o *Index of Adjustments and Values* (Bills, 1975) e o *Adjective Check List* (Gough e Heilbrun,

1965). Neste último podemos falar de um índice de auto-aceitação pela razão entre adjectivos eleitos favoravelmente e o número total de adjectivos, e outro de autocrítica, em razão dos objectivos desfavoráveis e o total.

A prova que utiliza dois objectivos como elemento mais utilizada tem sido o *Semantic Differential Technique (SD)* (Osgood et al., 1957).

A técnica diferencial semântica de Osgood et al. (1957) é composta por 20 pares em escalas bipolares de objectivos opostos, do género “activo-passivo” e “bom-mau”. Pretende avaliar o grau em que o sujeito se sente caracterizado por um atributo em particular, situando-se numa escala de 7 pontos em cada um dos pares de adjectivos. Com a vantagem de um tempo curto de aplicação muito pequeno (3 a 10 minutos), permite analisar, além de um perfil geral, dimensões mais específicas. Comporta três factores, designados por: importância/valor, força/potência, e actividade.

▪ Frases Autodescritivas

Os questionários têm como característica comum a utilização de frases autodescritivas, sobre as quais o sujeito tem que se pronunciar respondendo sim/não até 5 ou 7 valores que significam “estou insatisfeito”, “é indiferente” “estou satisfeito”.

Por serem os mais estudados e utilizados na investigação, descrevem-se os mais importantes, assinalando as suas características distintivas.

▪ *Sef Esteem Inventory (SEI)* (Coopersmith, 1959)

O questionário na sua versão final é constituído por 58 itens. Não considerando os 8 itens da “escala de verdade”, apresenta 50 itens

representativos de uma alta ou baixa auto-estima, e relativos a 4 factores: companheiros (8), escola (8), pais e vida familiar (8), e si-mesmo (26).

Os sujeitos, com idades superiores a dez anos , respondem aos diferentes itens da SEI, indicando se são ou não aplicáveis a si próprios (Coopersmith, 1959).

É uma escala indicada para crianças. Ainda que se comente que na maioria das provas não se diferencie auto-estima e autoconceito, esta parece ser uma prova específica de auto-estima (Hernaes, 1999).

▪ *Piers-Harris Children's Self Concept Scale (PHCSCS)* (Piers-Harris, 1964, 1969 & Piers & Herzberg, 2002)

É uma escala constituída por 60 itens formulados umas vezes em sentido positivo e outras em sentido negativo. O sujeito faz um circulo à volta do “sim” ou do “não” conforme se sinta ou não caracterizado, à medida que vai lendo as sucessivas frases.

É uma escala multidimensional, submetida à análise factorial, o PHCSCS apresentou como domínios factores interpretáveis: o comportamento, status geral e académico, aparência física, ansiedade, popularidade, felicidade e satisfação.

Os coeficientes de fiabilidade variam 0.70 e 0.90, segundo a idade e o tipo de fiabilidade calculada: consistência interna e estabilidade (teste-reteste). Está especialmente indicada para crianças e adolescentes.

Wylie (1974) considera a PHCSCS, sem prejuízo, como um dos instrumentos de autoconceito mais interessantes e adequados na investigação. Uma dimensão concreta da auto-estima, como a académica ou social, avaliada por este instrumento, que considera seis factores da auto-estima pode incluir o impacto da aplicação de diferentes tratamentos. As suas propriedades

psicométricas foram recentemente reafirmadas por vários estudos (Piers & Harris 1969; Shavelson & Bolus, 1982 e Piers & Herzberg, 2002) e a sua utilização é muito frequente na investigação científica actual (Veiga, 1996).

- *Body Cathexis Scale (BC)* (Secord & Jourard, 1953)

A versão final da BC apresenta 46 itens, devendo o sujeito, para cada item, classificar-se numa escala de 5 pontos, desde a sensação mais positiva à sensação mais negativa experimentada em relação a diversas partes do seu corpo.

Esta escala pretende avaliar a aceitação de si mesmo, medindo especificamente o grau de satisfação ou insatisfação que sente o indivíduo com os aspectos da sua própria imagem corporal.

- *Tennessee Self-Concept Scale (TSCS)* (Fitts, 1965)

Elaborada por Fitts (1965) está fundamentada na teoria multidimensional do conceito de si mesmo. Pretende avaliar cinco grandes dimensões do autoconceito: físico, moral/ético, pessoal, familiar e social. Estas cinco dimensões são avaliadas em relação a três aspectos particulares: a identidade (maneira segundo a qual o sujeito se percebe o que é), o comportamento (maneira como o sujeito reage em cada uma das cinco dimensões), a auto-estima (maneira como o sujeito se aceita).

As respostas do sujeito, assinaladas para cada item numa escala de 5 pontos (do mais ao menos verdadeiro) são depois compiladas numa tabela 3x5.

▪ **Discrepância ou congruência real/ideal**

Alguns questionários pretendem avaliar a congruência real/ideal. O sujeito descreve-se como se vê e como gostaria de ser.

- *Index of Adjustment and Values (IAV)* (Bills, 1975)

Este questionário corresponde à medida mais típica da discrepância real/ideal de si mesmo. Do ponto de vista teórico, este instrumento baseia-se na definição de auto-estima de Cohen (1959): grau de correspondência entre o conceito ideal e o conceito real que o sujeito tem de si-mesmo. Supõe-se que o “tecto” de aspiração varia segundo os sujeitos, pelo que é mais correcto ver, em primeiro lugar, qual é o ideal de cada um e depois comparar essa descrição com o seu próprio real, do que supor um ideal comum a todos.

Index of Adjustment and Values é constituído por 49 itens, 40 dos quais representam aspectos desejáveis e 9 traduzem aspectos indesejáveis. O sujeito avalia-se numa escala de cinco pontos em cada item, e ainda em relação às três perguntas: em que medida é que o sujeito representa o tipo de pessoa especificada pelo item; o que experimenta no caso de ser tal tipo de pessoa; até que ponto deseja continuar a encontrar em si mesmo o aspecto em questão.

Este questionário permite avaliar a auto-aceitação e o si mesmo ideal, mediante o cálculo da diferença entre o si mesmo real e o si mesmo ideal.

Como vantagens deste tipo de questionários é referido que são menos influenciados pela inabilidade social; permitem ao sujeito expressar-se dentro dos seus valores e o índice fenomenológico é mais consistente. Também têm surgido numerosas críticas, nomeadamente a constatação empírica de que a maior parte da variância das pontuações reporta-se ao si mesmo real, pois o ideal aproxima-se muito a um estereótipo; a pontuação da discrepância é sempre menos fiável do que a do si mesmo real de onde foi extraída (Garcia, 1983).

▪ Questionários abertos

Considerando que a maior parte dos métodos de exploração do autoconceito limita as respostas do indivíduo ao conjunto dos itens apresentados pelo experimentador os questionários, considerados como uma espécie de entrevistas formalizadas apresentam vantagens quanto à sua administração e quantidade de informação que proporcionam.

▪ *A Génese das Percepções de Si-Mesmo (GPS)* (L'Ecuyer, 1975)

L'Ecuyer (1975) baseou-se numa adaptação da técnica *who are you* (WAY), de Bugental e Zellen (1950), que consiste em solicitar aos sujeitos a formulação de três respostas diferentes à pergunta “Quem és tu?”. Elaborou este instrumento *Génese das Percepções de Si-Mesmo (GPS)*, com o objectivo de estudar o desenvolvimento do autoconceito durante o ciclo de vida.

Esta técnica assenta num modelo multidimensional do autoconceito e permite estudá-lo em termos das modificações das percepções centrais e secundárias, ao longo da vida dos indivíduos. É passível de aplicação a todas as idades e tipos de população, como o demonstram os trabalhos de Paradis (1969), Boisseau (1971) e Gervais (1972).

Nesta técnica o indivíduo pode descrever-se com inteira liberdade durante o tempo que necessitar. As respostas a uma primeira pergunta, “Quem és tu?”, permitem determinar as percepções centrais e secundárias, por meio do registo do número de indivíduos que tenha formulado enunciados dentro de determinada categoria, em resposta a essa pergunta. As respostas dadas a uma segunda pergunta “De tudo o que acabas de dizer, o que é para ti mais importante?” são confrontadas com o perfil hierárquico obtido a partir da primeira pergunta.

A informação que este instrumento proporciona centra-se preferencialmente nos papéis e não tanto na avaliação dos mesmos. Uma descrição pormenorizada da GPS e dos procedimentos de classificação e de quantificação pode encontrar-se em L'Ecuyer (1975).

Mais recentemente têm surgido outros instrumentos que, embora menos utilizados na investigação, se passam a referir o:

- “*Escala Factorial de Autoconceito*” (Musitu et al, 1983)
- “*Social Self Esteem Inventory*” (Lawsson et al, 1979);
- “*Student’s Perception of Ability Scale*” (Boersma e Chapman, 1979) - com seis factores, sendo mais apropriado para alunos do 1º Ciclo.

O Papel do Autoconceito no Processo de Aprendizagem

Grande parte da investigação realizada sobre o autoconceito refere-se ao papel deste constructo no comportamento académico do aluno. O resultado das investigações não tem sido concludente. Enquanto Marsh (1990) refere que o autoconceito determina casualmente o rendimento do aluno, Chapman e Lambourne (1990) afirmam que são as experiências de êxito académico que determinam o autoconceito dos alunos e Skaalvik e Hagtvvet (1990) e Marsh e Yeung (1997) obtêm uma determinação recíproca.

Os dados disponíveis parecem oferecer mais apoio à hipótese da relação recíproca. Nesta perspectiva, os resultados apontam para dois factos fundamentais. O mais notável refere o autoconceito como fonte de motivação que incide directa e significativamente sobre o êxito do aluno. Mas uma das fontes

principais de informação para a formação do autoconceito é o resultado do comportamento dos outros face a si mesmo e o do próprio comportamento.

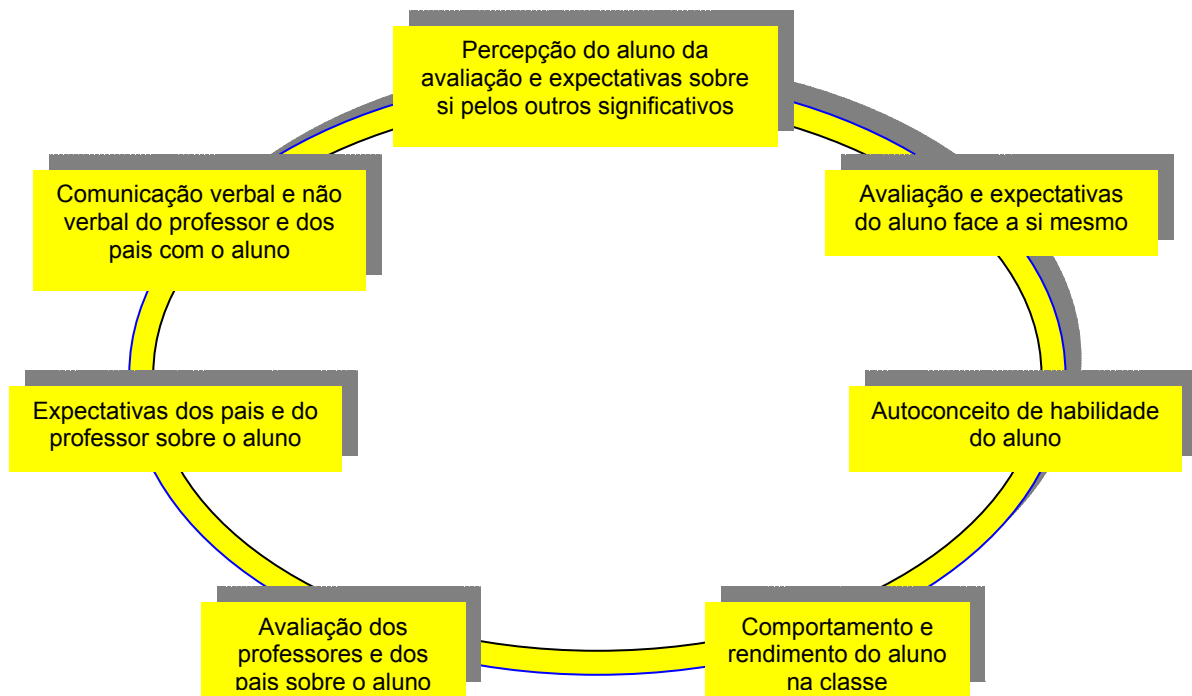
As informações que o aluno recebe dos pais, professores e colegas em relação aos seus trabalhos e resultados escolares desempenham um papel substancial na formação do autoconceito escolar. Este refere-se, assim, às percepções e avaliações das capacidades que o aluno julga possuir para realizar as tarefas escolares, em comparação com outros alunos da mesma classe (Simões e Serra, 1987).

O autoconceito académico é importante na determinação do envolvimento voluntário em actividades relacionadas com a escola e constitui um bom índice prognóstico em actividades não intelectuais (Burns, 1990). Um autoconceito académico positivo, embora não seja em si mesmo um factor suficiente na determinação do sucesso escolar, parece constituir uma condição necessária para um desempenho escolar adequado (Chapman e Boersma, 1979).

Segundo Espinar (1994)

“O aumento do êxito escolar (académico) produz imagens mais positivas de si mesmo que, por sua vez, influenciam o próprio rendimento. Analogamente o autoconceito influencia o processo dinâmico da motivação para a aprendizagem” (p. 79).

Este efeito circular é manifesto no esquema de Burns (1990), que reproduzimos na figura 5, e ilustra a influência recíproca entre o autoconceito e o rendimento académico, considerando o “feedback” e as expectativas dos outros significativos no processo. Um aluno que opine bem acerca de si funciona na escola de forma adequada, é percebido de forma positiva, as suas percepções e expectativas favoráveis estimulam a sua auto-estima. Prossegue no seu trabalho e assim continua o círculo.

Figura 5 - Processo circular do autoconceito, o comportamento e o “feedback”

Fonte: Burns, 1990

Um aluno que opine bem acerca de si funciona na escola de forma adequada, é percebido de forma positiva, as suas percepções e expectativas favoráveis estimulam a sua auto-estima. Prossegue no seu trabalho e assim continua o círculo.

Os resultados da aprendizagem escolar, necessariamente, têm que incidir sobre o autoconceito da criança, ainda que pensemos que esta influência não é directa e passiva, mas o resultado de uma elaboração cognitiva/afectiva prévia por parte da dimensão correspondente do autoconceito (Núñez et al., 1998). Isto é, a influência do autoconceito sobre o rendimento pode ser imediata, enquanto que a incidência do êxito académico sobre o autoconceito é mediatizada pela elaboração cognitiva/afectiva do próprio autoconceito e decorrido um tempo considerável.

Numerosas investigações permitem afirmar que a implicação do sujeito no processo de aprendizagem aumenta quando se sente auto-competente, isto é, quando confia nas suas próprias capacidades, tem altas expectativas de auto-

eficácia, valoriza as actividades e é responsável pelos objectivos de aprendizagem.

O aluno com um autoconceito positivo não manifesta receios numa situação nova, experimenta e trabalha facilmente com novos materiais, deposita confiança no professor mesmo quando este é um estranho, coopera e obedece a regras razoáveis, é responsável pelo controlo dos seus comportamentos, necessita apenas de uma quantidade mínima de orientação do professor e desenvolve estratégias eficazes para lidar com situações de *stress* (Simões e Serra, 1987). Os alunos com um autoconceito elevado evidenciam confiança na sua competência como alunos, optimismo em relação à sua capacidade de serem bem sucedidos, aceitam críticas e estabelecem objectivos realistas.

Os resultados do estudo realizado por Platt (1998) indicam que o rendimento escolar é influenciado pelo autoconceito académico através das expectativas de êxito e, que as atribuições causais actuam directamente sobre o autoconceito e indirectamente sobre o rendimento. Quando um aluno se encontra motivado por se conhecer tal como é não se sente angustiado perante o resultado de uma experiência, mas procura a causa que originou tal resultado. A natureza da causa encontrada como responsável directa pelo sucedido pode provocar alterações em algumas dimensões do autoconceito, mas quase nunca na imagem global que possui.

A teoria da atribuição deve-se a Fritz Heider, e consiste em conhecer o que o homem pensa em matéria de causalidade. Parte do pressuposto de que ninguém se satisfaz só em registar factos que ocorrem no meio ambiente. Mais do que isso, procura sempre encontrar as causas dos diversos acontecimentos. Estas dão um significado ao que experimenta que, uma vez percebido, levam o indivíduo

à necessidade de fazer uma atribuição ao significado das características pessoais, sentimentos e traços dos objectos, no contexto social onde se situam (Arkin e Baumgardner, 1985).

A circunstância ocorrida, uma vez atribuída, determinou-lhe uma acção particular. A teoria estabelece que estas acções estão dependentes de duas ordens de factores. Umas inerentes ao indivíduo. Outras ao meio ambiente.

Como factores inerentes à pessoa descrevem-se a aptidão e o esforço; inerentes ao ambiente, salientam-se a sorte e a dificuldade da tarefa. Da importância relativa destes factores, do êxito ou do fracasso obtido em dada actividade, vai depender a persistência ou não do indivíduo nessa actividade ou noutra congénere. Apenas as acções atribuídas às pessoas são reconhecidas como intencionais, as outras são atribuídas ao acaso.

A investigação sobre as atribuições mostra alguns factos importantes. Entre eles, o de que afectam os nossos sentimentos sobre os acontecimentos passados e as nossas expectativas sobre os acontecimentos futuros. As nossas atitudes em relação às outras pessoas e as nossas reacções aos seus comportamentos. As concepções que guardamos de nós próprios e os esforços para melhorarmos (Simões e Serra, 1987).

Uma atribuição causal, feita directamente ao indivíduo, pode levar a que, os êxitos sejam atribuídos ao próprio e os fracassos a factores exteriores ao indivíduo. O inverso pode ser igualmente verdadeiro, isto é, os fracassos serem atribuídos à pessoa e os êxitos a circunstâncias alheias ao indivíduo. Há uma propensão tendenciosa a que pessoas com alto autoconceito atribuam o êxito a factores internos, tais como aptidão e esforço, sentindo-se interiormente reforçados. O fracasso é, nestes casos, atribuído a factores variáveis, permitindo

assim manter a esperança para o êxito e a possibilidade de aumentar o seu esforço. Em oposição, com este tipo de estratégia, os indivíduos com baixo autoconceito tendem a atribuir o êxito a factores externos, como à sorte ou facilidade, o que impossibilita a ocorrência de autorreforço. O fracasso por sua vez, é atribuído a causas estáveis como a falta de aptidão (Lõchel, 1983). Este fenómeno indica os padrões distorcidos de atribuição para manter os autoconceitos.

A estreita relação entre aprendizagem, rendimento, autoconceito e processos de atribuição e expectativas de êxito manifesta-se de forma especial quando ocorrem alterações ou défices no êxito escolar do aluno. No entanto as investigações referem que não são as experiências de fracasso em si mesmas que decidem a sorte dos níveis do autoconceito, mas sim a natureza das causas a que o indivíduo recorre para explicar seu fracasso. E aqui também na interpretação do comportamento de êxito académico, onde o autoconceito desempenha mais uma vez um papel significativo, já que é ele que decide como deve ser avaliado o “input”.

Tudo isto tem influência sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas que utiliza quando executa as actividades, como sobre a regulação do esforço e a persistência; o que por sua vez incide de forma directa e positiva sobre o rendimento académico dos alunos (González, 1997; González e Tourón, 1992).

Como refere (Núñez et al., 1998) o autoconceito positivo favorece a utilização de procedimentos estratégicos de aprendizagem, no sentido de que quanto maior for o autoconceito do estudante mais estratégias de aprendizagem utiliza o aluno; as quais facilitam um processamento profundo da informação. Por outro lado a um maior conhecimento e controlo sobre os procedimentos de

aprendizagem corresponde maior auto-estima e motivação intrínseca. Neste sentido, o ensino de estratégias de aprendizagem, na medida em que potencia a regulação do próprio processo de aprendizagem, favorece o conhecimento das próprias capacidades e limitações e promove a possibilidade de actuar sobre elas (Monereo, 1994). Como síntese, Núñez et al (1998) afirma:

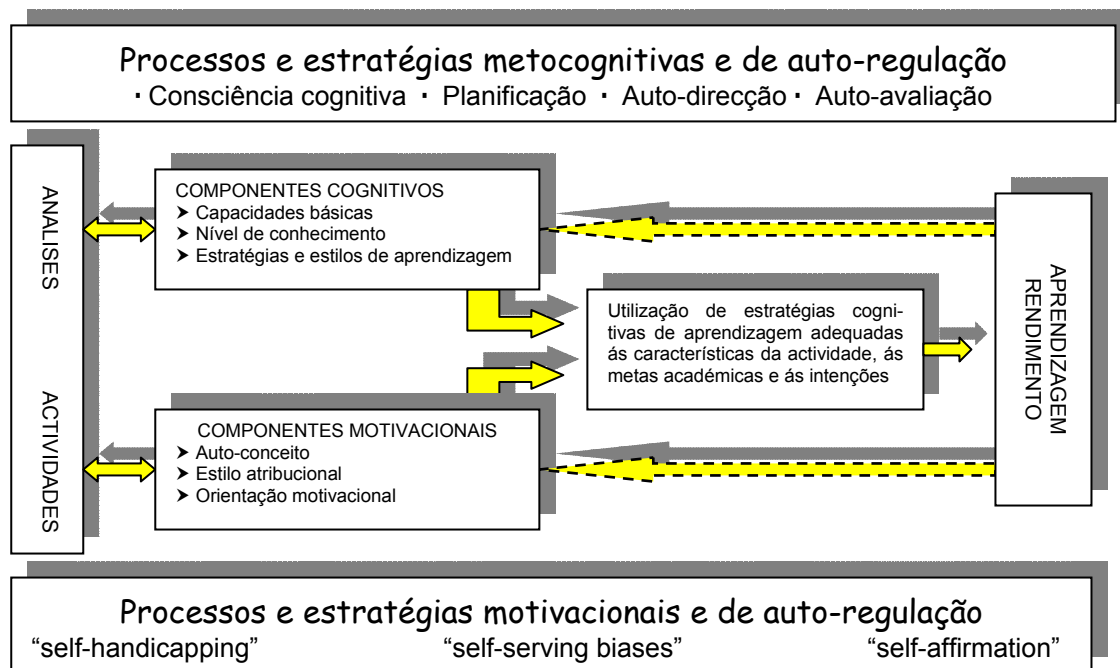
“O ensino do uso estratégico dos procedimentos de aprendizagem, na medida em que favorece a reflexão consciente, a regulação e a tomada de decisões em relação às próprias habilidades contribuirão para a melhoria do autoconceito e, o inverso; um bom conhecimento e controlo sobre as próprias capacidades contribuirá para um maior nível de consciência e regulação, necessários para conseguir um comportamento estratégico óptimo” (p.107-108).

Se as variáveis de tipo motivacional e afectivo são importantes no resultado da aprendizagem escolar, não devemos descuidar a vertente cognitiva do mesmo. Os aspectos motivacionais e cognitivos da aprendizagem têm sido tratados de modo independente pelos investigadores até aos nossos dias. Os autores que enfatizam os primeiros aspectos da aprendizagem enunciam informação sobre o “por quê” do trabalho dos alunos, o seu esforço e persistência perante as actividades; enquanto os autores defensores do segundo enfoque procuram descrever como os alunos aprendem e utilizam tais conhecimentos, mediante a utilização de diversas fontes e ferramentas cognitivas.

Garcia e Pintrich (1994) apontam a necessidade de criar e experimentar modelos complexos que considerem a interacção entre motivação e cognição no contexto escolar, já que ambos os factores operam conjuntamente para criar as condições óptimas de aprendizagem e rendimento académico (Boekaerts, 1997). O autoconceito é uma das variáveis mais importantes do âmbito motivacional, e que incide significativamente no funcionamento correcto do âmbito cognitivo.

Nesta perspectiva, apresentamos o modelo cognitivo/motivacional da aprendizagem autorregulada de Gonzalez-Pienda et al (1997). Nele os autores diferenciam os âmbitos cognitivo e motivacional, respectivamente nos componentes básicos como nos processos, estratégias e autorregulação da aprendizagem, centrando a sua análise na variável autoconceito. Esta variável é um dos três componentes motivacionais destacados enquanto que as estratégias de auto-regulação (“self-handicapping”, “self-serving biases”, “self-affirmation”) têm funções motivacionais de crescimento, estabilidade e defesa do eu, directamente vinculadas com o nível do autoconceito do indivíduo.

Figura 6 - Modelo cognitivo-motivacional da aprendizagem autorregulada



Fonte: Gonzalez-Pienda e tal (1997).

Numa perspectiva geral, os autores destacam no modelo, que o processo de aprendizagem de uma determinada actividade começa pela análise da mesma quer a nível cognitivo quer motivacional. Se esta avaliação for positiva colocam-se em acção todos os recursos necessários (cognitivos, motivacionais e de autorregulação) para assegurar o êxito. O processo de autorregulação (cognitiva e motivacional) acompanha a actividade básica ao longo de todo o processo.

Finalmente os resultados da aprendizagem e, com muita frequência, do rendimento, incidem muito significativamente tanto sobre o âmbito cognitivo como motivacional.

A cognição e a motivação não funcionam em separado. Pelo contrário, se a análise cognitiva da actividade é negativa provocará uma incapacidade para o desenvolvimento das forças motivacionais sobre a actividade das estratégias cognitivas necessárias para a realização correcta da tarefa. Se a tarefa não vai de encontro aos seus interesses motivacionais (e não supõe uma ocasião idónea para o engrandecimento próprio), a cognição carecerá de força motivacional para o seu funcionamento.

Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem

Na actualidade são cada vez mais numerosos os estudos que destacam a importância de considerar a interacção entre cognição e motivação com o objectivo de conseguir uma explicação coerente da aprendizagem, do comportamento académico e do rendimento dos estudantes.

A investigação actual no campo das DA reconhece a possibilidade da existência de alterações afectivo/emocionais, motivacionais e de relação interpessoal, sem os considerar como factores causais da problemática. Assim o NJCLD (Cit. in Correia e Martins, 1999) introduziu em 1989 matizes muito significativas na sua anterior definição de 1981 ao reconhecer que "...problemas na autorregulação, percepção e interacção social podem existir junto com as DA mas não constituem por eles mesmos uma DA." (p. 8)

É certo que as definições oficiais continuam excluindo os problemas de aprendizagem que são resultado de um transtorno emocional. Os alunos que experienciam dificuldades de aprendizagem apresentam uma incidência de problemas comportamentais e emocionais quatro vezes superior aos alunos sem dificuldades de aprendizagem (Schachter, Plesse e Bruck, 1991; Casas et al 2000).

Embora a relação entre autoconceito e o fracasso escolar seja complexa e nem sempre observável, existe um certo apoio da existência de uma ligação significativa e negativa entre essas variáveis (Marsh & Jackson, 1984; Purkey & Schmidt, 1987; Shavelson e tal., 1976, Sprigle, 1980).

Cooley e Ayres (1988) desenvolveram um estudo comparativo entre 46 estudantes portadores de DA e 47 alunos com resultados normais e concluíram que os alunos com DA tinham resultados significativamente inferiores no teste Piers-Harris e na escala de Estatuto Escolar e Intelectual. Este estudo também descobriu que aqueles estudantes com baixo autoconceito atribuíam mais os seus falhanços a falta de capacidade do que a falta de esforço. Estas conclusões convergem com uma revisão de estudos sobre autoconceito cujos resultados referem que alunos com DA tendem a obter resultados mais baixos do que os pares sem DA, nos resultados totais do teste Piers-Harris e na escala de Estatuto Escolar e Intelectual (Chapman, 1988).

Uma vez realçada a estreita relação entre autoconceito, motivação, cognição e rendimento académico, parece-nos que um défice em alguma destas variáveis incidirá notavelmente nos níveis das outras. Temos afirmado que autoconceitos positivos se encontram relacionados com níveis altos de êxito académico enquanto que autoconceitos negativos se correlacionam

poderosamente com rendimentos negativos. Não obstante, além das variáveis mencionadas, existem outras variáveis cognitivas/motivacionais e afectivas relevantes no esquema de funcionamento cognitivo. De entre todas estas variáveis, nas crianças com DA sobressaem, pelo seu significado as baixas expectativas de êxito, fraca persistência face às actividades escolares e desenvolvimento de um baixo autoconceito (Cabanach, 1994; Montgomery, 1994).

Licht e Dweck (1984) referem concomitantemente os estilos atributivos.

Podemos observar a interrelação entre estas variáveis na afirmação de (Kirk e Gallagher, 1986):

“Os factores motivacionais e afectivos também contribuem para a aparição das dificuldades de aprendizagem. Uma criança que tenha fracassado na aprendizagem, por uma ou outra razão, tende a ter baixas expectativas de êxito, escassa persistência perante as actividades escolares e desenvolve um baixo autoconceito. Tais atitudes reduzem a motivação e criam sentimentos negativos acerca do trabalho académico.” (p. 374).

O fracasso escolar é susceptível de ter um impacto diferencial no autoconceito. Esse impacto pode depender da extensão em que o sucesso escolar constitui, para o aluno com DA, um aspecto relevante da sua definição ou imagem pessoal (Coleman, 1985).

Nas últimas décadas realizaram-se numerosas investigações com o objectivo de averiguar em que medida o autoconceito dos alunos com DA é diferente dos sem DA. Ainda que os resultados não sejam de todo coincidentes, (Rosenberg & Ganier, 1977; Silverman & Zigmond, 1983), a maior parte deles assinala que os alunos com DA, em relação a seus companheiros sem DA tem uma imagem de si mesmos mais negativa; tanto ao nível geral, como nas dimensões mais específicas (académicas, físicas e sociais), sendo as diferenças mais claras nas académicas (Montgomery, 1994).

Os grupos de alunos com DA apresentam, sistematicamente, em comparação com os alunos com rendimento normal, percepções mais negativas das suas capacidades escolares (Marsh, 1990; Song & Hattie, 1984). O autoconceito académico tende a ser mais negativo em alunos mais velhos com desempenhos pobres, possivelmente porque é maior o seu fracasso acumulado.

O autoconceito académico refere-se às percepções e avaliações das capacidades que o aluno julga possuir para realizar as tarefas escolares em comparação com outros alunos da mesma turma (Simões e Serra, 1987).

De acordo com as conclusões de uma exaustiva revisão bibliográfica realizada por McPhail e Stone (1995) um elevado número de estudos, focalizados no autoconceito académico assinala que as vivências de fracasso que os estudantes com DA sentem diariamente, devido fundamentalmente às críticas que recebem dos pais e professores e, ao afastamento que sofrem dos colegas advertem para sua incapacidade para alcançar os objectivos escolares (Casas et al , 2000). As complexas interacções entre estes factores são determinantes para que os alunos com DA percam confiança e construam uma imagem de si mesmos como pessoas incompetentes, menos valorizadas e importantes no plano académico que os seus colegas sem DA. A tendência generalizada indica que os fracassos dos alunos com DA na escola não só influencia negativamente a aprendizagem como também pode provocar um baixo autoconceito académico. Nos estudos realizados por Núñez, González-Pienda e González-Pumariega (1995) observaram que os alunos com DA também apresentam défices ao nível do autoconceito.

Há actividades em que os alunos com DA se percebem como competentes e eficazes em alguns domínios académicos, avaliação que se contrapõe aos

juízos que emitem seus professores. Meltzer, Roditi, Houser e Perlman (1998) apresentam explicações plausíveis para as discrepâncias observadas sobre as percepções dos próprios alunos com DA e as que têm deles os professores. Uma primeira possibilidade é que os alunos com DA, adotando um mecanismo defensivo, sobrevalorizam sua competência acadêmica e negam suas dificuldades. Outra possível é que os alunos com DA inferem que suas habilidades acadêmicas são sólidas, devido às recompensas que os professores lhes dedicam pelos seus esforços, não pelos resultados em si mesmos. Uma terceira explicação relaciona-se com os grupos de referência com que se comparam os alunos com DA na hora de avaliar sua competência acadêmica. Deste modo, alguns alunos com DA poderiam ter como referência o desenvolvimento de outros companheiros com DA menos competentes, enquanto o professor pode tomar como referência os estudantes com rendimento normal.

Sabemos que os alunos com um autoconceito negativo, que pode surgir como consequência de uma história de dificuldades escolares acumuladas, interpretam as ações dos outros através dum filtro desagradável (ex. “o professor vai chamar-me ao quadro para mostrar aos outros que eu não sei nada”), manifestam expectativas negativas (“já sei que vou errar os problemas”), desenvolvem com frequência a ideia de que são incapazes de aprender e tendem a agir de acordo com essa auto-imagem negativa. Consequentemente produz-se uma redução da motivação e desenvolvem-se sentimentos negativos face ao trabalho académico e a si mesmo (Nuñez, 1996). Como refere Chapman (1988), este ciclo de interações recíprocas pode propiciar um forte sentimento de “desânimo aprendido”.

As percepções e avaliações pessoais negativas acerca das suas aptidões

são susceptíveis de determinar, de uma forma decisiva, o seu comportamento. Pouco a pouco, o aluno com DA desenvolve um padrão de comportamento fortemente estabelecido e que aplica a distintas situações escolares. O aluno com DA encontra-se inevitavelmente cativo num círculo vicioso de passividade, diminuição do esforço, falta de interesse, motivação e persistência, pensamentos de incompetência e dependência externa, o que não é só contraproducente para o rendimento académico; as tarefas escolares são abordadas com relutância e desprazer, como também prejudicial para as relações interpessoais e aceitação social já que o aluno com um baixo autoconceito manifesta muitas vezes comportamentos de agressividade, isolamento, passividade ou apagamento pessoal. (Gresham & Reschly, 1986).

Podemos supor que quanto maior é a história de insucesso escolar mais elevados são os sentimentos de desencorajamento e frustração, e que estes são passíveis de interferir com o funcionamento psicológico uma vez que podem ser acompanhados por estados de ansiedade e de depressão. Isto é particularmente válido se o aluno atribui grande importância ao êxito na escola e toma os seus desempenhos escolares como base de caracterização do seu valor pessoal (Simões & Serra, 1987). Em alunos com DA produzem-se níveis altos de ansiedade perante situações habituais do ambiente escolar, que por azar se associam a factores que repercutem negativamente o seu rendimento escolar. A tensão que sofrem os alunos com DA relaciona-se muito especialmente com determinados aspectos da escolarização como cometer erros, tirar más notas, receber críticas ou ser objecto de intrigas (Arlandis & Miranda, 1993). Estudos assinalam que os alunos com DA chegam a recusar a escola, porque a percebem como um contexto profundamente ameaçador. Inclusive podem

desenvolver em alguns casos uma fobia escolar (Grolnick & Ryan, 1990).

Experiências prolongadas de DA podem ter um efeito profundo no desenvolvimento emocional. As relações entre as experiências de insucesso escolar e características afectivas negativas, de que o auto-conceito negativo é um exemplo, podem ser de interacção recíproca. Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem ser envolvidos em círculos viciosos onde o fracasso escolar e as características afectivas negativas são mutuamente reforçantes.

Um outro aspecto a considerar é o processo de generalização das percepções. O autoconceito dos alunos com DA é mais do que um reflexo dos níveis de rendimentos passados e presentes; as percepções de uma capacidade reduzida relativas a uma área em que o aluno tem desempenhos muito baixos generalizam-se, por vezes, a outras matérias escolares onde o aluno funciona razoavelmente contribuindo para o desenvolvimento de atitudes negativas em relação à escola (Simões e Serra, 1987).

Os alunos com um baixo autoconceito empregam habitualmente no seu discurso expressões verbais que traduzem por um lado, pessimismo acerca do seu desempenho em situações escolares competitivas (“eu nunca vou ser capaz”, “nunca vou conseguir”, “não presto para nada”).

Estudos desenvolvidos por diversos autores sugerem que os alunos com DA apresentam um autoconceito mais baixo e negativo que os alunos sem DA (Ayres, Cooley & Dunn, 1990; Boersma & Chapman, 1979; Carroll, Friedrich & Hund, 1984; Chapman & Boersma, 1979; Cooley & Ayres, 1988; González-Pienda & Núñez, 1991; Hiebert, Wong & Hunter, 1982; Montgomery, 1994; Thomson & Hartley, 1980; Winne, Woodlands & Wong, 1982).

Os alunos com DA além de obter pontuações muito baixas nas dimensões

acadêmicas (autoconceitos matemático, verbal, outras áreas curriculares) apresentam também níveis inferiores nas áreas das relações sociais, percebem-se como incapazes nas relações interpessoais (por ex. no autoconceito, a dimensão “relações com os iguais”)

Num trabalho meta analítico baseado em 152 estudos, Kavale e Forness (1996) concluíram que 75 % dos alunos com DA manifestam défices nas competências sociais, isto é, nas habilidades sociais específicas que constituem as bases dum comportamento social competente. Os alunos com DA diferenciam-se significativamente dos colegas através das diferentes fontes de avaliação (pais, colegas, professores e eles mesmos) e distintas dimensões do autoconceito social. São crianças com uma baixa popularidade entre seus iguais e têm menos facilidade para fazer e manter amigos, têm um funcionamento interpessoal problemático, não aceita os elogios (“está apenas a dizer isso para ser simpático”), tem dificuldades em elogiar (“é mesmo estúpido, só teve sorte desta vez”), grande sensibilidade às críticas (ninguém gosta de mim...)(Vaughn et al 1996).

Os professores entendem estes alunos como pouco habilidosos socialmente e com mais problemas comportamentais que seus companheiros. Consideram que criam em menor número alternativas para solucionar problemas interpessoais, são menos assertivos, revelam baixa tolerância à frustração e manifestam, em conjunto, mais problemas comportamentais na aula e menor competência social e pessoal (Haager & Vaughn, 1995).

Tendo em consideração que as percepções dos professores sobre os alunos com DA podem actuar sobre seu comportamento, não é raro que sejam menos preferidos e revelem atitudes desfavoráveis em relação aos seus

professores (“acho que o professor não gosta de mim”, “estão sempre contra mim”) e que estes dirijam mais comentários críticos pelos seus comportamento, ainda que globalmente mantenham com eles tantas interações como com os outros alunos (Vaughn & Hogan, 1994).

A dificuldade para a aprendizagem tem influência na interpretação e nas respostas dos professores ao fracasso dos alunos. Fazem atribuições causais e respondem aos alunos com DA com base na crença de que: voltam a fracassar de novo, merecem mais compaixão e menos raiva e perante um resultado equivalente devem beneficiar de mais recompensas e menos castigos que seus companheiros porque provavelmente consideram que é a melhor maneira de potenciar e manter a motivação para a aprendizagem (Clark, 1997).

Estes três fenómenos estão a enviar uma mensagem clara aos alunos com DA: que são menos competentes e que cumprem em menor medida as expectativas do professor, e isto é relevante, já que, não há dúvidas que o professor deseja construir um bom autoconceito das crianças, seguramente desconhecem o efeito contrário das mensagens atribucionais que enviam aos alunos com DA, isto é, reforçam suas crenças de baixa competência.

A necessidade de considerar conjuntamente as variáveis cognitivas e motivacionais parece ter maior importância, assim, no caso dos alunos com DA. Dada a grande e insatisfatória experiência de fracassos em que se encontram envolvidos desde o início da escolaridade parece debilitar as suas crenças de competência e as suas expectativas de êxito, ao mesmo tempo se incrementa a sua tendência de centrar-se em si mesmo ou nos outros em vez de fazê-lo nas actividades, inibindo, como resultado, a sua conduta autorreguladora (Cabanach & Arias, 1998).